



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI GENOVA

TESI di DOTTORATO

presentata da: Anna FOCESATO

per ottenere il titolo di:

Dottore di ricerca in *Digital Humanities*
Lingue, culture e tecnologie digitali

(XXIX ciclo)

Settori scientifico-disciplinari: L-LIN/03; M-PED/03

Approches de la lecture littéraire à l'université aujourd'hui.
Les TIC au service de la relation aux œuvres, au monde et à
soi-même : une étude de cas

21 maggio 2018

Tesi diretta da:

Elisa Bricco
Giuliana Dettori

Professoressa, Università di Genova
Ricercatrice, Istituto per le Tecnologie Didattiche – CNR

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu être mené à bien sans l'aide de nombreuses personnes.

Je tiens à remercier en premier lieu Madame Elisa Bricco et Madame Giuliana Dettori, qui furent pour moi des directrices de thèse disponibles, attentives et clairvoyantes. Leur compétence et rigueur scientifique ont été l'un des moteurs principaux de ma motivation.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury : Mesdames Nathalie Bittoun Debruyne, Nancy Murzilli, Giuliana Dettori, Micaela Rossi, Anna Giaufret et Monsieur Simone Torsani.

J'adresse toute ma gratitude à Madame Brigitte Louichon pour m'avoir accueillie auprès du laboratoire LIRDEF à Montpellier, où j'ai réalisé une partie de ma recherche. Un grand merci à Madame Agnès Perrin-Doucey aussi pour avoir partagé son bureau avec moi, et à Madame Eleonora Acerra, collègue et amie, sans laquelle mon séjour en France n'aurait pas été aussi agréable et avantageux.

Je remercie toutes les personnes qui composent la « Francesistica » génoise : l'atmosphère accueillante que l'on y respire représente un stimulant continu qu'il est difficile de trouver ailleurs. Merci surtout à Madame Marie-Christine Lambert, dont j'ai eu la chance d'être étudiante il y a quelques années, pour sa disponibilité et sa compétence.

J'adresse également une pensée spéciale à Sergio Poli pour son enthousiasme et sa passion, auquel je ne cesse de m'inspirer.

Je ne peux pas oublier toutes les personnes qui m'accompagnent depuis longtemps et celles qui sont entrées récemment dans ma vie : j'espère ne pas cesser de mériter votre amitié. Merci donc à Elisa, ma meilleure amie, pour m'avoir toujours aidée à remonter la pente et pour continuer à remplir ma vie de beaux souvenirs. Merci à Chiara, Lisa, Christian, Erika, Valentina, Francesco, Laura et Andrea pour nos blagues, nos promenades, nos discussions sérieuses et nos dîners à la française. Merci à Cristina, à Bosko et à la petite Nora : j'espère bientôt vous revoir et embrasser. Merci à « mi Maitia » pour nos conversations en espagnol et nos soirées « de teleseries ». Et puis merci à Cecilia, Giusy, Milena, Pablo, Maialen, Krista, Anat, Jose et Celia.

Je tiens à remercier aussi tous mes collègues de doctorat et toutes les personnes formidables que j'ai rencontrées grâce à cette expérience. Je nomme, en particulier, Xeh, Serena, Martina, Victoria, Matteo, Evelina, Marta, Federico, Raúl et Jean, qui a assemblé mon vélo montpelliérain et organisé une randonnée inoubliable dans les Cévennes.

Merci aux titulaires d'une école de langue dans un pays que j'adore et aux apprenants de tout âge que j'ai rencontrés : votre souvenir m'accompagne toujours. Merci aussi à un

directeur d'école en Italie que j'ai eu la chance d'avoir comme professeur et que je garde comme modèle.

J'adresse également une pensée spéciale à deux petits enfants qui ont rendu si riche et amusante ma vie pendant une période malheureusement trop courte : à Nahia et à « mi pequeño Unai ».

Je ne pourrais pas conclure sans adresser un énorme merci à ma famille : à ma mère, à mon père et à sœur qui me soutiennent toujours même s'il est parfois très difficile de me comprendre. À mes grands-parents, qui ne sont plus là. C'est à eux que ce long travail est dédié. Y a ti, a pesar de todo.

RESUME

À l'heure actuelle la littérature fait l'objet d'une dévaluation importante. En effet, elle est considérée inutile par rapport aux grandes questions contemporaines, tant que parfois sa position au sein des programmes stratégiques nationaux, en matière d'éducation, ne dépasse pas celle de simple objet ludique. Au contraire, les connaissances techniques et scientifiques bénéficient d'une plus grande appréciation, car elles sont envisagées comme immédiatement utilisables et comme une condition nécessaire et suffisante pour répondre aux exigences de la société.

En fait nous sommes convaincue que la littérature fournit au lecteur une quantité inépuisable d'expériences susceptibles d'accroître sa connaissance du monde et de la nature humaine, tout comme de constituer une occasion pour plonger dans son intimité et évoluer en tant qu'individu. En outre, comme les sciences psychologiques et neuroscientifiques l'ont démontré, la lecture des œuvres littéraires peut favoriser le développement de compétences sociales. Ainsi, la littérature augmente notre connaissance de la vie et de nous-mêmes, et nous aide à acquérir une attitude d'ouverture d'esprit pour comprendre le monde dans sa diversité et sa complexité, et pour nous rapporter aux autres.

Mais comment est-il possible de traduire concrètement ce potentiel éducatif dans la pratique de l'enseignement ?

Paradoxalement, une réponse peut être identifiée dans la logique des compétences et, dans le domaine spécifique de la didactique des langues/cultures (DLC) à l'intérieur duquel cette thèse s'inscrit, dans le *Cadre européen de référence pour les langues*. En effet, loin de représenter une attaque ultérieure à la légitimité et à l'indépendance du littéraire, l'approche actionnelle qui en est au cœur ouvre une nouvelle perspective pour la littérature : celle de pouvoir, enfin, démontrer sa valeur dans la vie des lecteurs. Dans cette optique, le focus du parcours d'apprentissage/enseignement se déplace des contenus disciplinaires vers les besoins de l'apprenant, également envisagé dans son double rôle d'individu et de citoyen. La compétence littéraire se charge ainsi d'une acception supplémentaire, à savoir celle de capacité de faire multiplier la(les) signification(s) des textes de façon que le lecteur puisse les intégrer aux divers contextes de sa vie quotidienne.

Cette thèse a l'objectif de formuler une proposition de révision des pratiques d'apprentissage/enseignement de la lecture littéraire à l'université, pour que deux macro-catégories de buts formatifs soient satisfaits. D'une part, l'accroissement chez l'apprenant de la conscience du monde et de lui-même ; d'autre part, le développement de compétences spécifiques (entre autres : communication et interaction en langue française, approche profonde et mûre à la lecture, échanges portant sur la production culturelle) et transversales (entre autres : compétences relationnelles, sociales et numérique, et éducation citoyenne), transférables à l'extérieur du milieu éducatif et mobilisables consciemment dans maints secteurs de la vie privée, sociale et professionnelle.

Pour relever ce défi, trois références principales de nature épistémologique et didactique sont convoquées : le paradigme du *sujet lecteur* qui met au centre de l'enseignement littéraire l'affectivité de l'apprenant en tant qu'outil heuristique ; l'approche de l'*anthropologie littéraire*, qui envisage le texte littéraire comme un terrain d'enquête ; et la notion de *co-action* qui se propose comme moyen d'évaluation des activités dans la classe de langues/cultures selon un principe de mise en relation constante et authentique du microcosme de la classe avec l'environnement extérieur.

Sur le plan des dispositifs pédagogiques, une approche ternaire constituée de l'autobiographie de lectrice/lecteur, du carnet de lecture et du cercle de lecture se pose comme base pour la construction d'environnements numériques d'apprentissage (un CMS et un LMS), où aussi bien la

métaréflexion de l'apprenant sur son for intérieur et son identité que la perception de l'acte de la lecture comme pratique sociale sont encouragées et favorisées.

Le cercle de lecture est un dispositif de mise en commun de la réception d'un texte de la part d'un public différencié et pluriel. Il consent à tout un chacun de mettre en avant ses réactions de lecteur, tout en opérant une mise à distance qui est garantie par la présence des autres. Ainsi, on y fait l'expérience de la diversité et de la légitimité des points de vue, et on apprend à échanger avec les autres de manière respectueuse, constructive, démocratique.

Le carnet de lecture est un espace personnel et privé dans lequel le lecteur peut garder les traces de son expérience de lecture, en s'engageant dans un parcours de réflexivité et de connaissance de lui-même. Quant à l'autobiographie de lectrice/lecteur, elle constitue un instrument pour réfléchir sur le rapport personnel à la lecture et sur les pratiques que l'on met en œuvre, avec un gain en termes de métacognition et d'auto-évaluation.

Dans ce cadre, le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) se configure comme un moyen pour exalter les bénéfices de cette structure didactique. En effet, elles contribuent à définir un scénario pédagogique flexible ayant au cœur la centralité de l'apprenant, l'importance de l'acquisition d'une attitude autonome et la force sociale et socialisante de la littérature. En outre, les TIC permettent de satisfaire le principe de l'authenticité des activités à réaliser dans les classes et les amphithéâtres, ce qui constitue le noyau de la notion de *co-action*. À travers les technologies digitales, les apprenants peuvent vivre l'expérience de l'intégration dans une communauté de lecteurs, où plusieurs compétences relationnelles et sociales sont entraînées dans une ambiance qui favorise également l'expression de chacun en son nom propre. Le lien avec la réalité extérieure au contexte formatif est garanti par le fait que le partage de la lecture représente aujourd'hui une pratique sociale de plus en plus diffusée, relevant d'un désir de sociabilité porté par la littérature. De nombreux clubs de lecture en présence s'offrent actuellement aux lecteurs dans plusieurs pays du monde, et depuis quelques années la Toile accueille des transpositions diverses, se présentant sous la forme de phénomènes tels que le *book-crossing*, le *book-tubing* et les *réseaux sociaux littéraires*.

Deux parcours de lecture en ligne, caractérisés par la dénomination d'ateliers de lecture – et, en ce sens aussi, conformes aux principes de la pédagogie de projet – sont pris en compte dans ce travail. Ils se sont déroulés dans le contexte du supérieur dans le cadre de cours universitaires de littérature française contemporaine, et ils ont impliqué principalement des apprenants de niveau Master.

Pour la réalisation de ces expériences, un corpus d'œuvres issues de la littérature de l'extrême contemporain a été établi. Il s'agit de textes qui répondent à la définition d'une littérature transitive et déconcertante, qui abordent des sujets actuels et qui, de par leurs caractéristiques thématiques et leur structure, peuvent stimuler des réactions aussi bien sur le plan cognitif qu'émotionnel, en encourageant le lecteur à réfléchir sur lui-même et sur la complexité de la société contemporaine. En outre, nous avons eu recours à des plates-formes différentes : un blog multisite configuré à travers *WordPress* dans le premier atelier ; une plate-forme créée par un expert et disposant d'espaces préétablis pour le travail individuel et collectif, dans le second.

La première expérience, à visée exploratoire, a été utile pour mettre en évidence trois aspects, à savoir : l'importance d'intégrer dans le parcours formatif une dimension réflexive accrue ; l'opportunité d'articuler de manière alternée les deux phases de la lecture individuelle et de la mise en commun de cette dernière ; celle de multiplier les occasions de l'interaction entre pairs. En ce qui concerne le volet technologique, le premier atelier a permis de confirmer la pertinence d'un blog – envisagé comme système de fonctionnement – pour la rédaction du carnet de lecture, et d'orienter vers le forum la sélection de l'outil pour le déroulement des activités du cercle de lecture.

Dans le second atelier, l'autobiographie de lectrice/lecteur a fait son apparition en tant que moyen de conscientisation des participants sur leurs rapports aux œuvres, et deux instruments

ultérieurs ont été introduit : a) un dispositif de remue-méninges (*Padlet*) faisant office de calepin numérique et visant à rapprocher les apprenants de la pratique professionnelle de planifier des rencontres en dressant une espèce d'ordre du jour ; b) un avis de lecteurs partagé, c'est-à-dire une présentation avisée et sincère de l'œuvre littéraire choisie dans la perspective de conseiller un lecteur potentiel. En outre, les participants ont été encouragés à rédiger un bilan de l'expérience de lecture vécue, en y rapportant ce qu'ils pensaient avoir appris en termes de compétences, aussi bien déclaratives que procédurales.

L'analyse des résultats et celle des opinions des participants, tout comme la confrontation entre les deux expériences menées, représentent la vérification des hypothèses de recherche avancées, et les instruments sur la base desquels il est possible de formaliser une proposition méthodologique pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'université, où chaque objectif est articulé selon la structure quadripartite des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre qui sont aujourd'hui requis à la didactique des langues/cultures.

Ainsi, à la compétence des *savoirs* prônée par le CECRL correspond la proposition d'œuvres relevant de la production française la plus récente, qui offrent à la connaissance du lecteur des auteurs et des styles d'écritures différents, tout en informant sur des sujets d'actualité.

Les *savoir-faire* s'articulent dans la capacité des apprenants d'utiliser l'affectivité comme vecteur de réflexion aussi, et d'exprimer leurs opinions en public. La visée de l'acquisition de compétences dans le domaine de la gestion du débat démocratique est aussi atteinte, parce que chacun apprend à valoriser la diversité des points de vue et à accueillir la contribution que toute personne peut apporter dans la réalisation d'un projet commun. En outre, l'utilisation des TIC permet le développement de compétences relationnelles, communicatives et sociales à distance. Les *savoir-faire* sont pris en compte notamment par les activités du carnet de lecture et du cercle de lecture. Ces instruments se placent également au centre de l'acquisition des *savoir-être*, lesquels sont pris en charge par une approche à la lecture qui favorise le questionnement du lecteur sur la manière dont une œuvre littéraire peut faire sens dans sa vie, et par le décentrement cognitif que la confrontation avec les autres entraîne.

Enfin, les *savoir-apprendre* sont développés à travers l'autobiographie de lectrice/lecteur et par des réflexions conclusives qui mettent en perspective ses habitudes d'apprentissage avec les nouveaux dispositifs expérimentés.

SOMMARIO

La letteratura è attualmente oggetto di una svalutazione considerevole: è perlopiù considerata inutile rispetto alle grandi questioni d'attualità, tanto che talvolta riveste una posizione di semplice oggetto ludico nel quadro dei programmi strategici nazionali in materia d'educazione. Le conoscenze in ambito tecnico e scientifico, al contrario, godono di maggiore apprezzamento, perché sono ritenute immediatamente applicabili e perché sono considerate come una condizione necessaria e sufficiente a soddisfare le esigenze della società.

Siamo invece convinti che la letteratura fornisca al lettore un'infinita quantità di esperienze utili ad accrescere le sue conoscenze del mondo e della natura umana e a offrirgli, nel contempo, un'occasione di introspezione e di evoluzione personale. Inoltre, come dimostrano la psicologia e le neuroscienze, la lettura di opere letterarie può favorire lo sviluppo delle competenze sociali. Pertanto, la letteratura incrementa la conoscenza di noi stessi e della vita, aiutandoci ad aprire la mente per capire la realtà in tutta la sua complessità e diversità e a rapportarci con gli altri.

Ma come è possibile concretizzare il potenziale educativo della letteratura nella pratica dell'insegnamento?

Paradossalmente si può trovare una risposta nella logica delle competenze e, per quanto concerne l'ambito specifico della didattica delle lingue e culture (DLC) all'interno del quale il presente elaborato si inserisce, nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Infatti, lungi dal rappresentare un ulteriore attacco alla legittimità e all'indipendenza della letteratura, l'approccio orientato all'azione apre una prospettiva completamente nuova per la letteratura, che consiste nella possibilità di dimostrare il proprio valore per la vita dei lettori. In quest'ottica, il fulcro del percorso di apprendimento/insegnamento si sposta dai contenuti didattici ai bisogni degli apprendenti, considerati come individui e come cittadini. La competenza letteraria acquisisce così un'accezione supplementare: essa diventa la capacità di moltiplicare il/i significato/i dei testi in modo che il lettore possa integrarli alla propria quotidianità, nei diversi contesti in cui opera.

Lo scopo di questa tesi è quello di formulare una proposta di revisione delle pratiche di apprendimento/insegnamento della lettura di opere letterarie all'università, al fine di soddisfare due macrocategorie di obiettivi formativi: accrescere nell'apprendente la coscienza del mondo e di sé e sviluppare competenze specifiche (ad esempio, la capacità di comunicare e di interagire in lingua francese, di adottare un'approccio maturo e profondo nei confronti della lettura, di realizzare scambi basati sulla produzione culturale) e competenze trasversali (relazionali, sociali, digitali e di cittadinanza), tutte utilizzabili anche all'esterno dell'ambito educativo e applicabili coscientemente in svariati ambiti della vita privata, sociale e professionale.

Per cogliere questa sfida, questa tesi ricorre a tre principali riferimenti di natura epistemologica e didattica: il paradigma del *soggetto lettore*, che mette al centro dell'insegnamento della letteratura, la sfera emozionale dell'apprendente quale strumento euristico; l'approccio dell'*antropologia letteraria* che vede i testi come terreno di ricerca; e la nozione di *co-azione*, da intendersi quale metodo di valutazione delle attività da realizzare all'interno dei corsi di lingue/culture straniere, le quali devono ispirarsi a un principio di costante e autentica correlazione del microcosmo della classe con l'ambiente esterno.

Per quanto concerne gli strumenti pedagogici, si è optato per l'adozione congiunta di tre strumenti, ossia l'autobiografia del lettore, il diario del lettore e il circolo di lettura. Tali dispositivi costituiscono la base per la creazione di ambienti digitali d'apprendimento (un CMS e un LMS), dove si incoraggiano e si favoriscono da un lato la metariflessione degli studenti sul loro mondo interiore, dall'altro la percezione dell'atto della lettura come pratica sociale.

Il circolo di lettura è uno strumento volto a mettere in comune la ricezione di un testo da parte di un pubblico eterogeneo e differenziato. Tale dispositivo consente a ciascuno di esporre le proprie

reazioni di lettore pur mantenendo una certa distanza, garantita dalla presenza degli altri partecipanti. In tal modo si esplorano la diversità e la legittimità di punti di vista differenti e si impara ad avere uno scambio rispettoso, costruttivo e democratico con gli altri.

Il diario del lettore è uno spazio personale e privato nel quale il lettore può raccogliere le tracce della propria esperienza di lettura, avviando un percorso di riflessione e conoscenza di sé. Infine, l'autobiografia del lettore rappresenta uno strumento per riflettere sul proprio rapporto con la lettura e le sue pratiche, pertanto risulta utile ai fini della metacognizione e dell'autovalutazione.

In tale contesto, il ricorso alle TIC rappresenta un mezzo per valorizzare i vantaggi della struttura didattica proposta, contribuendo a definire uno scenario pedagogico flessibile dove alla centralità dell'apprendente, all'importanza dell'acquisizione di un atteggiamento autonomo e alla forza sociale e socializzante della letteratura è assegnato il ruolo di protagonisti. Inoltre, le TIC permettono di soddisfare il principio dell'autenticità delle attività da realizzarsi in classe, conformemente alla nozione di *co-azione*. Mediante le tecnologie digitali, gli studenti hanno l'opportunità di vivere l'esperienza dell'integrazione in una comunità di lettori e di sviluppare diverse competenze relazionali e sociali in un ambiente che favorisce l'espressione del singolo partecipante. Il legame con la realtà esterna al contesto formativo è garantito dal fatto che la condivisione della lettura rappresenta una pratica sociale attualmente molto diffusa, basata sul desiderio di socialità che scaturisce dalla letteratura. In molti Paesi del mondo sono oggi organizzati club di lettura in presenza e da alcuni anni Internet ne accoglie molteplici declinazioni sotto forma di fenomeni quali il *book-crossing*, il *book-tubing* e i *social letterari*.

Il presente lavoro esamina due percorsi di lettura on-line, costantemente denominati "atelier di lettura", sviluppati nel rispetto dei principi della pedagogia del progetto e inseriti all'interno di corsi universitari di letteratura francese contemporanea destinati soprattutto a studenti della laurea magistrale.

Per realizzare tali esperienze è stato selezionato un corpus di opere letterarie appartenenti all'estremo contemporaneo francese, costituito da testi che rientrano nella definizione di una letteratura "transitiva" e "sconcertante": questitrattano argomenti attuali e per le loro caratteristiche strutturali e tematiche possono stimolare reazioni sia sul piano cognitivo che su quello emozionale, incoraggiando il lettore a riflettere su se stesso e sulla complessità della società contemporanea.

Per la realizzazione dei due atelier si è optato per due diverse piattaforme: nel primo caso sono state sfruttate le potenzialità di un blog multisito configurato tramite *WordPress*, mentre nel secondo si è ricorso a una piattaforma specifica, dotata di spazi prestabiliti per il lavoro individuale e collettivo.

La prima esperienza, il cui obiettivo è stato esplorativo, si è rivelata utile per mettere in evidenza l'importanza di accordare più spazio alla dimensione riflessiva nel percorso formativo, di articolare la fase della lettura individuale e quella della condivisione in modo alternato nonché di moltiplicare le occasioni di interazione tra i compagni di corso. Per quanto riguarda la componente tecnologica, essa ha consentito di confermare la pertinenza della scelta di un blog – visto come sistema di funzionamento – per la redazione del diario del lettore e di orientare verso il forum la selezione dello strumento volto a ospitare le attività del circolo di lettura.

Nel secondo atelier, l'autobiografia del lettore è stata inserita quale strumento per favorire la presa di coscienza dei partecipanti in merito al loro rapporto con le opere. Sono stati altresì introdotti due strumenti supplementari: a) uno strumento di *brainstorming* (*Padlet*) che funge da taccuino digitale per avvicinare gli studenti alla pratica professionale di pianificare gli incontri stilando una sorta di ordine del giorno; b) la redazione di una recensione condivisa, ossia una presentazione sincera e meditata dell'opera letteraria scelta, nella prospettiva di fornire consigli a potenziali lettori. Inoltre, i partecipanti sono stati incoraggiati a fare un bilancio dell'esperienza di lettura realizzata, tenendo in considerazione ciò che pensavano di aver appreso in termini di competenze dichiarative e procedurali.

L'analisi dei risultati e delle opinioni dei partecipanti nonché il confronto tra le due esperienze proposte costituiscono la verifica delle ipotesi di ricerca formulate e gli strumenti sulla base dei quali è possibile formalizzare una proposta metodologica per l'insegnamento della lettura letteraria all'università, dove ogni obiettivo viene rapportato alla struttura quadripartita del *sapere*, *saper fare*, *saper essere* e *saper apprendere*, che oggi costituiscono i requisiti della didattica delle lingue/culture.

Nel presente progetto di ricerca, alla competenza che il QCER identifica come *sapere* corrisponde la proposta di opere significative della produzione francese più recente, che permettono al lettore di confrontarsi con autori e stili di scrittura differenti nonché con temi di attualità.

Il *saper fare* si traduce nella capacità degli studenti di esprimere le proprie opinioni in pubblico e di utilizzare la sfera emozionale come vettore di riflessione, nonché nell'acquisizione di competenze relative alla gestione democratica di un dibattito mediante la valorizzazione dei diversi punti di vista ed dei contributi personali apportati alla realizzazione di un progetto comune. Inoltre, l'utilizzo delle TIC permette di sviluppare competenze relazionali, comunicative e sociali a distanza.

Il *saper fare* è oggetto delle attività del diario del lettore e del circolo di lettura. Tali strumenti sono anche centrali per l'acquisizione del *saper essere*, che si realizza con un approccio alla lettura che favorisce l'indagine del lettore sul modo in cui un'opera letteraria può avere un senso nella sua vita e mediante il decentramento cognitivo assicurato dal confronto con gli altri partecipanti.

Infine, il *saper apprendere* si sviluppa attraverso l'autobiografia del lettore e le riflessioni conclusive che mettono in prospettiva le abitudini di apprendimento con i nuovi strumenti sperimentati.

RESUMEN

En la actualidad, la literatura es objeto de una importante devaluación: en general se concibe como inútil en comparación con los grandes temas contemporáneos, y a veces reviste la posición de un simple objeto lúdico en los programas estratégicos nacionales, en el sector de la educación. Por el contrario, el conocimiento técnico y científico recibe una mayor apreciación porque se considera de uso inmediato y parece una condición necesaria y suficiente para satisfacer las exigencias de la sociedad.

En realidad, estamos convencidas de que la literatura proporciona al lector una cantidad inagotable de experiencia que puede aumentar su conocimiento del mundo y de la naturaleza humana, así como construir una oportunidad para profundizar en su intimidad y evolucionar como individuo. Además, como lo han demostrado las ciencias psicológicas y la neurociencia, leer obras literarias puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales. Por lo tanto, la literatura aumenta nuestro conocimiento de la vida y de nosotros mismos, y nos ayuda a desarrollar una actitud abierta para comprender el mundo en su diversidad y complejidad, y a relacionarnos con los demás.

Pero, ¿cómo es posible traducir este potencial educativo en la práctica de la enseñanza?

Paradójicamente, es posible identificar una respuesta en la lógica de las competencias y, en el campo específico de la educación de las lenguas/culturas (DLC) de que trata esta tesis, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. De hecho, lejos de representar un ataque suplementario a la legitimidad y a la independencia de la literatura, el enfoque orientado a la acción abre una nueva perspectiva a la literatura: tener, al fin, la oportunidad de demostrar su valor en la vida de lectores. Desde esta perspectiva, el centro del proceso de aprendizaje/enseñanza se muda desde el contenido disciplinario a las necesidades del discente, al que se le se considera en su doble función de individuo y ciudadano. Por lo tanto, la competencia literaria adquiere un significado adicional, es decir el de hacer proliferar el(los) significado(s) de los textos de manera que el lector pueda integrarlos en muchos contextos de la vida cotidiana.

Esta tesis tiene como objetivo la formulación de una propuesta para revisar la práctica de aprendizaje/enseñanza de la lectura literaria en la universidad, de manera que dos grandes categorías de objetivos formativos se cumplan: el aumento de la conciencia de los discentes sobre el mundo y sí mismos, y el desarrollo de habilidades específicas (incluyendo: la capacidad de comunicarse e interactuar en francés, una manera de leer más profunda, la posibilidad de tomar parte en intercambios sobre la producción cultural) y transversales (incluyendo: las habilidades interpersonales y sociales, la educación digital) que sean transferibles fuera del entorno educativo y que puedan ser movilizadas conscientemente en muchas áreas de la vida privada, social y profesional.

Para hacer frente a este reto, en esta tesis se utilizan tres referencias principales de epistemológica y didáctica: el paradigma del *sujeto lector*, que pone en el centro de la clase de literatura las emociones del estudiante como herramienta heurística, la *antropología literaria* que considera los textos como áreas de investigación y la noción de *co-acción* que se propone como un medio para evaluar las actividades de la clase de lengua y cultura, según el principio que el trabajo en clase tiene que ser auténtico, es decir relacionado con las situaciones que los discentes pueden experimentar fuera del contexto educativo.

En lo que concierne los dispositivos pedagógicos, un sistema ternario formado por la autobiografía del lector, el cuaderno del lector y el círculo de lectura constituye la base para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje (un CMS y un LMS), donde se fomentan y favorecen la metareflexión del discente sobre su ser interior y su identidad, así como la percepción del acto de leer como una práctica social.

El círculo de lectura es un dispositivo que permite compartir y confrontar la recepción individual de un público de lectores plural y diferenciado. Los sentimientos de cada uno son bienvenidos y la presencia de los demás garantiza una distancia crítica. Por lo tanto, a través de un círculo de lectura el discente puede vivir la experiencia de la diversidad de los puntos de vista y de su legitimidad. Además se aprende a confrontarse con los demás de una manera respetuosa, constructiva y democrática.

El cuaderno del lector es un espacio personal y privado en el que el lector puede anotar sus emociones y pensamientos a lo largo de la lectura, implicándose en un camino de reflexión y de descubrimiento de sí mismo. Por lo que se refiere a la autobiografía del lector, se trata de un instrumento para reflexionar sobre la relación que cada uno desarrolla con la lectura, lo que supone un beneficio en términos de metacognición y de autoevaluación.

En este contexto, el uso de las TIC se configura como un medio para mejorar los beneficios de la estructura educativa mencionada. De hecho, las tecnologías digitales contribuyen a definir un escenario pedagógico flexible cuyo núcleo es la centralidad del discente, la importancia de adquirir una actitud autónoma y la fuerza social y socializadora de la literatura. Además, ellas permiten satisfacer el principio de la autenticidad de las actividades que se llevan a cabo en las clases, conformemente a la noción de co-acción. A través de las TIC, los estudiantes pueden vivir la experiencia de la integración en una comunidad de lectores, donde se entrenan muchas habilidades relacionales y sociales en una atmósfera que también promueve la expresión de cada uno en su propio nombre.

El vínculo con la realidad fuera del contexto formativo está garantizado por el hecho de que compartir la lectura representa una práctica social cada vez más difundida en la actualidad, debido a un deseo de sociabilidad literaria. Muchos clubes de lectura están actualmente disponibles para los lectores en varios países del mundo, y en los últimos años la Web ha albergado varias transposiciones, en forma de fenómenos tales como el *bookcrossing*, el *book-tubing* y las redes sociales literarias.

En este trabajo se toman en cuenta dos cursos de lectura en línea, identificados como talleres de lectura - conformes, entonces, a los principios de la pedagogía de proyectos - que se llevaron a cabo en el contexto de la educación superior como parte de cursos universitarios en literatura francesa contemporánea. Participaron principalmente los estudiantes de nivel de maestría.

Para la realización de estas experiencias, se ha establecido un corpus de obras de la literatura del extremo contemporáneo. Se trata de textos que cumplen con la definición de literatura "transitiva" y "desconcertante", que tratan temas actuales y que, debido a sus características temáticas y estructurales, pueden estimular reacciones cognitivas y emocionales, animando al lector a reflexionar sobre sí mismo y sobre la complejidad de la sociedad contemporánea.

Para estos dos talleres, explotamos diferentes plataformas: un blog multisitio configurado a través de *WordPress* en el primer caso; una plataforma creada por un experto y que tiene espacios preestablecidos para el trabajo individual y colectivo, en el segundo.

La primera experiencia, cuyo objetivo era exploratorio, fue útil para poner de relieve la importancia de aumentar la dimensión reflexiva del trayecto formativo, la de articular de forma alternada la fase de la lectura individual con la fase de la discusión en el círculo de lectura, y la de predisponer más oportunidades para la interacción entre los participantes. En cuanto al aspecto tecnológico, esta experiencia confirmó la relevancia de un blog - considerado como un sistema funcional - para la redacción del cuaderno del lector, y permitió orientar la selección del fórum como herramienta para las actividades del círculo de lectura.

En el segundo taller, fueron añadidos varios aspectos: a) la autobiografía del lector; b) un dispositivo para el *brainstorming* (*Padlet*) cuya función era proponerse como un cuaderno o agenda digital donde apuntar los argumentos para las discusiones virtuales del círculo de lectura y dirigido a acercar a los estudiantes a la práctica profesional de planificar reuniones; c) la redacción de una opinión compartida de lectores, es decir, una presentación informada y sincera de la obra

literaria elegida para asesorar a un lector potencial. Además, se alentó a los participantes a escribir una reseña de la experiencia de lectura vivida, informando sobre lo que pensaban de haber aprendido en términos de habilidades declarativas y de procedurales.

El análisis de los resultados, las opiniones de los participantes y la comparación entre los dos talleres representan la metodología de verificación de las hipótesis de investigación avanzadas y los instrumentos sobre los que es posible formalizar una propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura literaria en la universidad: una propuesta donde cada objetivo se articula mediante la estructura cuadripartita de los *conocimientos*, las habilidades (o *destrezas*), la *competencia existencial* y la *capacidad de aprender* que ahora son necesarios para la enseñanza de lengua y cultura.

La propuesta de obras procedentes de la última producción francesa puede satisfacer el objetivo de los *conocimientos* declarativos porque ponen los estudiantes en contacto con nuevos autores y diferentes estilos de escritura, además de informar sobre la actualidad.

Las *destrezas* se articulan en la capacidad de los discentes para usar su afectividad como un vector de reflexión y para expresar sus opiniones en público. También se logra el objetivo de la adquisición de habilidades para el debate democrático, porque cada participante del taller aprende a valorar la diversidad de los puntos de vista y da la bienvenida a la contribución que cada persona puede aportar para llevar a cabo un proyecto común. Además, el uso de las TIC permite el desarrollo de habilidades relacionales, comunicativas y sociales a distancia. Los dispositivos que más se ocupan de las destrezas son el cuaderno del lector y el círculo de lectura. Estos instrumentos también contribuyen al desarrollo de la *competencia existencial*, porque animan al lector a acercarse a la lectura de una manera que fomenta su reflexión sobre cómo una obra literaria puede ser útil para su vida, y dan el justo valor a la descentralización cognitiva que implica la confrontación con los demás.

Por último, la *capacidad de aprender* se desarrolla a través de la autobiografía del lector y mediante las reflexiones finales, donde los discentes tienen la oportunidad de poner en perspectiva sus hábitos de aprendizaje con los nuevos dispositivos probados.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	III
Résumé.....	V
Sommario.....	VIII
Resumen	XI
Introduction.....	1
1	9
Lire et enseigner la littérature aujourd’hui : enjeux théoriques et didactiques	9
1. De l’inutilité présumée de la littérature	9
1.1 La valorisation par les sciences	11
1.2 Crise de la littérature ou des études littéraires ?	18
2. De nombreuses propositions de renouvellement	19
3. Les compétences comme réponse à la crise	25
3.1. La logique des compétences	26
3.2. Les compétences dans la didactique des langues/cultures à l’université ...	29
3.3 Deux perspectives conciliables.....	30
4. Éléments de synthèse	33
2	37
Sujet lecteur, sujet acteur.....	37
1. La paradigme du <i>sujet lecteur</i>	37
1.1 Un parcours vers le lecteur réel.....	40
1.1.1 Les théories de l’effet	42
1.1.2 Les théories de la réception	44
1.2 Du sujet lisant au sujet lecteur : formulation théorique et répercussions didactiques	56
1.2.1 La <i>lecture littéraire</i> : entre repli sur soi et décentrement cognitif	59
1.2.2 Quoi lire à l’université ?	60
2. La notion d’ <i>anthropologie littéraire</i>	71
3. Le concept de <i>co-action</i>	76
4. Continuum et complémentarité dans la didactique des langues/cultures étrangères	80
4.1 La littérature en classe de FLE : un excursus	80
4.2 Les raisons d’une convergence.....	83
5. Éléments de synthèse	88
3	95
Une approche didactique ternaire.....	95
1. Une multiplicité d’outils pédagogiques.....	95
2. Trois dispositifs en synergie	98
2.1 L’autobiographie de lectrice/lecteur.....	98
2.2 Le carnet de lecture	104
2.3 Le cercle de lecture.....	112
2.3.1 Lecture et solitude : « une équation à briser »	112
2.3.2 Définition, diffusion et bienfaits d’une pratique extra-scolaire	116
2.3.3 Définition, objectifs et expériences en milieu formatif	128

3. Éléments de synthèse	137
4.....	144
Carnet et cercle de lecture 2.0.....	144
1. Clubs de lecture et numérique : une posture commune	144
2. Carnet et cercle de lecture numériques en milieu formatif	145
3. Échanger sur la littérature via le Net	151
3.1. Les formes de la sociabilité littéraire en ligne	151
3.2 Clubs de lecture et RSL : un rapport d'identité	159
4. Éléments de synthèse	162
4.1 De la pertinence d'un club de lecture 2.0.....	162
4.2 La lecture sociale : expression de la culture participative du Web 2.0.....	163
5.....	171
L'atelier <i>Pluralité. Lecteurs en réseau</i>.....	171
1. Une structure exigeante à programmer	171
2. L'environnement numérique de la première expérience	173
2.1 Choisir une plate-forme	173
2.1.1 Des raisons conceptuelles... ..	173
2.1.2 ...des raisons techniques : <i>WordPress</i> comme système de gestion de l'apprentissage	182
2.2 La configuration de la plate-forme : faire d'un CMS un LMS	185
2.2.1 La salle de classe.....	187
2.2.2 L'espace du carnet du lecteur.....	190
2.2.3 L'espace du cercle de lecture.....	193
3. Le déroulement de la première expérience	194
3.1 Le contexte	194
3.1.1 Le questionnaire de connaissance	196
3.2 Les étapes du parcours	203
3.3 Des données croisées	211
3.3.1 L'appropriation des œuvres dans les carnets des lecteurs	212
3.3.2 Les échanges dans les groupes de lecture	219
3.3.3 Le questionnaire final	224
4. Éléments de synthèse	236
4.1 La discussion des résultats	236
4.2 Les modifications à apporter.....	238
6.....	240
L'atelier <i>Plur@litté</i>.....	240
1. L'adéquation du projet	240
2. L'environnement numérique de la seconde expérience.....	243
2.1 Deneb.pro : un environnement pour l'apprentissage à distance	243
2.2 La configuration d'un LMS	247
3. Le déroulement de la seconde expérience	252
3.1 Le contexte.....	252
3.1.1 Les autobiographies de lecture des participants	253
3.2 Les étapes du parcours	268
3.3 Des données croisées	276
3.3.1 L'appropriation des œuvres dans les carnets des lecteurs	276

3.3.2 Les échanges dans les groupes de lecture	283
3.3.3 Les réflexions finales.....	310
3.3.4 Le questionnaire de clôture	320
4. Élément de synthèse	328
Conclusion.....	333
Annexe I	345
Exemplier A)	345
Liste des citations de Pluralité. Lecteurs en réseau.....	345
Exemplier B).....	348
Liste des citations de <i>Plur@litté</i>	348
Annexe II.....	365
L'avis des lecteurs de <i>Prof chez les taulards</i>	365
L'avis des lecteurs de <i>La Belle Image</i>	366
L'avis des lecteurs de <i>Debout-payé</i>	367
Bibliographie.....	369

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - LES OBJECTIFS GENERAUX DU PROJET	2
TABLEAU 2 - LA RELATION ENTRE LE CECRL ET LA LITTERATURE	32
TABLEAU 3 - LA RELATION ENTRE LE CECRL ET LES OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE	34
TABLEAU 4 - CECRL/OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE/ELEMENTS DE REPOSE DU PROJET (1).....	35
TABLEAU 5 - LES PROPOSITIONS DE MODELISATION DE LA LECTURE.....	59
TABLEAU 6 - CECRL/OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE/ELEMENTS DE REPOSE DU PROJET (2).....	92
TABLEAU 7 - QU'EST-CE QU'UN CERCLE DE LITTERATURE ?	130
TABLEAU 8 - QUELQUES EXPERIENCES DE CERCLES DE LECTURE	135
TABLEAU 9 - CECRL/OBJECTIF DU PROJET DE RECHERCHE/ELEMENTS NOTIONNELS ET DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES DE REPOSE (1).....	139
TABLEAU 10 - LA LECTURE SOCIALE : UNE CATEGORIE SUPPLEMENTAIRE.....	169
TABLEAU 11 - <i>PLURALITTE</i> : LA LISTE DES EXTENSIONS	186
TABLEAU 12- <i>WORDPRESS</i> : LES ROLES STANDARDS	191
TABLEAU 13 - <i>WORDPRESS</i> : LE ROLE « ADMINISTRATEUR ».....	191
TABLEAU 14 - <i>PLURALITTE</i> : LE ROLE « UTILISATEUR_SITE PERSONNEL ».....	192
TABLEAU 15 - LES ELEMENTS DE REPOSE A LA DEFINITION DE « CERCLE DE LECTURE » (H. DANIELS)	208
TABLEAU 16 - <i>PLURALITTE</i> : LA TRADUCTION DES ELEMENTS CLES DES CERCLES DE LECTURE (H. DANIELS)	209
TABLEAU 17 - LA RELATION ENTRE LES OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE ET LES ELEMENTS PRATIQUES DE REPOSE DONNES	242
TABLEAU 18 - LE SYSTEME DE CODAGE DES REFLEXIONS FINALES	311
TABLEAU 19 - VUE D'ENSEMBLE DES RESULTATS OBTENUS	312
TABLEAU 20 - LA RELATION ENTRE LES COMPETENCES IDENTIFIEES PAR LE CECRL ET LES COMPETENCES DEVELOPPEES	331
TABLEAU 21- NOTRE PROPOSITION METHODOLOGIQUE	341

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 - LE CHIASME DE LA LECTURE EN GROUPE.....	120
FIGURE 2 - LE MODELE DE CERCLE DE LECTURE NUMERIQUE DE L. LARSON	149
FIGURE 3-B. STEIN : LA TAXONOMIE DE LA LECTURE SOCIALE	166
FIGURE 4 - M. BANZATO : LE BLOG DANS LE MILIEU FORMATIF	177
FIGURE 5 - C. FRISO : LES ADAPTATIONS DIDACTIQUES DU BLOG.....	179
FIGURE 6- <i>PLURALITTE</i> : LA PAGE DE CONNEXION.....	186
FIGURE 7 - <i>PLURALITTE</i> : LA PAGE D'ACCUEIL.....	188
FIGURE 8 - <i>PLURALITTE</i> : LE FORMULAIRE POUR SUGGERER UN DICTIONNAIRE	190
FIGURE 9 - <i>PLURALITTE</i> : LE FORMULAIRE POUR DEMANDER DES RESSOURCES SUPPLEMENTAIRES	190
FIGURE 10 - <i>PLURALITTE</i> : LA STRUCTURE D'UN CARNET DE LECTURE.....	193
FIGURE 11-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : LES PARTICIPANTS ET LA LECTURE	198
FIGURE 12-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : PARLER DES LIVRES QU'ON A LUS.....	199
FIGURE 13-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : PLONGER DANS LA LECTURE (1).....	199
FIGURE 14-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : PLONGER DANS LA LECTURE (2).....	200
FIGURE 15-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : LA RELATION A LA FICTION (1).....	201
FIGURE 16-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : LA RELATION A LA FICTION (2).....	201
FIGURE 17-LE QUESTIONNAIRE INITIAL : LA RELATION A LA FICTION (3).....	202
FIGURE 18-LE QUESTIONNAIRE FINAL : LA RELATION A LA FICTION (4).....	202
FIGURE 19 - LES PISTES DE REFLEXION SUGGEREES.....	205
FIGURE 20 - APRES LES ECHANGES : LES CONSIGNES.....	207
FIGURE 21 - CONFRONTER SON SYSTEME AXIOLOGIQUE	220
FIGURE 22 - DES OBSERVATIONS ESQUISSEES	222
FIGURE 23 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DU CARNET DE LECTURE	228
FIGURE 24 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DES OUTILS POUR L'INTERACTION (1)	228
FIGURE 25 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DES OUTILS POUR L'INTERACTION (2)	229
FIGURE 26 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DE LA DISTRIBUTION DES RESSOURCES	230
FIGURE 27 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DU NOM DE PLUME.....	231
FIGURE 28 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DES ROLES POUR LA GESTION DES DISCUSSIONS.....	231
FIGURE 29 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION DE L'ADMINISTRATEUR.....	232
FIGURE 30 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION GLOBALE DE L'EXPERIENCE.....	233
FIGURE 31 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : L'EVALUATION D'ELEMENTS PONCTUELS.....	233
FIGURE 32 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLURALITTE</i> : DECRIRE SON EXPERIENCE.....	234
FIGURE 33 - <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERFACE POUR LA CREATION DES SECTIONS.....	245
FIGURE 34 - <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERFACE POUR L'INSCRIPTION DES UTILISATEURS.....	245
FIGURE 35 - <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERFACE DE GENERATION AUTOMATIQUE DES INFORMATIONS D'IDENTIFICATION	246
FIGURE 36 - <i>PLUR@LITTE</i> : LA GESTION DES ACCES AUX SECTIONS.....	246
FIGURE 37 - <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERFACE POUR LA VERIFICATION DES PERMIS D'ACCES.....	247
FIGURE 38 - <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERFACE POUR LA CREATION DES CARNETS DE LECTURE.....	248
FIGURE 39 - <i>PLUR@LITTE</i> : EXEMPLE D'UNE PAGE DE CARNET	248
FIGURE 40 - <i>PLUR@LITTE</i> : LA SALLE DE CLASSE.....	249
FIGURE 41 - <i>PLUR@LITTE</i> : CONFIGURATION TYPE L'ESPACE « CLUB DES LECTEURS »	250
FIGURE 42 - <i>PLUR@LITTE</i> : LA PAGE DE CONNEXION.....	251
FIGURE 43 - L'AUTOBIOGRAPHIE DE LECTURE : LE REMUE-MENINGES.....	254
FIGURE 44 - LA PREDILECTION POUR LE REEL	265
FIGURE 45 - LE PLAISIR DE LIRE EN VERSION ORIGINALE : UN APERÇU DE L'ÉCHANGE.....	266

FIGURE 46 - LES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE : UN APERÇU DE L'ECHANGE.....	266
FIGURE 47 - CONNAISSANCE DE SOI ET SOCIALISATION PAR LA LITTERATURE : UN APERÇU DE L'ECHANGE.....	267
FIGURE 48 - LES LIGNES DIRECTRICES DU CARNET DE LECTURE.....	270
FIGURE 49 - LES LIGNES DIRECTRICES DU CERCLE DE LECTURE.....	271
FIGURE 50 - <i>PADLET</i> : LA PREMIERE DISCUSSION DU GROUPE DE LECTURE DE <i>PROF CHEZ LES TAULARDS</i>	272
FIGURE 51 - <i>PADLET</i> : LA DEUXIEME DISCUSSION DU GROUPE DE LECTURE DE <i>LA BELLE IMAGE</i>	273
FIGURE 52 - <i>PADLET</i> : LA DEUXIEME DISCUSSION DU GROUPE DE LECTURE DE <i>DEBOUT-PAYE</i>	273
FIGURE 53 - « DES EXPERIENCES UNIVERSELLES » : UN APERÇU DE L'ECHANGE DU CLUB DE LECTURE DE <i>LA BELLE IMAGE</i>	298
FIGURE 54 - UN EXEMPLE DE PARTICIPATION : COMPRENDRE LES SITUATIONS DES AUTRES.....	302
FIGURE 55 - MISE EN RELIEF DE QUELQUES EXPRESSIONS EVOQUANT LE DEBAT DEMOCRATIQUE (1).....	305
FIGURE 56 - MISE EN RELIEF DE QUELQUES EXPRESSIONS EVOQUANT LE DEBAT DEMOCRATIQUE (2).....	306
FIGURE 57 - MISE EN RELIEF DE QUELQUES EXPRESSIONS EVOQUANT LE DEBAT DEMOCRATIQUE (3).....	306
FIGURE 58 - MISE EN RELIEF DE QUELQUES EXPRESSIONS EVOQUANT LE DEBAT DEMOCRATIQUE (4).....	306
FIGURE 59 - COLLABORATION ET IMPLICATION RECIPROQUE : QUELQUES EXEMPLES DE GESTION DU DIALOGUE (1).....	307
FIGURE 60 - COLLABORATION ET IMPLICATION RECIPROQUE : QUELQUES EXEMPLES DE GESTION DU DIALOGUE (2).....	307
FIGURE 61 - COLLABORATION ET IMPLICATION RECIPROQUE : QUELQUES EXEMPLES DE GESTION DU DIALOGUE (3).....	308
FIGURE 62 - COLLABORATION ET IMPLICATION RECIPROQUE : QUELQUES EXEMPLES DE GESTION DU DIALOGUE (4).....	308
FIGURE 63 - UN RAPPORT DE COLLABORATION TRES STRUCTURE (1).....	308
FIGURE 64 - UN RAPPORT DE COLLABORATION TRES STRUCTURE (2).....	308
FIGURE 65 - UN ECHANGE QUI FAIT EVOLUER LES OPINIONS PERSONNELLES.....	309
FIGURE 66 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERACTION AVEC LA PLATE-FORME.....	321
FIGURE 67 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'EVALUATION DE LA DISTRIBUTION DES RESSOURCES.....	321
FIGURE 68 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'EVALUATION DES OUTILS POUR L'INTERACTION ET LA COLLABORATION (1).....	322
FIGURE 69 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'EVALUATION DES OUTILS POUR L'INTERACTION ET LA COLLABORATION (2).....	323
FIGURE 70 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'EVALUATION DE L'ETAPE « REMUE-MENINGES ».....	324
FIGURE 71 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERET POUR LES CLUBS DE LECTURE PRESENTIELS.....	327
FIGURE 72 - LE QUESTIONNAIRE FINAL DE <i>PLUR@LITTE</i> : L'INTERET POUR LES CLUBS DE LECTURE EN LIGNE.....	327

*Atzera begiratzeak min egiten
dizunean eta aurrera
begiratzeak bildurtzen
zaitunean, begira zazu ezker
edo eskubira eta han egongo
naiz, zure ondoan.*

INTRODUCTION

Dans les dernières années, la recherche en didactique s'est interrogée à plusieurs reprises sur les buts et les modalités de l'enseignement de la littérature pour répondre d'une part à la désaffection des apprenants pour les études littéraires et de l'autre aux accusations d'inutilité que la politique et l'économie du marché leur adressent. Par ailleurs, le débat disciplinaire s'est chargé d'une réflexion supplémentaire engendrée par la Stratégie de Lisbonne de 2000 et portant sur la nécessité d'articuler les contenus et les pratiques didactiques sur la base de la logique des compétences, qui vise à faire de toute formation un vecteur de développement d'aptitudes et d'habiletés réutilisables dans la vie quotidienne, privée et professionnelle, de chaque individu et citoyen.

À la lumière de cette situation, il nous semble opportun de faire appel aux réflexions formulées à l'intérieur de disciplines diverses – à savoir la théorie littéraire, l'histoire de la lecture, la didactique de la lecture littéraire et de la littérature (en langue étrangère aussi), la sociologie, la recherche littéraire et celle sur l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement - aux concepts opérationnels développés dans ces domaines et aux méthodes et techniques pédagogiques expérimentées, pour tenter de répondre à la question suivante : comment est-il possible de conjuguer le potentiel éducatif de la littérature avec les exigences du monde contemporain ?

Un tel questionnement impose de prendre en considération une multitude d'aspects et d'engager une réflexion sur les visées de l'enseignement de la littérature. Ainsi, avec cette thèse nous présenterons une proposition de révision des pratiques d'apprentissage/enseignement de la littérature qui nous permette de conjuguer les nécessités de la société de la connaissance et du monde du travail avec l'idéal de la formation humaniste auquel l'étude de la littérature contribue par tradition (Pieper, 2006 ; Jacquin, 2010). Par conséquent, l'objectif d'accroître chez l'apprenant la conscience du monde et de soi pourra être atteint, tout comme celui de développer des compétences sociales et pratiques exploitables à l'extérieur du contexte formatif aussi. Le schéma suivant (tableau n° 1) nous permettra de visualiser les objectifs généraux visés.

Tableau 1 - Les objectifs généraux du projet

OBJECTIFS GENERAUX VISES

Didactiques (essentiellement liés à la formation en langues/cultures)	Sociaux (essentiellement liés à la vie quotidienne)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance d'une tendance littéraire actuelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche de la lecture comme pont vers la vie et interrogation sur la société actuelle
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appropriation des œuvres littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscientisation et acquisition de confiance en soi-même
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture consciente et active 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité de gestion de dynamiques de groupe et d'un débat démocratique

Quant à nos buts spécifiques, ils consistent, en l'espèce, en les points suivants :

- Garder le lien entre l'étude de la littérature et le développement d'une compétence que l'on pourrait définir déclarative (CECRL, 2001 : 16), se manifestant à travers la connaissance de la part des apprenants de nouveaux auteurs, styles et pratiques littéraires.
- Valoriser le lecteur réel et la relation « transactionnelle » qu'il peut entretenir avec une œuvre littéraire spécifique.
- Suggérer l'importance d'aborder la lecture d'un texte littéraire en s'interrogeant sur la possibilité de le mettre en relation avec la vie du lecteur, pour en modifier les perceptions et lui fournir des instruments pour interpréter la complexité de la société actuelle, tout comme son propre monde intérieur.
- Stimuler la réflexion du lecteur sur ses propres pratiques de lecture et sur les avantages que cette dernière est susceptible de produire dans sa quotidienneté, dans des contextes différents que celui de la formation.
- Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes, qui puissent leur permettre de développer des compétences transversales exploitables dans tout contexte professionnel, telles que la capacité de collaborer pour obtenir un résultat et de gérer des relations interpersonnelles à distance. Par ailleurs, nous nous proposons également de les sensibiliser sur la nécessité d'utiliser consciemment les technologies digitales, qui représentent aujourd'hui un outil de travail indispensable, et soutiennent de nombreuses initiatives de la formation continue (*lifelong learning*).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous illustrerons deux ateliers numériques de lecture qui ont été réalisés auprès d'une université italienne dans une Unité de Formation et de Recherche (UFR) de Langues et cultures étrangères dans le but d'atteindre les résultats susmentionnés. Ils ont impliqué principalement des apprenants de niveau Master, inscrits aux cours de littérature française contemporaine.

Pour la construction des ateliers nous nous sommes appuyée sur quelques notions principales et sur plusieurs outils pédagogiques exploités en synergie.

En ce qui concerne les premières, nous avons tout d'abord convoqué dans notre réflexion les concepts de *sujet lecteur* et d'*anthropologie littéraire* qui, à nos yeux, répondent respectivement aux finalités de : a) prendre en compte les lecteurs empiriques qui sont les apprenants pour les impliquer dans une approche à la lecture qui repose sur l'établissement de relations texte/lecteur, texte/monde, lecteur/monde ; b) faire de la littérature un instrument d'interprétation de la réalité et d'enquête.

Par conséquent, nous avons décidé de proposer aux apprenants la lecture d'œuvres extrêmement contemporaines qui affrontent de façons différentes des sujets sensibles de la société actuelle, en mettant en scène les figures et les circonstances de vie de migrants, de détenus et de sans-abri. Il s'agit de textes qui correspondent à la définition de littérature transitive et « déconcertante » proposée par Viart et Vercier (2008) et qui peuvent, par cela, déclencher des réactions aussi bien sur le plan cognitif qu'émotionnel, en poussant le lecteur à réfléchir sur la complexité du réel.

En ce qui concerne les outils didactiques convoqués, nous avons fait appel au dispositif carnet/cercle de lecture, qui a fait son apparition dans le domaine anglophone mais qui est de plus en plus utilisé dans la didactique d'empreinte francophone dans le but d'innover l'approche analytique aux textes (Vibert, 2013). Le cercle de lecture constitue, d'ailleurs, une forme de partage de la lecture qui intéresse actuellement un nombre croissant de lecteurs non seulement aux États-Unis, où cette pratique est née, mais au niveau européen aussi : la diffusion des clubs de lecture en tant qu'initiative privée ou à l'ombre des bibliothèques en témoigne, tout comme le fait que, depuis quelques années, ces clubs font l'objet de nombreuses tentatives de transposition dans le monde du virtuel en tant que manifestation d'un désir de socialisation à travers la lecture et forme concrète de la culture participative dont le Web 2.0 est imprégné. En outre, en raison d'un intérêt pour la dimension réflexive de la lecture, nous avons également décidé d'intégrer au binôme susmentionné l'outil supplémentaire de l'autobiographie de lectrice/lecteur, qui est aujourd'hui employé pour faire réfléchir les apprenants sur leurs parcours de lecteurs et sur les pratiques qui les caractérisent, en générant une attitude de conscientisation.

Comme nous l'avons anticipé, les ateliers qui ont constitué la partie expérimentale de notre projet ont eu lieu en ligne, dans des environnements numériques d'apprentissage qui ont été configurés ad hoc. Si nous avons eu recours aux TIC, ce n'est pas parce que l'intitulé du doctorat de recherche dans lequel cette thèse s'insère le requérait. En fait, nous sommes convaincue que les nouvelles technologies de l'information et de la communication constituent un instrument privilégié pour entraîner et développer des compétences transversales utilisables dans la vie quotidienne et sur le marché du travail. En ce sens, elles permettent aussi d'exalter les bénéfices des outils didactiques que nous venons de mentionner, parce qu'elles constituent une réponse viable aux exigences de la logique des compétences qui, depuis le début du nouveau millénaire, affecte tous les domaines disciplinaires.

Ainsi construit, notre projet paraît englober toutes les suggestions d'intervention dans le domaine de la didactique de la littérature avancées par Schoentjies (2011), selon lequel il serait nécessaire d'ouvrir l'enseignement littéraire à des œuvres nouvelles, à d'autres méthodes et au numérique. En effet, concernant le premier point de renouvellement mentionné et partant de la considération que les apprenants d'aujourd'hui seraient « plus enclins que leurs prédécesseurs à s'attacher à ce qui touche au monde » et, par cela, aux questions de nature éthique, Schoentjies propose de sélectionner les œuvres sur la base de critères tels que leur capacité de penser « l'altérité constitutive de notre univers "globalisé" », et de considérer à ce titre la contribution que la production contemporaine peut apporter.

Avant de détailler le contenu des chapitres qui composent cette étude, une précision est à notre avis nécessaire. Les deux expériences dont nous rendrons compte se sont déroulées dans le milieu formatif de l'université et ont été réalisées dans le but de raisonner sur les moyens de construire une liaison entre les études littéraires et la vie. Elles ont été encadrées au sein d'une UFR de Langues et cultures étrangères modernes où l'enseignement de la littérature est également à envisager à la lumière des indications du *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹ et de l'approche actionnelle qu'il prône. Un tel contexte de réalisation soulève deux questions entrelacées.

La première concerne l'opportunité d'intégrer dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) les résultats des recherches menées dans le secteur de la didactique du français langue maternelle (FLM). Dans cette thèse nous embrassons la perspective d'un *continuum* entre ces deux disciplines, en nous plaçant dans le sillage des réflexions que Luc Collès et Jean-Louis Dufays (2001 ; 2015) ont entamées au début du nouveau

¹ Dorénavant, nous citerons ce document par le biais des formules abrégées suivantes aussi : CECR, CECL.

millénaire et qui ne cessent de trouver des alliés (Defays et al., 2014).

Quant à la seconde interrogation que la spécificité du contexte suscite, elle découle en quelque sorte de la précédente, parce qu'elle porte sur l'intérêt d'étendre les propositions de renouvellement de l'enseignement littéraire au supérieur. La plupart des ouvrages qui se penchent sur les enjeux de l'enseignement littéraire à l'heure actuelle et sur les modalités de sa vivification s'intéressent, en effet, au secondaire. Cependant, nous croyons que ce questionnement n'est pas inopportun au niveau universitaire, où, pour le dire avec Laura Borràs Castanyer en paraphrasant ses mots², le rôle du professeur universitaire n'est plus limité à la transmission d'informations, mais il est également orienté vers la production chez les apprenants de connaissances et compétences intellectuelles aptes à renforcer leur esprit critique (Borràs Castanyer, 2007 : 5). À notre sens, cela est d'autant plus vrai dans un contexte comme celui d'Italie où même l'objectif des filières en langues vivantes n'est plus exclusivement orienté vers la formation des formateurs mais vers celle d'autres catégories professionnelles aussi, susceptibles de devoir mobiliser leurs savoirs, habiletés et compétences dans des secteurs divers.

L'importance d'une médiation renouvelée entre l'enseignement littéraire et la vie dans le milieu universitaire est soulignée par Bruno Viard (2011) aussi, qui impute à cette relation défectueuse la crise du littéraire, envisagée en tant que désintérêt réciproque entre la littérature et le monde :

[...] l'air raréfié dans lequel on cultive la Littérature dans les Université est en train de l'asphyxier complètement. Entendons, par la capitale en gras, la Littérature quand elle se veut ou quand on la veut autonome, coupée de la vie commune. Elle perd son emprise sur le monde extérieur, soit que ce monde ne l'intéresse pas, soit que ce soit lui qui ne s'intéresse plus à Elle. La littérature, aurait-on envie de dire, est une chose beaucoup trop importante pour être laissée aux mains des spécialistes !

L'étude qui suit est donc structurée en six chapitres.

Dans le **chapitre 1**, nous parcourons les lignes principales des difficultés que l'enseignement de la littérature rencontre à l'heure actuelle, et nous illustrerons, en conséquence de cela, les suggestions de modification de l'approche aux textes littéraires que plusieurs auteurs ont avancées dans le double but de revivifier la didactique de la littérature et de restituer à cette dernière une valeur qui a été mise de côté depuis trop longtemps. Ensuite, nous introduirons la logique des compétences, qui est perçue par le

²Voici le texte de Borràs Castanyer, en catalan : « [...] la tasca del professor universitari ja no pot ser només transmetre informació, sinó que també ha de contribuir a generar coneixement, dotant els estudiants de les eines intel·lectuals necessàries que els permetran de pensar críticament [...] ».

monde de la formation littéraire comme une attaque ultérieure à son autonomie et à son autorité. Nous chercherons à l'envisager d'un regard différent, en mettant en relief que, au lieu de constituer un nouveau défi pour l'enseignement du littéraire, cette approche représente une opportunité pour démontrer que la littérature est déjà en mesure, par sa nature propre, de satisfaire à toutes les attentes d'une didactique par compétences. En outre, nous articulerons les objectifs de notre projet selon les compétences que le Conseil de l'Europe a établies sur le plan général dans le cadre de la formation tout au long de la vie, et sur le plan spécifique pour l'apprentissage des langues/cultures modernes.

Dans le **chapitre 2**, nous traiterons des réflexions qui ont investi le champ de la didactique de la littérature en conduisant à la formulation du paradigme du *sujet lecteur* et de la notion d'*anthropologie littéraire*. Nous nous arrêterons sur les problématiques que l'intégration du lecteur empirique dans la classe de littérature a engendrées, en éclaircissant la nouvelle conception de la « lecture littéraire » et les perspectives d'ouverture et de révision des corpus à lire. Nous en profiterons pour illustrer les œuvres qui ont été lues par les participants des ateliers : par rapport à ces dernières, la notion d'*anthropologie littéraire* constitue un paramètre de pertinence et une justification supplémentaire. En outre, nous convoquerons le concept de *co-action* que le didacticien français Christian Puren a élaboré pour avancer une proposition d'application du CECRL au domaine de la littérature aussi, qui soit soucieuse de la qualité d'authenticité que doivent posséder les activités didactiques réalisées dans les formations. Dans ce chapitre nous détaillerons également les raisons pour lesquelles nous avons décidé de construire des expériences de lecture fusionnant des approches et des méthodes relevant aussi bien de la didactique en langue maternelle que de la didactique en français langue étrangère.

Dans le **chapitre 3**, nous nous pencherons sur les dispositifs pédagogiques que nous exploiterons dans le cadre de nos parcours de lecture en ligne. Ainsi, nous traiterons séparément de l'autobiographie de lectrice/lecteur, du carnet de lecture et du cercle de lecture en illustrant les caractéristiques et les enjeux, et en fournissant quelques exemples pertinents de leur utilisation concrète dans la pratique de l'enseignement. De même, nous présenterons le concept de *sociabilité littéraire*, à savoir le désir d'établir des relations avec les autres par le biais de la lecture des œuvres littéraires.

Dans le **chapitre 4**, nous porterons notre attention sur les expériences d'adaptation numérique du dispositif du cercle de lecture dans le milieu de l'éducation, en indiquant les cas où cette transposition a intéressé le carnet de lecture aussi. Ensuite, nous passerons en revue les formes de la sociabilité en ligne qui se développent aujourd'hui en dehors du contexte formatif. Cela nous sera utile pour démontrer que notre choix de traduire le

dispositif du cercle de lecture dans l'univers du numérique est aussi en mesure de satisfaire le requis d'authenticité des activités didactiques formulé par le CECRL selon l'interprétation de Christian Puren. Les notions de *culture participative* et de *lecture sociale* seront alors, également, convoquées.

Dans les **chapitre 5 et 6**, nous illustrerons, sous le profil technologique aussi, les parcours de lecture qui ont constitué le volet expérimental de notre projet de recherche. Nous expliciterons les raisons conceptuelles et pratiques qui nous ont conduite à la sélection des deux plates-formes exploitées tout comme des divers outils de support aux activités intégrés dans les environnements numériques configurés. Ensuite, nous décrirons les étapes du déroulement de ces expériences numériques de lecture. Nous en analyserons les résultats de recherche à travers un croisement des données obtenues, après avoir clarifié la méthodologie de collecte utilisée.

Enfin, les **conclusions** nous permettront de formuler une proposition méthodologique pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'université dans le cadre de la formation en langues/cultures étrangères. Notre proposition répondra à l'objectif de conjuguer la visée profondément éducative de la littérature avec les exigences de la société contemporaine, et de construire, sur le plan didactique, des parcours de lecture où chaque élément du « scénario pédagogique » (Springer, 2009) envisagé (la conception du littéraire, la mise en situation, les méthodes, les tâches, les ressources, l'évaluation) est confronté au système quadripartite de « savoirs » prôné par le CECRL.

1

LIRE ET ENSEIGNER LA LITTÉRATURE AUJOURD'HUI : ENJEUX THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

Dans ce chapitre nous traiterons tout d'abord de la dévaluation dont les études littéraires font l'objet à l'heure actuelle en raison de leur inutilité présumée dans la société contemporaine, et nous convoquerons les résultats des recherches scientifiques en la matière à soutien de la thèse opposée. Ensuite, nous présenterons les propositions de renouvellement de la didactique de la littérature que plusieurs auteurs ont avancées dans le but de répondre à la crise du littéraire et de récupérer, en même temps, la vraie valeur de la littérature. Nous nous pencherons aussi sur l'approche par compétences, qui depuis le début du nouveau millénaire investit de ses conséquences le monde de la formation, pour montrer que, à nos yeux, elle représente pour la didactique de la littérature moins un défi à relever qu'une opportunité de justifier une fois pour toutes son utilité. Par la suite, nous illustrerons les compétences qui sont aujourd'hui envisagées comme incontournables pour toute personne, dans sa double qualité d'individu et de citoyen, en nous arrêtant sur cinq parmi elles que nous considérons pertinentes pour les fins de notre projet de recherche. En raison du secteur spécifique dans lequel ce dernier se situe, à savoir la didactique des langues/cultures modernes, nous convoquerons également dans notre discours le CECRL et son système de savoirs, qui fait écho au principe des compétences susmentionné. Enfin, nous rapporterons nos objectifs de recherche aux compétences et aux savoirs présentés.

1. De l'inutilité présumée de la littérature

Aujourd'hui on constate qu'une conception dégradée de la littérature s'est affirmée. Conçue généralement comme simple objet ludique, elle est désormais très loin d'être considérée comme un moyen d'acquisition privilégié de la connaissance de la nature humaine ou de la conscience à la fois historique, esthétique et morale (Compagnon, 2007 : 61). On en met en discussion l'utilité aussi bien en ce qui concerne l'ampleur de l'espace qu'il convient de lui conférer dans la vie individuelle que par rapport au rôle qu'elle pourrait jouer sur la place publique. On entend dire de plus en plus que la littérature ne serait que l'occupation d'esprits peu concrets ou, tout au plus, un passe-temps de haut niveau : les tables de travail des salles universitaires des facultés de lettres qui ne cessent

de se vider (Vernay, 2013) et la réduction importante des financements aux filières humanistes (Michel, 2010 ; Nussbaum, 2011 et 2012) en sont une démonstration.

Un épisode assez récent, sur lequel beaucoup d'encre a coulé (entre autres : Citton, 2007 ; Michel, 2010 ; Schoentjies, 2011 ; Coste, 2017), rend bien compte de la dévaluation dont la culture littéraire fait l'objet dans la société contemporaine. Il s'agit des attaques successives (2006, 2007, 2008) que Nicolas Sarkozy – dans son rôle de Ministre de l'Intérieur et candidat à la présidence de la République d'abord, et dans sa fonction de locataire de l'Élysée ensuite – a déclenchées aux fondements de la civilisation française, en ridiculisant une œuvre littéraire de référence telle que *La Princesse de Clèves* (1678), roman précieux de Madame de La Fayette.

Les accusations que le politicien adressait au littéraire concernaient notamment son inutilité dans un marché mondial mû par la compétitivité (Nussbaum, 2011 : 22), et où les disciplines scientifiques et techniques sont considérées plus adéquates pour répondre aux « exigences de rentabilité d'une société libérale, vouée à la production et à la circulation de richesses marchandes » (Michel, 2010). En témoigne, entre autres, le fait qu'en 2008 Sarkozy a avancé ses propos dans le cadre d'une intervention concernant la modernisation des politiques publiques et de l'appareil de l'État français, comme s'il voulait souligner que la littérature ne peut se charger d'aucune fonction dans l'actualité, ni au niveau de la vie individuelle ni au niveau du système des relations interpersonnelles, et cela d'autant moins dans un projet de renouvellement et de développement de la société.

La délégitimation dont la littérature fait l'objet est décrite par Martha Nussbaum (2011) dans les termes d'un cancer. D'après la philosophe américaine, une telle vision trouve son origine dans une conception strictement économique du développement, qui envisage ce dernier exclusivement dans les termes de la croissance du produit national brut, sans prendre en considération le paramètre, pourtant très significatif, de la qualité de vie. En outre, elle y voit l'idée que les actions humaines ne sont guidées que par la rationalité, conformément au modèle d'un *homo oeconomicus* qui, selon une optique utilitaire et exclusivement orientée vers la poursuite d'un intérêt auto-référentiel (Greblo, 2012 : 7-8), ne vise qu'à la maximisation de la satisfaction personnelle (Nussbaum, 2012 : 56). D'après cette perspective, les émotions – dont la littérature se nourrit – se configureraient, alors, comme des forces aveugles ayant peu affaire au raisonnement ; au contraire, elles seraient une sorte d'héritage de l'animalité originale de l'être humain (98)³,

³ Nous précisons dès maintenant que pour tout ouvrage cité dans les lignes immédiatement précédentes du texte nous n'indiquerons entre parenthèses que la page de référence. L'expression « Ibidem » sera réservée aux situations où une citation concerne à la fois l'ouvrage et la page mentionnés précédemment.

et elles se placeraient dans un tel rapport de distance avec le cognitif qu'elles seraient aussi incompatibles avec la vie publique.

Effectivement, sur la base de ses prémisses, il serait inimaginable de faire une place quelconque à la littérature dans notre société, si ce n'était que toutes ces croyances ne correspondent pas à la vérité.

1.1 La valorisation par les sciences

Concernant le dernier aspect mentionné, les sentiments jouent un rôle non secondaire dans le processus décisionnel de chacun, et cette réalité dont déjà Adam Smith, le père de l'économie, était conscient (Nussbaum, 2012), trouve aujourd'hui son soutien dans les recherches en neurosciences, qui reconnaissent l'intervention des émotions à l'intérieur du fonctionnement cognitif de l'être humain (Baroni et Rodriguez, 2014b : 7). En effet, selon Antonio Damasio (1995), des marqueurs somatiques attribuent une valeur affective à notre vécu et participent, de cette façon, au processus décisionnel de chacun. Selon cette nouvelle perspective, donc, l'homme n'effectuerait pas ses choix que sur la base de la rationalité et selon la logique du profit, mais il s'appuierait également sur ses expériences concrètes et sensibles, notamment dans le but d'éviter que des situations désagréables se produisent ou tout simplement pour déterminer ses propres préférences.

Quant à la raison d'inutilité pratique dans la vie quotidienne qui se constitue en toile de fond de la dénigration actuelle du littéraire, aussi bien les sciences psychologiques que neuroscientifiques en ont brisé les fondements.

En effet, s'il est vrai que nous ne sommes pas nés pour lire (Wolf, 2009) et qu'on n'apprend à lire que relativement tard - à savoir entre cinq et six ans -, il est également vrai que tout individu grandit avec une conscience imprégnée d'histoires (Giusti, 2013a ; Merlin-Kajman, 2016), et, selon quelques théories, l'esprit humain serait même biologiquement programmé pour entendre et comprendre des narrations⁴, ainsi que pour les produire. La psychologue Maria Chiara Levorato (2008 : 39), par exemple, convoque l'expérience menée en 1985 par les cognitivistes Oatley et Yuill pour affirmer que nos structures psychologiques nous conduisent tout naturellement à voir des déroulements narratifs dans la réalité : soumettant une vidéo dans lequel deux triangles et un cercle se déplaçaient dans l'espace à l'attention de plusieurs individus et demandant à ces derniers

⁴ Nous entendons le terme « narration » à la suite de la psychologue Maria Chiara Levorato (2008), c'est-à-dire en tant que produit de l'acte de narrer. En ce sens circonscrit, il rejoint la signification la plus ample, d'empreinte anglophone, du mot *storytelling* qui a donné naissance en France à un vaste débat sur lequel dans le cadre de cette thèse il n'est pas opportun de nous pencher.

de raconter ce qu'ils avaient vu, ce qui émergeait était la tendance à interpréter les mouvements des figures géométriques comme le résultat d'agents intentionnels, animés par des états mentaux, des émotions et des objectifs spécifiques. Et dans le même champ de recherche, Jerome S. Bruner (1991), récemment disparu, soutient que l'être humain est prédisposé pour charger de sens les événements et les actions des personnes, pour interpréter toute situation et relation sociale à la lumière d'un système complexe et structuré de significations. Selon cette perspective, il existe donc une pensée narrative, qui organise les connaissances sous formes d'histoires. En définitive, pour le dire avec l'écrivaine Nancy Huston, nous sommes une « espèce fabulatrice » (2008) : « Abbiamo come specie, una vera dipendenza dalle storie. Anche quando il nostro corpo dorme, la mente sta sveglia tutta la notte, narrando storie a se stessaⁱ » (Gottschall, 2014 : 10).

Plusieurs experts se sont penchés sur les raisons de cette attitude humaine innée en l'interrogeant du point de vue évolutif. En effet, « se l'attitudine alla narrazione fosse solo un piacevole fronzolo, l'evoluzione l'avrebbe eliminata già da parecchio, in quanto inutile spreco di energia. Il fatto che le storie siano un universale umano costituisce una forte evidenza di finalità biologicaⁱⁱ » (48). Si une telle affirmation ne nie pas la capacité de la narration de donner du plaisir et, par cela aussi, d'aider à fuir l'ennui et la laideur de la réalité (47), elle met tout de même en relief l'existence d'une dimension fonctionnelle des récits qui se déploie à plusieurs niveaux. Sur le plan éducatif, la narration représente un moyen d'épanouissement de la personne. Sur le plan biologique, elle permet la conservation de l'individu - et, par voie d'extension, de notre espèce - parce que les histoires consentent le partage de l'information et de l'expérience, annoncent les risques et conseillent des actions et des comportements. Sur le plan social, enfin, elle est utilisée depuis l'aube des temps par les communautés humaines dans le but principal de construire un système de valeurs capable de fonctionner dans son rôle de vecteur de la cohésion sociale. Ainsi, la narration constitue l'une des formes de discours⁵ les plus puissantes de la communication humaine, car non seulement elle permet l'acquisition du langage mais encore elle représente la toile de fond sur laquelle les êtres humains s'appuient pour remplir de sens leurs vécus et leurs formes d'existence :

De tout temps il a été essentiel pour la formation psychologique et intellectuelle de l'enfance

⁵ À ce propos, il nous semble opportun de remarquer que d'après Levorato « la vie humaine n'est pas envisageable en dehors de l'activité narrative » (Giusti, 2013a : 9, notre traduction). La psychologue souligne, en effet, que bon nombre des interactions quotidiennes entre les personnes se fondent sur la narration et que cela détermine une continuité entre la quotidienneté et l'expérience esthétique. De plus, cette caractéristique est le propre de la narration, d'autres manifestations artistiques et culturelles ne pouvant pas satisfaire ce paramètre de valorisation.

à l'âge adulte de raconter, de se raconter et d'entendre raconter des histoires afin d'exprimer ses sentiments et de partager ses expériences. Raconter et écouter des histoires permet de comprendre le monde et de développer des relations avec autrui. (Bruner, 2002)

Les observations précédentes valent aussi pour la lecture, que nous entendons, d'après Giusti (2013a), comme une narration médiée par l'écriture. L'activité de la lecture est effectivement une activité engageante sous une multiplicité de points de vue : elle requiert du temps, de l'énergie, des ressources matérielles et cognitives, des compétences. Or, si l'on admet que toute action est réalisée s'il en vaut la peine, la question sempiternelle des bienfaits de la littérature acquiert toute sa pertinence. La prédisposition de notre espèce pour la narration laisse deviner que l'esprit humain peut, à son tour, en être façonné (Gottschall, 2014 : 73), ce qui revient à dire, en restant dans le domaine de la langue écrite, que la rencontre avec la littérature est susceptible de produire des savoirs, des expériences, bref un apprentissage qui concerne la vie privée et sociale de l'individu.

Selon Jean-Marie Schaeffer (1999), cela relève d'un procédé mimétique qui constitue l'un des moyens à travers lesquels l'individu acquiert de la connaissance et des savoir-faire. Loin de ne caractériser que la réception (et la production) d'œuvres fictionnelles, ce procédé d'apprentissage se manifeste déjà chez les enfants qui, dans leurs jeux, « [...] s'immergent mimétiquement dans des modèles exemplifiants : ces modèles, une fois assimilés sous forme d'unités d'imitation, de mimèmes, peuvent être réactivés à volonté ultérieurement » (Schaeffer, 199 : 120). Ce même mécanisme est à l'œuvre lorsque, par exemple, on s'immerge dans la lecture : le lecteur décide de se prêter à un jeu où il *fait semblant de croire* au monde construit par l'auteur. Cette attitude est connue sous le nom de « feintise ludique partagée » : le destinataire de l'œuvre d'art est bien conscient du « caractère désintéressé » (Leiduan, 2014b) de celle-ci, tout comme le sont son producteur et les autres membres de la société, et il s'y immerge de son propre gré. Une telle activité mimétique responsable se configurerait, par conséquent, comme un élément de médiation entre la réalité et la fiction, et elle contribuerait à nuancer l'antinomie entre ces deux dimensions (Jenny, 2003). En effet, dans l'optique de Schaeffer, ces mondes peuvent être rapprochés en raison du fait qu'une même structure neurologique préside aux représentations que l'on perçoit dans une condition d'immersion fictionnelle et dans toute autre situation de la vie. L'apprentissage mimétique, ancré socialement, se placerait, alors, aux fondements biologiques de l'être humain.

En outre, d'après Levorato (2000 dans Giusti, 2013a : 11), lire signifie mettre en œuvre un processus d'auto-connaissance et d'auto-conscience qui conduit au développement de la personne :

[...] una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni e il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtàⁱⁱⁱ.

Ce mécanisme est possible parce que la lecture, surtout quand elle concerne des textes narratifs, peut susciter des réactions émotionnelles qui se transforment en formes de participation envers les vicissitudes des figures de l'œuvre et à l'égard des événements racontés. Le lecteur interagit avec le texte selon un mouvement bilatéral, puisque le second partage des situations dans lequel le premier peut se retrouver, et le premier reverse sur le second ses connaissances, ses sentiments, ses expériences, son vécu, son système de croyances et de valeurs, bref son for intérieur. Cette fécondation réciproque, qui d'un point de vue psychologique comporte à la fois le reflet et la projection du lecteur dans le texte (Levorato, 2008 : 198-199), est une source de plaisir susceptible d'engendrer une implication également cognitive et de favoriser la réflexion du lecteur sur lui-même et sur son rapport au monde. Sous cet angle de vue, l'expérience de la lecture est un vecteur d'empathie⁶.

D'autre part, la pratique de la littérature offre la possibilité de vivre des expériences de manière vicariale, de ressentir des émotions de façon indirecte sans réellement s'exposer : « La letteratura offre sensazioni per le quali non dobbiamo pagare prezzi. Ci consente di amare, condannare, perdonare, sperare, sognare e odiare senza correre nessuno dei rischi che queste emozioni normalmente indicano^{iv} » (Gottschall, 2014 : 74). Une telle vision du

⁶ Dans les dernières années, le mot « empathie » sévit dans les discours médiatiques, et la recherche littéraire aussi s'y intéresse dans le but d'enquêter l'expérience personnelle de la lecture. Du point de vue terminologique, pourtant, il n'y a pas d'accord car, si dans le langage courant l'empathie est la capacité de se mettre dans la peau de quelqu'un, sous le profil scientifique elle n'est qu'une des réactions qui peuvent caractériser le rapport à l'autre. Concernant l'implication émotionnelle dont l'acte de la lecture est investi - et où l'autre est un personnage et sa situation - on parle différemment d'empathie et de sympathie, et l'on attribue une valeur d'intensité différente aux deux réactions affectives. Levorato (2008) distingue par exemple entre empathie, identification empathique et identification : ses mots indiquent une succession de conditions psychologiques que le lecteur peut vivre lors de la lecture et qui concernent l'existence de niveaux d'intensité variable dans l'intégration entre la composante émotionnelle et la composante cognitive de la participation au vécu des personnages de l'œuvre. L'identification empathique émerge quand une personne décrit par le langage les émotions ressenties, alors que l'identification tout court représente ici l'accomplissement du processus, parce que, en traversant la phase de la compréhension de la situation existentielle du personnage, le lecteur reconnaît une proximité avec ses sentiments, désirs et intérêts, et il peut arriver à adhérer à ces derniers et à vivre les mêmes et intenses expériences. La complexité de la matière nous suggère de ne pas trop nous attarder sur cette question, ce qui serait d'ailleurs peu pertinent dans l'économie de cette thèse. Nous précisons cependant que dans les chapitres de description de la partie expérimentale de ce projet de recherche nous ferons allusion à la relation empathique des apprenants pour indiquer très génériquement leurs réponses affectives aux textes, et nous parlerons en revanche d'identification en fonction du niveau d'élaboration cognitive des émotions exprimées. Nous chercherons tout de même à expliciter et à éclaircir le type de rapport que les participants ont entretenu avec les œuvres proposées.

rapport que le lecteur entretient avec le littéraire est partagée par Vincent Jouve (1992a) aussi, qui l'explique en faisant appel aux principes de la psychanalyse. D'après lui, le lecteur trouve dans la lecture une occasion de « satisfaction de certaines pulsions inconscientes » (89), à savoir la tendance voyeuriste du lecteur, de l'intérêt quelque peu morbide et honteux qu'il éprouve lorsqu'il lorgne dans les vies des autres sans être vu⁷.

Les expériences qu'un lecteur réalise s'apparentent, alors, à des simulations, parce qu'elles se produisent à distance. Le fonctionnement de ce phénomène nous est clairement expliqué par Vittorio Gallesi, neuroscientifique et professeur à l'Université de Parme en Italie :

Attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica, sia quando si fa cosmogonica, producendo nuovi mondi riassortendo gli elementi che caratterizzano il "visibile", sia quando, grazie alla finzione narrativa, crea degli apparenti doppioni del reale, l'uomo è costretto a sospendere la sua presa sul mondo, liberando energie fino a quel momento indisponibili, mettendole al servizio di una nuova ontologia che finalmente, forse, può rivelargli chi è. Più che una sospensione di incredulità, l'esperienza estetica suscitata dalla produzione artistica può essere letta come una "simulazione liberata". Perché un film o un romanzo ci emozionano potenzialmente più di una scena della vita reale di cui possiamo analogamente essere spettatori? Forse anche perché nella "finzione" artistica la nostra inerenza all'azione narrata è totalmente libera da coinvolgimenti personali diretti. Siamo liberi di amare, odiare, provare terrore, facendolo da una distanza di sicurezza. Questa distanza di sicurezza che rende la mimesi "catartica" può mettere in gioco in modo più totalizzante la nostra naturale apertura al mondo^v. (Gallesi, 2010 dans Giusti, 2013a : 14-15)

Tout en ayant lieu dans une condition de protection, ces expériences sont, par conséquent, porteuses d'apprentissage, puisqu'elles laissent des traces dans la mémoire et dans l'inconscient de l'individu, « preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada a infinite possibilità » (Giusti, 2013a : 15).

Dans les années récentes, ce pouvoir du littéraire de se faire vecteur d'expériences émotionnelles et cognitives simulées a été mis à l'épreuve de la science, notamment par les disciplines neuroscientifiques et psychologiques que nous avons déjà convoquées dans

⁷ V. Jouve (1992a : 91) explique que, selon cette perspective, le plaisir de lire résulte de la reproduction à l'âge adulte du voyeurisme de l'enfant surprenant l'acte sexuel de ses parents qui ignorent sa présence. En effet, nous dit Jouve, les deux situations s'apparentent en raison d'une part de la distance entre le texte et le réel qui « permet d'espionner les personnages en toute sécurité », et, de l'autre, du vide qui surgit de l'impossibilité de tout connaître de l'univers narratif du livre, ce qui favorise les voyages dans l'imaginaire. Une fois encore, alors, c'est dans la condition enfantine qu'il faut rechercher la nature de l'expérience de la lecture. Voué au plaisir mais encadré par la force des autres instances, le *Lu* plonge en définitive dans l'exploration de soi et il le fait, bien évidemment de manière indirecte, même en chatouillant ses pulsions cachées. Par ailleurs, comme Jouve nous le rappelle, le lecteur serait bien un voyeur, « mais un voyeur légitime » (Ibidem). Pour plus d'information en la matière, nous renvoyons au texte de l'auteur, intitulé *L'effet-personnage dans le roman*, dont les références complètes sont fournies dans la bibliographie.

notre discours.

Quant aux premières, les recherches de l'équipe des professeurs italiens Massimo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia (2006) sur le cerveau d'un singe-cobaye ont mis en évidence que l'imagination et l'action partagent une même structure neurale, car les mêmes aires cérébrales sont activées lorsque nous faisons une action, lorsque nous voyons quelqu'un en train de la faire et lorsque nous l'imaginons. Ainsi, par le biais desdits neurones miroirs, notre cerveau simule les actions représentées et déclenche les mêmes émotions.

Quant aux secondes, elles ont démontré que la lecture de la littérature est un vecteur puissant du développement de compétences sociales. Dans un article de 2012, le professeur de psychologie cognitive Keith Oatley décrit une expérience menée par des psychologues américains dans le cadre de laquelle vingt-huit volontaires ont été placés sous IRM pendant qu'ils lisaient une histoire courte se déroulant mot par mot sur un écran. Voici les données que leur vérification a restituées :

Quand on enregistre l'activité cérébrale d'un sujet qui est dans un scanner IRM fonctionnelle pendant qu'il lit une histoire, on constate que le cerveau réagit comme si le lecteur ressentait ce que vit le personnage et comme s'il agissait comme lui. Le cortex préfrontal, une région impliquée dans la définition des buts, s'activait lorsqu'un personnage se fixait un nouvel objectif. Le cortex temporal s'activait quand il y avait des rebondissements ou que le personnage agissait pour atteindre un but. D'autres régions réagissaient aux indications temporelles, ou à des changements dans la localisation spatiale du personnage, ou encore aux événements impliquant des objets. Ce sont les mêmes aires qui se seraient activées si le sujet avait réalisé les gestes ou actes qu'il ne faisait que lire. (Oatley, 2012 : 67)

Les observations effectuées ont alors confirmé la validité psychologique de la formulation des neurones miroirs dans le domaine de la lecture littéraire aussi. À travers la lecture, « le lecteur se met [...] virtuellement en action » parce qu'il simule « au niveau neuronal les gestes du protagoniste dont il lit l'histoire » tout « en activant pour ce faire son propre répertoire moteur » (Larrivé, 2015); d'autre part, par un phénomène spéculaire, c'est-à-dire en convoquant son répertoire émotionnel, il arrive à éprouver virtuellement les mêmes émotions (Ibidem). Par le biais de son imagerie cérébrale (Oatley, 2012 : 68), le lecteur vit intérieurement les vicissitudes des figures qui bougent dans l'espace de la narration, il en perçoit les sentiments, les actions et les réactions. À vrai dire, Oatley précise que l'activité lectorale ne nous met pas dans la condition de véritablement ressentir les mêmes émotions des personnages, mais elle nous invite à mettre de côté nos projets pour adopter, le temps de la lecture, ceux d'autres individus. Ainsi, la lecture

modifie le sens à soi du lecteur en intervenant, même si temporairement, sur « [...] certaines dimensions de la personnalité » (69).

La découverte de ce que, lors de la lecture, on active les mêmes processus mentaux qui sont convoqués dans le cadre des interactions sociales brise scientifiquement l'équation entre lecture et isolement. Cela est possible parce que les mondes racontés auxquels toute pratique narrative donne naissance (Jedlowski, 2013 : 20)⁸ mettent en scène des êtres humains qui, selon une géométrie variable, nous ressemblent, et desquels nous suivons les histoires, les intentions, les projets, les difficultés, les joies et les souffrances (Oatley, 2012 : 67). La lecture nous permet, alors, d'entraîner et de développer notre théorie de l'esprit, une caractéristique universelle qui émerge chez l'enfant dès l'âge de quatre ans mais qui continue de mûrir tout au long de la vie. Elle se définit comme la capacité de prendre en considération et d'adopter, tout au moins temporairement, d'autres points de vue, et de comprendre que les autres peuvent être mus par des manières de ressentir, de penser, d'agir différentes des nôtres, et par d'autres objectifs aussi.

Selon une telle perspective, alors, la pratique de la littérature ne saurait pas être envisagée comme un simple divertissement ; bien au contraire, elle est susceptible de développer des compétences pratiques réutilisables dans l'arène sociale. L'image de la simulation nous vient une fois encore en aide pour comprendre le fonctionnement de ce mécanisme. En effet, tout comme les pilotes peuvent acquérir de l'expérience à travers les simulateurs de vol, les lecteurs pourraient enrichir leurs expériences, leur connaissance du monde et leurs aptitudes sociales en lisant :

[...] si se laisser happer par un livre peut paraître un acte solitaire, c'est en fait un exercice d'interaction avec nos semblables. Cela peut affûter notre cerveau social, si bien que, lorsque nous posons notre livre, nous sommes potentiellement mieux préparés aux interactions avec les autres [...]. (65)

C'est, d'ailleurs, en ce sens qu'il faut interpréter le système des capacités que Martha Nussbaum (2012) formule grâce à une collaboration avec Amartya Sen, Prix Nobel pour l'économie en 1998, pour opposer le modèle du développement humain - paradigme bien

⁸ À la suite de Jedlowski (2013), par l'expression « monde raconté » nous faisons allusion à toute situation et à tout contexte qui ne se prête pas à l'expérience directe de nos sens et auxquels, par conséquent, il n'est pas possible d'accéder que par le biais de l'imagination : « En lisant, nous déménageons simultanément dans un autre monde aussi : le monde raconté. Ce monde n'existe que dans notre imagination, et il est créé par la narration à travers le médium d'un discours narratif. Il peut ressembler au monde empirique ou être franchement fantastique : en tout cas ce n'est pas le monde empirique dans lequel nous sommes physiquement présents. Que l'on raconte ce qui s'est passé hier, qui s'est vérifié ailleurs ou qui ne peut avoir eu lieu à aucun moment et nulle part, ça ne change rien : ce que l'on raconte, ce n'est pas la réalité présente qui se prête à nos yeux ; c'est un ailleurs que nous imaginons » (21, notre traduction).

connu au sein de la coopération internationale – à celui du développement économique. D'après la philosophe, il existe des habiletés indispensables pour agir en citoyen conscient et responsable dans la société contemporaine et, à ses yeux, les humanités sont susceptibles de les accroître. Il s'agit, en l'espèce, des capacités d'exercer son esprit critique dans le but de pouvoir agir dans un contexte véritablement démocratique ; de se percevoir en tant que citoyen du monde en vertu des liens qui nous entrelacent de plus en plus à notre époque de village global ; et de se rapporter aux autres selon un sentiment de proximité empathique avec les expériences des autres êtres humains (26). Dans la perspective de Nussbaum, c'est aux arts – et, parmi eux, notamment à la littérature - qui revient la fonction de stimuler les apprenants à « pensarsi nei panni di un'altra persona, [...] essere un lettore intelligente della sua storia, [...] comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri [...] » (111-112). Ainsi, l'imagination littéraire aiguise notre sensibilité au monde intérieur de l'autre en nous entraînant à l'empathie (Greblo, 2012 : 26), et la lecture de la littérature acquiert le statut de moyen pour préparer chacun d'entre nous aux grands défis de l'existence.

1.2 Crise de la littérature ou des études littéraires ?

Le temps est venu de faire un bilan. Si nous acceptons, à l'instar de Damasio, que les actions humaines dépendent aussi de pratiques marquées émotionnellement, nous pouvons très bien admettre que la littérature, vu sa capacité de convoquer et d'élargir le répertoire émotionnel du lecteur, permet d'enrichir l'expérience contingente du sujet de nouveaux paramètres et de nouvelles informations, se configurant par cela comme une source d'évaluation pour nos actions quotidiennes. D'autre part, si l'exercice de l'empathie auquel la littérature nous expose est en mesure de nous ouvrir à la diversité des conditions humaines et à la pluralité des points de vue, les répercussions positives de la rencontre entre un lecteur et une œuvre littéraire sont susceptibles de se reverser sur l'attitude que chacun prend à l'égard de l'autre et, en raison d'une espèce de loi de la multiplication, sur l'ensemble d'une communauté.

Une question se pose, à ce point, spontanément. S'il est vrai que la littérature est en mesure de fournir au sujet une quantité presque inépuisable d'expériences susceptibles d'accroître sa connaissance du monde et de la nature humaine tout comme ses compétences relationnelles et citoyennes, pourquoi des ouvrages se soucient d'en défendre l'importance pour la société contemporaine émergent-ils de partout ? Elle vient d'où cette nécessité d'en expliciter et valoriser les bienfaits ?

Face aux accusations de Sarkozy, nombreuses et décidées ont été les réactions

d'intellectuels, professeurs et artistes, tous solidaires contre ce qu'ils ont interprété comme une volonté d'enterrement de la culture (Fabre, 2011), et le tollé que de telles malheureuses déclarations ont provoqué continue de faire débat aujourd'hui. Comme Schoentjies (2011) le commente, le futur président aurait probablement mieux fait de « s'exprimer avec plus de réserve ». Néanmoins, ses observations sur la souffrance que la lecture de ce pilier du canon lui a fait vivre incitent à regarder au-delà de l'indignation tout à fait compréhensible qu'elles ont suscitée pour s'interroger sur la pertinence des méthodes de l'enseignement littéraire à l'heure actuelle. En effet, « est-ce que l'honnêteté n'oblige pas à dire que Nicolas Sarkozy n'a sans doute pas été le seul à avoir peu goûté, sinon *La Princesse de Clèves*, du moins la manière dont cette œuvre est enseignée [...] ? » (Ibidem).

La question que Schoentjies se pose invite à envisager la crise du littéraire de la même manière que le fait Jean-Marie Schaeffer (2014). En effet, d'après lui rien ne justifie l'idée que l'avenir de la littérature soit menacé, puisque jamais dans l'histoire de l'humanité il n'y a eu autant de personnes dotées des habiletés de l'écriture et de la lecture, et que les pratiques culturelles ayant aujourd'hui pris le dessus sur la littérature trahissent tout de même un esprit narratif (11-12). Néanmoins, un problème existe. Il réside, donc, ailleurs : il se trouve dans notre représentation de "La Littérature", car « [...] si crise il y a, c'est d'abord celle des études littéraires » (Vernay 2013).

2. De nombreuses propositions de renouvellement

La multiplicité d'ouvrages qui, depuis les affirmations de Sarkozy, ont été publiés dans le but de mettre en évidence les raisons pour lesquelles on devrait faire l'éloge du littéraire se sont certainement posés en contre-attaques des accusations formulées, mais, par cela même, ils ont aussi reconnu la nécessité d'en revivifier l'enseignement, de façon à assurer que les œuvres littéraires lues dans le milieu de la formation fassent « sens au-delà de la classe » (David, 2014 : 19) et des amphis. Ainsi, de nombreuses propositions, parfois éloignées sur plusieurs points de la question, ont été avancées.

L'une des premières voix à s'élever a été celle de Tzvetan Todorov (2007) – récemment disparu – qui, d'un ton passionné, a recommandé de repenser le rôle de l'approche

analytique⁹ aux textes au profit de la prise en considération de la relation que ces derniers établissent avec le lecteur. Pour lui, « cette manière aride d'évoquer la littérature l'a dépouillée d'une sensibilité qui la réduit à de la matière verbale, » (Vernay, 2013), et très difficilement ce « chemin [...] pourra [...] aboutir à un amour de la littérature » (Todorov, 2007 : 2). Par conséquent, au lieu d'entendre le rapport aux œuvres dans les termes des choix formels et de structure qui les caractérisent, il serait préférable de favoriser la réflexion des apprenants sur le contexte qui en a vu la production, et sur la manière dont ces œuvres peuvent dialoguer avec le lecteur, même au fil des époques :

Une conception étriquée de la littérature qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison. (Ibidem : quatrième de couverture)

Le penchant de Todorov pour l'exploitation de la littérature dans la vie personnelle est lié au fait qu'elle renferme un savoir imposant sur la nature humaine et se configure par là comme une sorte de manuel permettant d'apprendre aussi ce dont on ne fait pas l'expérience, ce qui revient à embrasser la théorie psychologique de l'apprentissage par simulation que nous avons évoquée plus haut.

Ainsi, en parcourant les pages d'une œuvre littéraire - aucun genre ni type n'est exclu - on éprouve des émotions qui ne nous ont peut-être jamais effleurés :

Les choses que la littérature peut chercher sont peu nombreuses mais irremplaçables : la façon de regarder le prochain et soi-même, [...] d'attribuer des valeurs à des choses petites ou grandes, [...] de trouver les proportions de la vie, et la place de l'amour en elle, et sa force et son rythme, et la place de la mort, la façon d'y penser et ne pas y penser, [...] la dureté, la pitié, la tristesse, l'ironie, l'humour. (Calvino, 1988 dans Compagnon, 2006 : 59-60)

On découvre d'autres modes d'existence, éloignés de nous dans l'espace et dans le temps :

Par l'art seulement non pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que

⁹ Par souci de justice, nous rappelons que dans l'esprit de ses concepteurs l'approche formaliste aux textes s'inspirait d'un principe démocratique, à savoir celui d'empêcher la reproduction des inégalités sociales dans les milieux formatifs. Le fait d'envisager la lecture littéraire en tant que système de règles à appliquer permettait, en effet, de mettre tous les apprenants dans les mêmes conditions de réussite, indépendamment du niveau culturel de départ. Jérôme David (2014 : 21) l'explique très clairement : « [...] tout cela avait pour but de poser au jour l'implicite des exigences scolaires et de mettre sur un pied d'égalité les élèves d'origine bourgeoise, déjà familiers de l'école et de la littérature, et les élèves issus de milieux moins favorisés sur le plan culturel, qui n'auraient jamais vu de livre à la maison, n'auraient jamais entendu parler à table de Balzac, de Zola ou de Sartre et n'auraient donc aucune idée ni de l'histoire littéraire, ni des manières dont on peut parler d'un texte ».

ceux qu'il peut y avoir dans la lune. (Proust, 1927 dans Compagnon, 2006 : 28)

Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. (Abdallah-Preteille, 2010 : 147)

On trouve également un soulagement pour notre âme et l'on croise d'autres valeurs et points de vue, en modifiant l'univers symbolique de nos relations :

La littérature peut beaucoup. Elle peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. Ce n'est pas qu'elle soit, avant tout, une technique de soin de l'âme ; toutefois, révélation du monde, elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur. [...] La réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simplement (mais, en même temps, rien n'est plus complexe), l'expérience humaine. (Todorov, 2007 : 72-73)

Dans sa formulation des bienfaits de la littérature, Todorov rejoint ainsi la position adoptée par Levorato (2008), car selon leur commune perspective le littéraire contribue au développement de notre personnalité, il accroît notre connaissance de la vie et nous dispose à l'ouverture mentale et à la compréhension du monde dans sa diversité et complexité :

Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est : parce qu'elle m'aide à vivre. [...] Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de la concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de répondre à sa vocation d'être humain. (Todorov, 2007 : 16)

De son côté, Jean-Marie Schaeffer (2014) soutient que les études littéraires souffrent à cause d'une conception extrêmement rigide du littéraire définissable dans les termes d'une exception littéraire, d'où la série de démarcations et d'exclusions envisagées comme autant de critères d'identification des textes littéraires et des méthodes les plus convenables pour les approcher. Selon cette perspective, en effet, la « Littérature » n'aurait aucun rapport avec les autres formes de discours : traitant du langage plutôt que du monde, elle serait nécessairement intransitive et prescrirait de l'aborder en veillant soigneusement à ne pas tomber dans le piège de l'illusion référentielle. Et pourtant, « seule une activation de la

littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire l'entrée [...] dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres, peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort » (117). C'est en ce sens qu'il propose de briser la frontière entre le littéraire et le non-littéraire canoniques à travers une reconfiguration des relations entre la culture dite haute et la culture vernaculaire.

Très récemment, Florent Coste (2017) attribue la responsabilité de ladite crise du littéraire au discours sur la crise lui-même parce qu'il le considère contre-productif. L'envisageant en tant que manifestation d'une conception ségrégationniste de la littérature, l'auteur voit un élément de péril dans l'attitude nostalgique envers cet « objet déchu [...] destiné à disparaître » (10), car, loin de stimuler à la formulation de solutions, elle aurait pour effet « d'accroître la vulnérabilité et d'accélérer la disparition de ce à quoi on accorde pourtant tant de prix » (11). Le risque identifié trouve sa cause en ce qu'une telle vision du littéraire favorise le maintien d'une position recroquevillée et défensive qui s'oppose à toute forme d'exploration et, par conséquent, de renouvellement en la matière. La proposition avancée par Coste est, alors, celle d'opposer à cette tendance au repli une réponse active qui se déploie dans la recherche des moyens les plus opportuns pour faire de la littérature quelque chose qui nous parle et qui puisse développer nos capacités d'analyser, de partager, de confronter, de mettre en place des actions communes.

Tout comme une musique dans le métro¹⁰, la littérature ne peut pas prétendre d'être appréciée en tant que telle, de faire l'objet d'une simple contemplation désintéressée. Elle ne peut opérer que dans un environnement propice à l'accueillir, et cette condition ne peut être satisfaite que si la littérature est reconnue en tant que pratique sociale, en ce sens qu'elle dispose du « pouvoir de lier les hommes dans une perspective commune, de créer un écosystème, un réseau d'interactions [...] » (Hanna dans Coste, 2017 : XVIII) pour s'interroger sur les possibilités d'amélioration de ses propres conditions de vie.

L'approche que Coste propose s'appuie, alors, sur la dimension politique et pragmatique du littéraire, qui est envisagée moins selon une perspective idéologique dogmatique que comme attitude au questionnement de l'objet littéraire vouée à la révision profitable de l'espace public dans une optique de processus :

Ce livre aimerait faire bouger, d'un même mouvement, nos convictions sur la littérature, nos

¹⁰ Dans sa préface au très récent essai de Florent Coste (2017), Christian Hanna revient sur la « conception étriquée de la littérature » (Todorov, 2007) et de la relation littéraire que nous avons tracée plus haut en ayant recours à l'image fort évocatrice d'un musicien envahi par un sentiment de déception après avoir joué magistralement dans le métro. Les raisons d'une telle émotion ne résident pas dans les caractéristiques de sa performance, mais dans la réaction d'indifférence des passants. Qu'est-ce qui n'a pas marché, au juste ? Simplement le contexte de réalisation.

manières de la faire vivre (l'enseignement, mais pas seulement, mener des recherches à son sujet, mais pas seulement, la pratiquer dans l'espace privé comme public), nos façons, enfin, d'en former nos vies (sur des plans éthique et politique). (Coste, 2017 : 16)

Il s'agit, en définitive, selon une comparaison avec l'athlétisme que nous considérons très productive, d'envisager le rapport à la littérature, à la fois individuel et collectif, dans les termes d'une course. Le parallélisme ressort de ce que notre approche à la littérature devrait être similaire à celle qu'adopte le coureur face aux parcours qu'il entreprend et à l'entraînement qu'il prévoit de réaliser :

La littérature est comparable à un exercice de course, parce qu'elle nous place en surrégime par rapport au régime ordinaire du langage et nous donne l'opportunité d'allonger la foulée, de forcer l'allure, de *s'en arracher* [...]. Rêverie diurne et pragmatique, divagation orientée, nomadisme forcené, la course fait entrer le régime ordinaire de mon existence (la marche) et ses repères en crise. De même la littérature propose des usages nouveaux et secondaires du langage, comme un travail plus intensif en lui, qui le dérange, l'irrite, le secoue. (357)

D'après cette perspective, la littérature devrait, alors, nous renvoyer au domaine de l'action : « La littérature ne vit que de ses transactions avec ses bords extérieurs – l'en couper, c'est un peu plus la dévitaliser » (369). Les exercices à proposer devraient, par conséquent, travailler avec le langage, questionner le lecteur sur ce dernier, le pousser à le décortiquer, à le déconstruire, à le libérer de toute habitude, stéréotype ou doxa. Et cela, dans un esprit de collaboration avec ses copains et collègues, qui reproduit le pluralisme de la vie démocratique (6-7). La fonction des milieux formatifs s'apparente, alors, – sinon à une manière de subversion potentielle – au moins à un parcours d'émancipation, parce qu'en favorisant la compréhension profonde du langage et de ses enjeux on engendre la réflexion sur les formes de vie actuelles, et on stimule la formulation de projets d'adéquation, d'amélioration, de modification prévoyant l'expression et la participation de la collectivité :

[...] c'est là, à l'école, à l'université, dans les livres, dans les médias, que nous apprenons à maîtriser ce que nous partageons : le langage ordinaire. Le langage ordinaire qui n'est autre que le site stratégique où s'organisent les formes de vie, où se mettent en place les manières de penser les problèmes, d'imaginer des futurs, de qualifier ce qui nous arrive et se présente à nous, d'élaborer des actions collectives, et de faire commun. (6)

Ce que la littérature peut nous apprendre « [...] se compte en capacités », parce que « comprendre, c'est pouvoir faire, c'est refaire » (363). Ainsi, la perspective de Coste fait écho à la vision de Nussbaum (2011), qui voit dans la formation humaniste un moyen d'éducation à la citoyenneté, ce qui revient précisément à souligner l'importance de développer chez les apprenants une attitude de critique constructive, de créativité, de

respect des autres¹¹ et de leurs points de vue, de conscience des droits qui nous appartiennent en tant qu'êtres humains, sans distinction aucune :

La democrazia, una democrazia sostanziale, quella che rimuove gli ostacoli che impediscono lo sviluppo delle persone e la loro effettiva partecipazione attiva e responsabile alle scelte della società del mondo globale d'oggi, ha bisogno di questi cittadini, ha bisogno di una scuola che apra le menti^{vi}. (De Mauro, 2011 : 15)

Enfin, tout comme pour Todorov, Hélène Marlin-Kajman (2016) aussi reconnaît dans la littérature une « zone à défendre », et elle identifie la source du péril qu'elle court dans « un état de stagnation qui plonge ses racines dans une série de routines théoriques qui étouffent le lecteur ordinaire » (Coste, 2016) :

Aujourd'hui, la littérature, quels que soient les textes choisis, sert trop souvent à plonger les lecteurs en enfer, comme si la plongée en enfer était la seule expérience capable de réveiller et d'exciter des sentiments humains. [...] En revanche, la lecture littéraire me paraît propre à aider les individus, dans la singularité de leurs trajets, à se frayer un chemin, à s'établir dans le langage, dans la société. (Merlin-Kajman, 2016 : 275)

C'est dans « l'objectivité impassible » (Coste, 2016), que la tradition didactique impose d'un air hautain à la pratique de la lecture, qu'il faut retrouver l'origine du désamour pour le littéraire. Mais cette répudiation de toute relation intime avec la littérature (Merlin-Kajman, 2016 : 23) nie aussi l'une des composantes intrinsèques de l'acte de lire, à savoir sa nature de lien avec les autres. Selon Kajman, en effet, « l'enjeu » de la fameuse crise de la littérature « c'est rien de moins que celui de son partage » (54). Elle propose, alors, de ménager des espaces transitionnels où non seulement les subjectivités des lecteurs puissent se rencontrer mais où ils puissent aussi émerger et se définir, sans que personne ne soit obligé de dévoiler complètement son intimité ni à s'aplatir sur une même et unique interprétation imposée :

Le partage littéraire ne doit pas fabriquer de l'impassibilité, ne doit pas pétrifier le rapport à la réalité extérieure, ne doit pas bloquer ses lecteurs sur la seule textualité comme si la forme était forme désaffectée [...]. Il doit protéger les liens entre des subjectivités, et ce faisant, contribuer à leur donner la qualité de subjectivités. Il présuppose à la fois que le monde interne de chacun mérite d'intégrer une intimité inviolable et que la réalité extérieure mérite qu'on s'y reporte sans exiger de quiconque le sacrifice ou la publication de cette intimité – c'est-à-dire sans exiger de tous un consensus sans faille autour des interprétations. (272)

¹¹ Concernant les déclarations de Sarkozy à l'égard de *La Princesse de Clèves*, nous remarquons que l'accusation la plus grave qu'on a portée contre lui concernait, en effet, le refus de la relation avec une altérité (dans ce cas, représentée non pas par un autre culturel, mais par une époque révolue), et donc de l'expérience incontournable et enrichissante de la différence (Nuage-Production, 2007).

Ainsi, Kajman partage l'opinion de Schaeffer qui désapprouve l'attitude ségrégationniste de la littérature, parce que, à son avis, le problème ne réside pas dans ce que la littérature est ou n'est pas, mais dans la manière dont les textes deviennent des « expériences communes où se construisent les sujets ». La survie de la littérature relève alors uniquement des pratiques qui en font un instrument de partage et de relation entre les personnes :

[...] à mes yeux, la littérature doit s'entendre comme cet ensemble de textes qui visent à produire des effets sur la sensibilité des lecteurs (terreurs et pitié, bien sûr, mais aussi rire, curiosité, émerveillement, sympathie, indignation, etc.) de façon à ouvrir un champ d'expérience à la fois singulier à chacun et cependant en quelque sorte commun, et cela, en dehors de tout souci pratique immédiat. (272)

La responsabilité de la formation réside, alors, précisément dans la création de ces espaces transitionnels de partage (57), où se jouent aussi le présent et le futur des sociétés démocratiques, où le respect de l'individu, l'autonomie et la liberté de ce dernier tout comme la solidarité sociale soient des valeurs intouchables :

Pour que la littérature nous ranime de façon heureuse (réussie), il faut encore que la culture au sein de laquelle se partagent les textes ménage un lieu pour le partage littéraire lui-même (comme l'école) ; et que ce lieu fasse place au désir, le laisse jouer son propre jeu sans le bloquer, ni lui permettre de bloquer d'autres parts. Il faut qu'elle fasse crédit au langage, confiance en son interprétation, qu'elle accepte d'en investir et d'en aviver les représentations, imaginaires comme référentielles. (57)

Tout compte fait, que la valeur du littéraire soit identifiée dans le sens accru qu'elle attribue à la vie de l'individu ou dans son rôle de vecteur de développement de compétences citoyennes, il paraît que ce sur quoi l'enseignement littéraire devrait miser aujourd'hui c'est la mise en valeur, justifiée, de la littérature en tant que relation à la vie. Or, si nous nous arrêtons sur ce concept, nous y identifions assez aisément le principe qui imprègne aujourd'hui la logique des compétences, dont l'antinomie intrinsèque avec le type de formation apporté par la littérature est à notre sens à mettre en discussion.

3. Les compétences comme réponse à la crise

Les termes « littérature » et « compétence » véhiculent par tradition des conceptions, des intérêts et des attentes éducatives différentes, que l'on a l'instinct de définir presque comme inconciliables. En effet, depuis désormais quelques années, le second suscite de nombreuses interrogations chez les didacticiens et les praticiens de l'enseignement littéraire, et il est venu intégrer le débat disciplinaire concernant le sens et l'utilité de

l'étude de la littérature.

Les résistances que l'introduction de ce concept a suscitées dans le domaine littéraire résident peut-être aussi dans sa nature « nomade » et « techniciste » (Canvat, 2005 : 31), relevant d'un domaine très différent de celui de la formation littéraire, à savoir le monde du travail et de l'entreprise dans lequel seuls l'utilitarisme et le principe de rentabilité paraissent compter. Il n'en reste pas moins que si l'on continue à envisager le contact avec la littérature dans le sens d'un transfert de contenus disciplinaires tout à fait détaché « des situations qui leur donnent du sens » (30) et évacué des dimensions sociales et affectives du rapport au savoir, on se déplace à l'intérieur d'un cercle vicieux, dans une vision de l'apprentissage conçu comme quelque chose de non intégrable à la quotidienneté de l'apprenant, donc inutile.

Il convient alors de se demander s'il existe une possibilité d'articulation entre les nécessités de la logique des compétences et celles de la littérature, et même avant de vérifier si le sentiment d'antinomie que le rapprochement entre les mots « littérature » et « compétences » suscite n'est en réalité qu'apparent, et que les deux perspectives sont intégrables sous quelques points de vue. Afin d'expliquer notre approche de ce sujet, nous proposons par la suite une brève récapitulation de la logique des compétences et de la perspective actionnelle qui en découle dans le domaine de la didactique des langues/cultures.

3.1. La logique des compétences

En 2000, les chefs d'État ou de gouvernement de l'Union européenne se sont réunis à Lisbonne pour lancer la Stratégie homonyme, ambitieuse et révolutionnaire, qui visait à faire de l'Europe

[...] l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. (Conseil Européen de Lisbonne, 2000)

Dans ce cadre, la fonction capitale d'adapter les pratiques formatives aux nouvelles exigences de la société du savoir revenait aux systèmes éducatifs nationaux, qui auraient dû évoluer progressivement vers une modalité éducative centrée sur les compétences, ces dernières représentant la réponse de l'Europe à la mondialisation et exaltant les ressources humaines, à savoir les personnes, en tant que principal atout.

La notion de compétence renvoie en l'occurrence à la possession de la part d'une

personne des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui sont appropriées pour se situer et opérer de manière efficace dans un contexte donné, et à la capacité de les mobiliser selon les cas et conformément à ses nécessités et objectifs.

Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui ont été formulées (Parlement européen et Conseil, 2006¹²) affectent les domaines de l'épanouissement personnel, de la citoyenneté active, de l'intégration sociale et de l'emploi. Ces compétences ont été fixées au nombre de huit¹³ et elles se situent volontiers dans un rapport d'interdépendance de l'une avec l'autre, par conséquent le développement d'une d'entre elles est susceptible d'engendrer l'évolution positive d'une autre. Dans cet ensemble de compétences nous en identifions cinq en raison de leur pertinence avec les objectifs de notre projet de recherche¹⁴. Nous nous contentons pour l'instant de les énoncer, notre but étant en ce moment celui de montrer que les exigences de la logique des compétences sont conciliables avec l'enseignement de la littérature :

- *Communication en langues étrangères.* Elle est décrite comme « l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun ». Ainsi, les aptitudes essentielles qui la définissent consistent « en la faculté de comprendre des messages [...], d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire, comprendre et rédiger des textes répondant aux besoins de l'individu ». Il est également prévu que l'entraînement de cette compétence dans le contexte de la formation mette l'apprenant dans les conditions de développer la capacité à choisir et à utiliser des techniques de support qui pourront l'aider dans l'apprentissage informel des langues étrangères, conformément au principe de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.
- *Compétence numérique.* Cette compétence implique « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information au travail, dans les loisirs et dans la

¹² Pour éviter de lourdes répétitions, nous précisons que toute citation concernant les compétences retenues pour les fins de cette thèse et présentées dans ce paragraphe sont tirées du document indiqué.

¹³ Par souci de complétude, nous indiquons toutes les compétences évoquées dans la Recommandation susmentionnée : 1) communication dans la langue maternelle ; 2) communication en langues étrangères ; 3) compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; 4) compétence numérique ; 5) apprendre à apprendre ; 6) compétences sociales et civiques ; 7) esprit d'initiative et d'entreprise ; 8) sensibilité et expression culturelles.

¹⁴ Les raisons d'un tel choix seront précisées au fur et à mesure de l'avancement de cette thèse, parallèlement à la présentation des divers éléments ayant composé notre projet.

communication », et elle pose comme l'une des conditions préalables pour sa possession et son développement la présence chez l'individu d'un « intérêt à s'engager dans des communautés et des réseaux à des fins culturelles, sociales et/ou professionnelles ».

- *Apprendre à apprendre.* Il s'agit de l'aptitude à « entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe ». Elle suppose la capacité de regarder critiqueusement à son propre savoir, à ses propres méthodes d'apprentissage, et de déterminer ses propres besoins. Pour faire cela, l'apprenant doit « s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes », ce qui implique nécessairement qu'il doit être habitué à l'autoréflexion et à l'autoévaluation.
- *Compétences sociales et civiques.* En ce qui concerne les premières, pour pouvoir participer à la vie sociale et professionnelle de la société mondialisée, le citoyen doit reconnaître la valeur fondamentale de chaque individu et s'engager dans les relations interpersonnelles dans un esprit d'égalité, de non-discrimination et de respect de la diversité. Les aptitudes nécessaires « comprennent l'aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et à susciter l'empathie ». Les capacités à développer sont celles de l'attitude collaborative et de la négociation. En ce qui concerne les compétences civiques et les aptitudes qui en sont à la base, elles supposent « la connaissance des phénomènes contemporains », la sensibilité à la diversité, « la réflexion critique et créative », « la participation constructive à des activités » communes, bref tous les éléments qui définissent les principes d'une démocratie.
- *Sensibilité et expression culturelles.* Cette compétence comprend d'un côté de savoir apprécier l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes », parmi lesquelles la littérature aussi est mentionnée, et d'en reconnaître l'importance. De l'autre, elle implique aussi la capacité d'exprimer son avis personnel face aux manifestations artistiques, et celle « de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres » en reconnaissant dans « une activité culturelle des possibilités sociales ».

3.2. Les compétences dans la didactique des langues/cultures à l'université

Dans le domaine spécifique de l'enseignement universitaire des langues/cultures vivantes deux documents ultérieurs ont eu un fort impact. Nous nous référons, en l'espèce, au *Système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels* (ECVET) et au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui prône l'adoption d'une perspective génériquement définie « actionnelle » et illustrée dans les termes suivants :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2001 : 15)

En ce qui concerne le premier document, Elisa Bricco (2011) note que l'introduction des objectifs du marché et l'adoption d'« une perspective dynamique et professionnalisante » (2) dans les formations universitaires sont à l'origine de la nécessité de modifier à la fois la conception des apprenants et la manière de se rapporter à eux. En effet,

[...] selon une logique essentiellement économique, les étudiants ont été assimilés à des « clients » auxquels il faut proposer des parcours de formation leur permettant d'entrer facilement dans le monde du travail, où ils trouveront leur place de manière satisfaisante. Un nouveau lexique est apparu concernant la professionnalisation des cursus, les passerelles entre l'université et l'entreprise, la globalisation des savoirs [...]. (Ibidem)

Cela est d'autant plus vrai dans le contexte formatif italien, où les UFR de Langues et cultures modernes ne visent plus prioritairement à la formation des formateurs, mais à la préparation de figures professionnelles polyvalentes, capables de s'insérer dans une multiplicité de secteurs allant de l'administration à la communication d'entreprise, de la médiation culturelle aux relations internationales (2-3). Dans ce cadre de révision des objectifs de la formation, une réflexion sur les contenus et les pratiques pédagogiques aussi s'est avérée – et continue de s'avérer – nécessaire.

Quant au CECRL, il a placé la littérature dans une position quelque peu subordonnée à l'apprentissage des langues étrangères et, par conséquent, fonctionnelle à celles-ci, comme le témoigne, par ailleurs, la présence de la notion de culture dans les intitulés des cours universitaire (3). En ce sens, la littérature est mise au service de quatre compétences générales qui font écho dans le domaine spécifique des langues/cultures au système à huit compétences que nous avons illustré plus haut. Elles consistent en *savoirs*, *savoir-faire*,

savoir-être et *savoir-apprendre*. Les *savoirs* sont à entendre dans les termes d'une connaissance déclarative, c'est-à-dire de la disponibilité d'informations récoltées à travers l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou les apprentissages formels (savoirs académiques). Les *savoir-faire* « relèvent de la maîtrise procédurale » (CECRL, 2001 : 16) et leur application avec succès résulte également de la solidité des *savoirs* et du niveau de développement des *savoir-être*. Ces derniers se définissent, en effet, comme l'ensemble « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres » (Ibidem), à la disponibilité à l'interaction sociale. Les *savoir-être* sont explicitement reconnus comme des attributs susceptibles de transformation et d'évolution, ils représentent donc moins des traits permanents de la personnalité des individus que des aspects sur lesquels la pédagogie peut intervenir. Enfin, les *savoir-apprendre* mobilisent tout à la fois les compétences précédemment listées, vu que ces dernières constituent un bagage d'expériences que chacun peut exploiter pour avancer dans la vie personnelle, académique et professionnelle.

La nouvelle visée se manifeste aussi lorsque l'on se lance à repérer les occurrences du mot « littérature » dans le texte européen. En effet, bien que par rapport au *Niveau Seuil* de 1976, le CECRL fasse certainement de la place à la littérature en lui restituant « un statut éthique et politique important » (Bemporad, 2010 : 19), il en limite la pertinence aux domaines éducatif et personnel (où le texte littéraire s'insère en tant qu'activité purement ludique) - en négligeant de mentionner les domaines professionnel et public –et en relègue, au moins apparemment, l'usage à la pratique esthétique et poétique de la langue.

3.3 Deux perspectives conciliables

À première vue, la liste de compétences que nous venons de récapituler paraît pouvoir miner la valeur formative de l'enseignement littéraire en raison de la mise en relief du côté fonctionnel des parcours éducatifs. En effet, la didactique a répondu à cette nouvelle approche en s'efforçant de repenser et de restructurer les programmes d'enseignement, les méthodes et les principes de l'évaluation dans toutes les disciplines et tout au long de la période formative, de manière à les rendre fonctionnels à l'acquisition de compétences à la fois spécifiques et transversales, c'est-à-dire réutilisables à l'extérieur du contexte éducatif, dans la vie quotidienne des apprenants et conformément à leur rôle de citoyens. Cette vague de transformation a amené les didacticiens et les praticiens à s'interroger sur la valeur d'usage de la littérature et de son étude, et sur la possibilité de la mobiliser en situation (Tonelli, 2013b : 9) tout en sachant que le défi d'en vivifier l'enseignement se

chargeait désormais d'une nouvelle responsabilité à assumer : celle de former une citoyenneté globale, ce qui revient à dire qu'il était nécessaire de fournir aux apprenants les instruments nécessaires pour agir dans la réalité sociale en tant que citoyens autonomes, conscients, constructivement critiques, et capables de répondre aux nécessités de la formation permanente.

S'il est certainement vrai que l'approche par compétences invite le domaine de la didactique de la littérature à se repenser, il est également vrai, au moins à nos yeux, que la nouvelle visée de la formation et la logique des compétences susmentionnées ne sont pas incompatibles avec l'idéal de l'éducation humaniste. Bien au contraire, nous croyons que la littérature dispose, au nom de sa nature, des caractéristiques intrinsèques qui représentent aujourd'hui les critères de légitimation des diverses disciplines formatives. Par conséquent, loin d'être une attaque supplémentaire au droit d'exister des études littéraires, la logique des compétences constitue à nos yeux un instrument utile pour la littérature pour justifier son enseignement.

Si nous confrontons les critiques auxquelles l'enseignement littéraire doit faire face aujourd'hui avec les indications de réforme du système universitaire élaborées depuis la Stratégie de Lisbonne via plusieurs documents, nous découvrons que le modèle éducatif que l'on veut briser est celui de la transmission de notions et de contenus « au nom de sa propre autorité » (Gatti, 2013 : 134). Ainsi, dans les deux cas on exige de la littérature qu'elle se mette en discussion, c'est-à-dire qu'elle opère tout d'abord sur le plan de la méta-littérature.

Ces deux sources d'impulsion à la rénovation demandent ensuite de déplacer la cible du processus d'apprentissage/enseignement du savoir et des résultats disciplinaires à ce qu'il est possible de réaliser en mobilisant ce savoir (Giusti 2013c : 93), par conséquent toutes les deux envisagent la centralité de l'apprenant. En effet, « centralità delle competenze significa, soprattutto, centralità della persona che apprende e che agisce anche grazie a ciò che sta apprendendo » (86).

En outre, deux éléments de raccordement ultérieurs découlent de ce principe pédagogique partagé. D'un côté, l'importance de favoriser chez l'apprenant le développement d'une attitude d'autonomie et de responsabilité. De l'autre, la nécessité d'une participation réelle et active dans le parcours d'apprentissage. Le premier aspect comporte que l'apprenant soit capable de raisonner sur lui-même et sur ses besoins, donc qu'il évalue ses propres connaissances, habitudes, pratiques, ce qui ne peut être réalisé que par un apprentissage où la dimension réflexive soit une composante essentielle. On retrouve ici les réponses à la crise des études littéraires qui misent sur le volet introspectif

du rapport aux œuvres (Todorov, 2007). Le second aspect, en revanche, demande à l'enseignement d'impliquer l'apprenant dans des activités concrètes susceptibles de s'avérer utiles à l'extérieur du contexte formatif aussi, et il fait donc écho aux approches qui voient dans la pratique de la littérature un instrument de socialisation et d'action citoyenne (Nussbaum, 2011 et 2012 ; Merlin-Kajman, 2016 ; Coste, 2017). À ce propos, il est par ailleurs opportun de remarquer que la finalité réflexive et la finalité actionnelle se situent dans un rapport de continuité de l'une avec l'autre, la première étant moins un but en soi qu'une motivation à la relation intersubjective et à l'action.

Si l'on admet que la littérature est porteuse de tous les bénéfices que nous avons détaillés dans la première partie de ce chapitre, nous sommes également obligés de reconnaître comme un fait établi que la responsabilité de la délégitimation des études littéraires à l'heure actuelle revient à la didactique. En effet, elle a structuré la pratique du littéraire dans les classes et dans les amphis d'une manière non seulement inapte à mettre en relief les avantages de la formation littéraire mais aussi ne tenant pas compte des caractéristiques intrinsèques, en la dénaturalisant.

Il suffit, alors, d'accueillir les propositions de rénovation que plusieurs intellectuels ont avancées pour restituer à la littérature son identité et à l'enseignement littéraire son droit d'exister et son importance. En effet, s'il est vrai que, comme nous l'avons vu dans l'introduction, « la littérature est un instrument extrêmement puissant et polyvalent sur le plan des compétences communicatives, émotionnelles et sociales, tout comme sur celui des compétences de citoyenneté en général » (Tonelli, 2013 : quatrième de couverture, notre traduction), nous ne voyons alors pas la difficulté de l'exploiter pour satisfaire les principes de la logique des compétences, vu que les objectifs de l'une et de l'autre peuvent aujourd'hui coïncider largement. On peut même les décliner selon le modèle des savoirs illustré dans le CECRL, selon le schéma suivant :

Tableau 2 - La relation entre le CECRL et la littérature

SAVOIRS DU CECRL	LITTERATURE
<i>Savoirs</i>	La fréquentation de la littérature permet au lecteur d'accroître ses connaissances spécifiques et du monde, grâce à la capacité de lui faire vivre des expériences de manière vicariale. Ainsi, la littérature peut fournir à la fois des savoirs académiques et des savoirs empiriques.
<i>Savoir-faire</i>	Grâce au mécanisme de la simulation, la lecture de la littérature est susceptible de développer une attitude de compréhension, de tolérance et

<i>Savoir-être</i>	<p>de respect pour les autres, bref des compétences sociales.</p> <p>La lecture de la littérature expose à la diversité et à la pluralité des points de vue, parce qu'elle invite le lecteur à se mettre dans la peau de personnages pouvant interpréter des visions du monde différentes de la sienne et pouvant vivre des conditions existentielles inconnues. La réponse affective au texte, dans son rapport d'intégration avec la composante cognitive de la lecture, permet au lecteur de réfléchir sur et de prendre conscience de lui-même, tout comme de modifier sa relation aux autres.</p>
--------------------	--

En définitive, tout comme l'ensemble des suggestions de renouvellement de la didactique du littéraire que nous avons parcourues, la pédagogie des compétences et, à l'intérieur de celle-ci, l'approche actionnelle invitent à construire un pont entre l'œuvre et l'apprenant dans sa double nature d'individu et de citoyen, et entre le texte et le monde (Gatti, 2013 : 135), ce qui comporte de faire du « dialogue avec l'actualité et avec les expériences de vie des apprenants non pas l'un des points d'arrivée du parcours didactique, mais la lentille à travers laquelle sélectionner les œuvres et définir la démarche du travail sur les textes » (135-136, notre traduction).

4. Éléments de synthèse

Si nous revenons maintenant sur les objectifs de thèse que nous avons présentés dans l'introduction, nous voyons que l'image du pont évoquée plus haut résume pleinement notre question de recherche, portant – nous le rappelons – sur le *si* et le *comment* de l'intégration entre le potentiel éducatif de la littérature et les exigences du monde contemporain. Pour illustrer notre démarche, nous rapprochons dans le tableau suivant le modèle des quatre savoirs du CECRL avec nos buts de recherche. Avant de proposer une systématisation, un éclaircissement nous semble toutefois encore nécessaire. Dans sa présentation du système des savoirs, le CECRL précise que le développement d'une compétence est susceptible d'engendrer une amélioration, un renforcement et un accroissement des autres compétences aussi. De la même manière, les objectifs de recherche que nous nous sommes proposés peuvent se configurer comme des vecteurs de développement de compétences diverses. Par conséquent, la représentation ci-dessous n'est qu'une assignation de nos objectifs à la catégorie de savoirs qu'ils permettent de développer de manière prioritaire. En effet, à bien voir, la valorisation du lecteur réel que

nous avons classée parmi les moyens de développement des *savoir-faire* est également utile sur le plan des *savoir-être* en raison du gain en confiance et en responsabilité que produit la conscience de pouvoir s'exprimer. Il en va de même, par exemple, de la réflexion sur les pratiques individuelles de lecture, qui peut pousser l'apprenant à adopter d'autres habitudes et à reconnaître dans les lectures des vecteurs d'expériences.

Tableau 3 - La relation entre le CECRL et les objectifs du projet de recherche

SAVOIRS DU CECRL	OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE
<i>Savoirs</i>	Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, des auteurs et des styles actuels.
<i>Savoir-faire</i>	Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière qu'il acquière confiance en lui-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue. Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.
<i>Savoir-être</i>	Suggérer l'importance de s'interroger sur les textes de manière constructive pour vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.
<i>Savoir-apprendre</i>	Favoriser la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.

Étant donné que, pour l'instant, nous n'avons pas présenté dans le détail les divers éléments de nos ateliers de lecture, nous nous contentons d'annoncer que le choix de faire connaître aux participants des œuvres relevant de la littérature de l'extrême contemporain est certainement à insérer dans la catégorie des *savoirs* en raison aussi bien des connaissances déclaratives que la lecture littéraire fournit que des expériences qu'elle permet de vivre indirectement. Cependant, c'est justement sur cette même base que l'on pourrait considérer la lecture de ces œuvres comme relevant des *savoir-faire* et des *savoir-être* aussi : à la lumière des découvertes de la psychologie et des neurosciences et à la suite de penseurs tels que Todorov et Nussbaum, nous admettons, en effet, que l'étude de la littérature peut accroître notre connaissance du monde et notre capacité de l'interpréter, tout comme nos compétences sociales et notre prédisposition empathique. La mention de la littérature de l'extrême contemporain en tant que réponse à l'objectif de satisfaire le requis des *savoirs* établi par le CECRL n'est que le résultat de la nécessité de placer chacun des éléments de notre protocole expérimental dans la catégorie où il s'insère de

manière prioritaire.

Tableau 4 - CECRL/objectifs du projet de recherche/éléments de réponse du projet (1)

SAVOIRS DU CECRL	OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE	ELEMENTS DE REPONSE
<i>Savoir</i>	Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, des auteurs et des styles actuels.	Lectures d'œuvres de la littérature française de l'extrême contemporain.
<i>Savoir-faire</i>	Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière qu'il acquière confiance en lui-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue. Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.	
<i>Savoir-être</i>	Suggérer l'importance de s'interroger sur les textes de manière constructive pour vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.	
<i>Savoir-apprendre</i>	Favoriser la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.	

Dans les prochains chapitres nous compléterons la troisième colonne, qui montre les réponses que nous avons données à chacun des objectifs fixés et que nous avons soumis à vérification et validation à travers nos deux ateliers de lecture. Ce tableau sera rempli au fur et à mesure de la présentation des éléments ayant guidé la construction du projet.

Il ne reste alors qu'à convoquer dans notre discours les notions autour desquelles nous avons construit notre projet en raison de la position de pertinence dans laquelle, à nos yeux, elles se plaçaient par rapport au défi relevé. Ainsi, dans le prochain chapitre nous présenterons les concepts de *sujet lecteur*, d'*anthropologie littéraire* et de *co-action*, qui ont été formulés les uns pour renouveler l'approche aux textes littéraires, et l'autre dans le but d'avancer une proposition d'application de la logique des compétences et de la perspective actionnelle prônée par le CECRL au domaine de la didactique de la littérature, en l'occurrence en langue étrangère. Les dispositifs pédagogiques convoqués pour la vérification de nos suppositions de recherche feront, en revanche, l'objet du chapitre 3.

ⁱNous avons comme espèce, une réelle dépendance aux histoires. Même lorsque notre corps dort, l'esprit reste éveillé toute la nuit en se racontant des histoires.

ⁱⁱ[...] si l'attitude narrative n'était que des fanfreluches agréables, l'évolution l'aurait éliminée depuis longtemps, en raison d'un gaspillage inutile d'énergie. Le fait que les histoires sont un produit humain universel constitue une preuve solide de leur objectif biologique.

ⁱⁱⁱ [...] une récapitulation des aspects significatifs du Soi, pour cette raison [la lecture, NDT] peut jouer un rôle important dans la croissance de la personne, lui permettant de s'explorer et d'explorer ses émotions et son implication émotionnelle, tout comme de tester les systèmes de croyances qui donnent sens à la réalité.

^{iv} La littérature offre des sensations pour lesquelles nous n'avons pas de prix à payer. Elle nous consent d'aimer, de condamner, de pardonner, d'espérer, de rêver et de haïr sans courir le moindre des risques que ces émotions normalement entraînent.

^v À travers l'écart produit par la création artistique, aussi bien quand elle est cosmogonique et produit de nouveaux mondes en redistribuant les éléments qui caractérisent le « visible », que quand, grâce à la fiction narrative, elle crée des duplications apparentes du réel, l'homme est contraint de suspendre son emprise sur le monde, et par cela il libère des énergies jusque-là indisponibles et les met au service d'une nouvelle ontologie, qui, enfin, pourrait lui révéler qui il est. Plus qu'une suspension de l'incrédulité, l'expérience esthétique suscitée par la production artistique peut être lue comme une « simulation diffusée ». Pourquoi un film ou un roman nous excitent-ils potentiellement plus qu'une scène dans la vie réelle dont nous pouvons pareillement être les spectateurs ? Peut-être que parce que dans la « fiction » artistique notre implication dans l'action racontée est totalement dépourvue de toute implication personnelle directe. Nous sommes libres d'aimer, de détester, d'éprouver la terreur, à partir d'une distance de sécurité. Cette distance de sécurité, qui fait de la mimesis une « catharsis », peut mettre en jeu d'une manière plus complète notre ouverture naturelle au monde.

^{vi} La démocratie, une démocratie substantielle, celle qui élimine les obstacles qui entravent le développement des peuples et leur participation effective et responsable aux choix de la société globalisée d'aujourd'hui, cette démocratie a besoin de ces citoyens, elle a besoin d'une école qui ouvre les esprits.

2

SUJET LECTEUR, SUJET ACTEUR

Dans ce chapitre nous aborderons trois notions qui constituent autant de propositions didactiques pour l'enseignement de la littérature, en l'occurrence en langue étrangère. Nous mentionnerons le paradigme du *sujet lecteur* qui depuis 2004 représente un ancrage théorique puissant pour le renouvellement de l'approche aux textes littéraires. Ainsi, nous expliciterons le parcours réflexif ayant conduit à sa formulation, en effectuant un excursus sur les principales théories de la réception et en nous arrêtant sur les principes véhiculés par quelques-unes d'entre elles qui se sont avérés particulièrement adéquats pour notre projet de recherche. Ensuite, nous convoquerons les concepts d'*anthropologie littéraire* et de *co-action* pour soutenir une conception de l'apprentissage littéraire en langue étrangère comme vecteur d'une action sociale.

1. La paradigme du *sujet lecteur*

Dans les dernières décennies, les diverses facettes de l'acte de lire sont devenues l'objet d'une multiplicité d'ouvrages, d'enquêtes, de colloques et de manifestations qui témoignent de la vivacité et de la richesse d'un domaine de recherche aux sollicitations apparemment inépuisables. Centre d'autant d'intérêt est notamment l'expérience concrète de la lecture, dans sa singularité et son unicité. L'abondance d'histoires de la lecture, d'autobiographies de lecteurs, d'expériences didactiques et de réflexions pédagogiques permettent, en effet, de définir la lecture d'individus réels en tant que sujet porteur aussi bien sur le plan scientifique que sur celui de l'édition pour le grand public¹⁵.

Ce mouvement plonge ses racines dans une série d'études et de débats qui se sont

¹⁵ Au-delà des champs de la littérature, de la théorie littéraire et de la didactique, depuis les années 1990 beaucoup d'encre a coulé au sujet de la dimension personnelle et intime de la lecture, en constituant un phénomène éditorial tout à fait remarquable. Nous rappelons ici, parmi d'autres, le très connu *Comme un roman* (1992) de Daniel Pennac, *Une Histoire de la lecture* (1998) d'Alberto Manguel, *Autobiographie d'un lecteur* (2000) de Pierre Dumayet, *Une enfance au pays des livres* (2000) de Michel Petit, et plus récemment *Un livre peut changer votre vie, un libraire aussi* (2015) d'Alexandre Fillon. Nous mentionnons, enfin, la série « Histoires de lecture » issue d'une initiative du Ministère français de la Culture et de la Communication, la récente action de promotion « Nuit de la Lecture » dont la première édition date du janvier 2017 et la deuxième est programmée pour le 20 janvier 2018, et le projet italien d'une émission concernant les histoires personnelles des lecteurs sur la chaîne télévisée « laeffe » de l'éditeur Feltrinelli.

développés dans la seconde moitié du siècle dernier autour de la nature de l'acte de la lecture, et qui ont produit l'institutionnalisation de la réflexion théorique sur la réception des textes littéraires. Des « conceptualisations » parfois « hautement sophistiquées » (Dufays et al., 2013a : 9) ont été le résultat de cette longue et approfondie confrontation théorique, dans le cadre de laquelle plusieurs disciplines ont été convoquées : de la critique à l'historiographie littéraires, de la sociologie de la lecture à la philosophie esthétique, de la sémiotique à la pragmatique (Cadioli, 2015).

Les diverses approches qui se sont développées ont focalisé leur attention tantôt sur le public des lecteurs tantôt sur le sujet qui lit. Ainsi, si dans le premier cas la réception littéraire a été envisagée en tant que phénomène social, dans le second elle a été rapportée à la singularité de l'activité lectorale. C'est cette dernière dimension qui nous intéresse ici, mais à ce propos une remarque est nécessaire : si la volonté de mettre le lecteur et son activité au centre du débat est indéniable, le statut de ce lecteur en est néanmoins ambigu. En retraçant même rapidement les diverses orientations théoriques qui se sont chevauchées et succédées, il apparaît, en effet, manifeste que le lecteur à qui elles font appel est alternativement le sujet concrètement et physiquement engagé dans l'acte de lire ou une catégorie abstraite de destinataire prévu par l'auteur et inscrit dans le texte. Selon la méthodologie utilisée, ces théories ont alors proposé autant de modélisations du lecteur, et elles sont venues progressivement constituer une manière de toile de fond sur laquelle se sont instaurées les préoccupations des praticiens de l'enseignement.

Pendant longtemps, l'enseignement littéraire a privilégié la seconde image de lecteur que nous venons de mentionner, parce que la formation était essentiellement conçue en tant que « soumission au texte » (Rouxel, 2007 : 65). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, une attitude formaliste et techniciste imprégnait les études littéraires, et elle favorisait une conception de la lecture que, d'après Langlade (2004a : 85), nous pourrions définir d'anonyme, car elle mobilisait des savoirs historiques, culturels et stylistiques en méprisant tout investissement subjectif dans l'œuvre. Pour le dire avec Antoine Compagnon, l'édifice de la formation s'empressait de garder la lecture impliquée en position surveillée (Bishop et Rouxel, 2007 : 4).

Anne Vibert (2012), inspectrice de l'École nationale, illustre ainsi le climat qui accueillait les lecteurs en formation :

Sous l'influence des théories structuralistes et linguistiques, se fait jour l'idée d'une lecture comme « pur exercice d'intelligence », comme travail ne requérant ni sympathie, ni fusion émotionnelle, mais savoir-faire technique et connaissance scientifique.

L'« abandon trivial » a la subjectivité (82) faisait, donc, l'objet d'une exclusion nette et hautaine, d'où découlait la cloison entre deux types de lecture : l'une experte, correcte, bonne ; l'autre naïve, erronée et dangereuse (Piégay-Gros, 2004 ; Coignard, 2013). Vincent Jouve (2004) en évoque l'image en affirmant que, dans la pensée de ses détracteurs, la subjectivité du lecteur contenait « en germe toutes les déviances possibles, de la simple erreur de lecture au contresens le plus fragrant » (Jouve, 2004 : 105), et par cela il faisait écho à Michel Picard qui, déjà en 1986, relatait de la présence chez « [...] bon nombre d'élèves et d'étudiants » d'« une dénégation craintive » qui « leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué », alors que « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite » (96). Ainsi, on excluait « [...] purement et simplement ce qui est, en fait, le “régime de lecture” normal de la plupart des gens » (Canvat, 2005 : 34).

À partir de la fin des années 1970, une rupture épistémologique s'est produite, et elle a investi de ses conséquences le domaine de la didactique de la littérature¹⁶. Dans le champ des études littéraires, on est alors passé de la primauté accordée au texte à la prise en compte du lecteur empirique et à la successive formulation du concept de *sujet lecteur*. En effet, comme il est clairement expliqué dans la préface au numéro 121 de 1998 de la revue *Le Français aujourd'hui* consacrée aux « Lecteurs de littérature » :

[...] d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, [...] débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? (3-4)

Nous essaierons de répondre à la question ici posée dans le cadre du chapitre 3, en présentant dans le détail les dispositifs de l'autobiographie de lectrice/lecteur, du carnet de lecture et du cercle de lecture. Dans les pages qui suivent, il convient, en revanche, de mettre l'accent sur quelques concepts qui dans leurs formulations se sont avérés

¹⁶ Manifestation du « besoin largement ressenti dans la communauté des enseignants et des chercheurs [...] de disposer d'un espace d'échange spécifique » (Vibert, 2012), on doit l'émergence de cette discipline assez récente à une multiplicité de conditions convergentes parmi lesquelles se détachent les critiques mues envers les approches formaliste et techniciste auxquelles nous avons déjà fait référence. Dans le contexte francophone, la didactique de la littérature, auparavant conçue comme l'une des composantes de la discipline « français », se définit en tant que champ de recherche autonome au cours des années 1990. Pour un traitement plus approfondi de la question, nous renvoyons notre lecteur aux parcours historiques et critiques exhaustifs tracés par Bertrand Daunay (2007), Sylviane Ahr (2015) et André Petitjean (2014).

opérationnels pour l'élaboration de notre projet de recherche doctoral.

Ainsi, nous aborderons par la suite la notion de *sujet lecteur* en portant premièrement notre attention sur les ancrages théoriques de son émergence. Nous tracerons par conséquent le parcours évolutif dont l'idée de lecteur a fait l'objet dans les diverses hypothèses théoriques avancées, en nous efforçant de fouiller la place à tout moment accordée au lecteur réel. L'intérêt de cette démarche réside en ce que la concentration sur la figure du lecteur - et notamment sur celle du lecteur empirique - amène à se poser des questions qui affectent, aujourd'hui encore, une multiplicité de champs entrelacés. En effet, elle invite à réfléchir sur le concept de littérature et de lecture littéraire ; sur la valeur, les fonctions et les enjeux de la littérature aussi bien sur le plan individuel que collectif ; sur le rôle de l'émotion que les œuvres littéraires suscitent et sur les répercussions éventuelles de ces sentiments dans la vie du lecteur et dans sa compréhension du monde et des autres ; sur la possibilité d'établir un parallélisme entre l'expérience de la lecture et l'apprentissage indirect ; sur l'ampleur et le contenu des corpus à enseigner ; sur les méthodes d'enseignement et les objectifs de la formation littéraire. Ces aspects seront traités en tant qu'éléments découlant de la formulation du paradigme qui donne son titre à ce paragraphe.

La question de la place du lecteur empirique dans la littérature nous permettra, donc, de compléter notre présentation de l'ampleur du débat qui intéresse l'enseignement littéraire depuis désormais quelques décennies, et qui fait figure de justification à la multiplication d'expériences sur le terrain visant à vivifier la didactique de nouvelles approches et d'outils continuellement adaptés.

1.1 Un parcours vers le lecteur réel

Jusqu'à la seconde moitié du siècle dernier, la critique s'est intéressée prioritairement aux aspects « génétiques » (Dufays, 2013a) des textes - à savoir les sources et les motivations profondes qui sous-tendent les choix linguistiques et structurels - en portant, par conséquent, son regard sur le pôle de l'écriture littéraire. Ensuite, les études critiques se sont ouvertes aux enjeux de la réception, en affirmant progressivement l'importance de l'activité de la lecture dans la réflexion théorique. Plusieurs ouvrages rejetant une conception étriquée de la réception comme simple contrepoint de la production ont fait leur apparition, et la conception du texte comme virtualité nécessitant d'une « concrétisation » (Dufays, 2005 : 62) que seul l'acte de la lecture peut lui apporter est venue marquer la distance d'avec les modèles théoriques précédents. Ainsi l'idée commune

d'une collaboration active de la part du lecteur¹⁷ s'est affirmée, et cela a contribué à élever la lecture au statut de processus autonome. Cependant, la définition de cette dernière et le rôle de ce fait attribué au lecteur n'ont pas fait traits d'homogénéité (Ibidem). En raison de l'adoption d'un point de vue centré alternativement sur le texte et sur le lecteur réel, il est possible de différencier les théories de la lecture en deux grandes catégories : les *théories internes*, également identifiées comme « théories de l'effet », et les *théories externes*, mieux connues sous le nom de « théories de la réception ».

Pour les unes, la lecture n'est que « l'exécution quasi mécanique d'un programme » (Dufays, 2010 : 35), par conséquent le lecteur est envisagé uniquement en tant qu'instance prédisposée par l'Auteur à travers les structures textuelles. D'après cette perspective les effets du texte sont préalablement inscrits dans sa matérialité et à un lecteur idéal il ne reste que répondre à ses sollicitations, la réception étant normée et la pluralité des lectures étant elle aussi le produit d'une volonté auctoriale.

Pour les théories de la réception, en revanche, aucune contrainte ne caractérise l'acte de la lecture : au-delà des exigences que le texte pourrait manifester, de par la nature de produit inachevé et indéterminé de ce dernier, le lecteur a le droit de le manipuler de son gré, en le chargeant de contenus nouveaux et inattendus. Ainsi, « [...] seul prévaut le caractère inépuisable du sens qui se disperse dans la pluralité des lectures » (34).

Nous proposons par la suite une rapide récapitulation des positions principales en la matière, de façon à montrer le parcours de progressive prise en compte du lecteur réel. Ensuite, nous ferons un bilan du parcours dressé et nous mettrons en avant les observations qui ont constitué des points de repère incontournables dans la construction de ce projet de recherche.

¹⁷ À l'heure actuelle, les transformations qui intéressent la littérature depuis son entrée dans le territoire du numérique soulignent encore davantage le rôle actif et la fonction créatrice du lecteur. Ce dernier est engagé dans la lecture de manière intellectuelle et physique, car le texte sur l'écran peut se fragmenter et se composer selon les actions qu'il met en œuvre. En sont des exemples, entre autres, les expérimentations littéraires qui concernent la non-linéarité de la lecture, où le lecteur construit de manière aléatoire plusieurs narrations grâce à la présence de liens hypertextuels. La chercheuse Laura Borràs Castanyer analyse le contact entre la littérature et les technologies digitales dans les termes d'une « irrupción del movimiento » (Borràs Castanyer, 2012 : 40). Voici l'explication qu'elle en donne : « La virtualización del texto supone una acción física del lector cuyas consecuencias son significativas para el acto de lectura. Para leer debemos tocar, acariciar el texto, alimentarlo con nuestro movimiento, responder al suyo, accionar o reaccionar, escuchar y leer con los oídos del mismo modo que se escucha música con los pies cuando se responde físicamente con el cuerpo a esa reacción rítmica » (Ibidem). D'après la chercheuse, c'est cette interaction qui permet à la littérature numérique d'exister : « Sin el lector no hay lectura, pero incluso puede que no haya texto » (41). Pour plus d'information, consulter aussi Borràs Castanyer (2009). Nous signalons également les travaux de Eleonora Acerra dans le domaine de la littérature pour la jeunesse (2016a et 2016b ; 2018 avec B. Louichon).

1.1.1 Les théories de l'effet

A) Wolfgang Iser

D'après Iser (1985¹⁸), « [...] le texte de fiction doit être vu principalement comme communication, et l'acte de lecture essentiellement comme une relation dialogique » (122). Si l'interaction entre un texte littéraire et un lecteur peut produire une multiplicité d'interprétations, c'est en raison de la « forme oscillante » du texte, qui prédispose plusieurs modalités de lecture et attribue au lecteur la tâche de les réaliser en fonction de ses compétences. Selon cette perspective, donc, le lecteur participe à la concrétisation de l'intention de lecture que l'Auteur a cachée dans la matérialité du texte, c'est-à-dire dans ses structures. Iser explique clairement que le lecteur auquel il fait appel est une pure construction textuelle, justement dénommée *lecteur implicite* ou *fictionnel* (70). Le lecteur réel n'est convoqué que dans la mesure où il représente le présupposé logique et physique de tout acte de lecture :

Le lecteur implicite n'est pas l'abstraction d'un lecteur réel. Il est plutôt la condition d'une tension que le lecteur réel vit lorsqu'il accepte ce rôle. Cette tension résulte de la différence entre moi-même en tant que lecteur, et le moi très différent qui s'occupe de payer les factures, de réparer la tuyauterie, qui manque de générosité et de sagesse. Ce n'est que lorsque je lis que je deviens le moi dont les croyances doivent coïncider avec celles de l'auteur. Indépendamment de mes croyances et habitudes réelles, je suis tenu de soumettre mon esprit et ma sensibilité au livre dans la mesure où je désire apprécier celui-ci à part entière. (73)

Il paraît, par conséquent, que, chez Iser, pour réellement lire le lecteur réel doit s'effacer et adhérer au rôle dans lequel le texte lui demande de s'engager. Iser reconnaît la difficulté qu'une telle rescision suppose et précise qu'entre le sujet empirique qui lit et l'horizon conceptuel que le paradigme du lecteur implicite représente « il n'y aura jamais adéquation totale », puisque « [...] nous devrions oublier complètement, c'est-à-dire mettre à l'écart les expériences que nous mettons toujours en jeu dans la lecture, et qui sont responsables de ce qui est variable dans l'actualisation même de ce rôle de lecteur » (74). Tout acte de lecture comporte, alors, inévitablement un effort, mais « [...] la constitution du sens doit être conditionnée par le texte, et non par les idées directrices du lecteur » (276). De ce fait, le concept de *lecteur implicite* représente également un moyen pour veiller à l'objectivisation face à la démultiplication des interprétations possibles.

¹⁸ L'essai *L'acte de la lecture. Théorie de l'effet esthétique* dans lequel Iser systématise sa réflexion sur la phénoménologie de la réception littéraire date de 1976, cependant, nous nous référons à la version française de 1985.

B) Umberto Eco

Comme pour Iser, le *lecteur modèle* du philosophe et sémioticien italien Umberto Eco (1979) est coupé de toute donnée extratextuelle : il ne coïncide guère avec le lecteur réel, au contraire il est ancré dans le texte en vertu des choix effectués par l'auteur dans le moment génératif de l'œuvre. Eco postule, en effet, l'insertion de la libre interprétation du lecteur dans le cadre d'un schéma préconstitué de règles de lecture. D'après lui, la complexité du texte réside dans sa nature réticente : tout texte est un « tressage de non-dit » (51), à savoir une structure de significations qui, ne se manifestant pas au niveau de la surface linguistique, requièrent, pour émerger, les « mouvements coopératifs actifs et conscients » (Ibidem) d'un lecteur. En ce sens, la coopération interprétative se configure comme une condition d'existence du texte, parce que ce dernier est un tissu d'espaces blancs à remplir ; pourtant, le lecteur doit s'efforcer de mettre en place des opérations interprétatives aptes à actualiser le texte selon les attentes de son émetteur :

Il testo è [...] intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire, e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti [...] un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità^{vii}. (52)

Ainsi, dans la configuration pragmatique que Eco donne à la communication littéraire l'Auteur et le lecteur modèles se définissent comme des structures formelles se plaçant exclusivement au niveau conceptuel et du discours. L'existence d'un auteur et d'un lecteur empiriques n'est bien évidemment pas niée, cependant, si le lecteur empirique se veut lecteur modèle, il doit assumer sur lui des tâches de nature philologiques, pour ne pas encourir dans les risques d'une compréhension défectueuse.

Dans l'optique de Iser et de Eco, le verbe « lire » comporte, en définitive, le chevauchement d'un modèle virtuel de lecteur sur le lecteur empirique, de façon à ne pas contourner le projet créatif de l'auteur. Ces tentatives de brider le sujet lisant dans des formes préétablies se heurtent tout de même aux faiblesses inhérentes à une définition si rigide de l'activité lectorale. Les interstices de liberté ouverts par la réticence constitutive du texte constituent, en effet, autant d'efforts d'affirmation du lecteur réel. Si Iser reconnaît qu'aucune coïncidence absolue entre les deux types de lecteur n'est possible, Eco sourit de ce défaut d'adhésion et, d'une manière quelque peu condescendante, nargue la sottise d'un lecteur qui ne serait pas en mesure d'imiter le bon lecteur. Il n'en reste pas moins que le souci de poser une distance nette entre les modélisations proposées et le sujet engagé dans l'acte de la lecture marque que le lecteur réel, malgré tout, est bien là. Ce

sont, en effet, ses droits de concrétisation d'une œuvre selon sa propre expérience de la lecture et de la vie qui font l'objet des théories de la réception littéraire et qui solliciteront l'attention croissante des chercheurs.

1.1.2 Les théories de la réception

C) Hans Robert Jauss

On fait remonter la naissance de la théorie de la réception à Hans Robert Jauss (1978), qui se penche sur les modalités de la réception des textes en tant que paramètre à la fois esthétique et historique pour l'évaluation d'une œuvre. Selon lui, une œuvre littéraire est le produit d'une question que l'Auteur adresse au lecteur. Ce dernier questionne l'œuvre à son tour en l'enrichissant de nouvelles réponses et d'interrogations. Le lecteur étant toujours situé, une même œuvre peut se transformer et entrelacer avec le récepteur des relations inouïes par effet des concrétisations successives se produisant au fil des époques. D'après Jauss, en effet, la réception est un processus dynamique qui se définit, d'une époque à l'autre, à travers la diversité des concrétisations d'une même œuvre et qui modifie le sens et les valeurs de cette dernière, en engendrant des conséquences sur les expériences esthétiques suivantes. Unité de mesure de la réception est, alors, l'« horizon d'attente » : une œuvre littéraire se présente au public à l'intérieur d'un contexte de réception préétabli, se caractérisant par un système de valeurs et ayant accueilli autour du livre des discours avancés, des suggestions d'intertextualité, des orientations émotionnelles. Dans la réflexion de Jauss, ces derniers sont des sujets empiriques caractérisés par des profils socio-historiques. Le poids de cet auteur pour notre thèse réside dans la reconnaissance de l'œuvre en tant que système ouvert qui s'enrichit de significations successives, et du lecteur ordinaire en tant qu'élément incontournable de détermination du champ littéraire et de son histoire.

D) Louise M. Rosenblatt

Bien avant Jauss, l'intérêt pour le lecteur se manifeste à la fin des années 30 aux États-Unis par le biais de la figure pionnière de Louise M. Rosenblatt (1938 et 1978¹⁹), qui se penche sur la nature du processus de lecture en mettant en relief l'unicité de l'expérience lectorale.

Rosenblatt remarque tout d'abord qu'encore au XX^e siècle le lecteur réel n'a pas trouvé

¹⁹Nous précisons que nous nous référons ici à l'édition de 1994.

sa place, vu que même dans le cadre des premières théories le concernant il n'est présent qu'en tant que destinataire passif et neutre d'un message. En refusant de le considérer comme une « tabula rasa » (Musset, 2009), la savante lui attribue en revanche la fonction de remplir de sens un texte qui, autrement, ne serait que de l'encre sur un bout de papier (Rosenblatt, 1994 : 24).

Sans le lecteur un « texte » ne pourrait pas se convertir en « poème »²⁰, car il ne serait qu'un ensemble de signes graphiques et linguistiques visibles sur la page. Seul le lecteur peut transformer un texte en une œuvre littéraire, et cette dernière est inévitablement le produit de la relation unique qui s'instaure entre le texte et son lecteur (11-12).

L'implication du lecteur dans la lecture permet d'évoquer du texte des significations qui sont le résultat d'une « transaction » (1994). D'après Rosenblatt, en effet, l'expérience de la lecture engage toute la personnalité du lecteur, parce qu'elle concerne aussi bien la sphère émotionnelle que cognitive de l'individu. En outre, elle se réalise dans un contexte espace-temps bien précis. L'expérience de la lecture se caractérise, alors, par la présence simultanée de trois dimensions, à savoir un lecteur, un endroit et un moment spécifiques, qui se conditionnent réciproquement et se configurent comme autant de variables. En changeant l'un de ces paramètres, on intervient sur la quiddité de l'expérience de la lecture, ce qui conduit inévitablement à la production d'un autre poème : « [...] no one else, no matter how much more competent, more informed, nearer the ideal (whatever that might be), can read (perform) the poem or the story of us [...]» (Rosenblatt, 1994 : 141) . Ainsi, la lecture parvient au statut d'événement et se configure en tant que résultat de la

[...] compenetration of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshals his resources and crystallizes out from the staff of memories, thought and feeling a new order, a new experience, which he sees as the poem. This becomes part of the ongoing stream of his life experience [...].^{ix} (12)

En essayant d'attribuer un sens au texte, le lecteur exploite les connaissances dont il dispose afin d'encadrer sa propre lecture selon les contraintes du genre, les relations d'intertextualité, le contexte culturel et littéraire, mais il résulte également sensible aux connotations du texte, aux sentiments qu'il lui permet d'évoquer, à ses souvenirs, à ses attentes en tant que lecteur. Le sens du texte émerge de ce « tissage » (Musset, 2009 ;

²⁰ Chez Rosenblatt le terme « poème » embrasse tout type de création littéraire : « “Poem” stands here for the whole category, “literary work of art”, and for terms such as “novel”, “play”, or “short story” » (Rosenblatt, 1994 : 12).

Karolides, 1999 : 160). En raison de l'implication du lecteur dans l'acte lectoral et de son rôle dans la production de l'œuvre, Rosenblatt lui attribue aussi une fonction de contribution sur le plan créatif.

Le principe relationnel qui caractérise la vision de la lecture de Rosenblatt doit beaucoup à la pensée de John Dewey et notamment à ses réflexions d'empreinte pédagogique sur la nature de l'expérience. En effet, d'après le philosophe et pédagogue américain, l'expérience est le résultat d'un processus de construction qui ne se réalise pas de manière automatique, c'est-à-dire malgré l'éventualité de l'adoption d'une attitude passive de la part de l'individu, au contraire elle requiert la participation active de ce dernier. Selon Dewey, la pensée individuelle trouve son origine dans l'expérience sociale et c'est à travers cette dernière qu'elle se développe et se perfectionne : on comprend alors pourquoi, dans la réflexion du pédagogue, il revient à l'éducation la fonction de promouvoir et de multiplier les occasions de générer de nouvelles expériences²¹.

La description que Rosenblatt fournit du processus de la lecture permet d'affirmer que la savante ne nie pas la possibilité qu'un même texte produise des œuvres littéraires différentes, au contraire la singularité du sujet qui lit et l'unicité de l'expérience de la lecture posent la multiplicité comme une caractéristique intrinsèque de l'activité lectorale (Karolides, 1999 : 163). Cela comporte de vérifier sa propre lecture en se rapportant aussi bien au texte qu'aux autres lecteurs, pour encadrer sa réception personnelle dans la multiplicité des lectures admissibles, comme le dirait Stanley Fish. Rosenblatt explique cette relation en instituant une distance entre deux types de lecture, qu'elle définit respectivement « esthétique » et « efférente ». Dans sa pensée, cette dernière est une lecture orientée au repérage d'informations concernant un sujet donné. Rosenblatt en explicite les caractéristiques à l'aide de l'image d'une mère qui lit frénétiquement les instructions d'un remède contre l'ingestion de substances vénéneuses. En revanche, la lecture esthétique ne vise pas que les référents réels et littéraires des mots, elle est également intéressée au processus de la lecture en lui-même, aux sentiments suscités, aux associations d'idées promues, à l'intimité du lecteur éveillée : « In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through his relationship with that particular text^x » (Rosenblatt, 1994 : 23-25). Rosenblatt précise que ces deux types de lecture sont à considérer comme les pôles opposés d'un continuum qui définit des niveaux différents de lecture et où les associations mentales et émotionnelles suscitées par les mots se manifestent selon une proportionnalité variable également inhérente aux contextes de

²¹ Nous reviendrons sur la philosophie de John Dewey et sur les implications pédagogiques de sa réflexion dans le paragraphe 2 de ce chapitre.

la lecture (Rosenblatt, 1993 : 383).

Le mouvement entre lecture esthétique et lecture efférente se situe à la base de l'enseignement, parce qu'il aide les apprenants à glisser d'une attitude de repli sur soi à une autre se caractérisant par le questionnement de sa propre sensibilité. Ce passage est possible grâce à la confrontation avec d'autres lecteurs. Sans une disponibilité à l'écoute et à la relativisation de la réception personnelle, il serait impossible de cueillir pleinement les enjeux de l'expérience de la lecture puisque l'on resterait coincé dans notre manière figée et intériorisée d'appréhender le monde. Dans sa nature de lecture au second degré, la lecture efférente correspond, en ce sens, moins à la définition de la bonne lecture unique vers laquelle il faudrait amener les lecteurs qu'au développement d'une approche dialogique à l'expérience de la lecture. En effet, un apprentissage peut se produire uniquement si le lecteur est encouragé à revenir sur sa lecture par la triangulation des points de vue, à réfléchir sur ses réactions, à assumer la responsabilité de son interprétation dans la collectivité de la classe. Elle représente une prise de distance à l'égard de soi permettant une connaissance plus profonde et se qualifiant en tant que source potentielle de transformation.

Le résultat est, dans la perspective de Rosenblatt, une relation émancipatrice aux textes en conséquence de laquelle « apprendre à lire c'est devenir capables de penser en propre » (Coignard, 2013).

E) Stanley Fish

Fish établit le concept de communauté interprétative. Dans *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980), il relate d'une expérimentation à la fois amusante et éclairante à laquelle il avait soumis ses étudiants de la State University of New York pendant l'été 1971. Venant de terminer un cours de linguistique dans le cadre duquel il avait écrit au tableau les noms de quelques auteurs en les disposant l'un en dessous de l'autre, il décida d'encadrer ces derniers et de les proposer aux apprenants du cours successif centré sur la poésie religieuse. Une fois les étudiants en classe, il leur dit que l'image au tableau n'était qu'un poème autour duquel ils devraient avancer leurs interprétations. C'est ce que les apprenants firent.

Cette expérience, vérifiée à plusieurs reprises dans des contextes différents, pousse Fish à formuler la thèse que l'interprétation d'un texte relève moins des marques distinctives qui en déterminent supposément la compréhension que de l'acte de reconnaissance du texte en tant qu'élément d'une catégorie spécifique de la part de l'interprétant. Le problème qui se pose est, alors, celui de déterminer la source des stratégies interprétatives

que l'on adopte lors de la compréhension des objets. Pour Fish, cette source n'est pas à identifier dans « un individu isolé », en revanche elle est constituée de l'ensemble des « [...] institutions dans lesquelles nous sommes déjà inclus. Ces institutions nous précèdent, et c'est seulement en les habitant, ou en étant habités par elles, que nous avons accès aux sens publics et conventionnels qu'elles produisent » (Fish, 2007). Ainsi, des groupements président à la réception littéraire en la façonnant et en l'influençant, car tout travail interprétatif plonge ses racines dans une communauté « qui nous enveloppe et nous munit [...] des catégories de compréhension » (Ibidem). Bref, « [...] à la liste d'objets faits ou construits, nous devons nous ajouter nous-mêmes, puisque, tout autant que les poèmes et les sujets de devoir, nous sommes les produits de schèmes de pensée sociaux et culturels » (Ibidem).

Pour Fish, l'insertion de chaque individu dans ce « système de significations normatif » qu'est la communauté, anéantit le risque que « [...] l'ego substitue simplement ses propres significations aux significations (identifiées d'ordinaire aux intentions de l'auteur) que les textes portent en eux, que les textes "ont" ; mais si l'ego est conçu, non comme une entité indépendante mais comme une construction sociale dont les opérations sont délimitées par les systèmes d'intelligibilité qui l'informent, alors les significations qu'il confère au texte ne sont pas les siennes mais trouvent leur source dans la (ou les) communauté(s) interprétative(s) sur laquelle (ou lesquelles) il repose » (Ibidem). Dans la perspective de Fish l'antinomie entre subjectivité et objectivité n'a donc pas raison d'être, parce que nos consciences individuelles appréhendent n'importe quel objet ou phénomène sur la base de catégories unifiantes qui empêchent les dérives subjectives de se manifester et viennent à constituer les contours d'encadrement de notre unanimité interprétative.

F) Michel Picard

La contribution de Michel Picard trouve son origine dans un double constat, à savoir les difficultés définitoires de la littérature – et, de ce fait, de la lecture – et le défaut de prise en compte du « sujet lecteur » (Picard, 1995 : 8). Dans le cadre d'un congrès de l'Association des Bibliothécaires de France en mai 1984, Picard partage avec son public la question débattue sur ce que l'on entend par « littérature », et il remarque que « ce qui manque à la plupart des études » en la matière « [...] c'est un peu de psychologie » (Ibidem), celle des « individus réels » (Ibidem), qui répondent à la lecture à travers des réactions sensibles. Ainsi, il se propose d'assigner un statut épistémologique à l'activité de lecture et de décrire le « comment » de la réception des textes littéraires en lui appliquant les théories du jeu (Picard, 1986). La convocation de cette métaphore lui permet de rendre

compte de l'essence double de la lecture, à la lisière entre liberté et contraintes. Selon la critique, en effet, la subjectivité de la lecture est indéniable et les compétences du lecteur font figure de variables dans le cadre des pratiques de lecture, tout comme les facultés différentes des joueurs influencent le sort du jeu. Toutefois, en tant qu'activité ludique, la lecture se définit également par un ensemble de règles auxquelles le lecteur, comme le joueur, doit souscrire et qu'il doit mettre en place. Ainsi, le lecteur est appelé à jouer dès le moment où il prend conscience de la nature ludique de la lecture et conçoit le texte comme un jeu. D'après Picard, l'acte de lecture se caractérise par un dédoublement, car une partie du sujet reste ancrée à la réalité sensible, à un monde extérieur qui ne cesse d'exister, alors que l'autre obéit aux règles implicites de la narration et s'abandonne aux plaisirs de l'illusion. La complexité des éléments en jeu pendant la lecture est alors représentée par un système instanciel tripartite composé d'un *liseur*, un *lectant* et un *lu*. Le *liseur* est le sujet physique qui lit le livre : il représente le maintien du contact avec le monde extérieur. Le *lectant* est la composante experte du lecteur, à savoir l'instance qui sait prendre du recul pour réfléchir de manière critique sur le texte. Le *lu*, enfin, est l'inconscient du lecteur, l'instance qui se laisse prendre par les émotions de la lecture. Ces trois instances vivent ensemble au sein du sujet lecteur et interagissent l'une avec l'autre : « Ainsi, tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) [...] » (214). Toute lecture serait donc une fusion à des degrés variables entre *gaming* et *playing*, c'est-à-dire entre l'identification du lecteur aux personnages de l'histoire et la focalisation sur les stratégies à mettre en place pour interpréter le texte.

L'intérêt de Picard pour le lecteur réel se montre de toute évidence. On pourrait soutenir, en empruntant les mots de Vincent Jouve et de Bruno Vercier (2012), que la critique déclare « l'insuffisance des lecteurs abstraits » et qu'en vertu de ses références à la psychanalyse il prône l'éloignement d'un modèle théorique qui fait « du lecteur un fantôme », « une sorte de décodeur automatique » (Picard, 1986 : 148-149). En effet, il précise que pendant la lecture le lecteur est continuellement renvoyé à son histoire personnelle et qu'à travers un ensemble complexe de connotations, de glissements dans son intimité et de souvenirs il s'approprie le texte. D'ailleurs, « [...] c'est bien de lui qu'il est question. Il ne subit pas sa lecture : il la produit ; et il joue gros jeu » (52).

G) Vincent Jouve

Jouve reprend et développe le modèle de l'activité de lecture proposé par Picard. Il se penche sur le concept de *liseur* le considérant inefficace et réductif, et il choisit de détacher du concept de *lu* celui de *lisant*. Jouve trouve que ce qui pose problème dans la théorie de

Picard est la nature strictement passive du *lu*. À ce propos, il rapporte la définition que Picard donne de cette instance dans l'ouvrage *Lire le temps* (1989) : « "lu" [...] se trouve admirablement défini par l'expression "participe passé" : passif, entièrement pris dans l'illusion, dupe [...] des effets de participation » (Picard, 1989 : 139, cité dans Jouve, 1992a : 81). D'après Jouve, une telle définition souffre d'un contresens essentiel, parce que le mot « participation » évoque inévitablement une activité collaborative et, en tout cas, un engagement actif. Il suggère alors de distinguer la dimension participative de la lecture en deux sous-instances, à savoir le *lu* (passif) et le *lisant* (actif), vu que « entre l'attitude distanciée (le lectant) et l'investissement fantasmatique absolu [...] » - c'est-à-dire, le *lu* - « il [...] semble exister un terme moyen » (82). Ainsi, pour Jouve le *lu* et le *lisant* renvoient à deux types différents d'investissement : pulsionnel le premier, affectif le second (Ibidem).

Comme chez Picard, la tripartition de Jouve entre le *lectant*, le *lisant* et le *lu* repose sur la foi que le lecteur place dans l'univers romanesque et se définit par trois régimes de croyance différents mais inextricablement superposés pendant la lecture : le lecteur « sait qu'il a affaire à un monde imaginaire ; il fait semblant de croire ce monde réel ; il croit effectivement ce monde réel à un niveau dont il n'a pas conscience » (Ibidem). Conscience d'entrer dans un monde fictif ; dissimulation par rapport à la réalité de ce monde ; négation inconsciente de la fiction narrative : ces attitudes coexistent au cours de la lecture et impliquent des manières différentes de recevoir l'œuvre littéraire. Ainsi, le *lectant* refuse l'illusion romanesque et assume une posture réflexive face au texte. Le *lisant* se configure comme une « [...] victime de l'illusion romanesque » (85), même si la confiance qu'il place dans l'existence de l'univers référentiel agencé par le texte n'est pas continue, au contraire elle s'avère « [...] fragile, limitée, temporaire » (Ibidem).

H) Pierre Bayard

Bayard (2007) ne réfléchit pas directement sur la nature de l'expérience de la lecture ni construit une structure modélisée du lecteur à l'œuvre. Cependant, il offre une nouvelle perspective sur le concept de lecture en essayant d'en contredire une certaine image idéale. Pour les fins de cette thèse, nous retiendrons trois aspects principaux de la théorie de Bayard.

Le premier aspect concerne la mise en discussion de la signification de l'activité de la lecture, dont les contours sont à son sens nuancés.

D'après Bayard, la conviction selon laquelle seulement la connaissance d'œuvres spécifiques, la pratique de lire une œuvre en entier et la lecture approfondie d'un texte

peuvent identifier un « lecteur » plonge ses racines dans une manière de sacralisation dont la lecture fait l'objet et dans une « série de contraintes intériorisées » (14). La distinction nette entre lire et ne pas lire n'a, en effet, qu'un caractère illusoire, vu que « de nombreuses formes de rencontres entre les textes se situent entre les deux » (17) pratiques susmentionnées. Il existe en fait plusieurs formes de (ne pas) lire, « [...] dont la plus radicale est de n'ouvrir aucun livre » (21) : on peut le parcourir, on peut en entendre parler, on peut le lire et puis l'oublier. Toutes ces méthodes de se rapporter à la lecture sont également légitimes, et aucune d'entre elles ne se pose en condition préalable d'une discussion autour d'un livre. Ainsi, pour être considéré - et pour se considérer à son tour - un lecteur, il n'est pas obligatoire de se superposer à une image de lecteur idéal, ce dernier ne recouvrant aucune position qui puisse à juste titre se prétendre comme privilégiée. Par ailleurs, si toute lecture est soumise à un processus de « délecture » - à savoir à ce mouvement incessant et inévitable d'effacement progressif (56) du souvenir d'un livre lu - tout lecteur est un non-lecteur involontaire en puissance. En outre, si notre pensée ne recèle que les contours vagues d'un livre « [...] souvent mêlés [...] et de surcroît remaniés par nos fantasmes personnels » (61), c'est le concept même de livre réel qui en sort brouillé, parce que notre souvenir de celui-ci ne pourra être composé que des fantasmes et des illusions qui suivent inévitablement la lecture, et il générera un discours personnel sur le livre souvent bien loin du livre réel²². En effet, « nous ne gardons pas en notre mémoire des livres homogènes, mais des fragments arrachés à des lectures partielles, [...] des bribes de livres falsifiés » (Ibidem).

Dans sa condition d'individu le lecteur jouit, alors, d'une véritable liberté.

Le second point sur lequel nous focalisons notre attention concerne le tryptique qui caractérise l'approche aux livres, à savoir la distinction entre ses trois dimensions de *livre-intérieur*, *livre-écran* et *livre-fantôme*.

Si le *livre-intérieur* peut être défini comme le réseau des représentations culturelles, individuelles et collectives, qui influencent la réception d'un nouveau livre et guide la lecture et l'interprétation à l'insu du lecteur (81-82), à la manière d'une « grille de lecture » (84), le *livre-écran* est, en revanche, l'ensemble des souvenirs d'un livre lu, falsifié par les bribes d'autres livres et par l'action de l'imagination qui accompagne la lecture.

²² Bayard ne se penche pas directement sur cette dernière question, en effet il n'offre aucune définition explicite de livre réel. Tout de même, à notre sens, son argumentation invite à supposer que, d'après lui, un véritable livre réel n'existe pas, vu que la perception change d'un individu à l'autre. Une telle interprétation peut trouver une justification ultérieure en ce que, d'après Bayard, le paradoxe extrême se vérifie quand un lecteur échange sur un livre avec l'auteur de celui-ci, parce que l'auteur découvre la distance insondable qui existe entre sa création et la multiplicité des formes dans lesquelles cette dernière a été transfigurée (102).

Quant au *livre-fantôme*, il se manifeste dans un contexte espace-temps bien précis et il n'existe qu'à l'intérieur de celui-ci. Configuration extrême de la « mobilité du texte » (120), le *livre-fantôme* se révèle lors des discussions autour de l'œuvre dont il est question. Bayard le définit comme « cet objet insaisissable et mouvant que nous faisons surgir, par l'écrit ou l'oral, quand nous parlons d'un livre » et qui se place « au point de rencontre des différents *livres-écrans* que les lecteurs construisent à partir de *leurs livres intérieurs* » (140).

Le troisième aspect dont nous nous approprions aux fins de la reconstruction du parcours de prise en compte du lecteur empirique est en rapport avec le système de trois bibliothèques qui découle des trois figures du livre susmentionnées. Ainsi, la *bibliothèque collective* est constituée de l'ensemble des œuvres auxquelles l'on reconnaît un rôle de relief dans l'univers de la production littéraire en raison de paramètres de nature institutionnelle (notamment liés, donc, au monde de la formation) et sociale. Son existence permet au non-lecteur d'être conscient de la valeur d'un livre, sans pour autant l'avoir jamais tenu entre ses propres mains (110). La *bibliothèque intérieure*, de son côté, est composée des livres intérieurs qui définissent la subjectivité du lecteur et dont le développement est largement influencé par les résonances dont un texte jouit. Enfin, la *bibliothèque virtuelle* est l'espace où se produit la discussion autour des livres. « Fugitive » (141) et temporaire en raison d'une manifestation qui ne dépasse pas le temps d'une conversation, cette bibliothèque se configure comme une manière de terrain de jeu pour les bibliothèques intérieures respectives, où, par conséquent, il est admis de parler des livres non lus (116).

Comme tout environnement ludique, celui de la bibliothèque virtuelle jouit de règles propres que les participants doivent accepter pour pouvoir jouer le jeu. Elles reposent sur un pacte tacite, dont la première des clauses requiert de ne pas mettre en discussion la lecture (au sens conventionnel) d'un livre de la part d'un joueur, et cela pour une double raison. Tout d'abord, parce que, comme on l'a vu, il est assez difficile de définir ce qu'est la lecture, étant donné qu'il existe plusieurs formes de « lire au sens atténué » (76). Ensuite, parce que ce que l'on met en jeu lors des échanges autour des livres, ce n'est pas que notre culture, c'est nous-mêmes :

[...] les livres – lus ou non lus – forment une sorte de second langage, auquel nous recourons pour parler de nous-mêmes, pour nous représenter devant les autres et pour communiquer avec eux. Comme le langage, ils servent à nous exprimer, mais aussi à nous compléter, en fournissant, par les extraits prélevés en eux et remaniés, les éléments manquants de notre personnalité et en comblant nos propres brèches.

Et comme les mots, les livres, en nous représentant, déforment ce que nous sommes. Nous

ne pouvons en effet coïncider complètement avec l'image qu'ils donnent de nous, image partielle, idéale ou dévalorisante, derrière laquelle nos particularités s'évanouissent. Et, comme ces livres sont souvent présents en nous comme des fragments mal connus ou oubliés, nous nous trouvons le plus souvent en porte-à-faux par rapport à ces délégués inadaptés, insuffisants comme tout langage. (118)

Dans cet espace de fiction, les livres intérieurs de chacun se relient l'un à l'autre. Les discours sur les livres se produisant dans le cadre d'une relation intersubjective, le livre réel en sort nécessairement transfiguré, car le nouvel espace qui se produit relève d'« [...] un rapport de forces psychiques, où la relation à l'Autre, quelle que soit la nature de cette relation, prend le pas sur la relation au texte, lequel, par voie de conséquence, n'en demeure pas indemne » (108). Cependant, le résultat est aussi celui d'un enrichissement, puisque c'est par cela que peuvent se développer des formes de création originales, le livre s'animant « de formes de vie transitoires » (155) au fur et à mesure des interventions à propos de lui.

Il en vaut de même pour les sujets lisant. En se nourrissant l'une de l'autre, les lectures individuelles se chargent de nouveaux échos et s'ouvrent à d'autres possibilités interprétatives. Nous voyons, alors, pourquoi, selon Bayard, la lecture ne devrait pas être bridée dans des catégories rigides : elles sont insuffisantes pour montrer l'ampleur de ce qui est en jeu dans l'acte de la lecture, à savoir l'identité-même du lecteur :

Ce qui nous est possible de dire de notre rapport privé au livre aura d'autant plus de force que nous n'y réfléchissons pas trop et laisserons l'inconscient s'exprimer en nous et évoquer, en ce temps privilégié d'ouverture du langage, les liens secrets qui nous unissent au livre, et, par son biais, à nous-mêmes. (143)

Et encore :

Cette écoute autre des textes et de soi-même n'est pas sans rappeler celle que l'on peut raisonnablement attendre d'une psychanalyse, laquelle a pour fonction première de libérer celui qui s'y prête de ses contraintes intérieures et de l'ouvrir par là, au terme d'un itinéraire dont il demeure le seul maître, à toutes ses possibilités de création. (160)

L'acte de la lecture et les discussions qui en découlent deviennent, alors, autant de moments propices à la découverte de soi.

Malgré la distinction entre théories internes et théories externes que nous avons adoptée, l'exkursus qui précède montre clairement que l'intérêt pour le lecteur réel n'a pas fait son apparition sur la scène du débat de manière soudaine, bien au contraire : quoique « par bribes ou éclats » (Louichon, 2009 : 20), le lecteur empirique s'est manifesté à plusieurs reprises même dans les modélisations élaborées par Iser et Eco. Le souci des

deux critiques de poser une distance nette entre leurs catégories abstraites de lecteur et le lecteur réel rend compte d'une présence qui, si intense soit l'effort de la réprimer, reste tout de même indéniable.

En revenant sur le parcours que nous avons tracé, il est possible de remarquer que l'intérêt croissant pour le lecteur réel s'est doublé d'un mouvement que l'on pourrait appeler d'introspectif. Au sein des théories de l'effet, le lecteur empirique est mentionné de manière implicite uniquement en relation à sa matérialité : en effet, le corps physique du lecteur y fait figure de support du livre ou, au mieux, de boîtier d'un rôle virtuel à assumer le temps de la lecture. En revanche, à partir de Rosenblatt et ensuite de façon exponentielle, la réflexion a touché les variables culturelles et personnelles – y inclus, celles psychologiques – qui sont à l'œuvre dans l'acte de la lecture, en portant l'attention sur les aspects les plus intimes de la relation aux textes et à soi-même. Pour le dire avec Michel Picard, on s'est petit à petit rendu compte que le lecteur a un corps et un cœur, et il lit avec (Rouxel, 2002).

Comme nous l'avons éclairci dans l'introduction par le biais de l'explicitation de nos objectifs de recherche, cette dimension affective et identitaire occupe une place importante dans ce projet, et cela a fondé aussi notre décision d'accorder plus d'espace aux positions assumées par Louise M. Rosenblatt et Pierre Bayard.

L'intérêt que Rosenblatt revêt dans notre thèse consiste en deux aspects principaux.

Le premier concerne sa vision transactionnelle de la lecture, d'où découle l'affirmation que ce qui compte dans la rencontre avec les œuvres c'est l'expérience humaine qu'elles rendent possible. Une telle conception de l'activité lectorale peut prendre en charge notre objectif d'impliquer les apprenants dans un dialogue avec les textes de manière que ces derniers puissent faire sens dans leurs vies, tous domaines confondus.

Le second aspect, qui se relie au précédent, relève du fait que, l'enseignement ne visant pas l'adoption d'une interprétation unique concernant les œuvres, l'enjeu essentiel est celui de la formation de lecteurs libres, c'est-à-dire « non captifs des textes » (Coignard, 2013) et capables d'agir dans la réalité sociale. En ce sens, l'enseignement littéraire se pose en fondement de l'éducation démocratique (Ibidem) :

[...] en régime démocratique de lecture, la littérature, augmentation de l'expérience et altération de soi, ne peut plus être l'ornement requis d'un individu cultivé, mais un lieu où il retourne toujours pour continuer de se former, en se déformant d'abord. Du moins est-ce une telle relation aux textes que l'enseignant doit s'efforcer de susciter.

Quant à Bayard, la proposition théorique qu'il a formulée au sujet des trois dimensions des livres et des bibliothèques conséquentes résulte utile dans le cadre de notre discours

parce qu'elle pose la lecture en tant que coefficient de définition de l'identité et de l'unicité du sujet lisant qu'est chaque personne :

Nous sommes aussi la totalité de ces livres accumulés, qui nous ont fabriqués peu à peu et ne peuvent plus sans souffrance être séparés de nous [...] les paroles qui éraflent les livres de nos bibliothèques intérieures, en s'en prenant à ce qui est devenu une partie de notre identité, nous déchirent par moments jusqu'au plus profond de nous-mêmes. (Bayard, 2007 : 75)

Postuler que dans l'arène de la bibliothèque virtuelle chacun met en jeu son intimité signifie attribuer à l'acte de la lecture une composante non négligeable de liberté. Bayard aussi le déclare (1998 : 127 et 130) : comme « [...] le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où de pans entiers de la réalité font défaut », « [...] le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence ».

En outre, pour que la lecture remplisse le rôle de nourriture intellectuelle et affective qui lui est accordé, un lecteur ne doit pas se contenter de recevoir une œuvre en s'efforçant de s'adapter à une image figée du bon lecteur qui a peu affaire avec la réalité de l'activité lectorale. En revanche, tout en jouissant de la mobilisation de la pensée que tout livre produit, il doit veiller à ne pas se perdre de vue :

Le paradoxe de la lecture est que le chemin vers soi-même passe par le livre, mais doit demeurer au passage. C'est à une traversée des livres que procède le bon lecteur, qui sait que chacun d'eux est porteur d'une partie de lui-même et peut lui en ouvrir la voie, s'il a la sagesse de ne pas y arrêter. (Bayard, 2007 : 154)

Dans cette optique, l'œuvre ne constitue alors qu'un prétexte pour dévoiler ce qui, de peur de ne pas correspondre à l'image de la lecture et de la culture comme accumulation que les institutions ont façonnée, se dérobe normalement à la vue. Ainsi, la lecture se fait activité créatrice, et arrive à se configurer comme la voix d'une âme. Et « [...] c'est cette âme qui est son objet profond, non les œuvres littéraires transitoires qui servent de support à cette quête » (152).

S'il est vrai que dans l'activité critique la réaction individuelle et singulière au texte littéraire a longtemps été mise de côté, aujourd'hui nous pouvons considérer que cette exclusion du lecteur est historiquement dépassée (Louichon, 2009 : 22). En effet, les contributions des auteurs sur lesquels nous nous sommes penchées à l'intérieur de ce premier paragraphe, nous permettent de constater que, comme le souligne, « [...] depuis Barthes et son célèbre article sur "la mort de l'auteur", le lecteur est bien né » (Ibidem).

1.2 Du sujet lisant au sujet lecteur : formulation théorique et répercussions didactiques

En 2004, Gérard Langlade illustre ainsi l'attitude de la didactique à l'égard des « lecteurs en formation » (Mazauric et al., 2011) :

[...] pour présents et actifs qu'ils soient dans toute expérience de lecture littéraire un tant soit peu attentive à elle-même, les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements imprévisibles, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instant de vie de l'individu sont considérés comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre ou, pire, qui font basculer celle-ci hors de la littérature. (Langlade, 2004a : 81)

Ce que le didacticien constatait par ces mots est précisément ce que nous avons essayé de mettre en évidence dans les pages précédentes : tout comme la théorie littéraire s'est fortement engagée dans l'effort de marginalisation voire même d'exclusion de la subjectivité du lecteur empirique, la didactique a lutté contre la manifestation en milieu formatif de ces « retentissements intimes » (Ibidem) qui, selon une conception de la littérature voyant celle-ci comme autoréférencée et intransitive (88), ont été traditionnellement associés aux lectures superficielles, immédiates, enfantines ou, pire, considérées responsables de transporter le lecteur inexpert, naïf et crédule dans un état de confusion caractérisé par l'impossibilité de discerner entre la réalité et la fiction.

Néanmoins, « [...] ces échos subjectifs » (82), accompagnent, *nolens volens*, toute expérience de la littérature, que déjà Michel de Certeau (1990 in Ibidem : 86) décrivait dans les termes « [...] d'une production silencieuse » :

[...] Le lecteur insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel [...]. Ruse, métaphore, combinatoire, cette production est aussi une « invention » de mémoire. [...] La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur.

Les témoignages que « les grands lecteurs que sont les écrivains » (Vibert, 2012) nous ont laissés de leurs expériences de la lecture confirment l'universalité de cette condition lectorale, et il en vaut de même pour les critiques de profession, comme nous le montre, entre autres, l'analyse des notations de lecture que Marthe Robert écrit dans son *Journal*²³ (Langlade, 2004a). Cela nous révèle, en définitive, que « toutes les raisons plus ou moins

²³ Marthe Robert décrit son journal comme le conteneur des « [...] remarques et questions qui lui viennent à l'esprit en relation avec ce qu'[elle] lit » (Langlade, 2004a : 82).

objectives que nous pouvons être amenés à faire valoir pour justifier notre appréciation – comme la qualité esthétique de tel trait formel – ont surtout une fonction de mécanisme de défense, pour dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes » (Bayard, 1998 : 112).

Ainsi, quand on lit, on investit le texte de nos souvenirs personnels et littéraires à la fois, de nos images mentales, de notre représentation de nous-mêmes, des autres, du monde. Bref : nous prêtons à un texte incomplet notre univers personnel. Nous lisons donc non seulement en tant qu'acteurs littéraires mais encore en tant qu'individus complexes dotés d'une personnalité, c'est-à-dire en tant que sujets lecteurs.

Énoncée pour la première fois en 2004 lors du colloque homonyme²⁴ de Rennes, la notion de *sujet lecteur* s'est avérée opérationnelle pour véhiculer le sens de l'importance de faire de la place à « l'investissement subjectif, intellectuel et émotif » (Rouxel, 2007 : 66 ; Vibert, 2012) des apprenants dans l'enseignement littéraire. Sa formulation aussi est indicative du changement de perspective que nous avons illustré, parce que le passage du participe présent « lisant » au substantif « lecteur » rend bien compte d'un mouvement d'attention de la lecture en tant qu'acte à la lecture en tant qu'expérience singulière. Cet aspect est, par ailleurs, souligné par le concept ultérieur de *texte du lecteur*, qui découle du rôle incontournable que ce dernier joue dans l'activité lectorale. S'il est vrai que, lors de la lecture, le sujet non seulement complète le texte – comme les théories de l'effet le voudraient – mais encore il lui « imprime sa forme singulière » (Rouxel, 2007 : 69), alors « il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit [...] ». C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente » (Bayard, 1998 : 128). Ainsi, en tant que sujet lecteur

[...] je dégage, je recompose, je compose de nouveau [...] au bout du compte 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 par la combinaison fluctuante dans la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur. (Bellemin-Noël, 2001 : 21)²⁵

²⁴ À partir des interventions du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », les organisateurs Rouxel et Langlade ont publié leur œuvre de 2004, qui est encore aujourd'hui le principal texte de référence pour se renseigner par rapport à l'émergence de la notion de *sujet lecteur* et aux problématiques à la fois théoriques et pratiques qu'elle soulève.

²⁵ Pour rendre compte des transformations que le lecteur opère sur le texte, J. Bellemin-Noël (2001 : 6) recourt à la métaphore vampirique, en comparant l'activité du lecteur à celle d'un vampire qui [...] assimile son objet [...] en lui suçant le sens ». De son côté, G. Langlade (2008) lui oppose la figure d'un lecteur qui projette son monde sur le texte dans le cadre d'une activité fictionnalisante. Indépendamment de l'image évoquée, le texte du lecteur apparaît alors comme le résultat « d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur » (Rouxel, 2007 : 71).

Les œuvres sont, par conséquent, plurielles comme pluriels sont les lecteurs : une même œuvre se déplit en une multitude d'œuvres originales et continuellement renouvelées en fonction de la diversité des lecteurs et des circonstances de la lecture.

Si l'on peut parler de *texte du lecteur*, ce n'est alors pas seulement parce que le texte est façonné par le lecteur, c'est aussi parce que le lecteur est présent dans le texte qu'il produit²⁶ (Rouxel, 2007 : 7).

Les transformations que le paradigme du *sujet lecteur* et la notion de *texte du lecteur* ont imprimées non seulement au champ de la recherche mais encore à celui de la pratique didactique²⁷ n'ont certes pas exalté l'utilisation du texte comme simple vecteur de l'« épanchement subjectif » (Vibert, 2013). L'implication personnelle du lecteur ne comporte pas le rejet absolu d'une attitude de distance critique par rapport au texte, au contraire cette dernière est toujours établie : elle se manifeste, par exemple, quand le lecteur reverse son système axiologique sur les personnages²⁸, sur leurs actions et sur les événements représentés, et à tout moment où il attribue du sens au texte en exploitant ses

²⁶ Nous voyons clairement comme la formule *texte du lecteur* plonge ses racines aussi bien dans la perspective adoptée par Rosenblatt déjà en 1938 que dans les observations développées par Bayard (1998 ; 2007) : en effet, d'après eux, en raison de la considération de la lecture en tant qu'expérience, tout lecteur lit un texte qui ne peut pas être tout à fait identique à celui d'un autre.

²⁷ Les outils employés dans la classe de littérature pour traduire dans la pratique le principe de la prise en compte du lecteur réel et de sa subjectivité feront l'objet du chapitre 3.

²⁸ L'un des vecteurs littéraires les plus puissants du mouvement affectif se déployant pendant l'acte de la lecture est représenté par la figure du personnage, qui, dans sa multiplicité et variabilité, entretient avec le lecteur un assortiment de relations dénommées, d'après Jouve (1992a), « l'effet-personnage ». Selon cet auteur, au système tripartite de l'instance lectorale (*Je lectant*, le *lisant*, le *lu*) correspondent autant de modes de réception du personnage, que nous récapitulons rapidement avant d'en expliciter la pertinence dans notre discours.

L'instance du *lectant* considère le personnage par rapport au projet narratif et sémantique de l'auteur, ce qui, d'une part, comporte chez le lecteur la formulation de prévisions sur ce qui se produira dans l'histoire, et, d'autre part, la mise en place d'un instinct interprétatif visant à identifier le système de valeurs construit par l'auteur, à savoir sa vision du monde.

De son côté, l'instance du *lisant* est à l'origine d'un mécanisme d'oubli de la nature textuelle du personnage (« effet-personne ») qui est désormais reconnu comme l'un des présupposés de la lecture des œuvres fictionnelles : par effet de l'illusion référentielle, on considère « l'être romanesque [...] comme un autre vivant susceptible de maints investissements » (108). D'après Jouve, cet effet d'« illusion de vie » (109) repose sur quelques procédures narratives et techniques bien précises : l'attribution au personnage d'un nom ordinaire, l'évocation de sa vie intérieure et la mise en œuvre du système de la sympathie qui opère notamment quand le lecteur partage avec le personnage une même position d'information ou des valeurs communes.

Enfin, l'instance du *lu* se rapporte au personnage en tant que prétexte (d'où l'appellation « effet-prétexte »). Relevant de ce que « l'expérience de la lecture ne se situe pas au seul niveau de la conscience » (149), cette dimension consiste dans l'exploitation du personnage en tant que médiateur pour libérer le lecteur de ses pulsions inavouables, à l'égard desquelles il éprouve un sentiment de honte en raison de la condamnation de laquelle elles sont l'objet sur le plan social. Tout intérêt morbide pour le crime, la violence, l'érotisme se trouve ainsi satisfait et soulagé sans qu'il lui corresponde l'émergence d'un sens de culpabilité : la présence de ces éléments dans l'environnement romanesque en vient à constituer une manière de barrière, reconnaissant en quelque sorte un droit de citoyeneté au voyeurisme.

connaissances du monde et de la vie. Langlade (2004a : 89) propose de définir la spécificité de cette relation à l'œuvre en tant que « distance participative », une expression dont la nature de binôme est successivement reprise par une version renouvelée de la notion de *lecture littéraire*.

La réflexion sur ce dernier concept constitue l'une des conséquences de l'émergence du lecteur empirique sur le plan de la théorie et du paradigme du *sujet lecteur* sur le plan didactique. Ces formulations ont en effet engendré des transformations à leur tour, parce qu'elles ont modifié la manière d'envisager la pratique de la lecture et de l'enseigner, et elles ont poussé à une révision des corpus littéraires. C'est sur ces aspects que nous nous pencherons dans les deux paragraphes suivants.

1.2.1 La lecture littéraire : entre repli sur soi et décentrement cognitif

Comme nous l'avons esquissé au début de ce chapitre, l'opposition nette aux réactions personnelles du lecteur et à son implication active dans l'activité lectorale a occasionné la construction de catégories opposées de lecture – et, par conséquent, de lecteurs – résumables dans la distinction entre une lecture savante, experte, distanciée et une lecture naïve, populaire, participative. Le tableau qui suit, extrait d'un article de Chiara Bemporad (2014 : 70), récapitule les propositions de modélisation opérées par divers auteurs en la matière (tableau n° 5).

Tableau 5 - Les propositions de modélisation de la lecture

lecture- <i>play</i>	lecture- <i>game</i>	Picard
lecture en progression	lecture en compréhension	Gervais, Jouve
lecture privée	lecture obligée	De Singly
lecture-participation	lecture-distanciation	Dufays, Gemenne et Ledur
lecture cursive (ou extensive)	lecture analytique (ou intensive)	Rouxel
lecture ordinaire	lecture savante (ou lettrée)	Canvat
lecture oisive, désintéressée, au premier degré	lecture intéressée, professionnelle, au deuxième degré	David

Par de-là les appellations choisies - qui révèlent le positionnement d'un focus sur la lecture soit comme pratique sociale, soit comme activité cognitive, soit comme produit de l'articulation entre un contexte et un but spécifique (Ibidem) – ces postures théoriques reconnaissent l'opposition comme un élément définitoire consubstantiel à l'activité lectorale. La pratique réelle de la lecture y est stigmatisée.

Néanmoins, la réflexion que nous venons de dresser, et qui a abouti à la reconnaissance

du lecteur en tant que sujet empirique, a permis une conciliation de cette vision duale de la lecture. Pour reprendre les mots de Langlade (2004a : 82), on a commencé à se demander si « [...] loin d'être des scories de l'activité liseuse », ces petits détails apparemment sans signification (une odeur, une couleur, une image, un bruit, une émotion, un mot) qui viennent à l'esprit de tout lecteur ne sont pas « les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur [...] ».

Si l'activité lectorale ne peut se réduire à « une attitude rationnelle et savante » (Vibert, 2012), il convient de formuler une nouvelle définition de la lecture littéraire et de la concevoir, à la suite de Jean-Louis Dufays (2005 ; 2013a ; 2013b), comme une tension entre lecture investie et la lecture objectivée, un va-et-vient constant entre participation et distanciation.

Une telle conception reconnaît à l'investissement subjectif du lecteur la place qui lui revient, comme ces mots de Langlade (2004b : 93) le soulignent :

Cette lecture participative, loin d'être "naïve" et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance. Cet investissement émotionnel, psychologique et moral inscrit l'œuvre dans une expérience de lecture singulière.

En même temps, elle garantit la mise à distance critique qui permet à la lecture de se qualifier comme simple épanchement subjectif. Ainsi, « les réactions subjectives loin de faire tomber les œuvres "hors de la littérature" seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive » (Langlade, 2004a : 85).

1.2.2 Quoi lire à l'université ?

La perspective d'un investissement subjectif dans la lecture oblige la didactique à tourner également son attention vers la question du corpus, qui « [...] passablement bousculé et élargi » (Vibert, 2012) depuis les années 60, se trouve face à la nécessité d'une reconfiguration constante à la lumière de la notion de *sujet lecteur*. En effet, si l'on se pose l'objectif, dans les contextes formatifs aussi, de faire de la relation aux œuvres, « une expérience humaine aux forts enjeux symboliques » (Ibidem), il convient de ne pas écarter dans le processus de sélection du corpus la dimension éthique et anthropologique de la littérature (Rouxel, 2007 : 69). Il est clair que le problème qui se pose ici va au-delà du débat concernant « l'extension » qu'il serait opportun de donner « à l'ensemble des œuvres dites littéraires » (Dufays et al., 2005 : 80). L'enseignement littéraire ne vise plus

prioritairement à diffuser un canon qui permette à tout lecteur en formation d'intégrer une communauté culturelle se définissant sur la base d'un ensemble d'œuvres patrimoniales : son objectif est également celui de confronter les apprenants à des œuvres pouvant susciter chez eux des réactions à la fois cognitives et émotionnelles capables de répondre aux objectifs de formation postulés dans le cadre d'une situation d'apprentissage/enseignement donnée. Pour le dire avec Langlade et Fourtanier (2007 : 119), il s'agit, en l'espèce,

[...] d'enrichir le corpus d'œuvres apte à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques ...) qui constituent le socle profond de la production artistique.

Or, cela n'est pas imaginable sans présupposer l'implication des enseignants lors de la lecture des textes qu'ils décident de proposer : en effet, « comment enseigner ce qui dans le domaine de la littérature ne fait pas vibrer et ne donne pas à penser ? » (Ibidem : 120). Au-delà des corpus explicites éventuellement établis au niveau conventionnel et institutionnel, les choix effectués par les enseignants en la matière (les « corpus implicites » dont parle Vibert, 2012) relèvent, donc, d'une posture didactique se caractérisant par des conceptions de l'activité professionnelle, des valeurs, des critères d'évaluation et des gestes pédagogiques tout à fait spécifiques. C'est une question importante, car, comme Chantal Lapeyre (2008 : 123) l'écrit, tout enseignant²⁹ « incarne pleinement, bien que ce soit peut-être à son insu, la figure même du lecteur engagé : il a en effet pris position, implicitement, pour la littérature, et contre ses détracteurs de toutes sortes ». Par conséquent, un élément que l'on pourrait définir d'aléatoire vient enrichir la diversité des expériences procédant du paradigme du *sujet lecteur*.

Par ailleurs, nous ne devons pas oublier que la sélection du corpus implique aussi de réfléchir sur le rôle que les lectures réalisées dans le milieu formatif sont susceptibles de jouer dans la bibliothèque intérieure de chaque lecteur, à savoir dans ce « magma » de souvenirs de lecture et d'éléments composant un fonds composite et intriqué d'œuvres, textes, textes du lecteur, fragments de textes et fragments de textes du lecteur, discours, savoirs, catégories, émotions, images [...] » qui « se réorganise à chaque nouvelle lecture, chaque nouveau discours, chaque nouveau savoir, parfois oublié en tant que tel, mais qui

²⁹ La convocation de ce discours dans notre thèse vise à justifier le corpus que nous avons défini pour la réalisation de deux expériences de lecture que nous présenterons dans les chapitres 5 et 6. Par conséquent, en mentionnant la figure de l'enseignant, nous nous référons par voie d'extension aux rôles de chercheur (ou bien, d'apprenti chercheur) et de tuteur que nous avons joués dans le cadre de notre recherche.

participe pourtant de sa nécessaire substance » (Louichon, 2010 : 184). Or, si « vouloir calquer la bibliothèque intérieure des élèves d’aujourd’hui sur celle des lettrés de la Renaissance est une aberration scientifique [...] », car « elle simplifie et occulte les enjeux de la lecture et de la littérature » aujourd’hui – ce qui la rend « évidemment vouée à l’échec » (Ibidem : 185) - il n’en reste pas moins que l’identification d’un corpus se réalise aussi en relation aux attitudes et aux valeurs que, selon une certaine considération de la littérature et du monde, l’enseignant voudrait chercher à développer de manière significative et durable chez ses apprenants.

C’est dans ce contexte que s’insère notre décision de faire appel à littérature de l’extrême contemporain, laquelle se configure à la fois comme « transitive » (Asholt et Viart, 2011 ; Viard, 2011) et « déconcertante » (Viart et Vercier, 2008). Si le premier adjectif définit une écriture littéraire qui déploie devant le lecteur une série d’actions possibles, élargit le champ de nos usages du monde et accroît les emprises que nous avons sur lui (Coste, 2017 : 60), le second connote une littérature « [...] qui ne cherche pas à correspondre aux attentes du lectorat mais qui contribue à les déplacer [...], qui se pense, explicitement ou non, comme activité critique, et destine à son lecteur les interrogations qui la travaillent » (Viart, Vercier, 2008 : 11).

En effet, comme nous l’avons anticipé dans l’introduction, le corpus que nous avons considéré pour la réalisation de nos ateliers de lecture se compose d’œuvres qui abordent des sujets actuels en confrontant le lecteur aux vicissitudes de migrants, détenus et sans-abri. Le corpus identifié comptait dix ouvrages, pourtant seuls cinq ont fait l’objet de la lecture des participants des deux ateliers. Nous les présentons par la suite en pointant l’attention sur quelques traits fondamentaux qui ont été à la base de notre choix. Nous précisons dès maintenant que, notre but étant celui de faire apprécier l’expérience de la lecture littérature dans sa complexité sans renoncer à un parcours de développement de compétences réutilisables, nous n’avons pas l’intérêt de réaliser ici une critique détaillée des œuvres ayant fait l’objet du choix des apprenants. Aucun objectif de comparaison entre les prescriptions textuelles et la multiplicité des réceptions individuelles n’est ici posé. Nous nous contentons de mettre à part notre lecteur du contenu et des caractéristiques stylistiques principales des œuvres sélectionnées, afin qu’il puisse être facilité dans la compréhension des chapitres d’analyse des expériences menées, et que – pourquoi pas ? - lui aussi soit confronté à la fascination que ces textes peuvent exercer.

Cette présentation tiendra aussi compte de nos réactions de lectrice, conformément à ce que nous venons de commenter concernant l’engagement des enseignants (et des chercheurs en didactique), au paradigme du *sujet lecteur* qui nous a inspirée dans ce

travail et à la tendance actuelle du marché de l'édition qui s'adresse de plus en plus à des lecteurs et blogueurs pour tester la réception de leurs publications à venir.

A) Marie Cosnay, *Entre chagrin et néant. Audiences d'étranger* (Laurence Teper, 2009 ; Cadex, 2011)

Dans *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers*, Marie Cosnay relate des présentations d'étrangers en situation irrégulière devant le Juge des libertés et de la détention (JLD) du Tribunal de Grande Instance à Bayonne. L'œuvre est donc le résultat de sa présence hebdomadaire de mai à octobre 2008 à ces séances et recueille tous les récits, les gestes, les paroles qu'elle a notés sur le moment dans son cahier.

Sous ses yeux défilent, menottées et accompagnées chacune de trois policiers, une quarantaine de personnes de nationalités différentes, hommes plus ou moins jeunes qui ont abandonné leurs pays d'origine pour échapper à la faim, aux guerres civiles et aux persécutions politiques, et ayant parfois demeuré en France et en Europe depuis de longues années. Leur présence remplit le tribunal d'une grande variété d'histoires de vie et de situations sociales.

Ces divers parcours existentiels se heurtent à la rigidité et souvent à l'absurdité de ce que l'écrivaine définit comme dans les termes d'une machine à expulser, qui, complètement repliée sur le fonctionnement de ses engrenages, en vient à oublier qu'elle manipule des vies humaines. Marie Cosnay exprime toute son indignation, et partage avec le lecteur le sentiment de fracture de l'âme qui l'envahit lors du passage de migrants en position irrégulière devant le juge.

Dans le contexte du tribunal la parole est désormais dépourvue de toute signification au niveau communicatif : les mots sont banalisés et les actions des individus, malgré leur gravité, sont cachées derrière le recours systématique aux euphémismes. Comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, cette attention pour le langage et pour ses significations cachées constitue l'un des angles de l'approche de l'anthropologie littéraire que nous avons décidé d'embrasser dans le cadre de cette thèse, aussi sous le profil de la sélection des œuvres à proposer.

La restitution des échanges se produisant au tribunal et des réactions vécues dans l'instant, répond d'abord à l'exigence d'échapper à un sentiment de néant qui, face à une politique d'exclusion brisant les individus, submerge et fatigue l'autrice. Mais elle représente aussi le besoin de cette dernière de rendre aux migrants la dignité qui leur revient de droit, ce que Marie Cosnay fait en dévoilant l'humanité qui se cèle derrière les

dossiers au tribunal. Ainsi, elle s'efforce de modifier les conceptions et les perceptions du lecteur concernant ces groupes humains en mouvement, en mettant en évidence que la diversité et l'aliénation ne sont qu'une construction sociale.

Entre chagrin et néant place l'écriture de Marie Cosnay à la lisière de plusieurs genres. En particulier, la façon dont elle décide d'aborder la question de l'immigration en France ressort du style journalistique. L'écrivaine précise que « inventer, mentir, fabuler » (Leiduan, 2012) ne font pas partie de son approche, en effet elle présente ces récits d'existence sous forme d'un journal de bord : le texte reproduit l'ordre des séances et les épisodes relatés portent comme titre la date de leur déroulement. Par ailleurs, Cosnay décide de ne rien changer au moment de la rédaction du texte par rapport aux notes prises dans l'instant.

Tout en se conformant aux caractéristiques de l'écriture documentaire, ce récit peut être qualifié comme un travail de nature littéraire du fait des émotions qu'il évoque, de la focalisation sur les euphémismes de la langue judiciaire et de la convocation d'autres auteurs dans son discours dans le but d'esquisser des réponses face à une société actuelle qui renie la valeur des êtres humains.

B) Gauz, *Débout-payé* (Le Nouvel Attila, 2014, livre numérique)

« *Débout-payé*, c'est l'histoire de la tribu de ceux qui restent debout, ceux qui gagnent leurs vies en restant debout, ceux qui voient tout ou sont censés de le voir mais qu'on ne voit pas ou qu'on voit peu » (Librairie Mollat, 2014). C'est aussi l'histoire d'« un vigile qui regarde vivre ses contemporains, qui regarde un peu en la marge vivre les autres » (Ibidem). C'est avec ces mots que Gauz présente son œuvre dans une vidéo présente dans le site web de l'éditeur. Lui aussi, il met en scène la vie des migrants, mais il le fait d'une manière différente. Le titre de l'œuvre relève de l'oralité : en argot de la Côte d'Ivoire (le nouchi), cette expression indique le métier de vigile, dans le cadre duquel on reste debout toute la journée pour être payé à la fin du mois.

Inspiré du passé de son auteur qui a été à une époque sans-papier et ensuite vigile, le roman met en scène l'histoire d'Ossiri, jeune étudiant Ivoirien atterri en France dans les années 1990 par « appel du large » (Gauz, 2014) et embauché en tant que vigile d'abord chez Sephora et ensuite chez Camaïeu à Paris. Il passe des heures debout et, tout en veillant à la sécurité dans le magasin, il observe les gens pris dans leur fureur de consommateurs et dans leurs insécurités. Des hommes et des femmes, des jeunes et moins jeunes, des riches et des pauvres, des touristes et des habitués : il les regarde sans presque

être vu, et il prend des notes.

Ces bouts de réflexion, ces rapides remarques prises en cachette s'entrelacent aux vicissitudes du protagoniste et de son ami Kassoum, vigile lui aussi. Le lecteur en découvre les pensées, les désirs, les sentiments, les souvenirs. Il assiste à la naissance et au développement d'un rapport d'amitié qui permettra à Kassoum de sortir des bornes mentales d'une existence de sans-papier et de « voir la vie sous un autre regard » (Ibidem).

Le résultat est une fresque de la société actuelle et un parcours historique à la fois : le métier d'Ossiri est celui de plusieurs générations de personnes d'origine africaine depuis les années 1960, et il fait partie de l'histoire de la famille du protagoniste aussi. Le roman retrace, ainsi, l'aventure post-coloniale vue du regard des migrants. Trois époques sont identifiées : les « années de bronze » (1960-1980) quand d'autres habitants du village originaire du protagoniste sont venus étudier et travailler en France ; l'« âge d'or » (1990-2000) dans laquelle le parcours français d'Ossiri, fonctionnaire en Côte d'Ivoire, a commencé ; les « années de plomb », à savoir celles qui ont suivi les événements du 11 Septembre 2001, quand la paranoïa sécuritaire a fait son apparition. En ce sens, comme l'auteur le remarque, le roman ne parle pas que de la contemporanéité, puisque la catégorie professionnelle des vigiles à la peau noire représente presque une tradition en France : c'est, en revanche, une occasion pour rendre sa voix à une minorité silencieuse et invisible à cause d'un travail socialement déconsidéré et des clichés.

Débout-payé amène, en définitive, à songer à notre monde actuel, à la politique, à la société de la communication, au phénomène migratoire sur lequel un regard nouveau se penche : la figure d'Ossiri, dans sa perspicace et sa profondeur, dans ses valeurs et ses aspirations, contribue à faire trembler de nombreux stéréotypes, et invite en même temps à mettre en discussion le passé historique et le présent, tout en questionnant notre idée du futur et de la société multiculturelle mondialisée.

Ainsi, lors de la lecture plusieurs émotions apparaissent et se mélangent. Le livre est à la fois stupéfiant, drôle, délicat, tendre, troublant, émouvant, il suscite la réflexion. L'humour en est l'arme principale : des observations sagaces, une curieuse habitude de classer les visiteurs du magasin selon des sigles inventés nous permettent d'affirmer, à la suite de Brinker (2015), que « ce que Gauz nous donne à lire c'est surtout le pouvoir libérateur de la langue, une ironie capable, parce qu'elle ouvre l'envers des mots et des idées reçues, de retrouver l'humain ».

Le roman de Gauz a une composante autobiographique. Son auteur raconte (Librairie Mollat, 2014) que l'œuvre a eu une longue gestation, parce que l'idée lui est venue quand il travaillait dans le même secteur que le protagoniste : il restait debout toute la journée, il

observait les gens et il prenait des notes rapides sur un petit cahier. C'est de cette façon que la forme du roman a été construite : il s'agit d'un dispositif documentaire où de courtes histoires se mélangent dans une histoire plus vaste et globale. Le métier de vigile – transmis par tradition – est devenu, alors, un poste d'observation privilégié de la société.

À la lisière entre journal de bord et reportage journalistique, *Debout-payé* se caractérise aussi par une forme singulière, puisque pendant de longues pages l'auteur avance un mot et en donne une définition à la manière d'un glossaire, selon son propre ressenti et son point de vue. Par-delà la nouveauté de cette procédure et du plaisir qu'elle peut susciter (ou pas) chez le lecteur, nous croyons que cette particularité constitue un moyen de réflexion sur la puissance de la langue. En ce sens, elle permet de s'apercevoir des enjeux liés aux choix expressifs, des significations cachées des mots et de ce que chacun d'entre eux véhicule des manières de se rapporter à la réalité et aux autres, ou pour le dire avec Florent Coste (2017) « des formes de vie ».

C) Aude Siméon, *Prof chez les taulards* (Glyphe, 2012)

« À l'époque par pur hasard : je cherchais des heures supplémentaires, c'était difficile de les prendre à mes collègues dans mon lycée, et on m'a dit : [...] écoute, c'est possible : on cherche un professeur de lettres à la Centrale, à la Maison d'arrêt de femmes également, est-ce que ça t'intéresse ? J'ai dit "oui", j'ai eu une très courte interview avec la responsable de l'enseignement et puis je suis entrée dans l'arène et je me suis faite sur le terrain » (Yvelines première, 2012). C'est avec ces mots que l'autrice de *Prof chez les taulards*, Aude Siméon, raconte comment son expérience de professeur pour les détenus a commencé.

Son œuvre dépeint la vie en milieu carcéral, qu'elle découvre progressivement au fil des séances de cours et des années et en donnant la parole aux prisonniers, dont elle reproduit les mots avec réalisme.

À travers le récit de courts épisodes de classe entremêlés par des passages informatifs, l'autrice partage avec le lecteur les souffrances et les détresses qui caractérisent le quotidien des détenus. On découvre la dureté de la vie en prison, la brutalité de certaines pratiques de sécurité, la solitude et le sens d'abandon que ces hommes et ces femmes perçoivent de manière constante. Plusieurs aspects des existences qu'ils conduisent derrière les barreaux sont abordés : l'absence de privacité, la surveillance constante, les déprivations matérielles et morales, la faiblesse des liens familiaux, les humiliations, l'exploitation du travail des prisonniers, l'impossibilité de faire connaître la réalité de la vie

en prison à l'extérieur. Dans ce contexte, les cours de français de l'autrice se présentent comme une occasion pour fuir la réalité sombre de la prison, pour réfléchir à la vie et à la condition humaine, parce qu'ils sont construits de manière à permettre aux apprenants d'y trouver du sens.

Toute thématique est abordée de manière délicate : elle trouve son point de départ dans une phrase prononcée lors du cours et elle se prolonge souvent dans la description parfois très détaillée de certaines règles de la prison, habitudes ou pratiques qui plongent le lecteur dans un univers méconnu et pourtant réel. L'autrice ne donne jamais son opinion de manière directe, elle se contente d'enrichir son texte d'informations de manière à faire prendre conscience au lecteur de ce qui se cache derrière les barreaux et qui, souvent, est taché par les clichés.

Ainsi, sous sa plume une humanité inattendue fait son apparition et le lecteur en découvre les sentiments, les désirs, les espoirs, les faiblesses et les peurs.

Siméon ne donne pas une fresque idyllique de la prison, au contraire elle partage avec son lecteur des épisodes de violence, de menace, d'insécurité, comme c'est le cas du chapitre du livre où elle raconte avoir erronément donné trop de confiance à Barthémy, un prisonnier ayant agressé sa propre mère. Cependant, elle s'efforce de faire comprendre que « dans l'être humain, qui n'est ni un monstre ni un ange, [...] le bien et le mal s'imbriquent de façon très complexe » (Ibidem) :

[...] Avant de juger l'autre, avant de le rejeter il faut tenir compte de toute une complexité de paramètres qui fait que l'on devient humble et très prudent dans nos jugements. Ça apprend le relativisme, ça apprend la prudence et puis ça apprend, je pense, à rencontrer l'autre au-delà de tout à priori. (Ibidem)

D) Arnaud Rykner, *La Belle Image* (Rouergue, « La Brune », 2013).

L'environnement de la prison est aussi au cœur de l'œuvre d'Arnaud Rykner, qui met en scène un échange épistolaire entre un ex-détenu et un professeur universitaire de lettres qui en devient le directeur de thèse.

Tout comme le Carlos de l'œuvre d'Aude Siméon, le prisonnier du récit de Rykner, qui reste dans l'anonymat, ne correspond pas à l'image stéréotypée que l'on se fait souvent d'un reclus : il est intelligent, cultivé, élégant et modéré dans l'expression, et ces caractéristiques sont en mesure d'accroître en même temps le désarroi et la curiosité du lecteur qui ne peut pas renoncer à se demander quel crime il a pu commettre.

Pour cet homme vivre hors de la prison est une épreuve insupportable, qui le dépasse. En effet, même s'il est administrativement libre, il se sent coincé dans une forme que les

autres ont construite pour lui, dans l'image qu'ils ont de lui : « *Je ne suis plus qu'un personnage. Celui qui a fait ça, a payé pour ça (si tant est qu'ils reconnaissent que j'ai payé). Ils m'ont enfermé dans une image, et je doute qu'ils m'en libèrent de sitôt* »³⁰. En outre, bien qu'il ait payé pour ses crimes, il ne peut pas réellement récupérer sa vie : il est seul, presque sans affects, il ne peut plus exercer son métier de professeur de lycée. Par conséquent, il continue de ressentir un lien avec cet espace qui se cache derrière les barreaux et qui le « tient comme une laisse ». C'est une espèce de cordon ombilical qui l'empêche de se détacher complètement et qui lui fait même percevoir un sentiment de violence liée à l'abandon de la prison :

Je suis sorti hier. Je ne sais pas si « sortir » est le terme qui convient. Sentiment, plutôt, d'être extirpé au forceps, de devoir m'arracher moi-même de ce ventre immonde, à la fois poussé et retenu par ces interminables formalités, chassé et obligé de forcer la voie, comme s'ils ne savaient pas ce qu'ils voulaient, me garder encore ou me lâcher une fois pour toute.

La liberté qu'il avait longuement rêvée, fantasmée se transforme, ainsi, en une seconde cage.

Comparée à l'expérience de l'incarcération, cette nouvelle condition pourrait paraître paradoxale, surtout si on la regarde de l'extérieur et de manière superficielle. Cependant, si l'on s'efforce de s'y approcher ; si l'on essaie un mouvement d'empathie ; si l'on transfère sur soi-même ce que cet homme perçoit, on peut arriver à comprendre (cognitivement) et à ressentir (émotionnellement) la difficulté, le sens d'impuissance et d'écrasement qui l'étouffe, avec l'ultérieure conséquence d'entrer dans un vortex de sentiments et de réflexions qui capture les personnages du récit et le lecteur.

C'est, d'ailleurs, ce qui arrive précisément au narrateur. Le professeur ne réussit pas à comprendre pourquoi il continue de répondre aux courriers du détenu et il ne peut pas donner une réponse rationnelle à la manière bizarre dont la première lettre de cet homme est tombée sur son bureau. Tout de même, il ressent qu'un lien invisible, une force irrésistible et bouleversante l'attire vers l'ex-détenu : c'est la perception d'une condition d'enfermement permanent et universel qui met en connexion tout individu, indépendamment de ses conditions de vie et de l'image que la société a de lui.

En ce sens, le concept de « correspondance » est exploité dans sa double acception, celle d'un échange épistolaire et d'une mise en relation aussi. Le narrateur et l'ex-détenu paraissent liés l'un à l'autre par un fil invisible mais bien résistant, qui finit par les envelopper dans un amalgame paradoxal où les éléments consentant la différenciation

³⁰ Le caractère italique est présent dans l'œuvre. Il est utilisé pour distinguer les lettres du narrateur de celles de l'ex-détenu.

objective des deux personnages (le statut social, les rapports professionnels et affectifs, la condition concrète de son existence) s'estompent.

Ce récit épistolaire ne s'arrête donc pas aux clichés sur l'incarcération ou sur les difficultés liées à la réinsertion des détenus ; en fait, il se penche d'une manière délicate et bouleversante à la fois sur les angoisses, les élans, les désirs et les craintes, auxquels tout individu est susceptible d'être confronté. D'ailleurs, le doute sur les enjeux et la nature de *La Belle Image* traverse l'esprit du lecteur dès la préface, où l'auteur met en garde son lecteur sur les conditions de production du récit. Si sa voix s'est élevée, c'est en effet pour répondre à une exigence de révolte, pour crier et lutter contre les angoisses auxquelles la société condamne les personnes, forte de l'aide souvent inconsciente que chacun lui porte.

Arnaud Rykner s'inspire, au moins partiellement, d'une expérience qu'il a personnellement vécue. Si les limites entre la fiction et l'autobiographie n'arrêtent pas de rendre le lecteur perplexe, c'est dans la postface que l'auteur confie ces intentions d'écrivain, en laissant entrevoir une forme d'amertume pour ne pas avoir réussi à donner des mots à un sentiment d'incarcération physique, intime et sociale qui imprègne l'œuvre : « J'ai voulu prendre la place de celui-là en particulier, dont j'ai réinventé l'histoire, voir si j'en étais capable. Je n'en étais pas capable. On n'écrit pas les livres qu'on veut. On essaie d'écrire, on essaie de vivre. C'est déjà bien assez » (Rykner, 2013).

Les thématiques abordées, parfois uniquement effleurées, requièrent ainsi un effort non négligeable de la part du lecteur, qui doit chercher à comprendre le sens de certains passages en faisant appel non seulement à ses compétences cognitives et de raisonnement analytique, mais encore à son bagage d'expériences vécues. Les possibilités de mise en relation entre l'œuvre et le moi du lecteur, entre l'œuvre et le monde, entre les autres et soi-même sont, en effet, inépuisables, et l'introspection s'avère souvent indispensable pour pouvoir véritablement comprendre, sous le profil émotionnel et psychologique aussi, les circonstances décrites.

La Belle Image est, en définitive, un récit très profond et touchant, qui appelle son lecteur à s'interroger non seulement sur la vie d'autrui et sur la réalité, mais encore sur soi-même : les situations abordées et les sentiments évoqués construisent un environnement intensément humain dans lequel chacun est susceptible de se reconnaître et grâce auquel le lecteur aussi pourrait, par la réflexion et l'engagement personnel, se retrouver.

E) Laurent Mauvignier, *Ce que j'appelle oubli* (Éditions de Minuit, 2011)

Avec *Ce que j'appelle oubli*, Laurent Mauvignier nous plonge dans l'univers des sans-abris avec un récit inspiré d'un fait divers survenu en 2009 à Lyon. Présenté sous forme d'un long monologue prononcé dans le choc d'une nouvelle qui fait froid dans le dos, l'œuvre de Mauvignier raconte les derniers instants de vie d'un SDF qui vole une canette de bière dans un supermarché et, conduit par le besoin, l'ouvre et la boit. Un geste minuscule qui lui est pourtant fatal : quatre surveillants s'approchent de lui, ils l'arrêtent, mais, au lieu de l'emmener à un poste de sécurité, ils l'entraînent dans un endroit sombre à l'arrière du magasin, le frappent de leurs mains et de leurs pieds, et le laissent enfin agonisant, à même le sol, jusqu'au moment où il meurt.

Ce récit de quelques dizaines de pages se développe sur une seule phrase et commence, avec une lettre minuscule. Matteo Majorano (2012) commente cette décision stylistique en comparant la longue proposition au flux de la vie : on peut en arrêter un instant, mais on sait que quelque chose s'est vérifié auparavant. Et dans ce cas, une vie a été interrompue sans aucune raison. Il s'agissait d'une vie que la plupart des gens ne considèrent pas vraiment comme telle, et c'est peut-être pour cette raison que ce délit si atroce n'a pas suscité un grand débat auprès de l'opinion publique, pourtant Mauvignier nous rappelle que c'était tout de même une vie.

L'auteur se lance, donc, à imaginer ce qu'elle pouvait être, les relations familiales de cet homme et celles qu'il avait nouées aux marges des rues, en créant un récit où le fait s'unit à la fiction. Il se penche sur les événements juridiques qui ont suivi cet épisode de violence. Ainsi, le passé, le présent et le futur s'entremêlent dans la narration à travers un recours instable à des temps verbaux divers : le passé est utilisé pour rappeler la vie du pauvre homme ; le présent sert à décrire, de manière très crue aussi, la brutalité des actions des vigiles ; le futur est exploité pour imaginer la suite des existences des familiers et des bourreaux. Il en va de même pour les pronoms : en fait, ce « monologue à plusieurs voix » (56) est dépourvu de noms de personne et une suite de pronoms attribue au texte une portée universelle. Il paraît, en effet, que sa thématique principale repose sur la mise en scène du côté sombre de la nature humaine.

En définitive, *Ce que j'appelle oubli* est la formulation d'un questionnement que l'auteur se pose et qu'il adresse ensuite au lecteur, portant sur la signification que l'on attribue à l'homme, par-delà toute catégorie, et sur sa valeur dans la société de nos jours.

En choisissant des textes mettant en scène des histoires de souffrance, de difficulté, de

rage, de fatigue, d'indignation, et relevant dans quelques cas de la société multiculturelle aussi (Puren, 2013), nous avons pensé que nos apprenants auraient pu être sollicités aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan du sentiment et de la participation.

En leur proposant *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers, Prof chez les taulards, La Belle Image* et *Debout-payé*, nous avons pris en considération, en plus de leurs caractéristiques thématiques, le fait que leur composante autobiographique – accentuée dans le récit de Rykner par l'élection du genre épistolaire – aurait pu parler aux apprenants d'une manière plus proche, plus intime, plus profonde et potentiellement apte à susciter leur participation émotionnelle. En insérant dans notre corpus un récit tel que *Ce que j'appelle oublié*, nous les avons confrontés au flux de conscience d'un narrateur indigné. En les exposant à la pluralité des points de vue présentés dans *Prof chez les taulards* à travers l'approche dialogique de la narratrice, nous avons pensé pouvoir favoriser le mouvement de décentration cognitive et émotive (doublé bien évidemment par le choix du dispositif du cercle de lecture), et, par cela, l'entraînement à la tolérance et à la compréhension des autres.

Notre but n'était donc pas de passer un message ou faire adopter aux apprenants une perspective précise face aux thématiques les plus sensibles et urgentes de notre époque. Notre intention était celle de favoriser un processus de conscientisation par rapport à l'existence de ces problématiques et de proposer une approche interlocutoire face aux œuvres et à la réception de chacun. En ce sens, nous empruntons volontiers les mots de Florent Coste (2017), ce qui nous permettra de faire le lien avec le paragraphe successif portant sur la deuxième notion que nous avons convoquée pour la construction de ce projet de recherche :

La littérature ne nous apprend pas quelque chose (un propos, un message, une proposition, une leçon), elle ne nous instruit guère, elle nous apprend une manière de faire, une méthode. Elle ne répond pas à un « Quoi ? », mais à un « Comment agir ? ». Plutôt que de faire croire, elle fait faire et contribue à accroître nos capacités futures. La littérature ne donne pas des solutions (prêtes à consommer), mais des voies de résolution de problèmes ; elle développe notre appétit et notre appétence à se poser des problèmes. (380)

2. La notion d'*anthropologie littéraire*

Si le concept de *sujet lecteur* nous a permis d'encadrer d'un point de vue à la fois théorique et didactique l'objectif de proposer aux apprenants l'adoption d'une approche intime, profonde et mûre à la lecture, une autre notion se plaçant sur le plan épistémologique a satisfait notre exigence de démontrer que la littérature peut avoir quelque chose à dire sur le monde et la société : il s'agit de la notion d'*anthropologie*

littéraire. Formulée par Fernando Poyatos en 1988, cette dernière envisage l'écriture comme un « [...] instrument d'interprétation de la réalité » (Gambino, 2004 : 72 – notre traduction); par conséquent, il la fait sortir des bornes à l'intérieur desquelles la considération du langage comme simple outil descriptif la relègue :

Il testo è il luogo in cui la ricerca scientifica e il medium letterario si uniscono creativamente, poiché il mezzo letterario, grazie alla sua capacità rappresentativa, si presta in maniera esemplare a un'analisi delle caratteristiche umane e a una riflessione sulla natura umana e sui cambiamenti intervenuti nel corso del tempo^{xi}. (Ibidem)

Pour expliquer la notion d'anthropologie littéraire, il est nécessaire de convoquer dans notre discours le courant philosophique américain du pragmatisme qui lui est sous-tendue. Initié par Charles S. Peirce, ce courant trouve dans la figure de John Dewey un représentant pertinent pour les fins de cette thèse.

Selon les pragmatistes, le sens d'une idée ou d'une expression réside dans l'ensemble de ses implications pratiques : les concepts ont des conséquences tangibles et ils peuvent intervenir sur nos habitudes de penser, de décrire, d'interpréter et donc de concevoir la réalité, tout comme d'y agir. Le pragmatisme met au centre de sa réflexion la pratique et l'usage des concepts, qui acquièrent le statut d'outils dont la valeur est toujours située : ils peuvent répondre aux exigences d'un contexte donné et ne plus s'avérer utiles dans d'autres conditions, compte tenu de l'évolution du réel.

Ce dernier aspect est notamment abordé par John Dewey, dont les considérations sont également influencées par le darwinisme. D'après Dewey, il existe une interaction et un échange continuels entre les individus et l'environnement extérieur, qui se réalisent par la médiation du langage. C'est de ce contact dynamique que ressortirait l'expérience, elle aussi nécessairement située. En effet, l'expérience se produit grâce à l'adoption d'une démarche critique, d'une attitude d'enquête qui constitue en même temps un procédé logique de gestion des situations problématiques se présentant à un moment donné. Ainsi, il n'existe pas de valeurs figées et préconstituées auxquelles on peut faire aisément appel. Les expériences du passé ont certes fondé des conceptions et des habitudes d'actions, mais elles peuvent ne pas être convenables pour résoudre d'autres difficultés. Les idées nouvelles qui sont formulées à cette fin peuvent être définies comme vraies uniquement si elles sont mises à l'épreuve de l'expérience, ce qui revient à dire qu'elles doivent répondre de manière réussie à une nécessité contingente, bref s'il y a accord entre l'idée et le fait qui la vérifie : « l'idée est l'instrument par lequel se construit le fait » (Rozier, 2010).

Ce détour sur le pragmatisme est pertinent dans notre discours dans la mesure où la considération de la littérature en tant que forme de discours parmi d'autres (Maingueneau,

2003), qui est propre de l'approche anthropologique aux textes, permet de restituer au littéraire sa place au sein de la société. En effet, au lieu d'embrasser une approche ségrégationniste de l'art, on s'interroge sur la manière dont il s'inscrit « dans la trame de nos existences » (Hamel, 2015 : 89) en agissant « sur nos dispositions affectives, notre organisation perceptive, la grammaire de nos actions » (Ibidem).

D'après Coste et Mondémé (2008) les causes de la vision sacralisée de la littérature ne reposent pas sur l'expérience (envisagée dans les termes d'une vérification, à l'instar de Dewey), au contraire elles sont la conséquence d'un partage social de valeurs anciennes. Néanmoins, à bien voir, que la littérature puisse être un vecteur d'action est démontré par l'histoire (Leiduan, 2014b) :

[...] les textes, même littéraires, ont une efficacité. On a beau prétendre que la littérature n'appartient pas totalement à ce monde, qu'elle s'en coupe, s'en déconnecte de diverses façons, restent des pratiques de régulation, de censure, de sanction des œuvres littéraires qui, par leur geste même, prouvent exactement le contraire. Faisant l'objet de diverses procédures de contrôles plus ou moins lâches dans les sociétés anciennes, modernes et contemporaines, les textes constituent des vecteurs propres à changer d'avis, de croyances et donc d'habitudes d'action. (Coste et Mondémé, 2008)

La littérature se configure, alors, comme un « artefact symbolique à efficacité contextuelle » (Ibidem). Il en découle que non seulement l'expérience littéraire est différente selon l'époque de sa réception, mais qu'elle est aussi en mesure de « sollicite[r] notre puissance d'agir », de « façonne[r] nos manières d'être », d'« aiguise[r] notre perception et notre intelligence du monde » (Hamel, 2015 : 91).

Intégrer la littérature à notre quotidienneté et la concevoir par rapport à cette dernière dans les termes de la continuité, à l'instar de Dewey (Renier, 2013), implique alors d'envisager l'œuvre littéraire comme un moyen concret d'interrogation du monde et de ce que nous désirons y construire.

Comme le langage est à la fois l'instrument de travail de la littérature et le médium par lequel se réalisent l'échange et l'interaction entre l'individu et son milieu, l'adoption d'une démarche critique et pragmatique dans le rapport aux textes comporte de réfléchir sur « les moyens expressifs que nous avons à notre disposition pour nous représenter la réalité et la communiquer à autrui » (Coste et Mondémé, 2008). Cette fonction heuristique du langage fait du littéraire « un chercheur en sciences sociales travaillant sur la littérature » (55). Quant aux lecteurs ordinaires, une telle approche leur permet de s'interroger sur la forme de vie qu'une œuvre littéraire a produite, c'est-à-dire sur cet ensemble de manières de parler, d'agir et de voir (159) qui constituent la structure culturelle provisoire où se déploient les existences de chacun à un moment donné de l'histoire des communautés

humaines :

Les mots ne sont pas extérieurs au monde. [...] Au contraire, ils y opèrent, et, comme, la plupart du temps, ils sont irréductibles à de simples substantifs destinés à être accolés à des substances, ils ressemblent davantage à des coups à jouer, à des outils à employer, des propositions à investir, des gestes à déployer, des pratiques à accomplir – un ensemble naturel où l'individu et le monde se constituent. [...] Les mots signifient selon leur intégration à telle ou telle forme de vie, selon la place qu'ils y occupent, et selon les possibilités qu'ils y déploient. (170)

Le langage est alors envisagé comme un moyen de partager des idées ou de proposer des reconfigurations en construisant « un terrain de rencontre », « un sol commun » (150). Ainsi,

Quand on s'intéresse à la lecture littéraire, on se focalise démesurément sur le lien vertical du texte au lecteur (qui tout au plus coopère ou collabore au texte, mais généralement intervient comme force d'appoint), sans jamais considérer qu'en vertu des pratiques de jeux de langage que la lecture provoque, déclenche et anime, des lecteurs lisent les uns avec les autres, lisent ensemble, emportant avec eux, de manière latérale, leurs autres lectures, forment des liens entre eux, apprennent des langages communs et tissent des solidarités horizontales, sur lesquels le texte où l'auteur n'ont, à vrai dire, guère leur mot à dire. (175)

En outre, le fait d'étendre la démarche de l'enquête au domaine de la littérature implique de qualifier une œuvre littéraire par sa capacité de diriger le regard du lecteur et son attention sur le méconnu, l'inédit ou l'invisible en le faisant venir sur la scène publique (126). La littérature consentirait, par conséquent, au lecteur de comprendre les événements, « de diagnostiquer, clarifier ou parasiter [...], de réformer ou déformer [...] » (172), d'établir et d'exploiter des critères de jugement du réel et d'y déclencher des actions :

La littérature [...] ne supprime pas notre ancienne vie, elle ne nous empêche pas de vivre ni ne nous dicte comment vivre, elle nous aide simplement à prendre en main les conditions de l'institution de notre vie et, peut-être, à vivre mieux et autrement dans nos formes de vie. (205)

Si la littérature est à considérer sous le profil de ses potentialités pratiques, son enseignement devrait se proposer de miser à ce que la rencontre entre un lecteur en formation et une œuvre littéraire se configure comme une expérience, à la fois personnelle et sociale. Le but ne peut pas être, en effet, celui de proposer une réception passive de la part des étudiants ; bien au contraire, tout comme l'écrivain peut être vu comme un concurrent sérieux de l'anthropologue (57), l'apprenant devrait être stimulé à s'approcher du texte littéraire selon les principes de la créativité, de l'indépendance, de la critique et de

l'investigation.

Ces caractéristiques constituaient le noyau de l'école laboratoire mise en place par Dewey (Rozier, 2010) et elles se posent à la base d'une conception de l'éducation fondée sur les principes de la coopération, du partage des objectifs et de la mise en commun des ressources et des connaissances. Les implications sur le plan social et politique sont évidentes, parce que les textes peuvent être à l'origine des processus d'émancipation (Ibidem). Florent Coste aussi le remarque, quand il déclare que par l'adoption d'une approche pragmatique de la littérature on peut également espérer, « au passage », de fabriquer « [...] une société qui n'aspirera plus à sa propre reproduction et où chacun n'ira pas à l'école pour devenir cette main-d'œuvre "employable" devant rester bien sagement à la place qu'on lui assigne » (Coste, 2017 : 382).

Au nom de son empreinte pragmatique, la perspective de l'anthropologie littéraire suggère ainsi l'importance de ne plus opérer de distinction dans le contexte de la formation entre expériences de la vie et expériences d'apprentissage. Ces dernières devraient trouver des échos en dehors du milieu formatif.

Sur le plan pratique de l'enseignement, cette approche peut suggérer aux enseignants d'introduire le texte littéraire dans les classes et les amphis pour montrer aux apprenants la diversité des points de vue concernant une thématique donnée et pour les solliciter à se former une idée composite en la matière (Bricco, 2011). Aussi, le texte de littérature peut constituer un point de départ pour collecter des informations sur un sujet établi, pour élargir ses connaissances, pour confronter les positions, même opposées, de divers auteurs ou convoquer dans la réflexion des disciplines variées, pour enfin échanger et discuter. Quant au travail sur le langage, la classe de littérature devrait être une occasion pour « [...] cheminer ensemble en commençant par mettre en commun le sens des mots que nous utilisons ou que nous croisons dans le programme non pas à partir du programme, mais à partir de l'expérience vécue par chacun » (Rozier, 2010 : 28).

C'est dans ce contexte que s'insère notre décision de sélectionner un corpus d'œuvres issues de la littérature française extrêmement contemporaine, et aussi celle d'engager les apprenants dans des activités non seulement réflexives mais encore sociales.

La description que nous avons donnée de la notion d'*anthropologie littéraire* rend perceptible la prise en compte de l'enjeu d'établir un lien entre la littérature et la vie, de manière que les apprentissages, envisagés comme connaissances et procédés à la fois, puissent trouver une application dans la réalité quotidienne aussi, dans cette société où se concrétise l'action des lecteurs en formation. Et c'est la convocation du verbe *agir* qui nous permet de glisser vers le troisième élément conceptuel ayant accompagné notre réflexion

sur la manière d'enseigner la littérature dans le domaine des études en langues/cultures étrangères.

3. Le concept de *co-action*

Comme nous l'avons illustré dans le chapitre 1, dans les dernières années la recherche en didactique s'est interrogée à plusieurs reprises sur les finalités et les modalités de l'enseignement littéraire en conséquence des modifications impulsées par la Stratégie de Lisbonne dans les formations et par l'introduction des lignes directrices du CECRL dans le domaine spécifique de l'enseignement des langues/cultures modernes.

Le débat a porté notamment sur la possibilité et l'opportunité d'adopter la perspective d'un apprentissage orienté vers l'action pour cette discipline aussi, vu que, au moins apparemment, elle se présente comme une invitation implicite à considérer un texte littéraire soit en tant que vecteur d'une activité récréative soit en tant qu'instrument pouvant favoriser l'apprentissage des langues étrangères. En fait, comme quelques chercheurs l'ont remarqué, le CECRL est un document de vulgarisation adressé à une multiplicité d'acteurs du monde de la formation (y compris les apprenants eux-mêmes), par conséquent il se montre délibérément « ouvert » et non exhaustif (Bemporad, 2010). Cela permet - pour paraphraser les mots de Claude Springer (2009 : 518), d'aller « au-delà du texte » du CECRL et d'inscrire toute réflexion et pratique pédagogique dans « l'esprit » de celui-ci.

Parmi les propositions d'application des indications du CECRL au champ de la didactique de la littérature en langue étrangère aussi, celle formulée par Christian Puren (2002, 2004, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012, 2013, 2016, 2017a) s'est démarquée à nos yeux pour sa pertinence avec nos objectifs de recherche. Dans sa réflexion, qui se poursuit depuis des années, Puren souligne que la portée innovante de la perspective actionnelle du CECRL réside notamment dans deux éléments : le fait d'avoir intégré la communication linguistique dans l'action sociale et de suggérer le recours à la pédagogie de projet.

En ce qui concerne le premier aspect, le didacticien français met en relief que la convocation du concept d'action sociale fait glisser le but de l'enseignement des langues/cultures étrangères de la facilitation de l'interaction communicationnelle – ce qui est propre de l'approche communicative – au travail en commun orienté vers l'accomplissement d'un objectif collectif. C'est en ce sens qu'il forge, alors, la notion de *co-action* :

La *co-azione* non è un concetto linguistico ma un concetto sociale, come si osserva nella

nozione di attore sociale del Quadro Comune, è azione sociale realizzata insieme, cioè c'è un obiettivo comune che è un obiettivo sociale e le persone agiscono insieme; non è più azione di uno su un altro o semplice intercambio di informazioni, ma un'azione comune sull'informazione e per l'informazione. [...] In questo senso la co-azione è molto più complessa dell'interazione comunicativa: perché non si tratta solo del trasferimento dell'informazione, secondo il modello noto emittente-ricevente-messaggio, ma di produrre, a partire da un'informazione condivisa, azioni comuni con una finalità collettiva; dunque, non più *agire sull'interlocutore* ma *agire con l'interlocutore*^{xii}. (Derosas, 2009)

Une telle conception du parcours d'apprentissage/enseignement demande nécessairement de cesser d'insister sur la simulation – à savoir sur la reproduction artificielle dans les salles de classe de situations d'interaction en langue étrangère comme si elles se produisaient dans la société extérieure (Ibidem) – pour récupérer la valeur microsociale du milieu formatif, en engageant les apprenants dans des activités authentiques : « [...] la classe è una società in cui si preparano gli studenti a vivere nella società esterna alla classe, ma allo stesso tempo l'aula costituisce una società di pieno diritto, una microsocietà^{xiii} » (Ibidem).

Quant à la pédagogie de projet, il s'agit d'une pratique éducative qui découle du point précédent. En effet, elle englobe, par définition, toutes les recommandations de l'actualité didactique, parce qu'elle consiste à faire travailler ensemble les apprenants pour qu'ils réalisent une tâche commune. L'importance de cette dernière n'est pas limitée au parcours formatif, au contraire elle se reverse à l'extérieur aussi (INDIRE) : « [...] on considère dans cette pédagogie que la meilleure manière de former des élèves pour être plus tard des acteurs sociaux en société est de les faire agir en tant que tels dans leur micro-société classe pour leur projet commun d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère » (Puren, 2012).

Si l'une des dimensions principales de la pédagogie de projet est l'autonomie de l'apprenant, ce dernier ne s'épanouit pas de manière individuelle, au contraire il accroît ses connaissances et développe ses compétences à travers sa relation aux autres. L'esprit collaboratif constitue, en ce sens, la possibilité d'une expérience partagée de construction des savoirs, de transformation personnelle et potentiellement sociale de l'environnement, où la solidarité, l'entente, le respect et l'intérêt pour les autres constituent autant d'éléments de la valorisation des contributions de tout un chacun. Un « véritable agir communicationnel » est alors mis en place (Springer, 2009 : 518) dans une communauté d'apprentissage qui favorise et encourage l'expression de voix plurielles (519). Les activités à réaliser se classent dans deux typologies principales, qui sont celle de l'action sur les textes et celle de l'action par les textes : si dans la première catégorie on compte certainement la lecture, l'interprétation et l'écriture des textes, on attribue à la seconde des

tâches complexes comme la réalisation d'un produit spécifique et propre du champ littéraire.

Ainsi, le texte littéraire devient le moteur d'une action sociale commune (Bricco, 2011) dans laquelle la langue n'est que l'un des instruments à utiliser de manière consciente, car d'autres *savoirs, savoir-être et savoir-faire* s'avèrent nécessaires pour l'accomplissement de l'objectif établi. Sur le plan des pratiques pédagogiques concrètes, l'enseignant doit alors veiller à impliquer ses apprenants dans des activités collaboratives où chacun puisse s'exprimer, avancer des propositions et négocier avec les autres dans un processus d'acquisition progressive d'une autonomie - au niveau individuel et de groupe - opérant aussi bien sur le profil décisionnel que de l'action, et d'une capacité métacognitive et d'auto-évaluation à exploiter dans l'optique de la formation tout au long de la vie (Springer, 2009 : 519).

Nous concluons ce paragraphe en mettant l'accent sur un élément de valorisation de notre décision de situer nos ateliers de lecture dans le contexte de l'enseignement supérieur. Pour Puren (2012), l'adoption de la nouvelle perspective de l'action sociale constitue une manière adéquate de satisfaire aussi bien la finalité de l'éducation littéraire que celle d'éducation citoyenne. En effet, la première est prise en charge par la conception de projets sociaux qui se qualifient sur la base de leur utilité par rapport à la réalité extérieure à la classe, alors que la seconde est favorisée par le fait d'engager les apprenants dans des activités où ils agissent ensemble en tant que citoyens d'une microsociété réelle (14).

Les deux finalités susmentionnées représentant au bout du compte la somme de nos objectifs pédagogiques et de recherche, l'exploitation de cette approche dans l'enseignement universitaire des langues/cultures s'avère sans aucun doute pertinente :

[...] cette orientation d'action sociale par les textes permet d'y élargir de manière crédible la formation littéraire au-delà de la seule préparation aux concours ou à la recherche littéraire universitaire, à savoir à la formation professionnelle générale [...]. L'enseignement universitaire des langues est particulièrement bien placé pour occuper le créneau, non seulement parce que la maîtrise des langues étrangères est désormais un outil de communication et d'action indispensable dans le monde professionnel, mais aussi parce que les compétences mises en œuvre dans leur enseignement-apprentissage collectif sont les mêmes que celles désormais attendues d'un professionnel qui ne soit plus un simple employé mais un véritable agent économique. (11-12)

Avant de faire le point sur la relation entre les concepts convoqués au cours de ce chapitre et nos objectifs de recherche, il nous paraît opportun de soulever une question d'encadrement de ce projet.

Depuis le début de notre réflexion, nous avons précisé que les deux expériences de lecture mises en place dans le cadre de cette thèse se sont déroulées dans une UFR de Langues et cultures étrangères en Italie. Ce contexte nous a autorisée à mentionner constamment la didactique des langues/cultures, à laquelle nous avons aussi emprunté des notions à notre sens opératoires telle que celle de *co-action*. Néanmoins, notre projet se nourrit également – et largement – de réflexions théoriques et pédagogiques qui ont été développées dans d'autres domaines s'occupant de la relation qu'un parlant natif ou un lecteur en langue maternelle³¹ entretient avec la littérature. C'est le cas de la question du sujet lecteur et de la lecture littéraire, tout comme de l'approche de l'anthropologie littéraire. Il en est de même pour le discours portant sur la crise des études littéraires, même si ce dernier aspect peut aisément être élargi au champ de la didactique des langues/cultures vu que, comme nous le verrons sous peu, l'enseignement de la littérature en langue étrangère a longtemps emprunté ses méthodes et dispositifs à la didactique en langue maternelle.

Notre choix repose sur le fait que, comme nous l'avons anticipé dans l'introduction, dans l'espace de cette thèse nous adoptons le point de vue d'une extension des réflexions, approches et méthodes pédagogiques concernant la didactique du FLM au domaine de l'enseignement du FLE. Plusieurs références théoriques remontant au début du millénaire nous soutiennent dans ce choix, et cette perspective est adoptée plus récemment aussi. En effet, si déjà en 2001 Dufays et Collès énuméraient les aspects qui les poussaient à envisager l'enseignement de la littérature en classe de FLE dans les termes d'un *continuum* avec les approches adoptées dans le FLM, dans les dernières années Defays et al. (2014, livre numérique) ont déclaré que l'établissement d'un rapport de complémentarité entre les didactiques du FLM et du FLE se pose en élément incontournable « [...] pour la réussite de l'enseignement-apprentissage du français aujourd'hui », qui devrait tenir compte des « [...] possibles – linguistiques, culturels, affectifs – qu'ouvre la littérature en classe de FLE ».

³¹Nous sommes consciente des problématiques que les notions de langue maternelle (LM), langue étrangère (LE), langue première (L1) et langue seconde (LS) entraînent lorsqu'elles sont mises à l'épreuve des contextes actuels d'apprentissage (entre autres : Collès et Dufays, 2015). Cependant, dans l'espace de cette thèse nous glisserons sur cette question et aurons recours aux expressions « langue maternelle », « langue étrangère » et à leurs acronymes dans le seul but de distinguer une langue apprise à travers un parcours formel (LE) d'une autre (LM) ayant fait l'objet d'un processus d'acquisition préalable.

4. Continuum et complémentarité dans la didactique des langues/cultures étrangères

Pour expliquer notre position en la matière, il nous paraît utile de retracer tout d'abord un bref excursus de l'histoire de la didactique de la littérature en langue étrangère, de manière à mettre en relief l'évolution du rapport qu'elle a entretenu avec l'enseignement des langues. Ce parcours nous permettra aussi de cibler sur le domaine spécifique de l'enseignement du français et d'interroger la relation entre les didactiques du FLM et du FLE. Nous illustrerons enfin les enjeux d'un rapprochement entre leurs objectifs et dispositifs pédagogiques.

4.1 La littérature en classe de FLE : un excursus

Comme Anne-Sophie Morel (2012 : 141) l'affirme, « la littérature occupe [...] une place fluctuante et problématique dans le champ de l'enseignement des langues », et au fil du temps le texte littéraire a été considéré différemment de la part du FLE.

Dans les méthodes traditionnelles de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères l'étude de la grammaire et celle de la littérature faisaient partie liée. Le modèle pédagogique en vogue était celui de la transmission, dont les pôles étaient représentés par l'enseignant et les savoirs. Dans ce cadre, les textes littéraires se posaient en tant que modèles à imiter pour atteindre sur le plan linguistique l'objectif de la maîtrise du bon usage de la langue française (Defays et al., 2014), et sur le plan culturel celui de l'appartenance à la communauté des lettrés. Dans ce dernier sens, l'enseignement du français avait pour but – selon les mots de l'écrivain et journaliste Marc Blancpain – de « cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide », et de les rendre, par cela, « [...] véritablement, des personnes distinguées » (Mauger, 1953 cité par Šperková, 2009 : 5).

Comme Vincent Louis (2015) le remarque, une telle attitude caractérisait aussi bien l'enseignement du FLM que celui du FLE, ce dernier étant dominé par la méthode grammaire-traduction où l'attention était essentiellement portée sur la matérialité du texte. En effet, l'apprentissage de la langue devait permettre l'accès aux grandes œuvres de la littérature française et à ses valeurs patrimoniales, qui s'offraient à l'apprenant pour qu'il les traduise ou en propose une lecture commentée. L'enseignement des langues vivantes se faisait, donc, sur le modèle de celui des langues mortes (le grec et le latin) pour la connaissance desquelles le caractère incontournable des textes littéraires n'est pas à

interroger, l'absence de parlants natifs constituant en elle-même une raison suffisante.

Jusqu'à ce moment-là les deux didactiques ne poursuivaient pas des objectifs divergents. En revanche, dans l'entre-deux-guerres des transformations sociales (notamment la démocratisation de l'accès à l'enseignement et le caractère bigarré du public des apprenants du français en conséquence du phénomène migratoire européen et extra-européen) ont conduit progressivement à une spécialisation scientifique et à la naissance de disciplines académiques différentes. C'est en effet dans les années 1960 que la didactique du FLE (DFLE) et celle du FLM (DFLM) ont constitué deux champs distincts.

Si à l'époque l'approche du texte littéraire n'avait pas changé dans le domaine de la DFLM, en classe de FLE l'apparition sur la scène de la didactique des langues vivantes des méthodes directe, Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) et audio-orale (MAO) a déterminé un renversement de tendance. En effet, la nature écrite des œuvres littéraires et leur élevé degré d'élaboration se heurtaient à une approche caractérisée par la prééminence de l'usage courant de la langue, qui était pratiquée en mettant en avant l'oralité et en exploitant des textes artificiels, c'est-à-dire fabriqués ad hoc. Dans cette optique, l'écrit littéraire trouvait sa place uniquement chez les apprenants disposant d'un niveau avancé de connaissance du français, lesquels s'y rapportaient tout de même selon l'approche classique. Il s'agit à notre sens d'une donnée importante, parce qu'elle souligne la persistance d'une conception traditionnelle du texte littéraire. Ce dernier ne se configurait plus comme le modèle de langue par excellence, donc il était aisément écarté ; pourtant, si les conditions du public le permettaient, l'exploitation de la littérature en classe de FLE se faisait à l'instar de la méthode adoptée en FLM.

Longtemps laissée de côté par la conception instrumentale de l'apprentissage des langues que les méthodes susmentionnées véhiculaient, la littérature a progressivement recouvert sa place en classe de FLE grâce à l'avènement de l'approche communicative et à l'attention adressée aux quatre macro-compétences de réception et production (écouter, lire, parler, écrire). Elle remplissait tout de même une fonction différente, puisque sa valorisation en tant que document authentique, en ce sens égal à tout autre texte écrit ou oral, gommait ses spécificités au profit d'une compréhension globale. Cette phase du rapport entre les deux disciplines est intéressante dans la mesure où l'on assiste à un transfert inversé dont les effets perdurent aujourd'hui encore : en effet, dans quelques cas c'est la didactique du FLE qui exerce son influence sur la didactique du FLM, ce qui est identifiable notamment dans la tendance à exploiter le texte littéraire en tant que support pour l'apprentissage de la lecture, sans aucune attention spécifique aux caractéristiques de sa littérarité (Louis, 2015).

La montée en puissance de l'approche interculturelle a contribué aussi à la réhabilitation de la littérature en FLE, parce que pour le dire avec Goula-Mitacou (2010 : 83), en permettant sortir de soi-même, la fréquentation des textes littéraires orientait « vers l'altérité, vers autrui ».

De leur côté, les années 1980 se sont caractérisées par des bouleversements remarquables dans la didactique du FLM, qui, comme Louis (2015 : 101) le dit, ont entraîné l'élaboration d'approches ayant « incontestablement glissé [...] de la théorie du FLM à celle du FLE ». Il s'agit plus spécifiquement des recherches sur le fonctionnement du texte qui ont convoqué les études en stylistique, en narratologie, en sémiotique, etc., et qui ont fondé l'approche formaliste et analytique aux textes que nous avons mentionné dans le chapitre précédent.

Enfin, la littérature a connu une époque de « renouveau » (Maillard de la Corte Gomez, 2009 : 17) en classe de FLE à partir des années 1990. La valeur de la littérarité a été progressivement récupérée, notamment en ce qui a affaire à la relation texte/lecteur et au rapport universel/singulier sur lequel l'approche interculturelle a fait couler beaucoup d'encre :

[...] Toute œuvre littéraire est [...] à la fois particulière et universelle. Particulière au sens où elle s'appuie sur des faits spécifiques, très souvent biographiques, qui font écho chez les lecteurs par leur caractère précisément universel, par leur pouvoir de signifier à travers une mise en situation singulière (dramatique, comique ou encore humoristique) des ressemblances profondes. (Abdallah-Preteceille, 2010 : 148-149)

Aujourd'hui l'on reconnaît au texte littéraire son rôle de laboratoire langagier et de témoin d'une culture, et de nombreuses propositions didactiques d'exploitation des textes littéraires mettent en avant sa nature de support pédagogique pour le développement de compétences langagières, critiques, réflexives, culturelles et interculturelles (Arzate Otamendi et Velázquez Herrera, 2012 ; Defays et al., 2014³²). Ainsi que pour apporter des avantages non négligeables sur le plan de la connaissance langagière et la capacité discursive des apprenants, la littérature peut être introduite dans la classe de FLE pour favoriser le développement de la compréhension et de la production écrites (Poletti, 2003), tout comme celui de l'interaction orale (Arzate Otamendi et Velázquez Herrera, 2012). Elle peut être envisagée en tant que point de départ pour une activité d'écriture

³² Le volume édité par Defays et al. (2014) contient de nombreuses propositions pratiques intéressantes pour approcher le texte littéraire en classe de FLE et il dresse aussi un corpus d'œuvres qui pourraient être exploitées à des fins diverses selon les niveaux établis par le CECRL. Pour d'autres exemples, nous renvoyons également aux articles mentionnés.

d'imitation ou créative (Poletti, 2003 ; Bao, 2012 ; Morel, 2012), même collaborative. Opportunément insérée dans un parcours structuré et guidé, elle peut servir de déclencheur de l'intérêt pour la lecture d'œuvres intégrales (si elle est fournie sous forme d'extrait) ou d'autres textes aussi, soutenant de cette manière le goût pour la littérature et le plaisir de la lecture autonome (Poletti, 2003).

4.2 Les raisons d'une convergence

Le parcours que nous venons de tracer constitue un premier argument au soutien de notre choix de fusionner les contributions théoriques des deux disciplines. Nous pourrions le définir d'« historique » dans la mesure où entre ces didactiques il y a eu et « il y a contact, échange et influence [...] sur le point précis de la découverte de textes littéraires » (Louis, 2015 : 95), avec la conséquence d'un transfert méthodologique constant. Cet élément factuel permet d'affirmer « le caractère transversal de la littérature et des démarches d'approche littéraires » (Ibidem), et de supposer, donc, des possibilités de circulation et d'exploitation ultérieures, « [...] la transversalité d'un concept, d'un modèle » ou « d'un outil » découlant du fait de « [...] prendre acte d'un transfert réalisé ou potentiel » (G. Fourez, 2002 in Ibidem). Dans ce cadre, notre projet pourrait en constituer un exemple. En effet, avec cette thèse nous voudrions avancer une proposition pour la didactique de la littérature qui s'occupe également des enjeux spécifiques de l'apprentissage d'une langue/culture étrangère. Le débat sur le rôle de la littérature en classe de FLE étant très vivace et « l'approche du texte littéraire en FLE ne figurant pas encore au programme de toutes les filières proposant une formation en FLE » (Defays et al., 2014), nous croyons qu'il y a de la place pour d'autres suggestions à mettre à l'épreuve de la pratique didactique.

Nous faisons rentrer dans ce premier argument un aspect supplémentaire. Il concerne le fait que, de nos jours, il est de plus en plus difficile d'opérer une séparation nette entre les contextes d'apprentissage du français. En effet, l'hétérogénéité généralisée des classes et le développement des notions de langue seconde (L2) et de langue première (L1) posent actuellement de nombreuses interrogations sur le plan de la distinction entre natifs et allophones (Collès et Dufays, 2001 et 2015 ; Louis, 2015 ; Lefranc, 2015). Par conséquent, l'opportunité d'un échange entre les objectifs et les méthodes n'est pas à écarter au préalable.

Passons maintenant à notre deuxième argument. Si l'on revient aux notions spécifiques que nous avons convoquées dans la construction de notre projet, on s'aperçoit que leur nature épistémologique en fait d'emblée des concepts pouvant circuler parmi les

disciplines.

Le paradigme du *sujet lecteur* peut être appliqué à l'enseignement en langue étrangère parce qu'il restitue les conditions et les caractéristiques constitutives de l'activité lectorale, toutes langues confondues. Aussi est-il possible d'embrasser le point de vue de Vincent Louis (2015) selon lequel à cette centration sur le lecteur du FLM correspondrait la centralité de l'apprenant et de ses besoins langagiers dans l'enseignement du FLE. Concernant cet aspect, nous signalons d'ailleurs que dans sa description des habiletés prévues à chaque niveau c'est le CECR lui-même qui convoque la figure du sujet lecteur, même s'il ne la nomme pas avec ces termes. En effet, il considère qu'à partir du niveau B1 un apprenant peut exprimer ses réactions de lecteur aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En outre, vu qu'elle découle de l'affirmation du paradigme du *sujet lecteur*, il est possible à notre sens d'adopter dans la classe de FLE les implications didactiques de la notion de lecture littéraire telle que l'envisage Jean-Louis Dufays, ce qui correspond au point de vue exprimé par ce dernier et par Luc Collès à plusieurs reprises (2007, 2012) et à l'un des espoirs manifestés par Estelle Riquois à l'occasion des Rencontres des chercheurs en didactique des littératures de 2010 : « [...] l'acquisition de ce mode de lecture est un objectif courant dans les classes de FLM. Pourquoi ne pas en faire autant en FLE ? » (Riquois, 2010 : 250). Les conséquences positives sont envisageables sur le plan de l'épanouissement personnel et intellectuel dans les deux cas.

Il en est de même pour l'approche anthropologique de la littérature, qui, comme Collès et Dufays (2001 : 230) le remarquent, « vaut aussi bien pour le FLM que pour le FLE », d'autant plus si l'on envisage « le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur les représentations partagées des membres d'une même communauté ». Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 2 de ce chapitre, cette perspective met en relief le potentiel de découverte et de création du langage. Cet aspect est clairement résumé par Isabelle Gruca (2010) qui définit le texte littéraire comme un véritable « laboratoire de langue », parce que chaque écrivain, tout en employant les mots courants, réinvente le langage et offre au lecteur un aperçu du potentiel créatif de la langue en lui demandant d'intervenir dans son interprétation :

Les mots qu'il utilise sont les mots de tous les jours, les phrases qu'il compose sont celles du quotidien, et pourtant ce ne sont pas les mêmes : l'écrivain élabore son œuvre en inventant sa langue. Le matériau est travaillé et travaille en même temps, exploitant à chaque fois les possibles et les pouvoirs de la langue [...] qui, par ses variations, dit et redit le monde d'autant plus que l'objet même de ce discours aborde des thèmes quasi universels centrés sur la condition humaine. (172 et 174)

Une telle caractéristique du texte littéraire est certes profitable en classe de FLM en raison des avantages qu'une approche anthropologique entraîne non seulement sur le plan des capacités expressives et discursives des apprenants natifs mais encore sous le profil des compétences de citoyenneté, parce que l'interrogation sur les mots et sur les concepts qu'ils véhiculent tout comme sur les non-dits suggère l'importance d'adopter une posture de réflexion continue, de confrontation, d'échange et de mise en commun, qui constituent du reste « les ressorts nécessaires à "faire vivre la démocratie dans la classe" [...] » (Mercier, 2010). Cette optique est du reste davantage profitable dans la société mondialisée actuelle où chacun est appelé à exercer son rôle de citoyen global et d'acteur social dans des projets co-culturels (Puren, 2002). À soutien de cette idée nous portons les mots d'Italo Calvino, tels que les reproduit Martine Abdallah-Pretceille dans son « plaidoyer pour la réintroduction du texte littéraire en classe de langue » :

La littérature est en mesure de créer des anticorps qui s'opposent au développement du fléau [...] peste langagière qui se traduit par une moindre force cognitive et une moindre immédiateté, par un automatisme niveleur qui aligne l'expression sur les formules les plus générales, les plus anonymes, les plus abstraites, qui dilue le sens, qui émousse les pointes expressives, qui éteint toute étincelle jaillie de la rencontre des mots avec des circonstances inédites. (Abdallah-Pretceille, 2010 : 146)

Mais, à notre sens, cette perspective est tout aussi applicable aux contextes de l'enseignement du FLE. Même plus : à en croire à Isabelle Gruca (2010 : 173-174),

[...] l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue.

Les avantages apportés sur le plan intellectuel par les actions de décodifier les implicites du texte littéraire, de s'interroger sur sa forme et sur son contenu en classe de FLM constituent autant de moyens pour aguicher l'attention du lecteur et l'entraîner à l'adoption d'une attitude de questionnement continu portant sur tous les aspects qui se réunissent à l'intérieur des œuvres, à savoir la langue, la culture et la société dans le cadre desquelles elles ont vu le jour. En effet, comme Defays et al. (2014) le remarquent, « [...] le texte littéraire [...] dans le même mouvement met en scène, en jeu et en cause la langue, la culture, la société...et la littérature elle-même ». La lecture dans une langue étrangère aussi remplit ces fonctions, mais elle est porteuse d'un élément supplémentaire : en effet, elle ne se contente pas que de permettre à l'apprenant de faire évoluer sa

compétence, elle lui permet également d'ouvrir les yeux sur d'autres manières d'interpréter, de dire et de façonner le monde, qui s'intègrent au tissu cognitif, culturel et affectif préexistant. Cet aspect est clairement évoqué par le CECRL :

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. (CECRL, 2001 : 40)

Notre dernier argument à soutien de la décision de fondre les objectifs - et donc les approches - du FLM avec ceux du FLE est de nature didactique. Il s'explique, d'une part, dans le rapport que toutes les disciplines entretiennent avec la logique des compétences à l'heure actuelle, et, d'autre part, dans les points de contact entre les principes du CECR et les nouveautés de l'approche au texte littéraire en langue maternelle que nous avons détaillés dans le chapitre 1.

En ce qui concerne le premier aspect, s'il est vrai que le principe de la *co-action* qui nous intéresse ici a été élaboré dans le but de fournir une réponse viable aux demandes du CECRL, il est également indéniable que ce dernier représente à son tour un document d'encadrement cherchant à satisfaire aux principes de la logique des compétences. En ce sens, ce n'est pas seulement la didactique des langues/cultures vivantes qui se pose le problème, au contraire toutes les disciplines marchent vers cette commune direction. En effet, cette perspective a poussé la didactique en langue maternelle à emprunter des réflexions et des mesures pratiques qui sont propres de didactique en langue étrangère (Collès et Dufays, 2001 ; Giusti, 2011). Les considérations et les expériences qui ont été développées dans le cadre du projet italien *Compita*³³ financé par le Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) nous offrent des exemples en la matière (Tonelli, éd., 2013). Cette observation est, à nos yeux, importante dans la mesure où, face à un problème partagé, il est raisonnable d'envisager des possibilités de coopération et d'influence réciproque, tout d'abord dans une optique interdisciplinaire et ensuite sous le profil transdisciplinaire (Louis, 2015). À ce propos et ces observations formulées, nous croyons pouvoir étiqueter notre projet de multidisciplinaire et

³³ Pour plus d'information : <http://www.compita.it/chi-siamo/il-progetto/>.

transdisciplinaire à la fois. À notre sens, le premier adjectif trouve satisfaction dans le fait que, comme nous l'avons précisé au tout début de l'introduction, cette thèse a été construite grâce à la contribution de disciplines diverses. Quant au second adjectif, il se justifie par le transfert de notions, de méthodes et d'objectifs d'enseignement de l'épistémologie à la didactique et de la didactique en langue maternelle à la didactique en langue étrangère. En effet, nous estimons que notre approche à l'enseignement du littéraire en classe de FLE possède les qualités requises aux opérations de transfert, c'est-à-dire celle de relever du « [...] constat de l'analogie de certains besoins (communicatifs et culturels) des publics concernés » et « [...] de ce qui différencie ces publics » (Louis, 2015 : 103), tout en rappelant que, comme nous l'avons précédemment observé, les contextes d'apprentissage ne sont plus aussi étanches que dans le passé.

En revanche, en ce qui concerne les dimensions du rapprochement entre les propositions de renouvellement de l'enseignement littéraire en langue maternelle et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nous estimons – pour le dire avec Victoria Béguelin-Argimón (2016 : 2) en paraphrasant partiellement ses mots – que « cette confluence des principes du CECR et des recherches sur l'approche au texte littéraire en L1 » est à elle seule capable de justifier l'opportunité d'explorer « de nouveaux accès à la lecture littéraire » en langue étrangère.

S'il est vrai que les publics du FLE sont aussi hétérogènes que peuvent l'être leurs objectifs d'apprentissage, surtout à l'âge adulte (Defays et al., 2014), une approche englobante telle que celle que nous proposons pourrait également constituer un moyen de fédérer une multiplicité d'intérêt divers, car elle vise à atteindre des buts qui se placent sur le plan général de l'épanouissement personnel et du développement de compétences transférables d'un secteur à un autre, sans pour autant négliger les besoins langagiers des apprenants qui se trouvent davantage satisfaits par l'encouragement d'une attitude positive de curiosité, de recherche du plaisir et d'introspection, capable de créer des *habitus* et de contribuer par cela à la continuation de l'entraînement en langue étrangère, pour « engager » les apprenants « à parcourir d'autres espaces » (Gruca, 2010 : 175).

Si notre projet n'assujettit pas le texte littéraire à l'objectif de l'apprentissage langagier mais il inclut des finalités multiples se plaçant sur les plans éducatifs de l'affectif, de l'intellectuel, du culturel et des savoir-faire, nous n'oublions pas pour autant que dans ce domaine d'action la difficulté reposant sur le niveau de langue des apprenants n'est pas des moindres. Cependant, nous assumons que dans n'importe quel processus d'apprentissage/enseignement il revient au professeur de construire des parcours qui soient conformes aux besoins des apprenants. En fonction de son public, le formateur

devra, par conséquent, envisager non seulement des corpus différents mais encore des styles et de niveaux d'accompagnement du parcours de lecture adaptés.

5. Éléments de synthèse

Dans ce chapitre, nous avons tracé le parcours théorique ayant conduit d'abord à la prise en compte du lecteur réel et successivement à la formulation du paradigme du *sujet lecteur*, qui a permis de déplacer la réflexion sur le plan pratique de l'enseignement littéraire. Ainsi, nous avons mis en évidence que, comme le disent Rouxel et Langlade (2004 : 11), « ce lecteur empirique est [...] bien présent en arrière-plan des théories de la réception, avec sa subjectivité et la singularité de sa manière de lire » et que « ces sujets lecteurs sont bien présents dans nos têtes, dans nos classes et nos amphis ».

L'accueil de la subjectivité du lecteur a nécessairement reconnu un droit de cité à l'affectivité dans l'activité lectorale (Rouxel et Langlade, 2004b : 12), comme le montre, d'ailleurs, la théorisation de la lecture littéraire en tant que va-et-vient entre participation et distanciation (Dufays et al., 2005 ; 2013b). Désormais, l'implication du lecteur ne recouvre pas seulement le rôle de contrepois de la lecture distanciée et, en ce sens, de pôle incontournable de la lecture littéraire ; elle devient « un *outil heuristique* permettant l'intellectualisation » (Bemporad, 2016 : 2), et elle s'avère, par conséquent, apte à accompagner la réflexion du lecteur.

Cet aspect occupe une place importante dans l'économie de cette thèse, parce que cette activité réflexive ne concerne pas seulement la compréhension du texte ou, par effet de la valeur documentaire de celui-ci, la connaissance du monde dans lequel le sujet vit : elle s'exerce également sur le lecteur-même, envisagé dans son rôle d'individu et d'acteur social.

D'une part, la convocation de la subjectivité offre au lecteur la possibilité de plonger dans son intimité et de repenser à ses pratiques lectorales de manière à éclaircir ses propres émotions, ses représentations de la vie, du monde et de lui-même : « La subjectivité est un espace réflexif : celui de la représentation de soi. Elle est aussi le lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde » (Bertucci, 2007 : 13). Cela comporte de favoriser le développement d'un regard critique qui participe au processus continu de construction de soi, et, en même temps, de mettre le lecteur dans la condition de savoir s'autoformer, donc de « fonder son propre destin » (11).

D'autre part, la subjectivité garde un lien avec le social dans la mesure où la réflexivité sur soi-même conduit à la formulation d'un savoir susceptible de se concrétiser sous forme

d'action : « La réflexivité [...] est une pratique à visée extérieure, et non pas tournée vers l'intériorité, une attitude qui accompagne notre action, la commente et devient parfois [...] une forme d'action en tant que telle [...] » (Martuccelli, 2002 dans Bertucci, 2007 : 13). Cela invite à supposer que présenter discursivement soi-même et son propre parcours de lecteur à l'intérieur d'une œuvre ou dans le cadre d'une vie – ce que nous ferons à travers les trois dispositifs pédagogiques que nous présenterons dans le prochain chapitre – constitue aussi une forme d'action (Bertucci, 2007 : 14). Ainsi, si l'on admet que l'écriture et la lecture aussi sont des formes d'implication, on peut considérer le sujet lecteur et scripteur comme un acteur dont l'action réflexive peut produire des transformations sur la réalité, conformément à une vision de la littérature qui récupère son enjeu de critique constructive et de force de changement.

Cet aspect constitue un trait d'union entre les enjeux du paradigme du *sujet lecteur* et l'approche de l'*anthropologie littéraire*, parce que cette dernière propose un type de lecture qui se pose moins en moyen d'instruction qu'en méthode d'interrogation du texte, de la réalité et de soi-même. C'est dans cette optique que nous avons fait appel à la littérature de l'extrême contemporain. Par ailleurs, cette décision plonge aussi ses racines dans le fait que, à notre sens, savoir que ce que l'on est en train de lire est le résultat de la transposition par l'écriture d'une réalité contingente peut favoriser une articulation différente des dimensions émotionnelle et réflexive s'entremêlant au cours de toute lecture, en produisant des réactions plus conscientes face à l'actualité, conformément à la dimension profondément réflexive et appropriative des parcours de lecture que nous avons construits. Cette interprétation trouve une confirmation dans une précision de Jouve (1992a). Si, comme il l'affirme, la « mise entre parenthèse de la faculté critique » (119) se trouve débilitee lorsque l'œuvre lue est « chronologiquement proche du sujet lisant » (145) ; que la conséquence d'une telle situation est une modification du rapport que le lecteur entretient à l'œuvre, car il ne l'envisage pas en tant que « simple objet esthétique », mais il s'y relationne en tant qu'individu aussi ; que cela est en mesure de réactiver l'esprit critique du lecteur, qui investit consciemment les personnages du texte de ses valeurs extratextuelles, alors la mise en contact de nos apprenants avec un corpus d'œuvres de l'extrême contemporain peut à juste titre répondre à l'objectif de faire bouger la conscience critique du lecteur, en l'invitant à découvrir des réalités méconnues et à intégrer un parcours de questionnement continu de son époque et de soi-même.

La perspective de l'action sociale est aujourd'hui au cœur de la didactique des langues/cultures, en ce sens elle prolonge le fil rouge de notre réflexion. Si l'affectivité dont le paradigme du *sujet lecteur* tient compte est un vecteur de réflexion et que cette

dernière est susceptible de se transformer à la fois en conscience du monde et de soi-même et en action, alors il est opportun de construire des scénarios formatifs où « [...] le rapport intime du lecteur au texte » soit « l'aboutissement » du « travail didactique » (Rezzouk, 2011). Cela pourrait être concrètement réalisé par la mise en mot de l'aventure lectorale, « [...] via des détours permettant son expression, son explicitation, sa représentation face à autrui » (Ibidem). Dans la classe de littérature l'introduction d'activités métacognitives répond, par conséquent, au but de donner du sens et de l'utilité à ses lectures, alors que la réalisation d'activités collaboratives, en raison de la dimension des moyens de contact, rencontre, confrontation et négociation qui les caractérise, constitue un instrument d'enrichissement de la réception individuelle et, en même temps, de mise à distance et en perspective.

C'est dans ce sens que nous entendons la notion de *lecture littéraire* rappelée dans le paragraphe 1.2.1, et que nous l'adoptons dans le cadre de cette thèse. Comme nous le verrons dans les chapitres 5 et 6 contenant la description des parcours de lecture menés, nous n'avons pas voulu partir des premières impressions des apprenants pour les guider vers une interprétation plus savante et professionnelle des œuvres proposées, ce qu'une vision littérale de la nouvelle formulation de la lecture littéraire supposerait. Notre but était de provoquer la « rencontre vraie avec l'œuvre littéraire » au sens large (Burgos, 1975 dans Ahr, 2015 : 175) en permettant au bout du compte aux apprenants d'envisager le texte littéraire non pas pour le présenter ou l'expliquer dans le cadre d'une évaluation formelle et limitée au contexte formatif, mais pour le mettre en rapport à eux-mêmes, au monde, à la réalité, et en faire, par cela, un instrument exploitable dans plusieurs situations de la vie. La distanciation critique est ici garantie par la présence au sein de la classe d'une communauté de lecteurs qui encadre l'interprétation de chacun à la manière dont en parle Stanley Fish, qui conduit à une triangulation des points de vue et à une modification du regard de chacun sur les autres (Lebrun, 2004), et qui enseigne à opérer au sein de la société dont elle est un morceau constitutif (Derosas, 2009).

Notre manière d'entendre le concept de lecture littéraire – dans la signification pédagogique de cette expression – s'apparente alors de la distinction entre lecture esthétique et lecture efférente établie par Louise M. Rosenblatt. Et cette interprétation de la notion de lecture littéraire sera éclaircie au cours du chapitre 3, où l'on présentera le dispositif du cercle de lecture comme traduction de la nature sociale de l'acte de lire. Un lien entre la structure du cercle de lecture et le souci de la distanciation apparaîtra alors aisément, la présence des autres (qui sont, en même temps, des entités subjectives – singulièrement envisagées – et objectives – vues dans un ensemble) constituant une forme

d'enrichissement et de contrôle de la réception de chacun, capable de réorienter les interprétations individuelles, tout en garantissant à chacun un espace pour donner voix à son monde intérieur et à ses propres catégories de lecture.

Les observations que nous venons de développer rendent compréhensibles les raisons pour lesquelles on parle d'*expérience de la lecture* et pour lesquelles c'est avec ces mots que nous avons présenté aux apprenants les deux parcours de lecture en ligne qui ont constitué le volet pratique de notre recherche.

Sur le plan général, ce choix expressif relève sans aucun doute de ce que le lecteur s'investit complètement dans l'acte de lire et y implique – nous l'avons vu – son intimité, son vécu, ses pensées, ses valeurs. Mais une autre cause est envisageable dans le fait que lire provoque en nous une série de transformations. Ces dernières opèrent certes sur le plan intellectuel, car comme Jouve (1992a : 101) le rappelle, « la lecture est rarement vécue comme pur divertissement : même les lecteurs les plus “frivoles” attendent de leur activité une certaine rentabilisation intellectuelle, ne serait-ce qu'un savoir de type documentaire ». En outre, la lecture est porteuse de bénéfices pédagogiques, car elle enseigne, par la pluralité des points de vue, à relativiser ses valeurs et croyances, mais elle est aussi en mesure de mettre en place « une évolution de notre intelligence et de notre sensibilité » (Eco in Jouve, 1992a : 231). En effet, un enrichissement affectif est occasionné. Quand on cherche, par exemple, à énoncer les pensées des personnages, on est obligé de les analyser afin de les comprendre profondément. D'autant plus, quand on est invité à réfléchir sur notre relation à une œuvre et à la verbaliser, ou encore quand cet éclaircissement intellectuel et émotionnel est fonctionnel au partage avec d'autres lecteurs (comme c'est le cas de nos expériences de lecture), on est porté à réfléchir sur nous-mêmes et mis dans les conditions de découvrir l'autre qui est en nous :

Les pensées que le texte oblige à développer au cours de la lecture, même si – originellement – elles ne sont pas les nôtres, font ressurgir une part oubliée de notre être. Immergés dans un monde qui déborde des frontières de notre expérience, nous cherchons à en dessiner les contours. Le lecteur est ainsi amené à tracer une ligne de partage entre le propre et l'étranger. (Jouve, 1992a : 232)

Du contact avec l'œuvre le lecteur peut garder des émotions ou le souvenir de celles-ci, et cela constitue l'une des sources principales du plaisir de la lecture. En outre, l'activité lectorale peut être porteuse de prolongements dans la quotidienneté du lecteur. Comme Jouve le remarque (1992a : 201), une espèce de « *co-existence* » peut se produire quand le texte littéraire transmigre dans notre vie. Il n'est pas étrange, en effet, que l'esprit d'un sujet soit traversé par le souvenir d'un personnage et de ses circonstances quand quelque

chose lui arrive. S'il arrive que l'univers intradiégétique pénètre dans l'univers extérieur, c'est tout d'abord en raison du système de croyances se plaçant à la base de l'activité de la lecture littéraire. En effet, le lecteur montre qu'il a confiance en l'auteur et qu'il croit à ce que ce dernier écrit. Cette position est, à notre sens, davantage confortée quand le lecteur tient dans ses mains une œuvre qui lui est contemporaine, car, parsemée de références à une culture commune, elle est en mesure d'accroître l'authenticité présumée du discours auctorial.

En définitive, ce que nous lisons peut enrichir notre quotidienneté par une démultiplication de nos connaissances, par un affinement de l'esprit critique et aussi par l'émergence d'une partie méconnue de notre être. Ainsi, la pertinence de la convocation du mot *expérience* pour définir la lecture se mesure dans l'écart occasionné par le moi comme il était avant la rencontre avec l'œuvre et le moi comme il se présente une fois le livre refermé.

Conformément à la démarche que nous avons entamée dans le chapitre 1, nous concluons ce chapitre en reproduisant le schéma qui met en relief l'articulation des nos objectifs de recherche avec les compétences prônées par le CECRL (tableau n° 6), et que nous pouvons maintenant compléter avec les éléments notionnels de réponse sur lesquels nous venons de nous pencher.

Tableau 6 - CECRL/objectifs du projet de recherche/éléments de réponse du projet (2)

SAVOIRS DU CECRL	OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE	ELEMENTS NOTIONNELS DE REPONSE
<i>Savoirs</i>	Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, auteurs et styles actuels.	Lecture d'œuvres de la littérature française de l'extrême contemporain.
<i>Savoir-faire</i>	Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière qu'il acquière confiance en soi-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue. Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.	Articulation entre le paradigme du <i>sujet lecteur</i> et le principe éducatif qui voit l'apprenant comme un acteur social. Nécessité de construire un scénario pédagogique où la réflexivité soit valorisée et l'expression de chacun soit garantie dans un climat de confrontation et de collaboration conforme à nos réalités démocratiques.
<i>Savoir-être</i>	Suggérer l'importance de	Adoption de l'approche de

	s'interroger sur les textes de manière constructive pour vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.	<i>l'anthropologie littéraire.</i> Proposition d'œuvres qui favorisent le questionnement sur la société dans laquelle les apprenants vivent. Encouragement d'un type de rapport aux œuvres qui se caractérise par l'établissement de trois formules relationnelles : texte-lecteur, texte-monde, texte-individu.
<i>Savoir apprendre</i>	Favoriser la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.	Mise en relief de la réflexivité à travers la valorisation du <i>sujet lecteur</i> .

Il ne reste maintenant qu'à établir quels dispositifs pédagogiques sont en mesure de satisfaire toutes ces exigences, qui se résument dans la nécessité de rendre compte des dimensions humaine, sociale, collective et pratique de la littérature à l'intérieur d'un même parcours formatif. Les outils à convoquer devront, en effet, permettre la réalisation d'un « exercice » qui

[...] engage dans une démarche de reformation de soi, de transformation du monde et de réassociation aux autres. [...] Le type de communication qui fonde un tel exercice ne relève pas de la transmission, ni de l'inculcation, ni de l'enseignement d'un savoir. Autre manière de dire que sa signification, c'est son usage. La littérature, dont les œuvres seraient les performances de ces exercices, est tout à fait à même d'accroître nos connaissances, à la double condition de ne pas concevoir la connaissance comme la recherche d'une vision du réel dont le critère serait l'exactitude, et de la présenter plutôt comme une « acquisition d'habitudes d'action permettant d'affronter la réalité. (Coste, 2017 : 369-371)

En nous appuyant sur la multitude de recherches-actions que le paradigme du *sujet lecteur* a enclenchées, nous traiterons de l'élaboration à la fois conceptuelle et pratique de deux dispositifs aptes à favoriser l'expression du lecteur, à savoir l'autobiographie de lectrice/lecteur et le carnet de lecture. Ces derniers seront associés à cet instrument de partage, de confrontation, de relativisation, bref de distanciation qu'est le cercle de lecture. Nous montrerons que ces outils sont en mesure non seulement de répondre aux exigences ouvertes par la nouvelle place accordée aux lecteurs réels, mais encore de relever le défi de « redonner du sens » à la fois « personnel et social » (Vibert, 2012) à l'enseignement littéraire, en chargeant le sujet de son rôle d'agent (Rosier, 2004 : 250). La description de ces dispositifs nous permettra aussi de montrer que, dans sa constitution, notre projet peut répondre à toutes les six finalités de l'enseignement du FLM que Collès et Dufays (2001 :

230) élargissaient au champ du FLE aussi, à savoir

[...] le développement psychoaffectif de l'apprenant, [...] sa formation méthodologique (centrée sur les savoir-faire), sa formation culturelle (centrée sur les savoirs littéraires [...]), sa formation anthropologique [...], sa formation critique et épistémologique (centrée sur la réflexion) et sa formation pratique (centrée sur l'expérience).

vii Le texte est [...] un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis [...] un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité.

viii [...] personne ne peut lire (ou exécuter) le poème ou l'histoire à notre place, peu importe s'il est plus compétent, plus informé ou plus proche de l'idéal (si l'en existe un).

ix [...] compénétration d'un lecteur et d'un texte. Le lecteur apporte au texte son expérience passée et sa personnalité actuelle. Par effet du magnétisme des symboles ordonnés du texte, il rassemble ses ressources et, au-delà de l'ensemble de mémoires, au-delà de la pensée et du sentiment, il cristallise un nouvel ordre, une nouvelle expérience qu'il considère comme le poème. Cela s'englobe dans le flux continu de son expérience de la vie [...].

x Dans la lecture esthétique, l'attention du lecteur est directement portée sur ce qu'il vit à travers sa relation avec un texte spécifique.

xi Le texte est le lieu où la recherche scientifique et le médium littéraire se fondent de manière créative, puisque le médium littéraire, grâce à sa capacité représentative, se prête de façon exemplaire à une analyse des caractéristiques humaines, tout comme à une réflexion sur la nature humaine et sur les changements qui se sont produits au cours du temps.

xii La *co*-action n'est pas un concept linguistique, mais un concept social, tel qu'il est possible de l'observer dans la notion d'acteur social du CECRL. C'est une action sociale menée ensemble, ce qui revient à dire qu'il y a un but commun qui est un but social, et les personnes agissent ensemble ; il ne s'agit plus d'un simple échange d'informations, mais d'une action commune sur l'information et pour l'information. [...] Dans ce sens, la *co*-action est beaucoup plus complexe que l'interaction communicative : car il ne s'agit pas seulement de réaliser un transfert d'informations, selon le modèle connu émetteur-récepteur-message, mais de produire, à partir d'une information partagée, des actions communes orientées vers un objectif collectif ; par conséquent, cela ne comporte plus d'agir sur l'interlocuteur mais d'agir avec l'interlocuteur.

xiii [...] la classe est une société dans laquelle les apprenants se préparent pour vivre dans la société extérieure, mais en même temps la classe constitue une société de plein droit, une micro-société.

3

UNE APPROCHE DIDACTIQUE TERNAIRE

Dans ce chapitre nous présenterons les dispositifs pédagogiques que nous avons choisi d'exploiter dans nos parcours de lecture à l'université et de transférer dans l'univers du numérique. Notre proposition vise à répondre à plusieurs exigences : celle de stimuler les apprenants à adopter une approche personnelle par rapport aux œuvres qui favorise le développement personnel en tant qu'individus et lecteurs, et celle de contribuer au développement de compétences concrètes réutilisables dans la quotidienneté de la vie privée et professionnelle. Ainsi, nous traiterons dans le détail l'autobiographie de lectrice/lecteur, le carnet de lecture et le cercle de lecture, pour en mettre en évidence les spécificités, tout en fournissant des exemples d'application didactique. Nous concluons ce chapitre par l'explicitation des motivations qui nous ont amenée à sélectionner les dispositifs mentionnés, et nous en décrirons le fonctionnement selon les objectifs établis.

1. Une multiplicité d'outils pédagogiques

Dans les chapitres précédents nous avons montré que les théories de la lecture d'abord et l'affirmation du paradigme du *sujet lecteur* ensuite ont engagé le monde de l'éducation dans une réflexion structurée autour des moyens d'intégrer la subjectivité de l'apprenant dans les méthodes d'enseignement, afin de « faire place au sujet lecteur en classe », comme le dirait Anne Vibert (2013). De leur côté, les transformations survenues au niveau des démarches pédagogiques, notamment dans le secteur de la didactique des langues/cultures (le socioconstructivisme, le rôle renouvelé de l'enseignant-facilitateur, l'approche actionnelle), ont mis en évidence la nécessité de considérer l'apprenant en tant qu'acteur social et de veiller au maintien d'un rapport de correspondance entre la classe et la réalité extérieure. Ce dernier aspect constitue également l'un des objectifs des propositions de renouvellement des approches à l'enseignement de la littérature avancées pour contraster la désaffection envers le littéraire, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.

De tels changements ont eu pour conséquence la conception, l'expérimentation et l'introduction de nouveaux dispositifs didactiques capables de répondre à l'évolution des défis du monde contemporain. Dans la pratique, plusieurs outils ont été proposés et exploités dans les classes et dans des environnements formatifs de niveaux différents au

cours des dernières décennies. Anne Vibert (Ibidem) en fait une récapitulation, en passant du carnet de lecture à l'autobiographie de lecteur/lectrice, de l'écriture d'invention³⁴ à la lecture à haute voix comme moyen d'interprétation et de communication de sa propre subjectivité³⁵, du cercle de lecture au débat interprétatif³⁶. Les dispositifs pédagogiques mentionnés ne requièrent pas une utilisation exclusive, au contraire ils sont pleinement profitables dans un emploi en synergie de l'un avec l'autre.

En raison des questions à la base de notre projet de recherche et des objectifs éducatifs que nous nous proposons d'atteindre, nous avons décidé d'introduire dans nos expériences sur le terrain trois dispositifs parmi ceux que nous venons d'énumérer : l'autobiographie de lecteur/lectrice³⁷, le carnet et le cercle de lecture.

Nous signalons que le cercle de lecture a été mentionné dans le cadre de plusieurs propositions de renouvellement formulées, même si sous des formes diverses.

Ainsi, par exemple, déjà Louise M. Rosenblatt voyait dans la discussion littéraire un moyen de relativisation de la réception individuelle, de responsabilisation de l'apprenant et de retour sur lui-même (Coignard, 2013).

Yves Citton (2007) - selon lequel le problème de l'enseignement de la littérature réside dans la passivité à laquelle les apprenants sont relégués dans l'interprétation - l'a indirectement cité en suggérant de transformer la classe en un « laboratoire démocratique » (David, 2014 : 22), c'est-à-dire un environnement où les lecteurs en formation sont invités à interroger les textes selon les aspects qu'ils jugent autonomement comme pertinents et où ils puissent apprendre, par conséquent, « les règles du vivre

³⁴ Pour faire émerger le texte du lecteur (voir chapitre 2, paragraphe 1.2.1), il est possible de proposer aux apprenants de profiter de l'incomplétude de l'œuvre à lire - c'est-à-dire les blancs du texte mentionnés par les théories de la lecture - pour imaginer une suite, introduire un épisode ou un personnage, attribuer à ce dernier un cahier de pensées secrètes, etc. Inversement, les apprenants peuvent intervenir sur le texte pour le modifier, par exemple dans le but de réécrire des scènes selon leurs attentes de lectrices et lecteurs. Un exemple de réalisation d'une activité d'écriture d'invention ayant réussi à animer une classe de littérature est illustré par François Le Goff (2011).

³⁵ La lecture à haute voix est une forme de manifestation de l'appropriation subjective des textes. Elle permet au lecteur d'apprécier une œuvre - peu importe son genre - du point de vue formel, en prenant conscience du rôle déterminant de la langue, de sa structure, de ses mots dans l'acte créatif. Cela rapproche aussi le lecteur contemporain à une œuvre du passé, en ouvrant cette dernière à des actualisations inédites. Ce type de lecture est également en mesure de rapprocher le lecteur de son enfance, parce qu'elle fait écho à une époque où l'on s'approchait des histoires grâce à la médiation de la voix des parents. Le plaisir de la lecture peut en sortir renforcé.

³⁶ Le débat interprétatif est une forme d'échange entre les lecteurs qui porte sur la confrontation autour des points d'incertitude du texte. Cela permet d'éclaircir des aspects difficiles à comprendre.

³⁷ Nous précisons que le dispositif de l'autobiographie de lectrice/lecteur n'a pas été introduit dans notre projet dès le début. En effet, il ne figure pas dans le premier atelier de lecture que nous avons réalisé. Nous le présentons tout de même dès maintenant, parce qu'il a constitué une étape importante de la seconde expérience. Par ailleurs, comme nous le verrons, il fera l'objet de la proposition méthodologique pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'université que nous formulerons en conclusion de thèse.

ensemble » (23). Dans une telle perspective, « la classe devient alors un collectif en formation », « une communauté interprétative » (Ibidem).

Dans le même sillon, Antonio Rodriguez (2014) a proposé d'envisager l'exercice traditionnel de l'analyse des textes au prisme de l'éthique de la discussion, considérant que « [...] apprendre à commenter consiste à acquérir les règles de validation des discours d'une communauté, bien plus qu'apprendre à "bien" lire la littérature » (101), et que « commenter publiquement un texte consiste à exercer un pouvoir, qui entraîne le contrôle, la vérification, parfois l'opposition » (Ibidem).

Martha Nussbaum (2011) a fait l'éloge de la méthode socratique qui se caractérise par la pratique du dialogue coopératif et argumentatif en tant qu'instrument de connaissance et qui vise à encourager l'apprenant à exprimer ses pensées et ses réflexions personnelles. En effet, la promotion de la capacité d'introspection de chacun est directement liée au développement d'une culture plus réflexive, qui s'avère essentielle pour interpréter les situations et prendre des décisions. D'autre part, la pratique du dialogue en éducation permet de comprendre la relativité de chaque position, de stimuler l'interaction avec les autres dans un climat de respect mutuel et de promouvoir la capacité de chacun de s'auto-examiner, de s'éclaircir en favorisant une culture publique plus délibérative.

Quant à Florent Coste (2017), il a dressé une liste des réponses tangibles qu'il est possible de mettre en place pour « effectuer » (386) la littérature au lieu de se contenter de la transmettre, dans laquelle le cercle de lecture est, entre autres, clairement nommé :

À quoi cela reviendrait-il concrètement ? [...] À créer des ateliers d'écriture ? – Ce serait un bon début. – À remettre au goût du jour des concours d'éloquence ? – Ce ne serait pas une mauvaise idée. – À rafraîchir des exercices de composition rhétorique, pour s'immiscer et pirater les *litteraties* médiatiques qui structurent aujourd'hui notre environnement ? – Pourquoi pas ? – À favoriser des formes collaboratives et coopératives d'écriture, et évaluées comme telles ? – Certainement. – À pratiquer la littérature par la réécriture, et sans avoir peur de la métamorphoser ? – Probablement. – À animer des cercles de lecture ? – Assurément. Et en tous les cas, et parce qu'il y a encore beaucoup à imaginer selon les publics d'élèves et d'étudiants, prendre ses distances avec la connaissance camérale et technicienne de la littérature qui demande de mettre entre parenthèses, chez un étudiant réduit au rang d'abstraction rachitique, non seulement son individualité, non seulement ses lectures au premier degré, mais aussi ses capacités collectives et sociales [...]. (386-387)

Dans les pages qui suivent nous illustrerons tout d'abord séparément ces trois dispositifs en mettant en relief leurs caractéristiques conceptuelles, génétiques et pragmatiques, tout comme les possibilités de les exploiter. La richesse des études en la matière et la ductilité de ces dispositifs nous consentiront d'apprécier l'hétérogénéité des applications possibles. Dans la partie finale du chapitre nous exposerons les motivations

qui nous ont fait considérer l'ensemble autobiographie de lecteur/carnet/cercle de lecture comme une forme privilégiée pour répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent à la didactique des langues/cultures et, par conséquent, aux objectifs établis dans le cadre de notre projet de recherche.

2. Trois dispositifs en synergie

2.1 L'autobiographie de lectrice/lecteur

L'autobiographie de lectrice/lecteur est un des dispositifs permettant l'expression de la subjectivité du lecteur. Produit de la recherche francophone assez récente (Rouxel, 2004), cet outil met l'accent sur la conception de la lecture comme expérience et sur le lecteur comme catégorie identitaire : le lecteur est, en effet, appelé à écrire son histoire et à reparcourir sa relation intime aux œuvres, considérées comme des vecteurs de détermination de la personnalité de l'individu.

Bien que présente depuis longtemps de manière latente dans les écrits de nombreux auteurs, cette forme expressive est inaugurée en 2000 en tant que composante du genre autobiographique par le journaliste Pierre Dumayet, qui, dans son *Autobiographie d'un lecteur* (Éditions Pauvert, 2000), raconte son rapport aux livres, en indiquant les œuvres qui l'ont marqué et en se penchant sur l'évolution d'une relation, celle avec la lecture, qui ne cesse d'exister dans sa vie.

D'après Chiara Bemporad (2010 : 21 ; 2012 : 33), nous pouvons définir l'autobiographie de lecteur comme la « mise en discours des expériences de lecture des textes ainsi que de la manière dont on se confronte au texte littéraire et à la littérature ». L'accomplissement d'une telle consigne demande nécessairement un effort important, vu que la lecture se réalise dans un espace cognitif et émotionnel se situant, par définition, à l'abri du regard de la conscience, et que l'on s'interroge rarement sur le cheminement intérieur qui se produit en nous pendant l'acte de lire. Il s'agit ici, en effet, de fouiller parmi nos souvenirs à la recherche de moments vécus mais souvent non retenus, et d'effectuer donc, selon les mots de Dumayet (2000), un exercice de « mémoire recomposée ».

Ce parcours de découverte de son intimité se situe à l'origine de la possibilité de considérer l'identité du lecteur comme une identité révélée. Partant de ce binôme sur le plan théorique et de l'analyse de quelques deux cents autobiographies sur le plan pratique, Annie Rouxel (2004 :146-148) propose une modélisation des rapports qu'un individu peut entretenir avec une œuvre littéraire. Ainsi, elle identifie quatre postures qui se

caractérisent par une articulation différente entre réflexivité, émotions et objectifs de l'acte de la lecture :

- *Le fugueur* : il s'agit d'un lecteur qui voit dans la littérature une source d'évasion, aussi bien par rapport à lui-même qu'en référence à la réalité contingente. Le rythme de la lecture est rapide, l'attention est focalisée sur l'intrigue dans le but de découvrir au plus vite le dénouement de l'histoire.
- *Le spectateur* : cette typologie de lecteur résulte moins intéressée par l'intrigue que par les émotions ressenties, et c'est souvent par rapport à ces dernières qu'il reconstruit les souvenirs de ses lectures. L'approche qui le caractérise est, en effet, fortement participative : le lecteur expérimente des mouvements d'empathie à l'égard des personnages, il effectue un parcours dans sa propre intimité.
- *Le bohème* : bien que proche de la figure précédente en raison du partage de ce que l'on définit comme « premier degré de la littérature » (David, 2012), cette posture dénote une approche au texte littéraire moins réflexive et plutôt vouée à la recherche de la jouissance. Le rythme de la lecture est en effet discontinu et cette dernière requiert, par conséquent, des temps plus longs.
- *Le critique* : cette figure correspond à celle du lecteur expert, dont la relation réceptive au texte est complète en ce qu'elle est consciente aussi bien des effets de la parole écrite que de sa forme. En effet, on définit cette posture comme se situant au second degré de la littérature.

Ces identités de lecteurs s'apparentent à certains égards aux instances définies par Michel Picard³⁸ : ainsi, si le *fugueur* est comparable à la figure du *liseur* (bien que le premier s'en distingue en raison d'un défaut total de contact avec la réalité), le *spectateur* se rapproche du *lu* et le *critique* correspond au *lectant*. Néanmoins, Rouxel précise que ces structures de référence ne se configurent pas comme des étiquettes déterminant un lecteur de manière constante et absolue. Au contraire, elles sont instables, mouvantes, et peuvent s'entrelacer de façon inédite selon chaque lecteur et les caractéristiques des textes convoqués :

[...] elles ne sont pas exclusives les unes des autres : le plus souvent elles se combinent selon une alchimie sans cesse recomposée en fonction des textes et de paramètres personnels comme la motivation et l'expérience. Chez un sujet, elles peuvent se succéder et figurer, par le passage de l'une à l'autre au fil de l'expérience, les étapes d'un cheminement. Elles restent

³⁸ Cf. chapitre 2, paragraphe 1.1.2.

disponibles dans le présent du lecteur, en fonction des textes – on ne lit pas Proust comme on lit un roman policier ! et l'on peut aimer lire l'un et l'autre –, en fonction du vécu de chacun, de pulsions ou de fantasmes qui échappent à son contrôle ; elles peuvent entrer en conflit au cours d'une lecture. (146)

Ainsi, les frontières s'estompent et laissent la place à un mouvement ondoyant, définissable dans les termes d'un « feuilletage identitaire » (148).

Le rapprochement de l'identité de lecteur à une manière d'identité révélée est une condition suffisante pour comprendre l'opportunité d'adopter le dispositif de l'autobiographie de lecteur dans le contexte de l'éducation. L'apport formatif de cette activité de reconstruction est indéniable, puisque « [...] en faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer » (141). En effet, plusieurs exemples d'exploitation sont dénombrables à cet égard, et ils sont tous projetés vers le développement de la conscience métacognitive et l'amélioration de la perception de soi comme sujet lecteur chez l'apprenant.

Dans le même sillon de la recherche menée par Rouxel, De Croix et Dufays (2004) ont exploité la rédaction des autobiographies pour dresser des profils de lectrices/lecteurs afin de catégoriser des collégiens. Leur projet se caractérise, toutefois, par le fait d'avoir proposé l'insertion d'une seconde composante dans leur dispositif expérimental, à savoir l'autoportrait. Également propice au démarrage d'une activité profondément réflexive, ce dernier s'écarte de l'autobiographie de lecteur en raison de l'extension temporelle considérée pour l'activité de recomposition de la mémoire, et, par conséquent, du moment de sa réalisation de la part des apprenants.

Le recours à la métaphore photographique opéré par les deux auteurs³⁹ est pertinent pour illustrer la différence esquissée : alors que l'autobiographie est plutôt axée sur l'histoire personnelle du lecteur, l'autoportrait se configure comme un instantané de l'approche personnelle à une œuvre donnée. Inévitablement, le moment de l'adoption de chaque dispositif en contexte scolaire en sort influencé : en effet, si la rédaction d'un autoportrait peut être considérée comme un exercice de toute première activation de la réflexion qui, en tant que tel, est particulièrement intéressant au début d'une recherche, la focalisation sur l'autobiographie s'avère plus pertinente à la fin du parcours, permettant de vérifier le développement chez les élèves d'une capacité d'auto-investigation plus profonde.

³⁹ Les deux chercheurs utilisent le terme *autoportrait* comme équivalent de l'anglais *selfie*, mot qui fait référence à la pratique bien répandue de prendre une photo de soi-même avec un appareil numérique (caméra, téléphone mobile, tablette, webcam). Le but d'une telle action est généralement de partager la photo réalisée sur les réseaux sociaux.

Afin de disposer de données adéquates à l'analyse sur le plan aussi bien qualitatif que quantitatif, De Croix et Dufays ont privilégié l'insertion de ces deux activités dans un contexte de spontanéité, qui a impliqué pour chaque scripteur la possibilité de choisir librement la manière d'aborder son texte. Néanmoins, quelques lignes directrices ont été établies : en ce qui concerne l'autoportrait, la contrainte de faire référence à une réalité subjective mais véritable et de se focaliser sur les expériences de lecture les plus récentes ; en ce qui concerne l'autobiographie de lecteur, la contrainte de faire un effort de mémoire et de rédiger son texte en suivant un ordre chronologique.

Ainsi, l'analyse des autoportraits a permis d'identifier des constantes au niveau des informations fournies spontanément (genre textuel préféré, attitude envers la lecture, critères d'appréciation d'un texte, qualification de soi-même par rapport à l'acte de la lecture, objectifs et contexte de réalisation de ce dernier), et d'établir quatre catégories d'engagement dans la lecture reposant sur des facteurs tels que la diversité des textes lus⁴⁰ et l'attitude à l'égard de cette dernière⁴¹ :

- *Peu diversifié - peu passionné* : en général très modestement intéressé par la lecture, ce lecteur se penche de préférence sur une seule catégorie de textes.
- *Diversifié – peu passionné* : la lecture n'est pas une composante de valeur dans la vie de ce lecteur, pourtant les textes abordés peuvent être aussi bien fonctionnels que fictionnels.
- *Peu diversifié – passionné* : ce lecteur manifeste un fort attachement à la lecture, mais ses intérêts se limitent volontiers à un ou deux types de textes bien précis.
- *Diversifié – passionné* : c'est le profil qui décrit les amateurs de la lecture, n'opérant entre les textes aucun choix exclusif.

Quant à l'étude des autobiographies, De Croix et Dufays ont remarqué l'apparition d'un

⁴⁰ Les catégories identifiées par De Croix et Dufays s'inspirent des profils de jeunes lecteurs construits par D. Lafontaine, à savoir : « diversifié avec une préférence pour les textes courts », « diversifié avec une préférence pour les textes longs ». Cette hiérarchisation illustre alors un spectre de possibilité allant de « très peu diversifié » à « très diversifié » et trouve son origine dans deux concepts préétablis : 1. Tout lecteur se penche sur des textes fonctionnels (magazines, revues, journaux) alors qu'il n'en va pas de même pour les textes fictionnels (romans, biographies, récits de vie, bandes dessinées). 2. Les lecteurs qui apprécient le genre de la bande dessinée n'aiment pas lire des romans. La classification mise en place par De Croix et Dufays, en revanche, prend ses distances du présumé selon lequel il existerait un rapport directement proportionnel entre la diversité des lectures effectuées et la nature des textes. Leur proposition se veut, alors, comme une version assouplie des catégories susmentionnées.

⁴¹ Comme De Croix et Dufays l'affirment, un paramètre ultérieur pour évaluer l'engagement dans la lecture est représenté par le temps qu'on lui consacre. Dans la formulation des profils, pourtant, les deux chercheurs n'ont pas pu prendre en compte ce critère en raison de sa présence très limitée dans les textes rédigés par les élèves.

schéma narratif à la base de l'activité de recomposition de la mémoire. En effet, les élèves ont confié aux chercheurs les récits d'épisodes de lecture caractérisant leur enfance en famille ou à l'école, et ils se sont livrés à une description plus détaillée de leurs choix de lecture et critères d'appréciation. Leurs textes relèvent alors d'une attitude plus responsable et d'un regard plus profond sur eux-mêmes, ce qui met également en évidence une évolution sur le plan métacognitif.

Dans un article rédigé avec D. Ledur, S. De Croix propose un exemple ultérieur d'application de l'autobiographie de lecteur, qui permet de considérer cette pratique dans une perspective professionnalisante. Dans le cadre d'un cursus de formation adressé aux futurs instituteurs et enseignants du début du secondaire en Belgique francophone, cet instrument a été adopté en visant un double objectif : celui d'accéder aux représentations des étudiants en matière de lecture, et celui de leur suggérer une posture de questionnement face aux pratiques d'enseignement de la littérature et de développement chez les apprenants du plaisir de la lecture (De Croix et Ledur, 2005). Pour la mise en place d'un tel projet, aucune distinction fonctionnelle d'avec le dispositif de l'autoportrait n'a été envisagée, alors que les consignes formulées pour la réalisation de la tâche de rédaction sont tout à fait conformes à l'expérience précédemment décrite⁴². En revanche, un élément majeur de nouveauté est introduit par la mise en commun des récits autobiographiques et, avant même, l'activité de remue-méninges en plénière vouée à l'identification de sujets de réflexion aptes à figurer dans les rédactions individuelles⁴³.

D'après l'analyse effectuée, les autobiographies de lecteurs/lectrices ne sont pas que des recueils de souvenirs, de goûts personnels, d'habitudes, d'attitudes et de (non) aptitudes, mobilisés au cours de l'acte réflexif. En fait, elles révèlent aussi le questionnement qui est porté sur la signification du mot « lire », problématique sans doute récurrente dans les soucis de futurs enseignants : « [...] Écouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? » (2). De plus, la présence spontanée d'un tel questionnement souligne davantage la pertinence du second objectif

⁴² « [...] Il s'agit de convier les étudiants à évoquer, dans une démarche rétrospective, des souvenirs et expériences personnelles de lecture relatifs à la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte dans un texte autobiographique d'une à deux pages. Pour privilégier les réactions spontanées, nous choisissons de faire écrire en salle de cours et nous laissons les scripteurs entrer dans leurs textes par le biais qu'ils souhaitent, en imposant toutefois quelques contraintes minimales : le respect de la chronologie des événements rapportés d'abord ; l'évocation d'une réalité certes subjective mais cadrée par un contrat d'authenticité (garantie par l'absence d'évaluation), ensuite ; l'effort du souvenir le plus loin dans le passé (le lecteur que j'ai été) jusqu'à ce jour (le lecteur que je suis) enfin » (De Croix, Ledur, 2005 : 2).

⁴³ Dans le chapitre 6, nous verrons que ces deux aspects ont caractérisé l'expérience de *Plur@litté*.

inséré dans le projet et suggère l'existence d'un rapport d'interdépendance entre les deux fins :

Viser cette connaissance de soi comme sujet-lecteur constitue notre second enjeu. Cette autoanalyse paraît importante dans le cadre de la formation initiale des professeurs de français parce qu'elle les aide à se projeter dans leur future profession, à chercher des réponses et des stratégies par rapport à des questions et des constats : sans repères ni passion, comment faire pour conseiller un livre ? Comment entendre le rejet de la lecture si je ne l'ai jamais connue ? (3)

Ainsi, le retour sur soi que la rédaction d'une autobiographie de lecteur requiert permet aux futurs enseignants de s'imaginer dans la peau de leurs futurs élèves. Cette identification momentanée se fusionne avec l'exposition à la « large diversité d'histoires, d'expériences, de profils de lecteurs » que la confrontation entre pairs rend possible, et donne forme à une expérience de décentrement certainement bénéfique sur le plan professionnel. En effet, à travers cette dernière, on peut espérer de « poser les jalons d'une initiation à quelques orientations majeures de la didactique de la lecture » (34).

Nous concluons volontiers ce bref excursus à travers les expériences d'exploitation pédagogique des autobiographies de lecture en consacrant quelques lignes à l'idée applicative avancée par Chiara Bemporad (2010 et 2012). L'initiative de la chercheuse de l'Université de Lausanne nous semble particulièrement adaptée à notre recherche, parce qu'elle se configure comme une proposition d'articulation de l'approche actionnelle prônée par le CECRL et elle s'inspire, en ce sens, des suggestions avancées par Christian Puren⁴⁴ pour opérer une adaptation pratique dans le domaine de l'éducation littéraire, en l'occurrence en langue étrangère. Dans le but d'« introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social » (Bemporad, 2010 : 21), la chercheuse invente un outil capable de donner un sens à leurs pratiques de lecture (Ibid.), à savoir la biographie du lecteur plurilingue (BPL). Né de la fusion entre biographie langagière⁴⁵ et autobiographie de lecteur, le dispositif prévoit la rédaction d'un texte écrit portant sur le rapport à la lecture en général, sur les souvenirs de l'époque enfantine, sur les genres normalement abordés, sur les motivations des pratiques de lecture personnelles et, bien évidemment, sur la langue étrangère plus fréquemment

⁴⁴ Cf. chapitre 2, paragraphe 3.

⁴⁵ La biographie langagière se définit comme « la mise en discours [...] par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou seconde, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ses appropriations » (GREBL, 2009 dans Bemporad, 2010 : 21). Cette forme de retour sur soi est également le principe sur la base duquel se constitue le Portfolio Européen pour les Langues. Pour plus d'information : <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>.

utilisée. Son utilisation en synergie avec une autre tâche rédactionnelle, c'est-à-dire un texte réflexif (TR) plus spécifiquement axé sur les pratiques de lecture liées à la langue objet d'apprentissage, se révèle un instrument privilégié pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant et sa responsabilisation dans le cadre de sa formation.

2.2 Le carnet de lecture

Nous pouvons définir un carnet de lecteur/lecture⁴⁶ comme un espace personnel dans lequel le lecteur peut garder les traces de son expérience de lecture, à savoir ce tissu complexe de mots, d'images mentales, d'impressions, de souvenirs d'autres livres ou de vie, de pensées et de sentiments suscités par un texte littéraire en raison de son contenu et/ou de ses caractéristiques formelles. En ce sens, un carnet de lecture « [...] provide a nonthreatening place for readers of varying ages to explore their learning, feelings, experiences, and language through the process of writing^{xiv} » (Routman, 1991 in Farris et Fuhler, 1996). Ces éléments peuvent constituer autant de points de départ pour échanger sur un livre⁴⁷. Par ailleurs, puisque tenter d'expliquer ses propres réactions au cours de la lecture implique de plonger dans la profondeur de son intériorité et d'identifier, en les verbalisant, ses propres pensées et émotions, la rédaction d'un carnet de lecture se configure comme un acte métacognitif qui permet au lecteur de prendre conscience de lui-même. Il s'agit, finalement, d'un moyen visant l'*empowerment*⁴⁸, et une telle activité suppose un effort et un engagement non négligeables de la part du lecteur. Comme Farris et Fuhler (1996 : 26) le rappellent, un carnet de lecture n'est pas « a tidy place », un joli endroit ; au contraire, il se configure comme

⁴⁶ Il existe plusieurs manières d'identifier cet instrument. La littérature en la matière s'y réfère prioritairement avec les expressions suivantes, utilisées en tant que synonymes : carnet de lecture, carnet de lecteur, journal de lecture, journal du lecteur, cahier de lecture, cahier du lecteur.

⁴⁷ Le dispositif du carnet de lecture relève de la tradition anglophone (entre autres : Hancock, 1993 ; Fulher, 1994 ; Farris et Fuhler, 1996). En effet, il figure en filigrane au point n° 5 de la liste des éléments déterminant un cercle de lecture de succès qui a été établie par le théoricien américain Harvey Daniels, sur lequel nous reviendrons. Présenté sous le nom de « journal du lecteur », il y est défini comme un outil voué au rassemblement des notes de lecture des apprenants. Conteneur des impressions de la lecture individuelle, ce dispositif est utile pour préparer les rencontres de groupe et comme support lors de celles-ci : chaque membre y retrouve les traces de sa lecture et qu'il exploite pour participer à la discussion, la relancer, l'étendre, bref pour la vivifier. Comme nous le montrerons dans la suite de ce paragraphe, cet outil a tout de même fait l'objet d'une évolution fonctionnelle importante dans la didactique d'empreinte francophone.

⁴⁸ Depuis plusieurs années, la notion d'*empowerment* fait l'objet d'un intérêt croissant dans une pluralité de secteurs, dont le tout premier est celui de l'économie du développement. Si l'on voulait en fournir ici une définition quelque peu transversale, on pourrait affirmer que l'*empowerment* se fonde sur des principes tels que la confiance dans ses propres ressources et capacités personnelles, le respect pour soi-même et pour les autres, le sens de responsabilité. Il s'agit d'un processus intentionnel et continu, s'appuyant sur la réflexion critique et sur la disponibilité à apprendre de ses propres fautes, chemin faisant.

[...] a sourcebook, a repository for wanderings and wonderings, speculations, questionings - the more ragged, the more chaotic, the more speculative the better. It is a place to explore thoughts, discover reactions, let the mind ramble – in effect, a place to make room for the unexpected^{xv}. (Flitterman-King, 1988 in Ibidem)

La nature d'un carnet de lecture se définit donc par trois dimensions, car il se place au point d'intersection entre les écrits de vie, les écrits de travail et les portfolios. S'il descend des premiers en raison de sa duplicité de pratique scolaire et extrascolaire à la fois, il tire des autres son exploitation en tant que répertoire de notes et de remarques pouvant être utiles pour renouer les fils d'un travail. Quant à la troisième catégorie de filiation mentionnée, elle est identifiable dans ce qu'un carnet garde les traces du trajet que le lecteur a parcouru à l'intérieur d'un texte et, par extension, de lui-même.

Sous un profil épistémologique aussi, la mixité qui caractérise un carnet de lecture est problématique. En effet, ce dernier est le résultat d'un travail d'écriture qui se développe au cours ou, dans certains cas, après une activité de lecture, et qui requiert des compétences diverses. Cette nature mélangée met en question le statut du lecteur aussi, qui en sort brouillé en raison de sa fusion avec celui de scripteur.

En réfléchissant sur les relations entre lecture et écriture sous le profil mentionné, François Le Goff (2011) propose une classification des écrits des lecteurs qui se fonde sur la distance avec le texte littéraire faisant fonction de source. Ainsi, il distingue trois genres⁴⁹ : *écrire dans*, *écrire à côté*, *écrire sur*. La première catégorie rassemble les écrits « qui fonctionnent sur le mode de la greffe » (220), comme c'est le cas de la rédaction de la suite d'un texte, de la description d'un lieu ou de l'expression des pensées, par définition secrètes, d'un personnage. De telles activités restent ancrées au champ de la fiction, parce qu'elles se situent dans les blancs du texte ou concernent un élément simplement esquissé. Le Goff s'y réfère comme à des « expansions fictionnelles » (221). La deuxième catégorie renvoie aux écrits qui, tout en demeurant dans l'espace de la fiction, explorent des possibilités inédites d'élargissement du texte : c'est le cas des activités où les apprenants doivent imaginer ce qu'un personnage penserait de l'œuvre littéraire comme s'il en était un simple spectateur (se plaçant, ainsi, sur le même plan des lecteurs). C'est, enfin, dans la troisième catégorie que Le Goff insère le journal du lecteur en tant qu'écrit métatextuel⁵⁰.

⁴⁹ Le Goff fait explicitement appel à cette formule désignation dans son article, dans le but d'illustrer une possibilité ultérieure de représentation des textes écrits non nécessairement superposable à la classification ordinaire utilisée à l'école.

⁵⁰ Une expérience fort intéressante que nous considérons rattachable aux *écrits sur* nommés par Le Goff est celle relatée par Yves Renaud (2013) à l'occasion de la publication d'une série de réflexions portant sur les cercles de lecture dans la plate-forme *forumlecture.ch*. Pour toute information supplémentaire nous renvoyons à l'article mentionné.

Dans le sillage de la réflexion sur les trois dimensions qui caractérisent la nature d'un cercle de lecture nous pouvons alors identifier plusieurs catégories d'informations que le carnet de lecture peut contenir. Pour le faire, nous suivons les huit options de réponse à une œuvre littéraire que déjà Hancock (1993 : 468-470) mettait en avant : réaliser un suivi de la compréhension en lecture ; faire des inférences sur le comportement des personnages ; élaborer et vérifier des prévisions concernant le déroulement de l'histoire ; se poser des questions ou manifester de la gêne par rapport à des difficultés de compréhension éventuelles ; interagir de manière plus ou moins empathique avec les personnages ; exprimer des jugements et interroger ses propres valeurs ; s'engager dans l'histoire ; évaluer le texte littéraire à travers les paramètres de la critique professionnelle.

En France le carnet de lecture a fait son entrée dans les programmes ministériels de l'école primaire à partir de 2002. Aujourd'hui, il est reconnu par les didacticiens du français et de la littérature comme un instrument privilégié pour prendre véritablement en compte la réception effective des textes et faire ressortir la voix de lecteurs en formation.

D'après Annie Rouxel (2013), si l'on envisage le carnet de lecture en relation avec le paradigme du *sujet lecteur*, son intérêt réside dans ce qu'il représente une voie d'accès à trois volets principaux de l'activité lectorale : l'élaboration du texte du lecteur ; le processus de lecture dans ses dimensions métalexicale, culturelle et identitaire ; la mémoire et la créativité de l'apprenant. Dans le cadre de cette thèse, le premier et le deuxième aspect méritent un approfondissement. En effet, comme nous l'avons entrevu dans la toute première définition de carnet que nous avons donnée, la formulation du texte du lecteur requiert un effort important de la part de l'apprenant, qui doit d'abord chercher à « [...] saisir, clarifier sa pensée et identifier ses émotions » et ensuite « [...] trouver les mots pour transcrire les remous provoqués par un texte et donner forme à une pensée encore incertaine » (124), compte tenu de ce que les aspects les plus intimes de la lecture sont inévitablement dérobés à la conscience.

Une telle élaboration comporte un questionnement culturel et identitaire incessant, qui conduit l'apprenant à réfléchir sur sa bibliothèque intérieure et à entamer, à chaque nouvelle lecture, un processus de construction de soi comportant « [...] une recomposition » de ses « représentations et du répertoire » de ses « valeurs » (125). Dans ce contexte, c'est notamment l'identification avec un personnage qui se configure comme un instrument de découverte intime, intérieure, de l'autre qui est en nous. En ce sens, le carnet de lecture contribue à restituer du sens à la lecture, grâce à « [...] cette activité constante de mise en relation (avec le monde, avec soi-même, avec d'autres œuvres) » (Ibidem).

En tant que précieux outil didactique et riche réservoir de matériel de recherche, dans les dernières années le carnet de lecture a fait l'objet d'une pluralité d'enquêtes. Ces dernières en ont mis en évidence la flexibilité, en effet le carnet y a revêtu des formes diverses et s'est prêté à des usages très variés. Moyen d'expression d'une subjectivité à l'œuvre, journal de bord, témoignage d'un chemin de lecteur, le carnet de lecteur a été employé en milieu éducatif à tous les niveaux, de l'école maternelle à l'université en passant par la formation des enseignants (Farris et Fuhler, 1996 ; Plu, 2013). Ainsi, par exemple, son exploitation en tant que cahier d'explicitation des stratégies cognitives personnelles a fourni des résultats positifs dans le cadre d'une expérimentation développée autour des problèmes de jeunes lecteurs (Burdet et Guillemin, 2013a ; 2013b⁵¹). De même, le carnet s'est avéré un dispositif utile pour éduquer les élèves à l'« écoute flottante » d'eux-mêmes, à l'identification des sensations et des émotions qui les traversent au cours de la lecture poétique (Brillant-Rannou, 2011). Et encore, son introduction dans les classes de littérature à l'université pour vivifier les activités d'écriture a stimulé la créativité et obtenu l'appréciation des apprenants (Joole, 2013). Dans ce dernier cas – sur lequel nous donnons quelques précisions supplémentaires vu que notre projet de recherche aussi a trouvé dans l'université son terrain d'expérimentation – la tenue d'un carnet de lecture a été proposée à des étudiants inscrits en seconde année de Licence de Lettres, dans le cadre d'un enseignement obligatoire d'initiation à la lecture d'œuvres du Moyen Âge et de la Renaissance. Aucune consigne n'a été fournie aux étudiants, sauf la suggestion de parler plus de la lecture que des œuvres, et l'encouragement à entretenir un dialogue avec celles-ci et avec d'autres éventuellement lues. La liberté accordée justifie probablement l'invention de formes de réception très originales chez les apprenants, qui ont enrichi leurs cahiers avec des dessins, des représentations schématiques ludiques et même des lettres faussement indignées rédigées à l'intention de l'auteur. En outre, les étudiants ont fait largement référence à leurs bibliothèques intérieures et souvenirs de lecture, en intégrant leurs discours personnels aux approches académiques à la lecture.

La liberté d'expression constitue un trait en commun avec le dispositif du cercle de lecture, considéré séparément. En effet, avant même du partage et de la confrontation qui caractérise ce dernier outil, la tenue d'un carnet ou d'un journal de lecture favorise le

⁵¹ Dans ce cas – et comme il représente volontiers un support pour discuter d'un livre - le journal de lecture a été adopté en synergie avec le dispositif du cercle de lecture. Dans le cadre de l'expérience dont il est question, la confrontation des points de vue s'est manifestée réellement pour ce qu'elle était, à savoir un moyen d'enrichissement et de développement de la compréhension individuelle. Le carnet de lecture a apporté une contribution importante aux apprenants, car non seulement il s'est configuré comme un support à sa mémoire mais encore il a gardé les traces des stratégies de compréhension qu'ils ont adoptées.

décentrement cognitif de l'apprenant : il lui « permet [...] de ne pas se cantonner à une lecture unique et commune et de favoriser l'épanouissement des explications multiples et individuelles, des sens ultérieurs et anachronique » (Compagnon, 1998 : 100).

La fonction d'appui pour la discussion au sein de la classe que le carnet revêt est au cœur d'une variante de ce dispositif qui est connue sous le nom de *journal dialogué* (Lebrun, 1994 ; Farris et Fuhler, 1996 : 28). Monique Lebrun, qui le proposait déjà au cours des années 1990, y voyait un catalyseur du plaisir de lire des élèves, un « rêve [...] pour un enseignant de français qui aime son métier » (Lebrun, 1994 : 34). Lebrun envisageait l'exploitation en tant qu'alternative au manuel de français, à introduire de manière systématique à l'intérieur du parcours d'apprentissage dans le but de déterminer un approfondissement de la lecture individuelle grâce à l'échange avec l'enseignant et avec le groupe des pairs :

Le journal est ici compris comme un exercice d'écriture régulier où le « rédacteur » se prend, en tant que lecteur, comme objet d'observation. Le dialogue, quant à lui, s'établit sous la forme d'un échange de lettres. Les réponses des correspondants privilégiés, qui sont eux aussi des lecteurs, permet au rédacteur du journal d'enrichir sa réflexion. (Ibidem)

Le journal du lecteur peut ainsi arriver à contenir les marques de la lecture des autres qui, dans le respect de la liberté expressive caractérisant cet instrument, peuvent se présenter sous la forme de mots, d'images, d'émoticônes ou de paragraphes plus longs visant à l'établissement d'un véritable échange d'opinions avec les pairs et l'enseignant.

Grâce à un tel échange, chaque apprenant expérimente la possibilité de pénétrer de plus en plus dans la lecture, qui se fait encore plus dense, et de mieux se comprendre lui-même. Cette diversité des regards favorise aussi une négociation du sens et une disponibilité à l'écoute plus soutenue. Le carnet de lecture permet de son côté une objectivation de la pensée par l'écriture et aide le lecteur à prendre conscience de lui-même et à s'auto-évaluer. Pour l'enseignant en revanche le carnet de lecture est une occasion de mieux

connaître son apprenant. La participation du professeur-*dévolueur*⁵²s'avère motivante, premièrement parce qu'elle n'apporte aucun jugement, et deuxièmement parce que le geste professionnel de l'enseignant pousse l'apprenant à développer son sens critique et son ouverture d'esprit, dans un mouvement de développement et de croissance personnel qui rappelle aisément le rôle attribué par Martha Nussbaum à la littérature et à son enseignement⁵³.

La multitude d'expériences menées autour du dispositif du carnet de lecture a permis d'établir quelques suggestions de réglage. L'objectif de fond étant celui de favoriser l'appropriation de l'outil de la part des apprenants et le développement d'un sentiment positif envers cet espace de dévoilement personnel, une recommandation englobante concerne la structure du carnet de lecture, à savoir celle de ne pas en restituer une image strictement institutionnelle. À ces fins, il est préférable de ne pas le présenter comme un endroit alternatif où réaliser des activités ayant les mêmes caractéristiques d'une compréhension textuelle (des questions fermées, des consignes de recherche terminologique dans le dictionnaire, des résumés, etc.). En revanche, il convient de l'introduire en tant qu'espace de liberté expressive se manifestant aussi bien au niveau des contenus (phrases et morceaux tirés du texte, interprétations et difficultés de compréhension, identification avec les personnages, sentiments) que des formes (mots, images, sons).

Ces éléments de liberté et de valorisation du lecteur se trouvent dans les lignes directrices déjà élaborées par Hancock (1993 : 472), et que nous sélectionnons aux fins de notre thèse dans les points suivants :

- « *Feel free to write your innermost feelings, opinions, thoughts, likes and dislikes. This is your journal. Feel the freedom to express yourself and your personal responses to reading through it*^{xvi} » : dans un carnet de lecture il y a la place pour

⁵²Depuis quelques décennies, la didactique, toutes disciplines confondues, a connu une évolution importante. La posture doctorale traditionnelle de l'enseignant a été abandonnée, et sa place a été occupée par l'adoption d'une attitude marquée par l'écoute et le questionnement : si le premier élément est une forme de respect et d'attention envers l'apprenant, ce qui constitue une valeur de base dans toute relation éducative, le second traduit l'activité maïeutique de conduire l'apprenant vers le savoir le long d'un parcours de découverte progressive (Ardizzone et al., 2008). C'est justement ce rôle d'accompagnateur dans l'apprentissage qui fonde la figure de l'enseignant en tant que *dévolueur* ou *facilitateur*, agissant à travers une pluralité de méthodes et de pratiques parmi lesquelles sont notamment exaltés les outils autobiographiques et d'auto-évaluation. Le carnet de lecture fait partie de cet ensemble d'instruments. Il est tout de même important de souligner que, pour que l'exploitation de ce genre d'outils soit productive, l'enseignant doit intégrer à sa quotidienneté des gestes professionnels incontournables, dont le premier est celui de mettre en place d'une atmosphère propice capable de stimuler l'engagement authentique, la confiance, la liberté de chacun, et aussi si possible un aspect ludique, toujours très important pour la motivation à l'apprentissage.

⁵³Cf. chapitre 1, paragraphe 2.

toute émotion et opinion. Comme il est personnel, personne ne peut juger de l'opportunité des informations qu'il contient.

- « *Take the time to write down anything that you are thinking while you need. The journal is a way of recording those fleeting thoughts that pass through your mind as you interact with the book. [...]xvii* » : un carnet de lecture offre un espace pour recueillir les pensées fugaces qui traversent l'esprit du lecteur. Le lecteur devrait profiter de cet outil, et prendre son temps pour verbaliser ce qu'il ressent à chaque fois qu'il en perçoit le besoin.
- « *Don't worry about the accuracy of spelling and mechanics in the journal. The content and expression of your personal thoughts should be your primary concern. The journal will not be evaluated for a grade. Relax and share^{xviii}* » : comme nous l'avons précisé, le contenu et la forme d'un carnet de lecture ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation formelle. Pas de souci, donc, concernant l'orthographe ou le style de la rédaction⁵⁴, la richesse d'un carnet étant déterminée par son caractère personnel.
- « *Relate the book to your own experiences and share similar moments from your life of from books you have read in the past^{xix}* » : un carnet de lecture favorise la réflexion sur soi-même en tant que lecteur et en tant qu'individu.
- « *Ask questions while reading to help you make sense of the characters and the unravelling plot. Do not hesitate to wonder why, indicate surprise, or admit confusion. These responses often lead to an emerging understanding of the book^{xx}* » : un carnet de lecture accueille volontiers les doutes et les difficultés de compréhension du lecteur. C'est une occasion de questionnement, qui permet d'approfondir la lecture et instaurer avec elle un dialogue plus riche en continu.
- « *Make predictions about what you think will happen as the plot unfolds. Validate, invalidate or change those predictions as you proceed in the text. Don't worry about being wrong^{xxi}* » : l'immersion dans l'intrigue d'une œuvre littéraire de fiction ou dans l'histoire d'un texte non-fictionnel est un mécanisme naturel et spontané lié à l'acte de la lecture, qui pousse le lecteur vers la formulation de prévisions concernant le déroulement du récit. Ces anticipations peuvent se révéler

⁵⁴ Nous verrons (chapitre 5 et 6) que pour des apprenants adultes, tels les étudiants universitaires ayant participé aux expérimentations de notre recherche, l'activité de rédaction du carnet de lecture constitue également un moyen d'amélioration des compétences en langue étrangère.

correctes ou fausses, peu importe : leur présence est une forme de manifestation de l'implication du lecteur.

- « *Talk to the characters* as you begin to know them. Give them advice to help them. Put yourself in their place and share how you would act in a similar situation. Approve or disapprove of their values, actions, or behavior. Try to figure out what makes them react the way they do^{xxii} » : la relation aux personnages est un aspect principal du mécanisme d'identification qui se vérifie pendant la lecture. Il permet d'expérimenter l'empathie et constitue une source importante de réflexion sur ses propres valeurs, actions, et même stéréotypes. À cette indication de Hancock, nous pouvons associer aussi les échanges que parfois les lecteurs instaurent avec les auteurs, en arrivant à communiquer avec eux.
- « *Praise or criticize* the book, the author, or the literary style. Your personal tastes in literature are important and need to be shared^{xxiii} » : au-delà de tout paramètre critique établi, le lecteur a le droit d'exprimer ses goûts littéraires, qui sont à considérer légitimes en matière de style aussi.
- « *There is no limit* to the types of responses you may write. Your honesty in capturing your thoughts throughout the book is you most valuable contribution to the journal. These guidelines are meant to trigger, not limit, the kinds of things you write. Be yourself and share your personal responses to literature through your journal^{xxiv} » : les possibilités d'exploitation d'un carnet de lecture sont illimitées, tout comme les types de réponses à la littérature qu'il peut accueillir. La sincérité des informations qui lui sont confiées est la manière la plus précieuse dont un lecteur peut utiliser cet outil, car il devient profitable sous une multiplicité de points de vue allant de la conservation des traces de sa lecture au développement de la conscience de lui-même en tant qu'individu et lecteur. Les lignes directrices offertes, comme leur nom l'indique, ne sont que des pistes d'exploitation possibles visant moins à étouffer la créativité qu'à la développer.

Liberté, réflexion, créativité, détente et engagement : ces mots peuvent résumer les caractéristiques principales d'un carnet de lecture. C'est, d'ailleurs, en ce sens, que selon certains auteurs (Langlade et al., 2011), la tenue d'un carnet devrait être hors attentes : la seule évaluation possible est, en effet, d'ordre formatif, car elle est à envisager dans les

termes d'un ensemble de compétences développées⁵⁵. Sous ce profil, le carnet de lecture s'apparente, alors, à un portfolio. Cette caractéristique supplémentaire permet d'envisager, en définitive, le journal du lecteur comme le produit d'une approche pédagogique globalisante, visant, d'après les mots de Lebrun (1994 : 35) à « faire prendre conscience aux élèves du lien étroit entre leur vie et les livres ».

2.3 Le cercle de lecture

2.3.1 Lecture et solitude : « une équation à briser »

Qu'on la voit comme condition de l'éveil de la conscience de soi ou comme captation de l'imaginaire, la lecture est souvent considérée comme une pratique solitaire et silencieuse. Cette image doit être reconsidérée car l'acte de lire est un ensemble complexe de pratiques : il est aussi ce qui le conditionne, le prépare et le prolonge, c'est-à-dire des discours, des institutions, des conversations. (Burgos et al., 1996)

C'est avec ces mots que les sociologues de la littérature Martine Burgos, Christophe Evans et Esteban Buch (2016) introduisaient en 1996 leur étude sur les formes de sociabilité du livre et sur les communautés de lecteurs, visant à apporter, à travers leur tentative topographique, des exemples concrets de cette relation aux autres. Quelques années plus tard et dans le cadre d'une culture différente, ce même constat était mis en avant par Fernando Jiménez Guerra (2005 : 3). D'après lui, malgré sa richesse et sa valeur scientifique et historique, la littérature critique sur la lecture a souvent oublié « [...] su carácter complementario [de la lecture, *n.d.r.*], colectivo, comunicativo, dialógico y social », qui s'explique moins dans l'intertextualité et le dialogue littéraire avec l'auteur que dans le réseau de relations que les lecteurs entrelacent l'un avec l'autre, aussi bien à travers la diffusion physique et/ou orale des œuvres littéraires que par le truchement des échanges se développant autour d'elles.

Que l'activité lectorale soit intrinsèquement sociale est confirmé par l'histoire même de la lecture : en effet, pendant de longues années – de la civilisation sumérienne au Moyen Âge – la lecture silencieuse n'a occupé aucune place parmi les pratiques culturelles de populations (Manguel, 1998). L'histoire de la lecture n'est donc pas à envisager comme l'histoire de lecteurs solitaires, mais comme expérience communautaire, en ce sens fondatrice d'une multitude de pratiques regroupables sous l'étiquette unificatrice de

⁵⁵ Dans l'usage didactique, cette préférence pour l'évaluation formative est mise également en évidence par le choix de ne pas prendre en charge les fautes d'orthographe, de grammaire et d'expression éventuellement présentes dans les carnets des apprenants.

« lecture collective ». De cette dernière, Luca Ferrieri (2006), bibliothécaire et théoricien des cercles de lecture en Italie, identifie plusieurs variantes. Nous rappelons, par exemple, la lecture monastique ou ecclésiale, qui comporte de lire un texte sacré à un public de confrères ; la version laïque de cette dernière se réalisant notamment dans des contextes idéologiquement polarisés tels que les communautés politiques, les rassemblements ouvriers, les sectes, les associations etc.) ; la lecture adressée au prince pour en égayer le repas ou l'après-dîner au VII^e siècle, et celle des livres de chevalerie faite par la mère à sa (ses) filles(s) (Jiménez Guerra, 2005 : 4) ; la lecture dans les sociétés paysannes, où un membre alphabétisé de la communauté lit pour les autres ; la lecture patriarcale se déroulant dans l'espace de la famille.

Et encore dans l'actualité la lecture collective reste une pratique répandue qui se manifeste sous des formes diverses. En sont des exemples les *readings* théâtraux et littéraires ; les formes de la lecture duale, parmi lesquelles prime la lecture parentale ; la lecture scolaire ; les marathons de lecture dans le cadre desquels une œuvre littéraire est lue en entier⁵⁶.

La représentation de l'acte de lire comme d'un espace d'isolement de l'individu, qui cherche à s'affranchir de son quotidien, plonge ses racines dans la tendance de faire coïncider l'avènement de la modernité avec la montée en puissance de l'individualisme. En ce sens, dans le désir d'un rapport libre, direct et personnel à l'écrit on a reconnu un mouvement de revendication du droit à la libre pensée et à l'autonomie des personnes, un vecteur puissant donc de l'émancipation et de l'épanouissement intellectuels, psychologiques et sociaux de l'individu (Burgos et al., 2016).

« Cette fonction de rupture associée au "geste de lire" » (Ibidem) est aussi à l'origine des problématiques qui se posent quand on s'interroge sur les modalités de maintien et en même temps de renouvellement de la pratique de la lecture, aussi bien dans l'espace purement social que dans l'espace scolaire. La notion de lecture acquiert, en effet, des significations différentes selon la valeur et l'utilité qui lui sont à chaque fois attribuées sous le profil personnel, social et professionnel. Ainsi, si d'un côté l'on fait l'éloge du pouvoir libérateur et révélateur de la lecture et l'on se soucie de protéger la relation privée du lecteur avec elle, de l'autre on craint le risque de dévoilement de la réalité et celui de brisure du lien social que les institutions lui ont souvent associé, notamment quand elle concernait l'immersion dans des œuvres de nature fictionnelle.

⁵⁶ À ce propos et concernant l'époque récente, nous mentionnons le programme *One City, One Book* qui a vu le jour en 1998 dans la ville de Seattle aux États-Unis, et encore le *Bloomsday*, qui est consacré à la lecture de l'*Ulysse* de James Joyce.

Cependant, pour saisir pleinement le potentiel de la lecture et pour lui restituer son identité, il serait opportun de reconnaître dans les deux interprétations susmentionnées moins une contradiction qu'une possibilité de complémentarité. En effet,

Ne serait-il pas plus intéressant de considérer la posture de retrait (qui est un aspect important de l'acte de lecture) comme une composante d'un ensemble plus vaste de positions et dispositions et le moment où la lecture s'effectue comme celui où la valeur d'usage du texte se réalise pour un sujet-lecteur, en cela moment essentiel mais inscrit dans un procès de communication et une configuration socio-culturelle qui l'englobent ? (Ibidem)

Une double exigence marque l'acte de lire : celle de la solitude et celle du partage. Et le fusionnement entre ces deux positions est représentable à travers « [...] l'image d'un ensemble de lecteurs isolés qui, une fois les livres refermés sur leurs tables de chevet, sortiraient dans l'espace public pour commenter leurs lectures » (Ibidem).

Un tel comportement relève d'un mouvement de sociabilité littéraire que Burgos et al. (Ibidem) définissent comme l'ensemble des « [...] gestes, comportements ou paroles propres à révéler ou extérioriser le désir (non contraint) d'établir des liens réels avec d'autres ou d'en exprimer la virtualité ». Dans la société contemporaine le « double désir de lire seul et d'en parler à d'autres » (Ibidem) se manifeste à travers des modes d'actualisation divers. Mais qu'est-ce qui pousse une personne à échanger autour de sa lecture ? Il existe des espaces où ce partage se trouve en quelque sorte déjà inscrit et même incité : il s'agit de lieux institutionnalisés, tels que les bibliothèques et les contextes de l'enseignement. Ici, la lecture et les livres sont à l'origine d'une sociabilité *spécifique*, dans le sens qu'ils se configurent comme la condition même de l'échange interpersonnel. Il est, ensuite, d'autres endroits où ce désir de socialiser pourrait s'appuyer sur des éléments différents. En effet, en quoi les cafés, les réunions en famille ou les rencontres avec les amis se définissent comme des espaces propices au partage des lectures ?⁵⁷ C'est en essayant de répondre à cette question que la lecture émerge soudain comme une pratique dont la valeur dépasse toute acception symbolique ou utilitaire : si les gens choisissent d'entrelacer des relations par le biais de leur passion pour la lecture, c'est que le partage de cette dernière apporte un supplément de sens aux sujets impliqués (Ibidem).

⁵⁷ La systématisation ici proposée a pour seul objectif de mettre en évidence la spontanéité des relations se développant autour de la lecture. Dans la pratique, l'intégration d'un groupe de lecture organisé par une bibliothèque et les discussions privées autour de la littérature ne sont pas nécessairement perçues comme des activités opposées dans les causes et les finalités. En effet, l'énergie que les bibliothèques investissent dans la mise en place de ces occasions de partage relève d'un but de promotion de la lecture et de la culture littéraire qui est en mesure de favoriser le développement de telles pratiques aussi dans le domaine privé. Cette habileté est également reconnue aux communautés de lecteurs en ligne, où derrière le stimulus à la sociabilité littéraire se cachent aussi les exigences économiques du marché du livre.

Les manifestations de sociabilité liées aux livres et à la lecture relèvent, alors, d'un désir non contraint. Il s'agit d'un mouvement spontané, dans le cadre duquel le livre « [...] est moins considéré *en lui-même* et *pour lui-même* qu'à travers la possibilité qu'il procure aux lecteurs de fabriquer du lien social » (Ibidem). D'ailleurs, comme Roger Chartier (1999 dans Ibidem) le remarquait :

Nous ne lisons jamais seuls. Il y a toujours une communauté qui lit en nous et par qui nous lisons. Lire s'apprend au sein d'un groupe, d'une culture qui conditionne nos choix et notre accès au texte. Nous lisons en fonction de nos compétences, de nos habitudes, de pratiques de lecture acquises au sein d'une communauté.

Dans la quotidienneté, la complémentarité des deux représentations de la lecture précédemment indiquées – à savoir la posture solitaire et celle sociale – se manifeste de manières différentes⁵⁸. Une forme ancienne de partage de la lecture⁵⁹ faisant actuellement l'objet d'un intérêt croissant est le dispositif du cercle de lecture, qui, en tant que moyen de relation, rencontre de plus en plus l'enthousiasme du public. Des cercles de lecture sont organisés dans les librairies, dans les bibliothèques, dans les universités, à l'occasion de foires et dans les maisons privées. Ils sont mis en place à l'initiative de parents ou de spécialistes en la matière. Ils impliquent les adultes, les adolescents et les enfants. Mais qu'est-ce que, au juste, un cercle de lecture ?

⁵⁸ Si nous entendons la sociabilité littéraire comme un désir de partage qui porte moins sur des livres spécifiques que sur la pratique de la lecture, une première forme d'actualisation est identifiable dans le circuit « prête-main » qui se réalise d'habitude entre les membres d'une même famille, entre les amis, les collègues, les connaissances. Il s'agit là, peut-être, du moyen le plus simple de mise en commun d'une lecture personnelle, car le passage de l'objet « livre » est une manière de don d'une partie de soi-même (Burgos et al., 2016). Une forme ultérieure de sociabilité littéraire est envisageable dans la pratique du *speed-booking*. D'origine récente et construit sur le modèle de la méthode de recherche de l'âme sœur – qui consiste en une succession d'entretiens très brefs avec des partenaires potentiels et connu sous le nom de *speed dating* (« rencontre minute », en français) - ce dispositif requiert à tout participant de se promener de table en table pour partager ses coups de cœur littéraires avec la personne d'en face et la convaincre en une poignée de minutes à aborder la lecture de l'œuvre qu'on lui présente. L'objectif de fond est celui de dynamiser les échanges sur la littérature, de susciter de nouvelles opportunités de lecture et, pourquoi pas, de faire la connaissance d'autres passionnés des livres (entre autres : Beaulieu, 2013 ; Gonzalez, 2013). Dans les dernières années, le *speed-booking* a commencé à faire l'objet de tentatives d'adaptation éducative aussi (Hanot, s.d. ; Le Baut, 2015 ; Tissot, 2017). Pour plus d'information, nous renvoyons notre lecteur à l'espace pédagogique de l'Académie de Nantes : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/enseignement/projets/speed-booking-3-minutes-pour-donner-envie-de-lire-902474.kjsp?RH=ENTPROF>.

⁵⁹ Nous croyons nécessaire d'introduire ici une précision terminologique. L'expression « lecture partagée » apparaît dans la plupart de la littérature scientifique concernant les cercles de lecture en langue anglaise, italienne et espagnole pour indiquer les diverses formes de partage de la lecture. Toutefois, elle se réfère en français à un outil didactique de gestion de la classe de lecture/littérature qui est exploité notamment à l'école primaire. Pour éviter tout malentendu, nous choisissons alors de n'utiliser que l'expression « partage de la lecture » dans le cadre de cette thèse.

2.3.2 Définition, diffusion et bienfaits d'une pratique extra-scolaire⁶⁰

La variété, la multitude et la variabilité sont des éléments prépondérants des cercles de lecture⁶¹, elles en déterminent la richesse et en représentent probablement l'intérêt primaire. Cependant, afin de comprendre ce que l'on entend par cercle de lecture, il s'avère utile de rassembler la diversité des expériences autour de quelques caractéristiques communes.

En termes généraux, nous pouvons envisager un cercle de lecture comme un dispositif de mise en commun d'un texte par des lecteurs qui se confrontent sur leurs réceptions personnelles. Il s'agit, donc, d'une forme de partage de la lecture qui requiert aux intéressés de se rencontrer régulièrement dans un lieu physique ou virtuel pour discuter d'un même livre⁶² avec d'autres lecteurs, pour révéler leurs opinions, impressions, réflexions et sentiments surgis pendant l'acte de la lecture.

Une telle définition trouve un affinement dans la réflexion développée par Luca Ferrieri (2006), qui, lors de la première rencontre nationale des groupes de lecture en Italie, en propose une image par points, dont chacun est formulé dans l'optique d'un gain obtenu par tout lecteur qui se consacre à une telle expérience. Nous reproduisons la liste des avantages identifiés, en lui rapprochant une explication réduite au profit de notre lecteur :

⁶⁰ Avec cette expression nous embrassons tous les niveaux formatifs, y inclus le supérieur.

⁶¹ Comme nous le montrerons au cours de ce chapitre, le dispositif du cercle de lecture jouit d'une grande diffusion dans le milieu anglophone depuis désormais quelques décennies. Aujourd'hui, la littérature scientifique en la matière est très vaste et rassemble des expériences diverses menées un peu partout dans le monde. De ceci, plusieurs identifiants ont été attribués à ce dispositif. Par ailleurs, une réflexion méta-conceptuelle sur les désignations choisies à chaque fois met en lumière la présence de connotations variées. Ainsi, si le terme « cercle » - tout comme « salon » renvoie à une tradition classique de mémoire historique, la décision pour l'appellation « club » met l'accent sur la nature conviviale et associative de cette forme de sociabilité, alors que le mot « groupe » permet de véhiculer l'ambiance d'informalité que l'on expérimente souvent lors des rencontres. De même, le choix entre l'adjectif « littéraire » ou la locution « de lecture » en tant qu'accompagnement des dénominations mentionnées peut relever d'une attitude sophistiquée voire prétentieuse ou de la volonté de mettre immédiatement en évidence l'objet des rencontres (Boniface, 2017b). Ou, encore et tout simplement, toutes ces expressions ne sont considérées qu'autant d'options équivalentes. Afin d'éviter de lourdes redondances et répétitions et en hommage au fait que chaque langue a des habitudes terminologiques différentes, nous ferons référence au phénomène dont il est question ici en utilisant de manière synonymique les expressions suivantes : cercle de lecture, cercle de littérature, club de lecteurs, club de lecture, groupe de lecture, salon littéraire.

⁶² La liberté qui caractérise les cercles de lecture se traduit au niveau de l'organisation aussi. Il existe alors des clubs de lecture où chacun raconte aux autres participants un livre qu'il/elle a aimé. Cependant, un cercle de lecture au sens strict prévoit la mise en commun d'un seul texte, que tout le monde lit précédemment de manière individuelle. Blanca Calvo (s.d.) le souligne au tout début de son article de recettes pour la réalisation et la gestion d'un club de lecture : « Un club de lectura es un grupo de personas que leen al mismo tiempo un libro. Cada uno lo hace en su casa pero una vez a la semana, en un día y a una hora fijos, se reúnen todos para comentar las páginas avanzadas desde el encuentro anterior ».

- « *Un'altra lettura è possibile* » : à travers l'expérience du groupe de lecture, le lecteur découvre la pluralité interprétative et apprend à relativiser son point de vue. Il s'agit, en d'autres mots, de prendre conscience qu'il existe aussi la lecture des autres (Ferrieri, 2016). La vision et l'élaboration du texte qu'il propose se fondent avec celles des autres participants, en se complétant et s'enrichissant mutuellement.
- « *Ecco i libri che avrei sempre desiderato leggere ma non sapevo nemmeno che esistessero* » : le lecteur élargit sa connaissance livresque, et cela ne se réalise pas tant par le truchement des suggestions d'autrui que par effet d'un investissement direct et personnel.
- « *Io leggo perché ti rispetto, ti rispetto perché leggo* » : à la base du partage de la lecture se trouve le respect pour la liberté de l'Autre et l'inviolabilité de l'individu. L'adhésion à ce principe constitutif peut développer chez les participants une attitude d'ouverture éthique envers les problèmes de l'humanité au sens large.
- « *Alla lettura sommo l'ascolto* » : la confrontation avec les autres contribue à développer la capacité de porter de l'intérêt à leur vécu, et, sous un profil plus prosaïque, elle favorise également l'entraînement de la compréhension.
- « *Io non basto alla mia lettura* » : le lecteur découvre la nécessité d'interrompre le parcours solitaire de sa lecture et admet l'impossibilité d'être autarchique.
- « *L'orgoglio di leggere* » : à l'intérieur du groupe, le lecteur se reconnaît en tant que membre d'une communauté d'êtres similaires et prend plaisir à poursuivre le savoir.
- « *Lego ergo sum* » : à travers la lecture et l'échange avec les autres, chaque lecteur apprend à mieux se connaître comme personne, ainsi à l'intérieur du groupe s'opère la construction de l'identité du sujet.
- « *Leggendo sento e penso* » : le cercle de lecture est un espace où aussi bien la critique distanciée que les émotions ont le droit de se manifester. Le lecteur prend conscience de ce que ces deux postures ont égale dignité, « [...] non esistendo un pensiero scevro da emozioni o un'emozione totalmente acefala^{xxv} ».
- « *Leggo e poi rileggo ancora* » : le développement des discussions autour du livre pousse les participants du cercle de lecture à revenir sur le texte, de même que le plaisir éprouvé les invite à aborder des lectures renouvelées.

- « *Tengo traccia delle mie letture* »^{xxvi} : s'exprimer par rapport à son expérience de lecture oblige à en garder les traces pour pouvoir la partager avec les autres. Cela comporte une activité de prise de note, par exemple dans les marges du livre ou dans un espace *ad hoc* prédisposé. De cette façon, un pont est construit entre la lecture et l'écriture.

D'après cette présentation des cercles de lecture, il semble que la véritable valeur ajoutée des cercles de lecture consiste précisément dans le partage, ce qui pourrait paraître presque tautologique. En fait, c'est autour de cette notion que se développe l'essence-même des groupes de lecture : elle se place au cœur de l'idée qui en est le fondement et c'est à elle qu'il revient le mérite de déterminer « la pleine thésaurisation des lectures privées » (Ferrieri, 2016, notre traduction). Sur le concept de « partage », le théoricien italien remarque que d'après le dictionnaire deux significations divergentes sont attribuables au verbe « partager », à savoir celle d'« avoir en commun » et de « distribuer ». Si la première acception implique une idée d'identité, la seconde rappelle le concept de communauté. Dans le cadre des cercles de lecture, ces deux aspects sont fusionnés, car le but des relations groupales est celui de mettre la lecture en commun. Ce constat charge la spécificité du partage qui se réalise dans les groupes de lecture de trois éléments fondamentaux, à savoir l'hospitalité, l'empathie et le plaisir, qui s'étendent, par translation, aux cercles de lecture. Nous pouvons, alors, déclarer que les groupes de lecture sont hospitaliers, car la différence n'y trouve pas que son droit de citoyenneté, elle en est même la nourriture primaire. En ce qui concerne l'empathie, les participants d'un club de lecture peuvent en faire l'expérience parce que l'échange avec les autres stimule l'ouverture vers la diversité : « Nel GdL si pratica spesso (come gioco, o disciplina, o anche senza dirlo né pensarci) lo *scambio del punto di vista*: è un esercizio di empatia oltre che un ingresso nella camera dei bottoni del meccanismo narrativo^{xxvii} » (Ibidem). Ce sentiment s'exerce aussi bien à l'égard des personnages de l'histoire racontée et de leurs vicissitudes que des autres lecteurs : en effet, chaque participant apprend progressivement à comprendre et à ressentir les émotions d'autrui, ce qui permet de dépasser la sphère du littéraire pour glisser vers les relations concrètes de la vie quotidienne. Par ailleurs le lecteur se prête au jeu anthropologique de l'observation participative, car il est en même temps observateur et sujet impliqué dans un mouvement continu qui se réalise entre le dedans et le dehors du texte et le dedans et le dehors de lui-même.

Quant au plaisir, il est, lui aussi, un aspect qui s'apprend et s'entraîne. C'est le résultat du parcours de découverte de chaque lecteur dans le groupe - non pas malgré, mais grâce aux difficultés de communication de l'expérience intime de lire - et du groupe en tant que

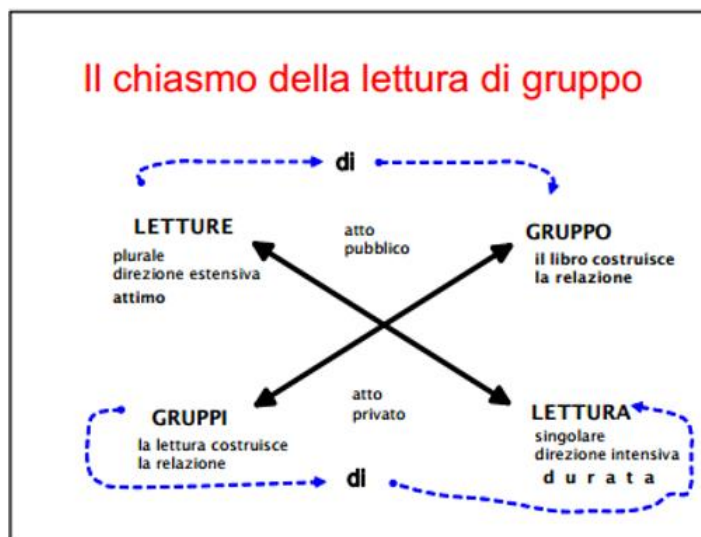
communauté organisée. C'est l'ensemble des éléments qui composent la pratique des cercles de lecture qui détermine le plaisir, c'est-à-dire l'acte de lire, la mise en commun des lectures personnelles et la liste des livres choisis, mais aussi les rendez-vous que les rencontres impliquent, l'attente, les dynamiques de groupe, l'évolution personnelle, la confiance, les relations humaines.

La perception du partage est la raison pour laquelle Ferrieri envisage les cercles de lecture comme une pratique qui ne peut pas être rapportée à la lecture collective (2006)⁶³. D'après lui, cette dernière se caractérise par une structure imprégnée d'oralité, une nature instrumentale et une dimension autoritaire. Quant au premier aspect, la référence est à ce que toute forme de lecture collective implique nécessairement l'expression à haute voix, selon un mouvement *un-à-plusieurs*. La nature instrumentale susmentionnée réside, quant à elle, dans le fait que sa réalisation n'est pas orientée à la poursuite du plaisir de lire, au contraire elle est normalement subordonnée à un objectif extérieur. En ce sens et dans la limite du cas présent, Ferrieri propose un déplacement terminologique de l'expression « communauté de lecteurs » à celle de « communauté du livre ». Enfin, la dimension autoritaire de la lecture collective dérive de la dernière caractéristique analysée : en raison d'un but non-autoréférentiel, la lecture est indéniablement hétérodirigée, ce qui implique la présence d'une autorité (l'Église, le père de famille, l'institution scolaire, etc.). Or, différemment des formes de socialisations qui relèvent de ces dernières, les groupes de lecture se fondent sur une communication intime (tout d'abord en référence à la taille des groupes), et sur la singularité de chaque membre en tant que lecteur et individu, mais dans ces cas l'individualité et l'unicité de la personne cohabitent avec la pluralité. Cette précision est aisément compréhensible si l'on prend en compte la distinction susmentionnée sous la forme d'un chiasme comparant les groupes de lecture aux lectures

⁶³ La littérature scientifique sur les cercles de lecture a souvent tendance à ne pas distinguer entre « lecture collective » et « partage de la lecture ». En espagnol, par exemple, la première expression mentionnée est parfois utilisée comme un synonyme de *compartida*, « partagée ». Nous sommes toutefois convaincues de la différence envisagée par Ferrieri entre les deux formulations et c'est sa position que nous décidons d'adopter dans le cadre de cette thèse.

de (ou en) groupe⁶⁴ :

Figure 1 - Le chiasme de la lecture en groupe



L'activité des deux éléments comparés se déploie dans un espace qui est public dans le cas des lectures de groupe, et privé en ce qui concerne les groupes de lecture. En outre, si les premières mettent en relief la confluence des lectures plurielles dans l'amalgame de la réception de groupe, les seconds gardent fermement leur déclinaison au pluriel. D'un point de vue relationnel, enfin, alors que dans le quadrant supérieur du chiasme il revient à un livre spécifique de rassembler les personnes à l'intérieur d'une communauté, dans le quadrant inférieur c'est la lecture en tant que pratique et expérience qui unit les participants. Ainsi, à une lecture extensive qui ne touche que la surface du corps groupal s'oppose une lecture intensive, qui vise à la transformation en profondeur du lecteur.

En définitive, les cercles de lecture prolongent l'expérience de la lecture solitaire, et se constituent en dimension intermédiaire entre la lecture individuelle et la lecture de groupe : « [...] *i gruppi di lettura non rappresentano una forma di lettura collettiva, [...] ma il punto più alto raggiunto dalla sua dissoluzione* (e, forse, dalla sua

⁶⁴ Pour faciliter la lecture de ce passage, nous fournissons ici quelques éléments de traduction de l'image reproduite au lieu de renvoyer notre lecteur à la liste des traductions en fin de chapitre. Si nous partageons la figure dénommée « Le chiasme de la lecture de groupe », un quadrant supérieur et un quadrant inférieur se montrent. Le premier est consacré aux lectures de groupes, qui se qualifient en tant qu'acte public. En bas du mot « lectures » se trouvent l'adjectif « pluriel », l'expression « direction extensive » et le substantif « instant », alors qu'en bas de « groupe » est précisé que « le livre construit la relation ». Le second quadrant, en revanche, est réservé aux groupes de lecture, qui se définissent en acte privé. Dans ce cas – en procédant de droite à gauche – « la lecture construit la relation », et la lecture se caractérise par être « singulière », par le fait de suivre une « direction intensive » et par la durée.

disseminazione)^{xxviii} ». Chaque personne apporte aux autres l'expérience intime de sa lecture individuelle, et ce qui est partagé n'est pas la nature éphémère d'un parcours commun à travers les pages d'un livre mais le retentissement de chaque subjectivité dans celle des autres. C'est du reste dans ces termes que Ferrieri parle de la narration comme médium du partage : la référence n'est pas ici aux discussions se développant autour de l'histoire racontée ou des personnages de l'œuvre, mais au tressage d'*histoires de lectures* que les échanges mettent en mouvement.

Les groupes de lecture sont devenus un phénomène très répandu⁶⁵, qui implique aujourd'hui un nombre croissant de lecteurs. Leur succès est démontré par l'existence d'une quantité presque inestimable de publications non exclusivement scientifiques⁶⁶ concernant cette pratique et disponibles en plusieurs langues. À celles-ci s'ajoutent les nombreux sites web permettant de prendre confiance avec les cercles de lecture et même d'apprendre à en monter un, notamment à des fins éducatives⁶⁷.

La pratique des cercles de lecture représente une tradition dans le monde anglo-saxon (Daniels, 2002 ; Long, 2003) : aux États-Unis on compte aujourd'hui plus de 5 millions de lecteurs réunis dans un club du livre, et depuis les années 1990, les groupes de lecture sont devenus un phénomène de masse en Grande-Bretagne aussi, où leur nombre dépasse déjà le million d'unités. Leur appréciation est telle que le marché de l'édition même s'en dit influencé, comme le montre la décision de quelques maisons d'édition littéraires d'insérer, à la fin des œuvres, des interviews avec les auteurs, des questions à poser dans le cadre des cercles de lecture, des pistes de discussions possibles (Noiville, 2010b).

⁶⁵ Nos recherches se sont focalisées sur les expériences développées dans les Pays occidentaux, notamment aux États-Unis, au Royaume-Uni, en France, en Espagne et en Italie. Cependant la pratique des cercles de lecture est très connue dans d'autres contextes aussi, comme le montre le bel article de Mahmoud Harb (2011) concernant les clubs de lecture au Liban.

⁶⁶ Comme Ferrieri (2016) le souligne, la littérature concernant les groupes de lecture se compose non seulement de publications afférentes au genre de l'essai, mais encore d'œuvres narratives. En sont des exemples *Un cercle de lecteurs autour d'une poêlée de châtaignes* (2001) de Jean-Pierre Otte, *The Jane Austen Book Club* (2005) de Karen Joy Fowler, ou encore *Le Cercle littéraire des amateurs d'éplucheurs de patates* (édition originale 2008 ; version française 2009) de Mary Ann Schaffer et Annie Barrows. En outre, en France deux publications récentes chez Parigramme fournissent un recensement, bien évidemment non-exhaustif, des cercles de lecture que tout lecteur intéressé peut intégrer à Paris. Il s'agit de S. Senart, *Paris en toutes lettres*, 2002 et de S. Herbert, *Guide des amateurs de littérature à Paris*, 2013.

⁶⁷ Plusieurs publications disponibles dans des langues différentes témoignent du succès récemment connu par les cercles de lecture. Sans aucune prétention d'exhaustivité, nous indiquons quelques ressources : E. Slezak, *The Book Group Book : A Thoughtful Guide to Forming and Enjoying a Stimulating Book Discussion Group*, Chicago, Chicago Review Press, 1993 ; S. Osborne, *Essential Guide for Reading Groups*, Londres, Bloomsbury Publishing, 2002 ; A. Martin, *Le club de lecture : un parcours d'animation*, Montréal, ASTED, 2008. En ce qui concerne le contexte éducatif, en plus de l'ouvrage de Harvey Daniels (2002), nous conseillons la consultation de A. Lafontaine et al., 2013. Pour plus d'information à ce sujet, voir aussi : <http://www.literaturecircles.com/>; <http://www.litcircles.org/>; <http://eltdigest.com/literaturecircles/>.

Sur le continent européen, c'est ensuite l'Espagne qui représente un référent aussi bien pour la réflexion théorique concernant les cercles de lecture que pour leurs réalisations concrètes. Ici, leur présence en tant que pratique sociale reconnue et même financièrement soutenue est le mérite de l'engagement des bibliothèques publiques. En effet, les clubs de lecture font leur apparition dans le pays ibérique vers la moitié des années 1980 à l'initiative de Blanca Calvo, qui a été directrice de la Biblioteca Pública de Guadalajara pendant trente-deux ans. Le succès rencontré (Alonso et al., 2000) transforme rapidement une expérience locale en projet national. Actuellement, plusieurs types de clubs coexistent : des clubs ouverts, où l'on pratique la lecture d'œuvres très différentes selon le genre, l'époque, la culture de production et le niveau de difficulté ; des clubs thématiques portant sur un genre, un auteur, un sujet, une technique narrative, etc. ; des clubs en langue étrangère qui se placent en moyens de renforcement des compétences individuelles dans la langue cible ; des clubs adressés à des unités sociales spécifiques, telles que les personnes âgées, les illettrés, les lecteurs faibles, les porteurs de handicap, les migrants (Domingo Espinet, 2007).

Comme en Espagne, en Italie aussi le phénomène des cercles de lecture a grandi dans l'ombre des bibliothèques, des librairies et des institutions culturelles. Nous mentionnons, à titre d'exemples et dans l'ordre, la Bibliothèque de Mantoue (Rai Cultura - Letteratura, s.d.) et le Système Bibliothécaire Nord Est⁶⁸, la librairie milanaise « Libreria del Convegno » (Trentin, 2017), l'institution culturelle « Il Circolo dei lettori di Torino ». Mais la pratique des clubs de lecture fait de plus en plus l'objet de l'intérêt croissant des éditeurs aussi, comme c'est l'exemple de la petite maison d'édition Zandegù⁶⁹ à Turin ou au projet « Neri Pozza Book Club » (Albini, 2013). Aussi, les sites contenant des suggestions pour monter un club de lecture se multiplient, même sur les lieux de travail (Wilson, 2016 ; Redazione Il Libraio, 2017a). Parmi les sites de référence pour la mise en place et la gestion de cercles de lecture dans la péninsule italienne, nous évoquons volontiers « Il Lettore Ambulante » de Simonetta Bitasi, laquelle depuis 2002 a fait naître, a suivi ou a animé quelques cinquante clubs de lecture et a organisé de nombreuses

⁶⁸ Le Système Bibliothécaire Nord Est a même promu la création du portail « Rete dei gruppi di lettura » qui rassemble, sur base volontaire, les clubs de lecture italiens. Pour plus d'information : <http://www.biblioclick.it/SebinaOpac/.do?sysb=gdl#0>. Nous précisons, en anticipant le sujet de notre prochain chapitre, que ce réseau des clubs de lecture italien est un espace en ligne se proposant de jouer le rôle de lieu de rencontre pour les divers groupes opérant sur le territoire de la péninsule : il offre un catalogue virtuel et plusieurs endroits de discussions autour de thèmes liés à la pratique de la lecture. En outre, il est en lui-même un vaste cercle de lecture, vu qu'il héberge les avis des lecteurs, leurs échanges et leurs suggestions.

⁶⁹ Zandegù est une maison d'édition de Turin, qui publie uniquement des livres numériques. Dans son site web et dans ses locaux, cette entreprise suggère comment développer l'art de l'écriture et organise des cours en la matière. Pour plus d'information : <http://zandegu.it/>.

rencontres d'information liées au monde des livres⁷⁰. De Bitasi nous vient, par ailleurs, une remarque importante concernant le succès croissant des cercles de lecture : « [...] è un ottimo modo per leggere libri che altrimenti non si sarebbero letti, perché fa quello che la maggior parte dei recensori e dei librai non fa più, legge e consiglia^{xxix} » (Albini, 2013 : 24). Aujourd'hui on assiste en Italie à une expansion fleurissante de cette pratique, ce qui est témoigné par le fait qu'en 2013 on y estimait la présence de 450 cercles de lecture (Ibidem), presque 500 aujourd'hui⁷¹.

En ce qui concerne l'espace francophone, les cercles de lecture actuels trouvent leurs antécédents dans les salons⁷² et les cafés littéraires⁷³ nés au XVII^e siècle. Se déroulant dans des espaces privés (les premiers) ou publics (les seconds), ces modes de socialisation étaient l'apanage des gens de culture qui se rassemblaient pour parler littérature et d'autres sujets élevés. Aujourd'hui leurs noms sont repris pour désigner des manifestations culturelles se développant autour des œuvres littéraires, comme les salons du livre – dans le cadre desquelles le but commercial se double d'un objectif plus nettement culturel poursuivi par les présentations des livres, les rencontres avec les auteurs et, plus récemment les cercles, de lecture impliquant le public – ou le festival de Montélimar, qui depuis 1996 a lieu chaque année le premier week-end d'octobre.

En ce qui concerne le présent, il est vrai que la diffusion des cercles de lecture en France n'est nullement comparable à celle des pays anglophones et que ces dispositifs ne font pas encore l'objet de recensions nationales concernant les pratiques culturelles des

⁷⁰Voir : www.lettoreambulante.it.

⁷¹ Cette donnée a été tirée du recensement offert par le portail « Rete dei gruppi di lettura », créé et géré par le Système Bibliothécaire Nord Est de Milan.

⁷² Le premier salon – et, peut-être, le plus connu, fut celui de Madame de Rambouillet, qui rassemblait autour d'elle et dans sa résidence, l'Hôtel de Rambouillet, des personnalités telles que Malherbe, Corneille, Madame de Sévigné, La Rochefoucault. L'un des derniers salons dont on a gardé les traces est, en revanche, celui de Natalie Clifford Barney, qui, pendant une soixantaine d'années (elle est décédée en 1972) et dans le cadre de ses vendredis, a accueilli, entre autres, Rainer Maria Rilke, James Joyce, Paul Valéry, Jean Cocteau, André Gide, Francis Scott Fitzgerald, Truman Capote.

⁷³ Nous nous contentons ici de mentionner le Café Procope, fondé en 1684 et fréquenté au fil des époques par de nombreux artistes et intellectuels (Voltaire, Rousseau, Diderot, Musset, Verlaine), tout comme par des hommes politiques (Léon Gambetta). Pendant la révolution, il a même été le foyer des réunions du club des Cordeliers.

Français⁷⁴. Aussi, ils composent un ensemble d'expériences difficiles à répertorier, surtout en raison d'un défaut de visibilité. En effet, si, comme pour l'Espagne et l'Italie, un rôle important est joué par les bibliothèques, les clubs de lecture émanent souvent d'initiatives privées, dont la sociologie a essayé de fournir aussi bien une topographie qu'une première systématisation (Burgos et al., 2016).

Cependant, la variété des médias qui relatent de telles formes de sociabilité littéraire témoigne de la vivacité du phénomène. En effet, la lecture des morceaux qui lui sont consacrés aussi bien dans les quotidiens à tirage national ou local que dans des revues plus ou moins spécialisées permettent d'apprécier la diversité des pratiques mises en place, aussi bien sous le profil organisationnel (Gerbier, 1997 ; Boniface, 1999 ; Stehli, 2006 ; (Noiville, 2010b ; Perrier, 2017) que selon l'angle de vue de l'approche qu'ils adoptent face aux discussions autour des livres (Noiville, 2010a ; Harb, 2011 ; Boniface, 2017b). Les clubs de lecture se différencient également sur la base des lieux les accueillant (bibliothèques, centres culturels⁷⁵, cafés, résidences de repos⁷⁶, prisons⁷⁷) ; des publics auxquels ils s'adressent (adultes, retraités, adolescents, enfants, même bébés à l'intention desquels le club est pensé en tant que moyen d'initiation à la lecture, ou des catégories de

⁷⁴ Claire Boniface (2017b) remarque qu'aucune étude ni statistiques de celles qui sont consultables sur le site du Ministère de la culture ne nomme la participation à un groupe de lecture comme l'une des pratiques culturelles diffusées entre la population nationale. Leur présence n'est signalée non plus à l'intérieur des recherches portant sur les habitudes des Français à l'ère du numérique. À ce propos et par souci du vrai, il est tout de même opportun de préciser que les données disponibles couvrent la période jusqu'à l'an 2008. Pour des informations plus détaillées voir :

http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/search?SearchText=pratiques+culturelles&SearchButton=&node_id=13888.

⁷⁵ L'Institut Cervantes de Toulouse propose des clubs de lecture pour ceux qui aiment la langue espagnole. Les informations sont disponibles à l'adresse suivante : http://toulouse.cervantes.es/fr/bibliotheque_espagnol/services_bibliotheque_espagnol/club_lecture.htm.

⁷⁶ C'est le cas, par exemple, du Club des retraités MGEN 92 qui s'intéresse surtout à la poésie. Pour plus d'information : <http://clubmgen92.blogspot.it/search/label/lecture%20et%20po%C3%A9sie>.

⁷⁷ À ce propos, un exemple intéressant est représenté par l'association « Lire c'est vivre », opérant à l'intérieur de la maison d'arrêt de Fleury Mérogis en Île-de-France. L'association s'occupe de garder le lien entre les détenus et le monde extérieur à la prison par le biais de la lecture et des échanges sur celle-ci. En ce sens, les cercles de lecture constituent une activité clé dans le cadre de l'action culturelle de l'association, en se caractérisant également comme des moyens de réinsertion sociale. En effet, comme leur site web le précise, « [...] Les personnes incarcérées – hommes, femmes et mineurs – sont privées de leur liberté. Elles sont aussi exclues de toutes les activités de la société. Dès lors, la culture est un facteur essentiel pour ne pas les couper totalement du monde extérieur et leur permettre de participer quand même à la vie de la cité. En effet, la lecture tient un rôle primordial pour l'insertion des détenus, elle favorise l'imaginaire, elle est une ouverture sur le monde, elle permet l'écoute, la découverte de l'autre, et le travail collectif. [...] La lecture individuelle ou au sein d'un groupe et les échanges qui l'accompagnent modifient durablement le rapport aux autres ». Pour plus d'information sur ce sujet : <http://www.lirecestvivre.org/>.

personnes ayant des nécessités spécifiques tels que les aveugles⁷⁸); de ce que leur existence peut être lue dans les termes de la persistance et de la continuation – comme c’est le cas de *Voix au chapitre*, cercle de lecture parisien qui n’a cessé d’être actif depuis sa naissance en 1986⁷⁹ - ou bien avoir une durée éphémère. La taille des groupes aussi peut se transformer, en s’élargissant et se réduisant selon les aventures de la vie de chacun.

Malgré leurs différences, deux objectifs paraissent rassembler la grande majorité des cercles de lecture. D’une part, le plaisir de se rencontrer, d’échanger et de partager dans une atmosphère de convivialité et d’égalité. La pratique des cercles de lecture permet, en effet, de répondre aux besoins de socialisation dans des endroits où les événements culturels ne sont pas nombreux (Harb, 2011); elle se qualifie souvent comme un moyen pour fuir l’ennui et la solitude (Stehli, 2006) ou pour consacrer un moment à soi-même (Gerbier, 1997)⁸⁰. D’autre part, la possibilité d’aborder une œuvre moins dans le but de se livrer à une étude littéraire et cultivée que de « [...] raconter son voyage avec ce livre, [...] exprimer et [...] analyser ses réactions entièrement subjectives et de découvrir celles des autres » (Boniface, 1999).

Ces échanges ont souvent pour effet d’accroître considérablement la quantité des livres lus (« Depuis que je participe à ce groupe, j’ai lu plus de 200 livres dont nombre d’entre eux me seraient restés inconnus » - Boniface, 1999) et d’ouvrir leurs participants à de nouveaux genres, mais ce qui est de plus puissant est leur capacité de rendre agréable le contraste des opinions et de modifier à jamais l’attitude individuelle vers la lecture.

La définition détaillée des cercles de lecture élaborée par Luca Ferrieri, tout comme la présentation rapide de quelques expériences réalisées dans plusieurs pays du monde sont

⁷⁸ Une très belle initiative est celle du club de lecture pour non et malvoyants qui se tient depuis quelques années à la résidence « Au R’cwé du Vî Clotchi » de Couillet, section de la ville belge de Charleroi. Fruit de la collaboration entre plusieurs associations et institutions, le club prévoit la présence d’un animateur qui se rend chaque mois à la résidence pour lire un texte aux participants. Lors de la discussion qui suit, chacun peut exprimer ses propres impressions et se confronter avec les autres. Bien que son organisation dérive des besoins spécifiques de ses destinataires principaux, le club est ouvert à la citoyenneté : il représente, donc, une occasion importante d’intégration et de cohésion sociales (Huchon, 2014).

⁷⁹ Le site web de ce club est riche en ressources concernant les cercles de lecture. Il contient également les deux articles de Claire Boniface indiqués dans la bibliographie qui offrent un vaste panorama de la diffusion et de la variété constitutive de ce phénomène en France. Pour en savoir plus : <http://www.voixauchapitre.com/>.

⁸⁰ Nous reproduisons volontiers quelques lignes de l’article de Gerbier (1997) pour donner un exemple de cercle de lecture entièrement focalisé sur l’échange culturel et sur l’égalité entre les membres du groupe. Lors des rencontres, les « mamies » québécoises dont il est question refusent, en effet, d’aborder tout sujet ne relevant pas du monde de la culture, et le souci d’égalité arrive même à les obliger à acheter la nourriture qu’elles consomment lors des séances : « Au cours des réunions, qui durent trois heures, interdiction de parler des maris, des enfants, des amants ni même des petits enfants [...]. Si nous avons fini de commenter le livre, nous parlons films ou théâtre. Et le café que nous prenons à la fin est accompagné de biscuits achetés [...]. Pas de question que l’une éclipse l’autre avec ses talents culinaires, car il y a parmi nous de redoutables cordons bleus ».

en mesure de restituer une idée assez fiable de la valeur de cette forme de partage de la lecture sur le plan aussi bien personnel que communautaire. Hsin-Yi Cohen (2015) nous permet d'en expliciter les bienfaits. Du point de vue culturel, l'échange des points de vue et la profondeur des discussions se déroulant à l'intérieur d'un club de lecture favorisent chez chaque lecteur une expansion de sa connaissance du monde et une plus grande appréciation de celui-ci. Concernant plus spécifiquement l'identité du lecteur, faire partie d'un groupe de lecture représente un moyen d'élargir ses connaissances, en découvrant de nouveaux genres et auteurs ou en s'approchant d'œuvres lues dans le passé d'une manière différente, parfois plus positive. Ana Rivas Roldán (2005 dans Fanjul-Fanjul, 2015 : 42) considère cet aspect comme une dimension instrumentale des cercles de lecture, parce qu'à travers

[...] una profunda reflexión en cuanto tenemos que aportar opiniones propias y comprender la de los demás [...] aunque no nos lo propongamos [...] se va adquiriendo conocimiento sobre autores, corrientes literarias, acontecimientos históricos, recursos estilísticos [...] y de manera natural, se da una dimensión instrumental del aprendizaje^{xxx}.

En outre, un club de lecture permet d'apprendre en s'amusant, parce que les informations que l'on tire de la lecture passent à travers le mécanisme ancestral et passionnant d'une histoire racontée.

Sous le profil social et relationnel, on apprend à écouter les autres et à accepter leurs points de vue. Cette décentration cognitive favorise le développement d'une attitude de respect se manifestant également à travers le choix des modalités les plus opportunes de s'exprimer, ce qui s'avère utile dans n'importe quel contexte professionnel ou privé :

Participating in reading group discussions does wonders for your communication skills, teaching you to listen to different points of view and different ways of expression, as well as “discuss and disagree” without resorting to emotional arguments. It teaches you to be both honest and yet tactful, which is difficult but extremely valuable skill. It provides great experience for use in other arenas, such as work and business – and even family events – so that you learn to express yourself appropriately and accept disagreement without taking it personally^{xxxi}. (Cohen, 2015)

Enfin, sur le plan personnel, plusieurs compétences sont entraînées. Nous mentionnons notamment le renforcement de la mémoire, le développement de l'habileté rhétorique, l'opportunité de s'améliorer au fur et à mesure des rencontres. En outre, nous signalons la capacité des clubs de lecture d'agir sur la confiance en soi-même : l'informalité de l'atmosphère, l'esprit démocratique et la disponibilité à l'écoute invitent chaque lecteur à se mettre en jeu, en abandonnant la crainte d'être jugé et en apprenant à donner de la

valeur à ses pensées et sentiments.

Ce qui vient d'être dit a trouvé une confirmation du point de vue scientifique aussi (Burgos et al., 2016). En effet, d'après les interviews menées avec des membres de cercles de lecture privés deux effets principaux sont à attendre de la mise en commun de la réception individuelle, à savoir l'intensification et l'altération.

Quant au premier aspect, il concerne notamment la capitalisation des lectures, l'attention portée aux textes et la mémorisation : si l'échange avec les autres permet à la fois d'élargir son horizon culturel en l'enrichissant, de développer son sens critique et sa mémoire, il est aussi en mesure de rendre moins superficielle la lecture personnelle qui d'extensive se fait intensive.

Quant au second aspect, il est relié à la présence de l'autre qui nous accompagne avant, pendant et après la lecture. Le groupe avec lequel on partage est perçu même s'il n'est pas physiquement présent, ce qui comporte sa constitution en référant de la lecture silencieuse⁸¹.

Les avantages du partage de la lecture personnelle que nous avons décrits mettent également en évidence la valeur formative de la pratique des cercles de lecture. Ces derniers favorisent l'épanouissement de l'individu et le développement de compétences relationnelles et sociales, ce qui les rend profitables dans une multitude de contextes, comme le montre, d'ailleurs, le fait que des expériences en ce sens ont été réalisées même en prison. Il n'est alors pas étonnant que cette pratique ait pénétré à l'école aussi. En effet, si l'on parcourt les rayons d'une bibliothèque ou que l'on surfe sur la Toile à la recherche d'information sur la présence et la diffusion des cercles de lecture, on remarque que la plupart des données disponibles concernent l'exploitation de ce dispositif à des fins éducatives. Les raisons se trouvent dans la capacité de révolutionner les approches éducatives et leurs actualisations concrètes, et elles sont ainsi expliquées par Lafontaine et al. (2013 : 41) :

[...] si on lit une œuvre littéraire, c'est d'abord pour ressentir des émotions, de manière plus ou moins intense. Et si on en parle, c'est pour prolonger le dialogue qui s'est instauré avec l'œuvre durant la lecture. Nous sommes là aux antipodes de la pédagogie traditionnelle de la « lecture silencieuse » dont le questionnaire convie les élèves à adopter, essentiellement, une attitude « objective » à l'égard des textes, à les considérer pour ce qu'ils

⁸¹ Dans le chapitre 6, nous verrons que la présence des autres a modifié le cadre de référence de la lecture individuelle des apprenants impliqués dans la seconde expérience de lecture réalisée au sein de notre projet de recherche. En effet, le souci de se relationner aux autres et de bien s'expliquer dans les groupes de lecture a poussé les participants à réfléchir de manière approfondie sur leurs propres pensées et sentiments, et à identifier les formules langagières les plus opportunes pour les verbaliser.

ne sont pas : une somme d'informations. On ne devrait pas s'étonner dans ces conditions que les élèves se détournent si souvent de la lecture au profit d'autres machines à émotion.

Par conséquent, dans la prochaine section nous focaliserons notre attention sur les expériences d'adoption de cet outil en milieu formatif.

2.3.3 Définition, objectifs et expériences en milieu formatif

Pour aborder le sujet des cercles de lecture⁸², une référence théorique incontournable est représentée par l'ouvrage de Harvey Daniels *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (1994)⁸³. Dans les toutes premières pages, l'auteur définit les cercles de lecture de la manière suivante :

Literature circles are peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article or book. While reading [...], members make notes to help them contribute to the upcoming discussion, and everyone comes to the group with ideas to share. Each group follows a reading and meeting schedule, holding periodic discussions on the way through the book. When they finish a book, the circle members may share highlights of their reading with the wider community; then they trade members with other finishing groups, select more reading, and move into a new cycle. (Daniels, 2002)

Par rapport à la définition présentée dans le paragraphe précédent, les cercles de lecture se réalisant en milieu formatif paraissent se différencier par deux aspects principaux. Le premier concerne le caractère éphémère des groupes de lecture. Alors que la participation à un groupe de lecture dans la vie privée est marquée par l'affiliation et l'instauration de liens qui souvent se poursuivent dans le temps – même si nous savons que cela n'est pas dit – il paraît que dans le secteur éducatif la variété des membres est un élément indispensable pour atteindre des résultats satisfaisants. Le second aspect

⁸² Comme nous le verrons dans les pages suivantes, le dispositif du cercle de lecture jouit d'une grande diffusion dans la didactique d'empreinte anglophone depuis désormais quelques décennies. Aujourd'hui, la littérature scientifique en la matière est très vaste et rassemble des expériences menées dans différentes parties du monde. De ceci, plusieurs identifiants ont été attribués à ce dispositif : en 1989, Eeds et Well proposaient l'introduction dans les salles de classe leurs « grand conversations », Wiencek et O'Flahavan (1994) les appelaient « conversational discussion group », et Raphael et McMahon (1994) les identifiaient tout simplement par « book clubs » (Coffey, 2012). Malgré la diversité de leur structure, ces versions de la mise en commun de la réception personnelle se ressemblent grâce à un noyau commun constitué de la dimension réduite des groupes d'apprenants, de la prise de note en fonction des discussions, de la régularité des rencontres prioritairement gérées par les participants, et du partage successif de ce qui a été appris avec le grand public. Dans le cadre de cette thèse, nous ferons référence à cette pratique en utilisant de manière synonymique les expressions suivantes : cercle de lecture, cercle de littérature, club de lecteurs, club de lecture, groupe de lecture, salons littéraires. Leur exploitation indifférenciée à l'intérieur de cette rédaction vise à éviter de lourdes redondances et répétitions.

⁸³ Dorénavant, nous mentionnerons cet ouvrage sous une forme abrégée, en la dénommant tout simplement *Literature Circles*.

concerne, en revanche, la mention plus explicite de cet instrument de notation de la lecture personnelle qu'est le carnet de lecture.

Dans la préface à la deuxième édition de *Literature Circles*⁸⁴, Daniels retrace la genèse de son texte et en attribue la responsabilité au succès remarquable rencontré, au début des années 1990, par un dispositif qu'il avait mis au point avec des collègues opérant à des niveaux formatifs variés dans la ville de Chicago. Ce qu'ils nommaient « cercle de littérature » suscitait, en effet, l'appréciation des élèves et impliquait ceux-ci de façon inédite dans une série d'activités structurées et passionnantes se développant autour de la lecture des œuvres :

[...] we'd been dazzled by what the kids could do when given choices, time, responsibility, a little guidance, and a workable structure. Our students were reading lots of good books, thinking deeply about them, writing notes and journal entries, and joining in lively, informed literature discussions. They shared responses with peers, listened respectfully to one another, sometimes disagreed vehemently, but dug back into the text to settle arguments or validate different interpretations. In short, our kids were acting like real readers, lifelong readers^{xxxii}. (Ibidem)

Une décennie plus tard, la mise en place des cercles de littérature à l'école avait augmenté de manière exponentielle :

What used to be a quiet, home-grown activity in a few scattered classrooms has become a trend, a boom, almost a fad. Now tens of thousands of teachers are doing something they call "literature circles". And many other teachers are using classroom activities that look very much the same, which they call "book clubs" or "reading groups". This means that now literally millions of students are involved in some kind of small, peer-led reading discussion groups^{xxxiii}. (Ibidem)

Daniels précise que, quoique diversement dénommés, des dispositifs de mise en commun de la réception individuelle des œuvres littéraires étaient largement exploités un peu partout aux États-Unis déjà à l'époque de la toute première publication de son ouvrage. En effet, dans le contexte didactique aussi, les groupes de lecture ne représentent certainement pas une nouveauté, d'autant moins dans le monde anglosaxon. Aux États-Unis la première forme de cercle de lecture en classe se serait manifestée de manière spontanée et fortuite en 1982, quand Karen Smith, alors maîtresse d'école, surprit ses élèves de dix ans tandis qu'ils discutaient sur un ton animé au sujet de quelques livres, oubliés et encore à classer, qu'ils avaient récupérés, en fouillant dans une boîte de carton suite à une insouciance autorisation de la part de Madame Smith. Depuis, la pratique du

⁸⁴ Comme il résulte des indications bibliographiques reportées en conclusion de thèse, nous nous rapportons à l'édition de 2002 de l'ouvrage de Daniels, dans sa version numérique.

cercle de lecture a fait l'objet de nombreuses expériences didactiques à tout niveau éducatif et elle a été le centre d'intérêt d'une multiplicité de recherches dans plusieurs pays du monde.

La multitude et la variété étant, comme nous le verrons, la forme sous laquelle les expériences d'adoption des cercles de lecture en milieu formatif se présentent, il serait prétentieux de vouloir établir des règles inamovibles auxquelles il faudrait nécessairement adhérer pour monter un club de lecture. En effet, comme le *Literature Circles Resource Center*⁸⁵ le précise dans son espace web,

[...] there is **no one way to do literature circles**. Literature circles look different in every classroom; they change from teacher to teacher, grade to grade, student to student. Literature circles have no recipe, they are not a specific “program”, and they never look the same from year to year – or even from day to day. The reason? True engagement with literature within a community of learners can't possibly be prescribed – it can only be described^{xxxiv}.

L'absence de prescription invite, alors, à définir les caractéristiques d'un cercle de lecture par le biais d'une espèce de litote, à savoir en déclarant ce que ce dispositif n'est pas. Nous reproduisons le schéma⁸⁶ proposé par le Centre susmentionné.

Tableau 7 - Qu'est-ce qu'un cercle de littérature ?

Les cercles de littérature sont...	Les cercles de littérature ne sont pas...
centrés sur la réception personnelle du lecteur.	centrés sur l'enseignant et le texte.
une partie d'un programme d'éducation littéraire équilibré.	le programme de lecture en entier.
des groupes constitués sur la base du livre choisi.	des groupes établis par l'enseignant sur la seule base des habiletés des apprenants.
organisés de manière à favoriser l'indépendance de l'apprenant, son sens de responsabilité et son assurance.	non-structurés ni à considérer comme des pauses discussions sans contrôle et sans responsabilité.
guidés prioritairement par les idées et les questions de l'apprenant.	guidés prioritairement par l'enseignant ou par des questions élaborées sur la base du programme.
à envisager comme un contexte d'exploitation de ses compétences en lecture et en écriture.	à envisager comme un espace pour réaliser des exercices.
il n'y en a pas deux identiques.	liés à une recette prescriptive.

⁸⁵ Le *Literature Circles Resource Center* est un site web qui a été développé par Katherine L. Schlick Noe de l'Université de Seattle dans le but de fournir un espace de référence pour tout enseignant – et prioritairement à ceux qui opèrent au niveau de l'école primaire – intéressé par la stratégie didactique des cercles de lecture. Il se propose également en tant qu'outil interactif, dans le sens qu'il offre à tout un chacun la possibilité d'enrichir la base de données du site à travers les informations et les matériels concernant les expériences de clubs de lecture mises éventuellement en place par les internautes. Pour plus d'information : <http://www.litcircles.org/about.html>.

⁸⁶ Nous traduisons.

L'expérience accumulée et témoignée dans les publications scientifiques est tout de même en mesure de fournir des indications pour guider l'action des enseignants et des chercheurs en la matière. Dans son ouvrage, Daniels dresse, en effet, une liste d'onze éléments clés⁸⁷qui, à son avis, déterminent un cercle de lecture bien construit :

1. *Les apprenants choisissent les livres à lire.*

Le théoricien commente ce premier point en établissant un parallélisme entre le comportement que les parents tiennent à la maison et la posture à adopter de la part de l'enseignant en classe. Les premiers, d'habitude, n'établissent ni un calendrier de lectures, ni un schéma à suivre. En revanche, ils se contentent de soumettre à leurs enfants les livres que ces derniers ont choisis, peu importe si un titre donné a été précédemment sélectionné à plusieurs reprises ou que le texte est trop difficile. En effet, « [...] you can't fall in love with books that someone stuffs down your throat. For reading to become a lifelong habit and a deeply owned skill, it has to be voluntary, anchored in feelings of pleasure and power^{xxxv} » (Ibidem). Deux sont, alors, les éléments qui découlent d'une telle posture et qu'un enseignant doit tenir en considération lors de la planification d'un cercle de lecture : d'un côté, la nécessité d'accorder un temps suffisant pour la lecture individuelle, de l'autre l'importance de créer les conditions pour la réalisation d'échanges véritables et productifs entre pairs.

2. *Des groupes de lecture de dimension réduite et temporaires se constituent sur la base des livres choisis.*

La distribution des apprenants à l'intérieur des groupes de lecture ne se réalise pas à partir du niveau de compétence en lecture ou des décisions de l'enseignant, le seul critère admissible étant le livre librement choisi⁸⁸. Plusieurs recherches, qui seront plus tard abordées, ont en effet mis en évidence que la formation de groupes aux compétences différenciées peut favoriser le développement du savoir-faire et la mise à niveau des apprenants les plus faibles. Quant à la consistance numérique des groupes, Daniels indique qu'elle peut varier entre deux et six membres, mais il fixe la taille idéale à quatre ou cinq

⁸⁷ Le volume de Daniels a été consulté en langue anglaise, pour cette raison nous proposons notre version traduite du répertoire présenté. Nous précisons également que toute référence originale aux élèves de l'école primaire en tant que destinataire des projets de lecture nommés par Daniels sera remplacée par l'expression générale « les apprenants », la réflexion théorique de l'auteur pouvant être appliquée - et ayant été exploitée - à des niveaux éducatifs fort variés.

⁸⁸ Daniels ne nie pas la possibilité de constituer des groupes de lecture sur la base des relations d'amitié, pourtant dans un contexte éducatif l'amalgame des apprenants s'avère davantage profitable aussi bien sous le profil social que sur le plan des compétences à développer.

participants, le but d'un cercle de lecture étant également celui de prendre conscience de la variété des interprétations possibles, d'apprécier la pluralité des regards face à un même texte et, par conséquent, de profiter d'une discussion plus passionnante.

3. Chaque groupe lit un livre différent.

La valeur de la diversité des réponses qu'une œuvre peut susciter est mentionnée ici aussi : elle enrichit le débat et offre la possibilité d'évaluer (« [...] to hear and ponder », Ibidem) d'autres points de vue.

4. Les groupes se réunissent régulièrement pour discuter à propos de leurs lectures, en suivant un calendrier précis.

Les rencontres ne sont pas sporadiques, elles ne sont aléatoires non plus. La constance caractérise les activités d'un club de lecture, et elle en constitue un élément de plaisir.

5. Les apprenants utilisent des notes écrites ou sous la forme de dessins pour guider aussi bien leur propre lecture que les discussions.

La subjectivité du lecteur est mise en relief. Les notes et les rôles éventuellement attribués n'aboutissent pas à des résultats préétablis, au contraire la liberté de la réception, l'imprévisible et l'inédit trouvent leur place dans ce dispositif, qui favorise également le développement chez les apprenants de la capacité d'utiliser la langue de manière créative :

While reading, students use response logs, Post-it notes, or role sheets to capture, record, crystalize, and play with their thinking and responses to the text. This kind of writing is open-ended and personal; it invites kids to generate extended, original language, not to jot "correct" phrases in response to workbook blanks or story-starter prompts^{xxxvi}. (Ibidem)

6. Les apprenants choisissent les sujets de discussion.

Il n'existe pas de fiches de lecture à remplir ni de séries de questions auxquelles il faudrait répondre. Les apprenants sont libres de déterminer quels sujets méritent d'être discutés. Ainsi, ils assument la responsabilité de leurs choix.

7. Les rencontres de groupe visent à prendre la forme de conversations ouvertes et spontanées à propos des livres, par conséquent les connexions personnelles, les digressions, les questions ouvertes sont les bienvenues.

Daniels insiste sur l'absence de réponses exclusives et sur la liberté interprétative et expressive des lecteurs dans le sixième et le septième point de sa liste. En ce sens, il renvoie aux suggestions concernant la didactique de la littérature élaborées par

Rosenblatt⁸⁹, selon laquelle il n'est pas possible pour un apprenant de passer à un niveau plus profond d'analyse s'il ne s'est pas encore penché sur sa propre réponse personnelle. Il s'avère alors fondamental de montrer aux apprenants l'importance de la réception individuelle dans le développement du plaisir de lire et de les rendre responsables des discussions au sujet du livre choisi, parce que la combinaison de ces deux éléments se configure comme la base pour la formation de lecteurs mûrs et indépendants.

8. L'enseignant joue un rôle de facilitateur, il n'est ni un membre du groupe ni un instructeur.

Si l'objectif transversal de toute formation littéraire est celui de rendre l'apprenant capable de continuer dans ce même esprit éducatif tout au long de la vie, la position que l'enseignant doit assumer ne doit pas dépasser le rôle de facilitateur. Il joue une fonction de support, d'organisation et d'encadrement (« supportive, organizational, and managerial » - Ibidem), tout en visant la responsabilisation des apprenants.

9. L'évaluation est effectuée sur la base de l'observation de l'enseignant et de l'auto-évaluation des apprenants.

Le chemin vers le but mentionné au point précédent est marqué aussi par l'exploitation d'instruments d'auto-évaluation, aptes à permettre à chacun de suivre à la fois les activités réalisées et le parcours d'évolution de ses compétences de lecteur.

10. Une atmosphère ludique et détendue remplit la salle.

Il incombe également à l'enseignant de stimuler la construction d'une atmosphère relaxée et de collaboration, où chaque subjectivité puisse trouver sa place et s'enrichir des échanges avec les autres, dans un mouvement continu de croissance et de conscientisation.

11. Une fois le livre terminé, les apprenants en parlent avec le reste de la classe, puis de nouveaux groupes se forment à partir de nouveaux choix de lecture.

La composition des groupes de lecture n'est pas fixe, la portée éducative de la confrontation avec les autres requérant de se rapporter à des individus différents.

Daniels précise qu'il n'est pas obligatoire que tous ces éléments soient présents et respectés, mais qu'il convient de veiller à en garder la plupart.

En matière de cercles de lecture, la littérature scientifique est très riche, et elle restitue

⁸⁹ Cf. chapitre 2, paragraphe 1.1.2.

une image assez fidèle de l'ampleur des possibilités d'application de cet instrument. Nous verrons, en effet, que la flexibilité de ce dispositif a suscité des idées d'exploitation aussi dans des domaines autres que celui de la lecture d'œuvres littéraires. Si l'on se rapporte à la schématisation proposée par Álvarez-Álvarez et Gutiérrez-Sebastián (2013 : 306), parmi la variété des objectifs que l'on poursuit par le déploiement des cercles de lecture en milieu formatif il est possible d'identifier quatre orientations principales : une *finalité linguistique*, qui se manifeste dans le but d'améliorer les compétences en lecture des apprenants, en accroître la rapidité et élargir la base lexicale de leur vocabulaire ; une *finalité littéraire*, qui consiste à s'occuper d'éveiller, développer ou renforcer le rapport personnel à la lecture ; une *finalité éducative*, qui s'étend au-delà des objectifs *stricto sensu* liés à la connaissance du panorama littéraire national et international, et s'oriente vers le renforcement des pratiques de lecture et leur exploitation en tant que moyen d'ébranlement de la conscience et de développement de l'esprit critique ; une *finalité civique et sociale*, coïncidant avec l'éducation aux valeurs, à la communication et aux relations interpersonnelles. Une expérience peut, bien évidemment, embrasser plusieurs orientations à la fois. Ainsi, bien que le dispositif du cercle de lecture ait été employé dans le but prioritaire de développer le goût pour la lecture et l'esprit critique d'élèves de l'école primaire, il a aussi produit une amélioration des compétences en lecture (Álvarez-Álvarez et Pascual-Díez, 2013), ce qui convoque en même temps les finalités linguistique, littéraire et éducative. De même, l'exploitation de cet outil dans un projet voué à susciter l'amour pour la lecture a eu du succès grâce à sa position sur le plan de la pensée divergente et de l'éducation aux valeurs (Álvarez-Álvarez et Pascual-Díez, 2014), qui associe d'emblée une finalité littéraire à une orientation éducative et à une autre plutôt tournée vers le civique et le social.

Dans le but de montrer l'adaptabilité du dispositif du cercle de lecture à une multitude de contextes formatifs et en réponse aux exigences d'apprenants différents, nous proposons un schéma récapitulatif de quelques expériences menées. Pour cela, nous suivons la structuration proposée par Álvarez-Álvarez et Gutiérrez-Sebastián (2013), en y ajoutant la catégorie « autre » rendant compte des applications où le mécanisme du cercle de lecture a représenté une tentative de réponse à des problèmes didactiques et d'apprentissage non liés à la lecture d'œuvres littéraires. Dans le tableau qui suit les regroupements découlent des objectifs principalement visés ; cependant, nous indiquerons également le profil d'apprenants auquel chaque club de lecture était adressé.

Tableau 8 - Quelques expériences de cercles de lecture

Finalités générales	Objectifs spécifiques prioritaires	Enfants	Ados	Jeune adultes et adultes	En ligne ou <i>blended</i> ⁹⁰
<i>Linguistique</i>	Résoudre les difficultés de compréhension des textes à travers la collaboration entre pairs et l'explicitation des stratégies de lecture personnelles (Hébert, 2004).		✓		
	Faciliter le développement de stratégies de lecture chez des élèves en difficulté d'apprentissage, avec des conséquences positives au niveau d'auto-évaluation, d'estime de soi et de sentiment d'appartenance (Hébert, 2009)		✓		
	Favoriser le développement de compétences en lecture de manière à faire obtenir de meilleurs résultats dans les tests standardisés (Hathaway, 2011).			✓	
	Confronter les stratégies cognitives activées par les élèves qui rapportent des difficultés de compréhension en lecture, afin de créer des automatismes dans le questionnement du texte et de soi-même (Burdet et Guillemin, 2013).	✓			
	Comprendre la manière de laquelle les faibles lecteurs construisent le sens d'un récit long et évoluent dans leurs interprétations (De Croix, 2013).			✓	
<i>Littéraire</i>	Apprendre aux futurs professeurs à sélectionner les œuvres littéraires les plus opportunes pour des typologies différentes d'apprenants (Anderson, 2009).			✓	✓
	Éveiller le plaisir pour la lecture chez des lecteurs émergents (Duncan, 2013).			✓	
	Stimuler le goût pour la lecture (Álvarez-Álvarez et Pascual-Díez, 2014).	✓			✓

⁹⁰ Par souci de clarté et afin de donner une vue d'ensemble, nous avons décidé de rassembler dans le tableau n° 8 aussi bien les expériences menées en présence que celles réalisées en ligne. Les outils technologiques exploités à ces fins pédagogiques feront ensuite l'objet d'un traitement plus approfondi dans le chapitre 4.

<i>Éducative</i>	Discuter des sujets socio-culturels et politiques (Haertling Thein et al., 2011).		✓		
	Développer l'esprit critique des apprenants (Álvarez-Álvarez et Pascual-Díez, 2013).	✓			
	Éduquer aux valeurs (Álvarez-Álvarez et Gutiérrez Sebastián, 2013).	✓			
<i>Civique et sociale</i>	Aborder des questions sociales, telles que la différence et le racisme, et éduquer à l'interculturalité (Alvárez-Alvárez et Gutiérrez-Sebastián, 2013).	✓			
	Vérifier le rapport entre la compréhension textuelle et la culture d'appartenance du lecteur, tout en stimulant l'échange interculturel (Lee et Gilles, 2012).	✓	✓		✓
	Réfléchir sur la justice sociale dans le cadre des cours de formation des formateurs (Madhuri et al., 2015).			✓	
	Enseigner l'importance de l'écoute réciproque, notamment dans les contextes multiculturels et dans les zones d'éducation prioritaire (Clarke et Holwadel, 2007).	✓	✓		
<i>Autre</i>	Favoriser l'aisance et l'assurance dans l'expression et l'interaction orales en langue étrangère (Williams, s.d.).			✓	
	Entraîner la production orale d'une manière innovante (Hébert et Lafontaine, 2012).		✓		
	Soutenir l'apprentissage d'une langue étrangère de manière ludique et engageante dans le cadre de parcours formels et intensifs (Schoonmaker, 2014).			✓	✓

Si les bénéfices de la fréquentation d'un club de lecture extra-scolaire sont certainement extensibles au milieu formatif, ce tableau permet de visualiser les éléments constituant une valeur ajoutée dans ce dernier contexte. Sans oublier, pour autant, que les discussions sur la littérature entre pairs représentent une occasion agréable et efficace de faciliter la compréhension des textes, de promouvoir le plaisir pour la lecture et d'entraîner ses compétences dans l'expression orale, en langue étrangère aussi, aux fins de notre thèse nous nous arrêtons volontiers sur les aspects plus pleinement éducatifs mis en avant, vu qu'ils concernent les valeurs civiques et sociales du vivre ensemble. En suivant cette

approche, les cercles de lecture constituent manifestement une réponse à la théorie du socio-constructivisme, et ils sont envisageables comme une traduction opérationnelle de la théorie de la littérature transactionnelle de Rosenblatt et du paradigme du *sujet lecteur*. Ils aident à comprendre l'importance de la liberté d'expression et du respect pour les autres, bref à apprécier et à adopter une attitude démocratique. Cela comporte une sorte de rapprochement des convictions de la philosophe américaine Martha Nussbaum que la savante et pédagogue Carmen Álvarez-Álvarez⁹¹ (2016a : 31), spécialiste des cercles de lecture scolaire en Espagne, explique dans les termes d'un apprentissage qui se réalise grâce à la contribution de tout le monde, « [...] ya sea ofreciendo conocimientos académicos, formulando preguntas, reflexionando de manera abierta [...], revisando los propios planteamientos previos, mostrando experiencias, estableciendo compromisos prácticos, etc.^{xxxvii} ».

En outre, à travers la triangulation des points de vue, les cercles de lecture contribuent au développement de l'esprit critique (Álvarez-Álvarez, 2010). En effet, « el diálogo en el aula permite aprender el método de escucha y argumentación para aplicarlo a otras situaciones de la vida cotidiana^{xxxviii} » (Álvarez-Álvarez, 2016a : 31).

3. Éléments de synthèse

Dans le discours didactique, les trois dispositifs que nous venons de décrire répondent à la volonté d'adapter les pratiques d'enseignement aux nouveautés apportées par le paradigme du *sujet lecteur*. En effet, l'autobiographie de lectrice/lecteur permet à l'apprenant de prendre conscience de ses pratiques de lecture en lui fournissant des instruments d'évolution de son rapport aux textes. Le carnet de lecture, dans sa nature d'outil d'appropriation d'une œuvre littéraire, lui consent de réaliser un voyage à travers ses émotions, ses pensées, son univers axiologique, donc à travers lui-même. Le cercle de lecture représente d'une part un moyen de prendre en compte la pluralité interprétative que le paradigme du *sujet lecteur* comporte nécessairement - à savoir le fait que, en présence de lecteurs réels, les interprétations possibles d'un même texte peuvent être multiples comme le sont les lecteurs - et d'autre part un instrument pour opérer un décentrement cognitif, et pour encadrer la réception individuelle dans un système interprétatif partagé qui « tempère l'arbitraire du lecteur au singulier » (Coste, 2017 : 379) ou, comme le dirait Merlin-Kajman (2016), qui permet de « désingulariser sans

⁹¹ Les réflexions que Álvarez-Álvarez développe – parfois en collaboration avec d'autres chercheurs – et les expériences dont elle relate concernent généralement l'école primaire, cependant à notre sens ses remarques sont extensibles à tout contexte formatif.

cesser d'individualiser » (272). N'oublions pas, d'ailleurs, que pour Rosenblatt le dialogue littéraire constitue un instrument incontournable de réflexion sur soi-même, parce qu'il permet à l'apprenant de réfléchir sur sa réaction première à la lecture et d'y revenir enrichi d'une nouvelle conscience (Coignard, 2013).

Néanmoins, comme nous l'avons anticipé dans le paragraphe 1 de ce chapitre, nous croyons que ces outils peuvent également satisfaire d'autres exigences didactiques aussi.

Si nous revenons sur les caractéristiques définitionnelles que nous avons illustrées, nous pouvons aisément identifier dans l'ensemble ternaire susmentionné une traduction en termes opérationnels des recommandations formulées par plusieurs auteurs pour la vivification de l'enseignement littéraire, parce qu'un tel trinôme restitue à la littérature sa valeur intrinsèque de vecteur d'épanouissement personnel, de connaissance du monde et de la nature humaine (Todorov, 2007 ; Schaeffer, 2014), sans en oublier l'essence de pratique sociale, son partage étant en même temps un moyen de développement de compétences critiques et citoyennes (Nussbaum, 2011), un moteur d'action sociale (Coste, 2017) et une réponse praticable pour sa survie (Merlin-Kajman, 2016). En outre, il permet de réunir les principes éducatifs qui inspirent sur un plan macro l'éducation du XXI^e siècle ainsi comme elle a été définie par la Stratégie de Lisbonne, et sur un plan micro la didactique des langues/cultures, et qui s'explicitent dans la centralité de l'apprenant, l'importance de favoriser le développement d'une dimension métacognitive et d'auto-évaluation, la valeur du dialogue et des activités collaboratives, la nécessité d'envisager un lien entre le monde de l'éducation et la réalité extérieure au contexte strictement formatif.

De notre point de vue, ce dernier aspect est pris en charge notamment par le dispositif du cercle de lecture qui constitue également, en ce sens, un moyen de réalisation des indications élaborées par Christian Puren dans le but de proposer une adaptation du CECRL au domaine de l'enseignement littéraire. En effet, par le cercle de lecture l'apprenant est mis dans les conditions de percevoir dans l'acte de lire une pratique sociale, et il peut s'engager dans une multiplicité d'activités se configurant comme autant d'occasions de faire d'un livre non seulement un moyen de relation entre pairs, mais encore un instrument pour collaborer concrètement avec les autres, dans le respect du principe de la *co-action*. L'authenticité nécessaire pour que l'apprentissage soit relié au contexte extra-formatif réside ici dans le fait qu'il n'est pas demandé aux apprenants de faire semblant d'échanger autour d'une œuvre et qu'ils s'impliquent dans des activités pouvant se réaliser à l'extérieur aussi : chacun est encouragé à s'exprimer de manière libre au sein d'une communauté de lecteurs, c'est-à-dire la classe, qui récupère toute sa valeur de microsociété, d'autant plus parce que cette forme de partage de la lecture constitue une

pratique de plus en plus appréciée et diffusée.

Comme nous l'avons fait dans les chapitres précédents, nous pouvons alors compléter le schéma qui met en relief l'articulation des nos objectifs de recherche avec les compétences prônées par le CECRL et les éléments notionnels et pratiques de réponse que nous avons apportés.

Tableau 9 - CECRL/objectif du projet de recherche/éléments notionnels et dispositifs pédagogiques de réponse (1)

SAVOIRS DU CECRL	OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE	ELEMENTS NOTIONNELS ET DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES DE REPONSE
<i>Savoirs</i>	Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, des auteurs et des styles actuels.	Lecture d'œuvres de la littérature française de l'extrême contemporain.
<i>Savoir-faire</i>	Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière qu'il acquière confiance en lui-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue. Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.	Articulation entre le paradigme du <i>sujet lecteur</i> et le principe éducatif qui voit l'apprenant comme un acteur social. Recours au binôme carnet/cercle de lecture pour favoriser l'expression de chacun dans un climat de relativisation, de confrontation et d'échange démocratique. Exploitation du cercle de lecture pour engager les apprenants dans des activités authentiques, qui, loin de se qualifier comme de simples simulations, font réellement travailler ensemble les apprenants et sont susceptibles de se produire à l'extérieur du contexte formatif aussi.
<i>Savoir-être</i>	Suggérer l'importance de s'interroger sur les textes de manière constructive pour vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.	Conformément à l'approche de l'anthropologie littéraire, proposition d'œuvres qui favorisent le questionnement à propos de la société dans laquelle les apprenants vivent et encouragement vers l'établissement des relations

		<p>texte-lecteur, texte-monde, texte-individu.</p> <p>Exploitation du carnet de lecture comme instrument d'interrogation et de traçage de son aventure de lecture.</p> <p>Exploitation du cercle de lecture pour enrichir la réflexion en apprenant des autres aussi (Rosenblatt).</p>
<p><i>Savoir-apprendre</i></p>	<p>Favoriser la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.</p>	<p>Toujours inspirée par le paradigme du <i>sujet lecteur</i>, exploitation de l'autobiographie de lectrice/lecteur en synergie avec le binôme carnet/cercle de lecture, qui constitue un vecteur ultérieur de mise en discussion et d'évolution possible.</p>

À nos yeux, le tableau ci-dessus restitue l'image d'une approche didactique caractérisée par une vision socioconstructiviste, qui est conforme aux lignes directrices de l'enseignement actuel dans le domaine des langues/cultures, et par la valorisation de l'apprenant en tant qu'individu et comme acteur social. En ce sens, sa nécessité de développer des compétences non seulement spécifiques mais encore transversales est prise en charge, et les dimensions définissant une compétence (Canvat, 2005 : 32) sont envisagées. La dimension cognitive, qui rassemble les connaissances déclaratives et procédurales (c'est-à-dire les *savoirs* et les *savoir-faire*) est assumée par le corpus proposé et par les outils du carnet et du cercle de lecture. La dimension métacognitive, qui concerne la conscience de soi-même et la capacité de mobiliser les compétences en situation (les *savoir-être* et *savoir-apprendre*), est favorisée par les deux outils susmentionnés auxquels s'ajoute l'autobiographie de lectrice/lecteur. La composante socio-affective, enfin, est valorisée tout d'abord grâce au carnet de lecture et puis à travers la mise en commun de la lecture individuelle que le cercle de lecture présuppose.

Le tableau précédent permet également de revenir sur les compétences de la formation continue établies par le Conseil de l'Europe et illustrées dans le chapitre 1 de cette thèse pour mettre en évidence leur relation avec les outils convoqués dans notre projet de recherche. Compte tenu de ce que ce dernier s'insère dans le domaine de la didactique des langues/cultures et qu'il a impliqué des étudiants universitaires de FLE, le développement

de compétences en langues vivantes constitue un objectif formatif intrinsèque. La compétence dénommée « sensibilité et expression culturelle » est nécessairement satisfaite par le secteur disciplinaire envisagé par cette recherche, vu qu'il présuppose de faire connaître des manifestations actuelles de la culture littéraire et d'encourager les apprenants à s'exprimer là-dessus selon une approche complète, profonde, respectueuse de la diversité de chacun. La compétence « apprendre à apprendre » découle de la dimension réflexive que les outils de l'autobiographie de lectrice/lecteur et du carnet de lecture requièrent. Les compétences sociales et civiques sont prises en charge par les caractéristiques intrinsèques du cercle de lecture.

En définitive, l'approche ternaire illustrée constitue, à notre sens, une possibilité de réponse à la suggestion de Canvat de

[...] penser un dispositif qui permette l'articulation des savoirs littéraires avec les compétences communicationnelles, qui permette le tressage d'une double logique d'apprentissage, à la fois culturelle (les savoirs ont une valeur en eux-mêmes) et fonctionnelle (les compétences donnent du sens aux savoirs. (33)

Étant donné que notre souci de conjuguer le potentiel éducatif de la littérature avec les exigences du monde contemporain requiert nécessairement d'ancrer toutes les activités formatives dans la réalité de manière à préparer les apprenants à assumer leur rôle d'individus et de citoyens, nous devons encore nous interroger sur la valeur ajoutée du recours à l'Internet. La pertinence de ce questionnement réside certes dans ce que les technologies digitales font désormais partie de notre quotidienneté et représentent un instrument de travail incontournable, mais elle se fonde également sur le fait qu'elles peuvent constituer une opportunité pour plonger les apprenants dans des contextes réels et les impliquer dans des activités authentiques. Ainsi, dans le prochain chapitre nous vérifierons si les dispositifs pédagogiques décrits trouvent une traduction dans le monde du numérique et s'il n'est pas hasardé d'affirmer à la suite de Patrick Rebollar (2002) qu'aujourd'hui « les salons littéraires sont dans l'Internet ».

^{xiv} [...] offre aux lecteurs d'âges divers un lieu non-menaçant pour explorer leurs apprentissages, leurs sentiments, leurs expériences et leur langage à travers le processus d'écriture.

^{xv} Un livre-ressource, un référentiel d'errances et d'émerveillements, de spéculations, de questionnements - le plus déchiqueté, le plus chaotique, le plus spéculatif il est, le mieux. C'est un endroit pour explorer des pensées, découvrir des réactions, laisser l'esprit divaguer. En effet, c'est un endroit pour faire place à l'inattendu.

^{xvi} N'hésitez pas à écrire vos sentiments, vos opinions, vos pensées, vos goûts et vos aversions les plus intimes. Ceci est votre journal. Sentez-vous libres de vous exprimer et de manifester vos réponses personnelles à la lecture.

^{xvii} Prenez le temps d'écrire tout ce que vous pensez quand vous en avez besoin. Le journal est une façon d'enregistrer ces pensées éphémères qui traversent votre esprit lorsque vous interagissez avec le livre. [...]]

^{xviii} Ne vous inquiétez pas de l'exactitude de l'orthographe ni de la mécanique dans le journal. Le contenu et l'expression de vos pensées personnelles devraient être votre préoccupation principale. Le journal ne sera pas évalué par une note. Détendez-vous et partagez.

^{xix} Reliez le livre à vos propres expériences et partagez des moments similaires que vous avez directement vécus ou que vous avez rencontrés dans les pages de livres lus dans le passé.

^{xx} Posez des questions au cours de la lecture, afin de vous aider à donner un sens aux personnages et à l'intrigue. N'hésitez pas à vous interroger sur les causes des événements, à manifester votre surprise, ou bien à admettre votre confusion. Ces réponses conduisent souvent à une compréhension progressive du livre.

^{xxi} Formulez des prédictions sur ce qui, à votre avis, va se passer au fur et à mesure que l'intrigue se déroule. Validez, réfutez ou modifiez ces prévisions au fur et à mesure que vous avancez dans la lecture. Ne vous inquiétez pas d'avoir eu tort.

^{xxii} Parlez aux personnages dès que vous commencez à les connaître. Donnez-leur des conseils pour les aider. Mettez-vous à leur place et partagez avec eux vos pensées sur la façon dont vous agiriez dans une situation pareille. Approuvez ou désapprouvez leurs valeurs, actions ou comportements. Essayez de comprendre ce qui les fait réagir comme ils le font.

^{xxiii} Louez ou critiquez le livre, l'auteur ou son style littéraire. Vos goûts personnels en littérature sont importants, et ils ont besoin d'être partagés.

^{xxiv} Il n'y a pas de limite aux types de réponses que vous pouvez écrire. Votre honnêteté dans l'action de capturer vos pensées tout au long du livre est la contribution la plus précieuse que vous pouvez apporter à votre carnet. Ces lignes directrices visent à déclencher, et non pas à limiter, le genre de choses que vous pouvez écrire. Soyez vous-mêmes et partagez vos réponses personnelles à la littérature avec votre journal.

^{xxv} [...]] puisqu'il n'y a pas de pensée sans émotion ni une émotion totalement acéphale.

^{xxvi} Dans l'ordre : « une autre lecture est possible » et « il existe la lecture des autres » ; « voici les livres que j'aurais toujours aimé lire mais dont je ne connaissais même pas l'existence » ; « je lis parce que je te respecte, je te respecte parce que je lis » ; « j'ajoute l'écoute à la lecture » ; « je ne suis pas suffisant pour ma lecture » ; « l'orgueil de lire » ; « lego ergo sum : je lis donc je suis » ; « en lisant, je pense et je ressens » ; « je lis et je relis à nouveau » ; « je garde les traces de ma lecture ».

^{xxvii} Dans le groupe de lecture on pratique souvent (en tant que jeu ou discipline ou même sans le dire, sans y réfléchir) l'*échange du point de vue* : c'est un exercice d'empathie aussi qu'une entrée dans la salle des opérations du mécanisme narratif.

^{xxviii} [...]] les groupes de lecture ne représentent pas une forme de lecture collective, [...]] mais le point le plus élevé qui est atteint par sa dissolution (et, peut-être, par sa diffusion).

^{xxix} [...]] c'est une très bonne manière pour lire des livres que, le cas échéant, on n'aurait pas lus, parce qu'il fait ce que la plupart des critiques et des libraires ne font plus : lire et suggérer.

^{xxx} Une réflexion profonde vu que l'on doit produire des opinions personnelles et comprendre celles des autres [...]] même si l'on n'a pas formulé cet objectif [...]] on acquiert progressivement une nouvelle connaissance sur les auteurs, les courants littéraires, les événements historiques, les moyens stylistiques [...]] et d'une manière naturelle il en ressort la dimension instrumentale de l'apprentissage.

^{xxx}ⁱ Le fait de participer à des discussions de groupe fait des merveilles sur vos compétences communicatives, parce qu'il vous apprend à écouter des points de vue différents et des manières d'expression différentes, ainsi qu'à « discuter et à ne pas être d'accord » sans faire appel à des arguments émotionnels. Il vous enseigne à être honnêtes et à avoir du tact à la fois, ce qui est une compétence difficile mais extrêmement précieuse. Il fournit une grande expérience qui peut être utilisée dans d'autres domaines, tels que le travail et les affaires - et même le contexte de la famille - de sorte que vous apprenez à vous exprimer de manière appropriée et à accepter le désaccord sans le prendre personnellement.

^{xxx}ⁱⁱ Nous avons été éblouis par ce que les enfants pouvaient faire lorsqu'on leur donnait la possibilité de choisir, du temps, de la responsabilité, un peu d'orientation et une structure réalisable. Nos étudiants étaient en train de lire beaucoup de bons livres, de réfléchir en profondeur à leur propos, de rédiger des notes et des entrées de journal, et de se joindre au sein de discussions animées et informées sur la littérature. Ils partageaient leurs réponses avec leurs pairs et ils s'écoutaient respectueusement les uns les autres. Parfois ils n'étaient pas du même avis et le manifestaient avec véhémence, mais ils revenaient en arrière sur le texte pour en tirer des arguments ou pour vérifier des interprétations divergentes. Bref, nos enfants étaient en train d'agir comme de vrais lecteurs, des lecteurs à vie.

^{xxx}ⁱⁱⁱ Ce qui n'était qu'une activité tranquille et domestique menée dans quelques salles de classe dispersées est aujourd'hui une tendance, un boom, presque une mode. Maintenant, des dizaines de milliers d'enseignants font une chose qu'ils appellent les « cercles de la littérature ». Et beaucoup d'autres enseignants utilisent des activités en classe qui ressemblent beaucoup à la même chose et qu'ils définissent « clubs du livre » ou « groupes de lecture ». Cela signifie que maintenant, littéralement, des millions d'étudiants participent à une espèce de petits groupes de discussion sur la lecture, dirigés entre pairs.

^{xxx}^{iv} [...] il n'y a pas qu'une seule manière de mettre en place des cercles littéraires. Les cercles de littérature sont différents dans chaque classe ; ils changent d'un enseignant à l'autre, d'une année sur l'autre, d'un apprenant à l'autre. Les cercles de littérature n'ont pas de recette, ils ne sont pas un « programme » spécifique, et ils ne se ressemblent jamais d'année en année - ni même de jour en jour. La raison ? Un véritable engagement avec la littérature au sein d'une communauté d'apprenants ne peut pas être prescrit, il peut seulement être décrit.

^{xxx}^v [...] vous ne pouvez pas tomber amoureux des livres que quelqu'un vous force à lire. Pour que la pratique de la lecture devienne une habitude de longue durée et une compétence pleinement possédée, elle doit être volontaire, ancrée dans des sentiments de plaisir et de pouvoir.

^{xxx}^{vi} Pendant la lecture, les apprenants utilisent leurs cahiers de bord, Post-it ou feuilles de rôle pour capturer, enregistrer, cristalliser et jouer avec leurs propres réflexions et leurs réponses au texte. Ce genre d'écriture est ouvert et personnel ; il invite les apprenants à produire une langue étendue et originale, non pas à noter des phrases « correctes » en réponse aux trous contenus dans le cahier de l'élève ou aux instructions de début d'histoire.

^{xxx}^{vii} « [...] soit-il en offrant des connaissances académiques, en posant des questions, en réfléchissant de manière ouverte [...], en examinant les propositions précédentes, en montrant des expériences, en établissant des engagements pratiques, etc. ».

^{xxx}^{viii} [...] le dialogue en classe nous permet d'apprendre à écouter et à argumenter pour en appliquer les méthodes à d'autres situations de la vie quotidienne.

4

CARNET ET CERCLE DE LECTURE 2.0

Dans ce chapitre nous nous pencherons tout d'abord sur les possibilités d'un rapprochement conceptuel entre les clubs de lecture et le numérique, pour vérifier si les bienfaits que l'on détecte dans la fréquentation d'un groupe de lecture présentiel sont observables dans les expériences d'équivalence réalisées en ligne pour des fins éducatives. À ce propos, nous focaliserons notre attention aussi bien sur les instruments technologiques exploités que sur les conséquences, en termes d'avantages, du recours à la Toile⁹². Ensuite, nous nous poserons la question de la pertinence de l'insertion des technologies digitales à l'intérieur de notre projet de recherche, et nous formulerons notre réponse sur la base de motivations d'ordre conceptuel et pratique. Enfin, nous proposerons d'interpréter les deux expériences que nous avons réalisées comme autant d'exemples concrets de la culture participative et de la lecture sociale, deux notions très en vogue dans l'actualité.

1. Clubs de lecture et numérique : une posture commune

S'il est vrai que la lecture n'est pas qu'une expérience intrinsèquement solitaire et silencieuse, son potentiel de socialisation pourrait résulter accru par les progrès du numérique. C'est pour cette raison que selon Luca Ferrieri (2006) le phénomène des clubs de lecture – c'est-à-dire leur émergence et croissance – devrait être envisagé à la lumière de l'évolution continue dont le champ des technologies numériques fait désormais l'objet. Deux sont les aspects qui, à son avis, permettent de tracer une ligne de conjonction entre les clubs de lecture et le Net. D'une part, le partage d'une structure réticulaire : en effet, l'image du réseau peut traduire aussi bien le procédé de la mise en commun des lectures personnelles que le développement du phénomène des cercles, parce que chaque groupe se configure comme une maille d'un système plus vaste. D'autre part, la possibilité d'envisager les clubs de lecture comme l'une des formes concrètes adoptées par le concept d'*intelligence collective* à l'œuvre dans le cyberspace (Pierre Levy, 1997 dans Delwiche et al., 2013 : 6), notamment en référence aux modalités d'interaction qui caractérisent les

⁹² Nous précisons que dans le cadre de cette thèse les termes Toile, Web et Net seront utilisés de façon synonymique.

groupes de lecture et au mode de lecture qui y est privilégié. Homogènement distribuée (puisque seule l'humanité dans son ensemble possède la totalité du savoir, d'où l'idée de « collectif intelligent »), valorisée sans cesse par l'action consciente des individus et reliée sous le profil temporel grâce aux conquêtes du numérique, cette nouvelle forme d'intelligence favorise le développement de compétences qui se manifestent notamment dans la réalisation de projets communs (Ferrieri, 2006 : 8). Si l'on revient dans l'ordre sur chacun des éléments définitoires susmentionnés, le parallélisme avec les groupes de lecture devient évident : au lecteur empirique est reconnu un savoir littéraire qui a droit de citoyenneté dans les discussions ; les diverses individualités et expériences de lecture sont mobilisées et ralliées⁹³ ; les technologies numériques permettent les échanges en temps réel, sans nécessairement requérir le partage entre les participants d'un même espace ; la relation à soi-même et aux autres, le regard en profondeur sur les choses, les habiletés organisationnelles et d'expression qui se développent dans un club de lecture constituent autant de compétences réutilisables dans la quotidienneté et continuellement accrues le long du parcours vers la réalisation de l'objectif commun de construire ensemble et de manière critique et créative une nouvelle connaissance. L'opinion de Ferrieri semble aussi confirmée par la position adoptée par Bernard Stiegler face au Web 2.0 qui se qualifierait en tant que *milieu associé*, « espace de partage et d'échange » (Stiegler, 2009, dans Millerand et al., 2010 : 3) construit progressivement sous l'action des usagers en ligne.

De telles prémisses invitent à vérifier si le rapprochement entre les clubs de lecture et le Net sur le plan conceptuel se double de et est confirmé par la diffusion d'expériences d'intégration aussi bien dans les contextes de la formation que dans la communication quotidienne en ligne.

2. Carnet et cercle de lecture numériques en milieu formatif

Depuis sa naissance, Internet a engendré un processus de transformation de la société en profondeur : il a conditionné les modes de communication, d'interaction et de collaboration entre les individus ; il a modifié les habitudes quotidiennes et fait surgir de nouvelles exigences ; il est intervenu dans le secteur du travail et dans celui de la formation. Dans ce dernier domaine, les technologies de l'information et de la communication ont ouvert la voie à des potentialités éducatives inédites, car, au fur et à

⁹³ Dans la perspective adoptée par Ferrieri (2006) - et que nous partageons - la conception d'une intelligence collective en tant que réseau né de la coopération entre des millions d'individualités qui sont ralliées et non pas fusionnées se constitue en confirmation ajoutée de l'inopportunité de ramener les groupes de lecture aux diverses formes de la lecture collective.

mesure de leur développement et des recherches relatives, elles ont rendu possibles la réduction des distances physiques et temporelles, l'individualisation des parcours pédagogiques et la transformation du rôle attribué aux différents acteurs de la formation. Dans ce contexte, c'est la définition même de formation à distance⁹⁴ qui a connu un parcours évolutif imposant, dont la clé de voûte est identifiable dans la place accordée à la composante humaine. En effet, d'un apprentissage envisagé comme une expérience essentiellement individuelle – dans laquelle l'interaction éventuelle était limitée aux échanges avec une figure de soutien (enseignant ou tuteur) dans un rapport un à un – on s'est déplacé progressivement vers la reconnaissance du groupe et des activités d'ordre social – y compris le professeur – en tant que moyen incontournable pour la construction des connaissances et des compétences de tout un chacun.

Les possibilités d'interaction et les potentialités de la collaboration en ligne qui

⁹⁴ D'après la définition qui en propose le Comité de Liaison Interordres en formation à distance au Canada (<http://clifad.qc.ca/>), « la formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources ». En d'autres termes, il s'agit d'une méthodologie, également connue à travers l'acronyme FAD, qui se compose de moments d'auto-apprentissage et de phases d'interaction, et qui, grâce à sa modularité et à une structure collaborative favorise l'apprentissage en société, tout en respectant les exigences de formation de chaque apprenant. Si une telle définition est certainement adéquate pour décrire l'état de l'art actuel, elle ne rend pas compte du parcours ascendant que la formation à distance a connu au fil du temps, au fur et à mesure des avancements technologiques et de l'élargissement des perspectives liées à leur exploitation. En effet, en raison des dispositifs utilisés, des types de relations activés et de la manière de concevoir l'apprentissage, il est possible d'identifier trois générations de FAD : 1) *FAD de première génération* : il s'agit de la forme la plus traditionnelle de l'enseignement à distance. Elle consiste dans l'exploitation autonome de la part d'un apprenant d'un matériel reçu. Les dispositifs responsables de la formation sont des livres en version papier et, parfois, des cassettes audio. L'exemple le plus clarifiant est représenté par les anciens cours par correspondance, pourtant depuis l'avènement des technologies digitales on rassemble sous cette étiquette tout parcours formatif pouvant être affronté sans l'intervention d'aucune figures de soutien, telles que les enseignants et les tuteurs, exception faite pour les figures de support technique. 2) *FAD de deuxième génération* : au cours de la période qui couvre les années 1960 et 1990, un service d'aide non seulement technique mais aussi didactique et méthodologique est ajouté au profit de l'apprenant. L'accompagnement de ce dernier dans le processus de développement de ses compétences ne constitue pas une entrave à son autonomisation, au contraire la confrontation avec l'enseignant et/ou le(s) tuteur(s) donne naissance à un flux de questionnements et de réponses qui responsabilise l'apprenant vis-à-vis de ses besoins d'apprentissage et de ses compétences en évolution. Du point de vue des dispositifs exploités, cette phase de développement de la FAD se caractérise par l'introduction de l'élément vidéo et des cédéroms. 3) *FAD de troisième génération* : participation active de l'apprenant, implication dans des activités groupales et présence de tuteurs toujours disponibles sont les mots clés de cette dernière édition de la formation à distance. Le parcours formatif répond ici à une conception de l'apprentissage comme savoir et savoir-faire qui se construisent petit à petit grâce à l'interaction avec les autres. En outre, une modification importante concerne le matériel et les dispositifs intégrés, car ici l'environnement d'apprentissage est susceptible de transformations et ampliations relationnées avec les exigences se manifestant progressivement. Également descendante du concept de *e-learning*, la formation mixte, mieux connue sous le nom en anglais de *blended learning*, constitue une alternative très appréciée à la formation à distance tout court. Il s'agit d'une formule qui combine les phases de la FAD avec des occasions d'apprentissage en présence.

caractérisent notre époque constituent une ressource exceptionnelle pour l'univers de la formation. D'ailleurs, le principe pédagogique du socioconstructivisme paraît invétéré au concept de Web 2.0, puisque les apprenants peuvent non seulement exploiter les ressources de la Toile mais encore créer de nouveaux contenus au sein de communautés d'apprentissage⁹⁵ qui sont imprégnées d'une conception démocratique du parcours formatif se manifestant à travers le développement des relations d'enseignement réciproque entre paires (*peer-to-peer education*).

Une telle approche du binôme l'apprentissage/enseignement engage aussi bien le processus formatif que son produit. Du point de vue théorique, elle pose l'apprenant au cœur du processus, ses besoins d'apprentissage et possibilités de participation constituant le point de départ de tout projet. Quant au design formatif et à sa traduction en éléments concrets, elle requiert la conception et l'expérimentation de nouveaux dispositifs, dans l'optique d'un suivi et d'une adaptation constants.

Bien que la pratique de l'adoption du binôme carnet/cercle de lecture soit majoritairement diffusée sous sa forme présenteielle, au cours des dernières décennies l'intégration entre ces dispositifs (accompagnés ou pas de l'exploitation du journal du lecteur) et les technologies digitales a fait l'objet d'expériences multiples à plusieurs niveaux. En récapitulant la littérature scientifique en la matière, les avantages d'une telle union sont résumables dans les points suivants :

- L'accrue motivation et satisfaction des apprenants (Beeghly, 2005 ; Larson, 2008 ; Moreillon et al., 2009).

⁹⁵ Les technologies digitales sont à l'origine de nouvelles formes d'interconnexion entre les personnes qui donnent vie à une multiplicité d'espaces se distinguant sur la base de paramètres tels que leurs genèse, buts, fonctionnement et composantes humaines. L'appellation anglaise « community » définit chacun de ceux-ci, et si dans le Net ils se présentent notamment sous la forme de réseaux sociaux – mais, si l'on veut il est possible d'en entrevoir les caractéristiques même dans une simple liste de distribution (*mailing list*) -, dans les milieux formatifs ils se basent notamment sur la technologie des blogs, des wikis et des plates-formes collaboratives (Ardizzone et al., 2008 : 85). Les communautés en ligne se caractérisent par la valorisation des apports et de la créativité de chacun, par le partage et la négociation qui rendent possible la construction du savoir, et – non des moindres – par le sentiment d'implication de leurs membres, qui se perçoivent dans un rapport d'interdépendance réciproque. Cependant, plusieurs modèles sont reconnaissables. D'un point de vue taxinomique, il est en effet possible de classer les communautés en ligne sous quatre catégories, à savoir les communautés de discours, les communautés de pratique, les communautés de construction de la connaissance et les communautés d'apprentissage. Dans ces dernières, le niveau de formalité qui caractérise la situation didactique et formative est élevé, car les apprenants construisent un savoir à travers une série d'opérations normalement hétéro-dirigées. Nous pouvons visualiser cette forme de socialité comme l'ensemble des activités qui se déroulent en ligne en tant que prolongement du travail en classe. L'espace ainsi créé met, alors, en relation des personnes qui sont proches dans la quotidienneté, et est conçu comme un moyen pour valoriser les ressources internes. Pour plus d'information à ce propos et pour connaître les spécificités des autres communautés mentionnées nous renvoyons au déjà cité Ardizzone et al., 2008.

- Le renforcement de l'esprit d'autonomie de ces derniers et la plus grande profondeur de la réception littéraire (Larson, 2009) :

Within the technology-rich environment, the student-constructed prompts elicited insightful and heartfelt responses and invited groups members to think more deeply about the literature. Repeatedly, the student's interactions brimmed with respect, kindness, and support for one another's opinions and ideas^{xxxix}. (648)

- L'ouverture vers la multiplicité des points de vue et la garantie d'un espace d'expression pour les apprenants timides aussi ou doués d'habiletés différenciées (Anderson, 2009 ; Bowers-Campbell, 2011) : « Integrating technology into literature discussion enables authentic reading experiences that honor the voices of students who have diverse ideas, communication styles, and confidence levels^{xl} » (Bowers-Campbell, 2011 : 557).
- La compréhension de l'importance de la collaboration⁹⁶et de la construction sociale des significations (Larson, 2009 ; Bowers-Campbell, 2011).
- Le plaisir de l'échange et de la confrontation interculturelle (Lee et Gilles, 2012 : 68) : « [...] communication via Internet provided a strong forum for students to genuinely connect with people from another culture and learn about each other's cultural beliefs and way of life^{xli} ».
- La conscience du mécanisme de fonctionnement de la Toile et des règles la gérant, comme par exemple la nétiquette (Moreillon et al., 2009).
- Le développement, notamment chez les enseignants en formation, d'une compétence d'analyse critique et d'adaptation des ressources technologiques à réutiliser en classe (Larson, 2008⁹⁷ ; Anderson, 2009 ; Bowers-Campbell, 2011 ; Hungerford-Kresser et al., 2012 ; Moinard, 2013).

Du point de vue des logiciels convoqués pour la réalisation de cette intégration, le recours à la technologie dans la gestion des cercles de lecture - éventuellement accompagnés par le carnet de lecture - s'est développé au fur et à mesure des avancements

⁹⁶ Dans son article, Anderson (2009 : 41) remarque que tous les étudiants n'aiment pas les travaux collaboratifs même s'ils en reconnaissent l'utilité. Cette observation est en quelques mesures rassurante, car, comme nous le mettrons en évidence dans le chapitre 6, dans le cadre de notre seconde expérience aussi un apprenant a manifesté de la gêne face aux activités collaboratives, même si elle comprenait l'importance qu'un tel entraînement revêt dans la société actuelle.

⁹⁷ Dans cet article (121), la chercheuse met en évidence que l'insertion de la technologie dans les cours de méthodologies représente un moyen utile pour confronter les formateurs aux défis du XXI^e siècle, parmi lesquels compte aussi la nécessité de s'occuper de l'alphabétisation numérique des apprenants.

du numérique. Ainsi, les premiers essais ont été réalisés à l'aide du courrier électronique. Le cercle de lecture mis en place grâce à la collaboration entre deux universités au Texas en est un exemple (Klages et al. 2007⁹⁸). Dans ce cas – et en empruntant les mots d'autres auteurs – les chercheurs responsables du projet identifiaient les avantages du courrier électronique dans sa capacité relationnelle et dans sa nature de contexte pouvant héberger des échanges langagiers réels et significatifs :

E-mail seems to provide chances for learning literacy skills in two ways: (1) students interact socially and (2) they actively use literacy in meaningful ways. E-mail allows students to use language by getting to know new friends...and by finding out their own social roles and voices in class discussions^{xlii}. (295)

Le courrier électronique avait été précédemment mentionné par Daniels (1994 ; 2002) aussi, mais de façon très rapide et superficielle. Sans doute un tel défaut trouve une explication dans le fait que, comme Hathaway (2011) le remarque, même la seconde version du guide du gourou américain sur les cercles de lecture est en quelque sorte antécédente à l'explosion des blogs, des vlogs, des wikis, des réseaux sociaux comme *Facebook* ou *Ning*⁹⁹ introduits par le Web 2.0. Depuis, en effet, les outils mentionnés et d'autres logiciels aussi ont été convoqués pour répondre à de nouveaux défis pédagogiques.

Larson (2008) aussi formule une proposition pour l'élaboration d'une version numérique du cercle de lecture traditionnel, compréhensif de carnet de lecture. Nous reproduisons ici de suite le tableau récapitulatif contenant tous les éléments du modèle d'ERW (*electronic reading workshop*).

Figure 2 - Le modèle de cercle de lecture numérique de L. Larson

	Traditional reading workshop	Electronic reading workshop
Literature selection	Print texts—novels, picture books, magazine articles	e-books, online reading materials, hypertexts
Literature response journals	Literature response journals	Electronic journals, blogs
Literature conversations	Literature discussions, literature circles, book clubs	Synchronous or asynchronous online discussions (threaded discussion groups, chat rooms)
Project response options	Book reports, posters, Readers Theatre	Technology-based projects—Internet, publishing, multimedia

⁹⁸Aussi qu'à la technologie du courrier électronique, Klages et al. (2007) ont eu aussi recours à la messagerie instantanée, au protocole de transfert de fichier (FTP) et au Web pour créer des pages d'analyse et de présentation de leur livre.

⁹⁹ La page de présentation de *Ning* en langue française est disponible à l'adresse suivante : <https://www.ning.com/fr/what-is-ning/>.

Dans sa proposition, Larson a pris en compte le journal du lecteur aussi, et en a reconnu autant d'équivalents satisfaisants dans les courriers électroniques envoyés au professeur, dans les pages d'un blog ou dans les fichiers des systèmes d'écriture vidéo, englobant des mécanismes de traçage des modifications et des commentaires apportés (c'est à ce dernier instrument – et notamment au logiciel *Word* de Microsoft – que Larson a fait appel pour son expérimentation). Quant à la mise en place des échanges qui définissent le cercle, la proposition élaborée a porté une fois encore sur le courrier électronique, ou sur les forums et les *chats*.

Dans la pratique – et pour ne citer que quelques exemples – les chercheurs ont ensuite choisi d'utiliser des plates-formes spécifiques ou bien des services plus généralistes. Ainsi, si Beeghly (2005) et Joy Bowers-Campbell (2011) ont opté pour l'exploitation des LMS *Blackboard*¹⁰⁰ dans le premier cas et *eLearning Commons* dans le second cas, mis à disposition par leurs universités et équipés au préalable de divers espaces et outils de communication, d'autres ont préféré exploiter les simples *chats* ou forums – comme c'est le cas de Moinard (2013 et 2016), qui a opté pour attribuer à un forum le double rôle de carnet de lecture et d'espace de déroulement des discussions –, *Facebook* (Stewart, 2009), les blogs (Hungerford-Kresser et al., 2012 ; Lee et Gilles, 2012), les éléments de la suite de Google comme *Google Groups* (Donato, 2014), les wikis hébergés dans des plates-formes comme *PBWorks*¹⁰¹ (Hathaway, 2011) ou *WikiSpaces*¹⁰² (Edmonson, 2012).

Quant à la préférence pour les instruments de communication asynchrone ou synchrone (Andresen, 2009) – parfois, comme déjà dit, préalablement intégrés aux plates-formes – dans la plupart des cas le choix est tombé sur les premiers (entre autres : Beeghly, 2005 ; Anderson, 2009 ; Moreillon et al, 2009 ; Moinard, 2013 et 2016). En effet, par rapport au *chat* (Larson, 2008), le forum garantit un plus grand respect des rythmes de chacun et, pour le dire avec les apprenants de Beeghly (2005), il leur permettait d'apprécier « the luxury of time », à savoir le plaisir de réfléchir sans hâte en chargeant les échanges sur la littérature d'une qualité accrue. En outre, l'utilisation d'outils de communication asynchrone permet de garder la trace des interventions de chaque participant, ce qui est utile aussi bien pour les chercheurs et les enseignants que pour les apprenants, ces derniers pouvant revenir sur leurs contributions dans une optique d'auto-évaluation et de suivi (Ibidem ; Larson, 2009).

Le parcours que nous venons de tracer montre qu'il existe des possibilités diverses de

¹⁰⁰Voir : <http://www.blackboard.com/learning-management-system/blackboard-learn.html>.

¹⁰¹Voir : <http://www.pbworks.com/>.

¹⁰² Voir : <https://www.wikispaces.com/>.

transfert du dispositif du carnet/cercle de lecture en ligne et que, selon la spécificité des nécessités pédagogiques, on peut convoquer des logiciels différents éventuellement susceptibles d'adéquation. La littérature scientifique consultée nous rassure également à propos des avantages que l'union entre le carnet/cercle de lecture et la Toile est en mesure de produire. D'ailleurs, si nous revenons en arrière et focalisons notre attention sur la liste des bénéfices relevés, nous en détectons plusieurs pouvant répondre aux objectifs de notre projet de recherche : ce sont le renforcement de l'autonomie des apprenants, l'ouverture vers la diversité des points de vue, l'esprit de collaboration, le développement de compétences informatiques et la conscience des règles de fonctionnement des relations en ligne. Cela nous invite à supposer que le recours au numérique puisse générer des répercussions positives sur nos expériences aussi.

Néanmoins, étant donné que le principe guide dans la construction de notre projet a été celui d'établir un pont entre les expériences en classe et le monde extérieur, il nous reste encore à vérifier si la participation à un cercle de lecture en ligne peut également satisfaire l'exigence illustrée par Puren (entre autres : 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012, 2013, 2017a) d'impliquer les apprenants moins dans des activités de simulation que dans des activités authentiques. En définitive, si les apprenants s'engagent dans un cercle de lecture numérique dans le cadre d'une expérience formative, auront-ils ensuite l'occasion de prolonger cette expérience en dehors du contexte universitaire ? Disposeront-ils d'autres opportunités pour se conformer aux exigences de la société des compétences, en s'insérant dans des communautés culturelles (*compétence numérique*), en continuant d'entraîner leur goût esthétique et en appréciant la valeur sociale des arts (*compétence de sensibilité et expression culturelle*), en approfondissant leurs habiletés langagières (*compétence en langues étrangères*) et en développant leurs aptitudes sociales et civiques (*compétence sociale et civique*) ? Pour répondre à cette question nous avons surfé sur la Toile à la recherche des e-communautés de lecteurs.

3. Échanger sur la littérature via le Net

3.1. Les formes de la sociabilité littéraire en ligne

Dans le contexte extra-éducatif, c'est-à-dire dans la vie quotidienne, le plaisir du partage de la lecture est à l'origine de nombreuses formes numériques d'actualisation.

La sociabilité littéraire se manifeste en ligne essentiellement à travers trois phénomènes récents : le *bookcrossing*, le *booktubing* et les réseaux sociaux littéraires

(RSL).¹⁰³

Le *bookcrossing* est une pratique qui permet l'établissement en ligne d'une série de relations présentiels invisibles (Godfroy et al., 2006). Elle consiste en laisser des livres dans la nature (sur un banc, dans le train ou l'autobus, à l'intérieur d'une ancienne cabine téléphonique, etc.) afin qu'ils puissent circuler entre les lecteurs, dans un mouvement continue de retrouvaille/libération¹⁰⁴ potentiellement extensible à l'infini et sans limites géographiques. Dans un article d'il y a quelques années, deux étudiantes en master « Métiers du livre » auprès de l'Université de Paris X – Nanterre en illustre le fonctionnement de la façon suivante :

Par un dimanche ensoleillé, vous vous promenez dans un jardin public. Sur un banc, vous apercevez un livre, apparemment sans propriétaire. Vous pensez que la personne qui était assise là l'a oublié. Vous courez à sa poursuite et elle vous répond qu'il n'en est rien. Alors, vous ouvrez ce fameux livre. À l'intérieur, un étrange numéro et l'adresse d'un site Internet. De retour chez vous, vous vous connectez sur le site indiqué et c'est alors que vous découvrez le bookcrossing. (58)

Il s'agit, en d'autres termes, d'une procédure qui relie l'univers numérique à la réalité contingente. Toute personne désirant intégrer la chaîne du bookcrossing ne doit que suivre ces quelques passages : choisir un livre à libérer ; l'enregistrer sur le site du bookcrossing ; écrire sur la couverture du livre le numéro d'identification attribué par le site et l'adresse de ce dernier ; le libérer, enfin, dans un espace public. Et attendre que quelqu'un en communique la trouvaille dans le site officiel¹⁰⁵. Lancé le 21 avril 2001, le

¹⁰³ À vrai dire, parmi les expériences de sociabilité littéraire se produisant complètement en ligne, une première forme de dispositif numérique ayant permis l'ouverture d'espaces web voués à l'expression d'opinions individuelles de nature littéraire est représentée par les blogs d'auteurs, dont *L'Autofictif* d'Éric Chevillard (<http://autofictif.blogspot.it/>), *La République des livres* de Pierre Assouline (<http://larepubliquesdeslivres.com/>) et *Le Tiers Livre* de François Bon (<http://www.tierslivre.net/>) ne sont qu'une sélection. Sans pour autant oublier leur rôle dans la promotion de l'activité littéraire de leurs gérants, ces blogs se configurent comme autant de manifestations du désir de partage des écrivains (tous genres littéraires confondus). Certes, ils ne constituent pas des espaces pour l'interaction entre pairs : l'interaction avec le public est prévue par la possibilité de réagir aux propos de l'auteur en publiant des commentaires, mais elle reste encadrée dans une structure culturelle hiérarchique. Néanmoins, ces blogues participent du mouvement croissant de prise en compte des lecteurs empiriques. Nous précisons également qu'il existe des versions numériques du *speed-booking* aussi, mais, exception faite pour la plate-forme dénommée « Librosophia » (<http://librosophia.com/>), elles ont été expérimentées principalement dans le milieu éducatif (Hanot, s.d. ; Le Baut, 2015).

¹⁰⁴ Les verbes « libérer » et « relâcher » sont partie du jargon des *bookcrossers* : ils indiquent l'acte de dépôt volontaire d'un livre dans un endroit public.

¹⁰⁵ Le site de référence du bookcrossing se trouve à la page suivante : www.bookcrossing.com. Il est disponible en plusieurs langues, ce qui est en mesure, à lui seul, de véhiculer le succès de ce projet de diffusion et de mise en relation. Tout de même, de nombreux pays ont développé leurs propres espaces web consacrés à cette pratique. En France, par exemple, l'initiative *Circu'livre* met en réseau les livres et les lecteurs d'un quartier parisien. Elle dispose d'une page Twitter :

bookcrossing est aujourd'hui un phénomène mondial qui rassemble plus d'un million de participants (dénommés *bookcrossers* ou passeurs de livres) et fait circuler presque treize millions de livres dans 132 pays. Un fil invisible relie, alors, aussi bien les livres circulant dans le monde que les expériences de lecture de gens éloignés dans le temps et dans l'espace : « L'intention est de mettre en place une chaîne du livre mondiale, et, ainsi, de faire échanger d'un côté, les livres en tant que supports physiques et de l'autre, les goûts et impressions de lecture, le tout par le biais d'un site Internet qui centralise toutes les informations » (59).

L'appellation de *booktubing* naît de la contraction des mots anglais « book » et « YouTube », la très connue plate-forme de vidéos¹⁰⁶ qui consent à tout un chacun d'ouvrir sa chaîne personnelle et de télécharger ses produits créatifs dans le nouvel espace numérique ainsi constitué. La pratique que ce terme indique consiste, alors, dans l'enregistrement de présentations vidéo de livres, planifiées de la part de férus de la littérature désirant partager leur passion avec le vaste monde et connus sous le nom évocatoire de *booktubers*. D'habitude le booktuber est un/une jeune adulte (Wiar, 2014d ; Rovira-Collado, 2017) qui, placé(é) devant des étagères chargées de livres, illustre en monologue ses coups de cœur au public du web à travers des vidéos. Un appareil numérique et l'accès à Internet suffisent pour commencer son expérience de booktuber. (Rincey Abraham, 2014)¹⁰⁷, une *vlogger*¹⁰⁸ très connue aux États-Unis, ainsi décrit son lancement dans cet univers :

When I love something, I love it with everything that I have inside of me and want to share that something with everyone I know.
[...] it was harder to find people who seemed to love books like I did. [...] So I did what every person who has an interest of any kind does when they are looking for a kindred spirit; I turned to the internet.
[...]
One day about two years ago, [...] I stumbled across a video of someone doing a book review. And that led to me finding another person who talked about books on YouTube. And another. And another [...].
This community, the BookTube community, [...] drew me in immediately.
[...]

https://twitter.com/CirculLivre?ref_src=twsrc%5Etfw&ref_url=http%3A%2F%2Fcircul-livre.blogspot.com%2Fqu-est-ce-que-circul-livre.html%20Circul%20livre%20sur%20Twitter.

¹⁰⁶ La plate-forme *YouTube* est disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/>.

¹⁰⁷ La chaîne *YouTube* de Abraham est disponible à l'adresse suivante :

<https://www.youtube.com/channel/UCovQFgis-zwBWnO5axLzlmg>.

¹⁰⁸ Un *vlog* est un format de blog qui, au lieu d'utiliser la langue écrite comme moyen de communication, fait recours aux vidéos. Par conséquent, un *vlogger* est le responsable de la gestion d'un blog consacré au partage de vidéos.

So much of the reading that I do now comes from recommendations from other BookTubers. And when I love a book, I can make a video raving about it and other people actually pick it up. I even find myself reading more and enjoying reading more since starting the community. [...]xliii

Le sujet des vidéos enregistrées porte, ainsi, moins sur la présentation tout court du contenu et du style des livres que sur le plaisir et les émotions suscités par la lecture. En effet, la sincérité et la spontanéité des opinions et des recommandations formulées représentent la motivation principale de la fréquentation des chaînes de booktubing : les « aficionados » y trouvent des espaces de communication entre pairs, évincés de toute prescription d'analyse littéraire professionnelle, et voués à l'accueil de tout type de lecteur. Comme l'anthropologue de la culture Bérénice Waty l'a remarqué, dans ces « e-communautés de lecteurs » :

Certaines motivations se rejoignent, à commencer par l'envie d'échanger et de partager autour de la lecture [...], en ne confrontant pas uniquement des avis sur les romans, mais en affirmant son unique "ressenti", ou en faisant découvrir à d'autres certains textes, dans un idéal de la figure du passeur. (Nathalie Collé-Bak et al., 2010 cité par Wiart, 2014d)

Créé en 2005, *YouTube* héberge des chroniques littéraires en format vidéo depuis ses débuts, pourtant ce n'est qu'en 2009 que cette pratique développe autour d'elle une véritable communauté qui connaît un *trend* de plus en plus positif et qui s'offre au public du Net dans plusieurs langues et pays¹⁰⁹. Nous précisons également que la nature de moyen de promotion de la lecture du *booktubing* fait de ce dernier une pratique exploitable dans le milieu éducatif aussi (Rovira-Collado, 2017). Dans le contexte espagnol, par exemple, le projet de Kuentolibros¹¹⁰ en est un bon exemple aussi en raison de la diversité des publics auxquels il s'adresse.

¹⁰⁹ Les noms de booktubers célèbres s'affolent. Nous nous contentons d'en proposer quelques exemples dans les figure de Christine Riccio (<https://www.youtube.com/user/polandbananasBOOKS>), aux États-Unis ; Javier Ruescas (<https://www.youtube.com/user/ruescasj>), Sebas G. Mouret (<https://www.youtube.com/channel/UCcCdTv9Vumo66-3roW3RvrQ>) et Esmeralda Verdú en Espagne (<https://www.youtube.com/user/blogflylikebutterfly?feature=hovercard>) ; Nine Gorman et Myriam Sethon (<https://www.youtube.com/user/MissMymooReads>) en France. Au fil du temps, cette dernière a même développé des partenariats avec des maisons d'édition, parfois elle est aussi payée pour lire des manuscrits. Elle se soucie en tout cas d'éclaircir que les vidéo-critiques qu'elle enregistre et partage ne reflètent que son avis sincère et spontané de lectrice.

Le booktubing italien, même s'il est encore peu développé, dispose d'une page Facebook de référence : https://www.facebook.com/booktubersitalia/?hc_ref=ARSxfZXm_TxZHjwa-V-rDtQ5E2F3VC7ZcZyZJ0Ya1zTzwGDpywXdce3rm8beszXIUAc&fref=nf.

Il en est de même de l'Espagne : <https://www.facebook.com/BooktubeEnEspanol>. En outre, en ce qui concerne les pays hispanophones, un panorama de l'expansion de ce phénomène est offert par la vidéo de 2013 « "Booktube" el documental » : https://www.youtube.com/watch?v=PHQ5pufM_6I.

¹¹⁰ Pour toute information : <http://kuentolibros.blogspot.it/>.

Les **réseaux sociaux littéraires** (RSL) sont des sites spécifiquement consacrés à la littérature qui hébergent des échanges sociaux, culturels et affectifs autour de celle-ci. La régularité des interactions les caractérise, tout comme le plaisir du partage et de la confrontation. L'intégration de ces espaces de socialisation produit des conséquences aussi bien dans l'approche aux livres que dans les pratiques de lecture. En effet, elle représente un mode alternatif d'accès à l'information littéraire qui est souvent décrit dans les termes d'un « bouche-à-oreille électronique » (Wiar, 2014a), et elle autorise la formulation de critiques déliées de toute prescription scientifique et/ou institutionnelle. Par le biais des réseaux sociaux littéraires, la réception des œuvres se fait, en définitive, plus active.

L'implication dans un projet de sociabilité littéraire tel qu'un RSL ne se limite pas à la consultation de pages où d'autres internautes ont publié leurs avis de lecteurs. Elle requiert, au contraire, la participation aux échanges à travers des activités auctoriales consistant notamment dans la rédaction de textes d'évaluation personnelle sur les livres et dans la confrontation dialogique des points de vue. De telles activités ne sont généralement exécutables que par des sujets inscrits à la plate-forme littéraire et par cela reconnus en tant que membres d'une communauté numérique de lecteurs.

La notion de *communauté* apparaît ici essentielle pour définir ces espaces de relation littéraire en ligne. Dans une perspective sociologique, on identifie une communauté à « [...] un groupe d'individus doté d'une identité spécifique, fondée sur une mémoire collective et possédant une histoire propre qui légitime son existence » (Leontsini, Leveratto, 2005 : 69). L'adoption de ce terme pour se référer aux rassemblements virtuels de lecteurs pourrait paraître abusive. D'ailleurs, quand il s'agit de réfléchir sur le web, cette notion n'est convoquée que pour mettre en relief le lien social qui s'établit entre des individus éloignés dans l'espace et, parfois, dans le temps via le numérique. Cependant, dans le cas des connexions interpersonnelles que l'on noue dans un réseau social littéraire, une telle désignation n'est pas en reste, car la valeur relationnelle de ces espaces se double d'une fonction identitaire et réflexive. Plusieurs aspects permettent de justifier une telle affirmation, et se configurent comme autant d'éléments d'unification des divers réseaux littéraires disponibles en ligne.

Premièrement, la participation à un site d'échanges littéraires relève nécessairement du désir de prolonger et de cultiver un rapport avec les livres et la littérature qui est préexistant à l'intégration dans un RSL. En ce sens, il est possible d'identifier les extrêmes d'une histoire commune dans l'importance que chaque membre attribue à la socialité

d'expériences de lecture individuelles et prioritairement solitaires¹¹¹.

Deuxièmement, les recherches menées dans ce domaine ont montré que, plus qu'un signalement ou une confrontation par rapport au contenu et aux caractéristiques formelles des œuvres littéraires abordées, ce sont les émotions de la lecture qui se placent au centre des expériences de partage. Certes, l'utilité pratique des échanges est également mise en avant parce que l'intégration d'un RSL répond aussi à la nécessité de s'orienter dans l'actualité marchande en découvrant rapidement de nouveaux titres et en évitant les gaspillages (Jahjah, 2014). Ce qui rend ces communautés attractives est le fait que chacun peut y trouver sa place, conformément à l'assise démocratique qui – comme nous le verrons dans les prochains paragraphes - caractérise la culture participative et collaborative du Web 2.0 : « La reconnaissance de l'éclectisme fait partie des conditions de participation au fonctionnement du site, ainsi que le respect des usages multiples du livre, indépendamment de leur reconnaissance institutionnelle ou de leur dignité culturelle¹¹² » (Leontsini, Leveratto, 2005 : 5). Cette propriété fait l'objet de la présentation de plusieurs sites consacrés aux échanges autour des livres, ce qui rend manifeste l'importance d'une attitude d'ouverture pour la promotion non seulement des activités de la communauté mais encore de son élargissement, bref pour la promotion de la lecture tout court. Elle se double, ensuite, d'un souci de spontanéité, l'intérêt principal des lecteurs participant à un RSL n'étant pas la consultation et l'appréciation de commentaires professionnels mais, tout simplement, la sincérité des réceptions personnelles. Deux exemples nous paraissent suffisants sur ce point. Le premier est tiré du RSL *Critiqueslibres* :

Notre équipe de lecteurs et lectrices est une équipe enthousiaste, constituée de jeunes et de moins jeunes, d'hommes et de femmes, de personnalités sobres ou plus folles, d'amateurs de littérature classique ou de romans à l'eau de rose, de bouquins d'horreur ou d'Histoire, bref de gens aux goûts complètement différents.

¹¹¹ Concernant le sens de communauté qui imprègne les RSL, il nous paraît opportun de souligner que ces espaces de socialisation opèrent déjà par statut une distinction primordiale entre membres et non-membres, en limitant l'action de ces derniers à la simple consultation. Les non-membres ont accès à la présentation des livres, aux avis et aux notes des lecteurs, mais le rapport qu'ils entretiennent avec le réseau et les autres lecteurs est unilatéral, car ils ne peuvent pas s'exprimer à leur tour, ni participer aux initiatives de club de lecture, aux challenges de lecture ou au quizz littéraires.

¹¹² Quelques réseaux sociaux littéraires disposent même de procédés pour l'attribution d'un Prix des Lecteurs à l'œuvre littéraire ayant recueilli le plus d'appréciation de la part du public, indépendamment de tout paramètre critique scientifiquement établi. *Viabooks* propose, par exemple, le « Prix Landernau des Lecteurs », dont nous indiquons le lien (sélection 2017) : <http://www.viabooks.fr/news/derniere-selection-pour-le-prix-landernau-des-lecteurs-2017-98383>. De tels événements constituent, dans l'ensemble, une confirmation ultérieure de l'autorité croissante des lecteurs empiriques.

Et encore :

Les critiques [...] peuvent être positives ou négatives à condition qu'elles soient originales et argumentées ; elles doivent refléter votre expérience personnelle (pas de plagiat). Votre avis n'intéresse les internautes que si c'est le vôtre. C'est votre opinion qui compte !

L'autre, en revanche, est tirée du site de *Livraddict*, qui se définit comme un véritable espace de liberté, une occasion de parler de pairs à pairs :

Livraddict pallie un manque : se retrouver entre passionnés pour parler de littérature et échanger tantôt sur son ton sérieux, tantôt sur un ton plus léger. Toutes les littératures y ont leur place. Que l'on aime les classiques ou la bitlit, que l'on préfère Naruto aux personnages de Dostoïevski, chacun y trouve son compte sans jamais être jugé sur ses goûts personnels. Il n'y a aucune discrimination : chacun peut donner son avis. La littérature est à l'honneur : peu importe qu'elle soit classique ou populaire. Le Web devient un lieu de rencontres et d'échanges, un lieu interactif où chacun a son mot à dire (Mutelet, 2015).

Enfin, comme l'expression d'un soi-lecteur comporte de transformer une expérience privée, dont les détails échappent normalement à son protagoniste aussi, en une série de concepts communicables, le partage d'une évaluation littéraire constitue également un acte réflexif et de mise à nu : « Le propre du livre est de faire parler: c'est une idée très forte sur ces sites, qui sont des forts vecteurs de sociabilité puisqu'à travers ce que vous allez dire du livre, ou à travers vos goûts, vous dites beaucoup de vous-même » (Étienne Candel in Laurent, 2015).

Ainsi envisagée, la notion de communauté permet d'apprécier la valeur intégrative et enrichissante de ces expériences de sociabilité. À travers les RSL, on charge de significations et de relations humaines un espace – celui du Web – qui est conventionnellement perçu comme déshumanisé. En effet, les occasions d'épanouissement que les personnes et les liens sociaux trouvent dans les communautés en ligne contredisent l'image collective et répandue du virtuel comme d'un espace vide, traversé d'échanges superficiels : du reste, comme Ferrieri (2006 : 9) le remarque, « i gruppi [...] affermano la necessità di caricare fisicamente, affettivamente, semanticamente le relazioni che nascono e si sviluppano sulla rete^{xliv} ».

Toutes origines confondues, les réseaux sociaux littéraires se partageant la Toile sont aujourd'hui au nombre non-négligeable¹¹³. *Zazieweb*¹¹⁴, *LibraryThing*¹¹⁵, *Goodreads*¹¹⁶,

¹¹³ Toutes les données numériques relatives aux divers RSL par la suite mentionnés sont mises à jour au mois d'octobre 2017, concrètement au 02.10.2017.

¹¹⁴ La communauté pionnière de *Zazieweb* a fait son apparition en 1996 et a continué à être opérative jusqu'à l'an 2009. Son site (<http://www.zazieweb.fr/>) étant désormais inactif, elle a déplacé aujourd'hui son activité sur Facebook et sur Twitter.

*Entrée livre*¹¹⁷, *Librotea*¹¹⁸, *Viabooks*¹¹⁹, *Booknode*¹²⁰, *Livraddict*¹²¹, *Critiqueslibres*¹²², *Libfly*¹²³, *Le Guide de la bonne lecture*¹²⁴, *Babelio*¹²⁵ ne sont qu'une sélection des réseaux

¹¹⁵ Bien qu'il soit normalement nommé parmi les RSL les plus vieux étant donné que son lancement date de 2005, *LibraryThing* se présente prioritairement comme un outil numérique pour cataloguer les livres que chacun garde chez soi. L'insertion des données complètes concernant chaque œuvre se réalise par leur disponibilité dans les catalogues de mille bibliothèques et librairies en ligne. À ce fin, une application (*LibraryThing App*) téléchargeable sur le portable personnel et fonctionnant par la reconnaissance du livre par la scansion de son code à barre est également disponible. Après l'inscription – qui est gratuite jusqu'à 200 livres ajoutés – chacun peut décider d'exploiter le site en tant que réseau social aussi. Des versions nationales de la plate-forme principale, qui est accessible à partir de la page <https://www.librarything.com/> - ont été développées. Ainsi, parmi d'autres, les sites allemand (<http://www.librarything.de/>), français (<http://www.librarything.fr/>), italien (<http://www.librarything.it/>) et espagnol (<http://www.librarything.es/>) ont vu le jour.

¹¹⁶ Le site principal de *Goodreads* est disponible à la page suivante : www.goodreads.com. Il en existe aussi une version italienne. Lancé en 2007, ce RSL compte actuellement 55 millions de membres, 1,5 millions de livres ajoutés et 50 millions de critiques. Depuis 2016 *Goodreads* intègre le RSL *Shelfari*, qui, lancé en octobre 2006, a été bientôt racheté par la société commerciale Amazon.com.

¹¹⁷ *Entrée Livres* est un site communautaire de recommandations lancé en 2012 par la librairie Decitre. Depuis 2014 il a rejoint le site officiel *Decitre.fr* : <https://www.decitre.fr/entree-livre/avis-de-lecteurs>.

¹¹⁸ Nouveau-né (début 2016), le RSL *Librotea* compte actuellement 47.289 utilisateurs et 6940 bibliothèques personnelles. L'accès au site est disponible à partir de la page suivante : <https://librotea.elpais.com/>.

¹¹⁹ La page d'accès au RSL *Viabooks* est disponible à l'adresse suivante : <http://www.viabooks.fr/club-viabooks>.

¹²⁰ *Booknode* a été lancé en novembre 2008. Ce RSL est disponible à l'adresse suivante : <https://booknode.com/>.

¹²¹ Lancée en octobre 2009, *Livraddict* (<http://www.livraddict.com/>) est l'une des e-communautés de lecteurs francophones les plus actives et l'une de celles les plus structurées aussi bien sur le profil organisationnel que réglementaire.

¹²² Depuis son lancement, *Critiques Libres* est passé d'une base de 25 critiquesurs – dont les fondatrices aussi – aux nombres de 15976 membres et 110444 critiques autour de 50362 livres. En 2016 il s'est placé en quatrième position parmi les sites francophones consacrés à la critique des livres (Blasselle, 2016). Voici la page d'accès au site : www.critiqueslibres.com.

¹²³ *Libfly* a été créé en 2009 par la société Archimed, editrice de logiciels et fournisseuse notamment des bibliothèques. En effet, le site a vu le jour dans l'espoir de promouvoir les activités du réseau bibliothécaire. Aujourd'hui, il se caractérise par le fait de mettre en relation non seulement des lecteurs communs mais encore ceux-ci avec des professionnels du livre, à savoir – justement – des bibliothécaires, des éditeurs, des libraires. Pour plus d'information, nous renvoyons au site <http://www.libfly.com/> et à l'article de Solym (2013).

¹²⁴ D'empreinte francophone même si ses origines se situent au-delà de l'océan Atlantique, *Le Guide de la bonne lecture* est un réseau social littéraire d'origine québécoise. Sa dernière mise à jour remonte à l'an 2004. Comme il est décrit dans sa page d'accueil, le site propose « plus de 15.000 critiques à consulter », déposées « depuis plus de 10 ans » par « les internautes du monde entier ». La page d'accès se trouve à l'adresse suivante : <http://www.guidelecture.com/>.

¹²⁵ Start-up lancée en 2007 et comptant aujourd'hui quelque 500.000 membres, *Babelio* est l'un des premiers réseaux sociaux littéraires du monde francophone. Il facilite l'établissement d'amitiés littéraires par le biais d'un algorithme et par un système de mise en relation largement prolongé grâce à la présence d'une messagerie privée. Échanges entre pairs, interviews aux écrivains, dossiers sur les auteurs, quizz littéraires, informations sur les événements culturels : le site de *Babelio* est une mine de ressources culturelles et d'occasions d'informations. La valeur culturelle de ce réseau est aussi mise en évidence par le fait qu'il jouit du soutien du Ministère de la culture et de la communication, du Centre National du Livre (CNL), du magazine littéraire *Actualité* et de l'émission de France3 *Un livre un jour*. Il n'est donc pas étonnant que *Babelio* ait activé des partenariats avec le monde de la formation aussi. En effet, le concours littéraire « Défi Babelio » permet aux collégiens et lycéens de plusieurs établissements scolaires – et depuis 2015 aux élèves de l'école primaire aussi avec le projet « Défi Babelio Junior » - d'utiliser une bibliothèque virtuelle de quarante titres et la plate-forme

sociaux littéraires, très nombreux, offrant des espaces de socialisation et d'échange aux lecteurs du monde entier. Ces RSL se partagent aussi le public en se distinguant par de petites touches d'originalité. Pour les lecteurs francophones, par exemple, le RSL *Booknode* a intégré au système classique d'évaluation des lectures par étiquettes (par exemple, « j'ai lu aussi », « je n'ai pas apprécié », « en train de lire », « ma pal¹²⁶ », « mes envies », etc.) une échelle d'évaluation supplémentaire et assez originale se basant sur l'association de la valeur de chaque livre à une pierre précieuse (bronze, argent, or, diamant). De son côté, *Viabooks* a décidé d'organiser même des rencontres à distance avec les auteurs des livres commentés, en élargissant de cette façon l'interaction entre les écrivains et leurs lecteurs vers de nouveaux espaces. En Espagne, en revanche, le recommandeur de livre *Librotea*, promu par le journal à tirage national *El País*, a opté pour un système d'attirance des lecteurs qui met en avant l'aspect socio-affectif du partage des lectures personnelles en ligne. En effet, À travers la référence par distinction à d'autres RSL, la communauté d'empreinte espagnole souligne que les conseils sont ici distribués non pas par un froid algorithme mais par des personnes intéressées à ces espaces d'affinité : « Buscábamos algo mejor que un algoritmo para recomendarte libros y lo hemos encontrado: personas^{xlv} ».

3.2 Clubs de lecture et RSL : un rapport d'identité

D'après les descriptions que nous en avons fournies, les réseaux sociaux littéraires constituent les e-communautés de lecteurs les plus proches, par nature et caractéristiques, du concept de cercle de lecture. En effet, si les trois formes de sociabilité littéraire en ligne que nous avons envisagées ouvrent les portes aux lecteurs empiriques et à leurs « critiques littéraires amateur » (Legallois et Poudat, 2008), seuls les RSL permettent à tout le monde d'exprimer son point de vue et ses émotions concernant les œuvres. Cela est davantage mis en évidence par le fait que chaque membre peut ajouter un livre à la liste des conseils de lecture, ce qui, par exemple, n'est pas génétiquement prévu pour les chaînes des booktubers, dont le projet de base est celui d'un transfert de leurs coups de cœurs au public. Dans les réseaux sociaux littéraires tous les internautes-lecteurs jouissent, donc, du même statut, et ils disposent du même droit de participation qui marque les cercles de lecture en présence.

de *Babelio* comme support pour la documentation, l'échange littéraire et la production d'objets culturels (Gérentes, 2016). La page d'accès au site est <https://www.babelio.com/>. Une liste des publications et des émissions qui depuis 2007 ont eu pour sujet le projet *Babelio* est disponible à la page suivante : <https://www.babelio.com/Presse.php>.

¹²⁶« PAL » est l'acronyme de « Pile à lire ».

Cependant, si l'on prête attention aux modalités de réalisation de la mise en commun des lectures individuelles, on remarque que, malgré les similitudes identifiées, les deux formes ne sont pas pleinement superposables. Bien que les clubs de lecture présentiels soient caractérisés par une diversité génétique, structurelle et organisationnelle que nous avons pu apprécier dans le chapitre précédent, il est indéniable que, selon les définitions apportées à ce dispositif aussi bien par Luca Ferrieri que par Harvey Daniels, un cercle de lecture se développe autour d'une même œuvre littéraire que chaque membre lit individuellement avant d'intégrer un système de discussions communautaires là-dessus. En revanche, dans un réseau social littéraire les lecteurs partagent leurs impressions sur une pluralité d'œuvres. Cela est confirmé à la fois sur le plan conceptuel et pratique par le fait que certains sites prévoient des endroits virtuels réservés aux initiatives de confrontation à propos d'une même lecture. *Livreaddict*, par exemple, dispose d'une section justement dénommée « Book Club » dans laquelle les membres peuvent communiquer dans le respect de la formule traditionnelle d'un club de lecture, où le partage se fait à partir d'une œuvre choisie par élection démocratique. Les groupes ainsi constitués ne sont pas permanents, ils se forment et se défont selon l'intérêt manifesté pour un livre spécifique. Que la participation au club soit différente de la découverte d'une lecture en commun est, d'ailleurs, clairement affirmé dans le site, à l'intérieur du forum aux questions concernant cet espace :

Dans le cas d'une lecture commune, les membres se contentent de lire le livre et de le commenter chacun de son côté. Le but d'un book club est d'obtenir une réelle discussion autour du livre. Il n'est même pas nécessaire de publier une critique, seule la discussion compte.

Envisagées selon une telle approche, les expériences en ligne pouvant être correctement identifiées en tant de clubs de lecture peuvent, alors, être situées dans deux catégories.

La première catégorie est constituée des groupes de lecture qui exploitent la Toile pour y prolonger des rencontres physiques ordinaires, pour promouvoir leurs activités et pour s'ouvrir, ainsi, aux possibilités d'expansion offertes par Internet. Dans le milieu francophone un premier exemple en la matière remonte à la fin des années 1990, quand cinq femmes âgées du Québec ont décidé de « [...] diffuser sur le réseau les résumés et remarques du groupe, jusqu'alors consignés dans de gros classeurs » (Gerbier, 1997), tout en autorisant les commentaires des internautes. Et encore, en Espagne, on reconnaît au club « El Grito » d'Albacete la valeur pionnière d'une décision prise en 2005, à savoir celle de prolonger en ligne l'activité présentielle en exploitant un blog, vu que ce dernier

« [...] es una forma muy útil de ponerte en contacto con tus clubistas y ofrecerles información sobre el club, poner los resúmenes de las reuniones, colgar documentos, etc.^{xlvi} » (Prieto García, 2010 : 2). Dans cette même catégorie nous pouvons ensuite compter toutes les situations où la Toile fournit un support pour les activités d'autopromotion de groupes de lecture en présence. De même, dans certains clubs de lecture présentiels le site Internet permet aux membres éloignés ou à des simples visiteurs de continuer à suivre les activités groupales et, s'ils le désirent, de participer aux réunions en envoyant des courriers électroniques (Leveratto, Leontsini, 2008) ou, potentiellement, par l'activation d'un système de vidéoconférence.

La seconde catégorie rassemble les expériences développées en ligne ou en modalité *blended* autour d'une même œuvre dans le but de se rapporter à cette dernière de la manière la plus exhaustive et profonde. C'est le cas du club de lecture mis en place sous la forme d'un *chat* par Pep Bruno, *storyteller* et expert en animation à la lecture, autour du *Quichotte*, chef d'œuvre de la littérature espagnole. En effet, cet espace a su héberger les échanges à périodicité hebdomadaire d'environ quatre-vingt-dix lecteurs ressortissants de toutes les communautés autonomes d'Espagne, du Mexique et d'Argentine. En outre, permettant aussi bien la conversation en groupe qu'en paire, le *chat* de Bruno situait les interactions et les échanges à distance à l'instar de ce qui se produit en présence (Jiménez Guerra, 2005 : 21).

La spécificité susmentionnée est alors à l'origine de notre décision de ne pas envisager ces formes de sociabilité comme autant de traductions numériques du dispositif du club de lecture présentiel. Nous préférons les convoquer dans le cadre de cette thèse par leur dénomination propre ou bien sous l'étiquette générale de « communautés de lecteurs ».

Cette discrimination terminologique est, à notre avis, nécessaire, pour une raison supplémentaire. Bien que les études scientifiques aient confirmé que la pratique de se rendre virtuellement à plusieurs reprises ou avec une certaine fréquence et régularité sur le site d'une communauté de lecteurs est symptomatique de l'existence d'un rapprochement affectif (Leontsini, Leveratto, 2005 : 71), nous croyons qu'un aspect fondamental fonde la nature d'un cercle de lecture, à savoir la profondeur potentielle ou effective des échanges. En effet, si nous adoptons une définition du cercle de lecture riche en enjeux telle que celle proposée par Ferrieri sur le plan général et par Daniels en ce qui concerne le domaine de l'éducation, la mise en commun des lectures personnelles, même en ligne, ne coïncide pas avec la simple confrontation des avis et des suggestions sur les livres de la part des internautes. Elle relève d'une pratique d'implication personnelle qui produit un véritable partage émotionnel et engage la découverte de son intimité. En ce

sens, l'expression « communauté de lecteurs » permet de dénommer toutes les formes de partage de la lecture prévoyant prioritairement l'échange de conseils sur les livres, sans empêcher – bien entendu – la manifestation des sentiments éprouvés lors de la lecture. En revanche, l'expression « clubs de lecture » indique ces espaces numériques qui, au moins dans les intentions, accueillent et encouragent de la part des participants l'expression de leurs subjectivités, dans l'acception la plus intime et intense de ce terme¹²⁷, comme c'est justement le cas des cercles de lecture mis en œuvre en milieu formatif.

4. Éléments de synthèse

4.1 De la pertinence d'un club de lecture 2.0

Si nous avons évoqué l'éclaircissement conceptuel et terminologique qui précède, c'est en raison du souci de fournir une catégorisation scientifique du phénomène de la sociabilité littéraire en ligne. Il n'en reste pas moins que les réseaux sociaux littéraires se posent comme des opportunités pour développer les compétences nécessaires dans l'optique de la formation permanente. En effet, la compétence en langues étrangères peut être entraînée grâce à la disponibilité de plusieurs RSL en langues différentes. La compétence numérique ressort de l'intégration de communautés culturelles où l'on reconnaît à la lecture sa nature de pratique également sociale. La compétence sociale et civique et la compétence de sensibilité et expression culturelle relèvent de la possibilité de partager son propre jugement littéraire de lecteur empirique dans une atmosphère plus démocratique et en contribuant à l'affirmation et à l'évolution des pratiques esthétiques. En outre, si l'échange de recommandations de lecture constitue un moyen d'élargir et d'enrichir ses connaissances sur la littérature, ce qui d'après l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* correspond à l'acquisition de *savoirs*, le fait de pouvoir dire ce que l'on pense sans souci d'être jugé représente une occasion de développer ses *savoir-être* et *savoir-faire* dans la réalité des relations quotidiennes. D'ailleurs, comme Leontsini et Leveratto (2005 : 69) le remarquent,

Internet n'est pas qu'un moyen de faire des rencontres et de nouer des liens avec des personnes que l'on ne connaît pas. C'est aussi un espace de commerce culturel, dans le sens

¹²⁷ Dans son article sur les cercles de lecture, Claire Boniface (2017b : 8) opère une distinction entre les groupes de lecture « [...] où l'on présente des livres que les autres n'ont pas lu » et ceux « [...] où l'on échange sur un ou des textes que chacun a lus ». Sa classification est pour certains aspects équivalente et superposable à la démarcation entre communauté de lecteurs et clubs de lecture que nous avons proposée, au moins sur la base d'un critère de fréquence.

[...] d'un espace où l'on parle des objets culturels, pour mieux se les approprier.

Nous croyons également que ces espaces sont en mesure de satisfaire la condition de susceptibilité de réalisation dans le contexte extra-formatif que nous avons posée pour la construction de nos expériences de lecture. En effet, même si de tels espaces numériques ne peuvent pas correspondre pleinement au nom de « clubs de lecture 2.0 », ils représentent pour des apprenants autant d'occasions de revivre des expériences de mise en partage de lectures singulières, ce qui rend d'emblée nos ateliers de lecture moins des simulations que des activités réelles et concrètes répondant au principe d'authenticité postulé par Puren. À nos yeux, cette dernière exigence peut trouver satisfaction aussi dans le fait que toutes les formes de sociabilité littéraire numérique que nous avons illustrées dans ce chapitre et notamment les réseaux sociaux littéraires se configurent comme des manifestations de ladite culture participative à l'œuvre dans le Web 2.0 et, plus spécifiquement, comme autant d'exemples de lecture sociale. Pour mieux expliquer notre interprétation, dans le prochain paragraphe nous nous pencherons sur ces deux concepts, afin de proposer une catégorisation scientifique de nos ateliers en ce sens et dans le but de mettre en évidence un élément ultérieur de considération de notre projet en tant que réponse potentielle aux exigences de la société des compétences.

4.2 La lecture sociale : expression de la culture participative du Web 2.0

S'il est indéniable que les dispositifs numériques ont simplifié nos communications quotidiennes à travers la réduction des distances spatiales et temporelles ; qu'ils nous ont permis de gérer de manière aisée plusieurs activités ; et qu'ils ont accéléré considérablement la recherche d'information, ils ont également occasionné l'évolution du rôle des internautes, qui, de simples consommateurs, ont progressivement accru leur pouvoir d'action dans la Toile. Grâce à l'extension des possibilités d'accès à l'Internet, aujourd'hui les usagers peuvent créer et diffuser en ligne des contenus inédits ou remixés (Millerand et al., 2010 : 3) – à ce titre définis en anglais *User Generated Content* – ayant affaire à des sphères d'action très variées (loisirs, politique, journalisme, engagement citoyen, culture). En outre, ils sont conviés à contribuer au développement technique du Web, comme le témoignent les invitations à intervenir sur l'environnement logiciel de plates-formes telles que *Second Life* ou *Facebook*¹²⁸.

Le « déplacement d'un modèle de la diffusion vers un modèle de la participation et de la

¹²⁸ Cette possibilité d'innovation à partir de l'action de développeurs indépendants est garantie par la qualité Open Source des logiciels mentionnés.

contribution » (Ibidem : 4) est venu progressivement constituer une nouvelle figure d'utilisateur, qui se caractérise par la fusion entre le rôle de consommateur et celui de producteur de contenus multimédia, le néologisme de « prosommateur » - forgé par l'écrivain et sociologue américain Alvin Toffler - rendant compte de cette réalité. Un principe de démocratie horizontale qui côtoie les institutions traditionnelles dans leur rôle d'information et de référence est, donc, à l'œuvre dans ce remodelage du paysage fonctionnel des médias (Delwiche et al., 2011 : 3).

Depuis une décennie, le « [...] brouillage des frontières entre usagers et concepteurs, ou entre experts et amateurs [...] » (Millerand et al., 2010 : 5) représente, par ailleurs, le foyer de l'attention de la communauté scientifique, au sein de laquelle en 2006 cette attitude a reçu l'appellation de *culture participative*. Henry Jenkins et son équipe – dont les résultats de recherche ont été publiés dans l'ouvrage *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (2006) – en explicitent le potentiel à travers l'attribution des caractéristiques suivantes (Delwiche et al., 2011 : 3) :

- La culture participative est dotée de peu d'entraves à l'expression artistique et à l'engagement civique.
- Elle présente des éléments forts de support à la réalisation et au partage de produits créatifs inédits. Une sorte de mentorat entre pairs est à la disposition des usagers du Net : il consiste dans la transmission réciproque de connaissances et d'expertise dans n'importe quel domaine disciplinaire.
- Chaque individu perçoit ses contributions comme importantes et utiles pour le développement de la société.
- Chaque individu se perçoit comme l'un des nœuds d'un réseau social où les opinions des autres sur les productions créatives individuelles occupent une place importante.

Comme l'évolution des approches à la Toile est nécessairement un produit de la révolution technique entraînée par le numérique, il est possible d'identifier un mouvement d'émergence de la culture participative qui suit les transformations de l'environnement logiciel, et qui correspond en fait au passage du Web 1.0 au Web 2.0¹²⁹. En effet, si par

¹²⁹ L'évolution du Web est désormais arrivée à la version 3.0. Selon la perspective adoptée, cette dernière – qui coïncide avec l'époque actuelle, mais représente un changement en devenir – est identifiée avec la transformation du Net en une immense base de données récupérables par le biais de principes sémantiques (l'objectif final est, en effet, celui du Web sémantique), ou avec la recherche dans le domaine de l'Intelligence Artificielle.

Web 1.0 on entend la première phase du réseau Internet qui reposait sur un système de contenus hypertextes statiques et identifiait la figure de l'internaute à celle d'un consommateur, l'expression Web 2.0 (O'Reilly, 2005¹³⁰) est convoquée pour mettre en relief la transformation d'Internet en dispositif sociotechnique¹³¹ de mise en relation de contenus et de personnes, et le glissement conséquent de l'activité de l'utilisateur d'une simple consultation à l'adoption d'une posture auctoriale et de collaboration. La juxtaposition au Web d'adjectifs définitionnels et évocatoires tels que relationnel et social trouve, alors, sa justification :

[...] Internet actualiserait ainsi, à travers cette constellation du Web social, son utopie fondatrice (à savoir la mise en relation, à l'échelle du globe, de milliards de pages de contenus et de milliards d'individus, facilitée par des dispositifs techniques performants et relativement accessibles. (Millerand et al., 2010 : 2)

En définitive, dans sa version 2.0 le numérique a configuré un environnement intangible qui se charge de formes inédites d'auctorialité, d'engagement et de collaboration dans un réseau de relations constamment extensible, et qui accueille des régimes d'interaction entre pairs de plus en plus sophistiqués. Les individus se rassemblent en communautés virtuelles sur la base de leurs intérêts et d'une philosophie sous-jacente du partage.

D'après ce que nous avons vu au cours de ce chapitre, cette approche participative au Net qui fait de tout médium un moyen d'agrégation sociale n'a pas oublié d'impliquer le monde de la culture, au contraire elle a contribué à enrichir aussi bien sur le plan de l'information que sur celui de l'expérience les activités de ladite subculture *fandom*¹³², à savoir l'ensemble des communautés composées par des individus idéalement rassemblés autour de phénomènes culturels. La littérature et la pratique de la lecture qui lui est liée ne font pas l'exception : comme nous l'avons vu, elles constituent l'un des moteurs des échanges des communautés de lecteurs en ligne. Grâce aux avancements de la technologie,

¹³⁰O'Reilly distingue entre les versions 1.0 et 2.0 du Web en affirmant que ce dernier « [...] n'a pas une frontière ferme, mais plutôt, un noyau gravitationnel », et qu'il peut, par conséquent, être visualisé comme « [...] un ensemble de principes et de pratiques qui ficèle un véritable système solaire de sites démontrant quelques-uns ou tous les principes mentionnés, à une distance variable du noyau ».

¹³¹ Comme Millerand et al. (2010 : 4) le rappelle, la convocation de l'adjectif « sociotechnique » dans un discours autour du Web à visée définitoire fait allusion au fait que « [...] les rapports sociaux sont inscrits dans la conception même du dispositif technique, design qui contraint et rend possibles certains usages plutôt que d'autres ».

¹³² Le terme anglais *fandom* est le produit de la composition entre « fan » (aujourd'hui équivalent de « amateur », mais à son tour résultat de la dérivation du substantif « fanatic », fanatique) et le suffixe « -dom », qui, comme dans le cas de mots tels que « kingdom », renvoie à un territoire sur lequel est exercé un pouvoir. Le terme désigne, alors, un regroupement de (fort) passionnés par une activité culturelle, ici la lecture d'œuvres littéraires.

les manifestations des goûts personnels en matière de lecture sont devenues des vecteurs puissants des dynamiques de socialisation, et ont permis la mise en place d'une multitude de formes de partage de la lecture individuelle en ligne, que les savants rassemblent sous le nom de *lecture sociale*.

Il résulte assez difficile d'avancer une définition univoque du concept de lecture sociale, car à l'acte de chercher des éclaircissements par une consultation concrète et directe, on découvre qu'une multitude de pratiques et d'expériences figurent sous cet hyperonyme (Messien, 2012 ; Cordon y Gómez, 2013 dans Collado Rovira, 2017 : 57 ; Cavalli, 2014 dans Enzo, 2014 : 76). Ce qui en anglais est connu sous le nom de *social reading* est, en effet, un ensemble de pratiques supportées par le Net qui étonnent et confondent en raison de leur diversité. Son intérêt pour notre discours réside, tout de même, en ce qu'aussi bien les réseaux sociaux littéraires que les clubs de lecture du monde de la formation sont reconnus comme des pratiques relevant de la lecture sociale. En effet, ils sont mentionnés dans la systématisation que Bon Stein (2010) a proposée concernant ce *social reading* aux contours estompés. Nous reproduisons sa grille de représentation des diverses formes de sociabilité littéraire en ligne pour en venir à des conclusions.

Figure 3 – B. Stein : la taxonomie de la lecture sociale

Matrix — a Taxonomy of Social Reading

CATEGORY 1 informal face-to-face discussion	Offline	Synchronous	Informal	Ephemeral
CATEGORY 2 informal online discussion	Online	Asynchronous	Informal	Persistent
CATEGORY 3 formal face-to-face discussion	Offline	Synchronous	Formal	Ephemeral
CATEGORY 4 formal discussion IN the margins	Online	Synchronous or Asynchronous	Formal	Persistent

Cette taxonomie inclut les formes hors ligne du partage de la lecture, un choix qui est probablement dû à la nécessité de réfléchir sur les transformations engendrées par le Net aussi dans les termes de leur portée révolutionnaire et innovante. La discussion informelle se réalisant en présence constitue, donc, la toute première forme de lecture sociale. Stein rassemble dans cette catégorie tous les échanges littéraires engendrés au sein de la famille,

entre les amis, avec de simples connaissances ou des inconnus dans des endroits de détente (chez soi, au bar, etc.). Informelle et hors ligne, la structure dialogique de ces conversations se place également dans la synchronicité, mais la communication s'y déployant est reléguée, d'après Stein, à un niveau superficiel, ce qui implique une évaluation de ces échanges moins en tant que noyaux d'un débat intellectuel que comme des moments éphémères de socialité : « online in chat rooms or offline, these casual discussions tend to peter out fairly quickly and rarely get beyond the superficial; their purpose at least as much social glue as intellectual back and forth^{xlvii} ».

La deuxième catégorie concerne la conversation informelle en ligne. Selon Stein, la lecture et les livres ont fait l'objet des échanges des internautes depuis l'époque des *chat* (« As soon as people went online they started talking about books^{xlviii} »), et ont occupé progressivement des espaces de plus en plus élargis dans le web. Les sites spécifiquement consacrés à lecture, tels que *GoodReads* et *LibraryThing*, ou les plates-formes généralistes dont *Facebook* et *Twitter* sont les exemples les plus connus rattachables à cette catégorie, tout comme l'est, d'ailleurs, n'importe quel outil de marque-page social (*social bookmarking*, en anglais), qui permet, par exemple à travers le système des étiquettes (*tags*, en anglais), de créer et de partager des listes marquées de lectures, de rédiger des critiques amateur et d'entamer des discussions beaucoup plus profondes que celles se produisant dans le cadre d'une discussion informelle en présence (d'où les adjectifs « asynchrone » et « permanent » appliqués à la description schématique de cette catégorie).

La troisième catégorie concerne la discussion formelle en présence – et, par conséquent, synchrone – que l'on peut expérimenter en milieu formatif ou dans le cadre des clubs de lecture ayant une dimension physique. Pour Stein, c'est dans ces réalités que la conversation acquiert le plus de profondeur, parce que plus de temps lui est normalement consacré. Par ailleurs, le contact direct avec les autres enrichit la communication par le biais des messages envoyés par le truchement du langage non-verbal, ce qui fait normalement défaut dans les relations supportées par le Net.

Enfin, la quatrième et dernière catégorie identifiée fait allusion à la possibilité de rendre dynamiques les marges des pages d'un livre numérique en leur confiant ses commentaires de lecteurs, qui peuvent se présenter, selon les cas, sous la forme de textes écrits, d'images, de vidéos, de musique¹³³.

¹³³ C'est dans ce genre d'expérience que Stein identifie le livre réseau du futur, dont les caractéristiques s'expriment à travers des « applications pédagogiques », une « lecture enrichie » et un « savoir open-source » (Solym, 2012).

Selon la taxonomie de Stein, les réseaux sociaux littéraires que nous avons présentés relèvent de la deuxième catégorie, alors que les cercles de lecture présentiels sont à insérer à l'intérieur de la troisième. Puisque dans la communication quotidienne ces formes de sociabilité en ligne sont envisagées comme la version actuelle des clubs de lecture, nous tirons de cette schématisation une confirmation ultérieure : si nous construisons nos ateliers de manière à faire garder bien fort le lien entre l'univers de la formation et le monde extérieur, nous mettons nos apprenants dans la condition de vivre une expérience de culture participative aussi, et nous insérons du coup notre projet dans la liste des manifestations de cette dernière dans le domaine du littéraire. Par souci de précision, nous voudrions tout de même proposer une petite modification de la systématisation de Stein, parce qu'elle suscite en nous une perplexité¹³⁴.

Comme nous l'avons vu, plusieurs expériences de sociabilité littéraire ont été organisées en milieu formatif par le biais d'Internet, dans une forme entièrement numérique ou *blended*. Une telle circonstance nous pousse à considérer que la réalisation d'échanges profonds sur la littérature est possible dans des contextes non présentiels aussi, tout en préservant la formalité de la situation de communication. Certes, dans une approche éducative où beaucoup de place est accordée à l'apprentissage entre pairs le niveau de formalité peut s'estomper en faveur de l'émergence d'une attitude plus ludique ; cependant le cadre contextuel demeure et il peut engendrer le développement de discussions intenses et porteuses d'un fort stimulus cognitif et émotionnel. Ce qui situe de telles occasions dans le domaine de l'éphémère n'est que leur nature de projets, qui démarrent et se clôturent en fonction du déroulement des cours, tandis que les résultats positifs qu'ils peuvent produire sont en mesure d'accompagner les participants tout au long de leur vie, dans d'autres situations formatives auto- ou hétéro-gérées. Cet éclaircissement a sa raison d'être en ce que nous croyons pouvoir situer à l'intérieur de cette dernière typologie les deux expériences de lecture littéraire menées à l'université dans le cadre de notre recherche doctorale. La modification que nous nous permettons alors de suggérer sur le schéma proposé par Stein consiste en l'ajout d'une catégorie supplémentaire qui, par respect d'un fil logique, nous insérons en quatrième position, entre la troisième (« Discussion formelle en présence ») et la dernière (« Discussion formelle

¹³⁴ Comme Stein aussi le signale, la réalité est souvent en mesure de contredire les taxonomies proposées. Sa systématisation a fait en effet l'objet de quelques observations contraires déjà sur le site de l'Institute for the Future of Book. En référence à la première catégorie envisagée, une lectrice remarque que la nature superficielle des discussions face-à-face n'est pas une caractéristique aisément admissible, car « [...] lire et parler de livres en personne joue un rôle fondamental dans la transmission des compétences en lecture et de l'enthousiasme lié à l'acte de lire. Beaucoup de parents enseignent à leurs enfants à lire grâce aux livres pour les enfants » (notre traduction).

dans les marges) déjà identifiées.

Tableau 10 - La lecture sociale : une catégorie supplémentaire

Catégorie 4 Discussion en ligne dans un cadre formel	En ligne ou <i>blended</i>	Synchrone ou asynchrone	Formelle mais ludique	Ephémère
---	----------------------------	-------------------------	-----------------------	----------

Il ne nous reste, à ce point de notre discours, que de vérifier sur le terrain la validité de nos suppositions, et de procéder à la description des deux expériences de lecture qui ont constitué le volet pratique de cette recherche.

^{xxxix} À l'intérieur de cet environnement enrichi en technologie, les répliques formulées par les élèves ont suscité des réactions perspicaces et sincères, et elles ont invité les membres des groupes à approfondir leurs réflexions sur la littérature. À plusieurs reprises, les interactions entre les apprenants ont débordé de respect, de gentillesse et de soutien pour les opinions et les idées réciproques.

^{xl} Intégrer la technologie à la discussion littéraire permet de dérouler des expériences de lecture authentiques rendant honneur aux voix de ces apprenants qui ont des idées, des styles de communication et des niveaux différents de confiance en eux-mêmes.

^{xli} [...] la communication via Internet fournit aux apprenants un forum de discussion puissant pour vraiment se relationner avec des personnes d'une autre culture et pour connaître les croyances culturelles et les styles de vie réciproques.

^{xlii} Le courrier électronique semble offrir des possibilités d'apprentissage des compétences en littératie de deux façons: (1) les étudiants interagissent socialement et (2) ils utilisent la littératie activement et de manière significative. Le courrier électronique permet aux étudiants d'utiliser la langue en faisant connaissance avec de nouveaux amis ... et en découvrant leurs propres rôles sociaux et leurs voix dans les discussions en classe.

^{xliii} Quand j'aime quelque chose, je l'aime de tout mon cœur, et je veux le communiquer aux personnes que je connais. [...] il était difficile de trouver des gens qui semblaient aimer les livres comme je le faisais. [...] J'ai donc fait ce que font tous ceux qui ont un intérêt quelconque quand ils cherchent un esprit semblable : je me suis tournée vers l'Internet. [...] Un jour, il y a environ deux ans, [...] j'ai découvert une vidéo de quelqu'un qui faisait une critique de livre. Cela m'a amenée à trouver une autre personne qui parlait de livres sur YouTube. Et puis une autre et une autre encore [...]. Cette communauté, la communauté BookTube, m'a attirée immédiatement. [...] Une grande partie des lectures que je fais maintenant trouvent leur origine dans les recommandations d'autres BookTubers. Et quand j'aime un livre, je peux faire une vidéo délirante et d'autres personnes la ramassent. J'ai commencé à lire et à m'amuser davantage depuis que j'ai intégré cette communauté [...].

^{xliv} [...] les groupes [...] affirment la nécessité de charger physiquement, affectivement, sémantiquement les relations qui naissent et se développent dans la Toile.

^{xlv} On cherchait quelque chose de mieux qu'un algorithme pour recommander des livres, et on l'a trouvé : les gens.

^{xlvi} [...] est un moyen très utile d'entrer en contact avec les membres de votre club et de leur proposer des informations sur le club, des résumés de réunions, de télécharger des documents etc.

^{xlvi} [...] en ligne sur les forums de discussion ou hors ligne, ces discussions informelles ont tendance à s'interrompre assez rapidement et vont rarement au-delà du superficiel ; leur but est moins intellectuel que social.

^{xlvi} Dès que les gens sont allés en ligne, ils ont commencé à parler de livres.

5

L'ATELIER *PLURALITTE*. LECTEURS EN RESEAU

Dans le premier paragraphe de ce chapitre nous mettrons en relief les qualités techniques souhaitables de l'environnement numérique à configurer pour la réalisation des deux ateliers de lecture planifiés. Par la suite, nous présenterons le premier des deux parcours de lecture littéraire en ligne qui ont constitué la partie expérimentale de notre recherche doctorale. Nous nous pencherons tout d'abord sur les aspects conceptuels et techniques ayant présidé au choix d'exploiter la plate-forme *WordPress* pour la réalisation d'un blog multisite ; puis, nous présenterons l'environnement numérique configuré. Le détail du déroulement de l'expérience menée ainsi que les résultats obtenus feront l'objet d'un traitement approfondi en clôture de chapitre.

1. Une structure exigeante à programmer

Comme nous l'avons illustré dans le chapitre 3, la littérature scientifique fournit plusieurs exemples d'utilisation du carnet de lecture dans la classe de littérature. Sa présence dans le domaine éducatif se limite, toutefois, souvent au format en papier. Sylviane Ahr, responsable de la réalisation de plusieurs expériences didactiques d'application de cet outil en contexte francophone, suggère en revanche la possibilité d'en concevoir un format numérique (Vibert, 2013), et accueille dans un volume consacré au sujet (Ahr et Joole, 2013) la proposition avancée par Pierre Moinard décrivant deux expériences, menées au lycée, où un blog et un forum ont joué le double rôle de carnet de lecture et d'espace numérique pour le déroulement d'un débat interprétatif.

Quant au cercle de lecture, nous avons vu qu'Internet a favorisé la réalisation d'une multiplicité d'expériences ayant des objectifs aussi bien éducatifs que récréatifs et reposant sur des instruments différents, tels que des plates-formes de blogs, *Wikispaces*, *Twitter*, des environnements spécifiques pour l'apprentissage à distance et même de simples courriers électroniques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons jugé utile de rassembler dans un même

environnement¹³⁵ numérique des outils variés qui fussent adéquats pour assurer les fonctions d'apprentissage attribuées au carnet et au cercle de lecture en raison de leurs spécificités et d'adaptations *ad hoc*. L'objectif était, en effet, celui d'accueillir dans un seul espace une première phase de réflexion sur les approches personnelles à la lecture et ensuite les différents moments composant les échanges des participants à propos de l'œuvre littéraire choisie.

Transférer le binôme carnet/cercle de lecture dans le monde numérique signifie donner naissance à un système intégré, dont la complexité structurale dérive de la nécessité de fusionner trois sections conceptuellement différentes mais interconnectées, et de permettre ainsi l'interaction entre des espaces publics et privés, ces derniers étant accessibles seulement par des usagers spécifiques. Pour notre projet, il s'agissait de prédisposer :

- Une salle de classe, c'est-à-dire un noyau central de référence qui se configure à la fois comme une porte d'accès vers toutes les autres sections, et qui fonctionne comme un réservoir d'informations et de ressources indispensables pour déployer au mieux les activités liées à l'expérience de lecture.
- Des espaces individuels et privés (les carnets de lecture personnels) visant à recueillir les impressions de lecture, les pensées, les réflexions, les souvenirs et les sentiments de chaque lecteur.
- Un salon littéraire garantissant aux participants la possibilité de se rencontrer virtuellement pour discuter et échanger sur un même livre.

Les composantes réflexive et sociale d'une telle plate-forme apparaissant clairement dans la structure tripartite présentée, plusieurs outils ont été pris en considération pour la configuration de l'instrument. Finalement, il a paru intéressant, à titre comparatif aussi, de mettre à l'essai les potentialités de deux environnements différents, qui nous ont demandé un degré varié de compétences informatiques. Ainsi, si lors de la première expérience, dénommée *Pluralité. Lecteurs en réseau*, le choix est tombé sur un blog multisite créé avec *WordPress*, dans le cadre de la seconde expérience, *Plur@litté*, nous avons préféré le développement d'une plate-forme créée par un didacticien et technicien en

¹³⁵ Il est très important de souligner aussi que quand on parle d'environnement on ne se réfère pas uniquement à l'aspect physique, à savoir à la plate-forme. En effet, les relations qui s'établissent à l'intérieur de cet espace numérique participent elles-aussi de la définition de cet environnement. D'ailleurs, ces relations peuvent se trouver accrues ou amoindries par l'instrument technologique, d'où la nécessité d'une réflexion approfondie préalable à l'utilisation de tout instrument technologique dans le domaine de l'éducation (Thorne in Torsani, 2013).

didactique à distance¹³⁶.

2. L'environnement numérique de la première expérience

2.1 Choisir une plate-forme

Comme mentionné ci-dessus, le premier atelier de lecture a eu lieu dans un cadre numérique ayant la structure d'un blog multisite configuré à travers *WordPress* (version 4.3.1). Le choix de faire appel à la technologie du blog a été subordonné à plusieurs facteurs, se distribuant aussi bien sur un plan conceptuel que technique. Concernant le premier aspect, le parcours historique de naissance et de développement du blog, tout comme l'origine étymologique de son nom, ont joué un rôle dans la sélection de cet instrument, pour cette raison nous consacrerons par la suite quelques pages à la description du blog en tant qu'outil polyvalent d'expression personnelle et de socialisation, et à la présentation de quelques expériences didactiques pertinentes.

2.1.1 Des raisons conceptuelles...

Étant donné la multiplicité de contenus et d'objectifs caractérisant la blogosphère¹³⁷, il s'avère difficile de donner une définition exhaustive d'un espace blog, fondée sur des paramètres univoques de discrimination. Toutefois, l'histoire de sa naissance et l'origine étymologique du mot-valise qui le marque contiennent en elles-mêmes le sens ontologique de ce dispositif.

Sur le plan étymologique, l'expression *weblog*¹³⁸ dérive, en effet, du langage maritime

¹³⁶ Par souci de clarté, nous prévenons dès maintenant le lecteur de ce que, dorénavant, le nom *Pluralité* sera utilisé, selon les contextes, pour se référer aussi bien à la première expérimentation menée dans le cadre de cette recherche qu'à l'environnement numérique spécifiquement configuré. Il en est de même pour le nom *Plur@lité*, évoquant, de son côté, à la fois la seconde expérimentation effectuée et la seconde plate-forme utilisée.

¹³⁷ Pour mieux comprendre la structure d'un blog, on propose dès maintenant une énumération des éléments principaux qui le composent : le design graphique du blog est dit *thème* (« template » en anglais) ; les articles rédigés par l'auteur du blog s'appellent *billets* (« post » en anglais) et ils sont disposés selon un ordre chronologique inverse de façon à ce que le premier article de la liste soit le plus récent ; les billets sont rangés sémantiquement dans des catégories et identifiés par des liens fixes dits *permaliens* (« permalinks » en anglais) ; l'espace situé au-dessous de chaque billet et voué à l'accueil des commentaires des internautes est dénommé *fil des commentaires* (« thread » en anglais) et il est gérable en termes d'autorisation de publication par l'auteur ; la *blogroll* ou *blogoliste* est la liste de liens vers d'autres blogs avec lesquels il existe une affinité d'idées ou de contenus. L'ensemble des blogs présents en ligne est défini blogosphère (« blogosphere » en anglais).

¹³⁸ Le mot *weblog* doit son existence au webdesigner John Barger, qui l'utilisa en 1997 pour indiquer sa collection de liens : Web + log (journal) signifie en effet « carnet de bord en ligne ». En 1999, Peter Melholz, également webdesigner et fondateur de l'agence Adaptative Path, réduisit ce mot-valise en *blog* à travers la création de l'expression verbale « we blog ».

du XVIII^e siècle. Le *log*, qui en anglais signifie « trace » et, donc, par extension, « journal », était un morceau de bois fixé à un câble caractérisé par des nœuds équidistants permettant, une fois jeté à la mer, de mesurer la vitesse des navires en fonction du nombre des nœuds glissés dans une unité de temps établie. Les données collectées étaient donc notées dans un journal de bord, dénommé *logbook* ou plus simplement *log*.

Quant à sa présence dans le monde de l'informatique, au début des années 1990 le *weblog* était surtout un outil de collecte de liens hypertextuels et de commentaires personnels concernant l'apparition de nouveaux sites en ligne, et parfois, comme dans le cas du carnet en ligne de Justin Hall, un espace voué à la chronique de sa vie privée.

D'après le parcours tracé, le blog apparaît comme un espace numérique d'expression qui permet de publier, au jour le jour et en temps réel, des contenus pluri-médias (textes, photos, images, sons, vidéos), des histoires personnelles, des articles d'information ou des avis et des commentaires par rapport à une pluralité de sujets. Néanmoins, en raison d'une rédaction se réalisant en ligne, « [...] weblogs [...] allow individuals to self-publish their thoughts and reflections while still participating in a collective environment^{xlix} » (Baird, Fisher, 2005 : 15). En effet, il est possible pour un usager de la Toile de lire et de commenter le blog d'autrui, ce qui constitue déjà une forme de partage, « l'appropriation par d'autres usagers de cet espace personnel » réduisant « la dimension intime de la représentation de soi dont le blog est l'occasion » (Leveratto, Leontsini, 2008 : 206). « La fonction de dialogue résulte, par conséquent, déjà inscrite dans la nature du blog. En d'autres termes, ce dispositif permet d'associer l'écriture du moi à l'instauration de relations se situant à l'origine de communautés virtuelles développées autour d'intérêts partagés, et de construire des lieux intangibles de communication et de confrontation » (Fochesato, 2016).

C'est justement en raison de sa qualité d'amalgame entre individualité, interactivité, partage et confrontation, que le blog a été largement exploité dans le but d'atteindre des objectifs diversifiés. D'ailleurs, comme le souligne Banzato (2006 : 2), « [...] l'infrastruttura tecnica [...] abilita la comparsa di pratiche nuove e di un particolare ecosistema sociale^l ». Nombreux sont, en effet, les exemples d'utilisation des blogs à des

fins sociales, commerciales, politiques et pédagogiques¹³⁹.

En nous référant au domaine de la formation, un premier exemple d'application du blog à la didactique est offert par l'entreprise pionnière de Peter Ford, professeur d'université et enseignant à la British School of Amsterdam, qui a réalisé en 2001 un espace virtuel pour favoriser l'apprentissage de l'anglais langue seconde à ses petits apprenants de l'école primaire (Friso, 2009 : 113-114 et 2010 : 45 ; Tonin, 2007). Dans « *Mr. Ford's Class Weblog* », les vingt-quatre écoliers de la British School of Amsterdam pouvaient non seulement découvrir du matériel formatif (à savoir des poèmes, des pistes de discussion sur des sujets intéressants, des liens vers des sites didactiquement remarquables et des avis de lecture élaborés par leur professeur) mais encore expérimenter le plaisir de retrouver en ligne leurs travaux et leurs productions. D'après Ford, c'était justement la nature d'exposition du blog qui, en plus de sa simplicité de réalisation et d'usage, le rendait un outil didactique puissant. La possibilité d'exprimer ses pensées et opinions tout comme le fait d'adresser son travail à un public plus vaste que celui représenté par la figure du professeur produisent des retombées positives sur la motivation des apprenants, et les poussent à porter une plus grande attention à la qualité de leurs propres contributions (Tonin, 2007 : 22). Les TIC et notamment le *weblogging* offraient, donc, l'opportunité de transformer les élèves de consommateurs d'information - en ligne comme en présence - en producteurs de contenus, tout en dépassant la logique unidirectionnelle du processus traditionnel d'apprentissage-enseignement. En outre, elles représentaient la traduction en termes opérationnels des sept piliers caractérisant, selon Ford, tout parcours de formation, à savoir les principes du *real voice, real audience, real responsibility, real purpose, real ownership, real communication et real collaboration*^{li}. Ainsi, si les trois premiers principes étaient pris en charge respectivement par la liberté d'expression garantie à chaque écolier, par l'existence d'un public de pairs en tant que destinataire du travail de chacun et par le développement d'une tendance à l'auto-évaluation, les autres trouvaient leur application dans l'établissement d'objectifs concrets en synergie - au mieux - avec les apprenants, dans l'établissement de relations véritables et dans la prise de conscience de chacun quant à son

¹³⁹ En plus des blogs personnels, qui représentent la plupart des blogs repérables en ligne et se caractérisent par un style narratif, Banzato (2006 : 3-4) résume d'autres typologies d'attribution possibles, dont on rappelle ici une sélection : les *blogs de signalisation*, rassemblant les liens relatifs à des ressources web différentes et jouant, par conséquent, le rôle de filtres ; les *blogs d'actualité*, aujourd'hui ouverts aux nouveautés concernant plusieurs domaines d'intérêt, de l'économie à la politique, de la culture aux innovations technologiques ; les *blogs thématiques*, qui se configurent souvent comme un lieu virtuel de rencontre entre des internautes partageant un même hobby ou objet de loisir ; les *blogs vitrine*, illustrant l'œuvre d'artistes de tout genre (écrivains, photographes, dessinateurs, etc.), et accueillant de plus en plus les productions amateurs de particuliers à la recherche de renommée ; les *blogs politiques*, ayant des fins de propagande ; les *watch blogs*, dénichant et recueillant les erreurs commises dans les mass-médias.

rôle contributif pour la construction d'une connaissance commune.

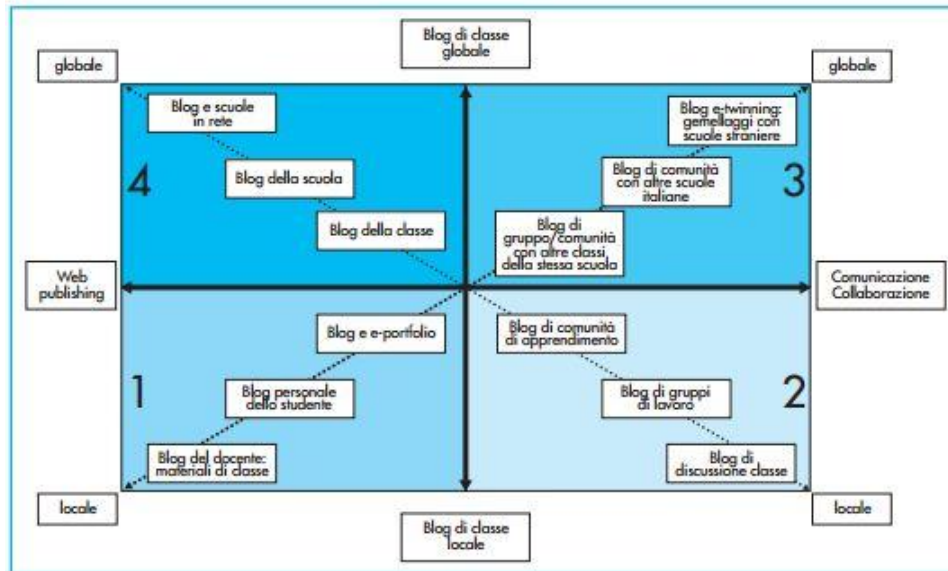
Dans le même sillage de l'initiative de Ford et contextuelle à celle-ci se situe par ailleurs l'expérience menée par Will Richardson, chercheur dans le secteur des technologies éducatives, qui a exploité les potentialités du blog pour promouvoir chez ses élèves le développement de compétences journalistiques¹⁴⁰ (Friso, 2010 : 45-46).

Au fil des années plusieurs expériences didactiques se sont développées autour de cette technologie, notamment grâce à sa facilité d'utilisation, à son polymorphisme (c'est-à-dire, à sa flexibilité), à l'économicité qui définit sa mise en place et sa gestion, à la rapidité avec laquelle il est possible de publier des contenus et d'établir des formes relationnelles (Friso, 2008). Banzato (2006) offre un rassemblement des expérimentations effectuées dans le domaine de la formation. Elle identifie deux macro-orientations dans l'utilisation des blogs, à savoir le *web publishing* et la collaboration à distance, et deux niveaux d'extension territoriale, c'est-à-dire celui relevant de l'échelle locale et celui relevant de l'échelle globale. Les dimensions susmentionnées sont visualisables graphiquement dans le plan cartésien suivant (Banzato, 2006 : 8)¹⁴¹.

¹⁴⁰ Pour plus d'information, voici le lien vers les pages personnelles de Richardson : <http://willrichardson.com/> et <http://weblogg-ed.com/about/>.

¹⁴¹ Le schéma reproduit étant tiré d'un article scientifique en langue italienne, on fournit ici la traduction des informations y contenues, en suivant le sens de rotation antihoraire pour l'illustration des quatre quadrants et en commençant du point d'origine du plan pour la présentation des modèles d'exploitation didactique possibles des blogs. En ce qui concerne le contenu du quadrant n° 1 : blog et e-portfolio, blog personnel de l'apprenant, blog du professeur – le matériel de classe. Quant au quadrant n° 2 : blog des communautés d'apprentissage, blog pour le travail en équipe, blog pour la discussion en classe. Quant au quadrant n° 3 : blog de groupe/communauté avec d'autres classes de la même école, blog servant de communauté avec d'autres écoles italiennes, blog e-twinning – jumelage avec d'autres écoles étrangères. Quant au quadrant n° 4 : blog de la classe, blog de l'école, blog et écoles en réseau.

Figure 4 - M. Banzato : le blog dans le milieu éducatif



Sur l'axe horizontal se situent les modèles possibles d'adoption didactique du blog dont les exemples sont représentés par son exploitation en tant qu'outil éditorial (à gauche) et en tant qu'outil de collaboration et de construction de communautés (l'étiquette « Communication – Collaboration » à droite). L'axe vertical indique l'échelle de réalisation des expériences didactiques liées aux blogs et se caractérise par les deux extrémités du niveau local (en bas) et du niveau global (en haut).

Ainsi, le quadrant n° 1 propose des exemples qui posent le blog comme un outil d'information normalement unilatéral - comme c'est le cas des espaces virtuels pourvus de matériel didactique et de communications pour les apprenants ou adressées à l'extérieur des murs scolaires - et un endroit de stockage et de réflexion personnelle de l'apprenant, qui peut l'utiliser pour publier ses travaux et pour commenter ultérieurement des sujets d'intérêt abordés pendant les cours. En outre, il peut se configurer comme une sorte de portfolio de l'apprenant relatant ses apprentissages et ses compétences au fur et à mesure de leur développement (e-portfolio). Quant au quadrant n° 2, il met en évidence une évolution dans le rôle du blog, qui abandonne la qualité d'outil essentiellement statique et arrive à favoriser la mise en relation des étudiants à travers des projets collaboratifs. Il s'agit ici d'un passage qualitativement important, parce qu'il se caractérise par le déclenchement de compétences relationnelles et communicatives chez l'étudiant permettant de définir l'apprentissage comme actif, autonome, motivationnel, et ciblé sur une approche socioconstructiviste (Banzato, 2006 : 7). En ce qui concerne les quadrants n°s

3 et 4, enfin, leur positionnement dans l'espace du niveau global est en soi un attribut suffisant pour mettre en évidence le rôle relationnel du blog, autour duquel il est possible de développer des expériences d'échange et de confrontation (Ibidem) entre des centres de formation différents situés à l'intérieur des frontières nationales ou les dépassant¹⁴². Les initiatives de jumelage électronique à travers les projets de *e-Twinning*¹⁴³ constituent une possibilité d'exploitation de la technologie du blog au niveau global (quadrant n° 3), tout comme les projets visant à rassembler et à donner une meilleure visibilité aux idées et aux expériences d'une école ou d'un réseau d'établissements éducatifs (quadrant n° 4).

En essayant une intégration entre la taxonomie proposée par Banzato et les cartographies composées par d'autres chercheurs¹⁴⁴, Chiara Friso (2008) élabore un schéma des macro-typologies d'utilisation des blogs en milieu éducatif, accompagné d'exemples potentiels (figure n° 5¹⁴⁵).

¹⁴² À ce propos, on cite volontiers en guise d'exemple l'espace virtuel nommé « The Georgia-NJ Connection » et consacré au développement de compétences rédactionnelles appliquées au journalisme. Né de la collaboration entre Will Richardson et Anne Davis, maîtresse d'école et experte en technologies pour la didactique, cet environnement est définissable comme l'un des premiers weblogs collaboratifs (Friso, 2010 : 46).

¹⁴³ La plate-forme *e-Twinning* est un espace de mise en relation des acteurs de la formation (professeurs, maîtres d'école, éducateurs, chefs d'établissement, etc.) agissant dans les différents pays européens. Elle accueille des projets éducatifs qui sont volontiers internationaux, et elle représente, à cet égard, « la communauté d'apprentissage la plus passionnante du monde ». Pour plus d'information : <https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>.

¹⁴⁴ Comme Friso l'indique, la référence est ici aux systématisations illustrées dans les recherches suivantes : Anne Davis (2004), *Weblog in education: possibilities are limitless*, et Leslie Scott (2003), *Matrix of uses of blogs in education*, disponible à la page de suite indiquée : <http://scottleslie.ca/edtechpost/files/2003/10/matrix2.gif>.

¹⁴⁵ L'image insérée n'est pas tirée de l'article de Friso, vu que les couleurs choisies par la chercheuse dans le but de signaler la présence d'une troisième directrice sont le noir et le blanc. Elle est pourtant fidèle au schéma originel des macro-typologies d'exploitation des blogs. Le contenu de chaque quadrant étant présenté en langue italienne, nous en fournissons la traduction directement dans la thèse, afin de faciliter notre lecteur dans la compréhension. Nous précisons, à ce propos, que le sens de lecture et de description adopté procède du bas vers le haut en commençant du quadrant à gauche, et qu'il suit un mouvement antihoraire.

Figure 5 - C. Friso : les adaptations didactiques du blog



Dans cette systématisation, les binômes Tool/Environment (« Outil/Environnement », en français), et Open/Close (« Ouvert/Fermé ») s'intègrent au couple Formal/Informal (« Formel/Informel ») qui est ici visible dans les nuances de couleur, du jaune au rouge pour constituer autant de lignes directrices – respectivement horizontale, verticale et transversale – au croisement desquelles se développent des modalités intermédiaires d'utilisation des blogs pouvant être regroupées dans les quatre catégories suivantes :

- *Blog comme médium éducatif tendanciellement privé*: placées entre une conception strictement fonctionnelle du blog et un souci de confidentialité, les expériences ici convoquées sont celles qui cherchent un espace fermé – c'est-à-dire, accessible à une seule personne ou à un nombre réduit de sujets – consacré à la réalisation d'activités de nature formelle. En milieu éducatif (figure n° 5), ce type d'exploitation relève, par exemple, des aspects administratifs et (auto-)évaluatifs de la formation.
- *Blog comme médium éducatif tendanciellement public*: conçu en tant qu'espace ouvert, le blog est ici voué à la visibilité et à l'acquisition d'une certaine visibilité sur la scène publique. Même si l'équilibre entre les dimensions du formel et de l'informel est généralement gardé, les exploitations concernées restent liées à des rôles quelque peu institutionnels (le journal, le panneau d'affichage, la vitrine).

- *Blog comme environnement pour la communication et la collaboration entre les individus et les groupes* : l'ouverture, la visibilité, l'informel définissent les usages du blog indiqués dans ce quadrant. L'espace qui se produit est voué à la communication, à l'échange, au partage et à la collaboration.
- *Blog comme environnement pour les communautés d'apprentissage* : concernant des projets de nature didactique et éducative, le blog est ici employé à l'intérieur de groupes relativement fermés constitués par des apprenants en particuliers ou des classes et leurs enseignants, et ouvert à la socialisation et à la construction de la connaissance. Une fois encore l'équilibre entre les dimensions du formel et de l'informel est généralement gardé, mais une propension pour l'informel peut s'y manifester.

Abstraction faite de toute intention taxonomique, le numérique a continué de se développer sur la trajectoire de l'usabilité, ce qui a déterminé que les utilisateurs disposent aujourd'hui de plates-formes de gestion des blogs, telles que *WordPress*, qui sont extrêmement flexibles et permettent de construire des systèmes d'apprentissage adaptés à la diversité des objectifs, des besoins et des pratiques didactiques.

Les éléments historiques que nous venons de mentionner ont joué un rôle non négligeable dans le choix de la plate-forme à exploiter pour la réalisation de notre première expérience de lecture, car ils mettent notre lecteur dans la condition de saisir pleinement la pertinence de la définition de blog proposée par Philippe Lejeune, à savoir celle de « série de traces datées » (Leveratto, Leontsini, 2008), et de découvrir l'efficacité de son application à la nature du carnet qui constitue l'un des volets de notre expérimentation.

Les aspects socialisants du blog, également traités dans le titre mentionné, représentent autant de raisons aptes à justifier notre choix, vu la nature dialogique de l'expérience de la lecture que nous nous soucions de préserver et de valoriser. Dans le but d'insérer notre plate-forme dans le sillage d'autres exploitations pédagogiques de cet outil et étant donné le contexte dans lequel nos expériences de lecture ont été menées, nous pouvons mettre sous la loupe le micro-territoire génois. Ici, en effet, plusieurs cadres d'adoption de blogs à des fins didactiques se manifestent, et ils apparaissent liés, dans la plupart des cas, à la nécessité d'introduire une composante spéculative dans les parcours. En nous rapportant aux réflexions de Banzato et Friso, ces expériences se placeraient d'emblée dans le quadrant n° 1 des deux schémas illustrés, l'un défini par les dimensions de la nature éditoriale et le niveau local des situations d'exploitation des blogs, l'autre envisageant ces

derniers comme des médiums éducatifs tendancielleme nt privés. En guise d'exemples, on peut nommer dans cette enceinte l'exploitation pédagogique effectuée par Valentina Lupi (Dettori et Lupi, 2009), qui a convoqué cet outil technologique dans le but de supporter l'auto-évaluation des professeurs en formation, ou encore celle proposée par Marco Vagnozzi (2010 et 2012), ayant fait d'un blog une opportunité de réflexion à l'intention des adolescents sur la problématique de la prévention en santé. Dans ce dernier cas, pourtant, le blog a fait également service d'un espace de confrontation entre pairs sur la thématique signalée, ce qui permet de souligner une fois encore le potentiel socialisant de ce dispositif. En effet,

[...] weblogs are a social networking technology that is particularly well suited for education because of their interactive, reflective, and collective qualities. Weblogs are excellent project-based learning so valued in student-centered, constructivist learning environmentsⁱⁱⁱ. (Baird, Fisher, 2005 : 15)

D'après cette définition et compte tenu de tout ce qui précède, le choix de faire appel à la technologie du blog pour la première expérience de lecture est, à notre sens, tout à fait pertinent. Notre projet repose, d'ailleurs, sur l'importance d'une approche à la fois réflexive et sociale, par conséquent le blog semble apte à satisfaire les conditions d'un apprentissage centré sur l'apprenant et inscrit dans les principes du constructivisme. Ces caractéristiques sont identifiables aussi si l'on met, une fois encore, en rapport la structure conceptuelle de notre blog avec le schéma proposé par Banzato et Friso, puisque notre dispositif se situe entre les quadrants n^{os} 1 et 2 (le blog comme outil de mise en relation des étudiants à travers des projets collaboratifs). D'un côté, la limitation géographique et contextuelle du projet à l'UFR de langues et cultures modernes de l'Università di Genova et, spécifiquement, à un cours de Littérature française contemporaine, le définissent comme faisant partie de la catégorie des expériences didactiques de niveau local. De l'autre, grâce à la présence d'activités aussi bien individuelles (le carnet de lecture personnel) qu'en groupes de travail (le cercle de lecture), tout comme à la présence d'outils d'interaction synchrone et asynchrone, le projet satisfait les conditions du *webpublishing* et celles de l'exploitation d'un blog en tant que moyen de communication et de collaboration. Quant à la systématisation proposée par Friso, notre dispositif se situe entre les quadrants n^{os} 1 et 4, ce dernier envisageant le blog en tant qu'environnement pour les communautés d'apprentissage.

Finalement, il paraît opportun de souligner que, eu égard aux aspects de partage et de confrontation qui marquent le cercle de lecture, le choix du blog permet d'insérer l'expérience de *Pluralité* dans le sillage des projets développés partout en Europe par de

nombreuses bibliothèques publiques, qui ont employé cet espace « de communication intersubjectif médiatisé » (Leveratto, Leontsini, 2008 : 210) en tant que plate-forme pour la promotion de la lecture.

2.1.2 ...des raisons techniques : *WordPress* comme système de gestion de l'apprentissage

Comme on l'a vu, dans l'univers de connexions mis en place par Internet, le blog est rapidement devenu l'un des instruments de communication les plus exploités au monde, et la consistance de la blogosphère n'a cessé de suivre un parcours ascendant allant de pair avec le développement du Net et la simplification progressive des dispositifs à l'intention de l'utilisateur. En effet, si au début des années 1990 l'accès aux potentialités du blog était réservé à un public de spécialistes et d'innovateurs, au fil du temps la technologie a adopté une approche de plus en plus conviviale à l'égard de l'utilisateur, ce qui explique le succès inédit d'applications spécifiques, tels que *Blogger* (1999), permettant la création et la gestion aisées d'un blog même à ceux qui n'ont pas de connaissances approfondies du langage de programmation HTML.

À présent, c'est le logiciel libre *WordPress* qui, depuis son apparition en 2003 et son ouverture au public en 2005, connaît une diffusion incessante¹⁴⁶. Il représente aujourd'hui la plate-forme la plus utilisée au monde pour la création et la gestion de blogs et sites personnels¹⁴⁷, mais, satisfaisant à la fois les dimensions pragmatique et esthétique de l'expérience de l'utilisateur, il fait l'objet de nombreux choix d'exploitation aussi en contexte éducatif. Le qualificatif de « convivial » est, en effet, aisément applicable au processus d'interaction entre ce produit technologique, les finalités de son utilisation et l'utilisateur, qu'il soit le concepteur et praticien du parcours formatif ou l'apprenant. Dans le premier cas, aucune compétence avancée de programmeur et développeur informatique n'est requise aux fins de la configuration d'un environnement pédagogique virtuel, et il est tout à fait possible de gérer plusieurs blogs à partir d'un même compte *WordPress*. En outre, ce logiciel met à disposition de ses utilisateurs un vaste répertoire de thèmes, gratuits ou payants, largement personnalisables pour obtenir des interfaces attrayantes. Du côté de ces

¹⁴⁶ Une représentation schématique mais exhaustive de l'histoire de *WordPress* est disponible sous la forme d'une infographie à l'adresse suivante : <https://www.flickr.com/photos/maestroalberto/5057660252/>.

¹⁴⁷ D'après les données contenues dans le site web d'analyse technologique « BuildWith », actualisées au 24.10.2016, *WordPress* est le logiciel d'implémentation du 38% des sites web basés sur les technologies CMS (*Content Management System*), et il occupe le sommet du classement des dix CMS les plus choisis, malgré la présence très récente d'une tendance légèrement négative au profit de services professionnels payants tels qu'Adobe CQ et Adobe Experience Manager. Pour plus d'information : <https://trends.builtwith.com/cms> et <https://trends.builtwith.com/cms/WordPress>.

derniers, en revanche, l'avantage principal est représenté par la facilité et la rapidité avec lesquelles il est possible de publier un billet et devenir blogueur.

La plupart des expériences didactiques s'appuyant sur la technologie du blog ont exploité ces caractéristiques de système de gestion des contenus (en anglais, CMS - *Content Management System*¹⁴⁸), alors que peu d'initiatives ont évalué l'opportunité d'employer *WordPress* en tant que LMS (*Learning Management System*). Cependant, d'un point de vue pédagogique, la différence entre ces deux logiciels émerge clairement. Comme son appellation l'indique, un CMS se contente de permettre la gestion de contenus – y compris la création à plusieurs – et leur transposition en ligne, alors qu'un LMS s'ouvre également à l'organisation et à l'administration des relations caractérisant toute situation formative. En effet, ce dernier étant explicitement axé sur l'apprentissage, il se configure comme un environnement numérique de travail à part entière : clair et d'utilisation intuitive, cet espace ne fonctionne pas uniquement en tant que dépôt de matériel d'étude (textes, diaporamas, enregistrements audio et vidéo, tutoriels, etc.), au contraire il adopte les caractéristiques d'un réseau social interne permettant la communication et la collaboration à des degrés différents d'intégration.

Dans le but d'obtenir de tels résultats, les acteurs de la formation s'adressent en priorité aux services, gratuits ou payants, offerts par des LMS bien connus, tels que *Moodle*¹⁴⁹, *ATutor*¹⁵⁰, *Docebo*¹⁵¹, *Claroline*¹⁵² and *Edmodo*¹⁵³. Néanmoins, il est possible d'atteindre

¹⁴⁸ En raison d'une utilisation très répandue de cette expression dans le secteur informatique, toutes langues confondues on se référera dorénavant aux systèmes de gestion de contenu à travers l'acronyme « CMS ».

¹⁴⁹ *Moodle* est une plate-forme d'apprentissage qui fournit à tous les acteurs d'un processus formatif (enseignants, apprenants, administrateurs) un environnement unique et privé de référence. Son téléchargement se fait gratuitement, pourtant une communauté de développeurs et d'utilisateurs distribuée dans le monde entier s'occupe de la mise à jour du système et fournit un support informatique. D'après la description contenue dans le site web du logiciel, ce dernier est facile à utiliser, personnalisable, extensible, compatible avec tous les appareils et disponible dans plusieurs langues. Pour plus d'information : <https://moodle.org/?lang=fr>.

¹⁵⁰ *ATutor* offre plusieurs instruments de gestion de l'apprentissage, en l'espèce une plate-forme LMS gratuite (nommée elle-même *ATutor*) permettant de développer des cours en ligne et de créer du contenu disponible à distance, un LCMS intégrable connu sous le nom d'*AContent*, et un service partiellement gratuit d'hébergement d'espaces web pour la didactique. Pour une consultation complète de l'offre, voir : <http://www.atutor.ca/>.

¹⁵¹ *Docebo* est un service payant pour la configuration de plates-formes vouées à la gestion de formations d'ordre formel et informel. Dans sa présentation (<https://www.docebo.com/>) l'accent est mis en particulier sur la possibilité de constituer des communautés de pratique.

¹⁵² *Claroline* est un projet *open source* mis en place par un consortium international composé d'universités, d'institutions, d'entreprises, d'associations. La plate-forme permet de gérer en entier un cours de formation et elle peut être personnalisée à l'aide d'outils supplémentaires, gratuits ou payants selon le cas. Les attributs qui le qualifient sont, comme d'habitude, l'adaptabilité selon les dimensions du contexte d'utilisation, la présence d'une mise en page flexible qui garantit la qualité de l'expérience de l'utilisateur indépendamment du support de visualisation, l'ergonomie simplifiée. Nous indiquons ici de suite le lien vers la page web du logiciel : <http://www.claroline.net/>.

les mêmes objectifs par le truchement de *WordPress*¹⁵⁴ : en effet, l'accroissement des potentialités de ce logiciel - et sa transformation conséquente en plate-forme pédagogique - représente une option tout à fait envisageable grâce à la présence d'une communauté de développeurs qui se consacre au renflouement d'un vaste répertoire d'extensions (mieux connues sous le nom anglais de *plugins*) habilitant la personnalisation de la plate-forme. Par ailleurs, une telle configuration se définit par être apte à mettre de côté la limite principale des LMS du style *Moodle*, à savoir leur qualité généraliste d'outils se prêtant à maintes possibilités d'exploitation mais se débrayant, en raison de cette qualité même, de toute adaptation *ad hoc*, ce qui serait, en revanche, plus fonctionnelle à la gestion de parcours d'apprentissage spécifiques (Giglio, 2014 : 1 et 5).

Compte tenu de ce qui précède et embrassant l'opinion de Cavedoni (2002 dans Friso, 2008 : 162) d'après lequel « il blog è una scatola d'idea che può assumere forme diverse^{liiii} », lors du choix du logiciel le plus opportun pour l'implémentation de la première expérience de lecture nous avons cru opportun de tester les potentialités de *WordPress*, et de configurer une plate-forme pédagogique capable de satisfaire les caractéristiques propres d'un contexte numérique de lecture grâce à l'association entre la flexibilité permise par les *plugins*, et les attributs de convivialité et d'esthétique typiques des environnements *WordPress*.

Quant à la décision d'exploiter pour notre projet le service du multisite, elle s'est avérée, dans un sens, incontournable, vu la nécessité de prévoir un espace tout à fait privé de réflexion et d'expression pour chaque participant. Dans un souci terminologique, on peut définir un blog multisite comme un réseau de sites partageant une même installation, aussi en termes d'extensions et de thèmes, et gérable à partir d'un même tableau de bord par un « Super Administrateur ». Cette fonctionnalité existe dans les environnements *WordPress* depuis 2007 sous la forme d'une extension séparée identifiée par le nom de *WordPress MU* ; ensuite, elle a été d'intégrée dans la version principale de *WordPress* et appelée, en anglais, *multi-site* (MS). À présent, il est donc possible d'opérer manuellement

¹⁵³ *Edmodo* est une plate-forme d'éducation qui permet non seulement de rassembler dans un même environnement numérique les acteurs du monde de la formation, mais encore elle représente une prolongation de ce domaine jusque dans les maisons des apprenants, en intégrant dans le parcours la présence des parents. Aussi, il se qualifie pour favoriser de manière aisée la mise à jour et le développement des compétences du professorat en réseau. Le logiciel *Edmodo* est gratuit et intégrable avec d'autres instruments tels que les applications *Google* pour l'éducation et le paquet Microsoft OneNote & Office. Pour plus d'information : <https://www.edmodo.com/>.

¹⁵⁴ Le contexte génois offre un exemple d'application didactique de *WordPress* en tant que LMS à travers le projet « Racconto L2.0 », élaboré par A. Giglio (2012) dans le cadre de sa recherche doctorale. Le projet se développe autour de l'organisation et de l'implémentation d'un espace d'écriture créative en ligne, configuré par le truchement d'un service multi-utilisateur. Des informations détaillées concernant ce projet sont disponibles à la page suivante : <http://raccontol2.altervista.org/wordpress/>.

la transformation d'un blog en espace multisite, tout simplement en ajoutant une ligne de code spécifique – à savoir : `define('WP_ALLOW_MULTISITE', true);` - dans le fichier *wp-config.php*, et en configurant ensuite le réseau de blog depuis le tableau de bord personnel.

2.2 La configuration de la plate-forme : faire d'un CMS un LMS

Les thèmes de *WordPress* ne proposent pas que des styles esthétiques univoques, ils se distinguent également sous le profil fonctionnel. Concernant l'atelier de lecture de *Pluralité*, la plupart des thèmes faisant partie du répertoire d'offres gratuites de *WordPress* ne permettaient pas l'installation d'un blog multisite, alors il s'est avéré nécessaire de choisir un thème premium, c'est-à-dire payant. Le choix est tombé sur *Buddy*¹⁵⁵.

Buddy est un thème *WordPress/BuddyPress* polyvalent, adaptatif et disponible en plusieurs langues, qui permet à l'administrateur du blog de créer un réseau social d'utilisateurs à travers l'établissement de relations d'amitié sur le modèle des environnements *Facebook* ou *Google Plus*. Il est équipé de l'extension *bbPress* qui facilite l'ajout de forums, et il consent une structuration aisée des pages du blog grâce à la présence de codes abrégés (*shortcodes*) de simple utilisation. L'apparence d'outil social de ce thème tout comme ses possibilités d'adaptation ont joué un rôle prépondérant dans sa sélection. Néanmoins, rendre la plate-forme conforme à nos objectifs aussi bien esthétiques que fonctionnels a demandé un effort de configuration important, qui a été possible par le truchement de l'installation de *plugins* supplémentaires. Ainsi, par exemple, *Jonradio Private Site* a été activé pour privatiser le blog et *Custom Login* a permis la personnalisation de la page de connexion au blog avec un logo (figure n°6) visant à renforcer chez l'apprenant l'idée d'intégrer une communauté virtuelle d'apprentissage.

¹⁵⁵ Une présentation détaillée des caractéristiques de ce thème est disponible en langue anglaise à la page suivante : <https://themeforest.net/item/buddy-multipurpose-wordpressbuddypress-theme/3506362>.

Figure 6 – *Pluralité* : la page de connexion



Nom d'utilisateur ou adresse e-mail

Mot de passe

Visible only to registered users of this network

Se souvenir de moi Se connecter

Mot de passe oublié ?

Dans le schéma qui suit (tableau n° 11) nous proposons un aperçu des extensions qu'il a été nécessaire d'installer pour configurer notre plate-forme de la manière souhaitée.

Tableau 11 - *Pluralité* : la liste des extensions

<i>Akismet Anti-Spam</i>	Système de protection du spam.
<i>bbPress</i>	Logiciel permettant de créer des forums de manière efficace et rapide.
<i>Buddy Plugin</i>	Thème payant choisi pour notre blog.
<i>BuddyPress</i>	Logiciel de réseau social se composant d'une suite d'éléments pour ajouter de nombreuses extensions. À travers ce <i>plugin</i> , il est possible, par exemple, d'activer l'enregistrement des membres et d'en créer des profils, de nouer des relations et d'établir des conversations privées.
<i>BuddyPress Community Stats</i>	Système d'affiche de statistiques simples concernant les dynamiques communautaires.
<i>Contact Form 7</i>	Extension consentant de prédisposer et de gérer des formulaires de contact multiples et personnalisables.
<i>Custom Login</i>	<i>Plugin</i> aidant à personnaliser la page de connexion d'un blog <i>WordPress</i> .
<i>Easy Update Manager</i>	Système qui permet de gérer d'un seul geste toutes les mises à

	jour d'un blog multi-site.
<i>Intuitive Custom Post Order</i>	Logiciel pour modifier la position d'un billet, d'une page etc. avec un simple glisser-déposer.
<i>Members</i>	Extension pour la gestion des rôles et des utilisateurs, elle permet d'étendre et de contrôler les autorisations sur le site, tout comme de rendre ce dernier totalement privé.
<i>More Privacy Options</i>	Extension pour la gestion de la visibilité du site.
<i>Multisite Post Duplicator</i>	Ce <i>plugin</i> consent de copier toute page ou affiche désirée sur un autre site du réseau.
<i>My Private Site</i>	Ce <i>plugin</i> est utile pour déterminer la privacité d'un site et en permettre l'accès uniquement au sujet autorisé.
<i>SI Captcha Anti-Spam</i>	Système de sécurité conçu pour <i>WordPress</i> et basé sur l'exploitation d'une image CAPTCHA.
<i>Spider Event Calendar</i>	Ce <i>plugin</i> permet de programmer et de gérer un calendrier de manière rapide et aisée, en y ajoutant plusieurs événements réguliers ou sporadiques. Il met à la disposition de l'utilisateur un widget sous la forme d'un calendrier.
<i>User Role Editor</i>	Ce plugin permet d'ajouter, de modifier et de supprimer les rôles utilisateurs et leurs capacités dans un environnement <i>WordPress</i> . Il est possible d'assigner plusieurs rôles à un même utilisateur.
<i>Yoast Seo</i>	Solution SEO pour <i>WordPress</i> .

À la fois privé et social, l'environnement *Pluralité* se caractérise par une structure tripartite, c'est-à-dire par trois catégories d'espaces : une salle de classe, des carnets de lecture personnels et privés, et des endroits numériques voués au rôle de salons littéraires.

2.2.1 La salle de classe

La page d'accueil de la plate-forme constitue le noyau central de l'environnement configuré, car c'est à partir de celle-ci que les apprenants peuvent accéder non seulement à toutes les informations nécessaires pour le déroulement de l'atelier de lecture mais encore aux divers espaces permettant la réalisation des activités prévues. La page d'accueil (figure n° 7) se divise en trois colonnes, dont chacune rassemble des outils conceptuellement similaires et dont la présentation, d'un point de vue visuel, a nécessairement subi une évolution au cours de l'expérience de lecture en fonction de l'étape de développement du projet réalisé : en ce sens, les éléments concernant les activités liées au cercle de lecture ont émergé sur la page d'accueil dans un moment successif par rapport à ceux relatifs au journal du lecteur.

Figure 7 - *Pluralité* : la page d'accueil



Dans l'esprit du thème sélectionné, l'impression générale que l'on reçoit de prime abord est celle d'un réseau social. La colonne de gauche restitue à tout utilisateur connecté la liste des personnes participant à l'expérience de lecture, tout comme l'information des membres étant en ligne à un moment donné.

De son côté, la colonne de gauche présente, dans un ordre vertical d'apparition, la section « Facilitateur » qui comprend les tutoriels vidéo présentant la plate-forme et permettant aux apprenants de se familiariser avec elle ainsi qu'avec les lignes directrices pour la réalisation des activités liées au journal du lecteur (« Vade-mecum du carnet de lecture ») et au cercle de lecture (« Le cercle de lecture »); plusieurs hyperliens sous la forme d'images à cliquer et renvoyant respectivement à la page d'accès des carnets de lecture, aux salons littéraires de chaque groupe de lecture et aux forums techniques et pédagogiques visant à contenir les questions des apprenants; un formulaire de contact pour écrire en privé à l'administrateur du blog ainsi qu'une présentation de ce dernier; un calendrier des activités à réaliser.

Quant à la colonne centrale, elle a été construite grâce aux codes abrégés prévus par le thème *Buddy*, et elle se configure comme la plus dynamique car elle affiche les mises à jour du blog. Au début de l'expérience, le haut de la page était occupé par un diaporama d'introduction renvoyant aux pages d'explication du projet et de ses dimensions principales, à savoir le carnet et le cercle de lecture ainsi qu'à de brèves descriptions des livres proposés, consultables en cliquant sur trois onglets différents. À la fin de

l'expérience, en revanche, un hyperlien vers les lignes directrices du cercle de lecture occupe cet endroit.

La colonne centrale héberge également les messages publiés par l'administrateur du blog. L'objectif de ces derniers a été celui de guider les activités des participants. Les billets contiennent donc les instructions pour commencer l'expérience de *Pluralité* (par exemple, le lien au questionnaire de connaissance initial mis en œuvre via *Google Forms* et l'outil *Doodle* pour la sélection des livres), les rappels concernant les diverses échéances, des mots d'encouragement pour que les apprenants s'engagent dans l'exécution des tâches¹⁵⁶ prévues et la liste, présentée dans un ordre chronologique inversé, des communications réalisées à travers les forums.

En ce qui concerne l'en-tête, il inclut le logo du blog qui permet de revenir à la page d'accueil à tout moment, et une série d'outils concernant soit le corpus de littérature choisi (par exemple, la page de présentation des auteurs) soit les difficultés éventuellement rencontrées au cours de la lecture, comme c'est le cas des hyperliens vers des dictionnaires gratuits en ligne disponibles sous la forme de boutons colorés cliquables.

Dans un souci d'interactivité avec les participants, nous avons également prédisposé deux formulaires auxquels ils auraient pu s'adresser pour suggérer d'autres dictionnaires à partager et pour demander l'insertion dans la plate-forme de ressources supplémentaires susceptibles de leur être utiles (figures n^{os}8-9).

¹⁵⁶ Étant donné que notre recherche s'est appuyée sur les réflexions de Christian Puren nous connaissons la différence entre le concept de « tâche » et celui d'« activité », toutefois dans le cadre de cette thèse nous utiliserons les deux appellations de manière interchangeable afin d'éviter d'inutiles alourdissements.

Figure 8 - *Pluralité* : le formulaire pour suggérer un dictionnaire

The screenshot shows a Google Form with the following elements:

- Title:** Un dico à partager avec nous? (in green)
- Requirement:** *Campo obbligatorio (in red)
- Field 1:** Votre nom de plume * (with an asterisk) and an empty text input box.
- Field 2:** Indiquez le lien * (with an asterisk) and an empty text input box.
- Submit Button:** Invia (in blue)
- Disclaimer:** Non inviare mai le password tramite Moduli Google.
- Footer:** Powered by Google Forms logo and text: "Questi contenuti non sono creati né avallati da Google. Segnala una violazione - Termini di servizio - Ulteriori termini" (in blue).

Figure 9 - *Pluralité* : le formulaire pour demander des ressources supplémentaires

The screenshot shows a Google Form with the following elements:

- Title:** Vos suggestions (in green)
- Text:** Y a-t-il des ressources dont vous aimeriez disposer ? Voudriez-vous changer quelque chose dans votre carnet ?
- Requirement:** *Obligatoire (in red)
- Field 1:** Votre nom de plume * (with an asterisk) and an empty text input box.
- Field 2:** Proposez ! * (with an asterisk) and a large empty text area for suggestions.
- Submit Button:** Envoyer (in blue)

2.2.2 L'espace du carnet du lecteur

Puisque le journal du lecteur doit être le résultat de l'appropriation personnelle d'une œuvre littéraire, les blogs individuels ont été privatisés, de façon que seul le propriétaire puisse y accéder et qu'une totale liberté d'expression soit, par conséquent, assurée à chaque étudiant. Pour réaliser un tel objectif, il a été nécessaire de mettre en place un système complexe d'autorisations, qui a été géré à l'aide de trois *plugins*, élargissant les

capacités attribuées à chaque rôle. Les rôles standards de *WordPress* – à savoir Super Admin (**SAd**) dans le cas d'une installation multisite, Administrateur (**Ad**), Editeur (**E**), Auteur (**Au**), Contributeur (**C**) et Abonné (**S**) – s'excluent, en effet, mutuellement (tableau n° 12).

Tableau 12 – WordPress : les rôles standards

manage_network	SAd	activate_plugins	SAd Ad	install_plugins	SAd Ad	moderate_comments	SAd Ad E	edit_published_posts	SAd Ad E Au		
manage_sites	SAd	create_users	SAd Ad	install_themes	SAd Ad	manage_categories	SAd Ad E	upload_files	SAd Ad E Au		
manage_network_users	SAd	delete_plugins	SAd Ad	list_users	SAd Ad	manage_links	SAd Ad E	publish_posts	SAd Ad E Au		
manage_network_plugins	SAd	delete_themes	SAd Ad	manage_options	SAd Ad	edit_others_posts	SAd Ad E	delete_published_posts	SAd Ad E Au		
manage_network_themes	SAd	edit_files	SAd Ad	promote_users	SAd Ad	edit_pages	SAd Ad E	edit_posts	SAd Ad E Au C		
manage_network_options	SAd	edit_plugins	SAd Ad	remove_users	SAd Ad	edit_others_pages	SAd Ad E	delete_posts	SAd Ad E Au C		
		edit_theme_options	SAd Ad	switch_themes	SAd Ad	edit_published_pages	SAd Ad E	read	SAd Ad E Au C S		
		edit_themes	SAd Ad	update_core	SAd Ad	publish_pages	SAd Ad E				
		edit_users	SAd Ad	update_plugins	SAd Ad	delete_pages	SAd Ad E				
		export	SAd Ad	update_themes	SAd Ad	delete_others_pages	SAd Ad E				
		import	SAd Ad	edit_dashboard	SAd Ad	delete_published_pages	SAd Ad E				
						delete_others_posts	SAd Ad E				
						delete_private_posts	SAd Ad E				
						edit_private_posts	SAd Ad E				
						read_private_pages	SAd Ad E				
						unfiltered_html	SAd Ad E				

En outre, en ce qui concerne le rôle d'administrateur, ses fonctionnalités diffèrent selon qu'un blog unique ou multisite a été créé (tableau n° 13¹⁵⁷).

Tableau 13 - WordPress : le rôle « Administrateur »

activate_plugins	Ad (single site or enabled by network setting)	install_plugins	Ad (single site)	moderate_comments	Ad	edit_published_posts	Ad
create_users	Ad (single site)	install_themes	Ad (single site)	manage_categories	Ad	upload_files	Ad
delete_plugins	Ad (single site)	list_users	Ad	manage_links	Ad	publish_posts	Ad
delete_themes	Ad (single site)	manage_options	Ad	edit_others_posts	Ad	delete_published_posts	Ad
edit_files	Ad (single site)	promote_users	Ad	edit_pages	Ad	edit_posts	Ad
edit_plugins	Ad (single site)	remove_users	Ad	edit_others_pages	Ad	delete_posts	Ad
edit_theme_options	Ad	switch_themes	Ad	edit_published_pages	Ad	read	Ad
edit_themes	Ad (single site)	update_core	Ad (single site)	publish_pages	Ad		
edit_users	Ad (single site)	update_plugins	Ad (single site)	delete_pages	Ad		
export	Ad	update_themes	Ad (single site)	delete_others_pages	Ad		
import	Ad	edit_dashboard	Ad	delete_published_pages	Ad		
				delete_others_posts	Ad		
				delete_private_posts	Ad		
				edit_private_posts	Ad		
				read_private_pages	Ad		
				unfiltered_html	Ad		

Par le truchement des extensions *Members*, *User Role Editor* et *More Privacy Options* le chercheur/administrateur a acquis le droit de créer des rôles d'utilisateurs et des fonctionnalités reliées supplémentaires en les superposant aux rôles standards, ce qui a représenté un moyen utile pour gérer l'accès des participants à des espaces – et par

¹⁵⁷ Les tableaux concernant les rôles et les fonctionnalités relatives prévus dans les environnements *WordPress* ont été élaborés à partir de la description fournie pour chacun d'entre eux dans une page de support de *WordPress.org*: https://codex.wordpress.org/fr:R%C3%B4les_et_Capacit%C3%A9s#Abonn.C3.A9.

conséquent des tâches - spécifiques. En définitive, ces *plugins* ont permis de contrôler ce que les utilisateurs pouvaient ou ne pouvaient pas faire en fonction de l'espace dans lequel ils se déplaçaient. Ainsi, tout membre rentrant dans la catégorie d'utilisateur simple de la plate-forme avait le droit de lire les billets publics, de regarder et d'écouter les tutoriels vidéo, de laisser un message dans les forums et de contacter l'administrateur, mais il ne pouvait pas accéder au blog des autres apprenants, même pas en tant que visiteur. En revanche, en entrant dans son blog personnel, c'est-à-dire dans l'espace consacré au journal du lecteur, tout utilisateur acquérait immédiatement le droit de publier un article, d'ajouter une image ou d'intégrer une vidéo, bref de bloguer librement. Si l'on voulait expliquer ce système d'autorisations dans le langage propre de *WordPress*, on pourrait le décrire de la manière suivante : dans le premier cas évoqué, l'utilisateur disposait d'un rôle dénommé « Utilisateur_pluralité » pour agir dans la plate-forme en tant qu'Abonné, donc pour lire les messages publiés dans la salle de classe et accéder aux diverses pages d'information, en conservant également le droit de contacter l'administrateur/chercheur et les autres membres de la plate-forme ; dans le second cas, il assumait le rôle « Utilisateur_sitepersonnel », pour opérer dans son propre blog en tant qu'Auteur doté de tâches délimitées (tableau n° 14).

Tableau 14 - Pluralité : le rôle « Utilisateur_site personnel »

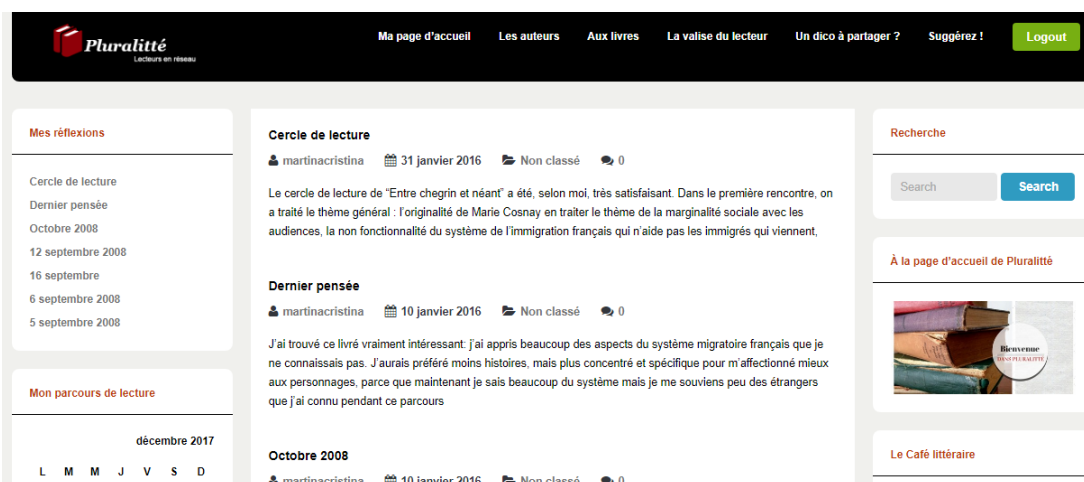
moderate_comments		delete_pages	edit_published_posts	x
manage_categories	x	delete_others_pages	upload_files	x
manage_links	x	delete_published_pages	publish_posts	x
edit_others_posts		delete_others_posts	delete_published_posts	x
edit_pages		delete_private_posts	edit_posts	x
edit_others_pages		edit_private_posts	delete_posts	x
edit_published_pages		read_private_pages	read	x
publish_pages		unfiltered_html		

Malheureusement, il n'a pas été possible de permettre aux participants de personnaliser librement leurs blogs individuels¹⁵⁸. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, un blog multisite est un réseau de sites qui ne disposent pas de tableaux de bord autonomes. Le design général de chaque section ne dépend, donc, que du choix du Super

¹⁵⁸ La littérature scientifique concernant les carnets de lecture soutient que, afin de favoriser l'appropriation des œuvres, il peut être utile de permettre aux apprenants de personnaliser leurs espaces de réflexion personnels. Cela est notamment suggéré dans le cadre de la formation primaire.

Administrateur. Par ailleurs, il est important de mettre en relief que l'autorisation de modifier l'interface du blog personnel aurait également impliqué l'attribution aux apprenants de la capacité d'agir sur la structure entière de la plate-forme. Pour toutes ces raisons, chaque carnet de lecture se présentait avec une même interface et chaque participant gardait quelques marges de liberté dans la possibilité de s'exprimer par le biais de langages différents (textes, photographies, images, vidéos, sons, etc.). La structure du carnet reposait alors une subdivision en trois secteurs verticaux : à droite, la liste des billets publiés, rassemblés sous l'étiquette « Mes réflexions », et un calendrier pour suivre son propre parcours de lecture ; au centre, les diverses affiches ; à gauche, un menu de recherche et des hyperliens pour revenir à la page d'accueil de *Pluralitté* et au club de lecture dont l'apprenant était le membre.

Figure 10 - *Pluralitté* : la structure d'un carnet de lecture



2.2.3 L'espace du cercle de lecture

À partir de la page d'accueil de *Pluralitté* – à travers le widget « Café littéraire » - chaque membre du réseau pouvait accéder à l'espace du club de lecture auquel le choix du livre l'avait assigné. Étant donné que cet espace est partie intégrante du site principal de notre réseau, il présente sur les deux côtés les mêmes ressources que la page d'accueil : seule la section centrale montre que l'on a intégré un nouvel espace. Grâce aux services du thème *Buddy*, tout membre avait la possibilité d'intervenir sur quelques aspects de gestion du club d'appartenance, par exemple en insérant une image groupale et d'en-tête.

Pour la réalisation des échanges sur les œuvres littéraires, dans le cadre de cette première expérience notre désir était de prédisposer un service de *chat* apte à garder la

spontanéité et l'immédiateté de la communication en présence, cependant nous avons dû renoncer à ce projet car à l'époque aucune extension de *WordPress* ne s'adaptait à nos exigences en ce sens. Le thème choisi mettant à disposition des forums, nous avons opté pour cette seconde solution.

3. Le déroulement de la première expérience

3.1 *Le contexte*

La première édition de notre atelier de lecture a eu lieu pendant l'année académique 2015-2016, et elle a été adressée aux étudiants de niveau Master I inscrits à un cours de Littérature et culture française se proposant de travailler sur des œuvres très récentes publiées entre la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e, et à l'intérieur duquel notre recherche s'insérait en tant qu'opportunité visant le développement de compétences de lecture approfondies et d'auto-analyse de la réception. Ces objectifs ont fait l'objet d'une explicitation de la part de la professeure titulaire du cours à travers un diaporama de présentation. En outre, les étudiants ont-ils reçu des informations de base concernant l'approche au parcours d'apprentissage/enseignement adoptée dans le cours : les notions d'*anthropologie littéraire* et de *lecture littéraire* ont alors été mentionnées, ce qui a constitué pour les apprenants une première focalisation sur le concept de *sujet lecteur* et sur le rôle actif que chacun d'entre nous joue pendant l'acte de la lecture.

Comme la plupart des cours de l'UFR de Langues et cultures modernes de l'Università di Genova, celui de « Littérature et culture française LM » aussi a utilisé le service *AulaWeb*¹⁵⁹ en tant que support numérique à la didactique, par conséquent les apprenants ayant participé à notre l'atelier étaient déjà habitués à l'utilisation d'outils numériques et de l'Internet. De plus, dans le cadre des cours de littérature française extrêmement contemporaine, *AulaWeb* est conçu, par approche, non seulement comme un dépôt numérique pour le matériel du cours, mais encore comme une véritable prolongation de la salle de classe. En effet, le professeur a l'habitude de renvoyer ses étudiants vers de nombreuses ressources en ligne (des vidéos, des documentaires, des textes) et fait régulièrement appel aux outils de communication intégrés dans la plate-forme afin de favoriser la discussion entre les membres de l'espace d'étude et la réalisation d'activités de coopération et de collaboration.

¹⁵⁹ Comme sa page de présentation dans le site de l'Università di Genova le précise, *AulaWeb* est un service de support en ligne pour l'enseignement, développé sur la plateforme *Moodle*. Pour toute information supplémentaire : <https://www.aulaweb.unige.it/>.

La participation à l'atelier de *Pluralité* n'était pas obligatoire, pourtant une réduction du nombre des lectures à préparer pour l'examen était prévue en cas d'adhésion. Finalement, neuf étudiants ont pris part à l'atelier.

Dans les contextes éducatifs, les actions des élèves ont tendance à être influencées par la présence de l'enseignant, même lorsque ce dernier les rassure par rapport à la possibilité de s'exprimer librement. Bien que dans le cadre de ce projet l'administrateur ne jouait pas le rôle de professeur et que les performances des apprenants n'auraient pas fait l'objet d'une évaluation formelle, l'expérience de l'atelier a été présentée en tant que composante du programme d'un cours universitaire sur la littérature française, et les participants auraient dû terminer le parcours pour pouvoir s'inscrire à l'examen final. Afin de réduire le filtre affectif¹⁶⁰ et d'empêcher l'émergence de la peur d'être jugé, les participants ont été invités à se construire un pseudonyme¹⁶¹ et à lui relier un compte *Gmail* à utiliser pour toutes les activités et les occasions de contact du projet.

Puisque l'utilisation de pseudonymes et le souci de l'anonymat ont caractérisé toutes les phases du parcours, y compris la participation au questionnaire initial, il n'est pas possible de donner une description plus détaillée de l'échantillon de population universitaire considéré, par exemple en termes d'âge, de genre ou de projets post universitaires. De même, nous n'avons pas collecté d'informations pouvant nous permettre de dresser un profil sociologique des apprenants impliqués dans l'expérience. Notre priorité à l'époque était, en effet, celle de mieux connaître les participants de l'atelier en tant que (non) lecteurs et de les plonger depuis le début dans une dimension d'autoréflexion. Les caractéristiques des apprenants définissant, à nos yeux, le contexte de déroulement de notre expérience, nous essaierons par la suite de dresser les profils des participants en tant que lecteurs en rapportant et en analysant les données contenues dans le questionnaire de connaissance administré. Une précision à ce propos est nécessaire : douze personnes ont

¹⁶⁰ Le filtre affectif est une construction de la théorie acquisitionnelle d'une langue seconde qui prend en considération les variables émotionnelles intervenant au cours du processus d'acquisition et pouvant contribuer au succès ou à l'échec de l'apprentissage. Le filtre affectif plonge ses racines dans la psychologie de l'apprenant et il est en mesure soit de faciliter soit de gêner la production du langage dans une langue seconde. En effet, lorsque le filtre affectif est élevé, le stress et l'anxiété peuvent inhiber les performances individuelles, alors que lorsqu'il est faible, il peut intervenir de manière positive sur la confiance personnelle et encourager l'apprenant à pratiquer la langue cible en dépit du risque d'erreurs. Les niveaux du filtre affectif peuvent dépendre de l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire du lieu physique et des interactions avec les pairs et avec les enseignants.

¹⁶¹ Voici les pseudonymes que les participants ont choisis : Martina Cristina, Hbjkwkjwbsdqw, Lunacrescente, Birbettajunior, Laila92001, Roserose, Mlle Renard, Onoreallatriade, Charliecharlotte. Nous précisons aussi que nous identifierons l'apprenant « Hbjkwkjwbsdqw » comme « Savedbygrace », nom avec lequel il s'est enregistré dans la plate-forme après l'ouverture de son espace blog, qui, en revanche, porte la première dénomination.

répondu à ce premier questionnaire, pourtant nous ne considérons que les données concernant les neuf apprenants qui ont effectivement pris part à toutes les activités de l'atelier.

3.1.1 Le questionnaire de connaissance

Comme nous venons de l'annoncer, les vingt questions composant notre sondage initial visaient à pointer le rapport que les participants entretenaient avec la lecture. D'une part, nous avons envisagé cette relation dans les termes de la conception de l'acte de lire, des contextes de la lecture, des préférences textuelles, des critères guidant le choix des œuvres et de l'attitude adoptée face aux textes. D'autre part, nous avons voulu orienter notre attention sur la vocation participative de nos apprenants, c'est-à-dire sur leur tendance à développer des formes de participation avec les personnages et les situations rencontrées dans les œuvres et à mettre en communication leurs propres vies et leur quotidienneté avec les lectures effectuées. Enfin, nous avons demandé aux participants s'ils avaient eu l'occasion d'aborder le thème de la vie de migrants, de détenus ou de sans-abri auparavant, et nous les avons interrogés sur leur connaissance du dispositif du cercle de lecture, les priant de manifester enfin ce qu'ils attendaient de notre atelier. Voici les résultats de notre enquête préliminaire.

A) Le rapport à la lecture

Afin d'accompagner nos apprenants vers une dimension réflexive autour de la lecture, nous leur avons demandé de s'auto-évaluer par rapport à l'acte de la lecture.

La plupart des apprenants, soit 44,4%, ont affirmé qu'ils se considèrent des lecteurs amateurs, alors que seul 11,1%, soit 1 participant, s'est présenté comme un lecteur passionné. Si ce dernier a motivé sa réponse par le besoin compulsif de lire tout et n'importe quoi (« Je me définirais un lecteur passionné parce que j'aime lire, n'importe quoi. Je dirais que j'en ai besoin pour apprendre des choses, m'amuser etc. »¹⁶², Laila92001), les quatre participants ayant adopté une attitude plus mitigée face à la lecture ont attribué leur statut d'amateur à l'atmosphère familiale dans laquelle ils ont grandi

¹⁶² Dans leurs rédactions, échanges et réponses au questionnaire quelques étudiants ont commis des fautes de grammaire ou dactylographiques. Par souci d'authenticité et conformément aux procédures mises en place par l'analyse du discours, nous avons choisi de reproduire toute citation dans sa version originale. D'ailleurs, le but de notre expérience n'était pas celui de vérifier leurs connaissances linguistiques, même si la nécessité de lire et comprendre les propos des autres, tout comme de s'exprimer individuellement et en groupes autour d'un livre a inévitablement constitué une manière d'entraînement des compétences langagières des apprenants.

(a)¹⁶³, au plaisir qu'ils ressentent quand ils peuvent s'immerger dans un bon livre (b), à la quantité des livres lus dans un laps de temps précis (c), et à l'habitude de se consacrer à la lecture quand les autres obligations le consentent (d) :

- a. J'aime lire, je suis née dans une maison pleine des livres et mes parents m'ont transmis leurs passion pour la lecture et l'importance de la culture. (Martina Cristina)
- b. J'aime bien lire et me plonger dans le monde raconté dans les livres. (Mlle Renard)
- c. J'aime lire un peu de tout, surtout les quotidiens, revues, les romans d'amour ou d'aventure. Je lis un livre chaque mois plus ou moins, mais maintenant que je fréquente l'université j'ai malheureusement peu de temps. (Lunacrescente)
- d. J'aime lire et je le fais quand j'ai du temps libre. (Roserose)

Quatre participants se sont, en revanche, partagés de manière égale le statut de non-lecteurs et la difficulté de se définir par rapport à la lecture. Concernant cette dernière réponse, nous remarquons que les paramètres adoptés pour une telle évaluation ont concerné l'écart entre l'intensité de l'appréciation individuelle pour la pratique de la lecture et la passion éprouvée à l'égard de quelques œuvres (e), tout comme la constance de cette dernière (f) :

- e. Je ne sais pas parce que je ne lis pas beaucoup, donc je ne suis pas un grand lecteur, mais quand je le fais, je tombe amoureux des livres que j'ai lus. (Onoreallatriade)
- f. Habituellement, j'aime lire seulement à certains moments de ma vie, donc je ne sais pas comment me définir. (Savedbygrace)

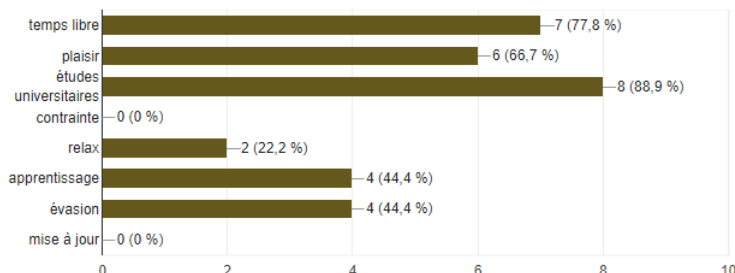
Aux positions mentionnées font écho la signification et le rôle que chacun attribue à la lecture. Comme le diagramme ci-dessous le montre (figure n° 11), sans considérer que cette activité constitue une constante dans la quotidienneté des étudiants universitaires (et d'autant plus, de jeunes inscrits à la filière de langues vivantes), la lecture est normalement associée au plaisir et au temps libre, et elle est reconnue aussi bien dans sa fonction de moyen d'évasion que de vecteur d'apprentissage.

¹⁶³ Dans le but de faciliter la lecture des données, nous mettrons entre parenthèses les références aux citations qui nous permis d'opérer des catégorisations. Nous anticipons dès maintenant que, pour chacune des expériences menées, un exemplier avec la liste des citations pertinentes est fourni en annexe.

Figure 11 – Le questionnaire initial : les participants et la lecture

3. Quels mots définissent le mieux votre rapport à la lecture ?

9 réponses



Quant aux préférences de lecture, le genre romanesque occupe la première place parmi les intérêts de nos apprenants, directement et à égalité suivi des nouvelles, des biographies et des autobiographies, des revues. En outre, la plupart des apprenants ont déclaré lire essentiellement en langue maternelle (88,9%) et sélectionner leurs lectures sur la base des comptes rendus/critiques (66,7%), de la capacité d'attraction du titre (55,6%), de l'esthétique du livre (55,6%) et – remarque pour nous importante – des conseils de lecture reçus par d'autres lecteurs.

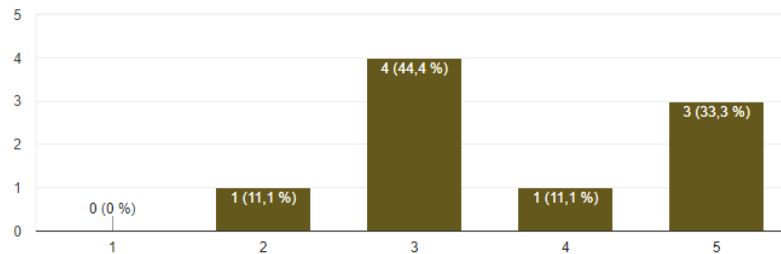
Envisagé selon le paramètre de son rapport à la lecture, l'échantillon de population universitaire ayant participé à notre premier atelier se composait, alors, pour la plupart d'amoureux de la lecture, qui attribuaient à cette dernière le double rôle de divertissement et de moyen d'apprentissage et qui, parmi les critères d'élection des textes, plaçaient aussi les conseils des autres lecteurs, ce qui présuppose l'existence d'échanges autour de la littérature. Cette interprétation trouve, d'ailleurs, une confirmation dans les réponses données à la question « Avez-vous l'habitude de discuter avec les autres à propos des livres que vous avez lus ? ». Ces réponses ont été collectées en faisant appel à une échelle Likert pentanaire allant de 1 (« jamais ») à 5 (« toujours »), où l'on a considéré comme positive toute question correspondant à une note de 3 à 5. Nous précisons que nous avons utilisé cette même procédure – bien évidemment en modifiant opportunément les valeurs des échelles – pour recueillir les évaluations des participants à propos d'autres questionnements aussi, que nous illustrerons dans les pages suivantes.

Concernant la question susmentionnée, les valeurs sélectionnées nous ont communiqué que tous les participants percevaient la lecture non seulement en tant qu'acte solitaire mais encore comme pratique sociale (figure n° 12).

Figure 12 – Le questionnaire initial : parler des livres qu'on a lus

19. Avez-vous l'habitude de discuter avec les autres des livres que vous avez lus ?

9 réponses



Likert	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Nombre d'étudiants	0	1	4	1	3

Moyenne : 3,67 ; mode : 3 ; médiane : 3 ; écart-type : 1,12

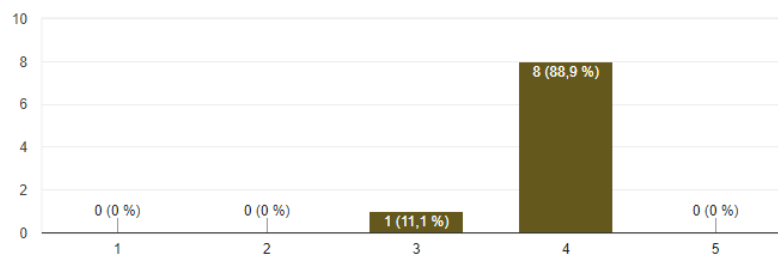
B) La vocation participative

Nous avons enquêté l'investissement émotionnel de nos lecteurs en leur demandant tout d'abord s'ils pouvaient relever chez eux la tendance à se plonger complètement dans la lecture et, si le cas c'était, en les interrogeant sur les raisons d'une telle immersion. La sélection des valeurs 3 (« parfois ») et 4 (« souvent ») de l'échelle mentionnée nous permet d'affirmer que tous les participants avaient expérimenté une immersion totale dans la lecture auparavant (figure n° 13).

Figure 13 – Le questionnaire initial : plonger dans la lecture (1)

9. Vous est-il arrivé de plonger complètement dans la lecture d'un livre ?

9 réponses



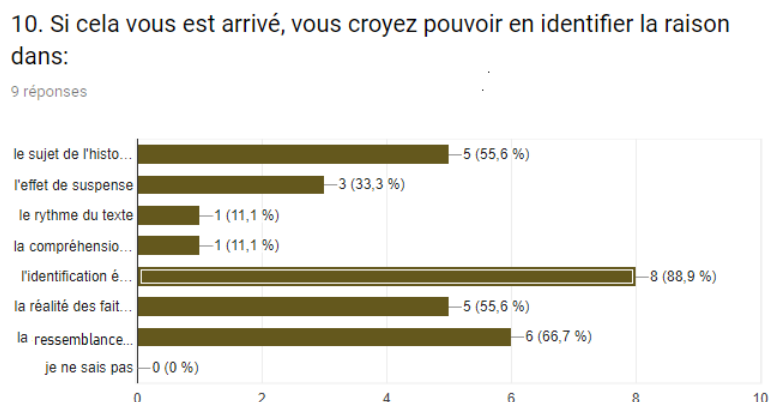
Likert	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Nombre d'étudiants	0	0	1	8	0

Moyenne : 3,89 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 0,33

Si cette information était quelque peu prévisible, aux fins de notre recherche

explorative les éléments responsables de la production de ces expériences se sont avérés plus intéressants. En effet, comme le graphique ci-dessous le montre (figure n° 14¹⁶⁴), l'identification émotionnelle aux personnages a été mentionnée en tant que raison principale, suivie ressemblance avec une expérience personnellement vécue, du sujet abordé et de la réalité des faits racontés.

Figure 14 – Le questionnaire initial : plonger dans la lecture (2)



Ces réponses nous ont confortée sur les possibilités de succès de notre projet, car l'importance de l'approche émotionnelle aux textes, la relation à soi-même lors de la lecture et l'expérience des événements racontés constituaient autant de paramètres déterminant l'appréciation d'une œuvre et, globalement, des habitudes d'interaction avec la littérature.

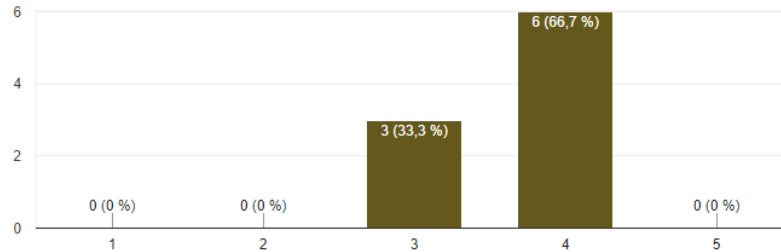
Aussi, nous leur avons demandé si et éventuellement de quelle manière les lectures réalisées affectaient leurs vies, et tous les participants ont affirmé avoir parfois fait le lien entre un événement qu'ils avaient vécu avec une situation représentée dans une œuvre littéraire, et qu'ils avaient cherché à s'imaginer à la place d'un personnage (figures n^{os}15 et 16).

¹⁶⁴ Voici la liste des options de réponse fournies : le sujet de l'histoire racontée, l'effet de suspense, le rythme du texte, la compréhension du point de vue des personnages, l'identification émotionnelle avec les personnages, la réalité des faits racontés, la ressemblance avec une expérience que vous avez personnellement vécue.

Figure 15 – Le questionnaire initial : la relation à la fiction (1)

13. Vous est-il arrivé de lier un épisode de votre vie à un épisode raconté dans un livre ?

9 réponses



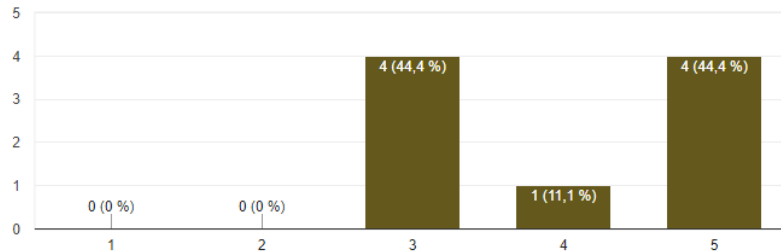
Likert	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Nombre d'étudiants	0	0	3	6	0

Moyenne : 3,67 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 0,50

Figure 16 – Le questionnaire initial : la relation à la fiction (2)

14. Vous est-il arrivé d'imaginer ce que vous auriez fait à la place d'un personnage ?

9 réponses



Likert	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Nombre d'étudiants	0	0	4	1	4

Moyenne : 4 ; mode : 3 ; médiane : 4 ; écart-type : 1

En revanche, les questions portant sur la possibilité qu'ils interprètent les événements de leurs vies en les rattachant à des apprentissages reçus à travers la lecture ont restitué des réponses plus controversées (figures n^{os} 17-18), ce qui laisse supposer l'existence d'un rapport univoque – et non bilatéral – d'influence entre la littérature et la vie.

Figure 17 – Le questionnaire initial : la relation à la fiction (3)

15. Vous est-il arrivé de vivre une expérience et de penser aussitôt à un épisode ou à une phrase rencontrés dans un livre ?

9 réponses

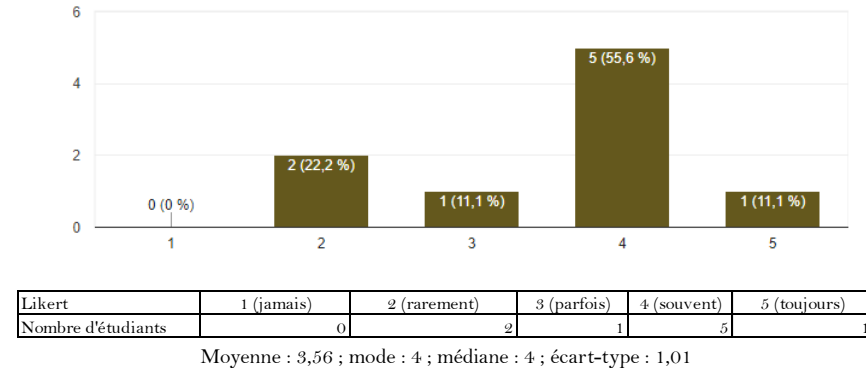
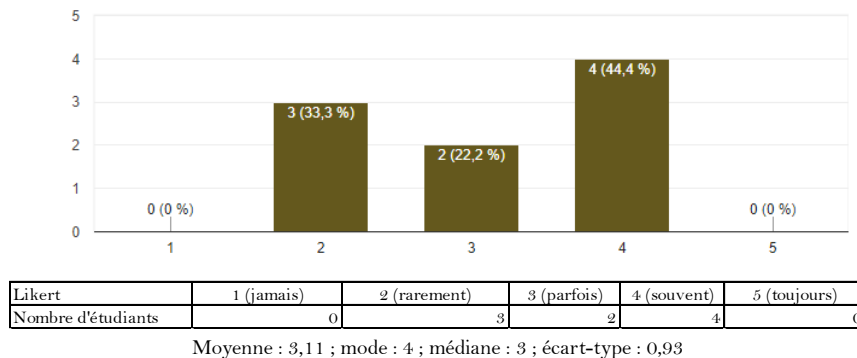


Figure 18 - Le questionnaire final : la relation à la fiction (4)

16. Vous est-il arrivé d'interpréter un événement concret sur la base d'expériences décrites dans un livre ?

9 réponses



C) Expériences précédentes de lecture et de partage, et attentes des participants

Pour compléter le profil de nos apprenants, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà lu des œuvres mettant en scène de figures de migrants, détenus ou sans-abris.

Une nette majorité de participants ont affirmé ne pas avoir lu d'autres œuvres en la matière : seuls deux étudiants avaient déjà affronté ce sujet en lisant des textes présentant, dans l'ordre, des figures de migrants, de sans domicile fixe et de détenus.

Quant à la connaissance du dispositif du cercle de lecture, personne n'avait eu des expériences préalables, mais tous se disposaient avec plaisir à se lancer dans cette nouvelle aventure. Dans le but de comprendre les attentes de nos apprenants sur le parcours de

lecture à réaliser nous avons, en effet, conclu le questionnaire en leur demandant de s'exprimer par rapport à leurs attentes concernant l'expérience de *Pluralité*. Par-delà le plaisir de l'échange avec les autres, qui a été signalé par tous les participants, les motivations avancées ont inclus la découverte de nouvelles œuvres littéraires et l'appropriation d'une approche inédite à la lecture, tout comme l'intérêt de la confrontation des points de vue et le caractère ludique d'une telle expérience (Annexe I – Exemple A : cit. n^{os} 1-8¹⁶⁵).

3.2 Les étapes du parcours

Les apprenants ont été invités ensuite à consulter la page des auteurs disponible dans l'en-tête de la plate-forme, afin de choisir l'œuvre autour de laquelle chacun aurait développé son parcours de lecture¹⁶⁶. Considérant le nombre des adhésions, nous avons choisi de proposer un corpus fort réduit se composant uniquement de trois titres : *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers* de Marie Cosnay (Laurence Teper, 2009 ; Cadex, 2011), *Ce que j'appelle oubli* de Laurent Mauvignier (Minuit, 2011) et *La Belle Image* d'Arnaud Rykner (La brune au rouergue, 2013). Ce choix a plongé ses racines dans une pluralité de facteurs, parmi lesquels la volonté de présenter les trois situations différentes des migrants, des SDF et des détenus et, pour chacune d'entre elles, de rapprocher les apprenants à des typologies d'écriture différentes : un témoignage, un long monologue et une correspondance. Les apprenants se sont distribués dans les groupes de lecture de la manière suivante :

- *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers* : Martina Cristina, Lunacrescente, Birbettajunior, Savedbygrace.
- *Ce que j'appelle oubli* : Charliecharlotte, Onoreallatriade.
- *La Belle Image* : Laila92001, Mlle Renard, Roserose.

Nous avons abordé cette première édition de notre atelier de lecture comme une expérience exploratoire, vouée à tester d'un côté la pertinence entre nos objectifs et le

¹⁶⁵ Dans cette phase d'analyse, nous ne reproduisons pas la totalité des discours des apprenants ayant constitué la base de notre interprétation de l'expérience. Nous nous contenterons de fournir quelques exemples, et nous renverrons notre lecteur à l'Annexe I pour une consultation complète des éléments d'analyse considérés.

¹⁶⁶ Nous savons que plusieurs éléments interviennent dans le choix d'une œuvre littéraire, par conséquent nous avons organisé la page de présentation des auteurs de façon à permettre aux participants d'avoir une idée complète sur chacun des écrivains proposés. Ainsi, en plus de la synopsis de chaque œuvre, nous avons inséré des informations supplémentaires sur leurs auteurs tout comme des hyperliens vers des documents les concernant.

parcours élaboré (structure pédagogique, œuvres littéraires sélectionnées), et de l'autre le fonctionnement de la plate-forme et des outils intégrés. Pour cette raison, les deux phases du carnet et du cercle de lecture se sont déroulées en deux moments distincts et successifs.

L'étape consacrée à la lecture et à la rédaction du carnet s'est prolongée sur un mois. Conformément à notre rôle de dévoluteur¹⁶⁷ - en plus de la prédisposition préalable dans l'environnement numérique de *Pluralité* d'outils d'orientation tels que les tutoriels et les vade-mecum déjà mentionnés dans le paragraphe 2.2.1 de ce chapitre - nous avons donné aux apprenants quelques consignes et des parcours de lecture à suivre.

En ce qui concerne les premières, nous leur avons demandé de publier dans leurs carnets de lecture personnels au moins deux billets par semaine. Ce choix a été dicté par la volonté de suggérer l'adoption d'un rythme de lecture lent visant une compréhension, une réflexion et une appropriation du texte plus profondes. En outre, nous avons précisé que, conformément à la nature du blog, ils auraient pu tenir trace de leurs réactions de lecteurs par le truchement de langages différents, ce qui impliquait pour chacun la possibilité de s'exprimer selon plusieurs formats (langue écrite, document audio ou vidéo, images, etc.). À ce propos, nous avons uniquement demandé aux apprenants de vouloir ajouter une légende en cas d'insertion de commentaires dans une forme différente de la langue écrite.

Quant aux parcours de réflexion à suivre, nous avons dressé une liste extensible de questions qui auraient pu accompagner la lecture individuelle et l'enrichir¹⁶⁸ (figure n° 19), tout en précisant la valeur de la liberté du lecteur et le caractère non contraignant des suggestions d'analyse proposées :

Toute réponse est admise. S'approprier un texte signifie qu'il faut être sincère avec soi-même plutôt que d'écrire ce qu'on pense être correct. Dans le contexte de ce forum, rien n'est considéré correct ou incorrect et on n'évaluera pas les opinions.

Nous vous rappelons que la caractéristique principale de cette expérience de lecture est le fait que vos réponses sont anonymes grâce à vos pseudonymes, et nous vous recommandons d'être sincères en ce qui concerne aussi bien vos réactions positives que négatives.

¹⁶⁷ Sur la notion de « dévoluteur » voir le chapitre 2, paragraphe 1.2.2.

¹⁶⁸ Pour l'élaboration de ces questions nous nous sommes inspirée des pistes pour la réflexion individuelle suggérées par Vibert (2013).


Figure 19 - Les pistes de réflexion suggérées


- Est-ce que j'aime ce texte ?
- Qu'est-ce qui me plaît ? Qu'est-ce qui ne me plaît pas ?
- Quelle est mon opinion par rapport aux figures humaines représentées ? Quels sentiments me suscitent-elles ? Quelles sensations me procure la lecture ?
- Y a-t-il des attitudes, des pensées ou des émotions que je partage ? Ou bien auxquelles je m'oppose ? Ou encore qui me laissent indifférent ?
- Comment et pourquoi est-ce que je réagis d'une certaine manière à un contenu donné ?
- Est-ce que j'éprouve de la sympathie pour les personnages ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Est-ce que je réussis à comprendre le point de vue des personnages ? Pourquoi ?
- Est-ce que je réussis à me mettre à leur place ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des souvenirs tirés de mon vécu personnel, de mes rencontres ou mes lectures qui me viennent à l'esprit pendant que je lis ?
- Le texte suscite-t-il en moi des associations d'idées, des souvenirs personnels ? Lesquels ?
- Y a-t-il des images, des sons ou d'autres sensations que le texte stimule ?
- Est-ce qu'un passage spécifique me touche particulièrement ?
- Y a-t-il des mots qui m'ont impressionné ?
- Quelle est mon opinion par rapport au style de l'oeuvre ?
- Est-ce que le format du texte ou les choix typographiques ont une influence sur moi ?
- Est-ce que je trouve ce texte trop difficile pour pouvoir l'apprécier ?
- Est-ce que je trouve que le texte est écrit d'une façon compréhensible ? Est-ce que cette caractéristique a des conséquences sur mes émotions, sur mon rapport au livre et à son contenu ?
- Est-ce que la lecture a changé mon point de vue concernant quelques sujets ? Est-ce qu'elle l'a confirmé ?

La phase du cercle de lecture s'est déroulée sur deux semaines. Toujours visant la relation entre les activités de la classe et la vie réelle, les participants ont reçu uniquement l'instruction d'organiser au moins deux débats et, par conséquent, d'exploiter les outils de communication de la plate-forme – à savoir le forum du groupe – pour négocier non seulement les dates et les horaires des rencontres virtuelles, mais encore la portion du livre choisi autour de laquelle la discussion aurait dû se développer. Conformément aux propositions de Harvey Daniels (2002) et en nous inspirant des adaptations expérimentées par d'autres auteurs, nous avons établi des rôles interchangeables pour guider les apprenants vers une exploitation profonde des œuvres et pour les aider dans la gestion des débats. Trois rôles ont été assignés :


- *L'animateur de la discussion* : il remplit la fonction de veiller au bon déroulement de l'échange et d'inviter à son approfondissement. Dans le but de présenter cette figure, nous avons illustré aux apprenants les actions qu'elle aurait pu mettre en œuvre lors des diverses séances de rencontre :

Lors de la première rencontre


 **Résumé de l'œuvre** : le lecteur qui joue ce rôle fournit un bref résumé du texte, tout en mettant en relief les difficultés de compréhension de l'histoire éventuellement rencontrées.

 **Questions générales** : il/elle fait démarrer la discussion à l'aide de questions portant sur la réception générale de l'œuvre et concernant par exemple son évaluation selon son goût personnel, son interprétation du titre, la confirmation d'avoir fait un bon choix ou bien la déception, les raisons de chaque opinion etc. Les

meilleures questions sont celles qui sont naturellement venues à l'esprit du lecteur.

 Guide de la discussion : vu qu'il/elle doit veiller au bon déroulement de la rencontre, il conduira la discussion. Il/elle fait respecter les tours de parole, relance le débat quand il s'avère nécessaire, et incite la participation de tout le monde. Chaque membre doit intervenir !

Lors des rencontres successives

 Guide de la discussion : l'animateur de la discussion joue un rôle identique à celui de la première rencontre.

Exemples de questions générales :

Quelle est votre opinion générale sur le livre ?

Pourquoi avez-vous choisi ce livre ?

La lecture vous a-t-elle satisfaits ou déçus ?

Pouvez-vous formuler des hypothèses concernant le choix du titre de la part de l'auteur ?

Exemples de questions pour guider la discussion et favoriser la participation :

À quoi pensez-vous après la lecture de cet extrait ?

Avez-vous ressenti des sentiments spécifiques en lisant cet extrait ?

Avez-vous d'autres extraits à suggérer ?

Auriez-vous réagi autrement que le personnage du livre dans une situation pareille ?

Est-ce que quelque chose vous a surpris, étonnés, amusés, déçus ?

- *Le détecteur de la rhétorique* : cette figure devait s'occuper de la matérialité du texte, ce qui impliquait une recherche dans la portion de texte sélectionnée de la manifestation éventuelle d'opinions et de prises de position de la part de l'auteur. En particulier, il s'agissait de vérifier et de détecter les portions du texte qui auraient pu faire appel aux éléments de posture auctoriale (les références éthiques et morales partagées entre le lecteur et l'auteur), du logos (les structures ou les passages où l'auteur exploite le raisonnement logique pour agir sur la réponse du lecteur) et du pathos (les structures ou les passages où l'auteur s'appuie sur les émotions du lecteur pour déterminer des réactions spécifiques). Tout lecteur aurait été bien évidemment libre de communiquer aux autres membres du groupe qu'il n'existait, à son avis, aucune manifestation concernant les éléments susmentionnés dans la portion de texte choisie.
- *Le chercheur du style* : le lecteur remplissant cette fonction lors d'un échange aurait dû s'occuper de signaler à l'intérieur de la portion de texte concordée les paragraphes et les mots qu'il jugeait intéressants ou importants en raison d'une pluralité de critères possibles : la présence d'une espèce de résumé de la position de l'auteur, d'une figure de style qui invite à réfléchir ou simplement belle à lire ou

encore d'un style typographique différent autour duquel il aurait pu être profitable de se pencher.

Afin d'encourager les étudiants à réfléchir sur l'évolution de leurs positions et sur les émotions éventuellement engendrées par la comparaison entre lecteurs, les apprenants ont été invités à annoter dans leurs journaux personnels, à la fin de chaque réunion, quelques sujets, questions ou réflexions partageables pendant la réunion suivante. En outre, nous leur avons demandé de consacrer quelques lignes à l'auto-évaluation de leurs performances dans le cadre du débat réalisé, c'est-à-dire de vérifier s'ils avaient mis en œuvre les tâches assignées aux rôles à chaque fois joués en tant que membres d'un événement de sociabilité littéraire (figure n° 20).

Figure 20 - Après les échanges : les consignes

Après chaque rencontre...

- ...**chaque participant** publie dans son carnet personnel un article contenant une évaluation de la discussion née de son intervention : Quelles questions ou opinions exprimées ont-elles suscité un intérêt particulier chez les autres membres du groupe en donnant naissance à un vif débat ? Pourquoi ?
- ...**chaque participant** publie dans son carnet personnel un article contenant la liste des sujets de discussion et des questions sur lesquels il faudrait revenir.
- ...**chaque participant** publie un article d'auto-évaluation dans son carnet de lecture personnel:
- ...**l'animateur de la discussion** : Est-ce que j'ai préparé de bonnes questions ? Est-ce que j'ai réussi à favoriser la participation de tout le monde ? Est-ce que j'ai réussi à relancer le débat ? Est-ce que j'ai invité les autres membres à s'exprimer , en évitant qu'ils se contentent de répondre par un simple « oui » ou « non » ?
- ...**les autres rôles** : Est-ce que j'ai participé activement à la discussion ? Est-ce que j'ai bien justifié mes choix ?

Toujours dans un souci d'accompagnement pédagogique, l'ensemble de ces consignes a aussi été résumé avant le début du tout premier cercle de lecture à l'intérieur de l'espace à cette fin ouverte :

Chers groupes de lecture,

Pour cette dernière partie de l'expérience de lecture vous avez à votre disposition un forum. Divisez le livre en deux parties au moins (plus de parties si vous pensez vous rencontrer en ligne plusieurs fois), choisissez les dates et les horaires de vos rencontres en ligne (qui doivent être simultanées) et chaque fois prenez un rôle différent.

Lors de la première rencontre, un lecteur jouera le rôle de l'animateur de la discussion, un autre celui de détecteur de la rhétorique et un autre celui de chercheur du style.

Lors de la rencontre suivante, chacun prendra un rôle différent. À la fin de chaque séance, tout participant publiera dans son carnet un article d'auto-évaluation et une liste des questions encore à aborder.

Bon courage !

Trois règles générales ont, enfin, encadré la phase du cercle de lecture. Nous les reproduisons de la manière dont nous les avons formulées pour les participants de l'atelier :

✎ Parler d'un livre, de manière sincère, pertinente et intéressante signifie souvent ouvrir une fenêtre sur ses propres idées et sentiments. Il ne s'agit donc pas de devenir des critiques littéraires, mais d'exprimer l'expérience subjective de la lecture.

✎ Si la discussion est intense et que les participants ne sont pas d'accord, ne vous inquiétez pas : c'est un symptôme de succès !

✎ Toute activité doit être menée à bien de façon sérieuse, mais veillez surtout à profiter de l'expérience : parlez, discutez et amusez-vous bien !

Maintenant que nous avons présenté les éléments de la planification de notre premier atelier de lecture, nous pouvons revenir sur la définition de cercle de lecture élaborée par Harvey Daniels (2002) et reproduite dans le chapitre 3, paragraphe 2.3.3. La raison d'un tel mouvement en arrière réside dans le fait que les décisions organisationnelles que nous venons de décrire ont été prises sur la base des indications fournies par ce didacticien. En effet, nous avons procédé de la manière suivante : nous avons découpé la définition de Daniels et nous avons essayé d'en traduire les principes en autant de composantes pratiques. Le schéma qui suit (tableau n° 15) met en parallèle les suggestions de l'auteur avec les réponses que nous avons données.

Tableau 15 - Les éléments de réponse à la définition de « cercle de lecture » (H. Daniels)

DEFINITION DE H. DANIELS (2002)	ELEMENTS ORGANISATIONNELS DE REPONSE
<i>Literature circles are small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article or book.</i> <i>While reading each group-assigned portion of the text (either in or outside the class), members make notes to help them contribute to the upcoming discussion, and everyone comes to the group with ideas to share.</i>	Les groupes de lecture de <i>Pluralité</i> se forment sur la base du livre choisi. Ils sont composés d'un nombre réduit de personnes, en raison aussi des adhésions reçues. Les participants doivent remplir leurs carnets de lecture individuels. Cet instrument peut les aider à préparer les discussions successives, comme Daniels le suggère, mais dans notre cas il constitue également un espace pour l'expression personnelle et l'appropriation concrète de l'œuvre, selon l'usage qui en fait la didactique d'empreinte francophone. D'ailleurs, dans notre atelier personne n'est obligé de tout partager avec les autres, le carnet de lecture pouvant celer des aspects de l'intimité des participants

Each group follows a reading and meeting schedule, holding periodic discussions on the way through the book.

qu'ils n'ont pas envie de dévoiler mais qui représentent tout de même une occasion d'auto-connaissance et d'auto-conscience.

Les groupes de lecture s'organisent de façon autonome, c'est-à-dire qu'ils choisissent les portions de texte sur lesquelles échanger, les dates des rencontres virtuelles et les questions à aborder. Dans ce cadre, nos suggestions d'analyse ne constituent que des pistes pour la réflexion visant à la fois à proposer une manière différente d'approcher les œuvres et à ne pas laisser les apprenants dans un état de doute et d'incertitude.

When they finish the book, the circle members may share highlights of their reading with the wider community.

Compte tenu de la nature exploratoire de cette première expérience (dont les enjeux seront expliqués sous peu), nous n'avons pas accueilli cette proposition de Daniels. Cependant, comme nous le verrons, cet aspect a fait l'objet d'une question spécifique dans le questionnaire final, et il a trouvé, en revanche, une traduction applicative dans la seconde édition de l'atelier.

Nous avons suivi la même procédure pour satisfaire les onze points de la liste dressée par Daniels concernant les caractéristiques d'un cercle de lecture bien construit (tableau n° 16), en les adaptant nécessairement au niveau de nos apprenants, qui étaient des étudiants universitaires, et en tenant en considération les conséquences et les avantages de la formation à distance.

Tableau 16 - *Pluralité* : la traduction des éléments clés des cercles de lecture (H. Daniels)

LES ONZE ELEMENTS CLES	LEUR TRADUCTION DANS <i>PLURALITTE</i>
<p><i>1. Les apprenants choisissent les livres à lire.</i></p>	<p>Dans le cadre de cette expérience, vu sa nature exploratoire et le nombre d'adhésions, nous avons proposé un corpus fort réduit se composant de trois titres uniquement. Les apprenants disposaient d'une courte présentation des livres et de leurs auteurs dans la plate-forme, et ils pouvaient aussi surfer sur la Toile à la recherche d'informations supplémentaires pour faire leurs choix.</p>
<p><i>2. Des groupes de lecture de dimension réduite et temporaires se constituent sur la base des livres choisis.</i></p>	<p>Le choix du livre a été le seul paramètre considéré pour la formation des groupes de lecture. Quant au nombre d'apprenants de chaque groupe, il a été nécessairement limité.</p>

<p>3. <i>Chaque groupe lit un livre différent.</i></p>	<p>Nous avons proposé la lecture de trois livres différents et nous avons formé trois clubs de lecture différents.</p>
<p>4. <i>Les groupes se réunissent régulièrement pour discuter à propos de leurs lectures, en suivant un calendrier précis.</i></p>	<p>Compte tenu de la nature numérique du projet et de ce que l'un des avantages non négligeables de l'utilisation des technologies digitales dans la formation consiste en la possibilité d'organiser son temps de travail (ce qui représente, d'ailleurs, un élément de définition des compétences « numérique » et « apprendre à apprendre » décrite par le Conseil de l'Europe), nous avons demandé aux apprenants de s'accorder pour se rencontrer virtuellement au moins deux fois dans un espace de temps précis et échanger sur le livre sélectionné.</p>
<p>5. <i>Les apprenants utilisent des notes écrites ou sous la forme de dessins pour guider aussi bien leur propre lecture que les discussions.</i></p>	<p>C'est une référence au carnet de lecture. Les considérations faites dans le tableau n° 15 valent ici aussi.</p>
<p>6. <i>Les apprenants choisissent les sujets de discussion.</i></p>	<p>Sur la base de leurs impressions de lecture les apprenants pouvaient décider sur quoi échanger. Les pistes de réflexion que nous avons suggérées avaient pour but de proposer l'adoption d'une attitude profonde sur le plan émotionnel et cognitif face à l'acte de lire.</p>
<p>7. <i>Les rencontres de groupe visent à prendre la forme de conversations ouvertes et spontanées à propos des livres, par conséquent les connexions personnelles, les digressions, les questions ouvertes sont les bienvenues.</i></p>	<p>La liberté d'expression a été présentée comme le pilier de notre atelier, où toute contribution aurait dû être la bienvenue. Ce principe est clairement défini par les trois règles générales d'encadrement de l'expérience.</p>
<p>8. <i>L'enseignant joue un rôle de facilitateur; il n'est ni un membre du groupe ni un instructeur.</i></p>	<p>Notre rôle de facilitateur ressort de la présence de simples lignes guides pour la réalisation des diverses activités prévues. Nous verrons que nous ne sommes pas intervenues dans les discussions de groupe, sauf pour inviter les apprenants à descendre plus en profondeur dans leur mise en commun de la réception individuelle. En outre, notre fonction de guide est rendue manifeste par la présence des forums didactiques et technologiques dans la plateforme et par la disponibilité à répondre aux questions des apprenants par voie électronique aussi.</p>
<p>9. <i>L'évaluation est effectuée sur la base de l'observation de l'enseignant et de l'auto-évaluation des apprenants.</i></p>	<p>Dans notre cas aucune évaluation formelle n'a été faite sur le travail des apprenants, notre but étant celui de les engager dans un parcours de lecture approfondie. En revanche,</p>

	le <i>post</i> que nous avons demandé d'écrire à la fin de chaque rencontre groupale dans les carnets personnels avait une fonction d'auto-évaluation de la performance réalisée, et il en est de même pour le questionnaire final qui, comme nous le verrons, a été construit de manière à nous permettre de tirer des conclusions sur l'atelier et à faire réfléchir les apprenants sur la valeur que l'atelier avait pu jouer dans leur formation.
<p>10. <i>Une atmosphère ludique et détendue remplit la salle.</i></p>	<p>Nous avons éclairci à plusieurs reprises que personne ne serait jugé pour ses émotions, pensées et opinions. C'est pour cette même raison que nous avons introduit l'utilisation des pseudonymes.</p>
<p>11. <i>Une fois le livre terminé, les apprenants en parlent avec le reste de la classe, puis de nouveaux groupes se forment à partir de nouveaux choix de lecture.</i></p>	<p>Compte tenu de la durée du cours institutionnel qui a accueilli notre atelier, nous n'avons pas eu la possibilité de proposer la lecture de deux œuvres aux divers groupes. Quant à la mise en commun de l'expérience de partage groupal avec le reste de la classe, nous renvoyons notre lecteur aux considérations faites dans le schéma précédent pour commenter la dernière partie de la définition de cercle de lecture établie par Daniels.</p>

3.3 Des données croisées

Considérant la nature exploratoire de cette première expérience, nos objectifs se sont placés sur deux niveaux. D'une part, nous voulions vérifier si les œuvres proposées étaient effectivement en mesure de susciter l'intérêt et la réflexion des participants sur des thèmes de brûlante actualité, susceptibles d'engendrer une discussion et une confrontation pouvant s'étendre à des sujets parallèles. D'autre part, nous étions intéressées à évaluer la conformité de la plate-forme configurée avec la structure pédagogique du binôme carnet/cercle de lecture, tout comme l'efficacité des outils intégrés.

Compte tenu de ce qui précède, dans les paragraphes qui suivent nous nous consacrerons, d'abord, à la description de la manière avec laquelle les apprenants ont illustré leurs appropriations individuelles de l'œuvre littéraire sélectionnée. Nous prendrons notamment en considération les aspects suivants – qui, d'une certaine manière, se superposent et s'intègrent entre eux :

- Les types de relations que les participants ont établies avec l'œuvre choisie : ont-ils gardé une attitude détachée par rapport au texte en restant coincés dans les limites

contextuelles de celui-ci ou bien ont-ils établi des parallélismes avec leur propre condition et leur vécu, aussi par le biais d'inévitables adaptations ? Les thèmes ou les formes stylistiques rencontrés les ont-ils poussés vers une réflexion articulée autour de problématiques de l'époque actuelle ou vers des questionnements éthiques ? Nous considérerons également, à ce propos, la présence aléatoire d'appréciation ou de signes concernant la valeur documentaire des œuvres et/ou manifestant l'évolution d'opinions personnelles éventuellement préexistantes.

- La façon des participants de se rapporter à la tâche de rédaction du carnet de lecture : Est-ce qu'ils ont utilisé le carnet en tant que moyen d'éclaircissement de leurs pensées et émotions ? En ont-ils fait une espèce de journal intime auquel, en plus d'y tracer leur aventure de lecture, ils ont confié des épisodes de leur vie ? Ou bien, au contraire, est-ce qu'ils ont rempli leurs carnets selon une procédure définissable comme académique (se manifestant, par exemple, à travers le souci analytique général de préciser la portion de texte à chaque fois considérée, d'en fournir un résumé, d'apporter des exemples supportant les interprétations élaborées, etc.) ?

Ensuite, nous jaugerons l'ampleur sémantique et la participation lors des échanges composant la phase du cercle de lecture, tout comme les déclarations d'évolution dans l'approche personnelle aux thèmes traités, éventuellement présentes dans les réflexions rédigées après les débats. Les données extraites, mises en perspective avec les réponses restituées dans le cadre du questionnaire de fin d'expérience nous permettront de dresser un bilan complet de l'expérience.

3.3.1 L'appropriation des œuvres dans les carnets des lecteurs

Indépendamment des différences inévitables au niveau des performances, les participants de cette première édition de notre atelier ont assumé une attitude positive envers la tâche de rédaction du carnet de lecture, et nous avons pu apprécier la sincérité de leurs interventions.

Nous remarquons, tout d'abord, que la plupart des apprenants ont manifesté la présence chez eux d'une curiosité pour notre projet et pour les livres proposés notamment portée par la nouveauté des thématiques abordées. Bien qu'elles aient effectivement été reçues comme exigeantes sous des points de vue variés (la difficulté du style, la présence des références littéraires ou la mention de procédures juridiques, l'aspect sensible des sujets abordés, la difficulté du jugement liée à la multiplication des points de vue et de leur

compréhension, etc.), les œuvres ont rencontré l'intérêt des participants surtout en raison de leur valeur informative et documentaire, tout comme des réflexions et des associations d'idées qu'elles ont stimulées. Parfois, leur appréciation a été motivée par le fait que les textes trouvaient leur source dans la réalité (cit. n^{os} 9-10) ; parfois, les participants ont admis de ne pas avoir focalisé auparavant leur attention sur les questions traitées et d'avoir découvert une matière à approfondir (cit. n^{os} 11-13) :

9. Le livre "Entre chagrin et néant" de Marie Cosnay tout d'abord ne me plaisait pas vraiment, toutefois après quelques pages je me suis rendue compte qu'il s'agit d'un argument bien actuel: les étrangers sans permis de séjour et sans documents qui peuvent certifier leur vraie identité. (Lunacrescente, *Entre chagrin et néant*)

10. J'ai apprécié les thématiques traitées parce-qu'on raconte des histoires vraies. (Birbettajunior, *Entre chagrin et néant*)

11. Je suis curieuse de continuer à lire ce livre parce que je n'ai jamais eu expérience avec les arguments traités. [...] Je n'avais jamais réfléchi sur les pensées et la vie d'un homme qui a été en prison et son histoire m'a intéressé beaucoup. (Roseroose, *La Belle Image*)

12. La lecture m'a fait réfléchir sur un sujet que normalement je n'aurais pas pris en considération et duquel je ne savais rien, pour cela j'ai trouvé la réalité présentée dans le livre intéressante surtout pour le point de vue de l'homme sorti de prison. (Mlle Renard, *La Belle Image*)

13. [...] je pensais de m'ennuyer à lire les audiences des tribunaux à laquelle Marie Cosnay a participé, mais au contraire, je me suis plongé dans ce monde que souvent nous considérons trop marginal et loin de nous, celle des étrangers et des exclus. J'avais peur de lire simplement une documentaire, et au contraire, déjà après les premières pages je me suis mis dans les situations des tous les personnages des ces audiences des tribunaux et j'ai compris tous les sentiments et les émotions qu'ils ont prouvés, pas seulement pendant les audiences, mais aussi pendant leur difficiles vies et pendant leur dangereux voyage vers l'Europe. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

Il est pertinent, à ce propos, de porter aussi l'exemple d'un apprenant qui s'est approché à notre expérience de lecture – et concrètement aux livres proposés – de mauvaise grâce, la percevant comme une imposition, et qui, finalement, a changé d'avis en raison de la profondeur du texte et de la richesse des questionnements suggérés : « [...] je suis presque à la fin...il me plaît. La chose la plus étrange c'est que, avant de commencer, je n'avais absolument envie de le lire parce que je voyais cette lecture comme une imposition...pourtant, je dois admettre d'avoir eu des préjugés sur ce texte »

(Laila92001, *La Belle Image*)¹⁶⁹.

Les connexions avec l'actualité et les thématiques sensibles qui font l'objet de l'attention à notre époque constituent, en effet, le mode de relation aux œuvres qui a prévalu, comme cette sélection d'exemples¹⁷⁰ (cit. n^{os} 14-15 de suite et citations n^{os} 16-17 dans l'Annexe I) :

14. Je suis parfaitement d'accord avec le pensé que Marie Cosnay exprime ici. Pendant tous ces audiences on a écouté plusieurs fois la phrase : « Nous n'avons pas le choix » : ce n'est pas vrai, tous nous devons dans notre petit monde et dans notre petite vie faire quelque chose pour améliorer la société, sans se cacher derrière je ne sais pas que chose. Tous ces juges que j'ai connus dans ce livre, en pensant seulement à respecter la loi, n'ont pas pensé une seule fois à aider ces personnes, ils ont vu seulement l'aspect bureaucratique et pas humanitaire. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

15. Il doit être jugé par un tribunal des collègues, ils doivent décider si le rembaucher ou pas mais ils ont des doutes, pourrait-il être encore dangereux ? **comme lecteur je partage les espoirs du personnage qui voudrait reprendre son travail d'avant, cependant je comprends aussi le point de vue des collègues**, ce n'est pas facile de se rapprocher à cette réalité et évaluer ce qui est vraiment bien pour les enfants. (Mlle Renard, *La Belle Image*)

Néanmoins, plusieurs aspects signalent que les participants se sont approchés de la lecture d'une manière émotionnelle aussi.

Une première confirmation se trouve dans le sentiment de gêne et de désapprobation que les lecteurs de *La Belle Image* manifestent à l'égard de la figure du professeur. Comme nous l'avons expliqué dans le paragraphe 1.2.2 du chapitre 2, dans le récit un professeur échange une série de lettres avec un ex-détenu dont il est le directeur de thèse. La correspondance que ce dernier entretient avec cet homme au passé troublant, au présent difficile et au futur incertain le plonge dans un état de confusion et d'anxiété, dû aux maints parallélismes qu'il opère involontairement entre la condition de l'ex prisonnier et sa propre vie. Or, si les lecteurs de l'œuvre de Rykner n'ont pas véritablement compris les raisons des craintes et des angoisses du professeur (cit. n^o 18), un apprenant a clairement et à plusieurs reprises déclaré éprouver un sentiment d'antipathie pour ce personnage, car,

¹⁶⁹ Nous admettons que toutes les réactions concernant les textes lus n'ont pas été aussi positives. En ce qui concerne l'œuvre d'Arnaud Rykner, par exemple, sa conclusion ouverte a suscité la perplexité, le trouble, le « bouleversement » (Laila92001, Mlle Renard) des lecteurs. Quant à celle de Laurent Mauvignier, les participants n'ont pas manqué d'insérer dans leurs journaux les impressions reçues des caractéristiques formelles de l'œuvre. Tout en admettant de ne pas rencontrer de difficultés importantes au niveau linguistique, Charliecharlotte et Onoreallatriade ont manifesté quelques perplexités concernant les choix syntaxiques de l'auteur : en effet, si l'un en a fait une question d'unité de mesure du plaisir de la lecture, l'autre y a fait référence en tant qu'élément pouvant mettre en difficulté les lecteurs moins expérimentés. En outre, tous les deux ont déclaré se sentir mal à l'aise avec le langage dur et les images de violence de quelques scènes.

¹⁷⁰ Nous soulignons.

à son avis, il aurait pu et dû s'exposer davantage pour aider l'ex-détenu au lieu de se contenter de rester un témoin impassible – au moins dans les faits – des difficultés de son correspondant (cit. n° 19) :

18. J'ai préféré les lettres de l'homme sorti de prison, je les ai trouvées plus intéressantes [...]. L'autre personnage, par contre, m'a toujours désorientée, je ne l'ai jamais compris, je ne comprends pas ses troubles et sa vie. (Mlle Renard)

19. Je n'ai pas beaucoup de sympathie pour le personnage du professeur. Je pense qu'il pourrait faire quelque chose en plus pour aider l'homme qui lui écrit toutes ses émotions et ses pensées. (Roseroose)¹⁷¹

De telles réactions, comme Vincent Jouve (1992a) le remarque, constituent une preuve de la participation des lecteurs à l'histoire racontée, parce qu'ils investissent un personnage de leur univers émotionnel et axiologique.

Un autre élément qui corrobore notre interprétation réside dans le fait que, même si les sentiments ressentis n'ont pas toujours fait l'objet d'un effort très approfondi d'analyse et de verbalisation, pour la plupart les participants ont prêté attention aux mouvements de leurs esprits, en explicitant aussi les motivations ayant engendré les émotions exprimées :

20. C'est la première fois que je lis un ouvrage sur la marginalité et à partir de la première page, je peux constater que ce livre va toucher mon cœur [...]. Tout en lisant, je me sens émotions mixtes: désorientation, colère, tristesse et compassion. C'est impossible de ne pas partager ou comprendre la peur de ces êtres humains à qui la vie était injuste. Imaginer d'être à leur place n'est pas facile... Qui serait prêt à risquer leur vie sans aucune certitude de survie? Cela me fait penser beaucoup. (Savedbygrace, *Entre chagrin et néant*)¹⁷²

En outre, dans trois cas spécifiques (tous liés à la lecture de l'œuvre de Marie Cosnay, *Entre chagrin et néant*) l'implication émotionnelle des participants a atteint un niveau tellement élevé que la lecture de leurs carnets a représenté une expérience très émouvante pour nous aussi. En effet, si Birbettajunior s'est immergée dans le langage de Marie Cosnay et a fait l'effort de se mettre dans la peau des migrants pour vivre leurs états d'âme (cit. n° 23), Martina Cristina a été si émue par les scènes racontées et si secouée par les

¹⁷¹ Afin de rendre manifeste l'écart qui caractérise la réaction de cette lectrice concernant les deux protagonistes de l'œuvre de Rykner, nous rapportons aussi ses impressions sur l'ex-détenu : « J'ai commencé à comprendre le personnage de l'homme qui est sorti de prison. Je n'avais jamais pensé à la vie d'un homme qui a été en prison pour des années. J'ai trouvé très tristes les lettres qu'il écrit au professeur juste après la mort de son père. Je trouve très touchant lire que même si il est sorti de prison il est dans une prison plus vaste qui efface de la société et de laquelle il ne peut pas sortir » ; « J'ai apprécié beaucoup le personnage de l'homme qui a été en prison, j'ai éprouvé de la sympathie pour lui. Ses réflexions sont très touchantes, j'aurais voulu savoir quelque chose en plus sur son histoire que j'ai trouvée très compliquée et triste, j'aurais voulu savoir quelque chose en plus sur la bête qu'il a apporté à chercher à tuer sa femme » (Roseroose).

¹⁷² Voir aussi les citations n°s 21 et 22 en annexe.

sentiments des figures du récit qu'elle est arrivée à communiquer avec l'une d'entre elles, pour lui insuffler du courage et pour contraster virtuellement la tentative de néantise des autorités à son égard (cit. n° 24). En plus, elle s'est identifiée à l'autrice du récit, en se plaçant dans la même position de témoignage et en éprouvant la même fatigue et un identique sentiment d'impuissance (cit. n° 25) :

23. [...] chaque fois que je vois un immigré ou quand j'écoute leurs histoires, j'immagine d'être à leur place et je m'efforce de comprendre leurs état d'esprit. Je me sens le néant, ma vie n'a aucune valeur et tout le monde s'en fiche de moi. (Birbettajunior)

24. Monsieur King Mbadi, du Congo et né en 1982 : il n'a pas aucun document d'identité, il n'a pas une essence, une âme, il ne peut pas témoigner qu'il existe. [...] **Cette cinq pages m'ont fait presque pleurer pour leur simplicité : j'aurais voulu réconforter et embrasser Monsieur King Mbadi pour lui dire : Tu existes, tu ne le peux pas témoigner, mais tu existe, tu es un homme, tu es un être humain.** (Martina Cristina)

25. Je suis fatiguée.

Marie Cosnay est fatiguée : pour tous ces notes qu'elle a pris sur les attaques contre les droits de les étrangers, pour tous ses pensée sur la manière meilleure pour écrire tous sa violence, mais à la fin il n'y a pas une manière, pour tous l'énergie disposé et pour tous le temps utilisé, pour la violence légale effectué contre les étrangers, une violence encore plus fort que celle physique et pour tous ces étrangers qui doivent retourner dans le pays qu'ils avaient quittés.

Moi aussi, je suis fatiguée de tout ça. (Martina Cristina¹⁷³)

Quant à Lunacrescente, à l'intérieur d'un même billet (entièrement reproduit en annexe au numéro 30) elle a réussi à réunir, dans un va-et-vient continu entre la distanciation de la réflexion éthique et l'implication, les aspects aussi bien intellectuels qu'émotionnels de sa relation à la question migratoire, et elle a poussé la confrontation de la narration avec son propre vécu jusqu'à suggérer à l'écrivaine de prendre du recul par rapport à la réalité qu'elle relate :

30. Marie Cosnay s'efforce de donner à chaque personne sa dignité. Un homme n'est plus un homme, mais seulement un cas juridique et elle semble souffrir vraiment pour cela. **L'auteur se retient presque responsable (trop responsable)** du fait que milliers de migrants sont enfermés dans "les prisons modernes de l'Europe" et elle justement pense d'avoir eu de la chance pour être née de la "partie juste" de la planète, dans un endroit développé et sans guerres qui menacent nos vies.

¹⁷³ D'autres exemples de l'investissement émotionnel qui a caractérisé la lecture de ce participant se trouvent en annexe, citations n°s 26-29. Nous invitons notre lecteur à prêter plus d'attention à la citation n. 29, où aux émotions de tristesse, désespération, sens d'impuissance, embarras, et en même temps de tendresse et compassion qui traversent cet apprenant le long de la lecture, s'ajoute aussi la rage, qui, marquée probablement d'une petite note de mépris, se manifeste quand sous ses yeux de lectrice apparaît l'image d'une juge se moquant du niveau de compétence en français d'un des étrangers de passage au tribunal.

A' mon avis elle prend trop à coeur les histoires qu'elle est en train d'écouter et en effet nous informe que certaines lui sont restées en mémoire [...].

Enfin, s'il est vrai que tous les apprenants n'ont pas réussi à effectuer des parallélismes entre les situations présentées et leurs propres vies (cit. nos 31 et 32 en annexe), dans certains cas ils ont été capables de dépasser les limites contextuelles des œuvres pour adapter quelques réflexions à leur propre quotidienneté (cit. n° 33, en annexe) et ont livré à leurs carnets de lecture des expériences personnelles de contact avec les marginaux (cit n° 34 de suite ; nos 35-36 en annexe) :

34. « Je ne veux pas retourner en Irak. Laissez-moi ici. Remettez-moi en liberté ». Cette phrase m'a émotionné beaucoup puisque m'a fait revivre une période de ma vie : en 2011 j'ai connu un garçon qui sera devenu plus tard un vrai ami pour moi, il est albanais et il travaillait ici en Italie [...] mais [...] il n'avait pas des papiers, pour l'Italie il n'existait pas. Souvent, nous nous amusons en disant que ma chien a tous les documents d'identité et lui non, mais en réalité il n'y avait rien d'amusant. Il [...] ne voulait pas retourner en Albanie, il préférerait rester ici où il pouvait travailler, malgré sans un régulier permis de séjour. Un jour il était pris par la police et transporté directement en Albanie par les institutions italienne et je l'est senti prononcer cette phrase : « Je ne veux pas retourner en Albanie, laissez-moi ici en Italie ». [...] il est un garçon fantastique, toujours souriant malgré ce qu'il a passé, aimant de la culture italienne et un vrai travailleur. J'espère qu'un jour il puisse retourner à vivre ici : il se le mérite. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

Si l'on focalise notre attention sur la manière dont les participants se sont rapportés aux œuvres en fonction de ces dernières, on remarque que les lecteurs d'*Entre chagrin et néant* ont établi des relations au texte qui se présentent sous la forme de la diversité : grâce à la lecture ils n'ont pas seulement augmenté leurs connaissances sur le système bureaucratique concernant le phénomène des migrations internationales, mais ils ont aussi réfléchi sur la condition des migrants sous le profil émotionnel, en produisant, comme on l'a vu, des réactions de participation forte et des affirmations de responsabilité individuelle. En revanche, les lecteurs de *La Belle Image* n'ont pas véritablement réussi à extraire le sentiment d'universalité que quelques émotions illustrées dans l'œuvre évoquent - à savoir l'absence de liberté de l'individu, le poids du jugement social, le sens d'étouffement à cause des attentes des autres - des circonstances spécifiques du livre pour l'adapter à leurs existences¹⁷⁴. Par ailleurs, à ces deux attitudes différentes font écho autant de manières d'envisager la tâche rédactionnelle du carnet de lecture : d'une part cet outil a été exploité comme confident des émotions de la lecture, de l'autre il n'a accueilli que les perplexités

¹⁷⁴ Nous verrons que, lors de la seconde expérience, les performances des apprenants ont été différentes. Notamment par rapport à l'œuvre de Rykner, *La Belle Image*, les participants de la deuxième édition de notre atelier ont réussi à établir plusieurs parallélismes avec leurs vies, en sortant des bornes réduites de l'histoire relatée.

des participants face à des passages obscurs du texte et quelques informations assez esquissées sur les sentiments suscités par les événements et les personnages.

Mais c'est dans les notes des carnets de lecture des apprenants ayant choisi *Ce que j'appelle oubli* de Laurent Mauvignier qu'il est possible de reconnaître un investissement essentiellement cognitif. En effet, ce sont les thématiques abordées et non les émotions suscitées qui font l'objet des billets des deux apprenants (cit. nos 37 et 38) :

37. "...personne ne compte vraiment, ne compte pas, sur personne ni pour personne car à la fin tout dort dans l'oubli et ce n'est pas mal, ça, d'oublier". Je crois qu'il a été un peu trop pessimiste, mais que tous les torts ne sont pas de son côté car je crois qu'on vit dans un monde qui ne sait pas donner la juste importance à la valeur de la vie. (Charliecharlotte)

38. L'auteur fait référence à quelques concepts où je tombe d'accord avec lui, notamment quand il dit qu'on ne peut pas tuer un homme pour une raison inutile comme celle expliquée dans le texte, un homme qui a été tué seulement à cause de sa façon de vêtir considérée étrange et grotesque. Je pense que la vie soit un très grand bien et une valeur si importante à sauvegarder parce que nous en avons seulement une qu'il faut respecter et vivre de façon intense jusqu'à la fin. (Onoreallatriade)

Certes, les émotions ressenties aussi ont été convoquées le long de la lecture comme le montrent les quelques citations suivantes (nos 39-41), qui mettent en scène l'appréciation pour la vie, l'effort de sourire même face aux difficultés quotidiennes ou encore l'amour pour sa propre mère :

39. J'ai été très impressionnée par le fait conté, mais en même temps il m'a porté à réfléchir beaucoup sur la valeur de la vie, qu'on ignore souvent. [...] Après avoir lu cette partie du texte, j'ai réfléchi beaucoup sur l'importance des liens familiaux ou amoureux que j'ai la fortune de vivre quotidiennement. (Charliecharlotte)

40. [...] j'aime la vie et je cherche à sourire toujours, quand bien même je suis triste à cause de quelque chose de négatif qui s'est passée pendant une journée. (Onoreallatriade)

41. À mon avis, la phrase la plus importante est celle qui se trouve à la fin de page 80: « il faut un slip et un tee-shirt propres tous les jours et des ongles récurés et coupés court, voilà ce qu'elle aurait dit, votre mère ». J'aime beaucoup ma mère et je pense que tous devraient le faire parce que les mères donnent aux fils seulement des conseils par amour; c'est la raison pour laquelle j'ai attaché de l'importance au souvenir de la mère parmi tous les souvenirs présents dans le texte. (Onoreallatriade)

Mais ces émotions n'ont pas donné lieu, au moins d'après ce que les carnets contiennent, à une véritable participation émotionnelle : elles ne sont qu'ébauchées, comme dans le cas où l'on se contente de déclarer pouvoir « imaginer » la « triste vie » des sans-abris ou « le drame vécu par le pauvre homme » qui a été tué. Nous croyons alors pouvoir affirmer que dans ce cas la relation à soi-même a trouvé application moins au niveau de

l'intimité des apprenants en tant qu'individu qu'à celui de leur rôle de lecteurs. Une telle interprétation trouve d'ailleurs une confirmation supplémentaire dans le fait que, notamment dans le carnet d'Onoreallatriade, il est possible de percevoir un souci analytique. En effet, en plus de commencer chaque billet par une présentation de ces intentions et par l'indication précise de la portion de texte considérée, cet étudiant s'est hâté de préciser, par rapport au commentaire avancé sur un passage du texte, « [...] qu'il s'agit d'une opinion tout à fait personnelle » et que « je ne sais pas si mon interprétation de ce passage de l'œuvre est correcte ». Nous en recevons l'impression de ce que la possibilité de s'exprimer librement n'a pas été pleinement perçue, cet apprenant ne réussissant pas à s'extraire du cadre académique de l'expérience de lecture en cours de déroulement.

Cette même situation a caractérisé la rédaction des commentaires individuels après les deux discussions groupales : les étudiants se sont contentés de résumer brièvement les sujets abordés et d'exprimer une évaluation peu profonde et justifiée de leurs performances en relation aux rôles joués se limitant généralement à écrire qu'ils pensaient avoir posé de bonnes questions.

Nous concluons notre analyse des carnets de lecture avec une dernière remarque qui nous permettra de dresser un bilan des points de force et des points de faiblesse de cette édition. Elle concerne l'organisation du travail d'écriture du carnet : si une partie des apprenants ont rempli leurs journaux au fur et à mesure de l'avancement de la lecture, d'autres se sont consacrés à cette activité une fois la lecture terminée.

3.3.2 Les échanges dans les groupes de lecture

Le travail effectué par les participants dans le cadre des discussions groupales autour des trois œuvres calque d'une certaine manière les performances respectives ayant caractérisé la phase de lecture individuelle. Nous signalons tout d'abord que la nouveauté de la thématique a été remarquée et que, malgré les opinions contrastées relativement à l'appréciation des œuvres lues, l'activité du cercle de lecture a rencontré la faveur des participants.

Les échanges, qui ont couvert un laps de temps assez réduit, ont porté essentiellement sur les doutes concernant le déroulement de l'histoire (*La Belle Image*), le rapport personnel aux personnages (*La Belle Image*), le style de l'œuvre (la ponctuation dans *Entre chagrin et néant* et *Ce que j'appelle oubli*), l'appréciation générale du texte et l'analyse du titre en relation au sujet traité (*La Belle Image* et *Entre chagrin et néant*). L'analyse du texte apparaît donc prédominante, comme le montre la proposition d'une

apprenante de sélectionner l'une des scènes de l'œuvre de Marie Cosnay et de l'analyser à fond.

Concernant les relations à l'œuvre, les participants ont également essayé de discuter des sujets présentés, c'est-à-dire de la condition des migrants et des sans-logis, des parcours de réinsertion des ex-détenus. Cependant, les opinions de chacun n'ont pas fait l'objet d'un véritable processus d'analyse collaborative. Nous présenterons deux exemples tirés des discussions réalisées à l'intérieur des clubs de lecture d'Arnaud Rykner et de Marie Cosnay.

Les lecteurs de *La Belle Image* ont rendu compte de leurs systèmes axiologiques en se confrontant à propos du crime commis par l'ex-détenu et de la question plus générale des difficultés rencontrées par les personnes sorties de prison dans leurs parcours de réinsertion sociale (figure n° 21).

Figure 21 - Confronter son système axiologique



The image shows a screenshot of a forum thread with four replies. Each reply includes a user profile picture, the user's name, the subject of the thread, the time since the post was made, and the text of the reply. Below each reply are two buttons: 'Favori' and 'Supprimer'.

mllerenard a répondu au sujet Première rencontre dans le forum Le café littéraire d'Arnaud Rykner il y a 2 ans
Moi aussi j'ai eu du mal à le juger où à prendre une position. D'une partie je comprends la position de l'homme qui veut enseigner de nouveau, il a besoin de son travail et d'être réinséré dans la société. De l'autre partie, à la place des juges moi aussi j'aurai eu des doutes. J'ai réfléchi beaucoup mais je n'arrive pas à prendre une décision..

rosrose a répondu au sujet Première rencontre dans le forum Le café littéraire d'Arnaud Rykner il y a 2 ans
Je pense que cette situation est très difficile de comprendre et il est difficile aussi de prendre une position

Laila a répondu au sujet Première rencontre dans le forum Le café littéraire d'Arnaud Rykner il y a 2 ans
Non...avant de lire ce texte je n'y avais jamais pensé...il a eu pas mal de difficultés...d'un côté j'ai compris la position des "juges" parce qu'il est professeur, il est en contact avec des enfants...d'autre côté j'ai compris aussi sa position, il veut simplement faire son travail

rosrose a répondu au sujet Première rencontre dans le forum Le café littéraire d'Arnaud Rykner il y a 2 ans
Je suis d'accord avec Laila quand elle dit que l'act est inacceptable et donc quand j'ai lu cette partie j'étais troublée. En ce qui concerne l'insertion dans la vie quotidien des personnes sorties de prison je n'y avais jamais pensé.

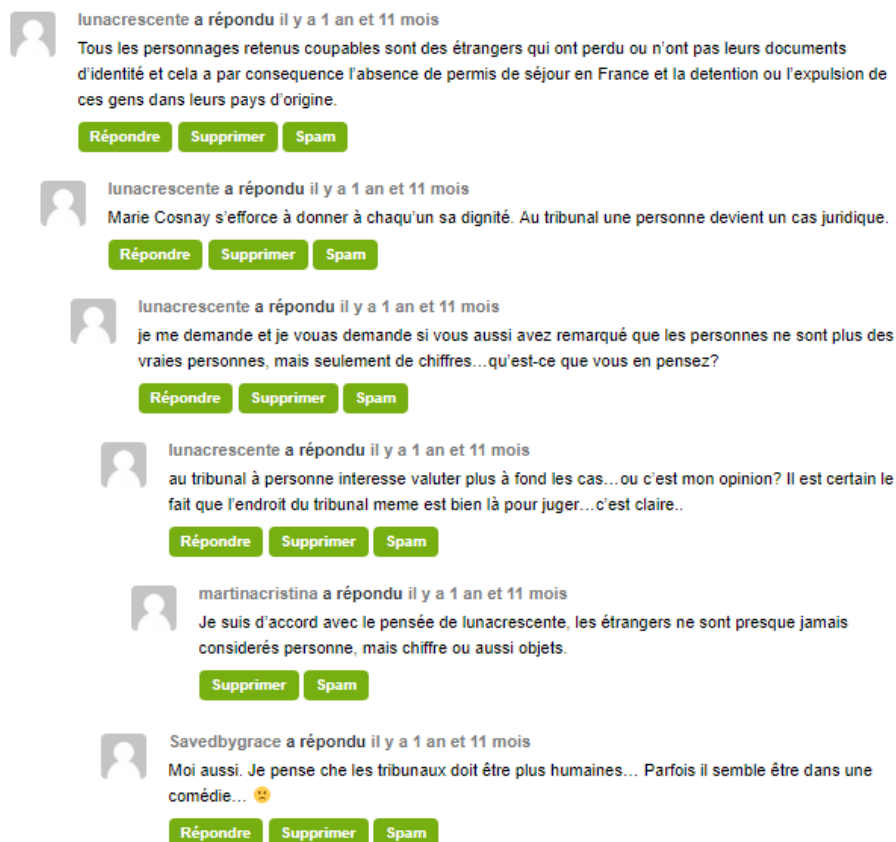
Le fait qu'un tel thème ait été soulevé, bien que partiellement prévisible, nous montre que les œuvres sélectionnées peuvent susciter la confrontation des lecteurs sur des thèmes importants mais généralement peu abordés dans les salles de cours. Comme il résulte de la

lecture de ce morceau d'échange, il nous semble positif que les apprenants se sont efforcés de prendre une position par rapport aux difficultés de l'ex-détenu, en jugeant aussi bien son désir de recommencer à enseigner que les craintes de ses évaluateurs du ministère. Aussi, nous constatons que, comme Roserose le déclare, la lecture de *La Belle Image* a permis à de jeunes lecteurs d'aborder des sujets sur lesquels ils ne s'étaient jamais penchés (« En ce qui concerne l'insertion dans la vie quotidien des personnes sortis de prison je n'y avais jamais pensé »). Néanmoins, nous ne remarquons pas dans cet échange une attitude poussée d'enquête ni le désir d'arriver ensemble à l'élaboration d'une réponse, soit-elle partielle et caduque¹⁷⁵.

Cela s'est produit aussi au début du premier échange entre les membres du club de lecture de Marie Cosnay, quand l'apprenant Lunacrescente a demandé à ses collègues s'ils avaient « remarqué que », prises dans les engrenages du système administratif, « les personnes ne sont plus des vraies personnes, mais seulement de chiffres ». Par-delà l'importance indéniable d'une telle réflexion, les participants se sont contentés de manifester leur accord avec l'observation avancée, en osant uniquement opérer une comparaison amorcée entre l'environnement du tribunal et le théâtre (figure n° 22).

¹⁷⁵ Nous signalons, à ce propos, que nous sommes intervenue dans le débat de ce groupe pour inviter les membres à aller plus en profondeur dans la confrontation, cela aussi en vue de la seconde rencontre virtuelle prévue.

Figure 22 - Des observations esquissées



Et encore, en lisant la série de répliques visant l'analyse de la scène au tribunal où Marie Cosnay annonce sa fatigue, nous constatons que la préoccupation principale des apprenants a été celle de vérifier si pour tout le monde ces pages-là constituaient le noyau central de l'œuvre au lieu de se confronter davantage sur les thématiques abordées ou sur la puissance émotionnelle du passage mentionné.

La même situation s'est vérifiée pendant le premier café littéraire du groupe des lecteurs de *La Belle Image*. Dans son rôle d'animateur de la discussion, Mlle Renard a invité ses collègues à prendre en considération les « pages [...] très dures et intense » dans lesquelles l'ex-détenu affirme que dans son intériorité se cèle une bête. L'apprenante a demandé aux autres participants de vouloir partager les émotions qu'ils avaient éventuellement ressenties lors de la lecture de cet extrait. Dans leurs commentaires les autres se sont limités à admettre que les pages en question ont été très « touchantes » (Laila92001), que les deux personnages étaient « en train de vivre des conflits intérieurs » (Mlle Renard) et que les angoisses vécues par le professeur étaient peu compréhensibles (Roseroose). Ensuite, le discours a viré rapidement vers un autre sujet, à savoir l'évaluation

du crime commis par l'ex-détenu.

Le groupe de lecture du texte de Laurent Mauvignier n'a pas développé un véritable échange autour de l'œuvre. Ce cercle de lecture a plutôt pris la forme d'un questionnaire réciproquement administré, car, chacun à son tour et en fonction du rôle joué, les membres du groupe ont établi d'élaborer trois questions à se poser réciproquement. Aucune réflexion sur les opinions formulées n'a été produite. Les raisons de cet échec résident probablement dans une pluralité de facteurs. En premier lieu, nous reconnaissons que la réduite consistance de ce groupe (deux participants) peut avoir été un empêchement dans la manifestation et le développement des positions individuelles¹⁷⁶. En second lieu, les apprenants peuvent avoir ressenti un sentiment de contrainte à cause de la présence de rôles de lecture préétablis, avec des répercussions sur les prestations individuelles.

Quant aux sujets abordés dans cette phase de confrontation, les apprenants de ce groupe ont montré à nouveau une attitude académique. Ils se sont occupés de leurs opinions concernant le thème général de l'œuvre en lui reconnaissant une valeur intellectuelle (« Je pense que le thème traité dans le livre nous doit faire réfléchir beaucoup parce qu'il s'agit d'un thème actuel dans la société d'aujourd'hui », Onoreallatriade) ; ils se sont penchés sur le style et interrogés sur le message de l'auteur. C'est par rapport à ce dernier aspect qu'ils ont exprimé un peu plus leurs pensées et émotions face à la brutalité de l'événement raconté, aux réactions des autorités et aux responsabilités de chacun (cit. nos 42 et 43) :

42. J'ai trouvé le livre intéressant, car il a été très questionnant, même s'il m'a bouleversée. [...] Je crois que la mort du personnage principal, le garçon qui a bu une canette de bière sans passer au préalable par la caisse, n'est pas juste; il s'agit plutôt d'une mort absurde. Ce que je considère absurde est surtout la violence gratuite et inhumaine des vigiles contre le protagoniste. [...] Le message que l'auteur veut transmettre est, selon moi, celui de refuser le silence et la faculté d'oubli. Même si l'état est absent et "silencieux", on doit dénoncer ces faits divers; même si l'état cherche à cacher les nouvelles "incommodés", nous avons le devoir de les dénoncer parce que la justice est, ou devrait être, la base de tout. (Charliecharlotte)

43. Le comportement des vigiles envers le protagoniste ne peut pas être défini juste, mais pas seulement des vigiles, mais aussi des politiques et de l'état en général. C'est incroyable qu'aujourd'hui les vigiles permettent de mourir pour une canette de bière ou à cause de la façon étrange de s'habiller; c'est la raison pour laquelle je juge l'attitude des vigiles envers la

¹⁷⁶ Par souci de vérité, nous devons anticiper que dans le cadre de notre seconde expérience aussi un groupe de lecture s'est finalement trouvé à être composé de deux apprenants uniquement. Toutefois, dans ce dernier cas, les participants ont su développer un échange caractérisé par une qualité, une structure et une profondeur remarquables. Nous croyons tout de même qu'un résultat aussi exceptionnel est également dû à la présence contemporaine d'autres facteurs, tels que, comme nous le verrons, l'utilisation d'un forum et l'atmosphère davantage réflexive de la seconde expérience.

mort du protagoniste comme une honte mondiale parce qu'on ne devrait pas se passer des choses comme celles-ci dans la société actuelle. (Onorealla triade)

Ainsi, les apprenants ont manifesté de la désapprobation envers les vigiles - ce qui relève de l'effet-personne analysé par Vincent Jouve (1992a) - et un sentiment d'indignation et d'implication personnelle à fait son apparition. Le peu d'analyse dont ces émotions ont fait l'objet ne nous permet tout de même pas d'apprécier l'« écart d'expérience » (Ibidem) dont la lecture de Mauvignier aurait pu être porteuse, l'expression des membres du groupe étant toujours encadrée dans un souci de modération.

En définitive, nous avons perçu globalement une difficulté des lecteurs de sortir du cadre des textes pour adapter quelques situations ou réflexions à leurs propres vécus, ce qui, en revanche, s'avèrera évident lors de la seconde édition de notre atelier. Nous croyons tout de même que la quantité des réflexions engendrées confirme la pertinence de notre corpus par rapport à l'objectif de stimuler la confrontation des apprenants sur des thèmes sensibles de l'actualité contemporaine et le développement d'une multiplicité de points de vue en la matière.

3.3.3 Le questionnaire final

Pour connaître l'opinion des participants à propos de notre atelier de lecture, nous leur avons soumis un questionnaire en trente-sept points¹⁷⁷, organisé en quatre sections thématiques :

- le rapport au livre choisi et à la lecture ;
- le travail à distance ;
- les éléments du parcours ;
- l'expérience en général.

Une dernière rubrique, dénommée « Conseils et suggestions », a été prédisposée en fin de questionnaire pour recueillir des recommandations éventuelles, livrées librement, au sujet de l'esthétique et de la fonctionnalité de la plate-forme, du rôle de l'administrateur/tuteur et de l'organisation d'un nouveau parcours de lecture.

La dimension du rapport au livre et à la lecture ayant été déjà traitée dans l'analyse des carnets de lecture et des interactions de l'activité du cercle de lecture, nous nous

¹⁷⁷ Le questionnaire a été construit en assurant une présence prépondérante aux questions fermées ou semi-fermées.

focaliserons ici sur l'appréciation générale des deux moments principaux du travail effectué : celui, individuel, requis pour la rédaction du carnet de lecture, et celui, en groupes, à réaliser pour le bon déroulement du café littéraire. En outre, nous nous arrêterons sur l'évaluation des aspects organisationnels de l'atelier et de ceux qui sont liés au design de l'environnement numérique. Avant de nous pencher sur les résultats obtenus, une dernière précision nous paraît opportune : seulement sept étudiants¹⁷⁸ ont répondu au questionnaire bien que tous aient été incités à le faire. Comme notre évaluation porte sur les jugements de la plupart des participants au projet, les données extraites sont quand-même considérées valides.

A) L'évaluation globale des activités du carnet et du cercle de lecture

La phase de rédaction du carnet de lecture a rencontré l'appréciation de tous les étudiants (100%), sans limitation aucune en relation avec l'œuvre littéraire choisie. À la question concernant ce qu'ils avaient aimé le plus (« Si oui, qu'est-ce que vous avez aimé le plus ? »), les participants ont répondu dans les termes qui suivent :

- 44. le fait que je me pouvais exprimer librement.
- 45. j'ai apprécié la possibilité de réfléchir sur un livre et des thèmes intéressants pour moi et que je n'avais jamais abordés.
- 46. la possibilité de faire une réflexion sans imposition.
- 47. j'ai apprécié la possibilité de m'exprimer avec liberté.
- 48. j'ai apprécié ce travail individuel parce que je pouvais écrire librement mes pensées et réfléchir avec moi-même.

La composante de la liberté expressive se montre, donc, comme un élément de succès chez la plupart des participants, qui dans quelques cas ont fait une remarque sur la valeur de la réflexion pour un enrichissement personnel. Sans pour autant oublier les résultats restitués par l'observation des carnets, on interprète volontiers ces réponses comme une confirmation de la nécessité de prendre en compte la subjectivité du lecteur dans la classe de littérature au profit d'une lecture affranchie des règles strictes de l'analyse textuelle. Cette dernière reste, certes, possible même dans l'espace du carnet selon les caractéristiques du lecteur, mais elle ne résulte d'aucune manière imposée.

¹⁷⁸ Il s'agit de Martina Cristina, Mlle renard, Laila92001, Roserose, Onoreallatriade, Charliecharlotte et Lunacrescente.

Moins d'intérêt mais également citée (un étudiant) a été la contribution de l'œuvre au bagage culturel et informationnel du lecteur. Cet aspect constitue un enjeu incontournable de tout parcours littéraire, et il représentait l'un des objectifs principaux de notre atelier, qui, en portant sur des œuvres extrêmement récentes, visait aussi le développement de l'esprit critique des participants face aux contradictions de notre société et de notre époque.

Si cette composante ne représente pas un point de force perçu de premier abord par les étudiants, elle est, tout de même, remarquée ailleurs. Dans la première rubrique, nous avons demandé aux participants de répondre à la question suivante : « Pensez-vous avoir appris quelque chose de plus par rapport à votre approche à la lecture ? ». Les réponses révèlent l'existence d'un malentendu : en effet, la plupart des étudiants (en nombre de cinq) n'ont pas porté leurs réflexions sur une éventuelle évolution de leurs approches personnelles à la lecture, mais plutôt sur les transformations qui se sont produites grâce à la lecture des œuvres choisies. Ainsi, quelques-uns se sont penchés sur la valeur documentaire du livre lu et sur les aspects de découverte des spécificités de notre société (cit. nos 49 et 50), alors que d'autres ont esquissé une réponse plus profonde (cit. nos 51-53) :

49. J'ai appris comment va a fonctionner le système que les immigrés doivent supporter quand ils arrivent en France et donc tous les erreurs d'une société qui devrait aider ces personne, mais en réalité elle ne le fait pas.

50. j'ai reflechi sur le rapport entre la justice et les etrangers.

51. (j'ai appris) à bien reflechir avant de juger quelqu'un.

52. j'ai appris des notions fondamentales de vie à partir de la lecture de ce livre.

53. je crois d'avoir appris à réfléchir beaucoup, surtout sur l'importance de la valeur de la vie.

Certes, il ne s'agit pas de réactions suffisamment élaborées et développées, pourtant, à nos yeux, elles laissent entrevoir des modifications intervenues dans le domaine des croyances personnelles. Cela trouve une confirmation ultérieure dans les réponses à la question sur la manière de se rapporter à la marginalité après la lecture des livres. En effet, tous les étudiants ont déclaré avoir développé une vision différente - au moins partiellement - des situations relatées, notamment en termes de compréhension (cit. n° 54), de relation empathique (cit. n° 55) et de responsabilité à la charge non seulement des structures étatiques mais de chacun d'entre nous aussi (cit. nos 56-57) :

54. Je suis entré plus en profondeur dans le monde de la marginalité et donc je comprends mieux ce monde maintenant.

55. Dans ce cas j'ai pris le parti de l'ex detenu, j'ai compris (au moins en partie) les motivations de son acte.

56. La lecture de ce livre a modifié, au moins en partie, mon rapport à la marginalité parce que il m'a amené à penser beaucoup sur notre société et sur le rôle de l'état et des hommes qui sont à son service, qui, souvent, abusent de leur pouvoir.

57. Essayer de mieux comprendre les marginalisés et les aider à sortir de leur situation.

Pour en revenir à la question de l'appréciation exprimée pour l'activité de rédaction d'un journal de lecteur, nous voudrions, en dernière instance, nous arrêter sur la seule réponse qui ne fait pas allusion aux caractéristiques intrinsèques d'un carnet de lecture, et qui convoque la liberté du lecteur d'un point de vue de l'organisation du temps. Cette réponse révèle un point de force de la formation à distance, à savoir la possibilité de réaliser des activités selon ses propres rythmes et sans constrictions.

En ce qui concerne le cercle de lecture, il a rencontré l'appréciation de la majorité des participants. Cette phase de l'atelier constitue, d'ailleurs, un élément de succès, comme il ressortira clairement dans la suite de cette analyse.

A) L'évaluation des dispositifs technologiques exploités

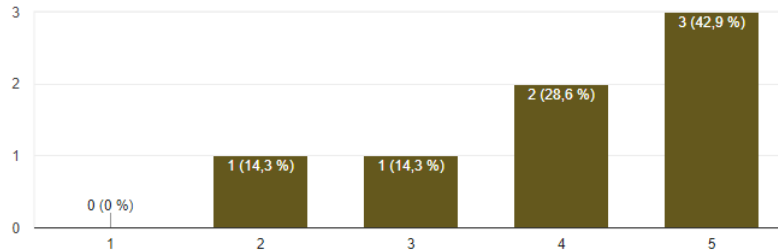
Les participants ont donné un avis également favorable aux instruments sélectionnés pour la mise en place des deux activités du carnet et du cercle de lecture. Aux fins de l'évaluation de ces aspects technologiques de notre expérience - c'est-à-dire sur la pertinence des outils et leur convivialité - nous avons choisi de construire des questions fermées, prévoyant la sélection par les étudiants d'une réponse sur une échelle Likert comportant 5 points.

Ainsi, si la structure du carnet a été jugée adéquate par tous les participants, la question concernant la convivialité du carnet - mesurée sur une échelle où la valeur 1 correspondait à « très compliquée » et la valeur 5 à « très simple »- a fait l'objet d'un consensus moins partagé (figure n° 23).

Figure 23 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation du carnet de lecture

21. Utiliser le carnet a été :

7 réponses



Likert	1 (très compliquée)	2 (compliquée)	3 (assez simple)	4 (simple)	5 (très simple)
Nombre d'étudiants	0	1	1	2	3

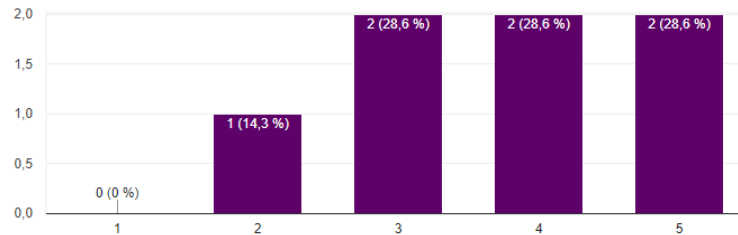
Moyenne : 4 ; mode : 5 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,15

Quant au cercle de lecture, sur la base de deux échelles d'évaluation allant, respectivement, de « très compliqué » à « très clair » et de « pas du tout utile » à « très utile », les instruments prédisposés pour la gestion des interactions à l'intérieur des clubs ont été jaugés de manière positive de part de la majorité nette des participants, comme le montre les figures suivantes (n^{os} 24 et 25).

Figure 24 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation des outils pour l'interaction (1)

24. Les instruments prédisposés pour l'interaction entre les membres du groupe étaient :

7 réponses



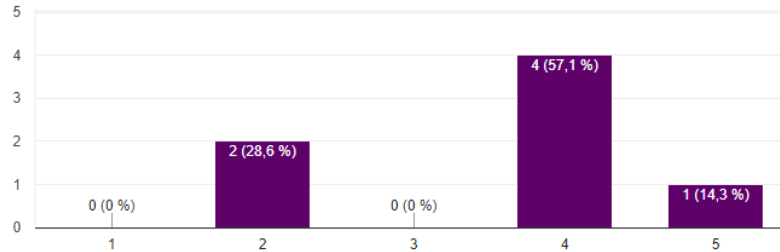
Likert	1 (très compliqués)	2 (compliqués)	3 (assez clairs)	4 (clairs)	5 (très clairs)
Nombre d'étudiants	0	1	2	2	2

Moyenne : 3,71 ; mode : 3 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,11

Figure 25 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation des outils pour l'interaction (2)

25. Les instruments prédisposés pour l'interaction entre les membres du groupe étaient :

7 réponses



Likert	1 (pas du tout utiles)	2 (peu utiles)	3 (utiles)	4 (plutôt utiles)	5 (très utiles)
Nombre d'étudiants	0	2	0	4	1

Moyenne : 3,57 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,13

Quelques problèmes ont été tout de même signalés et il s'agit de remarques auxquelles nous nous attendions. En effet, deux participants ont mis en évidence, en tant que point de faiblesse, le défaut d'interactivité du forum utilisé à la manière d'un *chat* pour les cercles de lecture (cit. n^{os} 58-59) :

58. L'interaction n'était pas immédiat, il fallait toujours actualiser la page. Je pense qu'il serait mieux avoir une sorte de "chat" pour lire tous les messages en temps réel.

59. La chat était intéressante mais tout le monde dans le même temps était un problème.

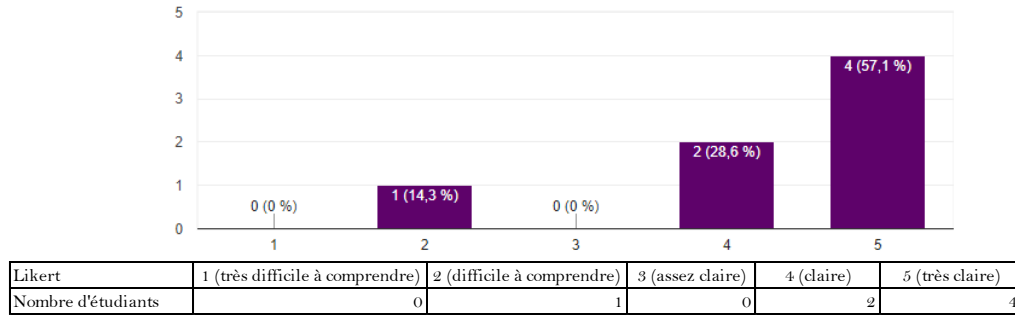
Examinant les avis concernant la disponibilité et la pertinence de choix technologiques effectués, nous constatons également que :

- La distribution des diverses ressources (informations, consignes, outils de travail et d'interaction) dans la plateforme a reçu une note positive de la plupart des apprenants (85,7% en total), exception faite pour un participant l'ayant jugée difficile à comprendre (figure n^o 26).

Figure 26 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation de la distribution des ressources

13. Dans la plateforme la distribution des ressources (informations, consignes, instruments de travail, instruments d'interaction) était :

7 réponses



Moyenne : 4,29 ; mode : 5 ; médiane : 5 ; écart-type : 1,11

- Les moyens de communication et de collaboration prévus (les forums consacrés à la manifestation de problèmes d'ordre technique ou didactique, les forums pour l'interaction entre pairs, les forums de groupe, le système de messagerie interne) ont été considérés suffisants et simples à utiliser.

B) L'évaluation des aspects organisationnels du parcours

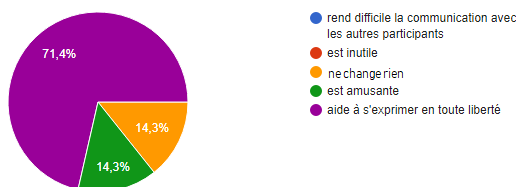
Lors de l'élaboration de notre questionnaire, nous avons cru nécessaire de soumettre à l'attention des participants l'aspect de l'organisation aussi. Parmi les questions formulées, nous nous arrêtons notamment sur celles ayant pris en considération l'utilité des pseudonymes, l'opportunité des trois rôles d'observation du texte assumés à l'occasion des cercles de lecture, la clarté des consignes et notre « présence pédagogique » (Jézégou, 2010).

Au sujet du nom de plume, tous les apprenants – exception faite pour un d'entre eux ayant adopté une position d'indifférence à ce propos – en ont remarqué l'utilité, bien que les raisons de cette appréciation aient été d'ordres différents : en effet, si 71,4% des participants en ont mis en relief la nature de facilitateur de l'expression individuelle, 14,3% (soit une personne) en ont souligné la valeur ludique (figure n° 27).

Figure 27 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation du nom de plume

18. Vous pensez que l'utilisation d'un nom de plume (plusieurs réponses sont possibles) :

7 réponses

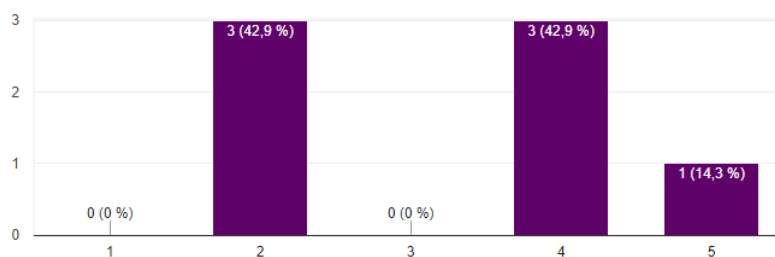


Quant aux rôles fixés pour la mise en place des échanges autour des œuvres choisies, le fait que tous les participants n'ont pas considéré avoir eu besoin de rôles supplémentaires ne remplace pas l'évaluation controversée que ces fonctions d'analyse ont reçue. Sur une échelle Likert dont les extrêmes étaient « pas du tout clairs » (degré 1) et « très clairs » (degré 5), quatre apprenants ont déclaré n'avoir rencontré aucune difficulté en sélectionnant les valeurs 4 (« clairs ») et 5 (« très clairs »), alors que trois autres ont choisi l'évaluation « pas très clairs » (figure n° 28).

Figure 28 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation des rôles pour la gestion des discussions

26. Les rôles à jouer étaient :

7 réponses



Likert	1 (pas du tout clairs)	2 (pas très clairs)	3 (assez clairs)	4 (clairs)	5 (très clairs)
Nombre d'étudiants	0	3	0	3	1

Moyenne : 3,29 ; mode : 2 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,25

Nous pouvons enfin affirmer que tous les apprenants ont trouvé claires les consignes élaborées pour l'exécution des travaux ¹⁷⁹ et que notre disponibilité dans l'accompagnement des apprenants a été remarquée. Cependant, nous signalons que notre

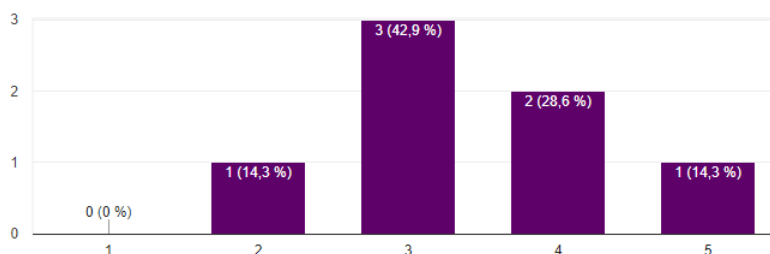
¹⁷⁹ Par souci de vérité, nous signalons qu'un apprenant nous a écrit un courrier électronique privé pour obtenir des éclaircissements par rapport à ce qu'on attendait de la tenue du carnet de lecture.

présence en ligne en termes quantitatifs a fait l'objet d'opinions contrastées : sur une échelle allant de 1 (« insuffisante ») à 5 (« excessive »), un participant l'a considéré suffisante, trois adéquate, deux importante et un excessive (figure n° 29).

Figure 29 - Le questionnaire final de *Pluralité* : l'évaluation de l'administrateur

16. La présence de l'administrateur en ligne a été :

7 réponses



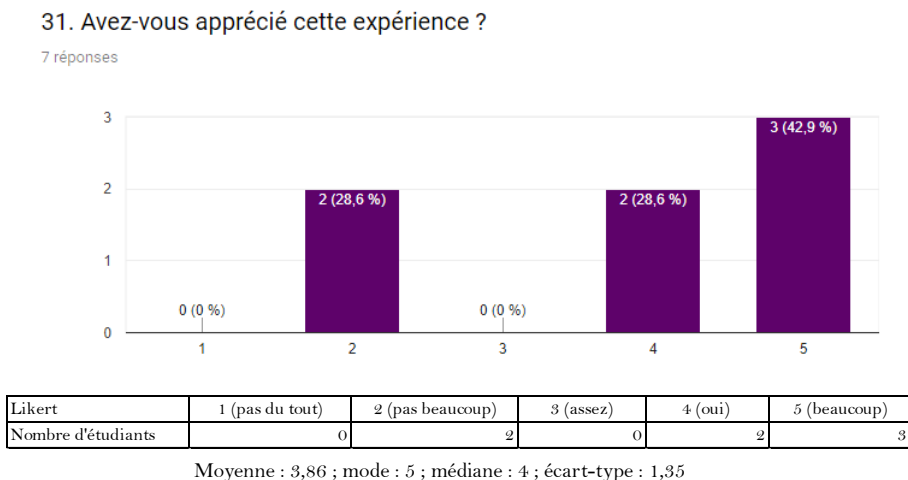
Likert	1 (insuffisante)	2 (suffisante)	3 (adéquate)	4 (importante)	5 (excessive)
Nombre d'étudiants	0	1	3	2	1

Moyenne : 3,43 ; mode : 3 ; médiane : 3 ; écart-type : 0,98

En guise de conclusion, nous portons notre regard sur une échelle macro dans le but de recueillir l'opinion globale des participants eu égard à l'expérience de lecture menée et aux suggestions d'amélioration de la plate-forme éventuellement avancées. Nous rapportons, par conséquent, les données extraites des dernières questions et de la section facultative « Conseils et suggestions ».

Nous constatons avec plaisir que la plupart des participants ont déclaré leur appréciation pour l'expérience de l'atelier de lecture. En effet, face à une question formulée, une fois encore, sous la forme d'une échelle Likert 1 (« pas du tout ») à 5 (« beaucoup »), cinq apprenants ont opté pour les degrés 4 et 5, alors que deux ont assumé une position plus mitigée (figure n° 30).

Figure 30 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation globale de l'expérience

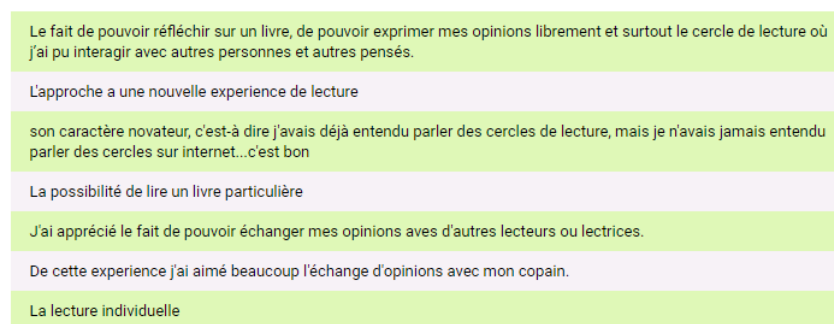


Les raisons de l'évaluation exprimée sont consultables dans la prise d'écran suivante (figure n° 31).

Figure 31 - Le questionnaire final de *Pluralité*: l'évaluation d'éléments ponctuels

32. Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans cette expérience ?

7 réponses



D'après les affirmations précédentes, il est évident que la composante dialogique assurée par le dispositif du cercle de lecture a largement déterminé le succès du parcours effectué. L'originalité d'une telle approche à l'acte de lire – notamment en raison de sa réalisation dans le contexte institutionnel de l'université – tout comme le fait d'avoir expérimenté quelque chose de nouveau ont également été mis en relief. À ces aspects s'ajoute aussi l'appréciation pour le fait d'avoir eu l'occasion de s'exprimer moins en tant qu'étudiants universitaires qu'en tant que lecteurs.

La réponse que les participants ont donnée à la question « Conseilleriez-vous cette expérience à d'autres personnes ? » est également conforme à cette évaluation, comme la figure suivante le montre.

Figure 32 - Le questionnaire final de *Pluralité* : décrire son expérience

37. Comment décririez-vous votre expérience personnelle ?

7 réponses

satisfaisante et intéressante
Enrichissante, amusante
J'ai eu la possibilité de lire un genre que je n'aurais choisi jamais de mon plein gré, j'ai pu confronter mes opinions avec les opinions des autres lecteurs et j'ai pu apprendre beaucoup de mots que je ne connaissais pas donc il était une expérience "productive" je dirais
Je n'ai pas aimé le livre donc je n'ai pas aimé cette expérience
Cette expérience a été très importante pour moi.
À mon avis, cette expérience a été très "intérieure" parce que les thèmes traités étaient émouvantes et Je crois que chacun de nous a réfléchi beaucoup sur ce qu'on a lit.
Une belle expérience, intéressante à essayer.

En effet, exception faite pour un apprenant, tous les autres ont répondu par la positive. Le parcours réalisé a été décrit par le biais d'adjectif tels que « beau », « intéressant », « satisfaisant », « enrichissant » et « amusant ». En outre, les apprenants en ont mis en évidence la profondeur et la productivité, ce dernier aspect se référant notamment à la découverte d'auteurs et d'œuvres littéraires inconnus tout comme à l'accroissement des compétences langagières personnelles.

Par rapport aux motivations d'appréciation récapitulées, nous voudrions ajouter une précision. Nous supposons que l'apprenant ayant répondu par la négative soit le même qui, à la question « Comment décririez-vous votre expérience personnelle ? », a précisé de ne pas avoir aimé le parcours de lecture réalisé car il n'a pas aimé le livre. Nous sommes obligée de juger une telle affirmation comme un élément d'insuccès, vu que nos objectifs formatifs dépassaient largement les contours des œuvres littéraires proposées. Nous croyons aussi pouvoir attribuer ce jugement au fait que - globalement et sans pour autant oublier les situations singulières - les participants ont eu du mal à établir des liaisons fortes et profondes avec leur vécu et leurs conditions. Un tel résultat a représenté, alors, un critère supplémentaire pour nous pousser à miser davantage sur la puissance réflexive de notre parcours dans le cadre de la seconde édition de l'atelier.

Nous avons également interrogé les apprenants sur les aspects négatifs éventuellement relevés. Les réponses collectées concernent toutes l'aspect de l'organisation du parcours,

car elles portent sur le calendrier de déroulement de l'expérience¹⁸⁰ (cit. n°60 et 61) et sur l'ampleur du corpus d'œuvres proposées (cit. n° 62) :

60. J'aurais préféré commencer avant pour avoir plus de temps et pour ne coïncider pas le travail avec les examens.

61. Je n'ai pas aimé le fait que j'étais en pleine période d'examen et donc je n'avais pas beaucoup de temps.

62. J'aurai aimé avoir plus de livres à choisir.

Dans le même sillage se situent, par ailleurs, les conseils librement délivrés au sujet de la fonctionnalité de notre plate-forme : les deux apprenants qui ont exprimé leur opinion ont mentionné l'interactivité des forums permettant la réalisation des cercles de lecture (cit. n° 63) et la quantité de ressources accueillies par l'environnement numérique configuré (cit. n° 64) :

63. Un système différent et plus interactif pour le cercle de lecture.

64. la plateforme était bien organisée mais il y avait trop de choses.

Bien que les informations qui suivent ne ressortent pas des réponses des participants aux questions du questionnaire final, nous croyons que leur nature les place à juste titre à ce point de notre parcours d'évaluation. Les données auxquelles nous nous référons proviennent, en effet, de jugements parfois librement formulés dans les carnets de lecture, notamment à l'intérieur des billets que nous avons demandé de rédiger après chaque cercle de lecture. Même si généralement ces réflexions ont consisté moins en une auto-évaluation sincère et pondérée de la performance individuelle qu'en des simples récapitulations des sujets abordés lors des discussions en équipes, quelques apprenants ont voulu insérer une note personnelle sur quelques éléments du parcours ou sur l'ensemble de ce dernier. Ainsi, Mlle Renard a manifesté son goût pour le partage assuré par le dispositif du cercle de lecture : « J'ai bien aimé cette mise en commun et des sensations suscité par la lecture, se confronter sur le livre permet de défendre ses idées et de s'ouvrir à des nouveaux points de vues » ; et Charliecharlotte a déclaré être contente de l'expérience réalisée malgré la puissance des sujets abordés : « J'ai apprécié beaucoup cette expérience de lecture même si

¹⁸⁰ Nous rappelons que dans cette première expérience nous avons séparé les deux phases, celle de la lecture individuelle (carnet de lecture) et celle de la mise en commun (cercle de lecture). Ainsi, dans le but de permettre aux participants de se plonger avec plus de calme dans le livre et dans eux-mêmes, nous avons intégré la période des vacances de Noël à celle prévue pour la lecture du texte.

les thèmes, selon moi, étaient beaucoup exigeants ! ». Laila92001 a déclaré avoir eu l'occasion de réfléchir sur sa posture de lectrice et d'être bien disponible à participer à d'autres projets similaires : « Ce projet a été vraiment intéressant et j'ai pu réfléchir sur ma condition de lectrice. J'espère d'avoir la possibilité de participer à des autres cercles de lecture ». Enfin, Onoreallatriade a mis l'accent sur l'attention que notre atelier a réservée aux émotions et affirmé vouloir mettre à profit les apprentissages rendus possibles par cette expérience dans son avenir de lecteur, en nous adressant des remerciements directs :

J'ai terminé mon travail en ce qui concerne cette expérience de lecture que j'ai trouvée très intéressante parce qu'elle m'a donné la possibilité d'exprimer mes émotions et mes sentiments par rapport à ce que j'ai lu. À la fin de cette expérience, je remercie Madame Fochesato qui m'a inspiré dans ce procès de lecture en me donnant les indications futures qui pourront m'être utiles quand je me trouverai face à un livre, comme dans ce cas.

À la lumière de ces derniers témoignages, nous nous sentons en mesure d'affirmer que les objectifs de stimuler la réflexion des apprenants sur leurs attitudes de lectrices et lecteurs et d'entraîner leur réflexion à la valeur démocratique des échanges ont été aussi atteints.

4. Éléments de synthèse

4.1 *La discussion des résultats*

Le temps est désormais venu de dresser un bilan de notre première expérience de lecture en ligne. Comme nous l'avons annoncé, cette édition de notre atelier a été réalisée avec une finalité exploratoire, qui nous a consenti de mettre en lumière les points de force et les points de faiblesse de notre protocole expérimental. Pour cette évaluation globale nous avons pris en considération aussi bien les performances et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les deux phases du carnet et du cercle de lecture que les réponses collectées à travers le questionnaire final. Nous récapitulons, alors, les données que nous avons principalement considérées pour tirer les conclusions de cette édition. Nous procéderons, ensuite, à l'analyse des aspects sur lesquels nous avons décidé d'intervenir pour la réalisation de notre seconde expérience.

Tout d'abord, nous évoquons le rapport que les participants ont entretenu avec le carnet de lecture. Comme nous l'avons spécifié dans le paragraphe 3.3.1 de ce chapitre, bien que tous aient confié à leurs journaux personnels les émotions ressenties au cours de la lecture, ces dernières n'ont pas toujours fait l'objet d'une réflexion et d'un effort de

verbalisation approfondis. Sans pour autant annuler les cas de mise en relation avec soi-même pouvant être jugés comme exceptionnels (par exemple, Martina Cristina), nous avons parfois remarqué un souci herméneutique typique des analyses scolaires et académiques, et une tendance à rester coincés dans les limites contextuelles de l'œuvre, avec la conséquence de se contenter de relater quelques expériences personnelles sans rapporter la lecture à son propre vécu et à son monde intérieur. Nous considérons de tels résultats comme une manifestation de la difficulté de se rapporter aux textes d'une manière libre et personnelle. Nous croyons pouvoir aussi l'attribuer au milieu formatif ayant accueilli notre expérience : en effet, nous supposons que dans un contexte informel les participants auraient pu réagir différemment. Les courriers électroniques informatifs que quelques apprenants nous ont envoyés afin de mieux comprendre ce que l'on attendait d'eux dans l'activité du carnet de lecture¹⁸¹ en constituent, à nos yeux, une preuve supplémentaire.

Ensuite, nous rappelons le résultat des échanges au centre de la phase du cercle de lecture. Bien que cette dernière ait suscité une appréciation nette de la part des apprenants, nous estimons pouvoir l'évaluer comme globalement médiocre. Nous en attribuons la responsabilité à trois éléments. En premier lieu, un défaut d'expertise dans ce genre d'activités et, par conséquent, un sentiment de gêne lors de la première rencontre virtuelle dû à une forme d'insécurité sur ce qu'il fallait faire. En deuxième lieu, un manque de liberté occasionné par l'utilisation de rôles d'analyse des œuvres. Enfin, un défaut d'intégration chronologique entre la phase de lecture individuelle et celle de confrontation groupale. Concernant ce dernier élément, nous croyons, en effet, que l'interruption de la lecture au singulier par la mise en commun des cercles de lecture aurait pu générer un échange d'approches aux œuvres susceptible d'influencer les parcours individuels et de produire des discussions plus riches et passionnantes. Nous ajoutons que notre opinion à ce propos se fonde aussi sur quelques conversations informelles que nous avons entretenues avec une participante de l'atelier, qui a déclaré avoir rencontré des difficultés lors des cercles de lecture en raison du temps qui avait passé depuis la lecture intégrale de l'œuvre.

Quant aux informations restituées par l'analyse des données extraites du questionnaire final, nous signalons l'appréciation que l'expérience de l'atelier de lecture, globalement envisagée, a reçue de la part des participants et le fait que les œuvres proposées ont fait

¹⁸¹ Nous signalons, à ce propos, que l'une des personnes qui nous ont écrit a été l'apprenante Martina Cristina, laquelle, comme nous l'avons pu apprécier dans le paragraphe d'analyse des carnets de lecture, nous a offert le détail de ses émotions et réflexions tout au long de la lecture, en partageant aussi avec nous des épisodes de sa vie.

l'objet d'opinions positives surtout en relation à leur valeur documentaire, de développement de compétences linguistiques et à leur capacité de stimuler la réflexion. Mais nous ne pouvons pas oublier qu'il revient à la nature dialogique du cercle de lecture le rôle déterminant dans l'évaluation positive de notre parcours de lecture. Un tel résultat nous conforte, et il nous permet de rejoindre Monica Banzato (2006) e Marco Vagnozzi (2010 et 2012)¹⁸² au sujet du potentiel socialisant du blog, qui opère aussi dans le sens du développement et du renforcement de compétences d'ordre relationnel et coopératif tout comme dans le sens de l'intériorisation de règles sociales ayant des répercussions dans la matérialité de la réalité contingente bien qu'exercées dans le monde du virtuel.

En ce qui concerne le volet technologique, la plupart des apprenants ont interagi sans difficulté avec notre plate-forme et considéré adéquate la structure du blog dans son rôle de carnet de lecture. En revanche, comme nous l'avions prévu, le forum prédisposé pour la réalisation des échanges du cercle de lecture a fait l'objet de quelques perplexités en raison d'un défaut d'interactivité.

4.2 Les modifications à apporter

À la lumière des considérations exposées, nous avons décidé d'intervenir, lors de l'expérience suivante, sur trois aspects principaux à développer, à savoir :

- L'organisation générale du projet
- L'ordre de déroulement des activités du carnet et du cercle de lecture
- Les outils et les occasions pour la collaboration entre pairs.

En ce qui concerne le premier aspect, compte tenu des considérations formulées à propos de la profondeur parfois limitée caractérisant l'analyse des apprenants sur leurs propres émotions et des difficultés que ces derniers ont rencontrées dans l'exploitation des carnets individuels en tant qu'outils de libre expression, nous avons opté pour le développement d'une seconde édition qui soit davantage imprégnée d'occasions de partage intellectuel. Nous avons parié sur le fait qu'en plongeant les apprenants dans une dimension réflexive depuis le début, ils auraient sans doute pu acquérir de la confiance et exprimer sans souci leurs rapports aux œuvres.

En ce qui concerne le deuxième point, l'extension réduite des réflexions abordées qui parfois ne sont pas sorties des frontières du livre nous ont convaincue de l'opportunité de tenter une intégration différente entre les deux phases de travail.

¹⁸² Cf. paragraphe 2.1.1 de ce chapitre.

Quant au dernier aspect, nous avons cru que le système du forum – utilisé en tant que tel et non au lieu d'un *chat* - aurait mieux répondu aux exigences de la nouvelle dimension réflexive de l'atelier.

En conclusion de ce parcours nous voudrions partager deux informations qui, à nos yeux, complètent l'évaluation de *Pluralité*.

La première concerne la décision de trois participants d'aborder le thème de la lecture dans le cadre d'une autre expérience d'apprentissage collaboratif. En effet, ils se sont inspirés de notre parcours de lecture pour créer un webdocumentaire intitulé « En voyage avec le Petit Prince », portant sur les habitudes de lecture d'individus de 8 à 60 ans. Pour la prédisposition des interviews et des questionnaires à exploiter, ils ont remanié le questionnaire que nous avons administré au début de notre parcours.

Quant à la seconde information, elle porte sur le fait que l'une des apprenants ayant réalisé le webdocumentaire a décidé de poursuivre ses recherches dans ce domaine en préparant un mémoire de Master sur la relation entre la lecture et les TIC. Pour petits qu'ils soient et sans pour autant renier les points de faiblesse déjà mis en évidence, nous croyons pouvoir considérer ces éléments comme des formes d'appréciation ultérieure de l'expérience de lecture vécue et, par conséquent, comme autant de petits critères d'évaluation positive.

^{xlix} [...] les blogues [...] permettent aux individus de publier leurs propres pensées et réflexions tout en prenant part à un environnement collectif.

^l L'infrastructure technique permet à de nouvelles pratiques et à un écosystème social spécifique d'émerger.

^{li} Dans l'ordre : voix réelle, écoute réelle, responsabilité réelle, véritable but, véritable propriété, communication réelle et collaboration réelle.

^{lii} [...] les blogues sont une technologie de réseautage social qui résulte particulièrement adaptée à l'éducation en raison de leurs qualités interactives, réflexives et collectives. Les blogues sont des ressources excellentes pour l'apprentissage par projet, donc ils sont valorisés dans des environnements d'apprentissage constructivistes centrés sur l'apprenant.

^{liii} Le blog est une boîte d'idées qui peut prendre des formes différentes.

6

L'ATELIER *PLUR@LITTE*

Dans ce chapitre nous porterons notre attention sur le second atelier de lecture réalisé. Nous illustrerons tout d'abord les éléments de nouveauté que nous avons introduits dans le parcours à la lumière des données obtenues grâce à la première expérience, en consacrant quelques pages à la description de la nouvelle plate-forme configurée. Ensuite, nous détaillerons les étapes du parcours et les consignes données aux apprenants pour chacune d'entre elles. Enfin nous présenterons et commenterons les résultats obtenus.

1. L'adéquation du projet

Conformément aux conclusions tirées de l'édition exploratoire de notre atelier de lecture, nous avons inséré dans la seconde expérience plusieurs éléments de nouveauté que nous présentons de façon schématique :

a) La plate-forme

Nous avons choisi de faire appel à un autre instrument technologique et de configurer, par conséquent, une plate-forme différente dont les caractéristiques feront l'objet du paragraphe 2 de ce chapitre.

b) L'autobiographie de lectrice/lecteur

Afin de miser davantage sur la valeur réflexive de la lecture et dans le but de plonger immédiatement les apprenants dans une dimension narrative (Dettori et Lupi, 2008 et 2009 ; Dettori, 2011 et 2012), une modification majeure a été introduite dès le début de la seconde expérience en ligne. Nous avons, en effet, décidé de remplacer le questionnaire initial par le dispositif de l'autobiographie de lectrice/lecteur, un instrument qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 paragraphe 2.1, est définissable à la fois comme souple et exigeant, en raison, d'un côté, de la liberté d'expression et d'association des pensées qui le caractérise, et, de l'autre, de la profondeur spéculative qu'il requiert. Les consignes pour la réalisation de cette tâche réflexive initiale seront présentées dans le paragraphe 3.1.1.

c) Le remue-méninges

Puisque l'un de nos buts était celui d'engager les apprenants dans des tâches authentiques susceptibles de se vérifier dans la vie réelle aussi, nous avons proposé des activités de remue-méninges dans deux occasions : avant la rédaction des autobiographies de lecture pour stimuler la réflexion collective et pour favoriser le surgissement des suggestions réciproques concernant les aspects que l'on pourrait toucher dans une autobiographie de lectrice/lecteur ; au niveau des groupes, avant chaque débat autour du livre choisi. Dans ce second cas, le *brainstorming* initial faisait office de calepin numérique partagé, qu'il fallait remplir de manière asynchrone avec les sujets à aborder lors des rencontres virtuelles, comme dans un ordre du jour. La réalisation de ces tâches a été possible grâce à l'intégration de l'application web *Padlet* aux salles de notre plate-forme vouées aux discussions. Cette activité sera présentée dans le paragraphe 3.2.

d) L'avis de lecteurs

La dernière tâche à réaliser en équipe consistait en l'élaboration d'un avis de lecteurs partagé, c'est-à-dire d'une présentation avisée et sincère de l'œuvre littéraire choisie¹⁸³. Une telle idée a répondu à la nécessité d'engager les apprenants dans l'achèvement d'une tâche déterminée qui soit apte, conformément aux recommandations du CECR, à donner naissance à un produit final concret, et qui représente un élément de conjonction entre la classe et ce qui se passe à l'extérieur de ce microcosme. Dans le sillage de ce qui se produit dans la réalité des réseaux sociaux littéraires, une fois les avis rédigés, les apprenants ont aussi été invités à voter celui qui les inspirait le plus et à justifier leurs choix. Cette activité sera présentée dans le paragraphe 3.2.

e) La mise en mots d'une réflexion finale

En clôture d'atelier, nous avons demandé aux apprenants de rédiger dans leurs carnets personnels un bilan de l'expérience de lecture vécue, en y rapportant ce qu'ils pensaient avoir appris en termes de compétences aussi bien déclaratives que procédurales. Cette activité aussi sera présentée dans le paragraphe 3.2.

Un *Doodle* pour le choix des livres, un vade-mecum et une nétiquette, également disponible sous la forme d'une infographie, ont complété le nouveau cadre de déroulement de notre atelier. En outre, nous avons planifié une articulation différente entre la phase de lecture individuelle des œuvres et celle de discussion autour de celles-ci dans les clubs de

¹⁸³ Les avis de lecture que les participants ont rédigés sont disponibles dans l'annexe II.

lecture.

La sélection des éléments susmentionnés visait à répondre de manière complète à tous les objectifs établis pour ce projet de recherche, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 17 - La relation entre les objectifs du projet de recherche et les éléments pratiques de réponse donnés

OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE	ELEMENTS PRATIQUES DE REPONSE
<i>Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, auteurs et styles actuels.</i>	Lectures d'œuvres de la littérature française de l'extrême contemporain.
<i>Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière à ce qu'il acquière confiance en lui-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue.</i>	Rédaction du carnet de lecture et exposition/confrontation des réceptions individuelles à travers le cercle de lecture.
<i>Suggérer l'importance de s'interroger sur les textes de manière constructive pour vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.</i>	Proposition d'œuvres qui mettent en scène des sujets d'actualité représentatifs de la société dans laquelle les apprenants vivent. Élaboration de lignes directrices pour une lecture approfondie (relations texte-monde, texte-lecteur, notamment).
<i>Favoriser la réflexion métacognitive et la conscience de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.</i>	Liberté d'expression dans le carnet de lecture. Rédaction de l'autobiographie de lectrice/lecteur avec <i>brainstorming</i> précédent et successif. Auto-évaluation à travers la réflexion finale sur l'expérience de l'atelier.
<i>Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.</i>	Exploitation des TIC. Participation à un cercle de lecture, c'est-à-dire à une pratique de plus en plus répandue au niveau présentiel et en ligne. Préparation des rencontres à travers le <i>Padlet</i> . Développement de compétences relationnelles à distance.

2. L'environnement numérique de la seconde expérience

2.1 *Deneb.pro* : un environnement pour l'apprentissage à distance

Comme nous l'avons anticipé dans les lignes introductives de ce chapitre, pour la réalisation de la seconde édition de notre atelier de lecture nous avons décidé d'avoir recours à un instrument différent, conçu et développé par un professionnel de l'Université di Genova : l'environnement numérique d'apprentissage dénommé *Deneb.pro*. Bien que cette plate-forme ait été initialement et spécialement construite pour l'implémentation de cours de traduction spécialisée dans le cadre d'une formation post universitaire de haut niveau, l'intérêt qu'elle revêt dans ce projet réside notamment dans le fait qu'elle représente un exemple pertinent de conception d'un outil technologique au service d'un cours de formation et, par extension, des besoins d'apprentissage des étudiants. En effet, comme son auteur l'indique, le but de sa création était notamment celui de « provide practitioners with more specialized communication functions than those offered by general-purpose software^{liv} » (Torsani, 2013 : 30).

D'après la description qui lui est réservée dans la page de présentation des mastères s'appuyant sur cette technologie¹⁸⁴, « *Deneb.pro* offre un ambiente interattivo ideale per corsi che contemplino modalità di lavoro individuali e collaborative^{lv} ». En outre, le système est doté en services facilitant la communication entre les divers acteurs du parcours formatif et permettant la réalisation de travaux en équipe, en l'espèce des forums, des *chats*, des wikis, et des outils spécifiquement conçus pour les professionnels de la traduction, tels qu'un instrument d'identification des mots-clés dans un texte.

Ces caractéristiques composent, alors, un cadre descriptif apte à rendre l'environnement numérique *Deneb.pro* préalablement conforme aux besoins de notre atelier.

Exigeant des compétences avancées de programmeur, les aspects plus particulièrement liés au développement technologique et à la construction de la plate-forme n'ont concerné que marginalement l'expérience de l'auteure de cette thèse. Cependant, l'environnement de *Deneb.pro* a été réalisé par son concepteur de façon à permettre la mise en place de quelques actions de configuration même au responsable pédagogique du cours. Ce dernier peut disposer de coordonnées d'identification différentes selon le rôle qu'il désire remplir d'une fois à l'autre.

¹⁸⁴ Une présentation détaillée des caractéristiques de cette plate-forme est disponible à la page suivante : <http://www.farum.unige.it/masterfarum/?op=piattaforma>.

En accédant à son compte d'administrateur, l'enseignant/facilitateur¹⁸⁵ peut gérer, à travers une succession d'interfaces aisément compréhensibles, aussi bien l'activation de son cours que l'ouverture de sections visant à générer un nombre d'espaces de travail conforme aux exigences spécifiques de la formation dont il est question.

La plate-forme *Deneb.pro* est programmée pour pourvoir deux espaces d'interaction : la section « matière » et la section « groupe ». D'un point de vue conceptuel, la première section se définit comme une surface d'action pour le professeur, se caractérisant par une structure tripartite de communications (échancier, annonces, leçons). Visant la clarté, cet espace contient le matériel d'enseignement et les informations utiles au déroulement du parcours d'apprentissage, et il est normalement équipé avec des forums de soutien à la mise en place des activités prévues. La seconde, en revanche, se qualifie en tant qu'espace réservé à l'action des apprenants et, comme tel, virtuellement fermé pour l'enseignant. Bien évidemment, aux fins de notre atelier de lecture la plate-forme a fait l'objet d'une légère transformation¹⁸⁶, mais les mécanismes de configuration n'ont pas changé. Ainsi, la création des sections a été possible tout simplement en choisissant la typologie désirée par le truchement d'un menu déroulant (fig. n° 33).

¹⁸⁵ Nous rappelons que, selon le nouveau paradigme de l'éducation, le rôle du second englobe les caractéristiques traditionnelles du premier. Les cours à distance en traduction spécialisée de l'Università di Genova prévoient une figure ultérieure, à savoir celle du tuteur, qui se configure comme un élément de motivation pour les apprenants et se propose de simplifier la communication entre ces derniers et les professeurs. Par contre, dans le cadre des ateliers de lecture dont il est question dans cette thèse, cette distinction n'est pas prise en considération, le tuteur étant également le responsable du parcours formatif et le référent pour les aspects d'ingénierie pédagogique.

¹⁸⁶ Une telle flexibilité remonte au projet de développement originel de *Deneb.pro*. En effet, son créateur a construit cet environnement numérique selon une approche à spirale, permettant de revenir sur les caractéristiques de l'outil conformément aux exigences manifestées par les enseignants au fur et à mesure de la réalisation des éditions successives des mastères. Pour en expliquer la réalisation pratique dans un langage accessible, nous suggérons de se figurer les instructions de la plate-forme comme des blocs de code qui fonctionnent à la manière de briques : en les déplaçant on active ou enlève des fonctions différentes dans les sections ouvertes.

Figure 33 - Plur@litté : l'interface pour la création des sections

administrateur du cours (Pluralitté)

nouvelle section

nouvelle section

nom de la section *
lunghezza minima del campo 6 caratteri

couleur de la section 441166

description de la section *

type de section *

- matière
- groupe
- matière
- matière
- espace de loisir

reset invia

Aussi, il est possible de gérer l'inscription des utilisateurs au parcours formatif. Les actions à mettre en place se révèlent également simplifiées. En effet, il suffit d'insérer, dans le masque prédisposé à cet effet, les instructions nécessaires à l'enregistrement d'un nouvel utilisateur en les séparant par des points-virgules (figure n^{os}34-35), et le système restitue de manière automatique les informations d'identification indispensables pour accéder au cours.

Figure 34 - Plur@litté : L'interface pour l'inscription des utilisateurs

de nouveaux utilisateurs

inscription utilisateurs

instructions pour l'inscription des utilisateurs *
ss19:ss19:studente1;studente

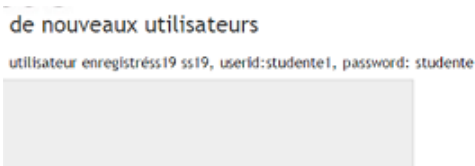
cours Pluralitté

niveau de l'utilisateur *

- observateur
- observateur
- étudiant
- enseignant
- tuteur
- coordinateur
- administrateur

reset invia

Figure 35 - Plur@litté : l'interface de génération automatique des informations d'identification



L'interface se présente, en effet, comme un tableau en php dont les colonnes correspondent aux utilisateurs enregistrés et les lignes aux sections activées. On effectue le choix simplement en cliquant sur la cellule qui se produit du croisement entre ces deux variables (figures nos 36¹⁸⁷ et 37).

Figure 36 - Plur@litté : la gestion des accès aux sections

Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(5) sc2 ss2 Reglisso	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(6) sc23 ss23 speculoos	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(7) sc1 ss3 Recanisso	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(8) sc4 ss4 lechatnoir	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(9) sc5 ss5 Ru Dolph	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(10) sc6 ss6 Eu Laffe	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(11) sc7 ss7 Pierre Clément	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(12) sc9 ss9 Frankensfelu Jr	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe
Carnet de lecture_Pierre Clément	Carnet de lecture_recanisso	Carnet de lecture_reglisso	Carnet de lecture_Ru Dolph	Carnet de lecture_speculoos	Mon carnet de lecture	Mon salon littéraire_groupe 1	(13) sc1 ss1 tuteur	Mon salon littéraire_groupe 2	Salle de classe

¹⁸⁷ La figure est tirée du compte administrateur de notre second atelier de lecture. Puisque l'environnement pédagogique spécifiquement configuré prévoit aussi bien des espaces privés que des lieux virtuels de rencontre et de collaboration impliquant des droits d'accès différents selon le rôle de l'utilisateur, chaque étudiant a été affecté à la section nommée « salle de classe » (partagée entre tous les acteurs du parcours) et à celle relative à son propre carnet de lecture. La ligne concernant le tuteur est entièrement sélectionnée en raison d'un droit d'accès généralisé. Nous précisons que dans cette figure aucune autorisation n'a affaire aux espaces réservés aux travaux en équipes, parce que la capture d'écran a été prise lors de la phase initiale de réalisation de l'expérience. L'accessibilité aux espaces des groupes de lecture a été garantie dans un moment successif.

Figure 37 - *Plur@litté*: l'interface pour la vérification des permis d'accès



Enfin, le responsable du parcours formatif peut librement décider quels outils de communication insérer dans son cours. La simple sélection ou la désélection de ces objets en déterminera la présence et, donc, la visibilité dans l'interface utilisateur.

2.2 La configuration d'un LMS

Les caractéristiques générales de *Deneb.pro* sont en elles-mêmes adéquates pour les exploiter dans le cadre notre atelier de lecture. Toutefois, quelques petites modifications ont été apportées, notamment dans le but de générer un espace spécifique d'action consacré à la rédaction des carnets de lecture personnels. En effet, si la section « matière » pouvait se prêter, en raison de sa structure tripartite, à l'utilisation en tant que salle de classe, la composition des espaces catégorisés comme « groupe » ne pouvait pas satisfaire les exigences d'un outil de métacognition (le carnet) entièrement privé et permettant l'insertion de contenu éventuellement multimédia. Nous avons alors gardé les espaces primitifs, et nous avons ajouté une troisième section calquée sur la syntaxe de programmation de l'espace « groupe » : comme la figure suivante le montre, la dactylographie du mot « personal » dans le champ de description de la section a permis d'obtenir le résultat envisagé et de produire un espace fonctionnant comme un blog.

Figure 38 - *Plur@litté*: l'interface pour la création des carnets de lecture

administrateur du cours (Pluralitté)
nouvelle section

nouvelle section

nom de la section
lunghezza minima del campo 6 caratteri

couleur de la section

description de la section

type de section

Figure 39 - *Plur@litté*: exemple d'une page de carnet

Pluralitté: **Studente** (étudiant)

aller directement à ...

Salle de classe

Mon carnet de lecture

Mon salon littéraire_groupe 1

Mon carnet de lecture

mon carnet

[nouvelle réflexion](#)

[12/11/16](#)

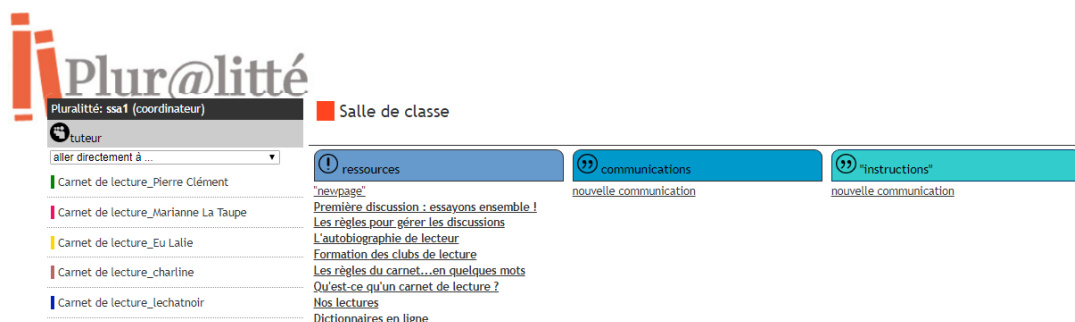
[studente](#)

Finalement, la nouvelle plate-forme se compose des éléments suivants :

- La page d'accueil : cet espace s'offre à chaque utilisateur dès qu'il effectue la connexion à la plate-forme, et offre une récapitulation des dernières activités réalisées par les membres du cours. Elle constitue, par conséquent, une toute première forme de mise à jour.
- La salle de classe : il s'agit d'un espace commun caractérisé par un fractionnement conceptuel en trois parties. La première, significativement dénommée « ressources », représente un outil de rassemblement de tous les éléments que nous avons jugés utiles pour le bon déroulement de l'expérience de lecture, à savoir la page de présentation des œuvres de notre corpus, les liens vers plusieurs dictionnaires bilingues et monolingues disponibles en ligne, la récapitulation des phases de déroulement de l'atelier (figure n° 40). La deuxième, dénommée « communications » contient les nouvelles du cours, le rappel des échéances à respecter, etc. La troisième, à savoir « instructions », collecte, comme son nom l'indique, toutes les instructions qui sont dispensées au fur et à mesure de

l'avancement de l'atelier. Cette section est complétée par deux forums et une caouette (*chat*).

Figure 40 – *Plur@litté* : la salle de classe



- Le carnet de lecture : c'est un espace du genre « blog » voué à accueillir les réflexions personnelles de chaque étudiant.
- Le club des lecteurs : cet espace, séparé pour chaque groupe, est destiné aux discussions autour du livre choisi. Cette section intègre un instrument de brainstorming créé à travers le logiciel *Padlet*¹⁸⁸, un forum et un *chat* (figure n° 41).

¹⁸⁸ L'incorporation du logiciel *Padlet* constitue un élément de nouveauté de cette seconde édition de l'atelier de lecture. Nous nous proposons d'en retracer plus en détail les fonctionnalités dans le prochain chapitre. Pour l'instant, nous nous contentons de le définir en empruntant la description présente dans la page web de cet outil : « Padlet est une application Internet qui permet aux gens d'exprimer de façon simple leurs pensées par rapport à un sujet commun. Il fonctionne comme une feuille de papier en ligne où les gens peuvent insérer tout type de contenu (par exemple des images, des vidéos, des documents, du texte) dans n'importe quel endroit de la page, en collaboration avec quiconque, à partir de n'importe quel appareil. Pensez-y comme à un wiki convivial, synchrone et libre dans la structure » (notre traduction). Pour plus d'information concernant cet outil et pour voir quelques exemples d'exploitation, consulter respectivement les pages suivantes <http://jn.padlet.com/article/57-what-is-padlet>; <http://jn.padlet.com/article/252-padlet-tour>.

Figure 41 – *Plur@litté* : configuration type l'espace « club des lecteurs »



Un vade-mecum et une nétiquette, également disponible sous la forme d'une infographie, complètent cette distribution, et ils se situent sur une barre horizontale en bas de l'écran, comme à souligner leur nature d'encadrement de l'expérience de lecture dans son ensemble.

En conclusion de cette description technique de la seconde plate-forme utilisée, nous consacrons volontiers quelques mots aux moyens de communication intégrés dans chaque section et aux aspects d'affichage des caractéristiques esthétiques de l'environnement configuré.

Quant à la première question, la liste des espaces composant notre environnement numérique met en évidence la présence de dispositifs de communication synchrones et asynchrones. En fonction de leur emplacement, ces outils répondent à des exigences différentes :

- Les forums intégrés dans la salle de classe se prêtent à offrir du soutien aux étudiants nécessitant d'être aidés sur le plan technologique ou un éclaircissement du point de vue didactique. En revanche, le forum des groupes de lecture sert à remplacer les rencontres face-à-face.
- La causerie qui se trouve dans la salle de classe est un lieu virtuel de socialisation et de libre discussion ouvert aux participants de l'atelier qui désireraient converser avec les autres membres en ligne au même moment qu'eux, alors que le *chat* installé à l'intérieur de l'espace des groupes est un instrument alternatif de

discussion. Sa présence naît de l'intérêt de sonder les préférences des utilisateurs en matière de gestion synchrone et asynchrone de la communication.

- Le service de courrier électronique interne permet d'envoyer des courriers électroniques privés aux participants et facilite, alors, les relations exclusives.

Une forme de socialisation est, enfin, déjà identifiable, à certains égards, dans l'espace profil de chaque étudiant : à partir de cette aire, chacun peut modifier son profil, ajouter un avatar et se décrire. Les informations insérées étant visibles par tous les membres de l'atelier, leur rédaction comporte déjà un acte de partage.

Au sujet de l'interface de *Plur@litté*, enfin, nous voudrions, préciser que - comme il est pourtant prévisible - la présence de typologies différentes d'utilisateurs détermine autant interfaces utilisateurs. Ainsi, si le tuteur et l'étudiant partagent une même vue d'écran lors de l'accès à la plate-forme (figure n° 42), dès l'arrivée dans la page d'accueil les deux profils se distinguent : le tuteur peut disposer d'une vision d'ensemble de toutes les sections activées, alors que l'étudiant ne visualise que les espaces pour lesquels il a des droits d'accès.

Figure 42 – *Plur@litté* : la page de connexion



3. Le déroulement de la seconde expérience

3.1 *Le contexte*

La seconde édition de notre atelier de lecture¹⁸⁹ a eu lieu au cours de l'année académique 2016-17, et a été adressée à une communauté d'apprenants plus hétérogène, constituée par les étudiants inscrits au cours de littérature française contemporaine de niveau Master 1 et par ceux fréquentant la seconde année de Licence¹⁹⁰. Les deux groupes de destinataires disposaient, donc, d'un degré varié de compétence en langue française et de connaissances culturelles et encyclopédique. En outre, notre atelier de lecture s'insérait dans leurs parcours d'études selon deux régimes différents. En effet, si notre expérience de lecture était proposée aux premiers en tant qu'alternative à la lecture de l'un des ouvrages critiques suggérés dans la bibliographie du cours, la participation des seconds n'aurait été que le produit d'un choix personnel et volontaire. Comme dans la précédente édition, enfin, tous les apprenants ont reçu quelques précisions de nature théorique concernant la manière d'approcher les œuvres littéraires. Ainsi, les deux groupes ont pu profiter d'un aperçu sur la perspective de l'anthropologie littéraire adoptée et d'un compte rendu, bref mais incisif, sur la lecture littéraire, présenté comme une série de « propositions pour affronter la lecture des textes de manière active »¹⁹¹.

Le nombre des participants ayant complété cette expérience se compose d'onze apprenants, auxquels, comme dans le cadre du premier atelier, nous avons demandé de choisir un pseudonyme pour préserver la privacité de leurs contributions et pour leur permettre de s'exprimer en toute liberté¹⁹². Nous les présentons à travers leurs autobiographies de lectrices/lecteurs, que nous introduisons à ce point de notre discours parce que, même si cette activité de rédaction a constitué à plein titre une étape

¹⁸⁹ La plate-forme de *Plur@litté* est disponible à la page web suivante : <http://www.sybra.it/pluralitte/index.php>. En tant qu'espace privé, son accès est pourtant limité aux détenteurs d'un identifiant et d'un mot de passe.

¹⁹⁰ Dans ce cas aussi, notre atelier a représenté pour les apprenants des deux niveaux universitaires une occasion pour effectuer un parcours de lecture réfléchi, en parallèle avec les sujets des cours institutionnels portant, respectivement, sur les enjeux de l'adaptation intersémiotique pour les étudiants du Master I, et sur les relations entre la littérature et la presse de l'époque des Lumières à l'Affaire Dreyfus. Malgré la présence d'une distance thématique, notre parcours de lecture a été jugé comme profitable en raison des enjeux qui l'accompagnent aussi bien sur le plan académique et professionnel que sur celui des pratiques de lecture et des compétences de citoyenneté.

¹⁹¹ La citation reproduit le sous-titre du fichier « Lecture littéraire » téléchargé en tant que matériel de cours dans l'espace *AulaWeb* consacré à ce dernier.

¹⁹² Voici la liste des noms de plume choisis : Fedra, Astra87, Marianne La Taupe, Recanisso, Pierre Clément, Morgana221b, Frankenstein Jr, Eu Lalie, Ruffinon, Reglisse, Evanjali.

importante du parcours de lecture planifié et qu'elle a été pensée en tant que déclencheur d'un chemin complexe de réflexivité, les résultats obtenus peuvent être envisagés comme autant d'éléments de définition du contexte de déroulement de cette seconde expérience.

3.1.1 Les autobiographies de lecture des participants

Afin de mettre en œuvre l'activité de réflexion sur le parcours de lectrice/lecteur de chaque apprenant, nous avons téléchargé dans la plate-forme une série de diapositives expliquant la nature et les enjeux de l'autobiographie de lectrice/lecteur. Nous reproduisons de suite un petit morceau des lignes directrices que nous avons tracées :

Il s'agit [...] du récit d'une histoire de lecteur. Que vous soyez ou pas des lecteurs passionnés, que vous lisiez des romans ou des revues, etc., chacun d'entre vous a un parcours de lecteur à raconter. Il vous est demandé alors de rédiger un texte – votre autobiographie de lecteur ou de lectrice – où vous évoquez vos souvenirs et expériences personnelles de lecture. Vous êtes libres d'insérer dans ce texte toutes les informations que vous voulez et de structurer ce texte comme vous le souhaitez : quelqu'un d'entre vous a, peut-être, des compétences d'écrivain, alors pourquoi l'empêcher de s'exprimer ?

Quant aux consignes, nous avons demandé aux apprenants de respecter quelques petites contraintes :

- Rédiger un texte d'au moins trente lignes.
- Respecter un ordre chronologique dans le récit des événements.
- Faire un effort de mémoire pour raconter le lecteur qu'ils avaient été dans le passé et le lecteur qu'ils étaient à l'époque de notre atelier.
- Être sincères :

Les souvenirs et les expériences sont, certes, subjectifs mais n'inventez pas d'informations qui ne font pas partie de votre histoire. Il n'y a pas une seule réponse correcte, et vous pouvez parler de votre relation à la lecture en toute liberté : personne ne vous jugera, même pas pour les éventuelles fautes d'orthographe ou de grammaire !

L'activité de l'autobiographie de lectrice/lecteur s'est déroulée sur trois phases.

Premièrement, les apprenants ont été invités à réaliser une étape de *brainstorming* en plénière à l'aide d'un *Padlet* (figure n° 43) prédisposé dans une salle ad hoc, dénommée « Nos autobiographies », dans le but de leur permettre de mettre en commun quelques idées d'éléments pouvant figurer dans leurs récits personnels. Nous précisons que, dans un esprit d'accompagnement, nous avons pensé à éviter l'effet déstabilisant de la page blanche en insérant au préalable quelques catégories d'idées susceptibles de s'avérer pertinentes

dans le cadre d'une autobiographie de lectrice/lecteur. Nous avons également mis en avant qu'ils n'étaient pas obligés à insérer dans les autobiographies individuelles tous les éléments postés dans le *Padlet*.

Figure 43 - L'autobiographie de lecture : le remue-ménages



Deuxièmement, chacun a disposé d'une semaine de temps pour rédiger son autobiographie de lectrice/lecteur dans l'espace du carnet personnel.

Enfin, nous avons renvoyé les participants au forum de la salle « Nos autobiographies » susmentionnée, pour qu'ils mettent en commun quelques morceaux sélectionnés de leurs autobiographies individuelles. L'invitation à la confrontation avait ici un objectif de socialisation : peut-être, en lisant les autobiographies des autres, les lecteurs auraient-ils pu découvrir avoir vécu des situations similaires ou avoir l'habitude d'adopter une même attitude face à la lecture.

Dans le but d'opérer une analyse des autobiographies de lecture que les participants ont rédigées, nous nous rapporterons dans les pages qui suivent aux méthodes et aux résultats de recherche qui ont été respectivement adoptées et obtenus par d'autres chercheurs ayant travaillé sur le rapport entre le sujet et la lecture. Ainsi, en nous plaçant dans le sillage de De Croix et Dufays (2004), nous détaillerons les aspects liés à la lecture qui ont fait l'objet des réflexions des apprenants. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur les manières dont les participants de l'atelier se sont qualifiés par rapport à l'acte de la lecture, en essayant de mettre ces définitions en relation avec les quatre postures de lecteurs identifiées par Rouxel (2004)¹⁹³.

¹⁹³ Pour connaître les détails de la recherche de De Croix et Dufays et de celle de Rouxel, voir le chapitre 3, paragraphe 2.1.

Considérons donc tout d'abord les sujets de réflexion que les participants¹⁹⁴ ont insérés dans le *Padlet* fonctionnant de remue-méninges initial. Comme la figure n° 43 ci-dessus le montre, si l'on détache des contributions apportées par les apprenants les suggestions que nous avons introduites dans le but de démarrer l'activité – c'est-à-dire celles portant sur l'exposition aux histoires racontés pendant l'enfance (« quand, enfant, on me lisait des histoires »), sur le rôle éventuel de la bibliothèque scolaire (« la bibliothèque de l'école ») et sur les conditions physiques et d'atmosphère les plus propices pour lire (« les endroits et les contextes préférés pour la lecture ») – on constate qu'une pluralité d'aspects se plaçant sur le plan individuel et social ont été abordés. En ce qui concerne le plan individuel, les affiches manifestent une double considération de la lecture en ce sens qu'elle est envisagée aussi bien dans ses caractéristiques matérielles que théoriques. Ainsi, si d'un côté les premiers livres lus, le temps consacré à la lecture, les genres littéraires aimés et la préférence pour la lecture de textes en langue originale sont mentionnés, de l'autre le rôle de la lecture dans la vie de l'individu (« N'importe quel livre a quelque chose à donner... » ; « Le roman qui a changé ma vie et mes attitudes est... ») et les paramètres qui influencent l'expérience de la lecture (« Le style d'un livre influence mon expérience de la lecture parce que... ») sont également mis en avant. Quant au plan social, nous remarquons que la pratique de mettre en commun les lectures individuelles et d'exploiter le potentiel relationnel de la littérature (« Les personnes à lesquelles on recommande des livres ») est aussi venue à l'esprit des apprenants dans ce moment d'élicitation du soi-lecteur. Nous pouvons alors affirmer que ce rapide échange d'idées sur les sujets à aborder dans les autobiographies de lecture individuelles s'est avéré capable d'acheminer les participants vers un parcours de réflexion qui, pointant vers une plus grande appréhension de soi, induit nécessairement un questionnement autour de l'acte de lire et de ses enjeux.

L'avantage de l'activité de *brainstorming* que nous venons de récapituler a été confirmé par l'analyse des autobiographies de lecture, car les aspects mentionnés dans le *Padlet* y font figure de traits communs. En effet, si, comme annoncé, nous nous inspirons de la recherche effectuée par De Croix et Dufays (2004) en milieu scolaire sur un public d'adolescents, nous remarquons que les onze participants ont abordé les sujets suivants :

- Ils ont fait remonter le début de leur identité de lecteur à l'époque où, enfants, on leur lisait des histoires.

¹⁹⁴ Nous précisons que cette activité initiale a vu la participation de deux apprenants qui successivement – et pour des raisons différentes – ont abandonné l'atelier, à savoir Lechatnoir et Dullegrietbxl. Par souci de vérité, notre analyse des autobiographies de lecture ne tiendra pas en considération leurs réflexions.

- Ils ont nommé leur(s) genre(s) textuel(s) préféré(s) et fait mention de plusieurs auteurs et œuvres à titre d'exemples.
- Ils ont partagé les critères qui guident chez eux le procédé d'appréciation d'une œuvre littéraire.
- Ils ont clarifié leur attitude face à la lecture, en précisant parfois les contextes dans lesquels plus volontiers ils mettent en œuvre cette activité.

Voyons dans l'ordre chacun des aspects mentionnés.

Quant au premier, nous remarquons que pour la plupart des apprenants l'amour pour la lecture plonge ses racines dans un acheminement reçu à un âge précoce, même si quelqu'un a affirmé entretenir une relation assez récente avec la littérature. Tous se sont alors efforcés d'identifier les personnes (une mère, un père, un grand-père, une grand-mère, des amis, un professeur) les ayant accompagnés dans ce parcours (cit. n°s 65 et 66 de suite ; 67-72 en annexe), et quelqu'un a même interpellé ses proches pour reconstruire son parcours de lecteur et identifier cette exposition aux histoires enfantines comme le moteur de son intérêt pour la littérature (cit. n° 73) :

65. Mon histoire de lectrice est commencée assez tôt, plus ou moins quand j'avais quatre ans et demi. À vrai dire, initialement j'étais une auditrice plus qu'une véritable lectrice mais...le fait est que "le monde des livres" m'a toujours fascinée. J'étais très contente quand ma mère s'asseyait à côté de moi et elle me lisait l'histoire de Blanche Neige, de Cendrillon ou des Trois petits cochons. (Marianne La Taupe)

66. J'ai commencé à lire beaucoup il y a quelques années, quand j'étais au lycée, grâce à un professeur qui m'a fait découvrir ce monde que je ne connaissais presque point. Je ne sais pas pourquoi, mais j'avais toujours considéré cette activité comme très ennuyante, donc je n'avais pas vraiment commencé à lire des livres pour plaisir, je le faisais seulement quand on me le demandait à l'école. (Fedra)

73. Avec l'aide de ma mère, j'ai pu reconstituer la première partie de l'histoire de ma vie de lectrice. Quand j'avais deux ans ma mère me lisait toujours des contes de fées et d'autres histoires. Je n'ai pas de souvenirs liés à ces temps-là mais je suis sûre que tout cela a eu des influences sur moi, la lectrice de l'avenir. (Reglisse)

Ces souvenirs ont été associés à des sensations de bonheur et de douceur. C'est le cas de Marianne La Taupe qui se souvient du plaisir qui l'imprégnait quand sa mère lisait pour elle. Et c'est le cas de Recanisso aussi, qui garde encore « jalousement » le premier livre qu'on lui a offert et qui raconte le sentiment de satisfaction qu'elle a éprouvé lorsqu'elle a pu communiquer à sa mère le résultat rejoint : « Je me rappelle encore quand toute orgueilleuse je suis allée chez ma maman brandissant la copie du "Le magicien d'Oz" en

criant : " Je suis déjà à la page 30 !" ».

Comme les exemples fournis le montrent, d'habitude la présence de ces figures a attribué aux participants le rôle d'auditeurs d'histoires. Il nous paraît intéressant de remarquer à ce propos que la mention de cette position a surgi spontanément dans les écrits des participants, qui, en évoquant leurs lectures précoces, ont superposé les rôles du lecteur et de l'écouteur, ce qui nous permet de tracer une ligne de conjonction avec la vision relationnelle de la lecture illustrée par Hélène Merlin-Kajman (2016). Ainsi, dans la perception des participants de l'atelier lire n'était pas qu'une activité individuelle, elle se qualifiait aussi en tant que vecteur primordial de socialisation. La nature socialisante de la lecture est réitérée par l'image des échanges de livres et de conseils de lecture rappelés par les apprenants (cit. n° 74 de suite et n° 75 en annexe), tout comme par la référence à un désir de partage qui a poussé quelqu'un à exploiter les ressources – parfois très risquées – du Net (cit. n° 76 en annexe) :

74. Je peux révéler un souvenir sympathique que j'ai lié à la lecture : quand j'étais un enfant j'étais un fanatique des romans de Geronimo Stilton. Il s'agit d'une série de livres qui racontaient les aventures d'une souris, Geronimo, qui travaillait comme directeur dans un quotidien. J'étais tant passionné à ses livres, que je ne lisais un par jour. Au début ma mère me n'achetait un toutes les jours, mais puis elle était inquiétée parce que un livre par jour était un peu cher. Dans la bibliothèque de mon quartier on ne pouvait pas les trouver. Donc j'ai commencé à prêter mes livres à mes amis, et ils me prêtaient les leurs : à la fin nous étions tous satisfaits parce que avec ce « trafic » de livres de Geronimo nous les avons lu presque quarante. (Ruffinon¹⁹⁵)

À ce propos, nous ajoutons volontiers l'exemple de l'apprenant Frankenstein Jr, qui attribue l'attachement éprouvé à l'égard de certaines œuvres au fait de les avoir reçues en cadeau de la part d'un être cher : « parce que il m'a été donné par une personne a moi très chère dans un moment très particulier de ma vie ». Ainsi, dans les mots des participants de l'atelier une conception de la lecture comme vecteur de construction de l'identité personnelle et de description de soi face aux autres émerge :

77. [...] je peux dire que tous les livres que j'ai lus ont eu une influence sur moi et je suis cette fille aussi grâce à tous ces livres. Quand je veux faire connaître quelque chose de moi à quelqu'un, je recommande un livre. Je partage avec les autres un « petit morceau » de moi. (Reglisse)

De tels souvenirs mettent en relief le plaisir accru et l'enthousiasme que la

¹⁹⁵ En raison de doutes concernant la possibilité d'associer ce participant à une identité réelle, nous avons choisi d'indiquer son pseudonyme selon la manière restituée automatiquement par le système technologique de notre plate-forme.

confrontation avec les autres engendre. Cette donnée a posé de bonnes bases pour espérer la réussite de notre expérience de cercle de lecture.

En ce qui concerne les genres textuels préférés, la plupart des participants ont identifié une évolution du goût personnel qui est allé de pair avec le rapprochement à l'âge adulte. Ainsi, la prédilection pour les contes et les fables typique de l'enfance a cédé le pas, pendant l'adolescence, aux romans policiers et d'aventure, parfois assaisonnés de magie, et à un plus large éventail d'œuvres dans la vie adulte. Seul un nombre restreint d'apprenants a manifesté un goût constant. Cette évolution est, d'ailleurs, perçue comme un mouvement intrinsèquement lié à la vie du lecteur. En effet, des adverbes tels que « naturellement », « nécessairement » ou « bien entendu » accompagnent la restitution de ce parcours d'un genre à l'autre, et cette transformation continue est même envisagée comme un élément de définition de la richesse de la pratique de lire, ce qui renforce la signification de l'acte de relecture d'œuvres à des époques différentes de la vie (cit. n° 78 en annexe).

La mention des genres privilégiés a comporté inévitablement une réflexion sur la valeur de la littérature et sur les raisons pour lesquelles on en pratique la lecture. Dans ce contexte, quelques étudiants ont mentionné le pouvoir du littéraire d'accompagner le lecteur dans une autre dimension. Ainsi, ce dernier peut vivre des expériences inconnues à travers les personnages de l'histoire, se relaxer et exercer son imagination, ce qui est parfois représenté comme un avantage spécifique de la culture écrite. Les émotions ressenties lors de la lecture représentent alors un critère d'appréciation des œuvres :

79. [...] c'est grâce aux livres que l'on est transportés dans autre réalité et que l'on peut voyager avec notre fantaisie. Cela, par exemple, n'est pas permis par les films, qui ne nous font pas du tout utiliser notre imagination. Cette ici est la raison pour laquelle moi, je n'aime pas regarder la télé et les films et que je préfère lire un bon livre. [...] c'est quelque chose qui me relaxe. [...]. (Fedra)

80. [...] chaque livre a le pouvoir de me transporter dans une autre dimension, et de me faire vivre une expérience nouvelle, que je n'aurais jamais vécue ni imaginée si je n'avais pas lu le livre. [...] j'ai toujours un livre dans mon sac, et je profite de tout moments libres pour vivre de nouvelles expériences à travers les personnages du roman. (Eu Lalie)

Aux fins de la détermination des caractéristiques de l'échantillon de population universitaire qui a participé à notre atelier, une information s'est avérée particulièrement intéressante. Nous avons remarqué que, depuis toujours ou comme résultat d'une évolution des goûts personnels en matière de littérature, la plupart des participants ont déclaré nourrir un sincère intérêt pour les œuvres étant en contact avec la réalité du monde, soit-elle déclinée au passé ou au présent. Ainsi, la littérature rencontre

l'appréciation de nos apprenants en raison de sa valeur culturelle et informative, de sa capacité de faire connaître des époques lointaines ou de pousser à ouvrir ses yeux sur des situations méconnues de l'actualité :

81. Quand je peux choisir que lire, mon genre préféré est le genre d'actualité : j'aime beaucoup les témoignages des personnes qui ont eu une vie compliqué ou qui vivent au marges de la société. Les histoires de lutte pour s'améliorer ou pour se faire accepter par la société m'intéressent e m'inspirent beaucoup.¹⁹⁶ (Ruffinon)

82. [...] je préfère les livres qui mettent en scène des cultures ou des époques historiques qu'on ne pourrait pas voir autrement. En effet, je crois que l'une des valeurs majeures de la littérature et le fait qu'elle nous offre la possibilité de connaître des cultures et des pays, et ce de façon presque immédiate. (Pierre Clément)

83. [...] aujourd'hui encore, je préfère sans aucun doute les romans qui racontent des histoires vraisemblables, plutôt que les livres qui ont à faire avec des personnages et des histoires fantastiques. (Marianne La Taupe)

La capacité de la littérature d'informer sur l'histoire, sur la vie, sur l'humanité a été, alors, mise en avant :

84. [...] j'ai découvert ma passion pour les aspect historiques et psychologiques des romans: c'est, selon moi, une manière pour mieux entendre la nature humaine, et comme different personnes réagissent à certains événements: les romans me donnent un ultérieur point de vue, peut-être exagéré, mais toujours probable pour certains personnes. (Frankenstein Jr)

D'après leurs expériences, la littérature, instrument de connaissance et de découverte, possède donc le pouvoir de nous inviter, comme le dirait Proust (*La Prisonnière*, 1925), à regarder la réalité avec « d'autres yeux », à « [...] voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres », à « [...] voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est » :

85. Quand je suis allée au collège quelque chose a soudainement changé dans ma vie. Je ne sais pas comment et pourquoi mais j'ai découvert un autre monde, celui de la fiction des livres. A partir de ce moment-là j'ai commencé à lire. Après avoir lu les premiers livres, je regardais le monde qui m'entourait d'une façon critique et curieuse. (Reglisse)

Et pour ceux qui ont précisé de ressentir un intérêt fort mitigé pour les textes de

¹⁹⁶ Cette précision nous rappelle les mots de Maria Chiara Levorato (2008 : 225-226) concernant les résultats de nombreuses recherches portant sur la phénoménologie de la lecture. D'après la psychologue italienne, « [...] les histoires qui favorisent l'identification sont celle qui reçoivent le plus d'appréciation et qui sont considérées comme les meilleurs exemplaires de la catégorie des histoires. Il est implicite que les histoires vraies occasionnent du plaisir, mais cela vaut notamment pour les histoires qui présentent des expériences et des situations exemplaires, c'est-à-dire qui fournissent de bons modèles pour l'identification » (notre traduction).

fiction, l'intérêt pour la réalité est dominant :

86. En grandissant je me suis passionnée aux livres pas de fiction et en particulier aux livres d'anthropologie et aux études sociales. Pour beaucoup de temps j'ai fait fatigue à lire des romans [...] quand la réalité offre matière à réflexion [...] Toujours je préfère les livres d'essais de toute façon au romans. Je crois que la réalité dépasse l'imagination d'une façon ou d'une autre et je pense qu'on peut décrire la réalité en cherchant de la comprendre une profondeur et une ironie comme beaucoup de spécialistes font. (Recanisso)

En outre, trois apprenants se sont penchés sur l'évolution de leurs critères d'appréciation d'une œuvre littéraire, en traçant un parcours qui rappelle le passage du premier au second degré de la littérature, d'une approche naïve et participative à la lecture à une posture savante. En effet, ils ont mis en avant l'incontournable prise en compte progressive des caractéristiques formelles des œuvres et des conditions de leur production et réception en tant que vecteurs d'une plus complète expérience esthétique et signes du mûrissement de leurs compétences de lecteurs (cit. nos 87 et 88 en annexe). De ce point de vue, le cas de l'apprenant Pierre Clément est emblématique. Enfant, il aimait les fables et les histoires d'aventure, probablement parce qu'il réussissait à s'identifier aux personnages et qu'elles lui fournissaient la possibilité d'entrer en contact avec des pays et des époques lointains, différents. Adolescent, il aimait la science-fiction, ce qui dans son effort d'explication pourrait être lié au besoin d'évasion souvent associé à l'acte de lire (cit. n° 89 en annexe). Actuellement, en revanche, c'est la lecture savante qui définit le mieux sa posture :

90. Aujourd'hui, je suis plus souvent attiré à une œuvre littéraire par son style que par son intrigue. Peut-être grâce aussi à mon parcours formatif, je suis capable de lire tout type de livre, et je crois que toute lecture peut nous apporter quelque chose : même si on lit un roman qui est critiqué ou qui ne nous plaît pas, on peut toujours réfléchir sur sa structure, son intrigue et son style, et mieux apprécier les autres œuvres. (Pierre Clément)

Nous concluons ce premier point d'analyse en mentionnant trois autres sujets qui ont été abordés dans les autobiographies de lecture individuelles.

Nous focalisons, tout d'abord, notre attention sur un aspect ayant été touché par six participants, à savoir le rapport entre lire par obligation et lire pour le plaisir que Chiara Bemporad (2014) aussi a constaté dans son étude concernant les pratiques de lecture des étudiants universitaires plurilingues. En effet, derrière la succession de sentiments positifs que les participants ont rappelés à propos de leurs débuts comme lecteurs, nous avons pu parfois détecter une quelque forme d'amertume née de l'accrue difficulté de lire pour le plaisir pendant l'âge adulte. Quelqu'un a admis avoir expérimenté ce décalage au moins au

cours de l'école obligatoire (cit. n^{os} 91 et 92 en annexe), alors que pour d'autres la poursuite des études, la rencontre avec un professeur éclairant ou une œuvre marquante ont déterminé un changement d'attitude qui s'est traduit dans une approche plus sereine et consciente à la lecture (cit. n^{os} 93-96 en annexe). Aussi, quelques apprenants ont déclaré vivre cette distinction encore actuellement : ils disposent de peu de temps pour se consacrer à la lecture d'œuvres qui les inspirent, car les études universitaires – et parfois le travail – occupent la majorité de leurs efforts et énergies. Ainsi, quelqu'un a manifesté l'espoir de voir bientôt arriver les vacances pour pouvoir enfin se plonger dans les lectures désirées (cit. n^o 97 en annexe). D'autres encore ont même affirmé être si fatigués par les lectures obligatoires qu'ils préfèrent consacrer leur temps libre à d'autres activités (cit. n^o 98 en annexe).

Le plaisir de la lecture est, dans ces cas, redécouvert lorsqu'on est libre des contraintes du travail ou des études. Une telle information nous dit, en effet, beaucoup sur les sensations qui sont liées à la lecture pour le plaisir et sur les conditions qui la rendent possible. Le calme, le repos, la liberté d'élection, la satisfaction personnelle accompagnent ce genre de lecture, et définissent également l'atmosphère dans laquelle le lecteur aime se plonger pour pouvoir profiter au mieux de ce moment qu'il consacre uniquement à lui-même (cit. n^o 99 de suite et 100-102 en annexe) :

99. J'aimais lire surtout quand j'allais à la campagne avec mes parents. En hiver, dans la cuisine devant la poêle à bois, en buvant ma tasse de thé noir avec de la menthe fraîche, je lisais beaucoup. L'atmosphère qui se créait était presque magique et magiquement je me plongeais dans la lecture de plus différents livres. « Les Quatre Filles du docteur March » est un des livres que j'ai lu dans cette atmosphère et dont je me souviens heureusement. (Reglisse)

Une seule participante a abordé le sujet des lectures obligatoires en adoptant une position tout à fait différente. En effet, sa passion pour la littérature est telle que, depuis l'enfance, elle ne perd pas l'occasion de s'enrichir avec de nouvelles œuvres de tout horizon culturel, et montre une véritable attitude d'ouverture et de curiosité (cit. n^o 103 en annexe).

En plus du rapport entre lectures obligées et lectures choisies, un autre aspect a retenu l'attention des apprenants dans cette activité de réflexion sur la lecture : la lecture en langue étrangère. Cette perspective, probablement prévisible chez des étudiants en langues vivantes, a été abordée de façons différentes. D'une part, on y a fait référence comme à un élément définissant l'ampleur de ses intérêts littéraires (cit. n^o 104) ; d'autre part, on a fait surgir cette habitude au niveau de facteur ayant contribué à l'accroissement

de sa passion pour la lecture, et on a mis en relief la valeur de la lecture en langue originale pour améliorer ses compétences langagières (cit. nos 105 et 106 de suite ; cit. n° 107 en annexe) :

104. J'ai lu beaucoup de livres, dans langues différentes, en anglais, en français, mais aussi en allemand. J'ai lu livres de tout genre et j'ai appris à les apprécier tous. (Reglisse)

105. Ma passion pour la lecture a aussii augmentée quand j'ai commencé à lire des livres en langues: j'aime lire les livres dans leur langue originelle, à mon avis cela rend la lecture toute autre chose. (Fedra)

106. Maintenant, je suis en train de lire Hyperversum en italien, pour plaisir, Frankenstein en anglais pour le cours de littérature anglaise, The Spanish Pearl en anglais aussi, et Divergente en français, pour améliorer ma compétence de français qui, au moment, n'est pas trop. (Frankenstein Jr)

Enfin, deux participants ont pris en considération les transformations technologiques qui ont intéressé le marché de l'édition, et se sont interrogés au sujet des différences engendrées dans la réception littéraire par le support utilisé.

Le parcours que nous avons tracé plus haut concernant les réflexions des participants sur la valeur de la littérature et sur leurs habitudes de lecture nous permet maintenant d'aborder le sujet des qualifications face à la pratique de lire que les apprenants se sont autonomement attribuées. Exception faite pour deux participants, tous les autres membres de notre plate-forme se sont plus ou moins manifestement présentés en tant que lecteurs passionnés. Une récapitulation des affirmations contenues dans les autobiographies de lecture nous consentira de justifier cette interprétation (cit. nos 108-116 en annexe¹⁹⁷). En effet, en plus des cas où l'expression « lecteur passionné » a été clairement utilisée, quelques paramètres ont été utiles. Nous mentionnons notamment le désir de posséder les livres lus et l'ambition de construire une bibliothèque personnelle (Evanjali et Reglisse), l'habitude à profiter de tout moment libre pour se plonger dans la lecture (Fedra, Eu Lalie) et de toujours porter un livre sur soi (Eu Lalie), la quantité de temps que l'on consacre à cette pratique (Pierre Clément), la perception du besoin ou du désir de lire pour le plaisir une fois les lectures obligatoires terminées (Fedra). À ces éléments nous ajoutons également ces expressions et ces interjections qui manifestent respectivement l'enthousiasme et la forte implication éprouvés au contact avec la littérature (« je suis tombée officiellement amoureuse », Evanjali ; « je pense que je ne pourrais pas en

¹⁹⁷ Notre lecteur s'apercevra aisément de ce que quelques passages ont été précédemment mentionnés pour traiter d'autres aspects analysés. La richesse des autobiographies rédigées est pourtant telle que, dans plusieurs cas, un même segment de discours écrit peut faire l'objet d'exploitations multiples.

dépasser »¹⁹⁸, Fedra), et l'amertume de ne pas pouvoir consacrer plus de temps à une activité tant aimée (« hélas » et « heureusement », Marianne La Taupe).

Quant aux exceptions anticipées, elles sont représentées par les figures d'Astra87¹⁹⁹, qui s'est contentée de communiquer une réduite possibilité de se consacrer à la lecture à cause du travail et qui a manifesté l'espoir de recommencer à lire en conséquence de la participation à cet atelier, et de Ruffinon, dont nous rapportons les mots en annexe (cit. n° 117). Pour ce participant, l'image d'un lecteur passionné coïncide avec celle d'une personne qui profite de tout moment libre pour se plonger dans les pages d'un livre. Selon cette perspective, le fait de limiter son rapport aux textes aux lectures obligatoires assignées dans le cadre de ses études universitaires ne lui permet pas de s'introduire autonomement dans la catégorie des lecteurs passionnés. Cependant, nous remarquons que cet apprenant se montre spécialement intéressé par les œuvres littéraires ayant inspiré des long-métrages ou des séries télévisées, et par le genre de la dystopie découvert à l'université (cit. n° 118 en annexe). En outre, comme nous l'avons déjà vu, la lecture est envisagée par cet apprenant comme un bon compagnon lors des moments de détente (cit. n° 119 en annexe).

La situation de Ruffinon qui, tout en ne se considérant pas un aficionado de la lecture, manifeste un fort attachement pour des œuvres et des genres spécifiques, nous permet de faire le lien avec un autre aspect que nous considérons opportun d'analyser, à savoir le rapport entre la variété des genres littéraires abordés et la qualification de soi à l'égard de la lecture. Les habitudes de lecture des apprenants paraissent s'orienter actuellement vers l'univers de la fiction : le roman, dans sa variété typologique, retient, en effet, le plus d'attention. Comme nous l'avons précédemment précisé, il est souvent apprécié qu'une œuvre respecte un principe de vraisemblance et garde un rapport de connexion avec la réalité contingente ou passée. Cependant, deux apprenants ont manifesté une vive prédilection pour des œuvres de science-fiction (Morgana221b) ou un intérêt diversifié s'adressant aussi à ce groupe de textes (Frankenstein Jr).

Il est assez difficile de rapporter les comportements des participants aux quatre postures de lecture établies par Rouxel (2004) - à savoir le fugueur, le spectateur, le

¹⁹⁸ Nous avons interprété cette affirmation comme équivalente à la suivante : « je pense que je ne pourrais pas m'en passer ».

¹⁹⁹ Nous précisons que cette participante n'a pas rédigé une véritable autobiographie de lecture. À cause d'un malentendu dans l'exécution des consignes, elle a complété uniquement la phase conclusive de cette activité, à savoir celle consistant dans la mise en commun de ses expériences de lecture dans le forum de la salle « Nos autobiographies ». En effet, elle a publié quelques lignes sur son rapprochement à la lecture et sur ses goûts actuels, et manifesté l'espoir que « [...] cet atelier sera une bonne opportunité pour reprendre » à lire, vu l'impossibilité de s'y consacrer avec constance à cause du travail.

bohème et le critique²⁰⁰ – car tous les apprenants n’ont pas clairement défini les aspects d’une œuvre auxquels ils prêtent le plus d’attention. Néanmoins, compte tenu de ce que nous avons précisé au sujet des raisons pour lesquelles les participants de notre atelier s’approchent de la littérature et de ce qu’ils recherchent d’habitude dans les textes, nous nous sentons en mesure d’affirmer que les apprenants remplissaient au moins trois des catégories identifiées, c’est-à-dire celles du *fugueur*, du *spectateur* et du *critique*. En effet, il est possible de rassembler dans cette dernière catégorie les habitudes lectorales de Recanisso, de Eu Lalie et de Pierre Clément, parce qu’ils ont relaté avoir expérimenté une transformation progressive de leurs approches aux textes consistant dans le passage de l’intérêt exclusif pour l’histoire au souci du style et des conditions du processus de production/réception littéraire. En revanche, les apprenants Evanjali, Fedra et Frankenstein Jr sont envisageables selon les caractéristiques du *fugueur* et du *spectateur*. Dans le cas de Frankenstein Jr, par ailleurs, la capacité d’imagination a toujours été tellement poussée que, enfant, elle laissait couler sa fantaisie et préférait « [...] lire à jouer avec mes amis, créer des histoires dans ma tête et voir comment elles allaient ». Nous remarquons, en outre, que, comme Rouxel aussi le précise, ces postures ne représentent qu’une tendance majoritaire, tous les apprenants ayant nécessairement expérimenté plusieurs tenues au cours de leurs vies de lecteurs et ne pouvant pas éviter, dans l’actualité aussi, de les mélanger. À ce propos, l’exemple d’Eu Lalie est à lui seul satisfaisant. En effet, tout en reconnaissant la présence chez elle d’un intérêt pour la vie des auteurs des œuvres abordées et de l’impact de ces dernières sur la société, cette apprenante a déclaré porter toujours sur elle un livre afin de pouvoir profiter « de tout moments libres pour vivre des nouvelles expériences à travers les personnages du roman ». Son rapport à la lecture se situe, alors, à la lisière entre les postures du *fugueur* et du *critique*.

Dans le but de compléter ce cadre définitionnel, nous consacrons encore quelques lignes à l’analyse de la dernière phase d’échange dont l’activité de rédaction des autobiographies de lecteurs s’est composée, à savoir la mise en commun des réflexions individuelles. Nous précisons que tous les participants n’ont pas collaboré, la confrontation n’ayant intéressé que sept apprenants. Nous remarquons tout de même que les contributions offertes ont porté sur quatre sujets principaux : a) la valeur de la littérature et la prédilection pour les histoires fantastiques ou, au contraire, ancrées dans la réalité ; b) le rôle de l’école dans le développement d’une attitude d’appréciation pour la lecture ; c) le plaisir de lire dans la langue originale de l’auteur ; d) la littérature en tant que moyen pour parler de soi-même.

²⁰⁰ Cf. les profils présentés dans le chapitre 3, paragraphe 2.1.

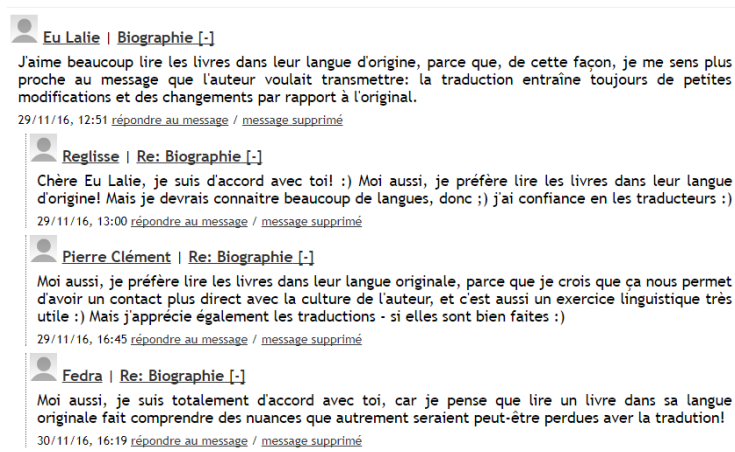
Quant au premier point, l'échange conclusif nous a donné des informations supplémentaires concernant notamment l'intérêt pour les histoires vraisemblables, qui est partagé par la presque totalité des apprenants. Ainsi, par exemple, nous avons pris connaissance de ce que les préférences de Reglisse aussi s'orientent vers les œuvres ayant un rapport de proximité avec la réalité, et que Marianne La Taupe est également fascinée par les œuvres mettant en scène des cultures différentes (figure n° 44).

Figure 44 - La prédilection pour le réel



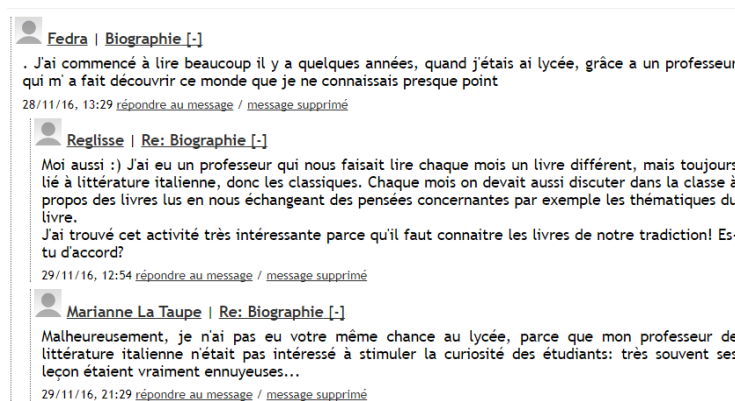
Quant au deuxième point, deux apprenants qui n'avaient pas abordé le thème de la lecture en version originale se sont ajoutés aux réflexions de Fedra et d'Eu Lalie, en exprimant un accord justifié par l'avantage de mieux pénétrer dans la culture d'appartenance de l'auteur et de développer les compétences langagières individuelles, mais mitigé par l'impossibilité de connaître toutes les langues nécessaires pour ne pas devoir faire appel au travail des traducteurs (figure n° 45).

Figure 45 - Le plaisir de lire en version originale : un aperçu de l'échange



Le troisième point a retenu l'attention de trois participantes, à savoir Fedra, qui a déclenché la discussion, Reglisse et Marianne La Taupe. Dans ce court échange, les méthodes pour stimuler l'intérêt pour la littérature ont été évoquées. Compte tenu des composantes de notre expérience de lecture, Il est intéressant de remarquer que Reglisse a mentionné l'habitude de son professeur de littérature italienne au lycée de faire lire à ses élèves un livre par mois et de leur demander d'en discuter ensemble, comme dans un cercle de lecture (figure n° 46).

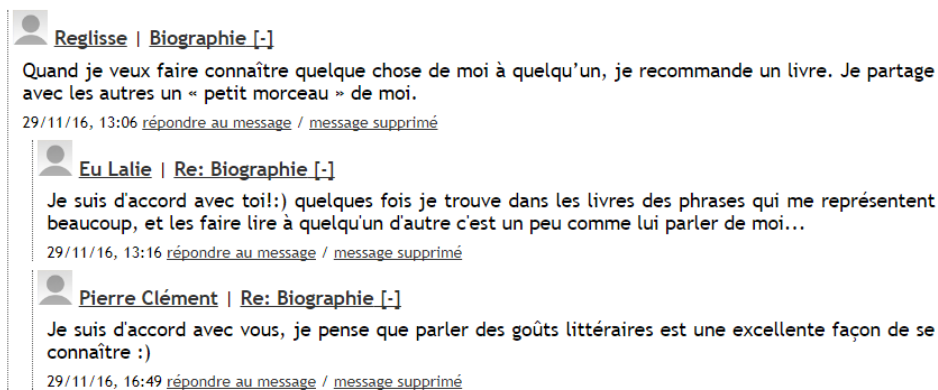
Figure 46 - Les méthodes de l'enseignement de la littérature : un aperçu de l'échange



En ce qui concerne le dernier point, nous avons constaté avec plaisir que les apprenants ont réfléchi spontanément au pouvoir socialisant de la littérature. Le sujet débüté par Reglisse a reçu les commentaires d'Eu Lalie et de Pierre Clément, qui ont confirmé se retrouver dans les pages d'un livre et voir dans la littérature un vecteur de connaissance

réciproque (figure n° 47).

Figure 47 - Connaissance de soi et socialisation par la littérature : un aperçu de l'échange



Notre analyse des autobiographies de lecture s'arrête ici. Le moment est venu de tirer les conclusions pour pouvoir délinéer le profil des apprenants ayant participé à cette seconde édition de notre atelier de lecture. Comme pour la première expérience, nous sommes intéressée prioritairement à leur rôle de lectrices et de lecteurs, par conséquent nous ne disposons pas de données plus spécifiques de nature sociologique. Cet aspect constitue certainement un élément qui pourrait rentrer dans des expérimentations futures.

Sur la base des données analysées, nous sommes en mesure de soutenir que l'échantillon de population universitaire que nous avons considéré dans notre recherche se composait pour la plupart de lecteurs passionnés. En effet, ils ont manifesté un intérêt pour la littérature en raison de sa valeur informative, culturelle et de découverte de la nature humaine. Ils ont déclaré avoir une prédilection pour les œuvres qui entretiennent un rapport de proximité avec la réalité. Ils ont reconnu aussi bien le pouvoir socialisant de la littérature que sa capacité de se poser en tant que stimulus à l'introspection. Les éléments que nous venons de récapituler ont constitué, à notre sens, une toile de fond apte à nous faire espérer le succès de l'expérience programmée, cette dernière visant à exacerber précisément ces composantes de l'approche aux œuvres littéraires préalablement pressenties par les apprenants.

3.2 Les étapes du parcours

Dans le cas de cette seconde édition aussi, en raison du souci de l'anonymat, nous avons requis aux participants d'activer un courrier électronique *Gmail* montrant le pseudonyme choisi.

Une fois la plate-forme configurée et l'accès des apprenants autorisé, nous avons laissé à ces derniers quelques jours de temps pour prendre confiance avec l'environnement de *Plur@litté*, en les invitant à lire le matériel d'orientation téléchargé et à formuler sans souci toute question initiale de doute à l'intérieur du forum ad hoc prédisposé. Afin de garder notre position d'accompagnateur nous avons, en effet, mis à la disposition des étudiants du matériel faisant office de lignes directrices pour une immersion optimale dans cette expérience de lecture. Ainsi, si la nétiquette représentait un élément d'éclaircissement des règles de conduite en ligne²⁰¹, qu'il est nécessaire d'apprendre pour pouvoir gérer la multiplicité des relations à distance qui remplissent notre quotidien, le vade-mecum visait fournir un premier instrument de référence pour comprendre le fonctionnement de la plate-forme, à intégrer ensuite avec les consignes au fur et à mesure distribuées pour l'avancement de l'expérience. Les participants ont, alors, reçu une description de l'environnement de *Plur@litté*, qui a été présenté, d'un point de vue thématique, comme « [...] un coin de lecture virtuel consacré à la découverte de quelques textes de la littérature française extrêmement contemporaine », et, sous le profil technique, comme « une plate-forme [...] à la fois privée et sociale » prévoyant « aussi bien un espace individuel et exclusif pour chaque participant que plusieurs occasions d'interaction entre les utilisateurs ». On a ajouté des informations d'orientation concernant les espaces inclus dans la plate-forme, les moyens d'interaction installés, la succession - dans les grandes lignes - des activités composant le déroulement de l'atelier. Nous avons également indiqué les quatre piliers de l'expérience de lecture projetée, à savoir l'environnement numérique accueillant les activités de la nouvelle communauté virtuelle constituée, la littérature, les lecteurs et le tuteur. De telles précisions avaient pour but de clarifier les enjeux du projet auquel les apprenants avaient décidé de participer : stimuler l'interaction, la collaboration, l'entraide, et susciter l'enthousiasme et l'intérêt pour le travail à distance ; accroître son bagage culturel et faire des œuvres littéraires autant de sources de réflexion sans limite sur soi-même et sur la société contemporaine ; développer des compétences susceptibles de

²⁰¹ Nous avons dressé les quatre règles composant notre nétiquette en nous inspirant de celles prédisposés dans le cadre des mastères à distance de l'Università di Genova. Pour la réalisation de notre projet, nous avons décidé de mettre en avant les points suivants : « Je serai concis et clair », « J'interviendrai de manière pertinente » ; « Je serai tolérant et poli » ; « Je serai collaboratif ».

s'avérer utiles dans plusieurs contextes.

Nous précisons également que, au fur et à mesure de l'avancement du projet et en plus des diverses consignes, nous avons téléchargé dans la plate-forme les présentations des trois dispositifs principaux, c'est-à-dire l'autobiographie de lectrice/lecteur, le carnet et le cercle de lecture. Une page contenant les liens vers des dictionnaires en ligne était aussi présente.

Nous avons décidé de consacrer ce premier moment de connaissance de la plate-forme au choix des œuvres à lire aussi. Dans le but de valoriser la composante volontaire et démocratique de cette sélection et afin de répondre également à la diversité potentielle des apprenants, nous avons proposé aux participants l'ensemble de notre corpus, soit dix ouvrages, en leur demandant d'accéder à un sondage *Doodle* permettant de collecter leurs préférences. En relation à ces dernières, chaque apprenant aurait pu indiquer jusqu'à deux titres, en spécifiant son premier choix par le biais d'un commentaire. Seulement les œuvres les plus votées auront, alors, fait l'objet de lecture. Finalement nous avons pu former trois clubs de lecture autour des textes suivants : *Prof chez les taulards*, *La Belle Image* et *Debout-payé*. Chaque groupe se composait, respectivement, de cinq, deux (originellement il prévoyait la participation de trois apprenants, mais l'un d'entre eux a abandonné les études) et quatre apprenants, comme le schéma suivant le résume :

Titre de l'œuvre	Membres du groupe de lecture
Aude Siméon, <i>Prof chez les taulards</i> (2012)	Réglisse, FrankensteinJr, Recanisso, Morgana221b, Marianne La Taupe.
Arnaud Rykner, <i>La Belle Image</i> (2013)	Eu Lalie, Pierre Clément.
Gauz, <i>Debout-payé</i> (2014)	Fedra, Ruffinon, Astra87, Evanjali.

Dans le déroulement de notre projet, nous pouvons distinguer quatre grandes étapes :

- La rédaction de l'autobiographie de lectrice/lecteur.
- La lecture des œuvres et la gestion alternée des activités du carnet et du cercle de lecture.
- La construction d'un avis de lecteurs partagé.

- Le bilan de l'expérience réalisée²⁰².

Étant donné qu'à la première étape nous avons consacré le paragraphe 3.1.1 de ce chapitre, nous détaillerons par la suite les caractéristiques des autres phases planifiées.

Étape 2

Comme nous l'avons déjà précisé, les dispositifs du carnet et du cercle de lecture ont été illustrés aux participants. Pour le premier nous avons aussi récapitulé les éléments définitionnels principaux dans la forme d'une série de points (figure n° 48) inspirés des règles du journal de lecture dressées par Hancock (1993)²⁰³.

Figure 48 - Les lignes directrices du carnet de lecture

- N'hésitez pas à écrire vos sentiments les plus intimes, vos opinions, vos pensées, vos souvenirs, vos goûts et aversions. C'est votre journal. Sentez-vous libres de vous exprimer.
- Prenez le temps d'écrire tout ce qui vous traverse l'esprit pendant la lecture. Le journal est un moyen d'enregistrer les pensées fugaces qui se présentent pendant que vous interagissez avec le livre choisi.
- Le journal ne fera pas l'objet d'une note, aucun jugement ne pèsera sur vous. Détendez-vous et identifiez vos réactions de lectrices/lecteurs.
- Reliez le livre à vos propres expériences et partagez vos souvenirs en les mettant en lien avec d'autres expériences de lectures.
- Interrogez vos réactions de lectrices/lecteurs pour vous aider dans l'élaboration et la verbalisation de vos sentiments.
- Faites des prédictions sur le déroulement du complot.
- Louez ou critiquez le livre, l'auteur ou le style littéraire. Vos goûts personnels en littérature sont importants !
- Il n'y a pas de limite aux types de réponses que vous pouvez écrire ni à leur format (langue écrite, vidéo, chanson, image etc.).
- Ces lignes directrices sont destinées à déclencher, et non à limiter, le genre de choses que vous pouvez écrire. Soyez vous-mêmes et partagez vos réponses personnelles à la littérature avec votre journal.

[Adapté de Hancock, 1993]

Quant au cercle de lecture, le but déclaré des discussions a été celui d'enchaîner une véritable conversation avec les autres membres du groupe autour du livre choisi. Sur la base de l'approche transactionnelle, trois aspects de réflexion ont été suggérés, à savoir la prise en compte de la relation personnelle avec l'œuvre, de l'intertextualité et des rapports d'intermédialité, et des renvois au monde réel (figure n° 49). Dans le respect d'une conception de la lecture en tant que va-et-vient continu, nous avons également invité les apprenants à prendre en considération les caractéristiques formelles de l'œuvre sélectionnée. En outre, nous les avons rassurés par rapport à la possibilité d'aborder, au niveau aussi bien individuel que groupal, des pistes supplémentaires d'interprétation et

²⁰² Comme nous le verrons dans la section 3.3.4, en clôture d'atelier nous avons également administré un questionnaire en ligne portant sur les aspects organisationnels et technologiques de l'expérience réalisée. Ces questions sortent du parcours réflexif dans lequel nous avons eu l'objectif de plonger les apprenants, car elles représentent moins un élément de connaissance pour les participants qu'un moyen d'auto-évaluation pour le chercheur. Pour cette raison, nous avons décidé de ne pas considérer ce moment évaluatif comme une étape du parcours projeté. Les informations qui en ont été tirées feront tout de même l'objet d'une analyse dans le paragraphe 4 et nous permettront, à travers le croisement avec les autres données, de formuler un bilan de l'expérience mise en place.

²⁰³ Nous rappelons que la position de Hancock face au journal de lecture a été décrite dans le paragraphe 2.2 du chapitre 3.

d'exploitation des textes choisis.

Figure 49 - Les lignes directrices du cercle de lecture

Chaque membre du club de lecture publiera ses observations dans le forum prédisposé et laissera des commentaires en correspondance des opinions des autres participants. Il ne s'agit pas d'écrire quelques lignes de commentaires à chaque texte d'un autre lecteur, l'objectif est celui d'enchaîner une véritable conversation même si elle se déroule de façon asynchrone. Le travail de chacun sera évalué selon deux paramètres : la quantité et la qualité des interventions.

Voici les points de vue pour approcher le livre :

- o **Relation entre le texte et soi-même** : partagez et confrontez vos réceptions personnelles, c'est-à-dire vos sentiments, vos jugements, vos expériences directes et indirectes, etc.
- o **Relation avec d'autres textes** : reliez le texte, son style ou quelques passages, personnages, etc. à d'autres œuvres que vous connaissez, peu importe le contexte linguistique et culturel de leur production. Ces œuvres peuvent appartenir à des époques très variées et elles peuvent également (pourquoi pas ?) prendre en considération des arts différents.
- o **Relation entre le texte et le monde** : reliez le texte à des événements réels, inscrits dans le présent ou dans le passé, et argumentez.

Remarque : en tant qu'étudiants de littérature, vous pouvez également réfléchir ensemble - et cela est fort conseillé :-) - sur **des aspects plus analytiques**, et vous pouvez prendre en considération, par exemple, le style du texte, la position éventuelle de l'auteur, les choix typographiques etc.

Vous êtes bien évidemment **libres d'ajouter** à ces lignes directrices d'autres pistes de réflexions qui vous viennent à l'esprit pendant la lecture ou la mise en commun !

Les questions des apprenants ont requis tout de même la publication de quelques éclaircissements, notamment concernant l'importance de ne pas s'approcher des activités de l'atelier comme d'un devoir académique tout court. En effet, malgré son insertion dans le cadre d'un cours universitaire de littérature, le but de notre parcours de lecture n'était pas de réaliser une simple simulation, au contraire nous visions à faire vivre à chaque apprenant l'expérience de faire réellement partie d'un club de lecteurs.

Vu que les apprenants de l'édition précédente avaient mis en avant l'importance de la liberté d'expression et d'organisation, cette fois nous avons décidé d'éliminer les rôles de gestion des cercles de lecture et d'encadrer le travail des apprenants dans une seule règle, à savoir celle de compléter la rédaction du carnet de lecture et le débat concernant une portion du livre avant de passer à la suivante²⁰⁴. Au niveau organisationnel, nous avons en effet prévu de diviser chaque œuvre en trois sections, librement concordées au niveau groupal, pour pouvoir l'exploiter à fond. À chaque lecteur il était alors demandé de mettre en œuvre les actions suivantes :

- Commencer à lire le livre choisi et écrire ses réactions et réflexions dans le carnet de lecture personnel au fur et à mesure de l'avancement de la lecture.
- Parallèlement, garder le contact avec les autres membres de son club et leur proposer d'arrêter la lecture à un certain point du livre à travers le forum « Programmation des rendez-vous » afin de commencer la discussion.

²⁰⁴ Comme nous l'avons déjà remarqué, cette nouvelle gestion des temps de travail a été également le résultat des observations informellement avancées par quelques participants de la première expérience autour de l'articulation du carnet et du cercle de lecture par modules successifs.

- Négocier par le biais du même forum les conversations à réaliser.
- Discuter autour de chaque portion du livre dans la salle dénommée « Le club des lecteurs de (nom de l'œuvre) », en veillant à respecter le système de *threads* choisi.

Toujours dans un but de valorisation de la réflexion et de réalisation de tâches susceptibles de se traduire en actions dans le contexte extérieur à la classe, nous avons aussi prévu de faire précéder chaque discussion par un moment de brainstorming, dans le cadre duquel les membres du groupe auraient noté dans le *Padlet* de leur salle commune quelques aspects abordables lors des échanges sous la forme de texte écrit, de vidéos, d'images, de chansons, etc. Le lien avec le monde des professions a été mis en avant en présentant cette activité comme une phase de préparation à la discussion tout à fait similaire aux moments de mise en commun des idées lors d'une réunion. Les images suivantes (figures n^{os}50-52) montrent les résultats de quelques moments de partage et de programmation que nous avons sélectionnés.

Figure 50 - Padlet : la première discussion du groupe de lecture de *Prof chez les taulards*

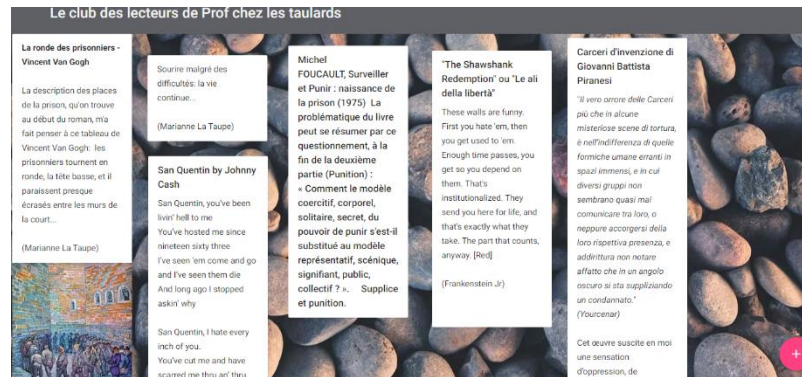
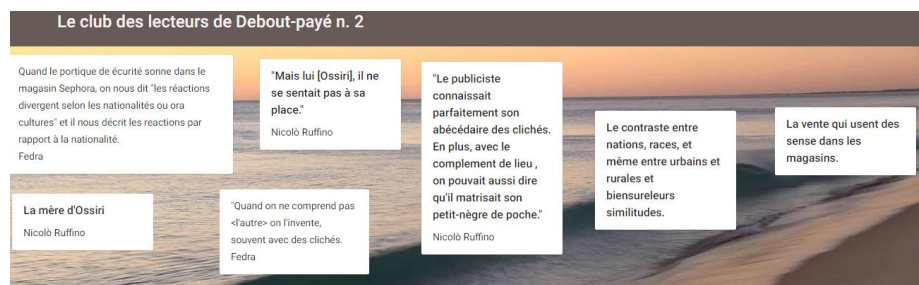


Figure 51 – Padlet : la deuxième discussion du groupe de lecture de *La Belle Image*



Figure 52 – Padlet : la deuxième discussion du groupe de lecture de *Debout-payé*



Nous précisons, enfin, que dans cette étape aussi nous avons assuré notre présence pédagogique (Jézégou, 2010 ; Moinard, 2013) en envoyant des évaluations groupales et individuelles après chaque rencontre virtuelle, afin de réorienter les apprenants dans le déroulement de l'activité si nécessaire, ou bien de les féliciter pour le travail en cours.

Étape 3

Comme nous l'avons précédemment mis en évidence, la décision de conclure les activités liées à l'œuvre littéraire choisie avec la rédaction d'un avis de lecteurs trouve son origine dans le souci de plonger une fois encore les apprenants dans des situations susceptibles de se réaliser dans la vie quotidienne aussi. Par conséquent, nous nous sommes inspirée du commentaire de Simonetta Bitasi (Albini, 2013) selon laquelle un groupe de lecture « [...] fa quello che la maggior parte dei recensori e dei librai non fa più, legge e consiglia^{lvi} », et nous avons demandé aux apprenants de jouer ce rôle manquant, en leur éclaircissant les enjeux d'une telle activité :

Si l'on participe à un cercle de lecture, il arrive souvent que des personnes nous demandent des informations et profitent de notre connaissance littéraire pour nous demander des

conseils de lecture. Notre dernière activité collaborative consiste alors dans la rédaction d'un avis de lecteurs de manière à orienter les choix de lecture de quelqu'un. Votre objectif est celui de permettre à un lecteur qui n'a pas lu vos livres de faire un choix conscient et informé ! Réfléchissez sur votre lecture personnelle du livre et sur les échanges que vous avez entretenus avec vos camarades. Ne laissez rien de côté : prenez en considération vos interventions sur le style, l'attitude éventuelle de l'auteur, les personnages, les sujets éthiques abordés, les sentiments provoqués, etc.

Et encore, dans un souci d'accompagnement ultérieur :

[...] un conseil : n'écrivez pas trop, un lecteur potentiel ne veut pas connaître toute l'histoire, ni recevoir trop d'anticipations par rapport à la position et au style de l'auteur. Normalement, il n'a pas envie de lire trop de pages...

Imaginez que vous êtes à la place de quelqu'un qui a envie de lire un texte contemporain et qui ne sait pas vers quoi adresser son choix : qu'est-ce qu'il aimerait lire ? Quelles informations seraient-elles déterminantes pour son choix ?

Ne soyez pas préoccupés de tout écrire, rédigez un texte qui ait un effet sur le destinataire et soit véritablement capable de conseiller ce lecteur potentiel. Vous devriez réussir à le mettre dans les conditions de se demander : est-ce que ce texte pourrait me plaire ? Est-ce qu'il est susceptible de m'apporter quelque chose ?

Au sujet des consignes pour cette activité, nous avons ajouté que la contribution de tout le monde était attendue et que le texte final n'aurait pas dû se configurer comme une simple juxtaposition d'avis individuels, mais comme un document unique et cohésif. Quant à la démarche prévue, nous avons ouvert un forum supplémentaire (« Quoi mettre dans notre avis de lecteurs ? ») dans l'espace des clubs de lecture, pour que chaque groupe puisse discuter des informations à insérer, en s'inspirant aussi de ce que chacun aurait aimé lire dans un conseil de lecture. Le véritable avis a été composé à travers un espace *Google Docs*²⁰⁵, qui était directement accessible à partir de la plate-forme.

Une fois la rédaction terminée, les trois avis de lecteurs ont été publiés, et chaque club a eu la possibilité d'exprimer une évaluation sur la qualité des avis de lecteurs élaborés par les autres groupes. Voici les indications que nous avons données :

Un lecteur voudrait lire une œuvre de littérature extrêmement contemporaine le mettant en contact avec des questions d'actualité. Ce lecteur ne sait pas quoi lire et par hasard il tombe sur les avis de lecture que vous avez rédigés... Imaginez que vous êtes ce lecteur : bien sûr que vous ne voulez pas tout savoir, mais vous avez besoin d'un conseil... Quel avis vous aide le plus pour décider si ce livre vous colle à la peau ?

Nous avons prédisposé un hyperlien pour renvoyer les apprenants à la page de lecture des trois avis de lecteurs, et nous avons ouvert un nouveau forum – dénommé « Votez les avis de lecteurs » - dans la salle de classe. Les participants ont dû se demander quel avis

²⁰⁵Voir : <https://www.google.com/docs/about/>.

les orientait le plus dans leur choix et justifier la réponse apportée.

Étape 4

Dans le cadre de cette seconde édition de notre atelier, l'évaluation globale de l'expérience de lecture a eu lieu sous la forme d'un écrit réflexif, que chaque apprenant a rédigé à l'intérieur de son carnet de lecture personnel. Pour que les participants fassent ce bilan, nous leur avons conseillé de tenir en considération quelques éléments de réflexion que nous avons formulés comme une série de questions :

- La manière dont l'atelier a été construit (autobiographie de lecteur et échange préliminaire, carnet de lecture, cercle de lecture) m'a-t-elle permis de réfléchir sur mon approche à la lecture ? Pendant la lecture est-ce que j'ai prêté attention à des aspects que normalement je ne prends pas en considération quand je lis un livre ? Si oui, grâce à quoi, à mon avis ?
- La lecture de textes mettant en scène des expériences de marginalité sociale a modifié en quelque sorte ma vision du phénomène ? Et en quoi, éventuellement, les activités proposées ont joué un rôle dans cette transformation ?
- À mon avis, quelles compétences ai-je développées à travers la participation à cette expérience ? Comment pourrais-je les réutiliser dans la vie quotidienne, au travail, etc. ?
- Est-ce que j'ai d'autres remarques à faire, éventuellement concernant les aspects organisationnels aussi ?
- Quelle est mon opinion générale de cette expérience ? Qu'est-ce qui m'a plu le plus ? Qu'est-ce qui m'a plus le moins ?

Nous avons précisé que cette activité ne prévoyait pas d'apporter une réponse aux questions indiquées comme dans le cadre d'un examen, mais d'écrire une réflexion personnelle qui comprenne au moins les éléments considérés dans ces questions. Par conséquent, il n'était pas obligatoire de les aborder dans l'ordre proposé.

Quant aux consignes de rédaction, nous les avons encadrées dans deux règles principales : celle d'écrire au moins 40 lignes et celle de développer les réflexions personnelles, sans se contenter de juxtaposer des opinions non approfondies.

3.3 Des données croisées

En considération des dimensions réduites de notre expérience, nous pouvons affirmer que la méthode d'investigation choisie est l'étude de cas (Álvarez-Álvarez, C., Pascual-Díez, J., 2013a). Cette démarche de recherche se situant dans l'horizon des méthodes qualitatives, nous avons opté pour une procédure de collecte des données qui exploite principalement des techniques narratives (Lieblich et al, 1998). En effet, il est possible de relier à une manière d'interview indirecte (libre ou sémi-structurée) aussi bien les autobiographies de lecteurs et les réflexions finales que les textes composant les carnets privés et les interactions du cercle de lecture. Cependant, nous avons adjoint à cet ensemble un questionnaire final administré par voie électronique et reliable à une approche mixte, qui conjugue des éléments de la recherche qualitative (les questions ouvertes) à des évaluations de nature quantitative (les questions fermés).

Vu la diversité des aspects ayant retenu notre attention dans chaque phase de l'atelier et considérant la spécificité d'analyse requise par les diverses étapes, les résultats concernant ces dernières feront l'objet de paragraphes exclusifs. Le détail des systèmes de lecture et d'interprétation des données sera, alors, illustré à l'intérieur de chaque paragraphe.

3.3.1 L'appropriation des œuvres dans les carnets des lecteurs

Étant donné l'intérêt méthodologique de cette thèse, l'aspect sur lequel nous focaliserons notre attention dans ce paragraphe est la manière dont les apprenants se sont rapportés à la tâche rédactionnelle du journal du lecteur. Les deux groupes de critères qui guideront notre interprétation sont, par conséquent, les suivants :

- La quantité et la longueur des réflexions publiées.
- Les types de relations établies avec les œuvres.

Comme dans le cadre de la première édition de l'atelier, d'une certaine manière ces paramètres se superposent et s'intègrent. La catégorie d'attribution des relations entretenues avec l'œuvre et confiées au carnet personnel est en mesure de révéler si le carnet personnel a été envisagé a) en tant que simple support pour la préparation des débats, b) comme moyen d'éclaircissement des pensées et des émotions individuelles, et c) comme journal intime collectant les sentiments et les réflexions les plus personnels que la lecture met en mouvement.

Nos suppositions seront certes confrontées à l'opinion directe que les participants ont exprimée sur le carnet de lecture dans le cadre du questionnaire de clôture, mais nous

croyons que la lecture des carnets représente en elle-même un moyen d'évaluation de la profitabilité dont cet outil a fait l'objet dans le parcours d'appropriation littéraire des apprenants.

Commençons donc avec notre analyse. Nous remarquons, en premier lieu, que tous les participants n'ont pas consacré une même quantité de temps à l'élaboration du carnet de lecture, ni les pensées publiées sont caractérisées par une longueur canonique. Leur nombre aussi est différent, car à côté d'un apprenant n'ayant publié aucun commentaire – et, par conséquent, n'ayant pas réalisé cette portion de travail – se situent d'une part les posts d'apprenants qui ne se sont pas vraiment plongés dans leur intériorité et n'ont publié que des messages esquissés en quelques lignes, et d'autres part les doutes et les réflexions personnelles et articulées de lecteurs tels que Marianne La Taupe, Reglisse et Pierre Clément. Seulement dans quelques circonstances la consultation des carnets a représenté pour nous une véritable immersion dans le monde cognitif et émotionnel des participants, parce que, comme nous le verrons, quelques-uns ont raconté des épisodes de leur vie en arrivant à partager des situations fort privées de leur vécu. D'autres fois, en revanche, nous avons lu de brefs commentaires concernant des aspects de l'œuvre, des phrases, des liens intertextuels que l'apprenant a aimés, à l'exaltation de la valeur documentaire de l'œuvre ou bien à la mise en relief de difficultés de compréhension rencontrées à cause des caractères stylistiques du texte (cit. n^{os} 120-123 en annexe).

Il est cependant vrai qu'à l'intérieur d'un même carnet nous avons rencontré des attitudes opposées, car des réflexions longues et pondérées côtoient parfois les références simplement ébauchées aux mouvements intérieurs suscités par le texte.

Considérant les thématiques traitées dans les œuvres, la plupart des relations que les lecteurs ont établies avec le texte affèrent à la catégorie « l'œuvre et le monde ». Ce qui est intéressant c'est que les apprenants ont clairement affirmé avoir augmenté leurs connaissances par rapport à l'actualité et même s'être posés des questions pour la première fois dans leurs vies (cit. n^{os} 124 et 125). Ces découvertes et modifications du regard individuel n'ont pas toujours affaire aux grandes questions éthiques ou existentielles, néanmoins elles trahissent la prise de conscience de la nécessité d'envisager autrement les événements et les personnes (cit. n^{os} 126 et 127 ; cit. n^{os} 128 et 129 en annexe) :

124. En lisant ce livre j'ai toujours un sens de tristesse. Les deux personnages ne sont pas les "héros" typiques des romans, et ça les rends plus proches de moi. Ils sont Réels. C'est pour cette raison que j'éprouve de la tristesse: s'ils sont réels leurs situations aussi sont réelles, ou au moins réalistes. Ça ne m'arrive pas fréquemment de penser, par exemple, au gens qui sont sorties de la prison et qui ont du mal à recommencer.....mais en effet cela arrive, aussi dans le monde réel. (Eu Lalie, *La Belle Image*)

125. J'ai aimé la façon d'écrire d'Aude Siméon. Si claire, si concrète, si réel. J'ai eu l'impression d'être dans la classe des étudiants, avec eux et je participais aux échanges entre Aude et les détenus. Il a été une sorte de voyage et de permanence à l'intérieur de la prison, dans un monde qui ne m'appartient pas et qui était pour moi inconnu et loin de moi. Maintenant je ne peux pas dire de savoir tout à propos des prisons mais sûrement je connais un peu plus les dynamiques qui gouvernent ce monde. Et il faut que la société entière sache davantage afin que les injustices disparaissent et toutes les personnes qui vivent et travaillent dans les prisons soient protégées. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)

126. Le narrateur fait toujours des considérations très intéressantes sur le métier de vigile. Moi, je suis sûr que dorénavant je regarderai les vigiles différemment, mais je pense que cela vaut aussi pour chaque lecteur. (Ruffinon, *Debout-payé*)

127. Vous savez, on n' compte pas pour grand-chose ici'. C'est ce que dit un surveillant à Aude Siméon. On pense toujours aux taulards quand on pense à la prison et jamais aux surveillants; leur travail est très difficile, fatigant, ils aussi sont enfermés dans la prison toute la journée, parfois ils doivent faire face à situations de crise et risquer leur vie quand les taulards deviennent violents. Ce qui c'est passé en Brazile, la révolte des détenus, qui ont tué beaucoup de personnes, m'a fait réfléchir. Il faut améliorer les conditions de vie à l'intérieur des prisons, pas seulement celles des taulards, mais aussi celles des surveillants. (Morgana221b, *Prof chez les taulards*)

De telles observations confirment la nature déconcertante des œuvres littéraires qui ont composé notre corpus. Comme les mots de Fedra le montrent, il s'agit, en effet, d'une littérature qui n'essaie pas de convaincre, mais qui enseigne au lecteur à interroger la réalité, à rechercher l'information, à se poser des questions :

130. Ce que je apprécie vraiment de ce livre est le fait qu'il me fait penser à des choses dont je n'avais jamais pensé. Par exemple, une chose qui m'a fait réfléchir c'est la partie à propos des tatoos sur les noirs, car je n'ai jamais vraiment fait et aussi les noirs puissent avoir des tatoos, cela me paraît un peu étrange, je ne sais pas pourquoi. En fait, tandis que je lis le livre, je mets souvent en discussion les pensées que j'avais auparavant et je réfléchis. J'apprécie vraiment quand un livre me fait mettre tout en discussion, car pour moi c'est une opportunité de approfondir mes connaissances. (Fedra)

Que la lecture puisse stimuler la réflexion et faire revenir sur ses positions est, par ailleurs, confirmé de manière stupéfiante par l'évolution des croyances personnelles que Reglisse admet de son propre gré :

131. Je dois admettre que j'ai toujours des problèmes à donner un jugement quand on parle parfois des prisons avec n'importe qui. Il ne faut jamais généraliser et donc il faut considérer toutes les variantes possibles, mais quand on parle de choses qu'on ne connaît pas, quelquefois ça arrive et alors peut-être on donne plus de place aux préjugés. Une thématique que j'aborde toujours quand on parle de prison est la réduction de peine pour bonne conduite. Quand j'étais petite je me souviens que je parlais avec ma mère qui travaille en tribunal et je le disais : « Maman je ne deviendrai jamais avocat parce que je ne veux pas défendre quelqu'un qui est coupable d'avoir commis des crimes. » et je le disais aussi que je

ne comprenais pourquoi des gens qui avait commis des crimes avaient un avocat qui le défendait. Heureusement, quand j'ai grandi, j'ai compris ! Mais en ce qui concerne la réduction de peine, je ne comprends pas encore. Maintenant, je dois avouer que j'ai des doutes. Parce qu'Aude Siméon nous montre beaucoup de situations différentes et nous montre la difficulté de survivre là-bas. [...] effectivement, j'ignore trop de choses en matières. (Reglisse, 14.01.2017)

Et un jour plus tard, comme réaction à la suite de la lecture :

132. Au fur et à mesure que je procède avec la lecture je me convaincs qu'il est presque nécessaire une réduction de peine pour bonne conduite. Pourquoi ? Parce qu'il faut penser vraiment à beaucoup de facteurs. Quand Simon Audé raconte de son temps passé dans la prison pour mineur elle se demande pourquoi des jeunes pouvaient avoir ce nombre d'années de condamnation. Ils avaient fait quoi ? On lui a expliqué que « une fois entre quatre murs, ils pètent les plombs et agressent un des leurs, ce qui leur vaut une peine majorée ; puis, comme ils supportent de moins en moins la vie carcérale, ils frappent un surveillant et, cette fois, ils sont carrément jugés dangereux, et, sur cette présomption, ils peuvent écoper d'une vraie peine ». Je n'avais jamais pensé à tout ça. (Reglisse, 15.01.2017)

Reglisse arrive même à envisager la littérature – et concrètement l'œuvre d'Aude Siméon – comme un don, qui permet au lecteur d'ouvrir ses yeux sur la réalité et d'évoluer non seulement dans ses connaissances mais encore dans son esprit critique et sa conscience :

133. Ce livre m'a vraiment frappé. Pour tout ce qu'il se trouve à l'intérieur. Je n'ai plus de certitudes par rapport à cet argument. J'ai beaucoup de doutes et de questions auxquelles je voudrais trouver une réponse, qui dans la plupart des cas est une solution à un problème. Je pense qu'il y a trop d'"omertà". Les gens communs, moi y comprise, ne savent rien de ce monde qui est proche de nous. Aude Siméon aborde une multitude de thèmes différents avec une légèreté unique. Mais je ne veux pas dire une légèreté qui est superficialité, absolument pas. JE veux dire qu'elle se plonge à pieds joint dans ce monde et partage avec nous, lecteurs, toutes ses expériences et émotions. Elle nous fait un don. (Reglisse)

En ce sens, une confirmation ultérieure nous vient de Pierre Clément qui nous a écrit pour demander de quelle manière il pouvait modifier ou intégrer des réflexions déjà publiées : cela est synonyme, à nos yeux, de l'évolution des opinions et des éléments d'analyse dont la lecture – et l'échange avec les autres – sont porteurs.

La conscience de ce qu'il existe des similitudes entre les personnes poussent les participants à extraire le sens du contexte de l'œuvre pour l'appliquer à la condition humaine, « à nos vies à nous » (Pierre Clément, également mentionné en annexe à la citation n° 134). Les émotions de compréhension de la douleur des autres, de compassion, de choc (« je suis vraiment touchée par », « telles considérations me font sentir aigri », « cette phrase m'a frappée », « l'histoire [...] m'a frappée particulièrement ») suscitées par

la lecture et relatives aux situations présentées s'accompagnent, alors, d'une perception renouvelée de la condition de chacun, de ses désirs, de ses craintes, de son humanité (cit. n° 135). Nous assistons ainsi à plusieurs tentatives de se mettre à la place des figures du texte. Le rapport à ces dernières invite quelques lecteurs à s'interroger sur leurs actions et à se comparer à elles (cit. nos 136 et 137 en annexe). D'autres manifestent de l'admiration pour leur courage, comme c'est le cas de Reglisse, lectrice de *Prof chez les taulards*, qui participe émotionnellement à la dureté de la vie des détenus et qui exalte l'attitude de l'écrivaine Aude Siméon, car, de son propre aveu, différemment de cette dernière elle ne serait pas à l'aise dans le rôle de professeur en prison (cit. nos 138-140 en annexe). D'autres encore arrivent à parler à l'auteur de l'œuvre choisie, en lui suggérant indirectement d'adopter un système d'évaluation des personnes différent dans l'avenir pour ne pas courir de risques (cit. n° 141 en annexe).

Parfois la relation entre l'œuvre et soi-même apparaît aussi comme la manifestation d'un intérêt pour certains thèmes préexistant à la participation à l'atelier ou encore de la révélation d'expériences de contact avec les catégories et les situations évoquées. Nous nous référons, par exemple, à l'information que Recanisso nous donne au sujet de sa fréquentation de la prison de la province de Gênes pour des raisons de travail, tout comme au récit de Reglisse concernant le sentiment de malaise qui l'accompagnait quand, adolescente, elle passait devant l'établissement pénitentiaire de Marassi, à Gênes, et recevait des « commentaires [...] pas trop gentils » de la part des détenus (« J'avais peur, mais de quoi? j'en sais pas »).

Nous assistons également à des commentaires qui, partant des comportements décrits, arrivent à établir des connexions inédites avec les figures des œuvres en évoquant le principe de l'universalité de la nature humaine, indépendamment de toute circonstance spécifique (cit. nos 142 de suite et 143-144 en annexe).

142. Je continue à penser à ce fait de l'emprisonnement, qui est le coeur du roman....l'emprisonnement n'est pas seulement celui des gens qui sont en prison, mais cette sensation est commune à tout le monde. Il y a une chanson de Tiziano Ferro qui dit "...sono stato tanti anni in una gabbia d'oro, sì forse bellissimo ma sempre in gabbia ero...". [...] les prisons ne nous semblent pas toujours négatives, mais elles nous conditionnent quand-même. Je pense peut-être à une relation trop "oppressante", ou à un travail auquel nous sommes habitués mais qui ne nous plaît plus.... Est-il vrai que nous sommes toujours emprisonnés? C'est très triste de penser que c'est comme ça. Moi, je pense que ce n'est pas toujours le cas. Quelque fois on se trouve dans des situations qu'on voudrait changer, qu'on n'aime pas, mais aussi il y a des choses positives. Ce n'est pas toujours de la fiction, comme l'auteur veut nous dire. C'est notre vie, et dans la plupart des cas on est libres de décider quoi en faire...puis c'est vrai que nous ne faisons pas toujours le bon choix, mais là alors c'est nous qui décidons d'aller vers des situations qui pourraient nous "emprisonner". (Eu Lalie, *La*

Belle Image)

Si nous ne comptons pas la décision de Reglisse de partager avec son carnet de lecture trois cauchemars recourants qui la hantent, une décision révélant, à nos yeux, le confort que cette apprenante ressent dans l'activité de rédaction de son journal – ce n'est tout de même que dans un seul cas que nous assistons à l'exploitation du carnet de lecture selon l'objectif pour lequel il a été introduit dans notre parcours de lecture, à savoir celui de collecteur de l'intimité des sujets lecteurs. En effet, un apprenant lui confie ses problèmes alimentaires en effectuant un parallélisme entre la thématique de l'enfermement abordée dans le livre choisi et sa propre vie : « Moi aussi je me trouve dans une prison. Ma prison n'a pas de barreaux en fer ni de surveillants, et pourtant je ne peux pas m'échapper [...] »²⁰⁶. Nous croyons que le caractère confidentiel de ce post – et, d'autant plus, le fait que cet apprenant n'a pas partagé cette information avec les membres de son groupe de lecture – rend plausible la supposition de l'instauration progressive d'un rapport de confiance avec le carnet de lecture et d'une relation transactionnelle plus étroite avec le livre choisi.

Dans ce bilan, le cas de Pierre Clément est particulier, car on découvre un carnet de lecture marqué par un esprit professionnel. En effet, il donne des titres à ses billets, en regroupant et en catégorisant ses réflexions d'un point de vue thématique ; il met en relief certains concepts clé tirés du texte (entre autres : « on voudrait toujours parvenir à l'existence en faisant quelque chose de sa vie. Combien d'entre nous y arrivent ? » ; « c'est toujours moi que je trouverais, et c'est ce que je fuis », « un reflet troublant » ; « je fais semblant ») à l'aide du caractère gras ; il s'approche à l'œuvre de manière analytique, en en reconstruisant petit à petit les caractéristiques (cit. n° 145 en annexe). Néanmoins, cette attitude n'a pas tant le but de répondre aux consignes d'un travail académique, que d'aider ce participant à éclaircir ses pensées non seulement concernant le contexte spécifique du récit mais encore sa propre vie. Chez cet apprenant à l'apparence si détaché on découvre alors une profondeur de pensée remarquable et une capacité de mise en relation à la condition humaine et à soi qui, malgré le désir évident de ne pas trop révéler, trahit la réalisation d'un parcours d'auto-connaissance (cit. n°s 146 de suite et 147 en annexe) :

146. Par rapport à sa volonté de s'enfuir, l'écrivain dit : « J'aurais beau partir au bout du monde, c'est toujours moi que je trouverais, et c'est ce que je fuis. » Il s'agit d'une question existentielle : parfois on a du mal à vivre dans sa propre peau. On voudrait changer des choses qui sont peut-être tellement enracinées en nous-mêmes qu'on ne peut rien y faire – il

²⁰⁶ En considération de la confidentialité de cette note et malgré l'utilisation des pseudonymes nous préférons ne pas préciser l'origine de cette information.

pourrait s'agir de nos caractéristiques personnelles, physiques, psychologiques. C'est une question qui me touche personnellement, par rapport à un conflit intérieur que j'ai réussi à surmonter, mais qui m'avait travaillé pendant des années. Parfois il paraît plus facile de chercher une explication, une excuse, une alternative, enfin de fuir la réalité. Mais là, on cherche à fuir soi-même : seulement après avoir compris cela et après s'être accepté l'on peut arriver à la bonne solution.

Des connexions intertextuelles et interartistiques aussi sont établies, parfois sur la base d'une ressemblance thématiques (comme c'est le cas de la chanson *Don Raffae'* du compositeur-interprète génois Fabrizio De André parlant de prison, que Reglissepublish dans son carnet, ou encore du film *Intouchables* cité par Ruffinon à propos de la situation de travail du protagoniste, jeune de banlieu) ou bien d'un souvenir linguistique (comme c'est le cas de l'incipit de *L'Étranger* d'Albert Camus résonnant dans la tête de Pierre Clément lors de la lecture du passage concernant la mort du père de l'ex-prisonnier dans *La Belle Image*), ou encore dans le but de donner une traduction visuelle aux sentiments ressentis et aux situations vécues (comme c'est le cas de l'œuvre d'art conceptuel signé par Lucio Fontana qu'Eu Lalie mentionne pour évoquer le sens de solitude éprouvé par l'ex-détenu de *La Belle Image*). Nous signalons, par ailleurs, qu'un participant, à savoir Recanisso, a envisagé son carnet surtout en tant que moyen d'annotation de tous les œuvres auxquelles la lecture de *Prof chez les taulards* la renvoyait et en manifestant une forte appréciation pour les citations insérées au début de chaque chapitre : « les citations de Dostoïevski au début de chaque chapitre m'excite la curiosité. Je vais chercher la trame du roman russe. J'adore les livres qui te font venir envie de connaître autres livres ».

À travers cet excusus nous avons voulu mettre en relief les diverses attitudes que les participants ont adoptées face au carnet de lecture. Si quelqu'un s'y est rapporté comme à un simple travail académique et s'est donc limité à dire ce qu'il/elle aimé du texte en cours de lecture, d'autres en ont fait un moyen de support pour la préparation des échanges successifs, et d'autres encore l'ont utilisé comme un véritable confident, avec lequel, dans la mesure du possible, ils ont partagé leur intimité. Si nous pouvons extrapoler ces informations de la lecture des carnets ce sera tout de même le questionnaire final qui nous révélera la manière dont cet instrument a été envisagé et dans quelle mesure sa présence à l'intérieur de notre parcours a été jugée productive.

3.3.2 Les échanges dans les groupes de lecture

Pour analyser les échanges, nous avons décidé de focaliser notre attention sur deux aspects prioritaires :

- Les sujets de réflexion abordés et l'évolution éventuelle des opinions personnelles.
- L'ampleur et l'intensité des propos débattus.

Le premier point est pour nous fondamental, car il nous consent de vérifier la pertinence du corpus proposé et, une fois cela assumé, de prendre connaissance des sujets que les apprenants considèrent dignes d'être débattus. La richesse des échanges consiste, par ailleurs, en ce qu'ils fournissent à chaque participant des idées supplémentaires susceptibles de motiver au renseignement à propos de questions qui, à défaut, n'auraient peut-être pas été abordées ou d'engendrer une modification des croyances personnelles, éventuellement dans un mouvement continu de mise en discussion.

De son côté, le second angle de vue est, à notre sens, dense de significations. D'une part, il cache le rapport que les apprenants ont instauré aussi bien avec l'auteur et l'œuvre littéraire sélectionnée, et nous consent d'établir si et comment les trois types de relations principales que nous avons suggéré d'entretenir avec le texte lors de la lecture - à savoir, « l'œuvre et moi », « l'œuvre et le monde », « l'œuvres et d'autres textes ou formes artistiques », ainsi que le style - ont été pris en considération. D'autre part, il nous permet d'apprécier l'attitude des participants à l'égard du dispositif du cercle de lecture. En effet, nous croyons que l'intensité et la longueur des interventions sont en mesure de communiquer le succès ou l'insuccès d'un projet pédagogique tel que le nôtre (Anderson, 2009).

En outre, dans le but d'évaluer la pertinence et l'utilité dans un parcours de lecture en ligne d'un instrument de *brainstorming* tel que le *Padlet*, nous avons également vérifié la conformité entre les thématiques abordées et les sujets de réflexion insérés dans ce dernier avant chaque discussion.

Par souci de clarté, nous préférons traiter séparément chaque club de lecture ; ensuite, en conclusion de section, nous effectuerons un bilan général de cette étape de l'atelier.

A) Le club des lecteurs de *Profchez les taulards*

Les échanges qui se sont développés dans le groupe de lecture de l'œuvre d'Aude Siméon rendent bien compte du rapport d'interdépendance qui existe entre l'émotion et la cognition auquel nous avons fait référence dans le chapitre 1. Les discussions de ce club

montrent, en effet, que les informations reçues par la lecture à propos de la vie en prison se mêlent aux sentiments éprouvés par les participants en poussant ces derniers à aborder des sujets qu'ils n'avaient jamais affrontés auparavant, à revenir sur leurs croyances personnelles et positions, à transcender du livre pour réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs façons de faire face aux défis de l'existence.

Cela est évident dès le premier cercle de lecture qui est déclenché par l'attention qu'un apprenant porte à la possibilité d'attribuer aux années passées derrière les barreaux la dénomination de « vie ». Dans ce contexte, ce participant remarque également la tendance du langage à cataloguer les individus en masquant leur complexité d'êtres humains (cit. n° 148 en annexe). La nature interrogatoire de l'œuvre de Siméon et la mise en discussion des stéréotypes ressortent, donc, immédiatement : le sujet de la prison est délicat, parce que ses hôtes sont normalement responsables de crimes réprochables, parfois affreux ; cependant, dès le tout début du texte le lecteur est invité à se demander si le fait qu'ils sont coupables d'une faute suffit à oublier que derrière les barreaux se trouvent des êtres humains. Les enjeux du texte sont, en effet, clairement perçus par Reglisse, qui, face à la réflexion de sa collègue, manifeste son désir de prendre son temps pour dépanner les sentiments contrastés qui l'accompagnent dans la lecture : « je voudrais attendre encore quelque temps avant de m'exprimer d'une façon plus complète. En lisant ce livre je réfléchis beaucoup et j'ai fait des pensées différentes et contraires tout le temps ». Cette posture de l'autrice qui, par des touches délicates et équilibrées, réussit à décrire comment se déroule la vie dans les prisons, sans exprimer des jugements moraux nets à l'égard des prisonniers et sans chercher à manipuler la réception cognitive et émotive de ses lecteurs, est fort appréciée par les apprenants, et c'est pour cette raison que d'après eux *Prof chez les taulards* mérite la désignation de « livre gentil » (cit. nos 149 de suite et 150 en annexe) :

149. Moi j'ai apprécié le fait que l'auteur ne donne jamais des jugements moraux à l'encontre des taulards. Elles les considère comme etres humaines. Le style du livre reflète, à mon avis, ce aspect de l'auteur. Elle est gentille avec les détenus et je crois que ceci c'est un livre 'gentil'... elle racont leur histoires très doucement mais au meme temps elle arrive à communiquer le désespoir de la vie en prison. [...] l'auteur, même si a ses propres opinions, cherche de ne se laisser pas influencer et de traiter les détenus avec respect et gentillesse. Je crois que elle est une de seules personnes, si non la seule qui les voit comme êtres humains avec sentiments. (Morgana221b)

Le pouvoir documentaire de l'œuvre est tout de même détecté, et une apprenante nous offre un exemple significatif de la capacité de la littérature d'engendrer un mécanisme de récolte de données concernant la réalité contingente, conformément donc à l'approche de

l'anthropologie littéraire que nous avons décrite dans le chapitre 2. En effet, Reglisse a cueilli les questions posées par la ministre de la justice lors d'un débat en 2009 et reproposées par Aude Siméon à propos de la fouille dans le corps des détenus pour se renseigner sur les prescriptions de la loi en la matière et pour partager ses découvertes avec les autres membres de son groupe de lecture. Son intervention révèle l'indignation qui l'a envahie juste après avoir connu une telle pratique, parce que l'apprenante choisit de reproduire le passage du livre en mettant deux mots en toutes lettres (cit. n° 151) :

151. Vous devez vous mettre nu, ouvrir la bouche, écarter les bras, vous pencher en toussant pour que quelqu'un vérifie votre anus. il y a d'autres moyens dans un PAYS MODERNE de fouiller quelqu'un, non ? Pourquoi humilier ? Pourquoi retirer ainsi leur dignité ? » (Reglisse en citant Siméon, 2012 : 45-46).

La passion avec laquelle Reglisse se lance dans la récolte d'informations sur la légitimité d'une telle opération auprès de la loi française est aisément identifiable si on prend en considération la longueur de son intervention. Elle reproduit des morceaux entiers d'articles portant sur ce sujet, en essayant de mettre en évidence les finalités qui, selon la loi, justifient la fouille des personnes, de leurs affaires comme de leurs corps (cit. n° 152 en annexe). La recherche effectuée pousse cette apprenante à se poser à son tour une question qu'elle reverse par la suite sur ces compagnons de club (« Faut-il sacrifier la dignité des détenus pour améliorer la sécurité des prisons ? ») et, après l'intervention d'une collègue admettant de ne rien savoir en la matière, à mettre en avant la nécessité de l'implication de chacun dans la lutte contre les négations de droits perpétrés dans notre époque (cit. n° 153) :

153. [...] moi aussi je n'étais pas au courant de tout ça et c'est pour cette raison que j'ai fait des recherches pour m'informer. J'ai retrouvé vraiment beaucoup d'articles publiés dans les journaux à propos de cela. Je suis scandalisée par l'envie des "puissants" qui veulent tout effacer. Ils se protègent en disant que la loi n'interdit pas ces pratiques mais alors je crois qu'on devrait faire plus de contrôles pour protéger les détenus. Je suis aussi consciente qu'on est trop loin de la réalité des prisons. J'ignore tout ce qui se passe à l'intérieur. Il s'agit d'un monde inconnu qu'on devrait connaître parce que c'est un monde qui concerne nous tous.

Aux fins de notre recherche, une remarque ultérieure résulte particulièrement intéressante. Elle porte sur le choc éprouvé suite à la prise de conscience de ce que ces opérations se vérifient dans la réalité. Reglisse ne nie pas avoir eu connaissance de cette pratique auparavant, elle affirme même l'avoir découverte dans une série télévisée américaine inspirée d'une œuvre autobiographique. Pourtant, lire de telles humiliations dans une œuvre littéraire, écrites noir sur blanc, les rend affreusement concrètes (cit. n°

154 en annexe).

Le style de l'œuvre fait, alors, son apparition dans les échanges. L'écriture directe de l'autrice, la clarté de son expression, l'utilisation d'un langage concret, fort, précis et véridique composé de mots et de tournures familiers, souvent vulgaires rencontrent l'évaluation positive des lecteurs, qui en reçoivent l'impression de mieux pouvoir pénétrer dans la réalité méconnue des prisons et de mieux comprendre la complexité du profil des détenus (cit. n° 155 de suite et cit. n°s 156 en annexe) :

155. J'ai lu avec beaucoup d'intérêt ce que vous avez écrit à propos du style que Aude Siméon utilise dans le livre. Comme vous, j'ai apprécié le langage direct qu'elle décide d'employer. À mon avis, par ce type de langage l'écrivaine permet aux lecteurs de "s'immerger" plus facilement dans la situation qu'elle décrit. En plus, en mettant dans la bouche des détenus des gros mot ou des expressions vernaculaire ou argotiques, elle parvient à nous montrer quels sont le caractère et les attitudes de chacun de ses étudiants. En d'autres mots, en prêtant attention au langage nous pouvons comprendre si le détenu en question est arrogant et insolent ou, au contraire, est une personne plutôt calme et polie... (Marianne La Taupe)

Ainsi, le style de l'œuvre est en mesure de frapper les lecteurs, et il est va de même pour le contenu qu'il véhicule (cit. n°s 157 et 158 de suite ; n°s 159-160 en annexe) :

157. J'aime la façon d'écrire de l'auteur. Elle nous présente la réalité presque telle qu'elle est, avec un langage souvent très fort, mais il s'agit du langage réel. (Reglisse)

158. Elle décrit cette opération de baluchonnage avec beaucoup de détails, grâce auxquels le lecteur peut imaginer la scène et être frappé par la brutalité de cette pratique. [...] je dois dire que la description détaillée de l'auteure m'a permis (hélas!) de recréer la scène - de manière plutôt précise - devant mes yeux: une scène triste où, encore une fois, les surveillants oublient que les détenus sont humains... (Marianne La Taupe)

C'est probablement ce qui s'est vérifié aussi au début du premier cercle de lecture quand Marianne La Taupe a abordé le sujet de l'humanité des détenus. La description de ces derniers en tant qu'étudiants incarcérés a suscité la réaction de l'apprenant, et nous croyons pouvoir l'envisager comme une opération de transfert de la part de ce participant de sa condition d'étudiant sur celles des détenus suivant un cours de littérature française. En effet, à la fin de son intervention, Marianne La Taupe aussi se réfère aux prisonnier en empruntant les mêmes mots de l'autrice, avec le résultat d'une accrue participation émotionnelle.

Le souci du détail s'avère, donc, apte à stimuler la capacité imageante des lecteurs et à susciter, une fois encore, des émotions d'horreur, de pétrification émotionnelle, de révolte : « il faudrait changer les lois, afin que tout le monde ait des droits inviolables parce que malheureusement si je considère ce que je lis, les droit des hommes ne sont pas trop

respectés » (Reglisse). Ainsi, les émotions suscitées par la lecture se transforment en vecteurs d'action, ce qui se manifeste aussi quand les participants se confrontent sur le système l'assignation de travaux aux détenus dont l'absurdité réside dans le fait que « qui a vraiment envie de faire quelque chose d'utile et de se rattraper aux yeux des autres reste pénalisé et sans aucun espoir d'améliorer sa propre condition » (Reglisse). Le critère adopté répond, selon nos apprenants, aux adjectifs de « inique » et « injuste » (Marianne La Taupe) et il stimule une réaction « contrariée » dans le cadre de laquelle l'indignation est telle qu'un apprenant se met à la place des « "chefs" de la prison » pour identifier des solutions alternatives : « Il est absurde à mon avis. Je proposerai d'autres types d'activité pour aider les détenus violents à se contrôler. En se comportant dans cette façon les puissants n'aident personne » (Reglisse).

Ces quelques pages d'analyse nous montrent que les membres du club de lecture de *Prof chez les taulards* se sont certainement rapportés à cette œuvre selon le type de relation que nous avons dénommée « texte-monde ». Cela ressort aussi des connexions que les apprenants établissent avec les événements relatés dans les journaux et à la télévision. Ainsi, par exemple, si lors des discussions autour de la figure de Carlos – et, avec lui, des terroristes basques incarcérés – la pensée des participantes s'est naturellement tournée vers le problème du terrorisme international que nous expérimentons si souvent, dans le cadre des réflexions sur le travail des surveillants Morgana^{221b} a évoqué les situations de crise que les médias relatent de nos jours, « comme c'est déjà passé en Brésil avec la révolte des détenus pendant laquelle beaucoup de personnes ont été tués ». De tels parallélismes sont, en outre, porteurs de questionnements supplémentaires qui aboutissent à la réalisation de recherches dans la presse numérique : « J'ai fait des recherches sur internet à propos des surveillants dans les prisons. Je me demandais si dans une prison pour femmes y avaient des hommes comme surveillant et le contraire » (Reglisse).

Les réflexions ont aussi touché l'aspect de la relation entre le texte et l'intimité des lecteurs. Ces derniers ne sont pas restés coincés dans les limites contextuelles du livre, bien plus ils se sont trouvés impliqués dans les débats avec leurs vécus personnels. Parfois cela s'est vérifié parce que les apprenants se sont mis à la place des détenus dans la tentative de mieux comprendre leurs sentiments. Parfois les passages du texte ont poussé nos lecteurs vers d'autres thématiques. Nous porterons alors deux exemples pour chacun des deux aspects mentionnés.

L'attention portée sur l'univers émotionnel des détenus passe par la perception de ce que les apprenants ressentiraient à leur place quand ces derniers abordent les sujets de

« l'absence totale d'intimité dans la prison » (Marianne La Taupe) et du maintien des liens familiaux malgré la condamnation à une existence derrière les barreaux.

Dans le premier cas, la découverte de ce que dans une prison « c'est la surveillance de chaque instant, où qu'on soit, car quand il y a pas de surveillants, il y a les caméras qui filment tout c'que nous faisons. Le téléphone est sur écoute, le courrier vérifié, les paquets ouverts » et que « [...] même quand on est aux toilettes, ils peuvent nous voir » (Siméon, 2012 : 49), suscite chez les apprenants un sentiment de gêne et d'embarras « insupportable » et les pousse aussi à réfléchir sur lesdits droits acquis, sur ces éléments de tutelle de notre individualité que trop souvent nous avons l'habitude de considérer comme intouchables et comme allant de soi (cit. n^{os} 161 et 162) :

161. J'ai besoin de mon intimité, je pense que nous tous, nous en avons besoin. Il faut apprendre à vivre avec des regards constants sur toi. (Reglisse)

162. Ce-ci c'est le passage que m'a frappé le plus, parce que nous tenons pour acquis notre intimité et nos droits, mais souvent ces droits ne viennent pas respectés [...] (Morgana221b)

Dans le second cas, les points de vue du détenu et de sa famille sont également pris en considération. D'un côté, les apprenants mettent en évidence l'importance vitale que le maintien des relations familiales joue sur la santé émotionnelle d'un prisonnier :

163. Les personnes aimées [...] représentent un espoir, une certitude, ils doivent « combattre » pour elles, pour les revoir. Elles leur transmettent la force pour ne pas lâcher prise. Un père se comporte bien pour voir sa fille, sa femme. Par contre il y aussi des femmes, comme celle du cas susmentionné, qui abandonnent leur mari, leur copain pour d'autres hommes. La femme demande le divorce parce qu'elle part avec un surveillant. C'est vraiment triste. Dans certains cas, si le détenu en question n'a personne d'autre, peut-il survivre ? Il faut avoir du courage. (Reglisse)

De l'autre, la position difficile du membre du couple amoureux qui reste au-delà des barreaux n'est pas oubliée : « Mais de l'autre côté il y a une femme qui est contrainte à vivre seule et à élever des enfants parfois pour des vingtaines d'années. Faut-il les "condamner" ? Je n'ai pas de réponses, et vous ? » (Reglisse). Aucun membre du groupe ne se perçoit en mesure de répondre, car « [...] seulement qui vive toujours cette réalité peut nous donner une réponse ou une nouvelle matière à réflexion ». Ce qui nous intéresse ici c'est, pourtant et une fois encore, le caractère d'identification qui meut nos apprenants : « Si on essaie de se mettre à la place de la femme d'un détenu, il est injuste de ne pas tenir compte de nombreuses difficultés et de la grande souffrance [...] » (Marianne La Taupe).

Quant à l'exploitation du texte pour aborder d'autres sujets de réflexion, nous citons premièrement l'exemple des commentaires que les apprenants avancent par rapport à un passage du livre où l'écrivaine décrit avec admiration le sourire de ses élèves et les remercie de leur force maintes fois insufflée :

Paradoxalement, ce qui me restera en mémoire de ces années à côtoyer les prisonniers, ce sera leur sourire. Un sourire authentique, qui aura été mon soleil pendant que moi-même je pouvais traverser des épreuves, bien modestes eu égard aux leurs. Sourire vrai, pas pour la photo, pas pour plaire, juste pour dire merci, alors que c'est moi qui ne peux que remercier profondément ces femmes et ces hommes qui m'ont si souvent aidée à remonter la pente quand j'allais mal. (Siméon, 2012 : 55)

Ce morceau a fonctionné de déclencheur pour les réflexions des membres du club qui se sont interrogés sur la facilité avec laquelle souvent on se décourage, en se laissant noyer par les problèmes de la quotidienneté. Concernant les réactions de nos apprenants nous soulignons alors deux aspects. D'un côté, le sentiment d'admiration envers les détenus et, en contrepartie, une quelque forme de désapprobation pour la tendance, pourtant si naturelle et répandue, de se plaindre et s'abandonner au désespoir au lieu de réagir et de se réjouir pour les petites douceurs de la vie (cit. nos 164 et 165 en annexe). De l'autre les liens établis avec des connaissances personnelles qui ont surgi au rôle de modèles à suivre :

166. Cette réflexion de l'écrivaine m'a fait penser à une dame ukrainienne que je connais. Cette femme, qui a dû déménager en Italie il y a environ quinze ans, a toujours rencontré beaucoup de difficultés dans sa vie (familiales, de travail...) mais elle n'a jamais perdu son sourire, sa capacité de vivre avec enthousiasme. Je crois fermement que ce genre de personnes devrait servir d'exemple pour nous tous... (Marianne La Taupe)

167. Une personne qui est pour moi un modèle fondamentale exactement pour les raisons que tu as expliquées est ma grand-mère. Dans sa vie elle a eu toute sorte de problèmes. Elle a vécu au temps de la deuxième guerre mondiale, elle a commencé à travailler à neuf ans, elle n'a pas étudié parce que sa famille n'avait pas d'argent et dans les dernières années elle a eu des graves problèmes de santé. Mais elle est très forte et elle a toujours gardé son sourire et elle continue à le faire. :) (Reglisse)

Ensuite, un autre exemple concerne la confrontation déclenchée par un bref chapitre sur les rêves fait par les détenus pendant le sommeil. Aucune considération spécifique de l'autrice ne ressort de ce morceaux, exception faite pour une rapide réflexion sur « ce monde de la violence ordinaire » (Siméon, 2012 : 86) qui imprègne l'inconscient aussi. Néanmoins, le sujet du chapitre s'est montré porteur d'interrogations chez les membres du club, parmi lesquels Marianne La Taupe a élargi ce noyau thématique vers des questions personnelles qui ne sont pas directement liées au sujet de la condition des détenus. En

effet, après avoir réfléchi sur le soulagement que les rêves peuvent apporter en raison de leur capacité de faire évader de la réalité contingente, cette apprenante déplace la question des rêves du niveau de l'inconscient à celui du conscient, pour se demander si elle voudrait être une autre personne et pour lancer cette même question aux autres membres de son groupe :

168. Tout ça m'a fait penser et en fin je me suis demandée: j'aimerais être une autre personne? Je voudrais avoir une vie différente de la mienne? Ça a été plutôt long, mais en fin j'ai répondu: la vie nous met face à des situations difficiles, et pourtant elle mérite d' être vécue, en tout cas... Qu'est-ce que vous pensez à ce propos? (Marianne La Taupe)

En nous approchant de la conclusion de notre analyse, nous voudrions nous pencher sur un sujet de discussion encore, que nous considérons intéressant dans le cadre de cette thèse parce qu'il concerne le rôle de la littérature.

La réflexion démarre avec la valorisation de l'attitude d'Aude Siméon²⁰⁷ dans sa fonction d'enseignante. Le caractère dialogique de ses cours est mis en évidence (cit. n° 169 de suite et n° 170 en annexe), tout comme le fait qu'elle ne se contente pas de transmettre des connaissances susceptibles, au premier abord, de n'avoir aucun lien avec la vie contraignante des détenus, mais cherche à leur présenter tout sujet de manière qu'il puisse être rapporté à leurs vécus, à leurs espoirs, à leurs projets :

169. [...] le professeur doit sûrement motiver les élèves et son style de conversation me plaît beaucoup en classe parce qu'elle fait beaucoup de questions et elle ne fait pas de monologues. Les étudiants sont guidés par ses questions à faire une réflexion intérieure.[...] L'habileté de cette enseignante est de ne pas faire de monologues mais, au contraire, de faire participer activement ses étudiants. (Recanisso)

171. C'est très intéressant que presque toujours les cours de grammaire se transforment en occasions pour discuter autres sujets... cet expédient nous permet de mieux comprendre ce qui se passe dans la tête des taulards, leurs doutes, leurs insécurités et leurs points de vues. C'est très intéressant comprendre comment raisonnent-ils et voir le monde à travers leurs yeux. Je pense que Aude Siméon réussit toujours à instaurer dialogues constructifs avec ses étudiants. (Morgana221b)

172. Je suis d'accord avec toi ! J'apprécie aussi le fait que Aude Siméon réussit toujours à faire participer activement les taulards en les impliquant avec des textes de littérature ou avec des exercices de grammaire strictement liés à leur vite quotidienne, à leur réalité. (Reglisse)

²⁰⁷ L'appréciation pour l'autrice en tant qu'individu est identifiable aussi dans le fait que parfois les membres de ce groupe l'évoquent par son prénom, ce qui à notre sens est un indice du sentiment de proximité qu'ils éprouvent à son égard : « Aude est contente de savoir qu'il y a les autorités de la justice dans la prison car elle croit que les détenus ont la possibilité de s'exprimer, mais elle doit tout de suite faire face à la réalité des choses, qui s'impose » (Reglisse).

Ainsi, l'importance de faire de la littérature une expérience d'utilité et de réalité sous le profil formatif est détectée, et l'attitude est envisagée comme souhaitable dans tout contexte formatif : « Tous les professeurs devraient suivre son exemple et instaurer un dialogue avec leurs étudiants » (Morgana221b) :

173. Elle aborde des thématiques différentes mais vraiment bien ancrées dans la réalité, de façon que les détenus puissent retenir la littérature comme quelque chose de réel qui a été faite par des gens communs et vifs qui ont vécu des situations et des émotions parfois qui ont des similitudes avec leurs vies. (Reglisse)

Comme dans un mouvement nécessaire, le discours sur l'utilité d'une école dans les prisons se transforme en un échange sur les effets de la littérature, inspiré de l'affirmation d'un détenu, qui, suite à une expérience théâtrale gérée par l'autrice, déclare « Moi, en tout cas, pendant ce cours [...] j'ai oublié que j'étais en prison » (Siméon, 2012 : 172). À l'acte de la lecture d'une œuvre littéraire est alors attribué le pouvoir de transporter hors de la réalité contingente – ce qui, comme Morgana221b le remarque, est d'autant plus possible quand il s'agit de jouer le rôle de quelqu'un d'autre comme il arrive dans une pièce de théâtre – mais aussi celui de stimuler l'introspection, la complexité du regard, la réflexion sur le monde et l'esprit critique (cit. nos 174 et 175 en annexe).

Nous remarquons, enfin, que dans ce cas aussi les apprenants ont ramené les informations contenues dans l'œuvre à leur réalité la plus proche, en s'interrogeant sur l'existence de cours auprès des prisons génoises et en proposant l'élargissement de telles initiatives à d'autres groupes cibles, comme les réfugiés.

Un dernier mot est à consacrer aux relations établies entre l'œuvre et d'autres productions artistiques. Dans la plupart des fils de discussion ouverts lors des diverses rencontres virtuelles, les apprenants ont échangé les connexions intertextuelles qui leur sont venues à l'esprit lors de la lecture. Ainsi, par exemple, la première discussion contient la référence au roman *1984* de George Orwell et à *Surveiller et Punir : naissance de la prison* de Michel Foucault, et dans la seconde Reglisse suggère à ses collègues de voir le film *Shutter Island* de Martin Scorsese pour approfondir la question du désir d'être une personne différente. En référence aux liens intertextuels émergés lors du premier échange, nous mettons volontiers en évidence que les suggestions avancées et les réactions produites représentent autant d'exemples de l'amplification des connexions et des intérêts dont le dispositif du cercle de lecture est porteur. En effet, bien que le lien avec Orwell soit prévisible, un apprenant a déclaré ne pas y avoir pensé, et un autre a élargi le système de relation au texte mentionné en ajoutant à la comparaison du comportement des surveillants dans les deux œuvres, celle entre le protagoniste du roman, Winston Smith,

et les détenus de Siméon. Quant à la suggestion concernant l'œuvre de Foucault, un apprenant n'ayant jamais abordé cet auteur a manifesté le désir d'en faire la connaissance, ce qui constitue un exemple ultérieur de l'influence réciproque que l'échange est susceptible d'engendrer.

Compte tenu de tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que les trois types de relation suggérés ont été abordés par les participants, avec une claire prédominance de l'aspect émotionnel et empathique de la réception du texte. C'est probablement au caractère interlocutoire de l'œuvre de Siméon que nous pouvons attribuer le développement de discussions incitrées sur la réception empathique de l'œuvre. En effet, le traitement cognitif de certains sujets tels que, par exemple, celui de la fouille des détenus, du baluchonnage, de l'impossibilité de dire la vérité sur les conditions de la vie en prison lors des visites des autorités ont plongé leurs racines dans un mouvement d'indignation et de gêne éprouvé par les apprenants. Et, comme nous l'avons vu, leurs carnets de lecture le confirment.

L'enrichissement que le dispositif du cercle de lecture peut produire est évident dans ce groupe, où la contribution d'une personne non seulement a donné aux autres plus de matière à réflexion mais a déclenché aussi un processus de conscientisation. En outre, un esprit de collaboration très poussé a accompagné le travail des apprenants – deux en particulier, à savoir Reglisse et Marianne La Taupe - tout au long du parcours de lecture, et il s'est manifesté à travers un système de répliques continues, de remerciements pour la matière à interrogation apportée et pour la capacité d'identifier les bons mots pour définir les sentiments réciproques.

Conformément aux critères d'évaluation de l'étape du cercle de lecture que nous avons énoncés, nous consacrons un dernier mot à la confrontation entre les sujets de réflexion affichés dans le *Padlet* et les sujets effectivement débattus.

En ce qui concerne le premier cercle de lecture, les notes concernant le sourire des détenus et les œuvres de Foucault et de Orwell sont envisageables comme des anticipations à la discussion. Pour le reste, le *Padlet* a été notamment rempli avec des informations référables à la catégorie d'analyse concernant les relations entre l'œuvre et d'autres textes ou formes d'art. En effet, les apprenants ont fait référence à des tableaux (*La ronde des prisonniers* de Van Gogh et *Carceri d'invenzione* de Giovan Battista Piranesi), à des films (*The Shawshank Redemption* de Frank Darabond), à des chansons (*San Quentin* de Johnny Cash) dont on a incorporé le lien *YouTube* pour faciliter l'écoute et le partage de la réflexion personnelle avec les autres membres du groupe. Parfois les notes ont été accompagnés par l'explicitation des raisons du lien établi, avec une

focalisation sur les sentiments ressentis. Dans ce premier cas, donc, le *Padlet* a été exploité moins comme élément de support à la discussion que comme point de confrontation de la réception individuelle sur le plan émotionnel.

Lors du deuxième cercle de lecture, en revanche, le *brainstorming* initial a effectivement aidé les apprenants à fixer les sujets à aborder, à savoir notamment le rôle de la famille « qui rend fort et pousse à continuer à lutter » (Reglisse), le baluchonnage, l'importance des souvenirs et des rêves, le système d'assignation du travail, le rôle des cours et la manière dont ils sont gérés.

En référence, enfin, au troisième cercle de lecture, toutes les pistes de réflexions abordées ont fait l'objet de la successive confrontation. Nous remarquons même que les mots choisis pour les affiches du *Padlet* ont été ensuite repris en tant que titres des fils de discussion ouverts.

Si nous considérons le remplissage du premier *Padlet* comme un moment nécessaire de rodage visant à prendre confiance avec la procédure de déroulement de l'étape du cercle de lecture, nous pouvons, alors, affirmer que le remue-méninges a représenté pour ce groupe un instrument opportun et utile de planification du travail.

B) Le club de lecture de *La Belle Image*

Le club de lecture de *La Belle Image* a vu la participation de deux apprenants uniquement. La réduite consistance numérique du groupe n'a pourtant pas affecté la profondeur des échanges ni l'intensité de l'exploitation des sujets abordés. En effet, même si, comparativement au cas de *Prof chez les taulards*, pour chaque cercle de lecture moins de fils de discussion ont été ouverts, les réflexions de Pierre Clément et d'Eu Lalie se sont développées autour de nombreux contenus et sentiments extrapolés de l'œuvre de Rykner.

L'attitude des membres de ce club est définissable comme plus professionnelle, plus savante, dans le sens que la critique littéraire lui attribuerait. En effet, aussi bien dans les carnets individuels (notamment, comme nous l'avons déjà signalé, dans celui de Pierre Clément) que dans les trois échanges développés, l'œuvre est décortiquée au niveau des thèmes, du style et des réactions personnelles. En outre, cette posture se montre dans l'habitude de reproduire des périodes ou des passages entiers du livre ayant stimulé l'attention des apprenants, dans le but d'en déchiffrer le sens de façon collaborative. Un bon exemple à ce propos est extractible du fil de discussion « Le rôle de l'écriture », ouvert lors du deuxième cercle de lecture. Ici les deux apprenants se penchent sur la valeur que l'activité d'écrire revêt dans la vie des personnages et ils lui attribuent les

fonctions « [...] d'aide psychologique » et de « façon d'affirmer son existence face à des problèmes qui la menacent » (Pierre Clément). Concernant le pouvoir reconnu à l'écriture de jouer un rôle dans la perception d'être au monde de l'ex-prisonnier, Pierre Clément et Eu Lalie entament une conversation se composant d'une succession d'analyse de passages où chacun cherche la confirmation des hypothèses interprétatives avancées. On perçoit, donc, un esprit d'analyse plus marqué, évidemment propre d'apprenants habitués aux activités interprétatives. Cette conclusion trouve une justification supplémentaire dans le fait que les lecteurs de *La Belle Image* se sont rapportés à l'œuvre en convoquant également des postures critiques métalittéraires, qui, à titre d'exemple, ont trouvé autant de concrétisations dans la référence aux théories de la lecture, dans la formulation de questions métalittéraires et dans l'utilisation de termes propres au français littéraire de spécialité. Et encore, une confirmation ultérieure se trouve dans l'énonciation de remarques concernant d'une part le choix du genre épistolaire et de l'autre celui de construire une image de l'ex détenu qui, par son langage et le style de son écriture aussi, contredit tout jugement préconstitué. Nous signalons, par ailleurs, que la réflexion sur les caractéristiques textuelles a engendré une évaluation des effets que ces dernières opèrent sur le lecteur, comme c'est le cas de l'intervention d'Eu Lalie identifiant dans le genre épistolaire une manière de renforcer la proximité du lecteur aux personnages.

Comme nous le verrons, cette nature plus académique de l'interaction entre les deux apprenants n'a tout de même pas pénalisé le côté introspectif de l'expérience.

L'apport du livre sous un angle informatif et réflexif apparaît clairement dans les mots des participants, qui insistent sur le fait de ne jamais avoir focalisé auparavant leur attention sur quelques aspects traités dans le texte. En effet, ils ont manifesté à plusieurs reprises leur appréciation pour la posture de découverte et de questionnement que l'œuvre stimule. Dans une série de répliques développées autour de la position des détenus libérés, Pierre Clément et Eu Lalie remarquent que le texte de Rykner aborde ce thème d'une manière se détachant des opinions stéréotypiques et invitant son lecteur à se poser le problème :

176. [...] j'avoue que ce livre m'a fait beaucoup réfléchir. Il pose en effet la question des gens qui sortent de prison et qui doivent "recommencer". C'est un thème assez délicat parce que c'est vrai qu'ils ont le droit de vivre tranquillement s'ils ont "payé" pour ce qu'ils ont fait...en même temps je suis convaincue que cela doit être fait d'une façon qui garantisse la sûreté de tout le monde... (Eu Lalie)

177. Je suis tout à fait d'accord avec toi. J'ai trouvé cet aspect du livre vraiment important, car c'est une question existentielle pour certaines personnes, alors qu'on n'y réfléchit presque jamais. Je pense en outre que c'est l'une des raisons pour lesquelles ce livre marche :

il présente ce problème d'un point de vue qui contraste complètement celui auquel nous sommes habitués (à savoir l'idée que les criminels doivent être emprisonnés et puis c'est bon). À mon avis, l'histoire est rendue encore plus efficace par le fait qu'elle parle non seulement d'une personne instruite, mais d'une personne qui instruit d'autres personnes, donc de quelqu'un d'important pour la société. Cela nous aide à comprendre que n'importe qui pourrait se trouver dans la même position que le prisonnier. Et quand ça nous touche personnellement, on a tendance même à revoir nos idées précédentes. (Pierre Clément)

Ainsi, ce qui acquiert de l'importance est moins le fait de formuler des réponses certaines et définitives que l'acte même d'en considérer la question.

Dans ce groupe la relation texte-monde ressort certainement de ce que à travers la lecture les participants sont invités à réfléchir sur un thème actuel mais qui n'est pas généralement débattu dans la quotidienneté des personnes et encore moins dans les salles de cours. En outre, elle se manifeste quand les apprenants mentionnent le féminicide, dont on entend tant discuté dans l'actualité et qui est évoqué en relation au crime ayant conduit le protagoniste derrière les barreaux. Mais la grande valeur des échanges de ce club est liée, à notre sens, à la capacité de ses membres de s'extraire du contexte immédiat du livre pour élargir la signification des thématiques abordées et des émotions représentées. Sans pour autant sortir de la relation texte-monde, les apprenants ont profité du sujet de la liberté de l'individu pour opérer une réflexion profonde sur le concept d'emprisonnement dans son acception concrète et figurée, en établissant dès l'exorde de nombreux liens avec les expériences humaines en général. À plusieurs reprises et dans le cadre de cercles de lecture différents, ils ont mis en évidence l'universalité des situations décrites et des conditions psychologiques suggérées (cit. nos 178 de suite et 179 en annexe) :

178. Le fait qu'on peut s'y reconnaître confirme, à mon avis, l'universalité de la situation décrite par l'auteur. Je me répète peut-être, mais j'ai l'impression que l'auteur parle d'une situation qui semble concerner peu de personnes, alors que nous sommes tous "emprisonnés", d'une façon ou d'une autre. (Pierre Clément)

Dans ce contexte, de nombreux fils de discussions, ouverts parfois pour affronter des sujets différents, reprennent la question du rapport duale que chaque individu établit avec la société, laquelle est dépeinte comme une manière de force invisible empêchant l'exercice d'une véritable liberté personnelle. Les remarques des apprenants portent sur ce que faire partie d'une société risque trop souvent d'obliger les personnes à se soumettre aux attentes des normes collectives sans que leurs propres désirs et exigences soient pris en considération. C'est Eu Lalie qui démarre la conversation sur ce sujet (cit. n° 180 en annexe), et c'est elle, à nouveau, qui admet de n'avoir arrêté auparavant son attention sur cette problématique. La lecture de l'œuvre se fait, alors, clairement porteuse de réflexions

pouvant sortir de leur caractère généraliste pour accompagner les individus dans un processus de conscientisation et de modification de leur rapport aux autres :

181. Je n'y avais jamais pensé avant, mais je trouve ça assez triste...comme le personnage du livre le dit, chacun d'entre nous voudrait faire quelque chose de sa vie, mais très souvent on n'est considérés que les membres d'une foule, et en sortir pour réaliser ce que nous voulons n'est pas facile...as-tu jamais éprouvé cette sensation?

La procédure spéculative, analytique et introspective de ce club que nous avons illustrée au début de ce paragraphe n'empêche pas l'établissement d'une multiplicité de relations afférentes à la catégorie « l'œuvre et moi-même ». C'est précisément la remarque concernant l'universalité de la condition d'être humain qui pousse les membres de ce groupe à convoquer dans leurs discours leur propre intimité et leurs vécus. Ainsi, ils ont déclaré pouvoir se reconnaître dans la sensation de pression exercée par les normes sociales sur les deux protagonistes, et Pierre Clément s'est lancé dans une sorte d'auto-présentation en relatant un épisode de sa vie privée :

182. S'il est vrai que l'idée à la base de ce livre est l'emprisonnement au sens littéral, l'auteur travaille beaucoup sur la pression que la société exerce sur nous et évoque également le manque de liberté lié aux normes sociales et aux opinions d'autrui ; je peux me reconnaître dans cet aspect du livre. (Pierre Clément)

183. Je peux moi aussi m'identifier dans cet aspect du roman. C'est vrai que parfois la société nous impose des choix et, si l'on agit différemment, on est jugés par les autres. [...] J'avoue que j'ai parfois éprouvé ce sens d' "emprisonnement" dans des situations [...]. Ce sens venait du fait que je ne pouvais rien faire pour changer les choses. Donc je comprends le sens de manque de liberté que les deux personnages éprouvent: même si, tôt ou tard, tout s'arrange, le sens d'impuissance reste. Je crois que ce type d'expérience arrive à tout le monde...es-tu d'accord? (Eu Lalie)

184. Je suis une personne plutôt timide mais indépendante ; je préfère prendre moi-même les décisions qui me concernent, et parfois je me sens gêné à cause des attentes ou des observations que pourraient avoir d'autres personnes. En fait, je n'apprécie surtout pas les gens qui sont trop curieux par rapport à ma vie privée. À titre d'exemple, l'un des choix personnels que je trouve très importants est mon parcours formatif. Avant de choisir ma licence, il y a eu des personnes – des professeurs, des amis, des parents éloignés – qui ont cherché à me persuader de changer de domaine. Même si j'ai gardé mon avis (parce que, entre autre, je crois qu'il est important de travailler dans un domaine qui nous plaît), j'ai trouvé ces conversations très lourdes.

Cette tendance à mettre sa propre vie en relation avec les situations représentées dans le livre se concrétise notamment quand les apprenants s'interrogent sur la possibilité de l'individu d'intervenir sur le déroulement de sa vie sans se contenter d'en être, en quelque mesure, le spectateur. Le raisonnement est inspiré d'une affirmation de l'ex-prisonnier, que


Pierre Clément reproduit en entier : « Ma vie m'a définitivement échappé il y a sept ans. Elle continuera à m'emporter sans que je sache vers quoi. ». Un lien est donc établi avec le vécu personnel de chacun (cit. n° 185), et il aboutit d'un côté à l'explicitation de questionnements personnels relevant d'un niveau d'introspection non négligeable (cit. n° 186) et de l'autre à la confrontation sur les attitudes qu'il convient d'adopter dans son existence pour faire face aux difficultés qui se présentent :

185. Je trouve ce contraste très intéressant. Personnellement, je cherche toujours à être organisé et à contrôler ma vie, et pourtant parfois cela paraît impossible : c'est tout à fait comme si la vie nous s'échappait ». (Pierre Clément)

186. Cela me donne envie de penser moi aussi à mon existence, je ne veux pas arriver à un certain point de ma vie et me demander: "Quand vivrai-je ma vie?". (Eu Lalie)

Pierre Clément et Eu Lalie déclarent que c'est précisément dans cet « aspect "méta-existential" » que résident les raisons pour lesquelles ils ont été touchés par le roman de Rykner (cit. n° 187 en annexe). À ce propos, la série de répliques composant le fil de discussion significativement dénommé « Des "expériences universelles" » constitue pour nous un matériel important de diagnostic de l'expérience menée, parce qu'elle contient d'une part les révélations des apprenants à propos de l'étonnement éprouvé face au fait d'avoir pu inopinément s'identifier à un ex-détenu, et, de l'autre, l'évaluation des mesures littéraires ayant pu produire un tel effet (figure n°53).

Figure 53 – « Des expériences universelles » : un aperçu de l'échange du club de lecture de *La Belle Image*

 **Eu Lalie** | Des "expériences universelles" [-]


J'ai ouvert un nouveau thread pour te répondre.

Oui, je suis d'accord: quand j'ai commencé à lire "La Belle Image" je ne savais pas qu'un roman sur un prisonnier pouvait me dire quelque chose sur moi, mais comme j'ai déjà dit il m'a fait beaucoup réfléchir (et comme ça j'ai appris à ne pas avoir des préjugés).

Cela me fait considérer le fait que l'ex-prisonnier pense que son existence n'a pas de sens...mais si on y pense vraiment ce n'est pas comme ça: sa situation peut être d'inspiration pour tous ceux qui lisent le livre, elle peut les aider à réfléchir sur la vie et le valeur qu'on lui donne...

Je ne sais pas si c'est clair ce que je voulais dire....mais es-tu d'accord?:)

18/01/17, 14:17 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

 **Pierre Clément** | Re: Des [-]


Oui, tout à fait. Moi aussi j'ai été surpris par le fait que je pouvais m'identifier à un ex-prisonnier.

Je trouve ce que tu as dit très intéressant. En fait, je dirais que l'existence de l'ex-prisonnier a un sens déjà à l'intérieur du livre, car elle aide l'autre personnage à réfléchir à sa propre vie (quelles que soient les conséquences de cette réflexion). Et puis, tu as raison, son existence acquiert une importance aussi par rapport aux lecteurs, qui sont invités à considérer leur existence à eux.

Les lecteurs se trouvent donc à peu près dans la même position que l'autre personnage, dans la mesure où ils lisent les lettres de l'ex-prisonnier et qu'ils réfléchissent à leur vie. Je trouve ce jeu très intéressant ; maintenant que j'y pense, peut-être que c'est comme ça dans tout roman épistolaire, mais dans ce livre cela me semble vraiment accentué.

Est-ce que tu es d'accord ? :)

19/01/17, 09:17 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

 **Eu Lalie** | Re: Re: Des [-]

Oui, je suis tout à fait d'accord!

Peut-être le fait qu'ils ne racontent pas vraiment c'est qu'ils arrivent (mis à part quelques épisodes) mais ils parlent surtout de leurs sentiments et de leurs impressions face aux événements est utile pour nous faire sentir engagés.

Ce que je veux dire est que peut-être l'auteur veut nous montrer que, même si nous avons des expériences différentes, nous avons tous les mêmes sentiments et les mêmes peurs si nous pensons à nos vies...

Es-tu d'accord?:)

19/01/17, 10:15 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

Ainsi, tout en admettant la pluralité des réceptions individuelles, Eu Lalie et Pierre Clément ont reconnu le pouvoir éducatif, consolatoire et introspectif de la littérature, auquel ils attribuent, d'ailleurs, le plaisir ressenti au cours de cette expérience. Il n'est pas inutile, alors, de souligner que le dernier cercle de lecture de ce club s'est spontanément clôturé avec une confrontation sur le parcours de lecture réalisé, sur sa valeur et sur ses enjeux. Nous nous arrêtons volontiers sur la série de répliques contenant l'évaluation ainsi effectuée de notre expérience, parce que les données extraites nous permettront de compléter les réflexions finales rédigées par les apprenants et de dresser une interprétation globale plus détaillée de notre projet.

Dans le cadre du dernier fil de discussion – dont nous reproduisons en annexe quelques séries de répliques significatives (cit. n° 188 en annexe) - les participants se sont notamment consacrés à l'élocution des raisons ayant présidé à leur appréciation de l'œuvre de Rykner. La stupeur éprouvée face au sentiment de participation qu'ils ont ressentienvers l'histoire d'un ex-prisonnier a été rappelée, et il en est de même pour la capacité de l'auteur de « construire un monde psychologique très complexe qui est, oui, spécifique aux personnages, mais qui reflète de façon plus générale la vie de nous tous »

(Pierre Clément). La manière dont le lecteur est impliqué a fait aussi l'objet de remarques intéressantes ultérieures. D'un côté, les apprenants ont évalué positivement le fait que l'auteur pose constamment des questions sans pour autant en fournir les réponses, de façon à stimuler chez le lecteur une mise en discussion continue de ses certitudes et une découverte sans pause de nouvelles thématiques dignes de réflexion. De l'autre, ils ont également voulu interpréter le final ouvert du récit comme une invitation au lecteur « de nous faire faire des choix dans notre vie ». De telles considérations témoignent aisément de l'instauration d'un rapport de communication entre les apprenants et l'œuvre, dans laquelle ils ont pu trouver quelque chose qui leur a parlé.

Aux fins de l'évaluation de notre expérience, il est aussi opportun de souligner que le choix de confronter les participants à des textes extrêmement contemporains a été gagnant. En effet, la nouveauté du corpus a été mise en évidence. En outre, aussi bien Pierre Clément qu'Eu Lalie ont déclaré être bien disposés vers la lecture d'une autre œuvre du même auteur, et que le plaisir vécu tout au long du parcours de lecture a également influencé les préférences de lecture de l'un des deux :

189. [...] je ne connaissais pas l'auteur avant de lire ce roman, et je l'ai trouvé très intéressant, mais aussi très bien écrit ; j'ai également apprécié le style. Donc je dirais que oui, j'aimerais bien lire un autre roman de ce même auteur. J'ai aussi aimé le fait que c'est un roman récent, ce qui est rarement le cas dans les cours de littérature. On étudie les classiques pour des raisons évidentes et c'est bien de le faire. Mais j'ai trouvé l'expérience de réflexion autour d'un roman contemporain très intéressante, aussi parce qu'on peut faire des comparaisons avec les œuvres moins récentes. (Pierre Clément)

190. [...] je pense que j'aimerais bien lire un autre roman du même auteur. Cela me fait plaisir parce que pour être sûre de lire de beaux livres je finis toujours par choisir des classiques, mais maintenant je sais quoi chercher la prochaine fois que je devrai choisir un nouveau roman;) (Eu Lalie)

Quant au but général d'exposer nos apprenants à une manière plus complexe, complète et consciente d'aborder la lecture, les mots d'Eu Lalie nous rassurent :

191. J'avoue que quand je lis un livre je me sens très souvent très engagée par l'histoire et les personnages, mais cette fois j'ai eu l'impression d'approfondir la connaissance avec eux...je veux dire qu'avec ce roman j'ai eu l'occasion de me concentrer sur ce que les personnages pensaient et communiquaient, et ça m'a fait sentir proche aux protagonistes de l'histoire. Cette expérience a été utile pour apprendre à ne pas lire sans penser...chaque livre, chaque personnage, chaque situation peut m'enseigner quelque chose:)

D'après les éléments que nous avons analysés jusqu'à ce moment, nous pouvons affirmer que le club de *La Belle Image* a pleinement satisfait l'objectif d'entraîner une

lecture consciente qui tienne en considération les deux aspects relationnels du rapport entre l'œuvre et le monde expérientiel et émotionnel du lecteur, et du rapport entre l'œuvre et la réalité. Quant au critère de la mise en contact intertextuelle ou interartistique de l'œuvre, nous remarquons que ce point de vue aussi a été adopté, bien qu'en mesure plus modeste (cit. n° 192 en annexe).

Considérant que, par rapport au club de lecteurs de *Prof chez les taulards*, Pierre Clément et Eu Lalie ont aussi réalisé des réflexions critiques savantes portant non seulement sur les caractéristiques stylistiques du récit mais aussi sur des concepts métalittéraires, nous nous sentons en mesure d'envisager comme complète l'expérience de lecture menée par le groupe de *La Belle Image*.

Nous consacrons alors un dernier mot aux compétences de planification d'une discussion. Nous devons reconnaître qu'elles ont été satisfaites même en défaut du remplissage des trois *Padlet* prédisposés. Par rapport au club de lecture précédemment analysé, ce groupe n'a pas exploité avec constance les potentialités de cet outil. En effet, la seule paroi de notes disponible concerne le deuxième échange.²⁰⁸ Nous pouvons tout de même remarquer que, dans ce cas, tous les éléments enregistrés ont successivement fait l'objet du dialogue entretenu.

C) Le club de lecture de *Debout-payé*

Les échanges entre les membres du club de lecture de *Debout-payé* ont débuté avec la confrontation du jugement global que chacun avait élaboré sur l'œuvre, au moins concernant la portion de texte lue jusqu'à ce moment-là. La structure du récit n'a pas rencontré la faveur de tous les lecteurs, en effet aussi bien Astra87 que Fedra s'attendaient à « [...] une type de narration "classique" » (Astra87), « plus linéaire » (Fedra) au lieu d'un texte où le choix de la focalisation interne parfois ne rend « facile » ni « immédiat de comprendre parfaitement les réflexions du vigile, à cause d'un langage riche de mots et abréviations et de la rapidité avec laquelle les pensées du vigile se succèdent » (Astra87). Pour sa part, Ruffinon a déclaré apprécier « beaucoup cette lecture, précisément à cause de

²⁰⁸ Dans le cadre du premier débat, l'absence d'affiches est sans doute attribuable aux difficultés d'utilisation initialement rencontrées. En effet, Eu Lalie a entamé l'échange en s'excusant avec Pierre de ne pas avoir « [...] réussi à insérer quelque chose dans le Padlet :(». Quant à la troisième et dernière discussion, l'absence d'idées dans le *Padlet* est liée à une erreur : en effet, Pierre Clément a inséré dans le *Padlet* de la deuxième discussion les thèmes à soulever dans la troisième en précisant cet aspect entre parenthèses. Eu Lalie, en revanche, n'a rien proposé. Nous tenons à préciser que ces malentendus n'ont aucunement affecté la qualité du travail effectué par ce groupe ; bien au contraire, nous signalons que Pierre Clément et Eu Lalie ont accepté avec enthousiasme de réaliser l'activité collaborative de l'avis de lecture et la rédaction de la réflexion finale à propos de l'expérience vécue même s'ils avaient déjà passé et réussi leur examen de littérature française.

sa façon inhabituelle de raconter les événements » : il en a exalté le côté ironique et parfois sarcastique, et il a remarqué l'importance, en raison du sujet traité, de connaître pour une fois le point de vue d'un personnage vivant la condition du migrant :

193. Je trouve le livre très intéressant et jamais ennuyant. A ma grande surprise je suis en train de le lire très volontiers. Je l'aime beaucoup parce que le narrateur n'est pas désenchanté et même il utilise l'ironie et le sarcasme comme une technique pour survivre pendant telles journées fatigantes. [...] Je pense que le point de vue d'une personne noire dans la rédaction de ce livre soit fondamental. Si on avait eu un point de vue externe, on aurait eu le point de vue parfois pitoyable et parfois méprisant qu'on a toujours quand on lit un fait divers sur un journal.

L'observation de Ruffinon a rencontré, à vrai dire, l'accord de tout le monde. En effet, malgré la présence d'une distance au niveau du goût personnel, les participants ont déclaré partager l'opinion qu'untel « expédient » (Fedra) permet aux lecteurs d'affronter le thème migratoire d'une façon inédite et de s'ouvrir à un point de vue différent concernant le métier de vigile, ce qui est reconnu comme l'une des raisons de l'intérêt de l'œuvre de Gauz :

194. [...] je pense que ce type de narration a été très efficace pour nous donner une image très précise et réelle de la réalité multiculturelle que l'on trouve dans un pays comme la France! En plus, le fait que cette réalité est racontée par un homme qui n'est pas français lui non plus, et qui donc est lui aussi un immigré, donne encore plus de efficacité à ce qui est raconté. [...] Même si moi, je n'aime pas ce type de narration, je suis toutefois d'accord avec toi, Ruffinon! Le regard de vigile est vraiment utile pour nous faire réfléchir sur la question de l'immigration d'une façon dont peut-être nous n'avons jamais pensé. [...] (Fedra)

La nature « déconcertante »²⁰⁹ de l'œuvre est alors détectée depuis le début, tout comme la tendance à adresser au lecteur non pas des réponses mais des questions :

197. J'aime le fait que à travers un métier l'auteur a pu parcourir plusieurs aspects de la vie. Ce n'est pas tellement que les vigils sont philosophe ou même particulièrement intéresser mais j'ai été interpellé et touché par sa façon d'analyser les penser des personnages sans toute fois vraiment donner son opinion et donc laisse la porte ouverte au lecteur de se faire sa propre idée des argumentations évoqué. (Evanjali)

198. Ce que l'on apprécie de ce livre, en effet, est qu'il me fait vraiment réfléchir beaucoup à propos des situations que l'on entend toujours, telles que l'immigration, mais sur lesquelles je m'interroge très peu. [...] Je pense que derrière un immigré il y a toujours un histoire dont souvent on n'est pas conscient et dont on ne s'intéresse même pas. (Fedra)

D'après la lecture des trois discussions qui se sont développées, le questionnement

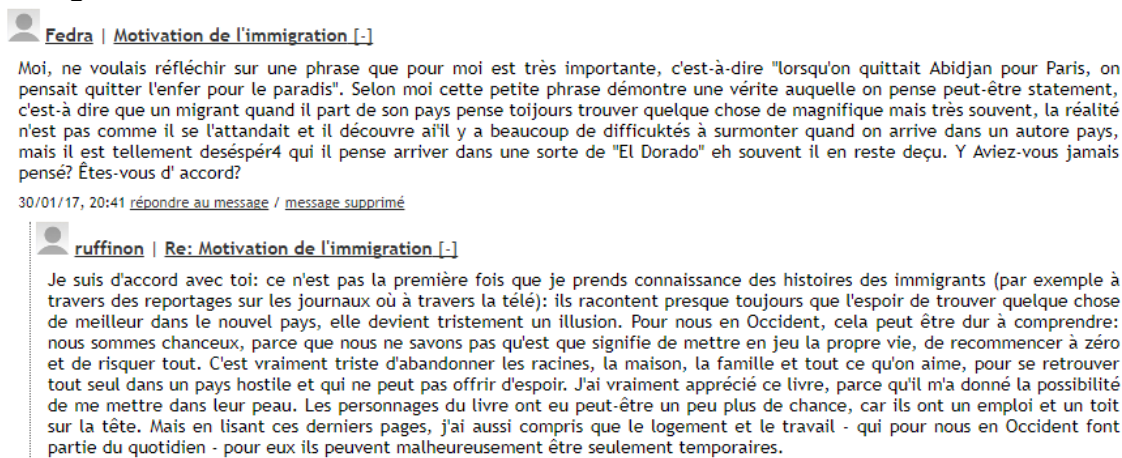
²⁰⁹ Cf. chapitre 2, paragraphe 1.2.2.

suscité par l'œuvre a affaire de manière prépondérante à la relation « l'œuvre et le monde ».

D'une part, les participants se sont appuyés sur les situations présentées et sur les personnages de l'œuvre pour se confronter à propos du problème des clichés et pour essayer de comprendre le phénomène migratoire d'un autre point de vue. Ainsi, par exemple, en discutant de la mère d'Ossiri - un personnage déterminé, au caractère fort et sûr de ses propres convictions - les apprenants ont commenté (dans un objectif de condamnation des clichés) qu'elle ne correspond pas à l'image stéréotypée - et donc dépourvue de réalité - des femmes africaines, génériquement envisagées comme ressortissantes d'un continent où « les standards de l'éducation sont inférieurs » (Astra87)²¹⁰.

En outre, le rapport aux personnages a acheminé les participants vers une connaissance plus intime et une compréhension plus profonde des espoirs des migrants, parce qu'ils ont été invités à prendre en considération une perspective que, de leur propre aveu (figure n° 54), ils n'avaient jamais envisagée auparavant.

Figure 54 - Un exemple de participation : comprendre les situations des autres



The image shows a screenshot of a forum thread. The first post is by user 'Fedra' with the title 'Motivation de l'immigration [-]'. The text of the post discusses the difficulty of leaving one's home country, mentioning 'Abidjan' and 'Paris', and the hope of finding a better life elsewhere. The second post is a reply by user 'ruffinon' with the title 'Re: Motivation de l'immigration [-]'. This reply agrees with the first post, noting that while immigrants often have better opportunities in their new countries, they also face challenges like finding housing and work. The forum interface includes user avatars, names, and timestamps.

Fedra | **Motivation de l'immigration [-]**
Moi, ne voulais réfléchir sur une phrase que pour moi est très importante, c'est-à-dire "lorsqu'on quittait Abidjan pour Paris, on pensait quitter l'enfer pour le paradis". Selon moi cette petite phrase démontre une vérité laquelle on pense peut-être statement, c'est-à dire que un migrant quand il part de son pays pense toujours trouver quelque chose de magnifique mais très souvent, la réalité n'est pas comme il se l'attendait et il découvre a'il y a beaucoup de difficultés à surmonter quand on arrive dans un autre pays, mais il est tellement désespéré qu'il pense arriver dans une sorte de "El Dorado" eh souvent il en reste déçu. Y Aviez-vous jamais pensé? Êtes-vous d'accord?
30/01/17, 20:41 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

ruffinon | **Re: Motivation de l'immigration [-]**
Je suis d'accord avec toi: ce n'est pas la première fois que je prends connaissance des histoires des immigrants (par exemple à travers des reportages sur les journaux ou à travers la télé): ils racontent presque toujours que l'espoir de trouver quelque chose de meilleur dans le nouvel pays, elle devient tristement un illusion. Pour nous en Occident, cela peut être dur à comprendre: nous sommes chanceux, parce que nous ne savons pas qu'est que signifie de mettre en jeu la propre vie, de recommencer à zéro et de risquer tout. C'est vraiment triste d'abandonner les racines, la maison, la famille et tout ce qu'on aime, pour se retrouver tout seul dans un pays hostile et qui ne peut pas offrir d'espoir. J'ai vraiment apprécié ce livre, parce qu'il m'a donné la possibilité de me mettre dans leur peau. Les personnages du livre ont eu peut-être un peu plus de chance, car ils ont un emploi et un toit sur la tête. Mais en lisant ces derniers pages, j'ai aussi compris que le logement et le travail - qui pour nous en Occident font partie du quotidien - pour eux ils peuvent malheureusement être seulement temporaires.

D'autre part, suite au stimulus d'un apprenant concernant la figure de la mère d'Ossiri, les réflexions se sont développées au point de permettre aux participants de sortir des frontières thématiques du texte pour établir des connexions intéressantes et imprévues avec l'actualité :

²¹⁰ À ce propos, il est aussi intéressant de remarquer que l'intervention d'Astra87 a initialement fait l'objet d'un malentendu, car Evanjali l'a interprétée comme une observation raciste. Cependant, après un éclaircissement, la situation de crise est rentrée dans les rangs et la remarque d'Astra87 a été perçue pour ce qu'elle était effectivement, à savoir une critique aux stéréotypes. Nous reproduisons en annexe (cit. n° 199) l'échange entre les deux apprenants.

200. [...] son discours sur le pain, vu comme un aliment qui n'était pas indispensable et qui au contraire est indiqué comme un « suicide alimentaire » qui cause une dépendance de l'Occident. Je trouve cette réflexion très actuelle, si on va changer les éléments et si on pense que les Pays modernisés dépendent fortement des Pays exportateurs de pétrole... (Astra87)

201. Merci pour ta magnifique considération, Astra! Je n'avais pas pensé à une connexion avec la situation mondiale actuelle, et c'est tout à fait vrai :-). En général l'histoire du monde s'est toujours développé de façon circulaire, et ta considération renforce ça. Les événements se répètent toujours, même si les lieux et les protagonistes changent. Aujourd'hui les pays occidentaux dépendent de plus en plus des pays arabiques pour ce qui concerne le pétrole, mais on peut aussi penser à la dépendance de la Russie pour le gaz naturel. Une dépendance pour quelque chose est toujours nocive, mais on a rien fait pour arrêter cette situation, et le résultat est que on vit dans une situation de danger global avec le risque d'une nouvelle guerre. (Ruffinon)

Malgré les déclarations où les participants ont admis être entrés dans la peau des personnages, une seule intervention est interprétable comme un effort de rapporter le texte à sa situation personnelle de sujet. Impressionné par la figure d'Ossiri, Ruffinon en a valorisé la décision de tout quitter pour partir en Europe, et il a admis éprouver de l'envie à son égard vu qu'il manque du courage nécessaire pour se lancer dans l'aventure :

202. Qu'est-ce que vous en pensez d'Ossiri? Je pense que il est un homme très courageux. Il a quitté son pays même si il avait un bon emploi, parce qu'il cherchait quelque chose d'autre pour être comblé. Je pense souvent que je voudrais être comme lui et quitter tout, mais malheureusement le courage me manque toujours! :(et vous?

La question que Ruffinon a posée à la fin de son intervention n'a pas reçu de réponses. Si les autres se sont sentis concernés par l'histoire relatée, c'est, en effet, parce qu'ils ont étendu les sujets de réflexion abordés moins à leurs situations individuelles qu'aux circonstances générales de la vie en Occident les affectant de manière indirecte en tant que membres d'une communauté. Ainsi, en raisonnant sur le stéréotype selon lequel, par exemple, les étrangers sont associés à des criminels, les participants ont pensé aux changements que l'effondrement des Tours Jumelles de New York du 11 septembre 2001 a engendrés non seulement dans l'existence des personnes de confession musulmane mais encore – quoiqu'à un niveau de gravité et de difficulté bien différent – dans la vie de tout le monde.

La prise de conscience que l'œuvre rend possible a été alors à l'origine d'un mouvement intérieur qui a poussé les lecteurs à se faire charge d'une nouvelle responsabilité (cit. n° **203**), et cela bien que souvent on considère certaines situations comme éloignées de notre existence, n'y entrant que dans quelques cas limites. Ainsi, le final ouvert du livre – quoique diversement apprécié par les participants – est aussi été interprété comme un

message au lecteur que l'on peut résumer dans la question suivante : voulons-nous rester dans l'indifférence ? (cit. n° 204).

203. Nous (tous les gens) devons combattre contre l'ignorance et nous informer et je trouve que lire des témoignages comme cette ci c'est très efficace pour réfléchir sur des aspects qui sinon resteraient cachés. Ce vraiment un bon livre [...]. (Astra87)

204. Peut-être que l'auteur voulait créer une liaison entre la disparition de Ossiri (et que personne sait rien) avec l'indifférence qui est présenté dans notre société. Comme si on voulait souligner le fait que personne s'intéresse à eux et à Ossiri. Mais lui Ossiri, il a voulu laisser un message à son ami. Un peu comme l'auteur veut donner un message à ses lecteurs grâce à son livre. (Astra87)

Comme d'habitude, nous concluons notre analyse des échanges de ce groupe en observant le rapport que les membres ont entretenu avec le *Padlet*. Le remplissage de cet outil de *brainstorming* n'a pas vu la participation de tous les apprenants rentrant dans ce club de lecture, cependant nous constatons que la plupart des notes prises ont ensuite inspiré les discussions. Nous pouvons alors supposer que, une fois encore, l'insertion de cet instrument dans le parcours de lecture a été fructueuse et profitable.

À la lumière des analyses effectuées sur les conversations qui ont eu lieu à l'intérieur des trois clubs de lecture et en supplément aux observations déjà développées, nous pouvons interpréter l'ampleur des sujets abordés et la multiplicité des approfondissements comme des indices de l'implication des apprenants et, par conséquent, du succès de ce parcours de lecture en ligne (Anderson, 2009).

L'évaluation positive que l'approche dialogique choisie a reçue est, par ailleurs, confirmée par le fait que l'intensité des échanges entre les participants n'a pas connu un baisse, même à l'intérieur du groupe composé de deux apprenants uniquement, à savoir celui de l'œuvre *La Belle Image*. Il en est de même pour le groupe de lecture de *Prof chez les taulards*. En effet, dans ce club de cinq personnes, les trois rencontres prévues dans l'étape du cercle de lecture ont été essentiellement gérées par les apprenants Marianne La Taupe et Reglisse. Exception faite pour Morgana221b qui a dû postposer son entrée dans le vif de la conversation à cause de problèmes personnels et qui, successivement, a contribué de manière significative aux discussions, Frankenstein Jr et Recanisso ont collaboré de façon inconstante.

Comme notre projet s'est situé dans un souci de préparation et de reproduction dans le contexte formatif du système de l'échange démocratique, nous consacrons volontiers quelques remarques finales à la manière dont les apprenants ont géré la diversité des opinions et des points de vue. Nous proposons, quelques passages tirés des échanges

développés au sein des clubs de lecture de *Prof chez les taulards* et de *La Belle Image* pour montrer des exemples de dialogue collaboratif et de mise en discussion productive des positions individuelles dans le cadre de l'analyse des interactions.

Quant au groupe des lecteurs d'Aude Siméon, la discussion sur le manque d'intimité et sur le poids du jugement d'autrui qui a été développée lors de la première rencontre est, à notre sens, emblématique. En effet, dans chaque réplique les participants ont gardé le respect pour la position des autres, en s'y rapportant pour en mettre en évidence les aspects partageables et, en même temps, pour introduire une postille de réflexion, comme il est visible dans les images qui suivent, où les expressions favorisant le débat démocratique ont été mises en relief (figures n^{os}. 55-58).

Figure 55 - Mise en relief de quelques expressions évoquant le débat démocratique (1)

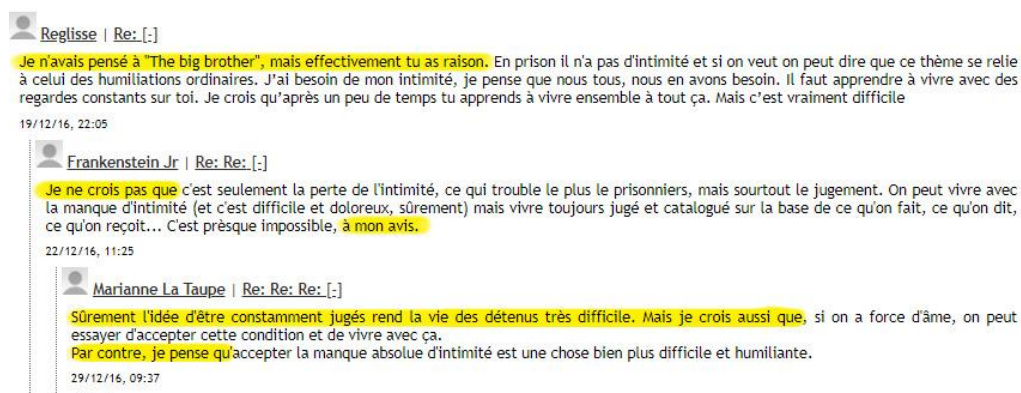



Figure 56 - Mise en relief de quelques expressions évoquant le débat démocratique (2)

 [Reglisse](#) | Re: Re: Re: Re: [-]
je suis plus d'accord avec Marianne...et puis je dirais aussi que les détenus sont jugés à cause de ce qu'ils ont fait, donc à mon avis c'est compréhensible qu'ils viennent toujours jugé. Mais la perte d'intimité, le fait d'être constamment exposé comme une marchandise.. c'est ça le pire.
30/12/16, 13:48



 [Marianne La Taupe](#) | Re: Re: Re: Re: [-]
En effet c'est terrible. Mais, en lisant les mots de l'écrivaine, il semble vraiment que les détenus sont "exposés comme une marchandise" (j'estime que l'expression que tu as utilisée est absolument appropriée!), considérés comme des objets...
03/01/17, 09:08

Figure 57 - Mise en relief de quelques expressions évoquant le débat démocratique (3)

 [Morgana221b](#) | Re: [-]
Avant de commenter de passage je voudrais m'excuser pour le retard, mais j'ai eu un peu de problèmes personnels.
Ce-ci c'est le passage que m'a frappé le plus, parce que nous tenons pour acquis notre intimité et nos droits, mais souvent ces droits ne viennent pas respectés en prison. Nous sommes habitués à voir les détenus seulement comme criminels et pas comme êtres humaines. Naturellement ils doivent purger leur peine, mais dans une façon décente. L'auteur du livre souligne ce aspect et je doit admettre que m'a fait réfléchir.
Je suis d'accord avec toi, il y a une similarité avec le roman de George Orwell, mais je pense pas seulement entre les gardiens de la prison et le Big Brother mais aussi entre les détenus et Winston Smith, le protagoniste du roman... il a pas de droits et pas d'intimité, en effet!
28/12/16, 10:31




 [Marianne La Taupe](#) | Re: Re: [-]
Merci beaucoup pour cette précision, Morgana. Je n'avais pas pensé au personnage de Winston Smith mais, en effet, je suis totalement d'accord avec toi: il y a nombreux points communs entre la condition de Winston et celle des détenus dont parle Aude Siméon. J'avais fait l'erreur de me concentrer sur le surveillants et... pendant un moment j'avais "oublié" les surveillés.
29/12/16, 09:18

Figure 58 - Mise en relief de quelques expressions évoquant le débat démocratique (4)


 [Recanisso](#) | Re: Re: Re: Re: Humiliations ordinaires [-]
la lecture du livre m'a rappelé un auteur que je voudrais approfondir: Michel Foucault. Il a écrit "Surveiller et Punir : naissance de la prison (1975)" Les questions soulevées dans l'oeuvre pourraient se formuler ainsi : comment les sociétés gouvernent-elles les corps et les esprits pour les rendre dociles et soumis ? Quels sont les techniques et les savoirs, les pratiques et les discours qu'elles déploient pour maintenir l'ordre ? Comment le corps devient-il un objet pour une connaissance, « une mise en objectivité » et une prise pour un pouvoir ? Ou encore comment se lie le pouvoir et le savoir notamment dans cette généalogie de la peine ?
15/12/16, 23:41

 [Reglisse](#) | Re: Re: Re: Re: Re: Humiliations ordinaires [-]
Je n'ai jamais lu des écrits de Michel Foucault et maintenant je voudrais le lire car je suis curieuse. merci pour ton nouveau point de réflexion.
30/12/16, 13:44

Quant au club de lecture de *La Belle Image*, les discussions reproduisent la structure d'un dialogue continu. Ici toute nouvelle contribution engage directement l'autre participant par le biais de formules de questionnement (figures n^{os} 59-62²¹¹).


²¹¹ Nous précisons que, afin de ne mettre en évidence que les éléments sur lesquels nous voulions attirer l'attention de notre lecteur, les images n^{os} 55-62 – tirées de la plate-forme de *Plur@litté* – ont été partiellement modifiées : en effet, nous avons effacé tout passage n'étant strictement nécessaire à l'explicitation de l'aspect mentionné.

Figure 59 - Collaboration et implication réciproque : quelques exemples de gestion du dialogue (1)

 Pierre Clément | [Le rapport entre le livre et nous-mêmes](#) [.]

À mon avis, dans le livre, les problèmes du protagoniste concernant sa position dans la société illustrent aussi ce type de situations, qu'il s'agisse de petites difficultés de tous les jours ou bien de décisions importantes qui peuvent changer nos vies. **Qu'est-ce que tu en penses et est-ce qu'il y a d'autres aspects du livre auxquels tu pourrais t'identifier ?**

22/12/16, 15:21

 Eu Lalie | [Re: Le rapport entre le livre et nous-mêmes](#) [.]


Je trouve très intéressant ce que tu a écrit à propos des aspects du livre qui ont une relation avec ton experience. En effet c'est ça, le roman nous parle aussi des pressions, comme tu l'as bien dit, que la société exerce sur nous tous.

Je peux moi aussi m'identifier dans cet aspect du roman. C'est vrai que parfois la société nous impose des choix et, si l'on agit différemment, on est jugés par les autres.

Je crois que ce type d'expérience arrive à tout le monde...es-tu d'accord?

23/12/16, 10:13

Figure 60 - Collaboration et implication réciproque : quelques exemples de gestion du dialogue (2)

 Eu Lalie | [Premier échange](#) [.]


Salut:)
malheureusement je ne suis pas reussie à insérer quelque chose dans le Padlet:(, mais ce que les premieres pages m'ont transmis est un sens de solitude très fort.

<https://s-media-cache-ak0.pinning.com/736x/9c/16/63/9c1663f0657b282af2130aee80220aa1.jpg>

Celui-est le lien à une oeuvre de Lucio Fontana à laquelle j'ai pensé en lisant le livre: le trou represente, selon moi, le protagoniste qui était en prison...il n'a pas de passé et il n'a pas de futur; en plus il souligne beaucoup de fois le sens de solitude qu'il éprouve...

As-tu eu la même impression? As-tu perçu le sens de solitude?

16/12/16, 20:45

 Pierre Clément | [Re: Premier échange](#) [.]


Salut :)

Je suis tout à fait d'accord avec toi. Moi aussi, j'ai perçu le sens de solitude du protagoniste, et je crois que l'oeuvre que tu as citée le représente très bien. En fait, à mon avis, le protagoniste a été expulsé de la société (et ce, par elle-même), donc, dans l'oeuvre de Fontana, c'est comme si le protagoniste était la partie manquante de la surface verte, c'est-à-dire ce qui se trouvait là où maintenant est le trou.

Toujours par rapport au thème de solitude, je pense qu'il y a un lien entre le protagoniste et le personnage qui lui répond, parce que ce dernier est également solitaire. J'ai trouvé l'utilisation de l'image de la bouteille jetée à la mer très intéressante : c'est comme si les deux était à la recherche de quelqu'un qui puisse les aider. Je trouve également très intéressantes les réflexions de celui qui répond concernant la raison pour laquelle il a répondu au prisonnier.


Comment est-ce que tu interprètes le rapport qui s'instaure entre les deux ? La solitude est-elle la seule raison pour laquelle il y a eu la réponse à la lettre du prisonnier ?

17/12/16, 16:16

 Eu Lalie | [Re: Re: Premier échange](#) [.]


Je suis absolument d'accord avec toi....

Figure 61 - Collaboration et implication réciproque : quelques exemples de gestion du dialogue (3)

 **Pierre Clément** | Re: Re: Re: La société [-]
Personnellement je ne pense pas avoir eu de gros problèmes liés à cet aspect de la société (par contre il m'est arrivé de me sentir vraiment en difficulté à cause de la pression de la société et des opinions des autres). Mais souvent je remarque des situations où on n'est qu'un élément parmi d'autres, où on est presque dépourvu d'identité. Je pense à des choses plutôt banales, par exemple toutes les démarches bureaucratiques qu'on doit suivre, ou peut-être encore plus banalement le fait que nos adresses mêl à la fac contient notre numéro étudiant (et non pas notre nom et prénom).

Et toi, est-ce que tu as eu des expériences liées à ce problème ?


13/01/17, 16:31

 **Eu Lalie** | Re: Re: Re: Re: La société [-]
Mon expérience est très semblable à la tienne.
Je pense moi aussi au fait qu'à l'Université personne ne connaît presque jamais notre nom...mais ce fait est en effet très petit par rapport à ce dont on a parlé.

Est-ce que tu as d'autres remarques à faire par rapport à cette partie du livre?:)

13/01/17, 16:55


Figure 62 - Collaboration et implication réciproque : quelques exemples de gestion du dialogue (4)

 **Eu Lalie** | Deuxième échange [-]
Salut:)

Pour notre deuxième échange je voudrais commencer avec un thème qui peut-être n'est pas central dans le roman, mais qui m'a beaucoup touché.

Excuse moi si j'ai parlé de ça, celui-ci n'est pas le point central du livre, mais il m'a quand-même beaucoup touchée.


10/01/17, 11:44

 **Pierre Clément** | Re: Deuxième échange [-]
Salut :)

Si tu es d'accord, je commencerais par l'amour parental et puis on peut reprendre l'autre type d'amour dont tu as parlé.


Le résultat final est, par conséquent, la construction collaborative d'un échange contrôlé et automodéré, dont la clôture aussi est concordée (figures n^{os}63-64).

Figure 63 - Un rapport de collaboration très structuré (1)


 **Pierre Clément** | Re: Re: Re: Re: Re: Premier échange [-]
Je dirais qu'on a abordé tous les sujets qui me sont venus à l'esprit par rapport à cette partie du livre. Si tu es d'accord et si tu n'as pas d'autres idées, peut-être qu'on pourrait s'arrêter là pour l'instant et reprendre la discussion dans quelques jours :)

19/12/16, 20:07 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

Figure 64 - Un rapport de collaboration très structuré (2)

 **Eu Lalie** | Re: Re: Re: Re: La société [-]
Est-ce que tu as d'autres remarques à faire par rapport à cette partie du livre?:)

13/01/17, 16:55 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

 **Pierre Clément** | Re: Re: Re: Re: Re: La société [-]
À mon avis on peut s'arrêter là, je pense qu'on a abordé tous les aspects les plus importants :)

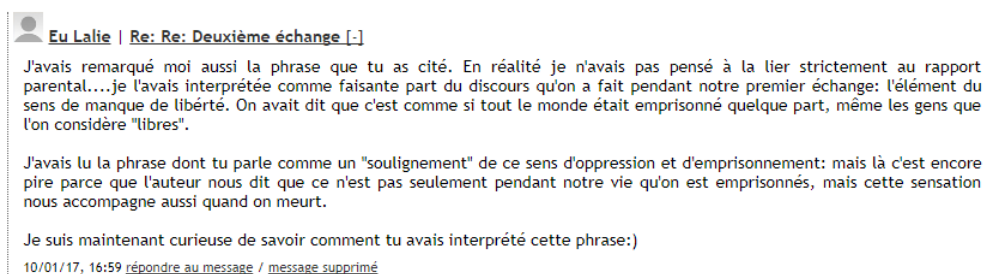
13/01/17, 17:05 [répondre au message](#) / [message supprimé](#)

Ainsi, l'impression de l'existence d'un intérêt sincère et réciproque pour l'autre émerge. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que l'échange produit est souvent porteur de pistes d'interprétation et de réflexion supplémentaires que les deux apprenants ne manquent pas d'admettre explicitement. Nombreuses sont en effet les formules mettant en évidence cet aspect d'élargissement et d'achèvement à la fois des répliques individuelles :

Oui, tu as raison. Je n'avais pas pensé à ça. (Eu Lalie)
En fait je n'avais pas pensé à cet aspect-là, mais tu as bien raison [...]. (Pierre Clément)
Tu as raison, j'ai eu la même impression. :) (Eu Lalie)
Oui, à mon avis c'est exactement ça :) (Pierre Clément)
Je ne sais pas si ce que je veux exprimer est clair:/ Que'est-ce que t'en penses ? (Eu Lalie)
Oui, c'est clair, et je pense que c'est une idée très importante. (Pierre Clément)
J'ai trouvé ta remarque à propos de la double correspondance très intéressante ! (Eu Lalie)
J'ai relu le passage avec l'ex-prisonnier et je pense que tu as raison. (Pierre Clément)

Et encore :

Figure 65 - Un échange qui fait évoluer les opinions personnelles



Il n'est alors pas bizarre que le seul participant nous ayant demandé des informations concernant la possibilité de modifier les textes écrits dans le carnet de lecture personnel soit un membre de ce groupe. Nous rappelons, en effet, que Pierre Clément nous a écrit pour se renseigner sur les modalités prévues pour intervenir sur les réflexions publiées dans le journal de lecture, en raison d'une évolution des interprétations de départ. Compte tenu de la dynamique des échanges développés avec Eu Lalie et du niveau de la critique déployée, nous nous sentons en mesure d'affirmer qu'une telle révision plonge ses racines dans la confrontation mise en place grâce au dispositif du cercle de lecture. Avec ce groupe aussi, donc, l'objectif de l'entraînement parallèle du dialogue collaboratif peut alors être considéré comme pleinement atteint.

Enfin, si nous prenons en considération la manière dont le petit désaccord entre

Evanjali et Astra⁸⁷ a été résolu²¹², nous nous sentons en mesure de juger que l'objectif parallèle de développer chez les apprenants des compétences de gestion démocratiques des débats a été également satisfait. Dans sa spontanéité, le contraste mentionné témoigne de l'authenticité des échanges réalisés, ce qui résulte conforme aux suggestions avancées par Christian Puren concernant la nécessité de faire plonger les apprenants dans des situations réelles de communication, en évitant toute simulation forcée.

3.3.3 Les réflexions finales

Il est temps de se pencher sur les résultats restitués par les techniques de consultation directe des participants, à savoir l'examen des réflexions et du questionnaire qui ont fait l'objet de la clôture de notre atelier. Ce dernier sera traité dans le prochain paragraphe.

Aux fins de l'analyse des données et étant donné la nature discursive des éléments de contrôle dont il est question dans cette section, nous avons décidé de segmenter chaque réflexion selon un système de codage prévoyant l'attribution de chaque assertion à une catégorie établie sur la base de son rapport avec les objectifs visés. Nous sommes partie de l'idée que, des lignes directrices étant disponibles pour cette dernière activité de rédaction aussi, les aspects choisis par les participants dans leurs réflexions auraient dû être lus comme une véritable prise de conscience, nous autorisant à les interpréter comme une confirmation de l'effective correspondance entre les buts établis et le protocole expérimental mis en place. En outre, en nous inspirant des théories de l'analyse sur le terrain (Charmaz, 2006), nous avons posé des catégories additionnelles directement tirées des sujets abordés par les participants dans leurs réflexions : c'est notamment le cas de l'étiquette « sociabilité littéraire » qui a été appliquée aux segments se focalisant sur la valeur de notre atelier en tant qu'expérience de socialisation à travers la lecture.

Par le biais d'un tel système de codage nous avons pu remarquer, sur le profil quantitatif, si la réflexion finale avait porté sur tous les éléments composant notre protocole expérimental (EE), à savoir le *Doodle* en tant que moyen de choix démocratique des livres, l'autobiographie de lecteur/lectrice, le carnet de lecture, le *Padlet*, le cercle de lecture, et l'activité de rédaction d'un avis de lecteurs.

Aussi, nous avons pu vérifier si les activités proposées ont occasionné chez les apprenants des transformations dans leurs pratiques de lecture, leur vision du monde et leur perception d'eux-mêmes en tant qu'étudiants, lecteurs ou individus. Nous avons formulé de telles modifications dans les termes d'une série de découvertes (DE) : plus

²¹²Voir cit. n° 199 en annexe.

strictement littéraires, si elles avaient été liées à la connaissance de nouveaux auteurs et pratiques littéraires (DL) ; concernant leur conscience du monde, si elles avaient comblé ou ébranlé des informations partielles ou stéréotypées préexistantes (DM) ; personnelles, si elles avaient suscité chez les participants des réflexions profondes sur eux-mêmes (DS). Enfin, nous avons isolé tous les passages dans lesquels les apprenants ont mis en avant le développement de leurs compétences (DC) aussi bien académiques (CA) et de lecture (CL) que réelles (CR), c'est-à-dire réutilisables dans la vie quotidienne à l'extérieur du contexte formatif.

Le tableau qui suit (tableau n° 18) offre une présentation détaillée du système de codage susmentionné, alors que le successif (tableau n° 19) permettra à notre lecteur d'avoir une vue d'ensemble des résultats obtenus.

Tableau 18 - Le système de codage des réflexions finales

EE : évaluation des éléments composant le protocole expérimental, à savoir AL (autobiographie de lectrice/ lecteur), CAL (carnet de lecture), <i>Padlet</i> , CEL (cercle de lecture), AV (avis de lecteurs).
DE : découverte de nouveaux auteurs et pratiques littéraires (DL – découverte littéraire) ou bien de réalités dont on n'a que des connaissances partielles ou stéréotypées (DM – découverte du monde) et découverte de soi-même (DS).
DC : développement de compétences de lecture (CL), liées aux études (CA – compétences académiques) ou bien réutilisables dans la vie quotidienne à l'extérieur du contexte formatif (CR – compétences réelles).
SL : sociabilité littéraire.

Tableau 19 - Vue d'ensemble des résultats obtenus

	Évaluation des éléments du parcours					Découverte			Développement de compétences			Sociabilité littéraire
	AL	CAL	Padlet	CEL	AV	DL	DM	DS	CL	CA	CR	
<i>Marianne LT</i>	✓	?		✓			✓	✓	✓		✓	✓
<i>Morgana221b</i>				✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
<i>Reglisse</i>	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
<i>Frankenstein</i>	✓			✓			✓				✓	
<i>Recanisso</i>	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		
<i>Pierre C.</i>	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Eu Lalie</i>		✓		✓			✓		✓		✓	
<i>Evanjali</i>			✗	✓	✗	✓						
<i>Fedra</i>		?	✓	✓			✓		✓			✓
<i>Ruffinon</i>		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
<i>Astra87</i>				✓			✓		✓			✓

La compréhension du tableau n°19 requiert quelques précisions. Dans le schéma proposé, chaque cellule qui contient une donnée (✓ / ✗ / ?) indique que l'élément du protocole expérimental auquel elle se réfère a été mentionné par le participant. Aux fins de l'analyse, nous avons considéré la décision de citer un moment ou un instrument spécifique du parcours de lecture effectué comme la manifestation d'un souci de réflexion par la positive (✓) ou par la négative (✗). Aussi, nous avons pris en compte les quelques cas où les participants n'ont pas adopté de positions tranchantes, préférant se contenter d'exprimer une forme de perplexité – d'où la sélection du symbole « ? » pour la restituer - par rapport à la pertinence conceptuelle d'un élément du parcours, à l'instrument technologique choisi pour sa réalisation ou encore à la manière dont il a été exploité.

En procédant dans notre analyse selon l'ordre de déroulement de l'atelier, nous remarquons que l'autobiographie de lectrice/lecteur a été mentionnée par la moitié des participants et qu'elle a reçu une évaluation positive. L'appréciation manifestée a été notamment liée au fait d'envisager cette activité réflexive comme une aventure de découverte personnelle et de remémoration (cit. n°s 205 de suite et 206-207 en annexe) :

205. Dès le début de l'atelier les lecteurs sont incités à travailler sur eux-mêmes. L'autobiographie a permis de réfléchir davantage sur mon rapport avec la lecture et de penser au moment où la passion pour cette activité est née. Cela m'a fait me souvenir de tous les beaux livres que j'ai lus et tous les sentiments et émotions que j'avais éprouvés. J'ai apprécié beaucoup cette activité qui nous a été proposée. (Reglisse)

Le plaisir suscité par l'autobiographie trouve, par ailleurs, une confirmation en ce que, comme nous l'avons remarqué dans le paragraphe 3.1.1, quelques participants ont évoqué leur passé enfantin : ils ont rappelé les contes d'enfants qu'on leur racontait, ils ont réfléchi

sur les personnes qui ont joué un rôle dans leur rapprochement à la lecture et ils ont affirmé avoir demandé de l'aide à leurs familles pour réaliser cette activité de remémoration. En outre, nous identifions volontiers un indice d'écoute en deux éléments supplémentaires. Le premier concerne la longueur des autobiographies de lectrice/lecteur : en effet, tous les participants²¹³ ont écrit bien plus que les trente lignes indiquées dans nos consignes, en arrivant à composer des textes riches et bien développés. Le second se manifeste en ce que certains se sont laissé envelopper par un esprit créatif et poétique, comme dans le cas d'un apprenant qui annonce dans son autobiographie : « Ma rencontre avec la lecture commence sur un sentier de briques jaunes. Le premier livre que j'avais lu c'est "Le magicien d'Oz" de Baum [...] » (Recanisso).

Quant au carnet de lecture, la moitié des apprenants l'ont évoqué dans leurs réflexions. Leurs opinions face à cet outil apparaissent, tout de même, contrastées. En effet, si un étudiant en a souligné l'utilité en tant qu'élément de continuité avec son habitude de prendre des notes dans l'arrière de la couverture des livres, et s'est contenté de remarquer la nouveauté représentée par l'adoption d'un format numérique (cit. n° 208 en annexe), un autre n'a pas jugé indispensable son utilisation et l'a même perçue contraignante, ce qui est à l'origine du conseil de l'insérer dans une nouvelle édition de ce parcours en tant qu'instrument facultatif (cit. n° 209 en annexe). La plupart des autres apprenants ont considéré le carnet de lecture surtout dans sa relation avec le cercle de lecture, donc comme moyen de support pour éclaircir leurs pensées avant les débats. Un exemple à ce propos sera suffisant : « La rédaction de mon carnet de lecture m'a aidé à ressembler mes esprits petit à petit. [...] j'ai eu la possibilité de réfléchir sur certains détails qui autrement j'aurais probablement oublié » (Ruffinon). Une participante a toutefois montré avoir pleinement profité de la valeur et de la complexité de cet outil. Tout en spécifiant que la rédaction du carnet a représenté pour elle la difficulté principale de l'atelier à cause de sa nature timide (« [...] j'avais peur de me mettre émotionnellement nue »), cette apprenante a reconnu au carnet de lecture la fonction de dépositaire de son intimité et elle lui a confié, comme nous l'avons déjà remarqué, des informations très personnelles. Une telle interprétation du rôle attribué au carnet par cette participante et celle du niveau d'implication qu'elle a atteint est d'autant plus soutenue par le fait qu'elle a choisi de ne pas partager cette information privée avec les autres membres de son club de lecture. Nous pouvons supposer que, dans ce dévoilement, l'anonymat a joué un rôle important.

Comme le tableau n° 19 le montre, peu de participants ont mentionné l'activité de

²¹³ Nous rappelons qu'une apprenante a mal compris les consignes assignées, donc elle n'a participé qu'à l'échange initial d'idées représenté par le *Padlet*.

brainstorming réalisée par le biais du *Padlet*. En outre, son évaluation révèle des positions discordantes. Quelqu'un y a reconnu un instrument utile pour approfondir la réflexion :

210. [...] j'ai trouvé tous les instruments de l'atelier très efficaces pour ce but, en particulier le padlet où nous partageons nos idées e, bien sur, le forum pour les débats. (Fedra).

211. Le fait que on a du s'arrêter pour faire la discussion avant de continuer à lire, elle m'a aidé aussi. Cette pause "forcée" m'a fait réfléchir encore plus sur ce que j'étais en train de lire et j'ai pu relire quelques pages que j'ai considéré vraiment importantes. (Ruffinon)

Un autre l'a jugée comme « de trop » et « répétitif » (Evanjali). L'absence d'évaluation à ce propos de la part des autres apprenants n'est pas synonyme de dépréciation envers l'activité ou le logiciel proposés. En effet, le questionnaire final montre que cette pause de *brainstorming* a rencontré la faveur de la plupart des participants.

Comme dans l'édition précédente, la tâche du cercle de lecture a obtenu le plus d'appréciation. Cette donnée trouve une confirmation supplémentaire dans l'intensité des échanges entre les participants que nous avons relevée dans le paragraphe 3.3.2. Les mots des apprenants illustrent clairement l'évaluation positive dont l'approche dialogique a fait l'objet (cit. nos 212 et 213 de suite ; cit. nos 214 et 215 en annexe) :

212. La participation à l'atelier de lecture a été une formidable opportunité pour m'approcher à un livre de façon différente. J'aime lire et je lis beaucoup, mais le le fais toute seule et je n'ai pas l'habitude de changer d'idées avec d'autres personnes. Grâce à l'atelier cela a été possible. (Fedra)

213. Il a été utile [...] se confronter avec d'autres personnes, nous nous sommes échangés nos opinions et ça a permis de réfléchir beaucoup sur des sujets délicats et extrêmement importants. (Reglisse)

En effet, tous les apprenants ont perçu dans cette activité un moyen d'enrichissement, notamment en ce qu'ils ont eu la possibilité de remarquer, à travers la confrontation avec les autres, des aspects auxquels, dans la pratique habituelle de leur lecture personnelle et silencieuse, ils ne prêtaient pas attention :

216. Aussi la confrontation avec des autres lecteurs m'a aidé à développer mes pensées, en quelque sorte j'ai aussi eu une vision plus complète du sujet discuté. à travers les échanges avec les autres je n'ai pas changé mes opinions, mais quand même j'ai pu enrichir mon point de vue. (Ruffinon)

Plus de 70% des étudiants (cit. nos 217-219 de suite et 220-222 en annexe) ont ainsi reconnu une évolution dans leurs approches à la lecture (CL) :

217. Je crois que cette expérience m'a aidé à comprendre que quand je lis je ne lis pas vraiment. (Eu Lalie)

218. [...] j'ai pu apprendre une nouvelle façon de m'approcher au livre, et je pense que cela sera très utile quand je lis un autre livre. (Fedra)

219. Mon approche à la lecture a changé grâce aussi aux conseils donnés. Maintenant je suis plus consciente et curieuse quand je lis. Je suis plus attentive au style, à la façon dans laquelle un auteur expose les thématiques et à son attitude à s'effacer ou à exprimer un avis. (Reglisse)

Le cercle de lecture a également encouragé les apprenants vers une lecture plus attentive et une recherche plus profonde, aussi au niveau de l'expression langagière, dans leurs réactions de lecteurs, en conséquence de la nécessité de partager les réceptions personnelles :

223. Pendant la lecture j'ai prêté attention à des aspects que normalement je ne prends pas en considération quand je lis un livre par exemple je devais penser à comment expliquer mon sentiment ou ma réaction à autres gens que je ne connais pas [...]. Le fait de devoir parler à autres de la propre lecture m'a fait prêter plus d'attention à ce que je lisais. (Recanisso)

Parfois, la perspective d'un échange avec les autres a aussi représenté une prolongation de l'effort de dissection et d'expression déjà requis par le carnet de lecture, comme dans le cas d'un participant qui a déclaré avoir entamé un défi contre lui-même afin « de voir jusqu'où j'étais capable d'arriver avec mon analyse » (Pierre Clément).

Par le fait de devoir expliquer aux collègues leurs sentiments et pensées, les apprenants ont été indirectement acheminés vers un parcours de connaissance d'eux-mêmes (DS) et d'évaluation de leurs situations personnelles à la lumière de nouveaux paramètres de confrontation : « Ce livre m'a fait apprécié ma vie encore plus qu'auparavant » (Morgana221b). Strictement lié aux caractéristiques thématiques et formelles des textes, ce dévoilement est passé aussi par le questionnement que la mise à nu de notre époque et de ses réalités a suscité chez les lecteurs. Exception faite pour une étudiante qui - tout en définissant « l'idée de cet atelier » comme « génial », et en ayant déclaré que « c'est une expériences que j'aimerais bien refaire ! » - a considéré le sujet abordé dans son livre comme « trop délicat et compliqué pour être traité dans un forum » (Astra87), en observant le tableau n° 19 on comprend que les apprenants ont partagé un sentiment d'accroissement de leur connaissance du monde dans lequel nous vivons (DM). La réflexion personnelle et la confrontation ont ensuite transformé des connaissances déclaratives en conscience du monde (cit. nos227-229 de suite et 230-233 en annexe) :

227. Sans doute le thème du livre m'a fait beaucoup réfléchir. Comme je l'ai déjà dit, l'atelier m'a aidé à aller plus loin et à approfondir la lecture, donc j'ai vraiment pensé à ce que l'auteur voulait me dire avec son roman. Les échanges aussi ont été utiles pour réfléchir sur ce thème dont on ne parle pas très souvent et face auquel on ne sait pas toujours quoi dire. Lire un livre quasi autobiographique, m'a permis de me rendre compte que cette réalité existe vraiment [...]. (Eu Lalie)

228. J'ai apprécié beaucoup le livre que j'ai lu, "Debout-payé", pas seulement pour ce dont il parlait, mais aussi parce qu'il m'a vraiment fait réfléchir par rapport à une thématique très importante comme celle de l'immigration. Je n'avais jamais lu un livre qui parlait de l'immigration du point de vue de l'immigré: seoln moi cela change complètement la façon d'aborder ce sujet. En effet c'est grâce au regard d'un immigrat que l'on peut vraiment comprendre ce que les immigrés vivent et toutes leurs pensées. (Fedra)

229. Le roman "Prof chez les taulards" est centré sur un sujet très délicat et duquel, honnêtement, je savais vraiment peu de choses. Le monde des prisons et des détenus est une réalité sur laquelle existent beaucoup de stéréotypes et de clichés. Grâce à la lecture du livre et aux discussions avec les autres membres du club j'ai pu découvrir que, derrière les barreaux, il y a un monde très complexe, diversifié et pas du tout stéréotypé, un monde fait d'êtres humains, chacun avec ses expériences, son histoire et sa personnalité et tous dignes d'être respectés. (Marianne La Taupe)

Parfois, le questionnement intérieur et les échanges avec les autres ont même déclenché des transformations dans la manière d'interpréter les événements et les rencontres quotidiennes, dont la perception trahit une référence en filigrane aux personnages connus dans les œuvres et à leurs vicissitudes :

234. Le personnage d'Ossiri m'a vraiment touché. Maintenant, quand je vois des immigrés à la télé, mais aussi dans le centre-ville, je pense toujours à Ossiri. J'essaye d'imaginer leurs histoires et je pense à leur passé, à tout ce qu'ils ont laissé pour arriver en Europe. Je les imagines tant brillants et intelligents comme Ossiri et j'espère qu'ils puissent trouver tout ce qu'ils espèrent de trouver en Europe. (Ruffinon)

Ainsi, l'effort de compréhension de la réalité a engendré l'établissement d'une multitude de parallélismes au sens métaphorique, c'est-à-dire entre les circonstances présentées dans les œuvres et les situations personnelles des apprenants, même si ces dernières se placent nécessairement dans des contextes différents. Il s'agit là, à nos yeux, de manifestations claires du succès de l'approche transactionnelle dans l'enseignement de la lecture littéraire et de la littérature, car elle achemine les lecteurs vers la découverte d'eux-mêmes :

235. Le fait d'avoir dû réfléchir, par exemple, à ma réaction aux phénomènes décrits dans le livre m'a obligé à rechercher toutes les interprétations – au sens propre et figuré – de la vie du protagoniste. Cela m'a permis de comprendre que, dans la vie de tous les jours, l'on se trouve très souvent dans des situations d'emprisonnement. (Pierre Clément)

Parfois, enfin, cette découverte a donné naissance à l'ébauche d'une prise en charge, comme c'est le cas d'une apprenante qui a évoqué la nécessité de transformer les mots en action de divulgation : « [...] Maintenant, je suis plus consciente de ce qui se passe dans les prisons [...]. Mais ça ne suffit pas. Il faudrait que tout le monde sache davantage de ce qu'Aude Siméon nous présente dans le livre. Ce monde fait partie de notre vie » (Reglisse).

L'aspect heuristique lié à la connaissance de nouveaux auteurs et textes a aussi été remarqué (DL) et il a fait l'objet d'une mise en valeur, notamment quand il a été rapporté à des projets personnels (cit. n^{os} 236 et 237 de suite ; cit. n^{os} 238 et 239) :

236. Dans cette expérience, j'ai beaucoup apprécié le fait qu'on a travaillé sur un texte contemporain qui parle d'un sujet tout à fait actuel. (Pierre Clément)

237. J'ai bien aimé l'œuvre en soi que je n'aurai sûrement jamais ouvert sans cet exercice. (Evanjali)

En outre, nous identifions une confirmation ultérieure de l'intérêt nourri vers les œuvres proposées dans la suggestion d'un apprenant de faciliter également les échanges entre les groupes, de façon à confronter des textes et des auteurs portant sur des sujets similaires (cit. n^o 240 en annexe). Et il en est de même de l'appréciation manifestée à l'égard d'un projet où « [...] le but n'était pas d'étudier un auteur ou un mouvement littéraire, mais de faire un travail d'enrichissement personnel à travers la lecture » (Ruffinon).

Au niveau des compétences (DC), plusieurs étudiants ont consacré un mot au rôle que l'atelier a joué dans le développement de leurs habiletés académiques (CA). La référence concerne certainement la profondeur des analyses littéraires effectuées, mais également une amélioration sensible de la compétence en langue française et de gestion consciente des outils numériques (cit. n^{os} 241 et 242 de suite ; cit. n^{os} 243 et 244 en annexe) :

241. Je pense que cette activité de l'atelier a été vraiment utile pour ce qui concerne mes compétences en langue française. J'ai dû m'entraîner à penser en français et faire un effort pour écrire mes pensées de façon la plus correcte que j'ai pu. C'était donc la première fois que je lisais un roman qui n'a pas de version traduite en italien. Donc j'ai dû me fier seulement de mes capacités de compréhension. [...] ce nouveau défi m'a stimulé positivement. (Ruffinon)

242. Grâce à l'expérience de l'atelier de lecture, j'ai pu développer davantage mes compétences d'analyse et de réflexion littéraires, mais aussi ma capacité de communiquer sur internet pour des raisons académiques. (Pierre Clément)

En outre, la moitié des participants ont mis en évidence la valeur ajoutée des activités

collaboratives²¹⁴ dans la réalité contingente (CR). En effet, ils ont fait références aussi bien aux répercussions professionnelles de l'entraînement à l'échange avec les autres qu'à sa configuration en tant que moyen d'apprentissage et d'affinement des capacités de gestion des relations interpersonnelles tout court (cit. n^{os} 245 et 246 de suite ; cit. n^{os} 247 et 248 en annexe) :

245. A la fin de cette expérience je peux affirmer d'avoir appris à écouter davantage les opinions et les idées des autres. J'ai analysé les différents points de vue que les autres membres ont exprimés. Écouter et respecter les autres et leurs idées est une des choses fondamentales de la vie et surement un travail de ce genre peut aider tous. (Reglisse)

246. Ces compétences analytiques et interprétatives peuvent être appliquées dans toute situation professionnelle. Le travail sur l'atelier de lecture implique aussi l'intelligence émotionnelle et l'empathie, qui sont indispensables dans la vie professionnelle mais aussi personnelle. (Pierre Clément)

Nous signalons que la visée d'éducation à la citoyenneté de ces activités a également été remarquée, et cela même par un apprenant qui a pris part à l'atelier de manière discontinue et avec un engagement basculant :

249. Je n'ai pas participé beaucoup au débat, mais j'ai observé et lu et ce que m'a le plus impressionné a été la critique constructive : trop souvent, nous ne savons pas comment répondre à une critique, et dans cette expérience, j'ai observé autres personnes interagir les uns avec les autres, répondre aux critiques et améliorer. Si j'avais participé plus, sûrement je l'aurais appris plus, mais il était en tout cas intéressant ». (Frankenstein Jr)

Dans ce contexte, le système de votation/sélection des livres aussi a participé de ce projet de valorisation de la démocratie, et, d'après les commentaires de quelques participants, nous croyons volontiers avoir réussi dans cet objectif : « La chose que m'a plu de plus est la choix du livre : il n'était ma première choix mais je suis heureuse que les circonstances m'ont amené à le lire » (Morgana221b).

Une dernière mention mérite la référence spontanée à l'identification de l'expérience globale de l'atelier un tant qu'événement de sociabilité littéraire. En effet, on a apprécié le fait de trouver dans un livre et dans la pratique de la lecture un instrument de relation (cit. n^o 250 de suite ; cit. n^{os} 251 et 252 en annexe) :

250. L'occasion de travailler en groupe a été une chose positive, à mon avis, même si – au

²¹⁴ Par souci d'honnêteté, nous signalons qu'un participant a exprimé un jugement partiellement négatif justement à propos des activités collaboratives. Probablement en faisant allusion à la tâche de rédaction en équipe d'un avis de lecteurs, ce participant a manifesté de la gêne face à la nécessité de « compromettre mon avis sur un œuvre particulier, et accepter celle d'un autre alors que je n'en pense pas un mot » (Evanjali). Cet apprenant a tout de même décrit le travail effectué comme « constructif et instructif ».

début – il y a eu quelques difficultés d'ordre organisationnel entre nous. Mais, après avoir surmonté les difficultés initiales, j'ai pu remarquer les points positifs de ce type d'activité: le travail en groupe m'a permis de transformer la lecture – qui, habituellement, est une activité que je exerce toute seule – en une occasion pour confronter mes opinions avec celles d'autres personnes et pour trouver de la nouvelle matière à réflexion. (Marianne La Taupe)

En outre, quelques participants ont même manifesté l'intérêt et la curiosité de faire sortir du monde virtuel de la Toile les rapports instaurés grâce à cette expérience pour connaître personnellement leurs « copains de voyage à la fin de cette aventure » (Reglisse).

Les participants ont conclu leurs réflexions finales avec une évaluation globale de l'atelier de lecture et avec quelques remarques concernant l'environnement numérique exploité.

Quant au premier aspect, l'expérience a été commentée à l'aide d'adjectifs généralement positifs (« formative et intéressante », « stimulante », « constructive », mais aussi « exigeante », « étrange, divertissante et utile »), et l'accompagnement reçu a été apprécié (cit. n° 253 en annexe). En outre, quelques participants ont spontanément déclaré leur disponibilité à la répéter, même dans le contexte de l'apprentissage d'autres langues étrangères (cit. nos 254 et 255 de suite ; cit. n° 256 en annexe) :

254. [...] je suis vraiment contente d'avoir participé à cet atelier de lecture. Il a été mon premier atelier et si j'avais plus de temps à y consacrer, je participerais très volontiers à un autre atelier. (Reglisse)

255. Je suis contente d'avoir accepté et d'avoir profité de cette expérience. Je voudrais avoir l'opportunité de faire de nouveau quelque chose de semblable, peut-être aussi en anglais. (Eu Lalie)

Sur le plan organisationnel, en revanche, nous avons collecté des observations contrastées. Quelques participants auraient appliqué des règles plus strictes au niveau du respect des dates d'échéance et auraient aimé recevoir plus d'accompagnement dans la réalisation de certaines activités, alors que d'autres ont manifesté le désir de plus de liberté et moins d'instructions.

Quant au volet technologique, à côté d'expressions d'approbation concernant le choix des applications choisies, les conseils de modification ont concerné la nécessité de rendre la plate-forme plus performante (notamment concernant la possibilité de formater et de télécharger le travail individuel), et celle d'insérer un système de notification des messages ajoutés aux forums des débats et de projeter une version adaptative de l'environnement numérique configuré, même dans la perspective d'une utilisation différente du carnet de lecture : « [...] si le site était, par exemple, adapté aux smartphones, j'aurais sûrement

utilisé mon carnet de lecture de façon différente, en le remplissant “en temps réel” (pendant que je lisais) et non pas après la lecture » (Pierre Clément²¹⁵).

Traiter des commentaires des apprenants au sujet des aspects technologiques de notre plate-forme nous permet de faire le lien avec les réponses formulées dans le cadre du questionnaire final.

3.3.4 Le questionnaire de clôture

Le dernier effort que nous avons demandé aux apprenants a été de compléter un questionnaire en ligne se composant de 13 points. Tous y ont répondu.

Par le biais de cet outil nous avons collecté les observations des participants sur les divers aspects organisationnels et technologiques ayant caractérisé la planification de notre atelier. Ainsi, nous les avons consultés à l’égard de l’opportunité de l’utilisation du nom de plume, de la présence pédagogique assurée par le tuteur/administrateur, de l’usabilité de la plate-forme, de la clarté des consignes. En outre, nous les avons interrogés sur la pertinence des services choisis pour le déroulement des diverses activités (le forum pour le cercle de lecture, le *Padlet* pour le brainstorming, *Google Docs* pour le travail collaboratif de l’avis de lecture).

Nous précisons que parmi ces questions, une a été posée de manière totale (elle prévoyait une réponse positive ou négative) et demandait ensuite une justification réfléchie, alors que les autres ont requis de la part des participants l’expression d’un jugement à travers une échelle Likert 5 points où nous avons considéré comme positive toute évaluation égale ou supérieure à 3.

Globalement, les réponses données sont conformes aux jugements exprimés dans les réflexions finales. Comme il était arrivé lors de la première expérience, les apprenants ont reconnu l’utilité des pseudonymes pour la réalisation du parcours de lecture. Leur appréciation se caractérise pourtant par des degrés différents, bien qu’aucune évaluation négative n’ait été attribuée à cette astuce.

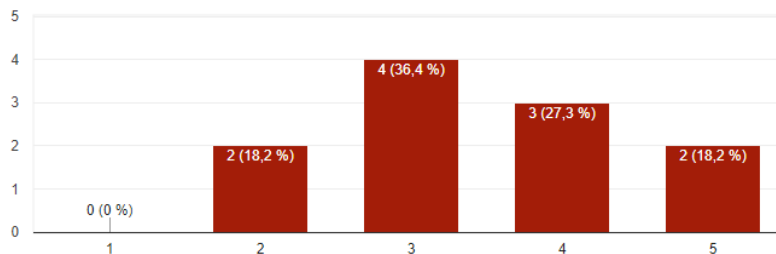
Quant à l’interaction avec la plate-forme configurée, envisagée sur le plan du fonctionnement et de l’usabilité, la plupart des apprenants ont formulé des opinions positives : exception faite pour un participant, les autres ont sélectionné les valeurs 3, 4 et 5 d’une échelle Likert allant de « très compliquée » à « très simple » (figure n° 66).

²¹⁵ Nous signalons, par ailleurs, que cet apprenant nous a aussi suggérer quelques logiciels gratuits susceptibles de satisfaire les exigences d’une expérience comme la nôtre. Nous interprétons ces conseils comme la manifestation d’une compréhension véritable des enjeux du parcours réalisé, ce qui est aussi confirmé par l’engagement que ce participant a mis dans toutes les activités proposées.

Figure 66 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'interaction avec la plate-forme

2. L'interaction avec la plate-forme (fonctionnement et utilisation) a été :

11 réponses



Likert	1 (très compliquée)	2 (compliquée)	3 (assez simple)	4 (simple)	5 (très simple)
Nombre d'étudiants	0	2	4	3	2

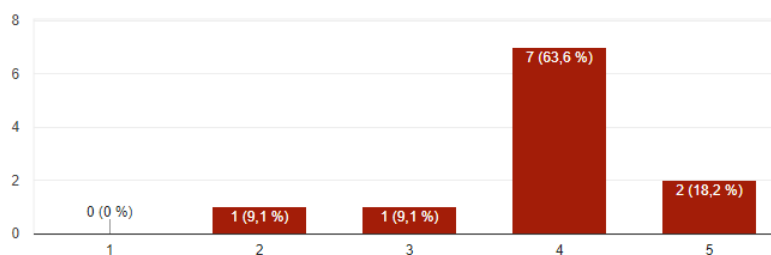
Moyenne : 3,45 ; mode : 3 ; médiane : 3 ; écart-type : 1,04

Il en est de même pour les réponses données à la question concernant la distribution des ressources à l'intérieur de la plate-forme (figure n° 67) : la plupart des apprenants n'ont pas rencontré de difficultés de navigation dans l'environnement de *Plur@litté*.

Figure 67 . Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'évaluation de la distribution des ressources

3. Comment jugez-vous la distribution des différentes ressources (vademecum, instructions, communications, espaces personnels, espaces de groupe, moyens d'interaction, etc.) à l'intérieur de la plate-forme ?

11 réponses



Likert	1 (très difficile à comprendre)	2 (difficile à comprendre)	3 (assez claire)	4 (claire)	5 (très claire)
Nombre d'étudiants	0	1	1	7	2

Moyenne : 3,91 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 0,83

Sous le profil de la facilité d'usage nous pouvons alors considérer notre environnement comme adéquat aux exigences de compréhension des participants.

Nous signalons que les consignes des activités à réaliser tout au long du parcours ont aussi été jugées claires, et que la présence de l'administrateur/tuteur en ligne a été évaluée de manière positive.

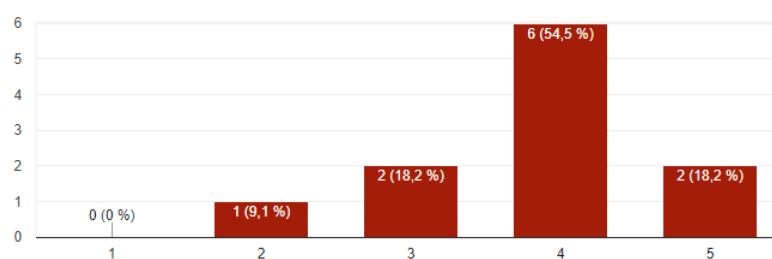
Étant donné l'attention que nous avons portée non seulement à la planification des activités du parcours de lecture mais encore à la sélection des divers outils de travail et de communication intégrés à la plate-forme, nous désirons nous focaliser un peu plus sur les observations que les participants ont formulées concernant la décision d'exploiter un forum au lieu d'un *chat* pour les discussions en groupes, l'insertion de l'activité du *Padlet* et le choix de *Google Docs* pour la rédaction collaborative de l'avis de lecture.

Le forum a été jugé un instrument adéquat par la majorité des participants : dix apprenants ont placé leur évaluation entre les valeurs 3 et 5, avec une nette préférence pour la valeur 4 (figure n° 68).

Figure 68 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'évaluation des outils pour l'interaction et la collaboration (1)

5. Comment jugez-vous les forums prévus pour l'interaction des groupes et pour le déroulement des activités en équipe ?

11 réponses



Likert	1 (pas du tout convenables)	2 (peu convenables)	3 (assez convenables)	4 (convenables)	5 (très pertinents)
Nombre d'étudiants	0	1	2	6	2

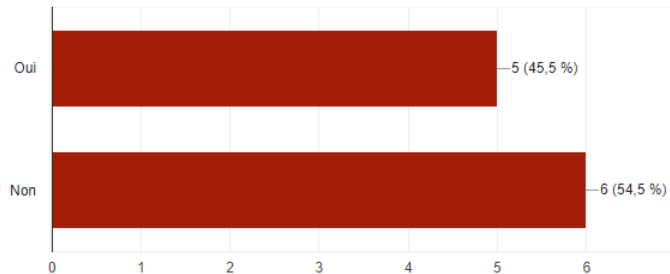
Moyenne : 3,82 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 0,87

Cependant, nous signalons un départage moins net des participants au sujet de la prédilection éventuelle pour le *chat* au lieu du forum. En effet, six apprenants ont confirmé leur préférence pour le forum, alors que cinq se sont portés du côté du *chat* (figure n° 69).

Figure 69 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'évaluation des outils pour l'interaction et la collaboration (2)

6. Pour l'activité dénommée « cercle de lecture » (les discussions autour du livre) auriez-vous préféré utiliser un système de communication synchrone comme un chat par rapport au forum ?

11 réponses



Arguments à soutien du « Non » : l'organisation visuelle des réponses dans un forum, la possibilité de réaliser plusieurs débats en même temps, la garantie d'une communication qui se réalise même si tout le monde n'est pas en ligne, la possibilité d'interventions plus vastes et conscientes en raison du temps à disposition.

Arguments à soutien du « Oui » : une plus grande simplicité et des communications plus rapides et intenses.

D'après l'image et le schéma ci-dessus, les raisons du choix effectué par les partisans du *chat* ont notamment affaire à la rapidité et à l'immédiateté de la communication synchrone, tout comme à l'éventualité que le *chat* aguiche les membres du groupe à l'intérieur d'un débat plus ouvert, long et actif :

257. Il aurait été plus simple. (Eu Lalie)

258. Ainsi les réflexions sont plus ouverte a la discussion et plus actif. (Evanjali)

259. Peut-être nous aurions dédié plus de temps aux discussions. (Reglisse)

260. Je pense qu'un système de communication synchrone peut-être aurait pu nous aider à communiquer entre nous plus rapidement. (Marianne La Taupe)

De leur côté, les partisans du forum ont justifié leurs réponses en mentionnant essentiellement la nécessité de disposer d'un temps suffisant pour bien réfléchir aux interventions des autres (cit. n^{os} 261 et 262) et la praticité de pouvoir participer aux échanges malgré les contraintes individuelles (cit. n^{os} 263 et 264) :

261. Parce que le forum permits de répondre avec plus de temps, et les réponses sont facilement trouvable. (Frankenstein Jr)

262. Personnellement je pense qu'il est mieux d'utiliser un système de communication asynchrone car cela permet une réflexion plus approfondie et attentive. (Pierre Clément)

263. Avec un forum on peut aborder différents sujets en même temps et on peut faire une discussion même si on n'est pas en ligne tous ensemble. (Fedra)

264. Car la chat requis une participation plus costante que dans nos cas d étudiants aurait été difficil d avoir. (Astra87)

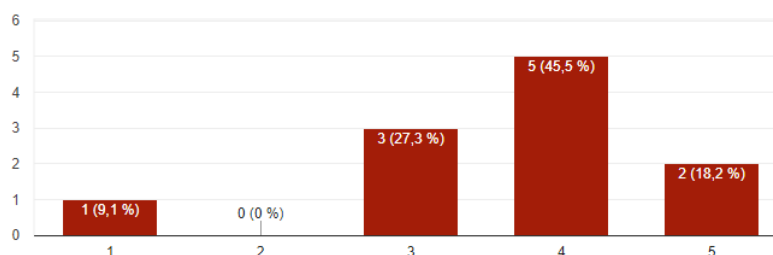
Nous signalons également que deux apprenants ont remarqué l'absence d'un service de notification des messages publiés par les collègues, ce qui – nous le rappelons – avait été inséré dans la plate-forme utilisée pour la réalisation du premier atelier.

En ce qui concerne l'insertion dans le parcours d'une activité de *brainstorming* finalisée à la préparation des discussions en groupes, l'impression générale des apprenants a été positive. En effet, le graphe ci-dessous (figure n° 70) montre que seul un participant a évalué ce remue-méninges comme « pas du tout utile », alors que les autres lui ont attribué une évaluation comprise entre 3 (« utile ») et 5 (« très utile »).

Figure 70 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'évaluation de l'étape « remue-méninges »

7. Comment jugez-vous l'activité de remue-méninges réalisée à travers le Padlet avant chaque discussion autour du livre ?

11 réponses



Likert	1 (pas du tout utile)	2 (peu utile)	3 (utile)	4 (plutôt utile)	5 (très utile)
Nombre d'étudiants	1	0	3	5	2

Moyenne : 3,64 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,12

Les raisons de cette mise en relief concernent notamment la simplicité de visualisation des sujets du débat et à l'aide que le *Padlet* a fourni pour déclencher les discussions et suivre une piste de réflexion, tout comme pour développer un discours organisé (cit. n^{os} 265 et 266 de suite ; cit. n^{os} 267-271 en annexe) :

265. À mon avis, le Padlet a été utile pour rassembler nos idées avant de commencer les discussions et pour créer une sorte de "piste" à suivre. (Marianne La Taupe)

266. J'ai trouvé cette activité utile parce qu'elle nous aidait à mener une conversation plus organisée, même si quelques fois cette conversation s'est développée dans une autre direction (mais je ne crois pas que ce soit quelque chose de négatif). (Pierre Clément)

Quant à la seule opinion défavorable, elle a été justifiée par la perception d'un défaut de discussion immédiate et directe : « Je préfère des réflexions active qu'on trouve et en discute directement que des bout de réflexions qu'au finale on aurait sûrement oublié après un moment » (Evanjali). La motivation alléguée dévoile pourtant à nos yeux la présence d'un malentendu, car l'activité de remplissage du *Padlet* ne voulait pas du tout remplacer l'élaboration et la confrontation des réflexions, elle visait uniquement à faciliter la structuration et le développement des débats.

En passant à l'évaluation des avis de lecteurs, elle est conforme au contenu des réflexions finales. Les participants se sont exprimés aussi bien autour du rôle de cette activité collaborative dans l'économie de notre parcours de lecture que par rapport à l'utilisation de *Google Docs*. Cette tâche rédactionnelle a été perçue comme « la plus difficile », parce que « c'est toujours difficile d'écrire un texte en couple ou en groups » (Eu Lalie), qu'« il n'est jamais simple écrire un texte à plus mains » (Recanisso), et que « c'est difficile de rédiger une production écrite avec des personnes qu'on ne connaît pas et seulement en communicant à travers le forum » (Ruffinon). Cependant, on en a également reconnu l'utilité et l'intérêt, car « elle nous a poussé à faire le bilan de toutes nos conversations » (Pierre Clément). Quant à l'outil technologique exploité, *Google Docs* a attiré des évaluations contrastantes. Si la plupart des apprenants l'ont jugé pertinent, simple et efficace, d'autres ont identifiés la limite principale dans la difficulté à synchroniser le travail de tout le monde (cit. nos 272-279 en annexe).

Dans le but d'obtenir des informations aussi complètes que possible sur le plan méthodologique, nous avons invité les participants à formuler, sur base volontaire, tout commentaire et suggestion supplémentaire concernant les choix organisationnels et technologiques ayant caractérisé la prédisposition et le déroulement de l'atelier. Nous sommes contente de pouvoir affirmer que la plupart des apprenants n'ont pas eu besoin d'ajouter des remarques et ils ont, en revanche, exprimée leur appréciation pour l'expérience vécue (cit. nos 280-282 en annexe). Néanmoins, des points de faiblesse ont été identifiés dans la durée du parcours²¹⁶ (cit. nos 283 et 284 en annexe), dans l'absence d'un

²¹⁶ Nous avons planifié de conclure l'atelier de lecture avant la pause prévue pour les vacances de Noël 2016, afin de ne pas augmenter la charge de travail des participants qui, selon le calendrier académique génois, peuvent passer les examens du premier semestre dans la période janvier-février. Cependant, à cause de retards dans la récupération des œuvres littéraires sélectionnées et d'un défaut de respect des dates d'échéance établies, les activités de l'atelier se sont prolongées jusqu'à la moitié du mois de février.

système de notification des messages publiés (cit. n° 285 en annexe), et dans le caractère obligatoire de quelques tâches perçues comme répétitives (cit. n° 286 en annexe). Faute de précisions ultérieures et nous souvenant des commentaires contenus dans les réflexions finales, nous attribuons ce dernier jugement au dispositif du carnet de lecture.

Étant donné que, lors de l'établissement de nos objectifs de recherche, nous avons mentionné aussi le but parallèle de favoriser le développement de compétences informatiques transversales chez les apprenants, nous avons demandé à ces derniers de s'exprimer autour de ce sujet. Si trois participants ont précisé que, même avant l'atelier, ils disposaient d'une certaine familiarité avec les outils utilisés et qu'un a déclaré avoir apprécié l'exploitation d'instruments connus pour des fins à ses yeux inédites (cit. n° 287 en annexe), six ont admis avoir pris connaissance et expérimenté quelque chose de nouveau, sur le plan académique aussi (cit. nos 288-293 en annexe). En revanche, un participant a mal compris notre question et a évalué l'ensemble du parcours réalisé : « Pour la première fois j'ai appris à échanger mes opinions par rapport à un livre et j'ai eu l'opportunité de me poser des questions sur une lecture » (Fedra). Son jugement contribue tout de même à l'élaboration d'un bilan global : il met en valeur l'objectif de stimuler chez les apprenants une approche transactionnelle et plus complète aux textes, et il constitue par cela une confirmation ultérieure du succès de cette expérience.

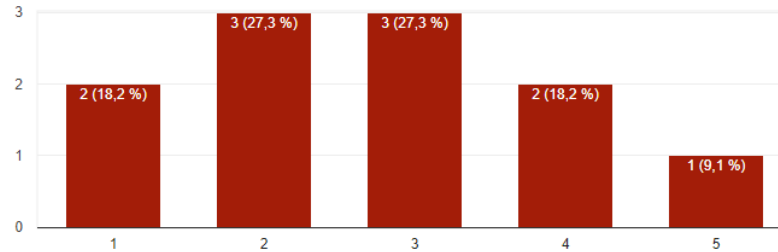
Nous concluons notre lecture du questionnaire final en restituant les données contenues dans les deux interrogations de clôture, où nous avons interpellé les participants par rapport à l'intérêt que, suite à notre atelier, ils auraient pu éprouver pour les clubs de lecture, dans les deux modalités du présentiel et du numérique. Ces questions tirent leur raison d'être d'un souci nous ayant accompagnée tout au long du projet de recherche, à savoir celui d'exposer les apprenants à des activités qui soient non seulement pertinentes du point de vue pédagogique mais encore susceptibles de se produire à l'extérieur du contexte formatif aussi, même si limitativement aux fins ludiques. Vu que dans les chapitres 3 et 4 nous avons mis en évidence la diffusion importante des clubs de lecture, toutes langues confondues, le questionnement susmentionné nous paraissait nécessaire.

À la question concernant l'envie d'intégrer un club de lecture en présence, les préférences des participants se sont étalées sur l'ensemble de l'échelle Likert établie pour la collecte des informations à ce propos. Bien que six apprenants aient sélectionné les évaluations comprises entre 3 (« oui ») et 5 (« énormément »), cinq participants ont choisi les valeurs « peu » et « pas du tout » (figure n° 71).

Figure 71 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'intérêt pour les clubs de lecture présentiels

12. Après cette expérience, auriez-vous envie d'intégrer un club de lecture présentiel ?

11 réponses



Likert	1 (pas du tout)	2 (pas beaucoup)	3 (assez)	4 (beaucoup)	5 (énormément)
Nombre d'étudiants	2	3	3	2	1

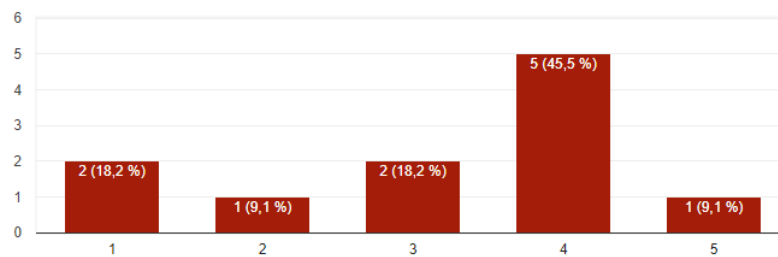
Moyenne : 2,73 ; mode : 2 ; médiane : 3 ; écart-type : 1,27

En revanche, nous constatons que l'éventualité d'intégrer un club de lecture en ligne a fait l'objet d'un intérêt plus vif et marqué (figure n° 72).

Figure 72 - Le questionnaire final de *Plur@litté* : l'intérêt pour les clubs de lecture en ligne

13. Et un club de lecture en ligne ?

11 réponses



Likert	1 (pas du tout)	2 (pas beaucoup)	3 (assez)	4 (beaucoup)	5 (énormément)
Nombre d'étudiants	2	1	2	5	1

Moyenne : 3,18 ; mode : 4 ; médiane : 4 ; écart-type : 1,33

Heureusement, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, cet intérêt pour les clubs de lecture en ligne dispose de plusieurs ressources pour être satisfait.

4. Élément de synthèse

Le croisement entre les données extraites et traitées séparément ci-dessus nous a permis d'élaborer une évaluation globale de l'expérience menée.

Mettant en perspective les objectifs de notre projet - à la fois orienté vers le développement personnel en tant que individus et lecteurs et vers l'entraînement de compétences sociales et pratiques - avec le travail réalisé par les apprenants et les évaluations exprimées dans les réflexions et le questionnaire de clôture, nous croyons pouvoir affirmer que le parcours de lecture a été construit de manière consciencieuse et que tous les éléments le composant ont su répondre aux buts préfixés. Cela ne signifie pas que les participants se sont toujours rapportés aux activités prévues de la façon que nous avions espérée : une telle affirmation réfuterait les imperfections du projet que l'analyse nous a permis de remarquer. Par ces mots, nous voudrions souligner que chaque objectif a été transformé en un dispositif concret dans le cadre de notre plate-forme, et que, sans pour autant nier la diversité des performances et des jugements individuels, les participants ont démontré comprendre les raisons des étapes parcourus et d'en apprécier non seulement la présence mais encore l'effet.

En reprenant chacun des objectifs que nous avons détaillés dans l'introduction et mentionnés à plusieurs reprises en ce qui concerne cette seconde édition de l'atelier, nous nous sentons alors en mesure de remarquer les éléments suivants.

Les apprenants ont eu l'occasion de faire la connaissance de nouveaux auteurs, styles et pratiques littéraires, en développant une compétence déclarative. En effet, les textes ont généralement fait l'objet d'appréciation, même chez des lecteurs ayant exprimé une certaine déception due à quelques aspects de l'œuvre lue. Nous croyons que le fait de reconnaître des caractéristiques textuelles qui ne plaisent pas représente un moyen de prise de conscience du potentiel expressif de la littérature. De ce point de vue, nous identifions aussi des éléments de succès dans l'évolution du goût personnel au fur et à mesure de l'avancement de la lecture et dans l'approbation que la proposition d'un corpus de littérature extrêmement contemporaine a parfois explicitement suscitée. Dans le cas de *La Belle Image*, en outre, les lecteurs ont même affirmé savoir désormais quel auteur choisir lors du prochain achat livresque.

Nous avons structuré le parcours de manière à valoriser le lecteur réel et sa relation transactionnelle avec la littérature. Personne n'a eu peur de partager ses opinions avec les autres ni a travaillé sur le texte, de façon individuelle ou en groupe, en gardant une attitude distanciée, comme s'il était en train de réaliser un simple devoir académique. Dans

un souci de bilan, nous pouvons aussi faire appel au classement axiologique identifié par Jean-Louis Dufays (2000 : 282)²¹⁷ pour mettre en évidence les types de valeurs dont les apprenants ont investi les œuvres sélectionnées. Ainsi, la valeur esthétique émerge des remarques concernant l'appréciation générale des textes, des raisonnements sur les choix structurels (le genre épistolaire pour *La Belle Image*, la focalisation interne relative au regard du vigile dans *Debout-payé*) ou stylistiques effectués (l'écriture auctoriale claire, directe et réelle et la reproduction du langage familier des détenus dans *Prof chez les taulards*), de l'intérêt que la présence de citations tirées d'autres textes a suscité. La valeur référentielle est évoquée dans les nombreux commentaires partageant le désarroi qui frappe les lecteurs à tout moment où ils arrêtent leur attention sur le fait que les circonstances relatées ressortent de la réalité ou qu'ils se trouvent, comme dans le cas de *La Belle Image*, face à des personnages profondément humains. Quant à la valeur signifiante, elle s'est manifestée à travers les doutes exprimés par les apprenants concernant quelques scènes (l'homme qui tire sur la foule en Allemagne dans *La Belle Image*) ou la fin ouverte des œuvres (*La Belle Image* et *Debout-payé*). Tout en reconnaissant les inévitables différences aux niveaux individuel et groupal, à partir des situations présentées dans les œuvres les apprenants ont réussi à développer des réflexions intéressantes sur l'actualité. Dans plusieurs cas, la valeur documentaire des textes a aussi conduit les participants vers la mise en discussion de leurs croyances et vers l'adoption d'une attitude de recherche continue. Par ailleurs, ils ont profité de la lecture et des échanges pour sortir des limites thématiques des œuvres et établir une multitude de relations à soi-même au sens métaphorique. Ainsi, la valeur psychoaffective s'est présentée aussi bien sous la forme d'une mobilisation des affects pour les personnages et les

²¹⁷ Dans le cadre d'une recherche entre lecture et stéréotypie, Jean-Louis Dufays (2000) a proposé une modélisation des valeurs qui entrent en jeu dans l'évaluation des œuvres littéraires. Nous reproduisons ici l'explication des six valeurs identifiées par l'académicien (nous soulignons) : « **la valeur esthétique (ou la beauté)** concerne les qualités stylistiques et/ou rhétoriques du texte, ou si l'on préfère, sa poéticité, le travail de sa forme, lequel a évidemment une toute autre nature selon qu'on se réfère à l'esthétique classique (fondée sur l'harmonie et l'équilibre) ou à l'esthétique moderne (fondée sur la dissymétrie et les ruptures) ; **la valeur référentielle (ou la vérité)** permet d'apprécier le réalisme du texte, sa conformité à ce que l'on considère comme la vérité – laquelle diffère évidemment selon que le texte s'affiche comme un témoignage ou comme une fiction ; **la valeur éthique (ou la bonté)** permet de se demander si le texte préconise d'une manière ou d'une autre des modèles de comportement conformes à l'idée qu'on se fait du bien moral ou, au contraire, s'il préconise leur transgression ; **la valeur signifiante (ou la polysémie)** permet de se demander si le texte est clair ou unifié ou au contraire riche, dense, complexe, multiple ; **la valeur informative (ou la nouveauté)** permet de se demander si le texte – sur le plan formel comme sur le plan du contenu – est innovant, original ou subversif, ou à tout le moins riche en informations ou à l'inverse, s'il est conforme à des connaissances ou à des canons familiers ; enfin, **la valeur psychoaffective (ou l'émotion)** permet de se demander si le texte est émouvant, s'il mobilise beaucoup d'affects et favorise la projection, voire l'identification du lecteur, ou au contraire s'il est neutre, impassible, distant ».

vicissitudes rencontrées – ce qui parfois, comme nous l'avons vu, s'est traduit dans une prise en charge d'un devoir d'information à l'égard du reste de la société - que dans le questionnement que le processus de la projection a provoqué en référence à la concrétise existentielle des apprenants.

En conclusion, toutes les catégories dressées ont été convoquées, exception faite, à notre sens, pour celle concernant la valeur éthique : bien que le fait de proposer aux lecteurs de se confronter à des thématiques si sensibles implique, de la part des auteurs et du chercheur/enseignant aussi, la reconnaissance d'une priorité aux réflexions en la matière, les apprenants, de leur propre aveu, n'ont pas eu l'impression d'être forcés à comprendre ou à accepter un point de vue imposé, au contraire ils ont tous identifié un élément de plaisir dans le questionnement que les textes suscitaient. Nous croyons que l'empreinte réflexive de l'expérience a joué un rôle décisif dans l'obtention de tels résultats, et nous utilisons une phrase de Pierre Clément pour le confirmer :

[...] la démarche choisie dans l'atelier requiert elle-même une réflexion attentive, mais c'est exactement cela qui m'a permis de découvrir combien cette réflexion peut être intéressante : le travail dans l'atelier s'est ainsi transformé d'un devoir universitaire en un échange engageant et amical.

Comme ils ont admis dans leurs réflexions finales, les lecteurs ont été stimulés à réfléchir de façon systématique à leurs propres pratiques de lecture et ils ont exploité les textes pour acquérir de nouvelles informations, pour s'interroger sur des conditions universelles, pour développer des compétences. Concernant ces dernières, en nous référant aux affirmations des apprenants dans les réflexions et dans le questionnaire de clôture, nous rappelons certes les habiletés plus proprement académiques (c'est-à-dire les compétences langagières en français, l'affinement de l'analyse), mais aussi l'esprit de collaboration, le respect pour les opinions d'autrui, les règles de la communication en ligne, les outils informatiques et leurs potentialités.

Sur la base des commentaires explicites que les apprenants ont formulés dans leurs réflexions finales, nous pouvons également mettre en lien leurs apprentissages avec les quatre types de savoir établis par le CECRL. Dans la catégorie des *savoirs* on peut inscrire le fait que les participants ont déclaré avoir fait la connaissance d'auteurs et d'œuvres qu'ils n'auraient probablement pas eu l'occasion de lire autrement. Dans celle des *savoir-faire* on signale toutes les compétences langagières, informatiques, relationnelles et sociales qu'ils ont nommées, tout comme la capacité de s'approcher de la littérature d'une manière plus consciente et profonde, et de faire de la lecture une expérience d'enrichissement. Dans le groupe des *savoir-être* nous mentionnons l'attitude

d'acceptation accrue des points de vue des autres et l'habileté d'interaction avec les personnes. Quant aux *savoir-apprendre*, ces compétences découlent du processus de conscientisation sur son approche à la lecture que la réflexivité de l'atelier a favorisé et sur le fait que la socialisation est un instrument de croissance. Nous proposons alors un schéma de récapitulation (tableau n° 20).

Tableau 20 - La relation entre les compétences identifiées par le CECRL et les compétences développées

LES COMPETENCES DU CECRL	LES COMPETENCES DEVELOPPEES
<i>Savoirs</i>	Connaissance d'œuvres et d'auteurs de la littérature française extrêmement contemporaine.
<i>Savoir-faire</i>	Compétences langagières en français, informatiques, relationnelles et sociales accrues grâce à une expérience à distance mais pouvant être exploitées dans tout contexte, présentiel et formel aussi.
<i>Savoir-être</i>	Disponibilité et attention vers les autres.
<i>Savoir-apprendre</i>	Conscience de l'opportunité d'apprentissage et de croissance personnelle que la lecture constitue, notamment si elle est mise en commun.

Notre bilan ne serait pas complet si nous ne nous interrogeons pas sur l'efficacité de l'environnement numérique configuré pour la réalisation de ce second atelier. Sur la base de toutes les données acquises et notamment de l'évaluation finale des apprenants, nous pouvons affirmer que d'un point de vue technique la plate-forme de *Plur@litté* a été construite de manière adéquate, bien qu'il existe des aspects pratiques et opérationnels à mettre au point. En particulier, nous croyons que deux services qui étaient inclus dans le blog multisite employé pour la réalisation de la première expérience devraient être introduits à nouveau à l'occasion d'une ultérieure expérimentation : nous nous référons, bien évidemment, à l'adaptabilité de la plate-forme au dispositif numérique utilisé et au service de notification par courrier électronique des messages publiés dans les forums.

Nous concluons notre bilan en nous arrêtant un petit moment sur les réponses données par les apprenants aux dernières interrogations posées dans le questionnaire de clôture, à savoir celles concernant le désir éventuel, suite à l'expérience vécue, d'intégrer un club de lecture. Nous jugeons l'écart remarqué entre la disponibilité manifestée pour la participation aux activités d'un groupe de lecture présentiel et celle accordée pour les groupes de lecture en ligne comme un indice de la valeur ajoutée du numérique, qui accroît et afferme les bienfaits des cercles de lecture présentiels en favorisant l'expression du moi

dans des contextes élargis et le développement de l'autonomie du sujet lecteur, du plaisir du partage, de compétences affectives, sociales et pratiques réutilisables à tout niveau.

^{liv} [...] fournir aux professionnels des fonctionnalités communicatives plus spécialisées que celles offertes par les logiciels généralistes.

^{lv} Deneb.pro pourvoit un environnement interactif idéal pour la réalisation de cours envisageant des modalités de travail aussi bien individuelles que collaboratives.

^{lvi} [...] fait ce que la plupart des critiques et des libraires ne font pas, il lit et il conseille.

CONCLUSION

Au cours de ce travail, nous nous sommes interrogée sur les possibilités de l'intégration entre l'idéal formatif de la culture littéraire et les exigences de la société mondialisée contemporaine, en prenant comme contexte d'expérimentation le domaine spécifique de la didactique des langues/cultures (DLC) à l'université, concrètement des cours de littérature française contemporaine donnés principalement²¹⁸ à l'intérieur de cursus en Langues et littératures étrangères pour la communication internationale en Italie.

L'importance et l'actualité d'un tel questionnement résident dans le fait que la littérature – ou bien son étude – traverse une époque de crise : elle attire les accusations d'apprenants ennuyés ; elle fait l'objet de critiques de la part de la politique et de l'économie ; elle est reléguée au rôle de pur divertissement ; dans l'opinion de ses détracteurs, elle ne mérite pas l'investissement de ressources ni sur le plan temporel ni sur le plan financier.

Les voix de nombreux auteurs et praticiens se sont élevées dans le but de défendre l'édifice de la culture littéraire et d'exalter les bienfaits de la lecture de la littérature et de son étude, tout en attribuant à la didactique la responsabilité de cette désaffection. L'accusé a été notamment l'approche analytique aux textes en tant que manifestation d'une conception désincarnée de la littérature, qui est proposée aux apprenants comme un ensemble de structures et d'éléments linguistiques qu'il est possible de prendre en considération singulièrement et qui seraient à interpréter sur la base de procédures à appliquer. Tout investissement subjectif y est exclu, ce dernier constituant non seulement un objet de dérision relevant d'une lecture naïve mais encore un danger, parce qu'il serait susceptible d'entraîner une mauvaise compréhension, voire des malentendus importants.

Depuis quelques années, en outre, des modifications intervenues dans la visée des formations ont accru la sensation des études littéraires d'être devenues la cible de la société du profit. En effet, l'introduction de la logique des compétences en conséquence du Conseil de l'Europe de Lisbonne (2000) a été perçue par les disciplines littéraires comme

²¹⁸ Nous rappelons que les deux expériences de lecture menée ont surtout impliqué des étudiants universitaires inscrits au Master 1 en Langues et cultures modernes pour la communication internationale. Cependant, dans le cadre du second atelier, nous avons ouvert la participation, sur base volontaire, à des étudiants inscrits aux cours de Licence. Ces derniers ont été minoritaires.

une attaque ultérieure à leur légitimité en vertu d'un défaut supposé d'utilité pratique notamment dans le milieu professionnel.

Au début de notre réflexion nous avons illustré que l'approche par compétence est loin de se configurer comme un ennemi pour la formation littéraire : à notre sens, elle constitue, en revanche, l'occasion de montrer que la littérature satisfait par sa nature propre tous les requis d'une discipline utile pour la vie de chaque individu, dans son double rôle d'être humain et de citoyen, et qu'elle est en mesure de préparer les apprenants au marché du travail.

Ces caractéristiques intrinsèques ont été confirmées par les sciences : la lecture de la littérature encourage la métaréflexion de la personne et sa conscientisation, et elle favorise le développement de l'empathie et des compétences sociales. De même, dans les dernières années de nombreux secteurs – de la philosophie aux mathématiques, de l'histoire à la géographie, de la psychologie à la médecine – se sont aperçus des possibilités d'exploitation de la littérature en tant que ressource persistante (Ceserani, 2010).

Nous nous sommes, alors, demandé quelles approches au littéraire et quelles pratiques pédagogiques pourraient présenter le côté utilitaire de la littérature, de manière à ce que son étude fasse sens pour les apprenants et leur permette d'accroître des aptitudes et habiletés, à la fois spécifiques et transversales, transférables au dehors du contexte formatif.

Afin d'évaluer et d'esquisser une première réponse, nous avons passé en revue les diverses propositions de vivification de la didactique du littéraire que des figures de relief telles que Tzvetan Todorov (2007), Yves Citton (2007), Pierre Schoentjes (2011), Martha Nussbaum (2011, 2012), Jean-Marie Schaeffer (2014), Antonio Rodriguez (2014), Hélène Merlin-Kajman (2016) et Florent Coste (2017) ont avancées. Cet excursus nous a permis de remarquer que, par-delà les suggestions pratiques formulées, un aspect prioritaire apparaît : celui de construire un pont entre la lecture/étude de la littérature et la vie des apprenants, dans sa dimension à la fois humaine et citoyenne. En effet, selon quelques perspectives la littérature devrait être envisagée comme un moyen de développement de la personne et de prise de conscience de soi, alors que selon d'autres elle serait à proposer comme un vecteur d'action sur la société et de transformation de celle-ci.

Au bout du compte, ces conceptions ne s'éloignent pas trop des objectifs formatifs établis par la logique des compétences, dont le point de vue est précisément celui de stimuler une interrogation et une révision disciplinaire qui prennent comme cible prioritaire non pas les contenus notionnels mais les besoins spécifiques et généraux des citoyens d'aujourd'hui et de demain. Il ne serait, alors, pas inopportun, que, pour le dire

avec Natascia Tonelli (2013c), les littéraires et la didactique cessent d'envisager le souci de la valeur d'usage des textes littéraires comme une forme de « désacralisation d'un objet de culte » et qu'ils embrassent le principe des compétences - même avec les difficultés que cela implique - pour se renouveler, en identifiant une approche méthodologique qui restitue à tous les apprenants et à « tous les citoyens de demain la valeur nécessitante de la littérature » (15, notre traduction).

Ce constat nous a convaincue de la possibilité de rapprocher la perspective de la littérature avec celle des compétences.

Nous avons formulé les objectifs généraux du projet en les distinguant entre objectifs didactiques et objectifs sociaux²¹⁹. Si dans la première catégorie nous avons fait rentrer les buts essentiellement liés à la formation en langues/cultures (la connaissance d'une tendance littéraire actuelle, l'appropriation des œuvres littéraires et la lecture consciente et active des textes), nous avons rattaché à la seconde les conséquences que nous espérons provoquer sur le plan de la vie quotidienne des étudiants. Ainsi, dans cette catégorie nous avons inséré l'apprentissage d'une approche de la lecture comme pont vers la vie et comme moyen d'interrogation sur la société actuelle, la conscientisation et l'acquisition d'une plus grande confiance en soi-même et la capacité de gestion de dynamiques de groupe et d'un débat démocratique.

Quant aux objectifs spécifiques visés, nous les avons formulés dans les termes suivants : a) favoriser le développement d'une compétence déclarative en littérature ; b) valoriser les relations transactionnelles entre les lecteurs et les œuvres littéraires, tout comme le dévoilement et la réflexion sur la complexité de la société actuelle ; c) encourager les apprenants à enrichir leurs pratiques de lecture tout en déployant une attitude réflexive et d'auto-évaluation ; d) engager les participants dans des activités réelles et concrètes, aptes à favoriser le développement de compétences transversales exploitables dans tout contexte professionnel et à favoriser la construction d'une citoyenneté réflexive, responsable et capable de participer au scénario complexe de la société mondialisée.

De tels objectifs ont supposé la recherche d'éléments de réponse se plaçant aussi bien sur le plan conceptuel que sur le plan de la pratique de l'enseignement.

En ce qui concerne le premier volet, des perspectives épistémologiques et didactiques nous ont paru adéquates. Deux notions nous ont permis de relever le défi que de tels objectifs ont supposé. D'une part, le paradigme du *sujet lecteur* (Rouxel et Langlade, 2004) qui, avec la place qu'il accorde à la réception littéraire d'individus réels, valorise le rapport personnel à l'œuvre et les retentissements que cette dernière suscite dans l'intimité de

²¹⁹ Cf. Tableau 1 dans l'introduction.

l'apprenant. Aussi, il comporte pour l'apprenant l'adoption d'une attitude réflexive qui s'adresse vers la réalité, vers les autres et vers lui-même, et qui favorise une dimension d'auto-évaluation. D'autre part, l'approche de l'anthropologie littéraire (Poyatos, 1988 ; Coste, 2017) qui voit dans la littérature une forme d'enquête sur la réalité et dans le texte littéraire une source de questionnement sur le langage et sur les idées qu'il véhicule, avec la conséquence de faire de la lecture le moteur d'une action collective de transformation de la société.

Du point de vue didactique, nous avons fait appel aux suggestions d'adaptation des indications pédagogiques du CECRL à l'enseignement littéraire. Ainsi, nous avons englobé dans notre réflexion théorique la notion de *co-action* que le didacticien français Christian Puren a élaborée en réponse à la perspective actionnelle envisagée par le CECRL, et qui considère la collaboration (Springer, 2009) et l'authenticité comme autant de principes devant nécessairement guider l'engagement des apprenants dans les activités de la classe.

En ce qui concerne le volet concret des pratiques pédagogiques, nous avons porté notre attention sur la littérature française extrêmement contemporaine et dans l'univers des cercles de lecture (entre autres : Ferrieri, 2006 et 2016 ; Daniels, 2002).

Nous avons décidé de constituer un corpus d'œuvres issues de la production éditoriale française la plus récente parce que, de par leur nature « transitive et déconcertante » (Viart et Vercier, 2008 ; Viard, 2011), elles peuvent susciter des réactions sous le profil cognitif et émotionnel et encourager les apprenants à se rapporter d'une manière plus consciente et avisée à la complexité de la société actuelle. De cette manière, la littérature acquiert son statut de « saisie de "pans entiers" du réel, emportant avec eux des questions urgentes » (Chabanne et al., 2004 : 79). En ce sens, le corpus établi nous a permis de commencer à satisfaire aux objectifs spécifiques a) et b) récapitulés plus haut.

Quant au cercle de lecture, qui a été exploité en synergie avec les dispositifs du carnet du lecteur et de l'autobiographie de lectrice/lecteur (Rouxel, 2004), il nous a consenti de répondre à chacun des buts susmentionnés. Cette approche ternaire prend en charge tous les principes de la formation pour la vie, parce qu'elle tient compte de l'importance de l'affectivité en tant qu'instrument heuristique de connaissance du monde et de soi-même, de confrontation avec les autres pour favoriser le décentrement cognitif et le développement de compétences relationnelles et sociales, et de moyen d'auto-évaluation pour l'évolution de la personne et l'autodétermination des besoins individuels.

Aussi, sous un profil plus spécifiquement lié à l'enseignement littéraire, de par ses caractéristiques intrinsèques, ce trinôme réussit à faire apprécier l'étude de la littérature dans sa double dimension de vecteur d'épanouissement personnel et de pratique sociale.

Cela se réalise conformément à la nouvelle définition de la lecture littéraire (Dufays, 2005 ; 2013a et 2013b) et à l'importance d'envisager le temps et l'énergie consacrés à l'apprentissage comme un investissement de ressources orientées vers l'acquisition de connaissances, de *savoir-faire* et de *savoir-être* utiles dans la vie de tous les jours. Le cercle de lecture – nous l'avons vu – est en mesure de satisfaire ce requis aussi, parce qu'il se configure comme une forme de sociabilité et de partage de plus en plus pratiquée, qui s'offre à tout un chacun dans sa version en présence avec les clubs de lecture ou en ligne avec, entre autres, les réseaux sociaux littéraires.

Des outils pédagogiques élaborés à l'intérieur de la réflexion sur les moyens d'intégrer la personnalité des apprenants dans la classe de littérature se sont avérés, alors, adéquats pour répondre également aux requis de la logique des compétences et du système quadripartite de « savoirs » établi pour la didactique des langues/cultures, qui demandent à l'apprenant de jouer un rôle actif dans son apprentissage et d'apprendre à gérer des habiletés de citoyenneté. Leurs bienfaits sont démultipliés par la transposition dans le monde du numérique.

Si nous retraçons les caractéristiques constitutives du protocole expérimental que nous avons établi pour la réalisation de la partie pratique de notre projet de recherche, nous remarquons la volonté d'une superposition avec les cinq compétences de la formation continue que nous avons détachées aux fins de cette thèse.

En effet, ayant prévu la réalisation des deux expériences à l'intérieur des cours d'une UFR de Langues et cultures modernes, la compétence de communication en langue étrangère a été envisagée aussi bien en tant que pré-supposé des parcours de lecture menés que comme conséquence parallèle.

Quant à la compétence numérique, elle était explicitement présentée parmi nos buts de recherche, et nous l'avons entraînée en suscitant l'intérêt des participants pour des occasions de participation à la vie culturelle.

Le concept d'« apprendre à apprendre » est inhérent à la dimension réflexive qui a imprégné les deux expériences menées, et qui a été réalisée concrètement à travers les outils de l'autobiographie de lectrice/lecteur et du carnet de lecture, tout comme par le biais de l'activité de rédaction d'une évaluation finale du second atelier sous forme d'une réflexion écrite. Les compétences sociales et civiques, dans leurs composantes de respect de la pluralité des points de vue, de propension empathique et d'attitude collaborative, ont été entraînées aussi bien à travers l'exposition des apprenants au corpus *déconcertant* que nous avons sélectionné que par le choix d'engager les apprenants dans les activités d'un cercle de lecture virtuel. Enfin, les compétences de sensibilité et d'expression culturelles

sont le propre de tout projet de didactique de la lecture littéraire et de la littérature, et elles sont davantage évidentes dans le nôtre, parce que la participation aux ateliers a toujours été encadrée par le principe de la liberté d'expression et que la mise en commun des lectures individuelles constitue en elle-même une occasion d'appréciation de la lecture en tant que pratique sociale.

En passant au volet pratique de notre projet de recherche, à savoir les parcours de lecture en ligne organisés, nous pouvons maintenant opérer une synthèse.

Comme nous l'avons précisé, l'atelier de *Pluralité. Lecteurs en réseau* a eu une visée exploratoire. Il nous a permis de nous rendre compte de l'opportunité d'alterner les phases de la lecture individuelle et de l'échange groupal, et d'accroître la dimension réflexive de l'expérience sous un profil technologique aussi, c'est-à-dire en exploitant des instruments de communication asynchrone au lieu de synchrone. Quant à l'atelier de *Plur@litté*, il a été la traduction en termes de réponse didactique concrète à tous les éléments que nous avons valorisés dans notre réflexion théorique. Nous constatons que la dimension réflexive a représenté une composante importante de l'appréciation manifestée par les participants, ce qui est confirmé par l'évaluation très positive que les apprenants ont donnée au dispositif de l'autobiographie de lectrice/lecteur, introduit dans le second atelier. Le *Padlet* aussi, en tant qu'instrument de planification, a été valorisé par la plupart des participants de la seconde édition.

Dans les deux cas, c'est le cercle de lecture qui a véritablement rencontré la faveur des apprenants : la sociabilité littéraire et le plaisir du partage ont constitué, en effet, un élément décisif pour l'évaluation positive des expériences de lecture. En revanche, si l'on a apprécié le carnet de lecture en raison de son rôle de boîtier de la liberté d'expression de chacun (premier atelier), tout le monde n'a pas jugé essentielle son utilisation. Même plus : bien que la caractéristique de cet espace d'activité soit la totale liberté d'expression, sa tenue a été perçue par quelqu'un comme une obligation (second atelier).

En ce qui concerne les compétences développées, les apprenants ont déclaré avoir tiré des avantages de ces expériences. Dans les deux cas, ces derniers ont été décrits en termes d'un enrichissement linguistique, métacognitif, documentaire et social. Plus précisément, les apprenants ont mentionné l'apprentissage littéraire et linguistique, la sensation d'avoir affiné leurs connaissances de la langue française et la découverte d'une approche plus profonde et significative à la lecture. Aussi, ils ont été agréablement impressionnés par le corpus présenté, surtout lors de la seconde expérience. En effet, au-delà de la nature exigeante des œuvres lues, la nouveauté d'un parcours englobant des textes si récents et des thématiques si actuelles a été remarquée. Sur le plan général de l'apprentissage pour la

vie, les participants ont perçu le développement de leurs compétences relationnelles (empathie, collaboration, respect) et ils ont également cités des compétences de citoyenneté (expression des opinions personnelles, conscience de la relativité des points de vue, capacité de gestion du débat démocratique).

À la lumière du parcours tracé et compte tenu des résultats des expériences que nous venons de récapituler, nous croyons que la fusion entre les exigences de la formation littéraire envisagée comme construction de l'individu et celles des compétences représente un défi relevable. Sa réalisation requiert d'articuler dans la classe de littérature aussi bien la dimension affective et réflexive de la lecture que sa nature de pratique sociale et de partage.

En ce sens, le dispositif du cercle de lecture constitue une réponse satisfaisante, d'autant plus s'il est transféré dans le monde du numérique. L'autobiographie de lecture favorise la métacognition du lecteur et peut constituer un instrument adéquat pour un processus de conscientisation nécessaire pour développer la compétence d'apprendre à apprendre.

Quant au carnet de lecture, les opinions contrastées dont il a fait l'objet nous convainquent de l'opportunité d'insérer cet instrument de manière facultative à l'intérieur d'un parcours de lecture, pour qu'il arrive à représenter un outil autonome et singulier d'appropriation des œuvres que les lecteurs peuvent exploiter de leur gré, conformément à une conception libre, ouverte et démocratique de l'expérience de la lecture.

En ce qui concerne le *Padlet*, nous croyons que sa proposition dans un parcours formatif est adéquate en raison du lien qu'il permet d'établir avec les habitudes de gestion des activités en groupe qui caractérisent la vie professionnelle. À notre sens, sa présence est d'autant plus à encourager si l'activité de rédaction du carnet de lecture acquiert le statut de proposition, parce que cet outil de prise de note se configurerait comme un moyen de remémoration aussi. Nous précisons que ce logiciel est mentionné ici en tant qu'outil favorisant le remue-méninges, ce qui comporte que tout autre instrument permettant ce genre d'activité est le bienvenu.

Dans le souci de permettre aux apprenants de trouver du sens dans leurs expériences de la lecture – et sans pour autant nier la valeur de l'actualisation des œuvres du passé sur laquelle Yves Citton (2007) s'est penché – la proposition de textes récents représente aussi une réponse viable.

Notre dernière réflexion concerne la plate-forme à exploiter. Sous ce profil, deux exigences doivent se rencontrer, à savoir celle de l'enseignant et celle des apprenants. En ce qui concerne ceux-ci, sur la base des réponses que nous avons collectées, nous pouvons

affirmer que deux éléments sont incontournables dans la prédisposition d'un environnement numérique d'apprentissage : l'adaptabilité de la plate-forme et la présence d'un service de notification des messages publiés dans le forum. Ces aspects constituent, par ailleurs, des fonctionnalités souhaitables pour les nécessités organisationnelles des enseignants aussi. Quant à ces derniers, l'utilisation d'un environnement technologique préétabli et aisément configurable sous le guide d'un expert (comme il a été le cas de la plate-forme utilisée pour la seconde édition de notre atelier) constitue certes un avantage, au moins du point de vue des ressources personnelles impliquées. En effet, dans ce cas il n'est pas demandé au formateur d'investir trop de son temps dans la prédisposition de l'espace de travail ni de posséder des compétences informatiques avancées. En revanche, malgré les avantages de la gratuité et de la facilité d'usage, la configuration d'une plate-forme généraliste telle que *WordPress* requiert un effort important dans l'implémentation de tous les éléments à y intégrer pour qu'elle remplisse les diverses fonctions d'apprentissage souhaitées. Aussi, rien n'empêche de mettre à l'épreuve d'autres logiciels mettant à la disposition de l'utilisateur des ressources adaptables et configurables ad hoc.

Ces précisions formulées, nous croyons que l'exploitation des ressources de la Toile est avantageuse. En effet, la nature sociale des TIC permet d'expérimenter la valeur du dialogue et de la collaboration, en garantissant un lien entre le monde de l'éducation et la réalité extérieure. Par ailleurs, la flexibilité du travail à distance satisfait le principe éducatif de la centralité de l'apprenant et favorise l'acquisition d'une attitude autonome. Enfin, l'évolution des technologies digitales met à la disposition des enseignants plusieurs outils qui, lorsqu'ils sont insérés convenablement à l'intérieur d'un parcours formatif, peuvent accompagner les apprenants vers le développement d'une dimension métacognitive et d'auto-évaluation. Cette opinion est partagée par les études en sociologie de la littérature et du numérique aussi, qui attribuent à l'Internet un rôle de relief dans l'augmentation de la capacité cognitive des personnes, parce qu'il « [...] favorise des transferts de compétence entre participants » et l'établissement de « liens inédits entre les textes » par effet de « la mise en commun de l'érudition » (Leveratto, 2008 : 137). En outre, sa valeur esthétique est mise en évidence : l'écriture étant une forme d'expression de soi, toute activité rédactionnelle en ligne permet à l'apprenant de mettre en relation « [...] ce qu'il lit avec ce qu'il vit » et « [...] le monde du texte avec celui de l'expérience quotidienne [...] » (140) :

L'investissement de soi dans l'échange est donc le moyen d'articuler un régime de plaisir et un régime d'apprentissage. [...] Le sens de l'échange est donc celui d'un « travail sur soi » qui permet à la fois de penser la technique de l'écriture littéraire et de dialoguer avec soi-

même, d'interroger son propre vécu, de faire le point sur sa propre vie, et du rôle qu'y joue la littérature. (140-141)

Ainsi, le numérique « [...] contribue à faire ressentir la lecture comme un lieu d'action » et augmente sa valeur d'expérience. En vertu de sa double qualité de support à la circulation de la communication et d'espace de déroulement d'échanges (Leveratto, Leontsini, 2008 : 11) et par-delà des diverses formes que son actualisation peut adopter, le dispositif sociotechnique d'Internet est en mesure de prolonger et de développer les mérites de la sociabilité présentielle.

Les réflexions précédentes constituent notre proposition méthodologique pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'université dans le cadre de la formation en langues/cultures étrangères. Elle permet de satisfaire à la fois les buts éducatifs traditionnels de la littérature et les nouvelles exigences de la société contemporaine.

Nous nous sentons alors en mesure de rassembler les suggestions méthodologiques précédentes dans le schéma récapitulatif (tableau n° 21) qui suit :

Tableau 21 – Notre proposition méthodologique

SAVOIRS DU CECRL	OBJECTIFS	ELEMENTS DE REPONSE	
		Perspectives	Dispositifs pédagogiques
<i>Savoirs</i>	Développer une compétence déclarative concernant des œuvres, des auteurs et des styles actuels.	Lectures d'œuvres de la littérature française de l'extrême contemporain	
<i>Savoir-faire</i>	Valoriser le lecteur réel et son droit d'expression de manière qu'il acquière confiance en lui-même et apprenne à respecter la diversité des points de vue.	Paradigme du <i>sujet lecteur</i> Approche de l' <i>anthropologie littéraire</i>	Articulation entre le carnet et le cercle de lecture Planification du travail à travers un outil de remue-méninges
	Engager les apprenants dans des activités réelles et concrètes.	Principe de la <i>co-action</i>	Exploitation de la Toile et des outils de la communication asynchrone
<i>Savoir-être</i>	Suggérer l'importance de s'interroger sur les textes de manière constructive pour	Lignes directrices pour l'expression du sujet lecteur :	Carnet de lecture pour l'expression de l'affectivité

	vérifier comment ils peuvent s'insérer dans la vie du lecteur.	relations texte/moi et texte/monde	(facultatif) Cercle de lecture pour prendre les distances de soi-même et connaître d'autres manières d'être Réflexions finales et auto-évaluation des apprentissages réalisés
<i>Savoir-apprendre</i>	Favoriser la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques de lecture.	Paradigme du <i>sujet lecteur</i> : relations texte/moi, texte/monde, texte/autres textes	Autobiographie de lectrice/lecteur pour la réflexion métacognitive et activités collectives de <i>brainstorming</i> ex ante et ex post

Ainsi formulée, cette proposition s'inscrit dans le domaine opérationnel de la pédagogie de projet (Springer, 2009 ; Puren, 2013). En effet :

- Elle est initiée par l'identification de besoins d'apprentissage, qui sont globalement explicites dans la nécessité de construire un pont entre la littérature et la vie.
- Elle repose sur une approche où l'apprenant est placé au centre du parcours formatif, et où « la construction des apprentissages se fait par l'action » (Puren, 2013 : 10) et dispose d'une dimension collective.
- Elle permet à l'apprenant « l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux » - parmi lesquels se dénomment aussi les habiletés de gestion d'un projet collectif (décider, planifier, vérifier, d'accorder, etc.) - tout comme d'une « meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner » (Ibidem).
- Elle favorise la prise de responsabilité de l'apprenant et une dimension d'auto-évaluation.

- Elle envisage, en définitive, les trois axes rationnel, social et affectif « de façon simultanée et continue » (Velásquez Herrera, 2010).

Tout projet étant « [...] une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures » (Puren, 2013 : 10), de nombreuses possibilités de développements futurs de cette recherche sont envisageables et même souhaitables.

Sur le plan didactique, il conviendrait de déployer un atelier de lecture tout au long de l'année académique. Cela permettrait aux apprenants de consolider une approche approfondie à la lecture et d'en mesurer les bienfaits en termes de plaisir dans la lecture, de pratiques lectorales et de valorisation de la littérature. Cet aspect constitue, en effet, une limite des expériences que nous avons menées.

D'un point de vue technologique, compte tenu de la diffusion de la pratique du cercle de lecture même en ligne et de la nécessité incontournable d'impliquer les apprenants dans des activités authentiques, il pourrait être intéressant d'exploiter des plates-formes de partage de la lecture déjà existantes afin d'augmenter le sentiment d'insertion et d'appartenance à une communauté vaste de lecteurs. Dans ce cas, il pourrait être opportun de prendre des accords avec les propriétaires pour garantir la sécurité de l'échange en ligne et la possibilité d'une confrontation libre et approfondie. Cela, comme nous l'avons vu dans le cas du projet « Défi Babelio » du RSL homonyme, fait déjà l'objet d'expérimentations impliquant des classes de l'école primaire et du collège. Sa proposition dans le cadre des études universitaires pourrait constituer un encouragement vers la participation active à des activités culturelles en ligne, comme le prône la compétence de sensibilité et d'expression culturelle de la perspective de la formation continue.

D'autres outils technologiques pourraient également être convoqués pour la transposition numérique du dispositif du carnet de lecture et pour la phase de préparation des discussions. En ce qui concerne le premier, en effet, nous croyons que la structure d'un blog (qui – nous le rappelons – a caractérisé non seulement *Pluralité. Lecteurs en réseau* mais encore *Plur@litté*, les espaces privés fonctionnant exactement comme un blog) est conforme à la nature d'un carnet de lecture du point de vue conceptuel, pourtant rien n'empêche de chercher des solutions alternatives.

Enfin, il serait possible de suivre les pas de Brigitte Louichon (2009) pour chercher à vérifier les bienfaits d'une telle approche à l'enseignement de la lecture littéraire à long terme : les participants pourraient être interrogés sur la place que ces expériences de lecture guidées occupent dans leurs souvenirs et sur la force de l'incarnation des œuvres lues dans leur intimité.

L'attention dont la lecture des œuvres littéraires fait l'objet aujourd'hui de la part des sciences et de la didactique, tout comme la multiplicité des formes de son partage qui se déploient dans la réalité physique et numérique en font un sujet porteur aux ressources apparemment inépuisables. S'il convient d'adopter l'attitude de l'enquête face à la littérature, il paraît alors opportun de s'investir dans la recherche pour encourager la survie et l'affirmation d'un univers de mots, d'images et d'expériences qui, loin de ne jouer aucun rôle dans notre vie, contribue à l'enrichir et à lui donner du sens, en entraînant chez tout un chacun un questionnement continu de notre manière d'être au monde et de le transformer :

La littérature comme poste d'observation, comme organe de connaissance, pour voir, pour dire, pour faire, pour inspecter, pour enquêter, pour qualifier, pour désigner et démasquer les forces en présence, pour échafauder nos vues synoptiques, pour développer nos communes mesures autant que nos mesures communes. La littérature pour faire et apprendre à mieux faire. La littérature comme initiative d'une politique expérimentale et comme occupation de nos aires d'expérimentation.

En un mot, un impératif pour la littérature : Explore. (Coste, 2017, quatrième de couverture)

Nous voudrions élargir cette même suggestion à tous les lecteurs : envisager la littérature d'un tel point de vue transforme la lecture en acte de recherche, en véritable exploration. Mais c'est aussi une posture à adopter face à la vie, aux discours médiatiques, à ce que l'on voit et à ce que l'on entend. C'est une manière de se questionner toujours, en évitant les étiquettes, en développant des compétences critiques dans le but de devenir des personnes plus conscientes, capables d'agir dans la société pour, éventuellement, la modifier. Du reste, comme Defays et al. (2014) le disent,

On l'a compris : la littérature est moins un objet et un savoir qu'un espace et une expérience. Un espace de liberté, un champ de possibles, un terrain de jeu, un chantier en construction ; une expérience de rencontre, de découverte, d'épanouissement. Ainsi n'y a-t-il aucun lieu qu'elle ne puisse investir et transgresser, aucune personne qu'elle ne puisse toucher et réunir à son prochain.

ANNEXE I

Exemplier A)

Liste des citations de Pluralité. Lecteurs en réseau

1. J'aimerais beaucoup participer à un circuit de lecture, mais je ne connais aucun. Je m'attendrais la possibilité de réfléchir mieux sur un livre et partager mes opinions avec autres personnes.
2. Je m'attends d'apprendre beaucoup de choses et au même temps d'avoir la possibilité de partager mes idées avec des autres lecteurs passionnés.
3. de entrer en contact avec de livres nouveaux et essayer une nouvelle façon de lire et réfléchir sur la lecture.
4. J'aimerais prendre part à un circuit de lecture mais je n'ai jamais eu la possibilité, pas seulement à cause de manque de temps, mais aussi parce qu'il y a eu peu d'initiatives de cette façon-ci qui ont été organisée dans la zone où je vis par le passé.
5. Je m'attends d'apprendre d'autres choses des autres participants, d'avoir un divertissement et d'ajouter mes idées et mes considérations sur les livres lus.
6. Nouveaux points de vue et de croissance personnelle.
7. Je ne sais pas qu'est ce que j'attends de cette expérience...Mais je crois qu'elle pourrait être positive pour la langue. Selon moi, il s'agit d'une bonne méthode pour partager nos émotions avec les autres lecteurs!
8. écouter et partager d'opinions différentes.

16. [...] j'ai souligné le passage qui m'a fait réfléchir le plus: "Mais m'aider n'est pas leur préoccupation, je le sais. C'est la sanction la plus juste qu'ils recherchent, comme si je n'avais pas été assez sanctionné". **Cette phrase est très significative à mon avis parce qu'elle fait transparaitre une sorte d'hypocrisie des institutions**, qui ne s'occupent pas de réintégrer vraiment les détenus dans la société mais ils visent seulement à transmettre aux yeux de l'opinion publique une "belle image" d'eux-mêmes. (Laila92001, *La Belle Image*)²²⁰
17. **Ces pages ont été, pour moi et jusqu'à ce moment la, les plus intéressant puisque ils résumant ce que je pense sur l'immigration.** L'étranger ce n'est pas un problème, il doit être un ressource, un ressource culturel parce que la diversité ce n'est jamais négative, mais toujours positive.
En 1948, après une guerre très xénophobe, le monde connaissait la Déclaration universelle des droits de l'homme où on disait que tous les personne pouvaient circuler libres dans tous les pays du monde. **Et aujourd'hui ? Aujourd'hui nous sommes plus xénophobes que hier [...] nous devons être plus intelligents et nous ne devons pas tomber dans la piège de l'ignorance et de la xénophobie. Avec la culture on peut être plus respectueux de tous.** (Martinacristina, *Entre chagrin et néant*)
21. Les émotions et le sensations aperçus dans ces premières pages ce sont des sentiments de **tristesse**, de **peine**. Les idées dominants de l'homme sorti de prison sont une sensation d'exclusion, d'incapacité à se réinséré dans la vie, il dit de n'être plus rien, avoir toutes les portes fermés..(Mlle Renard, *La Belle Image*)
22. **Pendant la lecture des témoignages, j' ai éprouvé beaucoup de tristesse et au meme temps de la colère.** Je crois que les étrangers sont considérés des "choses" et pas des humaines avec des sentiments. Je partage les pensées des toutes les personnes qui laissent leur pays native pour vivre una vie meilleure ailleurs. Ils veulent etre libres, ils veulent une vie loin des guerres et aussi loin des cultures discriminatoires. (Birbettajunior, *Entre chagrin et néant*)
26. L'autrice raconte sa première audience de tribunal qui a eu lieu en mai de 2008 : elle m'a piqué au vif. On parle de cinq étrangers : deux de Inde, un de Maroc, un de Irak et un de Sierra Leone. **Je ne veut pas parler des détails de ces cinq hommes, mais, pour moi, l'important de cette audience est la douleur qu'ils éprouvaient et la juge, la police, la greffière et l'interprète qui se moquaient de ces hommes comme s'ils n'étaient pas des êtres humains, mais presque des animaux.** Surtout la juge, mais aussi les autres officiers français qui étaient à l'audience, ne comprenaient pas, ou ne voulaient pas comprendre, la situation difficile des étrangers et du pays du quels ils viennent : des pays où règne le chaos et la guerre, où un homme peut ne se souvenir pas sa date de naissance. En lisant ce première audience, **je me suis senti très petite face à la force des ces hommes que malgré la guerre et le terrible voyage qu'ils ont fait pour arriver en Europe**, ils doivent subir une violence psychologique des parts des institutions de la France. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)
27. [...] je me suis émotionnée avec l'israélien Monsieur Charabi. Il refuse de parler malgré l'insistance de la juge et de l'interprète, mais il entend très bien tous les personne du tribunal qui parlent de lui en l'indiquant comme "juif" et il ne résiste plus : **il commence à pleurer, probablement parce que il est fatigué de tous ce racisme envers lui.** (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)
28. **Le moment plus triste et embarrassant** à était quand la fille de l'ANAEM, en parlant

²²⁰ Nous soulignons.

de cas de Monsieur Montero, ne regard pas Batiste et parle de lui en troisième personne comme s'il n'existait pas : **je me suis senti en difficulté pour elle et pour son ignorance.** (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

29. Dans cette audience j'ai eu le plaisir de connaître sa juge: je suis ironique comme elle. Elle s'est, par tous le temps de l'audience, moqué de Monsieur Charbib, un tunisien qui n'a pas voulu l'interprète et qui comprenait et parlait le français, malgré quelques erreurs de prononce. Sur ces erreurs la juge a joué beaucoup en lui traitant comme s'il était un enfant. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

30. Je le lis sans préjugés en buvant ma chocolat chaude et je réfléchis de temps en temps en me prenant quelques minutes pour penser à ce que la télé nous raconte sur les débarquements des migrants, par exemple, et sur ce qu'on dit sur les étrangers. Moi, qui comme travail apprend l'italien comme deuxième langue aux étrangers, j'ai une idée sur l'argument, une idée qui quitte absolument d'une partie la débonnairité et me porte à raisonner d'une façon plus authentique et vraie. J'ai appris que soit le bien soit le mal existent depuis toujours et se mélangent, ils existent sur la planète entière et dans tout le monde.

On peut pas justifier une personne qui exerce quelque chose qui va contre la loi, qui commet un crime, on doit l'arrêter et, si on peut, la pardonner, on peut pas généraliser, chaque histoire est différente.

Marie Cosnay s'efforce de donner à chaque personne sa dignité. Un homme n'est plus un homme, mais seulement un cas juridique et elle semble souffrir vraiment pour cela. **L'auteur seretient presque responsable (trop responsable)** du fait que milliers de migrants sont enfermés dans "les prisons modernes de l'Europe" et elle justement pense d'avoir eu de la chance pour être née de la "partie juste" de la planète, dans un endroit développé et sans guerres qui menacent nos vies.

A' mon avis elle prend trop à coeur les histoires qu'elle est en train d'écouter et en effet nous informe que certaines lui sont restées en mémoire [...] (Lunacrescente, *Entre chagrin et néant*)

31. C'est [...] difficile se s'identifier ou partager des émotions avec les personnages parce que la situation décrite s'éloigne beaucoup de mon quotidien, et j'ai été jamais touché par une situation pareille. [...] Je n'avais jamais eu expériences avec une situation comme celle du livre et c'est très difficile pour moi de m'imaginer d'être à sa place. (Roseroose, La Belle Image)

32. Pour moi c'est difficile de partager ou se rapprocher aux pensées et attitudes du personnage. (Mlle Renard, La Belle Image)

33. Le document d'identité: c'est un objet qu'on considère presque inutile, par exemple, je l'ai toujours dans mon portefeuille, mais je l'utilise très rarement. Dans cette deux audiences on parle de deux jeunes hommes qu'ils n'ont pas des documents ou qu'ils l'ont falsifié et donc ils ne peuvent pas valider et déterminer leur identité. **Ce problème m'a fait réfléchi beaucoup puisque le document d'identité est très important pour notre essence d'âme :** il nous identifie. Le fait que ces deux hommes ont ce problème m'a fait réfléchir sur leur souffrance : ils n'ont pas une vraie identité. (Martina Cristina, *Entre chagrin et néant*)

35. Lors de la lecture, ils ont émergé souvenirs d'immigrants que je connaissais personnellement. Mes premières pensées vont à mon ami pakistanais U. qui ai rencontré il ya environ trois ans. Je me souviens bien du jour où il m'a raconté son histoire, ses voyages et tout ce qu'il a souffert avant d'arriver en Italie. Comme des immigrants protagonistes du livre, aussi, U. était pas sûr de son âge. La date de naissance sur sa carte d'identité était fictive et il n'avait plus son passeport pakistanais

(il avait jeté dans la mer).

Il m'a raconté comment il a échappé à la mafia pakistanaise qui voulait enrôler dans leur armée, m'a dit des balles sur le côté, les menaces faites à sa famille, les larmes versées.

Chaque mot qui est sorti de sa bouche, a brisé mon coeur. (Savedbygrace, *Entre chagrin et néant*)

36. [...] Quand j' ai lu ce livre, j' ai pensé à l'histoire que m' avait racontée un garçon albanais. Il était arrivé en Italie comme clandestin et il ne savait pas parler l'italien. Il était seul, sans sa famille. Une femme avec son mari l'a ébergé chez elle et l'a aidé apprendre l'italien et à chercher un travail. Aujourd' hui ce garçon est un très bon maçon, il vit dans sa maison avec sa femme et ses deux enfants. Une autre histoire que je me souviens, c'est celle d' un enfant russe qui passait chaque été en Italie. Une couturière pas épousée et sans fils adoptait cet enfant toutes les années. Toutes les fois que je le regardais, je pensais à sa vie en Russie et à tous les sentiments qu'il éprouvait quand il changeait toute sa vie tout à coup. (Birbettajunior, *Entre chagrin et néant*)

Exemplier B)

Liste des citations de *Plur@litté*

67. Je me souviens encore que, quand j'étais petit, ma mère me racontait des histoires qu'elle inventait elle-même, et je pense que mon intérêt pour la fiction est étroitement lié à ces expériences. [...] Avec le soutien de mes parents et de ma sœur je suis rapidement devenu un lecteur passionné. (Pierre Clément)
68. Quand j'étais petite, je lisais beaucoup. Mon grand-père me transmet la passion pour la lecture et j'apprends à lire avec lui, utilisant des BD comme ceux de Walt Disney. (Astra87)
69. J'ai commencé à lire quand j'étais petite, mais avant même d'avoir appris à lire, c'était ma maman qui lisait pour moi ! (Morgana221b)
70. Mais quand j'étais un enfant je lisais plus volontiers. Quand je ne lisais encore, j'étais un écouteur très attentif. Ma mère me racontait des fables et ma grand-mère me lisait aussi des poésies et des comptines ; j'étais très anxieux d'apprendre à lire. J'ai commencé à lire les premiers mots en écoutant la fable de Le Petit Chaperon rouge, puisque ma mère me faisait lire les répliques du loup. (Ruffinon)
71. Ma rencontre avec la lecture commence sur un sentier de briques jaunes. Le premier livre que j'avais lu c'est "Le magicien d'Oz" de Baum. Il me l'avait prêté une de mes amies quand j'étais en troisième élémentaire : je ne me souviens pas quand elle m'a donné son propre livre original que je conserve jalousement encore dans ma librairie. Elle m'a aussi fait cadeau du deuxième livre que j'avais lu : Pollyanna. (Recanisso).
72. Mon amour pour la lecture est peut-être né quand j'étais petite, parce que mon père, tous les jours, me lisait un nouveau chapitre d'un roman pour enfants. Les premiers livres dont je me rappelle (parce que mon père me les a lus) sont "Cabot-Caboche" de Daniel Pennac et "Vacanze all'isola dei gabbiani" d'Astrid Lindgren. Je me rappelle que j'attendais avec impatience le moment de la lecture, parce que c'était très plaisant et amusant. Donc je pense que c'est grâce à mon père si j'ai commencé très tôt à lire et à considérer les livres une "compagnie" très agréable. (Eu Lalie)

75. Je ne peux pas que mentionner la saga d'Harry Potter. je suis une grand passionnée du petit magicien, j'ai lu tous les livres au moins trois fois et j'ai regardé les films maintes fois. Mes amis aussi sont passionnés donc nous discussions souvent sur ce qui se passait dans les différents passages des livres. (Morgana221b)
76. Un peu plus tard vers 15 ans, toujours dans ma passion des livres (j'en lisait au moins un par semaine), je suis tombé sur un livre qui parlait d'une fille tombée amoureuse d'un prince arabe. c'était tellement beau que je l'ai recommandé à mes copines que j'avais bien-sûr plus ou moins entraînées dans ma passion. On lisait beaucoup même à l'école pendant les heures de pauses...on se collait à 3 ou 4 sur un banc et s'attelaient à finir des livres entiers. [...] Un jour une copine, [...] me parler de sites de rencontres sociaux et salons de chats ou c'était possible de rencontrer ces gens que nous ne connaissions qu'à-travers les livres que nous lisions. moi bien-sûr j'étais au anges, surtout que cette volonté de savoir ne me lâchait pas. Avec la permission parentale et supervisé je me suis inscrite à des réseaux sociaux ou je me suis très vite rendu compte que [...] Il y avait des pervers en tout genre, [...]. Par contre j'en ai aussi rencontré qui était aussi en quête de savoir et rien d'autres. Des filles comme des garçons avec qui je suis en contacte jusqu'au aujourd'hui. (Evanjali)
78. J'étais trop petite pour ce livre-là. Je voudrais le relire parce que je crois que je pourrais découvrir complètement autre chose, éprouver des émotions différentes. Je suis changé par rapport à la fille d'il y a 10 ans. Maintenant, j'ai une vision et une perception du monde diverses. A mon avis il faudrait relire tous les livres déjà lus, aussi pour en comprendre les significés les plus cachés. J'aimerais bien aussi relire la autobiographie de Pablo Neruda « Confesso che ho vissuto ». J'ai détesté ce livre. Ennuyeux, lourd, long. Je n'avais lu rien de pire. Maintenant je doute que ce livre soit si mauvais. Et puis il faut toujours donner une seconde chance. [...] Dans quelques années je changerais sûrement d'avis par rapport à tout ce que j'ai lu, mais c'est ça la chose que j'apprécie de plus de la lecture. On devient grand, on change de plus en plus. (Reglisse)
87. Une autre chose qui a changé par rapport à quand j'étais petite est le fait que maintenant si je lis un livre j'ai très souvent envie de découvrir quelque chose en plus sur son auteur, sur sa "genèse", sur l'impact qu'il a eu sur la société : j'essaye de comprendre aussi ce qu'il y a au-delà du roman en soi. (Eu Lalie)
88. Tout d'abord je me faisais transporter par la trame et par la description des personnages et des paysages, mais je suis frappée par les réflexions de l'auteur ou de son ironie. Maintenant me plaît chercher les traces de l'auteur dans ses œuvres pour lui connaître mieux, pour me faire une idée de lui. (Recanisso)
89. Avec le recul, j'ai l'impression que, pendant cette période, j'avais tout simplement besoin de trouver un refuge dans un monde qui n'était pas le mien. Cependant, j'apprécie toujours ce genre littéraire et je suis certain qu'il a informé mon imaginaire de façon importante. (Pierre Clément)
91. Je dois avouer, toutefois, que j'ai entrepris deux parcours différents en ce qui concerne la lecture. Pendant l'année, quand j'allais au lycée, je lisais les livres que les professeurs nous obligeaient à lire. Presque toujours, ces livres appartenaient aux classiques de la littérature italienne, parfois on nous proposait d'autres genres. C'est pour cette raison que pendant l'été je lisais des livres pas compliqués, surtout des romans d'amour, très légers. (Reglisse)
92. Maintenant, je lis beaucoup, il est un des mes passe-temps préférés, mais ça n'a pas toujours été comme ça. [...] e ne sais pas pourquoi, mais j'avais toujours considéré

cette activité comme très ennuyante, donc je n'avais pas vraiment commencé à lire des livres pour plaisir, je le faisais seulement quand on me le demandait à l'école. (Fedra)

93. Aujourd'hui, j'ai 22 ans et je fréquente la première année du master 1. A l'université j'ai appris à lire d'une façon plus consciente. J'ai lu beaucoup de livres, dans langues différentes, en anglais, en français, mais aussi en allemand. J'ai lu livres de tout genre et j'ai appris à les apprécier tous. (Reglisse)
94. Après, à l'école, j'ai commencé à lire les livres que mes enseignants choisissaient pour moi. Même si beaucoup de fois il s'agissait de livres que je n'aurais pas choisis de lire spontanément, j'avoue qu'ils ont toujours été très utiles pour moi. Lire des livres que d'autres gens avaient choisis pour moi m'a aidé à comprendre que tous les livres, même ceux qui ne me plaisent pas, ont quelque chose à m'enseigner. C'est pour cette raison que je suis toujours bien disposée quand il s'agit de lire un nouveau livre, aussi à l'université [...]. (Eu Lalie)
95. Pendant toutes ces années comme étudiant, j'ai dû lire beaucoup des romans considérés comme des « classiques » de la littérature mondiale. Mais quand par exemple j'ai étudié la littérature anglaise, je me suis passionné au genre de la dystopie et en fait je considère le roman 1984 de George Orwell mon livre préféré. (Ruffinon)
96. Maintenant je lis beaucoup car j'ai beaucoup de livres à lire pour l'université, mais cela pour moi est un plaisir, en effet souvent j'aime les livres qu'on me donne. Quand je finis avec les lectures obligatoires, quand même, d'habitude je lis des livres pour plaisir. Même si pendant la journée je suis très occupée, je trouve toujours le temps pour lire un peu: je profite de mon voyage en train pour lire, mais j'aime aussi lire le soir, avant de me coucher, [...]. La lecture occupe vraiment une grande partie de ma vie, je pense que je ne pourrais pas en dépasser. (Fedra)
97. Hélas, récemment je n'ai pas beaucoup de temps à consacrer à la lecture et je dois admettre que les livres que je lis (ou plutôt, j'étudie..) le plus sont les livres universitaires (certainement, moins lisibles qu'un bon roman!). Mais, heureusement, tôt ou tard l'été arrive et alors...un roman captivant et un verre de thé froid ne peuvent pas manquer! (Marianne La Taupe)
98. [...] je lis assez peu livres, si on ne considère pas les livres que je dois lire à l'université et pour préparer mes examens. Je n'ai pas beaucoup de temps libre et je dois être sincère : je préfère l'utiliser en regardant des films et surtout des séries de télévision. (Ruffinon)
100. Comme j'ai déjà raconté, quand je suis à la maison et j'ai quelque heure de liberté, je préfère regarder la télévision et chercher un film, mais quand je dois faire un très long voyage, alors je préfère lire un bon livre. Je pense que c'est la meilleure façon pour passer le temps quand on est en train ou en avion. Dans ce moment-là je m'immerge vraiment dans la lecture et je ne veux pas être dérangé. Pareillement j'aime lire quand je suis à la plage, parce que je ne fais pas de la natation et donc je passe mon temps en lisant des romans. (Ruffinon)
101. Quand je lis, j'aime bien être dans un endroit calme et silencieux. Bien que je puisse lire pendant des heures, je n'arrive pas à me concentrer dans les lieux publics, où il y a trop de bruit et de distractions. (Pierre Clément)
102. Quand j'étais petite j'aimais beaucoup lire allongée sur mon lit. Maintenant je vais à l'université et je suis toujours très occupée, et je ne suis pas très souvent chez moi.

C'est pour cette raison que j'ai du changer mes habitudes: comme je fais la navette, j'ai commencé à lire dans le train. Ce n'est pas très facile de se concentrer pendant le voyage en train, mais si le livre me plaît vraiment, j'y arrive. (Eu Lalie)

103. Depuis toute petite j'ai toujours été assez passionnée de contes et histoires surtout historique. Je ne raccotais jamais un épisode de Pocahontas, de blanche neige ou même de Aladin. Tellement quelle j'ai découvert que je pouvais me procuré les ouvrages et lires toutes ses histoires sans avoir à attendre le lendemain ou laisser passer des pubs télévisé, j'ai toute suite couru en acheter . Et puis en plus j'avais aussi mes livres d'histoires et les ouvrages littéraires au programme scolaire sur lesquels je pouvais compter quand je n'avais plus d'argent de poche, résultat , avant le début de l'année scolaire j'avais presque souvent finie les oeuvres. [...] j'ai découvert des auteurs africains et antillais grace au oeuvres au programme notamment [...]. Une lecture pendant cette période m'a particulièrement marquée; "les contes des milles et une nuit " . Je suis tomber officiellement amoureuse de la culture arabe. Avec mes études littéraires, j'ai aussi beacoup aimer lire les oeuvres de Shakespeare, d'Oscar Wilde, Charles Dickens, Ernest Hemingway et ainsi de suite. Plus tard, un jour dans une chaine du câble ils ont passer à la télé un film hindou; moi qui suit si romantique et inclinée aux cultures orientales, c'était une découverte merveilleuse. (Evanjali)

107. J'aime beaucoup lire les livres dans leur langue d'origine, parce que, de cette façon, je me sens plus proche au message que l'auteur voulait transmettre: la traduction entraîne toujours de petites modifications et des changements par rapport à l'original. Quand je peux, donc, j'essaye de lire des romans en français ou en anglais (les langues que j'étudie à l'université), même si parfois c'est une activité assez difficile, aussi parce que j'espère que cela m'aide à améliorer ma connaissance des langues. (Eu Lalie)

108. **Mon histoire de lectrice** est commencé assez tôt [...]... le fait est que le **"monde des livres" m'a toujours fascinée. Hélas**, récemment je n'ai pas beaucoup de temps à consacrer à la lecture e je dois admettre que les livres que je lis (ou plutôt, j'étude..) le plus sont les livres universitaires (certainement, moins lisibles qu'un **bon roman!**). Mais, **heureusement**, tôt ou tard l'été arrive et alors...**un roman captivant et un verre de thé froid ne peuvent pas manquer!**²²¹ (Marianne La Taupe)

109. [...] quand je suis allée au collège quelque chose a soudainement changé dans ma vie. Je ne sais pas comment et pourquoi mais j'ai découvert un autre monde, celui de la fiction des livres. A partir de ce moment-là j'ai commencé à lire. [...] C'est au lycée que **j'ai découvert ma vraie passion pour la lecture** [...]. (Reglisse²²²)

110. Ici je m'appelle Morgana et je suis une grande passionnée de lecteur (Morgana^{221b})

²²¹Nous soulignons.

²²² Une information nous semble importante pour définir le rapport de cette apprenante avec la lecture. Elle raconte que, après avoir découvert un vif intérêt pour la littérature à l'époque de ses études au collège, elle a commencé à éprouver de la fascination pour la bibliothèque de sa grand-mère, et elle a formulé l'espoir de pouvoir un jour en construire une personnelle : « Quand j'allais chez ma grand-mère, je fouinais dans sa « bibliothèque » qui cachait un grand nombre de livres séduisants que je ne connaissais pas. Je lui disais : "Quand je serais grande, je voudrais avoir ma « bibliothèque » personnelle avec beaucoup de livres". Maintenant, je suis sur la bonne voie. Je suis optimiste et j'espère réussir à crée ma bibliothèque. ». Il s'agit d'un aspect que nous mentionnons volontiers, parce que, à notre sens, il constitue une donnée tangible de la passion pour la lecture de cette participante.

111. Bien que les années sont passées depuis que j'ai lu mon premier livre mais **la curiosité de lire nouveaux textes ne s' assouvit jamais**. (Recanisso)
112. J'ai toujours été une lectrice avide, depuis que j'étais une enfant: je préférais lire à jouer avec mes amis, créer des histoires dans ma tête et voir comment elles allaient. [...] j'ai découvert ma passion pour les aspect historiques et psychologiques des romans [...]. **Un genre qui je ne suis pas capable de tolérer**, toutefois, c'est le roman d'amour [...]. Ce que je sais est que **j'adore lire des gens qui** arrivent à se connaître et finissent par tomber amoureux [...]. **Maintenant, je suis en train de lire Hyperversum en italien, pour plaisir**, Frankenstein en anglais **pour le cours de littérature anglaise**, The Spanish Pearl en anglais aussi, et Divergente **en français**, pour améliorer ma compétence de français qui, au moment, n'est pas trop. (Frankenstein Jr)
113. Depuis toute petite **j'ai toujours été assez passionnée** de contes et histoires surtout historique. **Je ne ratais jamais un épisode** de Pocahontas, de blanche neige ou même de Aladin. Tellement que, quand j'ai découvert que je pouvais me procurer les ouvrages et lire toutes ses histoires sans avoir à attendre le lendemain ou laisser passer des pubs télévisé, **j'ai toute suite couru en acheter**.²²³ Et puis en plus j'avais aussi mes livres d'histoires et les ouvrages littéraires au programme scolaire sur lesquels je pouvais compter quand je n'avais plus d'argent de poche, **résultat , avant le début de l'année scolaire j'avais presque souvant finie les oeuvres**.[...] J'ai tellement aimer que j'ai voulu collectionner les versions mais venant d'une famille modeste c'était pas vraiment possible. Neamoïn j'allais pratiquement partout avec mon exemplaire. [...] Un peu plus tard vers 15 ans, toujours dans ma passion des livres (j'en lisait au moin un par semaine) [...]. Je suis tomber officiellement amoureuse de la culture arabe. (Evanjali)
114. **La lecture est une des activités les plus agréables** que on peut faire quand on a du temps libre. Maintenant, je lis beaucoup, il est un des mes passe-temps préférés [...]. Après j'ai compris que lire est un véritable plaisir [...]. **Ma passion pour la lecture** a aussii augmentée quand j'ai commencé à lire des livres en langues: [...]. **Maintenant je lis beaucoup car j'ai beaucoup de livres à lire pour l'université, mais cela pour moi est un plaisir** [...]. Quand je finis avec les lectures obligatoires, quand même, d'habitude je lis des livres pour plaisir. Même si pendant la journée je suis très occupée, je trouve toujours le temps pour lire un peu [...]. La lecture occupe vraiment une grande partie de ma vie, je pense que je ne pourrais pas en dépasser. (Fedra)
115. Moi, **j'aime beaucoup lire. Mon amour pour la lecture** est peut-être né quand j'étais petite. [...] Je peux sans doute affirmer que **la lecture est une activité très importante pour moi**, même si, comme je l'ai déjà dit, je n'ai plus beaucoup de temps à y consacrer. Mais, de toute façon, **j'ai toujours un livre dans mon sac, et je profite de tout moments libres** pour vivre de nouvelles expériences à travers les personnages du roman. (Eu Lalie)
116. [...] j'ai appris à lire assez tôt, avant l'école primaire, et mon parcours de lecteur a ainsi commencé dès ma petite enfance. [...] **je suis rapidement devenu un lecteur passionné**. [...] Bien que je puisse **lire pendant des heures** [...]. (Pierre Clément)
117. **Je ne peux pas me présenter comme un lecteur passionné: en fait je lis assez peu**

²²³ Ce que nous venons de préciser au sujet de l'apprenant « Reglisse » vaut aussi pour Evanjali. Dans ce cas aussi, le désir de posséder les livres et même de collectionner divers exemplaires d'une même œuvre est un indice fort de l'amour pour la littérature de ce participant.

livres, si on ne considère pas les livres que je dois lire à l'université et pour préparer mes examens. Je n'ai pas beaucoup de temps libre et **je dois être sincère : je préfère l'utiliser en regardant des films et surtout des séries de télévision.**

118. Je suis très passionné par leurs histoires et souvent je lis les romans qui ont inspirés ces œuvres. Par exemple j'ai bien aimé les romans qui ont inspiré la série américaine *Game of Thrones* : j'ai lu les romans et je les ai trouvés encore plus intéressants que la série de télé. Pendant toutes ces années comme étudiant, j'ai dû lire beaucoup des romans considérés comme des « classiques » de la littérature mondiale. Mais quand par exemple j'ai étudié la littérature anglaise, je me suis passionné au genre de la dystopie et en fait je considère le roman 1984 de George Orwell mon livre préféré.

119. Comme j'ai déjà raconté, quand je suis à la maison et j'ai quelque heure de liberté, je préfère regarder la télévision et chercher un film, mais quand je dois faire un très long voyage, alors je préfère lire un bon livre. Je pense que c'est la meilleure façon pour passer le temps quand on est en train ou en avion. Dans ce moment-là je m'immerge vraiment dans la lecture et je ne veux pas être dérangé.

120. Par rapport à l'œuvre "debout payer" , je dirait j'aime bien , la narration n'est pas toujours sa parce que j'ai eu du mal au début. Par contre au fur e à mesure je me retrouve dans les réflexions du vigile. Les expressions typiques africaines, le regard qu'il a de certains surtout les dirigeants africains. L'auteur donne (selon moi) son avis à travers les pensées des vigiles. J'aime particulièrement le passage où le vigile fixe la plaque western union et se remémore des souvenirs lointains...l'inclusion d'autres personnages a travers les souvenirs, leurs idées et leurs point de vu. La mère d'Ossiri même si elle n'intervient concrètement que a travers les penser du vigile , elle joue un rôle à part entière à répondre à des questions, d'ordre morale, sociale et politique. Un oeuvre interessant, drôle, mais aussi qui touche des aspects sérieux et confronté à des questions importantes de la société française, la "France Afrique ", et même internationale. (Evanjali, *Debout-payé*)

121. J'aime beaucoup ce texte. La lecture est très fluide est le langage utilisé n'est pas trop difficile pour moi. Quelques considérations ironiques et sarcastiques rendent tout plus pétillant. J'aime que la narration prend le point de vue des personnes noirs, et que ils sont traités ni avec mépris et ni avec pitié. Ils sont des êtres humains, ils ont leurs pensées [...]. (Ruffinon, *Debout-payé*)

122. Les Terroristes Basques: la lecture de ces pages m'a fait découvrir choses que je ne savais pas: Guernica est un village basque, la France est impliqué dans la gestion du problème du terrorisme basque. il m'a en outre fait réfléchir sur comme nous considérons les terroristes et les héros de la patrie qui luttent pour la liberté. (Recanisso, *Prof chez les taulards*)

123. De pagE 25 a pare 50 on a beaucoup d'images très rapides qui se suivent: si au début il est difficile de comprendre ce qui se passe, je trouve que cela après devient un expédient très efficace pour donner une idée très complète du Milieu et des personnes qui le fréqueneant. Il est très fregmebté mais je pense que cela a très efficace en effet à donner la fragmentation de cette réalité-là, un réalité multiculturelle où il y a un mélange de cultures très fort. (Fedra, *Debout-payé*)

128. En lisant la première partie du livre 'Proz chez les taulards' je n'ai pas pu m'empêcher de penser que nous avons vraiment de la chance à être libres. Nous tenons pour acquis certain droits et certain libertés que ne les sont pas pour les détenus. Nous, parfois, tenons pour acquis le simple fait d'être libre, parce que nous

sommes nés libres, mais malheureusement cette condition, pour certain d'entre nous ne se prolonge pas pendant toute la vie. Quelque fois les conditions des taulards sont vraiment inhumaines, il faut que nous nous n'oublions pas que il s'agit d'être humains et que il faut les traiter comme tels, ça ne signifie pas qu'ils ne doivent pas purger leur peine. Ce que m'a frappé particulièrement c'est l'attitude du prof. Elle est la seule qui voit les détenus comme personnes et pas comme criminels. Les détenus même ont une attitude constructive vers leur prof. comme s'ils comprennent que ils ont trouvés une amie en elle. (Morgana221b, *Prof chez les taulards*)

129. En lisant ce livre, j'ai pensé au groupe de détenus qui sont des acteurs. Dans la prison, ici à Marassi, des personnes ont organisé des cours et des ateliers de théâtre pour les détenus. Je suis complètement favorable à ce genre d'initiatives parce que je crois qu'ils sont vraiment utiles pour avoir des échanges sociaux avec d'autres personnes, pour apprendre l'autocontrôle, pour éduquer au travail d'équipe et à la collaboration, pour l'acceptation des règles et pour la prise de responsabilité. Après la lecture de ces pages je suis très curieuse d'y aller voir un spectacle pour entrer petit à petit dans ce monde qui est toujours abandonné et inconnu et qui donne lieu à des pensées exclusivement négatives et peut-être qui ne correspondent à la vérité. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)

134. L'échange avec l'ex-prisonnier bouleverse les idées de l'auteur. Mais c'est dans une certaine mesure l'effet que le livre fait sur le lecteur aussi (peut-être pas de façon si violente) ; mais personnellement ce roman m'a fait réfléchir à des questions que je ne considérais presque jamais et qui sont pourtant d'une importance extrême pour de nombreuses personnes. Il m'a aussi fait penser à ma vie à moi, à mon existence, à comment je peux la gérer.

« Me voilà enfermé à tout jamais avec lui. J'ai cru pouvoir faire de lui ce que je voulais, mais il m'a mis à ma place, la vraie. Il m'a bien eu. »

Donc c'est l'auteur qui se trouve enfermé avec l'ex-prisonnier. Mais le lecteur se trouve un peu dans la même position. « Quand vivrai-je ma vie ? C'est quoi mon histoire à moi ? » C'est la question qui pousse l'auteur à s'échapper, mais c'est aussi la question que se pose le lecteur à la fin du roman. Question fondamentale, existentielle, comme toutes les autres que soulève ce livre. (Pierre Clément, *La Belle Image*)

135. Je me suis bien immergé dans les rôles des personnages et je peux bien partager leurs points de vue : par exemple je comprends bien le désespoir de Kassoum, qui est tenté de commettre des vols, mais au même temps j'apprécie l'intégrité morale d'Ossiri, qui veut empêcher ces situations dangereuses. Je peux comprendre son désir de changer sa vie et de chercher une nouvelle espérance dans un autre Pays [...]. (Ruffinon, *Debout-payé*)

136. Je me demande pourquoi Ossiri a décidé de quitter son travail de professeur... C'était un bon poste. Qu'est-ce qu'avait la France pour l'attirer d'une manière si puissante ? Ce fait me touche beaucoup, car moi aussi je voudrais partir... mais je n'ai pas son courage. Et moi, je viens de perdre mon travail, donc j'aurais une bonne raison pour quitter mon Pays... (Astra87, *Debout-payé*)

137. S'identifier: la lecture de cette biographie m'a poussé à réfléchir sur la possibilité de travailler comme professeur près des prisons de la province. (Recanisso, *Prof chez les taulards*)

138. [...] je n'imaginerai jamais être à la place des personnes dont on parle dans le livre. Je suis plutôt "forte" mais au même temps faible. Il faut avoir du courage et de

puissance mentale surtout pour rester dans une prison. Beaucoup de personnes devient folles. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)

139. En lisant ce livre je me suis souvenais de tout ça [le passage devant la prison de Marassi, n.d.r.] et moi personnellement je n'aurai jamais le courage d'aller enseigner là-bas, dans une prison d'hommes. Par contre dans une prison féminine peut-etre que j'y 'irais sans aucun souci.. La protagoniste du roman n'a pas de problèmes à rester dans la prison toute seule et sans protection avec des criminels. Je l'admire vraiment beaucoup parce qu'il faut être fort, à mon avis, surtout si on est une femme. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)
140. Je n'aurais peut-être jamais le courage d'aller dans une prison pour enseigner aux détenus. Je dois avouer que j'aurais peur. Etre seul sans surveillance avec des personnes (c'est pas le cas de toutes les détenus) qui peuvent se révéler dangereuses. Il faut être déterminé et avec beaucoup de force mentale. J'admire ce type des personnes [...]. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)
141. L'histoire de Bartémy m'a frappé particulièrement... il est décrit par l'auteur comme un jeune hommes des yeux douces, très enthousiaste d'apprendre des nouvelles choses, d'étudier la philosophie et de suivre cours meme s'il n'a pas de besoin. Cet enthousiasme cache malheureusement une obsession pour Aude Siméon, il la identifie comme sa mère, comme le montre qu'il lui souhaite bonne fe^te des mères. Il est en prison parce que il a violé sa mère, donc l'auteur se trouve dans une veritable impasse mais surtout dans une sitation potentiellement dangereuse. Elle lui a donné me^me l'adresse de sa maison de campagne... je crois que cette fois l'auteur n'est pas reussie à garder se distance et que s'est laisser entraî^ner par cet homme des yeux douces. On ne doit pas oublier qu'ils sont taulards et que la prison, quelque fois, les a marqué aussi d'une facon psychologique. (Morgana221b, *Prof chez les taulards*)
143. Ce que je trouve interessant c'est que les détenus 'décorent' leurs cellules pour se sentir en petit peu 'à la maison'. Cette habitude de décorer leur petit lieu de détention rendre leur peine plus supportable. N'est pas très différent de ce que nous faisons dans nos chambres quand nous étions adolescents quand nous avons décoré les murs de nos chambres avec des affiches. La seul différence c'est que nous avons notre famille proche, ils sont seuls. (Morgana221b, *Prof chez les taulards*)
144. "En prison, c'est le silence et la répétition: on te force à tout garder, à tout garder quotidiennement." (Pierre Gravel, *La fin de l'histoire*). Je pense que la solitude et le fait d'être à la merci de quelcu'un d'autre sont des choses vraiment épuisantes, des choses qui peuvent presque anéantir l'être humain... (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)
145. Comme il s'agit d'un roman épistolaire, on est limités au point de vue des personnages ; il n'y a pas de narrateur qui introduit et explique la situation. On ne sait effectivement pas quel est le rapport entre les deux personnages et on découvre leur position au fur et à mesure de la lecture. On comprend donc que l'un des personnages vient de sortir de la prison et qu'il échange des lettres avec l'autre personnage. On comprend qu'ils ne se connaissent pas très bien : l'ex-prisonnier a écrit à l'autre pour faire une thèse sur la littérature pendant qu'il était en prison. (Pierre Clément, *La Belle Image*)
147. Il aura donc à trouver une autre vie : c'est difficile, mais possible. Je suis personnellement soulagé par cette fin, car, à mon avis, se suicider, c'est renoncer à sa vie, à la seule vie que l'on a (pour autant que l'on sache). La vie n'est surement

pas facile, et c'est ce que montre l'histoire de l'ex-prisonnier, mais il faut voir où elle nous emmènera à la fin. Et surtout, ce qui compte pour moi, ce n'est pas le point de départ ou le point d'arrivée, mais l'expérience en soi, le passage de l'un vers l'autre. (Pierre Clément, *La Belle Image*)

148. « Et j'entends mes étudiants incarcérés pour de longues peines me dire que l'abolition de la peine de mort a fait place à une condamnation à mort bien plus insidieuse mais réelle, qui correspond à ce pourrissement d'une vie confinée entre les barreaux ». J'ai commencé à lire le roman "Prof chez les taulards" et j'ai été frappée par cette phrase, qui - en quelques lignes - décrit parfaitement le sentiment de beaucoup de prisonniers, qui considèrent la vie entre les barreaux une véritable mort. À mon avis, ces quelques mots montrent clairement la grande sensibilité qu'un détenu aussi peut avoir, bien que - très souvent - on croie que ce genre de personnes soit capable uniquement de commettre des crimes. Au contraire, les étudiants incarcérés dont parle Aude Siméon semblent prouver qu'ils sont en premier lieu des personnes, des êtres humains. Ils souhaitent être vraiment libres, ils souhaitent une vraie vie hors de prison, parce que la vie en détention n'est qu'une mort insidieuse. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)

150. Est-ce que l'écrivaine donne des jugements morales à l'encontre des taulards? (Honnêtement, au début j'ai eu quelques difficultés à répondre à cette question) Je suis convaincue qu'elle a sa propre opinion sur chacun des taulards (et peut-être elle considère certains d'entre eux vraiment insupportables!) mais, en effet, je suis d'accord avec Morgana: j'ai l'impression que Aude Siméon cherche de traiter tous les détenus poliment et avec respect et, en outre, de ne pas dévoiler à nous lecteurs ses opinions, pour ne pas nous influencer. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)

152. Il y a beaucoup d'articles qui concernent les fouilles dans le corps dans les prisons. Selon la loi française elles sont légitimes. La loi pénitentiaire votée il y a sept ans n'a pas interdit les fouilles à nu, mais leur caractère systématique. L'article 57 de cette loi, portée par Rachida Dati et votée lorsque Michèle Alliot-Marie était garde des sceaux, pose le cadre de l'utilisation de la fouille intégrale : « Les fouilles doivent être justifiées par la présomption d'une infraction ou par les risques que le comportement des personnes détenues fait courir à la sécurité des personnes et au maintien du bon ordre dans l'établissement. Leur nature et leur fréquence sont strictement adaptées à ces nécessités et à la personnalité des personnes détenues. Les fouilles intégrales ne sont possibles que si les fouilles par palpation ou l'utilisation des moyens de détection électronique sont insuffisantes. ». Dans un autre article on peut lire : Plusieurs fois condamnée par la Cour européenne des droits de l'homme, la France est le mauvais élève de l'Union européenne en matière de respect des pratiques de fouilles au corps. Elle n'est pas la seule : les Pays-Bas, la Lituanie et la Pologne ont également fait l'objet de condamnations par la Cour européenne des droits de l'homme. Mais la France enregistre un nombre record de condamnations dans un court laps de temps. Entre 2007 et 2011, la France a été condamnée trois fois pour « traitements inhumains ou dégradants ». Aucun autre pays de l'union européenne ne peut se targuer d'un tel palmarès. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)

154. Je suis vraiment frappée par ce que Aude Siméon écrit dans son livre, parce qu'il s'agit de la réalité. Je connaissais déjà l'« opération » de la fouille au corps car je l'ai vue aussi dans un épisode d'une série télévisée américaine *Orange is the new black* qui est basée sur le livre autobiographique *Orange Is the New Black: My Year in a Women's Prison* de Piper Kerman. Mais regarder quelque chose à la télé est différent parce qu'on sait jamais vraiment reconnaître la frontière entre vie réelle et

fictive qui nous est présentée. (Reglisse, *Prof chez les taulards*)

156. [...] j'ai apprécié le style directe et je suis vraiment contente que l'auteurice écrit sans ambages tout ce qu'elle écoute. Donc j'aime avoir la possibilité de lire des mots de verlan et des mots de l'argot ,prononcés par des gens qui appartiennent à différentes classes sociales mais qui appartiennent à des groupes bien « fermés ». (Reglisse, *Prof chez les taulards*)
159. Exactement comme toi, j'ai été très frappée par ce que l'auteurice écrit dans le roman à propos des fouilles et, surtout, par la façon dont elle décrit ces pratiques humiliantes, c'est-à-dire avec réalisme et force détails. Il ressort clairement que trop souvent on oublie que les détenus ne sont ni des animaux ni des numéros. Ils sont personnes et ils doivent être traités en tant que tels, en respectant leur dignité. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)
160. Moi aussi, j'aime le style d'écriture utilisé par Aude Siméon! Je pense que le langage est plutôt clair (ce qui est important pour moi!) mais que l'écrivain réussit à frapper le lecteur, à avoir un fort impact sur lui, bien qu'elle choisisse une syntaxe plutôt linéaire [...]. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)
164. Je pense que la capacité de sourire malgré les difficultés, de trouver un côté positif même dans les situations plus difficiles, est une chose vraiment admirable. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)
165. « On pense avoir des problèmes pour des choses qui en réalité sont superficielles et banales ». (Reglisse, *Prof chez les taulards*)
170. Même quand elle traite des sujets de littérature ou de théâtre qui pourraient paraître peu intéressants pour les détenus, elle est capable de capter leur attention, grâce à des discussions très "passionnantes" dans lesquelles ils se sentent libres d'exprimer ses idées. (Marianne La Taupe, *Prof chez les taulards*)
174. [...] la littérature est un refuge et un moyen d'évasion. C'est un lieu imaginaire qui nous permet de prendre de la distance sur le monde qui nous entoure et que parfois il nous fait peur. la littérature nous aide à développer sens critique et qualité comme l'empathie. Elle nous permet d'éloigner des nôtres besoins immédiats et de revenir nous dans un second moment en ayant développé sens critique. (Recanisso, *Prof chez les taulards*)
175. [...] la littérature c'est un lieu que nous permet de prendre la distance de la réalité, donc c'est très utile aux détenus déprimés, pour les aider à dépasser les difficultés. (Morgana221b, *Prof chez les taulards*)
179. Peut-être c'est ça que l'auteur voulait transmettre (au moins dans cette première partie du livre): même si nous sommes physiquement libres, il y a peut-être des situations qui nous font sentir "emprisonnés" parce que nous ne pouvons pas les changer et nous ne savons pas comment en sortir... :((Eu Lalie, *La Belle Image*)
180. Cette partie du livre m'a fait réfléchir sur une autre question. L'homme sorti de prison sent d'avoir encore beaucoup de choses à offrir à la société (il voudrait, par exemple, recommencer à enseigner), mais c'est la société qui ne le veut plus. Cela me fait penser au fait que la société nous demande beaucoup de choses, mais très souvent "elle" ne nous considère pas comme des individus. C'est nous qui devons la suivre et nous adapter à toutes ses règles... (Eu Lalie, *La Belle Image*)

187. Je suis d'accord, il y a bien un aspect "méta-existential" dans ce livre. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles ce roman m'a touché personnellement : les vies des personnages, leurs expériences, sont d'une certaine façon universelles et nous poussent à penser à nos vies. (Pierre Clément)

188. Pierre Clément | Re: Re: Les conclusions [-]

[...] j'ai beaucoup réfléchi pendant la lecture de ce livre, aussi grâce au fait que je savais qu'on allait en parler. D'un côté, il y a l'aspect que tu mentionnes, c'est-à-dire le fait qu'on se sent très proches des personnages grâce à une psychologie minutieusement décrite. En même temps, leurs expériences nous apprennent des choses sur nos vies aussi, ce qui nous pousse, dans nos réflexions, à aller au-delà du contexte spécifique du roman.

À mon avis, c'est un livre très bien construit. Je pense notamment à la façon graduelle dont on découvre les histoires personnelles des personnages et le rapport entre eux, mais aussi au fait qu'il reste jusqu'à la fin des éléments de l'histoire qui ne sont pas complètement expliqués. Cela veut dire que l'interprétation des événements décrits est confiée au lecteur ; autrement dit, l'auteur pose des questions, mais ne donne pas de réponses. Rien n'est laissé au hasard dans cette construction qui engage fortement le lecteur, comme on a pu le voir nous-mêmes.

Est-ce que tu as eu la même impression concernant la structure du roman ?

Eu Lalie | Re: Re: Re: Les conclusions [-]

Je n'y avais pas pensé, mais oui, en effet peut-être le fait que les choses ne sont pas complètement claires dès le début du roman nous donne envie de continuer la lecture.

En ce qui concerne le final, j'ai été déçue par la façon dont le roman se termine (mais cela m'arrive très souvent). Je voudrais en savoir plus de l'histoire des deux hommes, mais c'est possible que le final reste "ouvert" pour donner de l'espace à nos interprétations.

Est-ce que selon toi le but de l'auteur était de laisser beaucoup d'interprétations possible, où il avait un message spécifique à transmettre ?

Pierre Clément | Re: Re: Re: Re: Les conclusions [-]

C'est une excellente question mais elle est plutôt complexe :) Franchement je ne suis pas sûr, je dirais les deux, mais peut-être que mon analyse est trop poussée.

Je pense que l'auteur a consciemment laissé des interprétations ouvertes à la fin. J'interprèterais cela comme une volonté de nous faire faire des choix dans notre vie. Plus concrètement, ça pourrait être une autre façon d'impliquer le lecteur.

En revanche, je dirais qu'il a bien transmis un message précis, celui qui concerne la pression de la société et les décisions qu'on peut prendre (ou pas) concernant notre vie. Mais je ne suis pas sûr s'il a voulu transmettre toutes ces idées ou bien si c'est le résultat de l'histoire qu'il a décrite.

En fait, selon certaines théories de lecture, la signification d'une œuvre est créée dans l'interaction entre l'auteur et le lecteur ; l'auteur ne peut pas savoir tout ce que son œuvre signifiera, ni comment les lecteurs l'interpréteront. Or, vu que la structure de ce livre est vraiment méticuleuse, peut-être que Rykner a vraiment voulu nous transmettre précisément ces messages. Qu'est-ce que tu en penses ? :)

Eu Lalie | Re: Re: Re: Re: Re: Les conclusions [-]

Oui ma question était difficile, en effet je crois qu'on ne peut que donner son opinion: personne peut vraiment savoir ce que l'auteur voulait faire..peut-être en

effet même l'auteur ne le savait pas avec certitude.....

Comme tu l'as dit, quand un auteur fait sortir un nouveau roman, il va aussi la perdre, parce qu'il ne peut pas contrôler les interprétations des lecteurs. Je trouve ça très fascinant:) [...]]

189. Eu Lalie :

Celui-ci est le lien à une oeuvre de Lucio Fontana à laquelle j'ai pensé en lisant le livre: le trou représente, selon moi, le protagoniste qui était en prison...il n'a pas de passé et il n'a pas de futur; en plus il souligne beaucoup de fois le sens de solitude qu'il éprouve... (Eu Lalie)

Pierre Clément :

[...] à mon avis, le protagoniste a été expulsé de la société (et ce, par elle-même), donc, dans l'oeuvre de Fontana, c'est comme si le protagoniste était la partie manquante de la surface verte, c'est-à-dire ce qui se trouvait là où maintenant est le trou. (Pierre Clément)

195. Je crois qu'après la lecture de ce livre nous tous aurons une nouvelle perception de ce métier, vu que normalement on ne s'aperçoit même pas de ces personnes et on ne pense pas qu'il s'agit d'un travail fatigant. (Astra87, *Debout-payé*)

196. Je suis totalement d'accord avec Astra, la lecture est aussi très utile, parce qu'elle nous donne un nouveau point de vue sur une catégorie humaine que malheureusement on a tendance à ignorer et à oublier. [...] L'ironie n'est pas seulement partie de la personnalité du vigile, mais c'est aussi un très bon expédient littéraire utilisé par l'auteur pour captiver l'attention des lecteurs à propos d'une thématique importante comme celle de l'immigration. Si l'auteur avait utilisé un autre style plus sérieux (comme par exemple le style de l'enquête journalistique), je pense que le lecteur se serait peut-être ennuyé plus. Et on se serait mis moins facilement dans la peau de ces personnages. (Ruffinon, *Debout-payé*)

199. Astra87 : Je voudrais m'arrêter un instant sur la figure de la mère d'Ossiri. Comme Ruffinon dit, elle a ses idées qu'elle n'hésite pas à défendre. L'histoire sur la colonisation m'a beaucoup touchée car elle cherche à trouver une explication à des événements ainsi tragiques. La phrase « les Blancs massacrèrent des millions d'Indiens afin de rendre fertiles les terres des Amériques » a une nuance à la fois tragique, à la fois marquée par une crue ironie (je ne sais pas si j'ai bien réussi à transmettre ma pensée). [...] Peut-être que, en général, on ne s'attend pas d'écouter des réflexions comme ça de part d'une femme d'Afrique. Toutefois, ici nous avons une femme cultivée avec ses idées.

Evanjali : [...] à astra* c'est quoi cette phrase "Peut-être que, en général, on ne s'attend pas d'écouter des réflexions comme ça de part d'une femme d'Afrique." je trouve ça presque raciste. Donc pour toi une femme africaine ne peut pas pousser ses réflexions aussi loin?

Astra87 : Je ne voulais pas absolument donner un avis raciste et je m'excuse si vous avez compris ça! Au contraire mon commentaire voulait aller contre les lieux communs et parfois "racistes", selon lesquels en Afrique (ou en général dans les pays du Tiers Monde) les standards de l'éducation sont inférieurs (on pourrait faire toute une réflexion sur ça mais ce n'est pas la bonne occasion!). Et souligner l'importance de l'éducation entendue comme connaissance de faits qui se sont passés loin dans les temps et dans l'espace. Mon commentaire était plutôt ironique, j'espère

m'êtré expliquée :).

Evanjali : Astra je comprend mais attention quand tu cherche a decrire un personnage a ne pas generaliser. Certe les propos raciste d'angela peut etre le reflet de ce que pense l'auteur mais Angela reste un personnage et toi une personne à part en tiere. Sûrement j'ai mal interpréter aussi ». (Échange entre les membres du club de lecture de *Debout-payé*)

- 206.** Tout a commencé par une activité particulière et, à mon avis, très intéressante: la rédaction d'une "autobiographie de lecteur". Cette activité m'a permis de faire le point à propos de mon expérience en tant que lectrice, à partir de mon enfance jusqu'à présent. En d'autres mots, il a été une sorte de saut dans le temps pour réfléchir sur l'importance qui la lecture a (et a eu) dans ma vie. (Marianne La Taupe)
- 207.** Je n'avais plus pensé à mes lectures passées et je n'avais jamais réfléchi sur comme ils fussent changés mes goûts sur les livres. (Recanisso)
- 208.** Le carnet de lecture est très utile. D'habitude je prends annotations dans le derrière de couverture et je n'avais jamais pris notes digitales sur un livre. (Recanisso)
- 209.** L'instrument que selon moi n'était pas vraiment indispensable était le carnet de lecture où nous devions écrire nos réflexions avant le débat, c'est-à-dire que selon moi il était bien qu'il était là, ma selon moi il devait être un instrument "facultatif", pour y annoter nos pensées si on voulait, mais sans être ablogés à l'utiliser toujours, j'ai trouvé ça un peu contraignant. (Fedra)
- 214.** Ce qui m'a plu le plus est l'échange qui s'est déroulé dans le cercle de lecture : comme je travaillais avec une autre personne, je cherchais à mieux m'exprimer, et à analyser plus attentivement le livre et ma réaction à celui-ci. J'ai aussi et surtout apprécié le fait de pouvoir comparer mes opinions à celles d'une autre personne. (Pierre Clément)
- 215.** Rarement nous et nos amis lisons le même livre dans le même moment. Il succède donc d'oublier beaucoup de particuliers quand nous parlons à nos amis d'un livre lus dans le passé. Avec le cercle de lecture ce problème n'a pas été parce que nous pouvions parler depuis peu de sujets lus. (Recanisso)
- 220.** L'expérience de l'atelier de lecture m'a poussé à réfléchir de façon approfondie non seulement au livre que j'avais à lire, mais aussi à la lecture en général. Notamment, pour écrire mon autobiographie de lecteur j'ai dû prendre en considération ma pratique de lecture, à laquelle j'avais rarement réfléchi de façon explicite, et jamais de manière systématique. (Pierre Clément)
- 221.** [...] ce type d'activité m'a poussée à aborder la lecture du roman d'une manière plus analytique et à faire attention - au-delà de l'histoire - à des aspects auxquels, le plus souvent, je n'accorde pas l'importance qui leur est due (le style et le langage, les sujets abordés, le message que l'auteur veut communiquer...). (Marianne La Taupe)
- 222.** Cet activité m'a fait réfléchir un petit peu plus sur mon approche à la lecture: auparavant je ne faisais attention au style du livre et je ne réfléchissais pas vraiment sur les thèmes abordes; ça c'est passé grâce au discussions entamés avec mes copains. Chacun a apporté idées très intéressants et différents les unes des autres. Je

suis sûre que cette expérience influencera aussi mes lectures futures. (Morgana221b)

- 224.** Auparavant, je ne savais même pas qu'est-ce que c'était un atelier de lecture [...] on partage des réflexions et des idées sur ce qu'on a lu, on trouve des thèmes sur lesquels discuter, donc la lecture devient plus active. Cette expérience m'a aidée à lire plus attentivement afin de trouver dans le texte des aspects qui resteraient cachés à une lecture superficielle. (Astra87)
- 225.** [...] le fait que je savais devoir écrire des notes dans le carnet de lecture et que puis je devrais en parler avec l'autre membre du groupe m'a poussé à lire plus attentivement que d'habitude, et à constamment analyser et le livre et ma réaction à celui-ci. Je pense en particulier à une analyse structurelle (ex. au niveau du style, de la caractérisation des personnages, de la structure narrative), mais aussi à une interprétation plus attentive des implications sociales et éthiques du sujet abordé dans le livre. (Pierre Clément)
- 226.** L'expérience de l'atelier de lecture a été sans doute intéressante. Dès le début j'ai remarqué que grâce au carnet de lecture et surtout grâce au club de lecture j'ai eu l'opportunité et l'occasion de voir et de rechercher dans le livre des détails que je n'aurais peut-être pas remarqué autrement. Probablement cela est arrivé parce que je savais que je ne devais pas seulement "lire pour moi", mais je devais partager mes réflexions avec d'autres gens. (Eu Lalie)
- 230.** Le travail autour d'un livre focalisé sur la marginalité sociale, et notamment sur les problèmes liés à l'emprisonnement, a sans aucun doute influencé ma perception de ce problème. Même avant ce travail, j'étais conscient de certaines difficultés que doivent surmonter les ex-prisonniers (je pense notamment à la réintégration sociale et à la difficulté de mener une vie « normale »). Ceci dit, « La Belle image » nous offre une vision beaucoup plus personnelle, plus concrète, de tous les problèmes qui rendent la vie des ex-prisonniers difficile. (Pierre Clément)
- 231.** Le sujet de l'immigration m'a toujours intéressé, donc en choisissant ce livre, j'ai fait un bon choix. Debout-payé m'a beaucoup enrichi, parce que il n'a pas seulement traité l'immigration à travers des données et des histoires génériques, mais il s'est surtout concentré sur un homme et le compte-rendu de sa vie. [...] Les échanges avec les autres lecteurs m'ont aussi enrichi pour ce qui concerne les informations sur l'immigration. On a parlé des épisodes du passé que j'avais oublié. (Ruffinon)
- 232.** Mon livre traite de la vie en prison, du point de vue des taulards et de leur enseignement de français. Il m'a fait réfléchir sur un sujet très épineux, j'ai compris un petit peu plus la vie des taulards, leurs problèmes et leurs soucis. [...] On ne pense jamais aux taulards comme des êtres humains mais seulement comme des criminels, mais ce livre donne un point de vue tout nouveau sur ce sujet. (Morgana221b)
- 233.** La lecture de textes concernant la marginalité sociale n'a pas modifié ma vision du phénomène, mais j'ai appris beaucoup de particularités que je n'imaginai pas. Par exemple je ne connaissais pas la pratique des perquisitions corporelles. Je savais que la vie en prison est dégradante mais je ne pensais pas qu'elle fût si dangereuse pour la dignité du prisonnier. (Recanisso)
- 238.** J'ai trouvé très intéressant le choix des livres: ils abordent des thématiques sociales. [...] je suis très heureuse d'avoir eu la possibilité de le lire, chose qui ne se serait passée si je n'avais participé à l'atelier. (Morgana221b)

- 239.** Je suis contente d'avoir connu des textes de littérature contemporaine qu'ils ne sont pas traduits en Italien. Le texte qui j'ai lu m'a frappé particulièrement parce que je voudrais enseigner dans les prisons depuis des années. (Recanisso)
- 240.** Je dois avouer que j'ai eu de la chance à lire un livre qui m'a vraiment plu et qui a abordé des thèmes sur lesquels j'avais beaucoup de questions et doutes. [...] je proposerai aussi la possibilité de voir les forums avec les discussions d'autres groupes. Après avoir lu les autres avis de lecteurs j'ai trouvé des ressemblances thématiques avec le livre « La belle image », donc il aurait été amusant de nous changer des opinions sur les mêmes thématiques abordées dans les deux livres, aussi pour comparer les différents styles d'écriture des deux écrivains. (Reglisse)
- 243.** En participant à cette expérience je pense que j'ai développé quelques capacités linguistiques, de compréhension et informatiques. Je n'ai pas étudié français pendant le cours de licence triennale et ils sont ensuite environ 10 ans que je n'avais pas l'occasion de lire et écrire en français. Cette activité m'a sûrement aidé à voir mes limites avec la langue et où je dois travailler pour améliorer la production de textes écrits ». (Recanisso)
- 244.** Je ne lis pas toujours livres en français donc c'était une expérience très intéressante mais surtout utile. Je pense d'avoir amélioré mon français grâce à tous les activités que nous avons fait pendant ces mois. (Morgana221b)
- 247.** Je crois [...] que la capacité de faire un travail qui implique une collaboration est très important dans de nombreux contextes et que, donc, cette expérience pourra m'aider, par exemple, dans la vie professionnelles mais aussi, en générale, dans les rapports avec les autres. (Morgana221b)
- 248.** Grâce à l'expérience de l'atelier de lecture j'ai aussi appris à me confronter à quelqu'un d'autre (et potentiellement à quelqu'un que je ne connais pas) sur une plate-forme. Je n'utilise pas beaucoup de réseaux sociaux et donc c'était une réalité nouvelle pour moi. (Eu Lalie)
- 251.** [...] j'ai eu la possibilité de me confronter avec personnes que je ne connais pas, mais qui partagent avec moi l'amour pour la lecture. (Morgana221b)
- 252.** La participation à l'atelier de lecture a été une formidable opportunité pour m'approcher à un livre de façon différente. J'aime lire et je lis beaucoup, mais le le fais toute seule et je n'ai pas l'habitude de changer d'idées avec d'autres personnes. Grâce à l'atelier cela a été possible.²²⁴ (Fedra)
- 253.** Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus de cet atelier? Je pense que les activités ont été créées d'une façon précise et soignée et chacune d'elles a été accompagnée de beaucoup d'instructions très détaillées. La tutrice s'est montrée toujours disponible et prête à nous aider et à nous donner des conseils. Tout ça nous a permis (ou, au moins, m'a permis) de dissiper les doutes au fur et à mesure qu'ils se présentaient, a rendu l'atelier agréable et a été essentiel pour travailler d'une manière (j'espère..) fructueuse. J'ai trouvé cette expérience intéressante et enrichissante et, sincèrement, je n'ai pas de critiques à formuler. (Marianne La Taupe)
- 256.** [...] j'ai beaucoup apprécié cette expérience : je l'ai trouvée très intéressante et

²²⁴ Cette citation a déjà été présentée en tant qu'indice d'appréciation pour l'approche dialogique et participative de notre atelier. Elle dévoile aussi la découverte d'un plaisir dans l'exploitation de la lecture comme vecteur de socialisation.

- stimulante, et j'aimerais bien refaire une activité de ce genre dans le futur. (Pierre Clément)
- 267.** C'est un mode très visuel et facile à comprendre, il rendre l'intégration simple. (Frankenstein Jr)
- 268.** Avec le padlet on pouvait établir les points de départ de nos réflexions. (Fedra)
- 269.** elle a été source de réflexion. (Recanisso)
- 270.** Cet activité a été utile pour me souvenir des sujets que je voulais abordés dans la discussion avec mes partenaires. (Morgana221b)
- 271.** Le padlet a été une bonne source de réflexions, pour ne pas s'oublier des thèmes qu'on voulait aborder. (Astra87)
- 272.** [...] l'utilisation de Google Docs a permis [...] de réaliser l'activité de façon simple et rapide. (Eu Lalie)
- 273.** Au debut je ne comprenais pas comment ça fonctionnait mais après à été très efficace pour rédiger l'avis tous ensemble. (Fedra)
- 274.** On a bien travaillé. Tous ont eu la possibilité de lire et faire des modifications. Très simple à utiliser. (Reglisse)
- 275.** Je pense que, grâce à un outil comme Google Docs, on a pu faire l'activité d'écriture collaborative sans rencontrer des problèmes particuliers. Google Docs, en fait, nous a permis de communiquer efficacement entre nous par des notes à côté du texte. (Marianne La Taupe)
- 276.** Assez simple. (Astra87)
- 277.** J'ai trouvé cette activité utile et intéressante, parce qu'elle nous a poussé à faire le bilan de toutes nos conversations. À mon avis, l'outil utilisé est parfait pour ce type de travail. Par contre, j'ai trouvé cette activité plutôt difficile à gérer ; peut-être que l'idéal aurait été de travailler tous les deux simultanément sur Google Docs. (Pierre Clément)
- 278.** En générale je ne recevais même pas ces messages sur drive. J'ai pas trop aimer. (Evanjali)
- 279.** Cette activité a été la plus difficile à faire parce que on devait se synchroniser avec les autres participants, qui parfois ne sont pas très présents ou en retard avec les consignes. (Morgana221b)
- 280.** Non, je crois qu'il a été geré de façon efficace. (Eu Lalie)
- 281.** Non je crois que l atelier a été bien créé. (Astra87)
- 282.** Tres bonne idee, organisation bonne [...]. [...] la disponibilité du prof était impeccable (Evanjali).
- 283.** Peut-être les temps prévu devraient être reconsidéré? (Frankenstein Jr)
- 284.** J'espérais terminer l'atelier avant les examens. (Fedra)

- 285.** Recevoir des mails quand les autres membres répondaient dans le forum aurait été très utile. (Reglisse)
- 286.** [...] on sy perd des fois et certains espace que j'ai trouvé pas vraiment utile vu qu'elles étaient plus répétitives qu'autre chose. (Evanjali).
- 287.** En peu car je connaissais déjà ces outils mais je n'avais pas eu d'expérience pareilles. (Astra87)
- 288.** J'ai utilisé un forum, ce qui est une expérience assez nouvelle pour moi. (Eu Lalie)
- 289.** Cette expérience m'a permis de me confronter avec forums et l'intégration des documents en ligne - choses que je n'avais jamais fait. (Frankenstein Jr)
- 290.** elle a été la première fois que j'ai participé à un forum de discussion structuré. (Recanisso)
- 291.** Au cours de cette expérience je pense (ou plutôt j'espère) d'avoir développé de nouvelles compétences, y compris quelques compétences sur le plan informatique (par exemple, comme créer un document en utilisant Google Docs et collaborer avec des autres personnes). (Marianne La Taupe)
- 292.** Je n'ai jamais participé à ce type d'activité donc j'ai appris quelque chose de nouveau. (Morgana221b)
- 293.** À travers cette expérience j'ai développé des compétences concernant notamment la communication en ligne académiques. (Pierre Clément)

ANNEXE II

L'avis des lecteurs de *Prof chez les taulards*

Introduction au livre

Prof. chez les taulards c'est l'histoire autobiographique de la professeur de français Aude Siméon, qui fréquente le milieu de la prison depuis dix ans.

Elle est réussie à développer un lien spécial avec ses étudiants, qui sont criminels violents, terroristes, violeurs et trafiquants de drogue. Avec elle les taulards sont libres de se confier, de révéler leurs angoisses et dans ses cours ils ne s'améliorent pas seulement d'un point de vue de la langue mais aussi du point de vue humain, grâce aux discussions qu'ils entament.

On découvre la prison à travers les yeux de l'enseignante, on découvre aussi tous les problèmes liés aux dynamiques qui se déroulent entre les taulards mais aussi entre eux et les surveillants. Ce livre nous montre que même en prison on peut apprendre à vivre mieux. Le personnage de l'auteur représente une sorte de fil rouge à travers le déroulement de l'histoire et elle s'alterne avec d'autres personnages: quelqu'un nous frappe particulièrement, Bartémy par exemple, quelqu'un d'autre ne reste qu'en arrière plan. Naturellement le personnage le plus particulier est Carlos the Jackal, autrement dit Ilich Ramírez Sánchez, le fameux terroriste. C'est le seul personnage auquel Aude Siméon n'a changé pas le nom.

Le style et le langage

Ce roman est caractérisé par une grande attention au réalisme: l'écrivaine décrit les événements précisément et avec force détails.

À propos du langage, Aude Siméon utilise un langage très direct, en rapportant sans ambages tout ce qu'elle écoute, et souvent elle met dans la bouche des détenus des gros mots ou des expressions vernaculaires ou argotiques: ainsi, elle parvient à nous montrer quels sont les caractères et les attitudes de chacun de ses étudiants.

En définitive, en utilisant ce style et ce type de langage, elle permet aux lecteurs de "s'immerger" plus facilement dans les situations qu'elle décrit.

L'attitude de l'auteur envers les détenus

Sans aucun doute, Aude Siméon a sa propre opinion sur chacun des taulards (et peut-être elle considère certains d'entre eux vraiment insupportables!) mais, en effet, elle cherche de traiter tous les détenus poliment et avec respect et, en outre, de ne pas dévoiler aux lecteurs ses opinions, pour ne pas les influencer.

En d'autres mots, souvent l'auteur désapprouve le comportement des taulards mais elle n'oublie jamais une chose très importante: les détenus sont, avant tout, des êtres humaines et ils méritent d'être traités comme tels.

Les sentiments suscités par le roman

Les événements décrits dans le livre peuvent éveiller des sentiments différents.

Parfois, il est probable que le lecteur éprouve de la rage et de l'indignation, mais aussi un peu de pitié: ça arrive quand on se rend compte que les taulards sont traités injustement ou même presque comme des objets et que leur dignité humaine n'est pas respectée. Prenons, par exemple, l'épisode du baluchonnage ou celui des fouilles corporelles...

D'autres événements, par contre, suscitent de l'admiration: en est un exemple le chapitre dans lequel l'auteur met en évidence la capacité - qui certains taulards ont - de sourire malgré les difficultés.

Dans d'autres cas encore, le lecteur peut être surpris. En lisant le dernier chapitre du livre, par exemple, on constate quelque chose d'intéressant sur les taulards: peut-être ils ne sont pas détachés et insensibles comme ils veulent se montrer...

Les thématiques abordées

Ce livre aborde d'une façon directe et avec simplicité des thèmes vraiment compliqués et délicats.

Aude Siméon nous montre toutes les problématiques présentes dans les prisons à travers les yeux et les mots des détenus.

Les taulards et leurs vies sont au centre de la scène et au fur et à mesure qu'on procède avec la lecture on découvre leur monde, qui est souvent inconnu et oublié par tous.

Dans ce livre on parle de violence, d'amour, de littérature et de rêves, mais aussi de toutes les injustices qui ont lieu dans les prisons.

Aude Siméon implique souvent les lecteurs en décrivant par exemple le rapport entre le monde externe quand on est dans la prison et une fois au dehors.

Ceux-ci ne sont pas les seuls thèmes abordés dans le roman, et donc on vous conseille de découvrir vous-mêmes tout ce que nous n'avons pas encore dévoilé...

L'avis des lecteurs de *La Belle Image*

La Belle image est un roman épistolaire de l'écrivain français Arnaud Rykner, publié en 2013. Cette œuvre partiellement autobiographique présente l'histoire d'un ex-prisonnier qui cherche à rétablir sa vie en échangeant des lettres avec un autre homme.

C'est déjà en prison que le protagoniste – dont on ne connaît que l'initiale, A. – commence à s'écrire avec l'autre personnage. Cet échange continue après que A. sort de la prison, quand il comprend être toujours emprisonné d'une autre façon. En effet, il est tourmenté par le jugement des autres, qui ne lui permet pas d'avoir une vie normale : il n'arrive pas à sortir de l'image que la société lui impose. Ainsi tous les jours le protagoniste vit des problèmes auxquels s'ajoutent la maladie et la mort de son père, l'une des rares personnes qui l'avaient soutenu pendant le procès. En outre, A. affirme être défini par son métier, l'enseignement ; cependant, après la sortie de la prison, il subit un autre procès qui déterminera s'il pourra continuer à enseigner, vu le crime qu'il avait commis.

Les événements et les problèmes que raconte l'ex-prisonnier s'entremêlent avec les réflexions de l'autre personnage. Ce dernier trouve qu'il y a une vraie correspondance entre eux : il peut s'identifier aux actions de A., comme si c'était un miroir. Or, il ne s'agit pas de la volonté de commettre le même crime, celui d'agresser une femme car elle ne partage pas son amour ; il est plutôt question de la nécessité de rejeter les pressions de la société afin d'être vraiment libres. C'est pour cette raison que, vers la fin du livre, ce personnage décide de changer sa vie de façon drastique et de se libérer de « la belle image » que les autres lui imposent.

À première vue, ce livre aborde un sujet propre d'un contexte circonscrit : il s'agirait des conséquences que l'emprisonnement (au sens littéral) a sur les ex-prisonniers, dont les vies restent changées pour toujours. Autrement dit, les ex-prisonniers ne pourront jamais mener une vie vraiment libre, même s'ils sont physiquement libérés ; on peut donc également parler de l'emprisonnement au sens métaphorique. C'est là que ce livre déborde du contexte de départ : les difficultés du protagoniste sont emblématiques du fait que toute personne souffre de la pression de la société. Si A. n'arrive pas à contrôler sa vie à cause d'un choix qu'il a fait, cela peut arriver à nous tous par rapport à des décisions personnelles ou professionnelles. Donc, *la*

Belle image parle de la prison, mais les vrais enjeux éthiques et sociaux sont beaucoup plus généraux.

En ce qui concerne la structure, il est important de souligner que *La Belle Image* est un roman épistolaire, mais on ne lit pas seulement les lettres que les deux personnages s'échangent: on a aussi des commentaires et des observations par rapport à la situation de la part de l'homme qui répond à l'ex-prisonnier.

La correspondance entre les deux personnages est assez simple à suivre, même si les hommes utilisent très souvent un langage assez recherché, qui peut être justifié par le fait qu'ils ont tous les deux un haut niveau d'instruction. Grâce au style à travers lequel les deux personnages s'expriment et se racontent on comprend bien aussi leur personnalités et leurs émotions. Le fait qu'il s'agit d'un roman épistolaire nous permet de nous sentir très proche des personnages.

Quant à l'expérience de lecture, le livre ouvre à plusieurs réflexions sur l'emprisonnement, un thème important auquel, toutefois, on ne pense pas souvent. En particulier il fait réfléchir sur le fait que les prisonniers, même une fois qu'ils sortent de prison risquent de rester "marqués" et de ne plus être acceptés dans la société. Cela nous a mené vers une réflexion plus profonde sur la société et sur les règles qu'elle impose à nous tous, et si on s'en détache, on est exclus pour toujours. Le roman nous a fait aussi comprendre que la société nous impose, quelques fois, des choix que nous ne partageons pas, où que c'est elle-même qui décide pour nos vies sans tenir compte du fait que nous sommes des individus. On a comparé l'expérience de l'ex-prisonnier du livre avec nos vies et, même si nos expériences étaient très simples et pas si graves, on a quand-même compris qu'on a déjà vécu l'impression de n'être pas considérés par la société.

En fin de compte, le roman de Rykner traite d'un sujet apparemment assez circonscrite mais il permet de réfléchir par rapport à plusieurs aspects de la vie: on a remarqué le fait que même s'il traite d'une situation qu'on perçoit comme "distante", le livre nous a impliqués à plusieurs niveaux. Ce qu'on a apprécié le plus est le fait que *La Belle Image* nous a fait beaucoup réfléchir pas seulement par rapport au sujet principal dont il traitait, mais aussi par rapport à nos vies et à l'existence en général, vu qu'on a rencontré des situations qu'on a défini "universelles".

L'avis des lecteurs de *Debout-payé*

Debout-payé c'est l'histoire d'Ossiri, ivoirien venu travailler en France comme vigile dans des magasins de luxe (d'ici le titre du roman).

Debout payé est un livre qui permet de connaître le phénomène de l'immigration à travers les yeux d'un homme qui l'a vécue en première personne. Beaucoup de flashbacks nous ramènent au passé dans son village en Côte d'Ivoire; on fait la connaissance de sa mère, un personnage vraiment particulier, une femme forte qui a beaucoup influencé Ossiri et son point de vue. Le roman donne aussi des nouvelles perspectives par rapport au sujet traité et réussit à donner beaucoup de points de départ pour des réflexions profondes non seulement sur la situation des immigrés dont on entend souvent parler, mais aussi sur leur regard sur une société qui n'est pas celle où ils sont nés.

En effet, ce qui est vraiment intéressant dans le livre, est le regard du protagoniste qui analyse la société tandis qu'il fait son travail, c'est-à-dire celui du vigile, métier tout à fait "réservé" aux immigrés comme le protagoniste.

Le roman nous donne aussi une image très vive et réaliste des clients qui fréquentent les boutiques où Ossiri travaille. Ses yeux "entraînés" sont désormais capables de distinguer plusieurs types de personnes, voleurs inclus!

Il y a aussi de la place pour une histoire d'amitié: Kassoum est un autre immigré qui vit en France et connaît les mêmes difficultés. à partir d'un moment vraiment difficile, ce lien entre les deux hommes leur donnera de la force. La force pour continuer malgré tout, pour survivre.

Tout cela est quand même exprimé à travers un style très vif et efficace, car à travers des images souvent très courtes et les pensées directes du protagoniste on réussit à avoir un cadre très complète de la réalité décrite sans trop de descriptions lourdes. En effet, bien que l'auteur

décrit une situation difficile et tragique, le style léger et souvent même drôle rend la lecture agréable.

Vue la thématique abordée qui est très actuelle, nous croyons qu'il est très intéressant d'avoir dans l'esprit le point de vue des personnes immigrées, à travers une lecture qui offre pas mal d'idées sur lesquelles réfléchir.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *L'éducation dans une perspective planétaire*, 23(1), 123-132. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n1-rse1843/031907ar/> (consulté le 26.03.2018).
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil, n° spécial 2*, 145-155. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf (consulté le 26.03.2018).
- ABRAHAM, R. (2014). How I became a Booktuber. *Book Riot*. Repéré à <https://bookriot.com/2014/04/10/became-booktuber/> (consulté le 25.08.2017).
- ACERRA, E. & LOUICHON, B. (2018). Lire et débattre autour d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à l'école primaire : étude exploratoire. *Children's and young adults digital literature: apps, readers and literary education*, Textura, Ulbra, numéro thématique, 20(42),34-59.
- ACERRA, E. (2016a). Poétique des œuvres hypermédiatiques dans un corpus d'adaptations de littérature pour la jeunesse. *Poétiques et esthétiques numériques tactiles: Littérature et Arts*. Cahiers virtuels du Laboratoire NT2, (8), Montréal, UQAM. En ligne sur le site du nt2. Repéré à <http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/poetique-des-oeuvres-hypermediatiques-dans-un-corpus-dadaptations-de>(consulté le 09.04.2018).
- ACERRA, E. (2016b). La letteratura per l'infanzia nel paese delle app. Adattamenti ipermediali di testi classici e di albi contemporanei, *Italica Wroclaviensia*, (8), Adam Marszałek, Wrocław, 9-25.
- ADELL, J-E. (2007). Un recorrido bibliográfico sobre las relaciones entre literatura y tecnología. Un estado de la cuestión en la universidad española. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, (4). Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2271750> (consulté le 28.03.2018).
- AHR, S. (2011, avril). *La place du sujet lecteur dans l'explication de texte aux concours de recrutement des professeurs certifiés de lettres : des évolutions de bon augure ?* Communication présentée à l'occasion des 12^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Rabat (Maroc), 7-9.04.2011.
- AHR, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui: disputes françaises*. Paris: Honoré Champion.
- AHR, S., & JOOLE, P. (Éds). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur, collection « Diptyque ».
- AIDARA, A., & RANAIVOSON, D. (2014, septembre 16). *Debout-payé*. Africultures. Repéré à <http://africultures.com/debout-paye-12428/> (consulté le 12.02.2016).
- ALBERT, M.-C., & SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

- ALBINI, M. (2013). Parla con me. *Giornale della Libreria*, 24-25.
- ALLAM-IDDU, S. (2015). De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergies Chili*, 11, 95-103. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Chili11/allam-iddou.pdf> (consulté le 25.03.2018).
- ALONSO, P., CALVO, B., DÍAZ, S., MÉNDEZ, M., ORTIZ, C., PARRILLA, B., SOLANO, S., TORRES, M. P., & ZORL, P. (2000). Primer encuentro de clubes de lectura: Biblioteca Pública del Estado Guadalajara. *Educación y biblioteca*, 12(113), 4-12. Repéré à https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118640/1/EB12_N113_P4-12.pdf (consulté le 12.09.17).
- ALSUP, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(3), 181-184.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2010). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Revista de Investigación en la Escuela*, 71, 51-62. Repéré à http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_5.pdf (consulté le 11.09.2017).
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C., & SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. Repéré à http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html (consulté le 24.06.2015).
- ÁLVAREZ, C. Á., & GUTIÉRREZSEBASTIÁN, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319. Repéré à https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42081 (consulté le 11.09.2017).
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C., & PASCUAL-DÍEZ, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 10, 27-53. Repéré à https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02 (consulté le 11.09.2017).
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C., & PASCUAL-DÍEZ, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El Profesional de la Información*, 23(6), 625-631. Repéré à <https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10> (consulté le 03.05.2016).
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. (2016a). El valor pedagógico del diálogo en aula. Condiciones y estrategias para potenciarlo. *Religión y escuela*, (304), 30-33. Repéré à <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10990/ValorPedagogicoDialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulté le 11.09.2017).
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. (2016b). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, 35.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, M. del C., & GUERRA-SÁNCHEZ, S. (2016). Leer Y Dialogar: Investigación-Acción De Los Inicios De Una Tertulia Literaria Dialógica En Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247. Repéré à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681012> (consulté le 11.09.2017).
- ANDERSON, P. (2009). Engaging Students in Online Literature Circle Conversations, *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1(17), 38-42.

- ANDREOLETTI, M. (2008). Free Software et Open Source. Dans P. Ardizzone & C. Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologia per la didattica* (p.115-121). Milano : Vita e Pensiero.
- ANDRESEN, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249-257.
- ARDIZZONE, P., & RIVOLTERRA, P. C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica* (pp. 3-110). Milano : Vita e Pensiero.
- ARZATE OTAMENDI, M., & VELÁZQUEZ HERRERA, A. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies Mexique*, 2, 41-55. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Mexique2/arzate.pdf> (consulté le 26.03.2018).
- ASHOLT, W., & VIART, D. (2011). Trouver à qui parler. *Revue Critique de Fixxion Française Contemporaine*, 2, 3-8. Repéré à <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx02.01> (consulté le 14.12.2014).
- AUYEUNG, C., DALTON, S., & GORNALL, S. (2007). Book Buzz: Online 24/7: Virtual Reading Clubs and What We've Learned About Them. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 2(2). Repéré à <https://doi.org/10.21083/partnership.v2i2.237> (consulté le 25.09.2015).
- BAIRD, D.E., & FISHER, M. (2005/06). NeoMillennial User Experience Design Strategies: Utilizing Social Networking Media to Support "Always On" Learning Styles. *J. Educational Technology Systems*, 34(1), 5-32.
- BALBONI, P. (1998). Recenti sviluppi nell'educazione letteraria. La didattica dell'italiano. Prime giornate, *Quaderns d'Italia*, 3, 175-185. Universitat Autònoma de Barcelona. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2235607> (consulté le 13.08.2015).
- BANZATO, M. (2006). Blog e didattica. Dal web publishing alle comunità di blog per la classe in rete. *TD Tecnologie Didattiche*, 38(2), 23-31.
- BAO, Y. (2012). De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE. *Synergies Chine*, 7, 169-178. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Chine7/bao_yening.pdf (consulté le 26.03.2018).
- BARONI, R., & RODRIGUEZ, A. (Éd.). (2014a). *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement n° 295*. Lausanne : Unil.
- BARONI, R., & RODRIGUEZ, A. (2014b). Instruire par les émotions : théorie et didactique littéraire. Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éd.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement n° 295* (p. 7-16). Lausanne : Unil.
- BAYARD, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit.
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.
- BEAULIEU, I. (2013). *Le speed-booking ou l'art d'être persuasif*. Les libraires. Repéré à <https://revue.leslibraires.ca/actualites/le-monde-du-livre/le-speed-booking-ou-l-art-d-etre-persuasif> (consulté le 16.09.2017).

- BEEGLY, D. G. (2005). It's About Time: Using Electronic Literature Discussion Groups With Adult Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 12-21. Repéré à <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.2> (consulté le 13.10.2016).
- BEGUELIN-ARGIMON, V. (2016). Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-3). Repéré à <https://doi.org/10.4000/rdlc.1290> (consulté le 03.04.2017).
- BELLEMIN-NOËL, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : PUF.
- BELOT, L. (2015, juin 24). *Les communautés de lecteurs sur Internet, nouveau salut des écrivains*. Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/festival/article/2015/06/24/ecrivains-2-0-jamais-sans-ma-communautaire_4661012_4415198.html (consulté le 16.09.2017).
- BEMPORAD, C. (2010). *Le Cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible*, Actes 11^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève (Suisse), 25-27.03.2010, (pp. 19-24).
- BEMPORAD, C. (2012). Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères. Une proposition didactique pour les lecteurs plurilingues. *Babylonia*. Repéré à <http://babylonia.ch/fr/archives/2012/numero-2/reflexivite-lecture-litteraire-et-langues-etrangeres/> (consulté le 29.09.2016).
- BEMPORAD, C. (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et types de lecture littéraire. Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éd.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement n° 295* (p. 65-83). Lausanne : Unil.
- BEMPORAD, C. (2016). L'intellectualisation de l'émotion. Réflexions sur l'écriture subjective à propos de la lecture. *Myriades*, (p. 5-13). Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-1.pdf> (consulté le 12.10.2017).
- BEMPORAD C., & VORGER C. (2016). *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 de l'AiRDF « L'enseignement du français à l'ère du numérique » (p. 199-209). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf> (consulté le 01.10.2017).
- BERTUCCI, M-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, (157), 11-18. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11.htm> (consulté le 10.4.2016)
- BISHOP M-F., & Rouxel A. (2007). Présentation. *Le français aujourd'hui*, (157), 3-7. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-3.htm> (consulté le 16.05.2014).
- BLASSELLE, P. (2016). *Les 7 meilleurs sites de critique littéraire*. Webcairn. Repéré à <http://www.webcairn.com/7-meilleurs-sites-de-critiques-livres/#tableau> (consulté le 15.09.2017).
- BONIFACE, C. (1999, avril). Drogée de la lecture en groupe, *Argos*, (23), dossier « Médiations : questions et perspectives ».

- BONIFACE, C. (2017a). Les publications qui concernent les groupes de lecture. *Voix au chapitre*. Repéré à http://www.voixauchapitre.com/Liens%20doc/PUBLICATIONS_SUR_GROUPES.pdf (consulté le 05.07.2017).
- BONIFACE, C. (2017b). Les clubs de lecture. *Voix au chapitre*. Repéré à http://www.voixauchapitre.com/Liens%20doc/LES_GROUPES_DE_LECTURE.pdf (consulté le 05.07.2017).
- BORRÀS CASTANYER, L. (2007). Cap a una nova concepció dels estudis literaris en l'espai europeu d'ensenyament superior (EES). *UOC Papers : revista sobre la societat del coneixement*, (4). Repéré à <http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/borras.html> (consulté le 28.03.2018).
- BORRÀS CASTANYER, L. (2009a). Literatura i tecnologia. Ha perdut els papers, la literatura? Dans M. Picornell & M.Pons (éds.), *Literatura i cultura: aproximacions comparatistes*, (p. 165-187).
- BORRÀS CASTANYER, L. (2009b, automne). Libros informáticos, libros posinformáticos: formas de lo literario en la era digital. *Muestra de tecnologías literarias catalanas contemporáneas. Versión*, revue de la UNAM, 49-76.
- BORRÀS CASTANYER, L. (2010a). Leer literatura (en) digital: una historia de remediaciones, desplazamientos y contaminaciones. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies (AJHCS)*, 14.
- BORRÀS CASTANYER, L. (2010b, décembre). Literatura Digital 2010. *La Incubadora. Quimera*, 325.
- BORRÀS CASTANYER, L. (2012). Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. Dans A. Mendoza (coord), *Leer hipertextos*, (p. 33-52). Barcelona : Octaedro.
- BORRÀS CASTANYER, L. (Éd.) (2013). *Under construction: Literatures digitals i aproximacions teòriques*, UIB.
- BOWERS-CAMPBELL, J. (2011). Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567. Repéré à <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.1> (consulté le 13.10.2016).
- BOYER-WEINMANN, M. (2014). Comment l'« écologie littéraire » peut-elle raviver la relation aux œuvres et à leur transmission ? Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éd.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* n° 295 (p. 151-164). Lausanne : Unil.
- BREHM, S., & OUELLET, S. (2016). Le sujet lecteur-scripteur : interactions et intégrations de la lecture et de l'écriture subjectives dans l'enseignement de la littérature. *Myriades* (2). Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-0.pdf> (consulté le 12.10.2017).
- BRICCO, E. (2011, avril). *Littérature et FLE. Les enjeux de la formation en didactique de la littérature étrangère en Italie*. Communication présentée à l'occasion des 12^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Rabat (Maroc), 07-09.04.2011.

- BRICCO, E. (2015). *Le Défi du roman. Narration et engagement oblique à l'ère postmoderne*, 22. Berne : Peter Lang.
- BRICCO, E., & FOCESATO, A. (2017, avril). *Enseigner la lecture littéraire à l'université avec les TIC*. Communication présentée à l'occasion du colloque international « Innovation Pédagogique à l'Université », Tabarka (Tunisie), 17-19.04.2017.
- BRILLANT-RANNOU, N. (2011). Questions sur le texte du lecteur de poésie. Dans C. Mazauric, M-J. Fourtanier, & G. Langlade (Éds.), *Textes de lecteurs en formation* (p. 139-150). Bruxelles : Peter Lang.
- BRINKER, V. (2015, 4 février). L'art et le droit de l'envers dans Debut-payé de Gauz. *La Plume Francophone*. Repéré à <https://la-plume-francophone.com/2015/02/04/gauz-debout-payé/> (consulté le 04.12.2017).
- BRINKER V., & MESLET S. (2017). Figures littéraires d'exilés, réfugiés, migrants en classe de Quatrième. Construire une « lecture responsable ». *Le français aujourd'hui*, 197(2), 73-84.
- BRUNER, J. (1991). La costruzione narrativa della «realtà». Dans M. Ammaniti e D.N. Stern (Éds.), *Rappresentazioni e narrazioni*, (17-42). Roma-Bari : Laterza.
- BRUNER, J. (2002). La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita. Roma-Bari : Laterza.
- BURDET, C., & GUILLEMIN, S. (2013a). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forumlecture.ch*. Repéré à http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf (consulté le 04.05.2015).
- BURDET, C., & GUILLEMIN, S. (2013b). Le carnet de lecture dans les cercles de lecture : forme, statut et usage. Dans S. Ahr, P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? collection « Diptyque »* (p. 73-90). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- BURGOS, M., EVANS, C., & BUCH, E. (2016, 1^{ère} édition 1996). *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : Trois études sur la sociabilité du livre*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. Repéré à <http://books.openedition.org/bibpompidou/1802> (consulté le 09.08.2017).
- CADIOLI, A. (2015, 1^{ère} édition : 1998). *La ricezione*. Roma-Bari : Laterza (livre numérique).
- CAHEN, F. (2008). Blogs littéraires au lycée : partager autrement ses lectures. *Argos*, 44, dossier « Lire avec les nouvelles technologies (3). Vers de nouveaux usages ». Repéré à <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=37511> (consulté le 30.09.2016).
- CAIN MILLER, C. (2011, 10 mars). Need Advice on What to Read? Ask the Internet. *The New York Times*. Repéré à <https://bits.blogs.nytimes.com/2011/03/10/need-advice-on-what-to-read-ask-the-internet/> (consulté le 22.09.2017).
- CALVO, B. (s.d.). Receta para un club de lectura. *Tragalibros*. Repéré à <http://www.tragalibros.org/receta.pdf> (consulté le 22.02.2017).

- CANDAMIO GONZÁLEZ, A. (2003). Los clubes de lectura. Una experiencia de promoción de la lectura. *Educación y biblioteca*, 15(133), 50-51. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300043> (consulté le 07.09.2017).
- CANVAT, K. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences. Dans A. Brillant-Annequin & J.F. Massol, *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* (pp. 29-39). Grenoble : Scérén-CRDP.
- CARIA, P. (2015). Il piacere della lettura transazionale. Prima parte. Presupposti teorici. *Bollettino Itals*, 13(61). Repéré à <http://itals.it/bollettino-itals-novembre-2015> (consulté le 11.8.17).
- CATALON, J.C. (2015). *Les "Booktubers", la génération de vidéastes qui fait vendre les livres*, Les Inrockuptibles. Repéré à <http://www.lesinrocks.com/2015/08/22/actualite/les-booktubers-la-generation-de-videastes-qui-fait-vendre-des-livres-11768006/> (consultée le 16.09.17).
- CAVALLI, N. (2014). Promuovere la lettura con il social reading: strategie per le biblioteche pubbliche. *La Biblioteca connessa*. Milano : Editrice Bibliografica. Repéré à http://www.academia.edu/6471738/Promuovere_la_lettura_con_il_social_reading_strategie_per_le_biblioteche_pubbliche(consulté le 12.09.2017).
- CERVERA, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, 4, 45-52. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf> (consulté le 03.04.2018).
- CESERANI, R. (2010). *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*. Milano : Mondadori.
- CHABANNE, J.C., DUNAS, A., & VALDIVIA, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation. Prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 76-84. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-76.htm>(consulté le 05.04.2016).
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks : Sage Publications, 42-71.
- CITTON Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- CITTON Y. (2012). Lire, interpréter, actualiser. Introduction. *Fabula, Atelier*. Repéré à http://www.fabula.org/atelier.php?Lire_interpr%26acute%3Bter_actualiser (consulté le 04.11.2017).
- CLARKE, W. L., & HOLWADEL, J. (2007). Help! What Is Wrong with These Literature Circles and How Can We Fix Them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20204547>(consulté le 12.08.2015).
- COFFEY, G. (2012). Literacy and Technology: Integrating Technology with Small Group, Peer-led Discussions of Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 395-405. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068622.pdf> (consulté le 12.08.2015).
- COHEN, H-Y. (2015, 07 aout). Lifelong Benefits of Joining a Book Club. *The Reading Club*. Repéré à <http://www.thereadingclub.co.uk/lifelong-benefits-of-joining-a-book-club.html> (consulté le 17.08.2017).

- COIGNARD, A. (2013). Former des citoyens, former des lecteurs. *Revue Critique de Fixxion Française Contemporaine*, 6, 87-96. Repéré à <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx06.10/714> (consulté le 01.09.2015).
- COLLES, L., & DUFAYS, J.-L. (2001). La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE. *Enjeux*, (51/52), 225-236.
- COLLES, L., & DUFAYS, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. Dans C. Bemporad & Th. Jeanneret, *Lectures Littéraires et Appropriation Des Langues Étrangères*, Études de Lettres, 4, 53-69. Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:76913> (consulté le 26.03.2018).
- COLLES, L., & DUFAYS, J.-L. (2012, avril 3). Du texte littéraire à la lecture littéraire : deux approches complémentaires de la littérature en classe de FLE/S. *L'Indépendant*. Repéré à <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2012/04/03/23889505.html> (consulté le 09.04.2018).
- COLLES, L., & DUFAYS, J.-L. (2015). Les didactiques du français, un singulier pluriel. Dans Jean-Marc Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier, & V. Louis (Éd.), *Les didactiques du français, un prisme irisé* (p. 17-33). Louvain-la-Neuve : E.M.E (1^{ère} édition : 2003).
- COMINCINI, C. (2008). Control Panel : gestire corsi on line. Dans P. Ardizzone & C. Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologia per la didattica* (pp. 150-160). Milano : Vita e Pensiero.
- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature pour quoi faire* ? Éditions Fayard.
- CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE (2000). Conclusions de la Présidence. Repéré à http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm (consulté le 07.07.2014).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation*, version électronique. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté le 19.09.2016).
- COSIMI, R. *Dal « sapere » letterario al « saper essere » : sviluppare una competenza interpretativa*. Repéré à http://www.carducci-ts.it/dialoghi_carducci_dante/anno_II/cosimi.pdf (consulté le 16.09.2016).
- COSNAY, M. (2009). *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers*. Laurence Teper.
- COSNAY, M. (2011). *Entre chagrin et néant. Audiences d'étrangers*. Cadex Éditions.
- COSTE, F., & MONDEME, T. (2008). L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (15), 47-65. Repéré à <https://doi.org/10.4000/traces.633> (consulté le 24.03.2018).
- COSTE, F. (2016). À quoi jouent les littéraires ? *La Vie des Idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/A-quoi-jouent-les-litteraires.html> (consulté le 4.11.2017).
- COSTE, F. (2017). *Explore. Investigations littéraires*. Paris : Questions Théoriques.

- DALGALIAN, G. (2011). Université d'automne « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ? » - Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? - *Éduscol*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45866/le-bilinguisme-favorise-t-il-l-integration%A0.html> (consulté le 24.03.2018).
- DAMASIO, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi Edizioni.
- DANIELS, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse Publishers, livre numérique.
- DAUNAY, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Dans A. Rouxel, & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 233-243.). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm> (consulté le 16.06.2014).
- DAVID, J. (2012). Le premier degré de la littérature. *LHT Fabula*. Repéré à <http://www.fabula.org/lht/9/david.html> (consulté le 08.04.2014).
- DAVID, J. (2014). Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* n° 295 (p. 17-32). Lausanne : Unil.
- DE CROIX, S., DUFAYS, J.- L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. Dans A. Rouxel, & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 153-165.) Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DE CROIX, S., & LEDUR, D. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la Recherche en éducation*, 8 (1) , pp. 25-34. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DE CROIX, S. (2013). Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? Dans S. Ahr, P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? collection « Diptyque »* (p. 91-108). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- DE MAURO, T. (2011). *Prefazione*. Dans M. Nussbaum *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- DE LA CRUZ GONZÁLES-CUTRE, I. & SAURIN PARRA, J. (2008). Un viaje virtual por los clubes de lectura. Repéré à http://eprints.rclis.org/12561/1/Art_Blogs-De_la_Cruz%26Saurin.pdf (consulté le 07.09.2017).
- DE LA CRUZ GONZÁLES-CUTRE, I. & SAURIN PARRA, J. (2013). Los clubs de lectura en la era digital. Pasado, presente y futuro. *Actos del VI Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, Memoria individual, patrimonio global*, (p. 351-358). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Repéré à http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/6746/1/clubes_lectura.pdf (consulté le 25.09.2016).

- DEBEAUX, G. (2016, 1 avril). Littérature et nouvelles formes de communication : les blogs et les réseaux sociaux [Billet]. Littérature comparée/Littérature numérique. Repéré à <https://acolitnum.hypotheses.org/404> (consulté le 11.09.2017).
- DEFAYS, J.-M., DELBART, A.-R., HAMMAMI, S., & SAENEN, F. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- DELWICHE, A., & JACOBS ANDERSON, J. (2013). Introduction. What is Participatory Culture? Dans A. Delwiche, & J. Jacob Anderson (Éds.), *The Participatory Cultures Handbook* (p. 3-7). New York: Taylor & Francis – Routledge.
- DEMOUGIN, F. (2016). Écriture subjective, lecture et littérature: les leçons ambiguës d'un questionnaire. Le sujet lecteur-scripteur dans l'enseignement de la littérature. *Myriades*(2), 97-103. Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-8.pdf> (consulté le 12.10.2017).
- DEROSAS, M. (2009). La prospettiva "co-culturale" e "co-azionale" nella glottodidattica complessa. A colloquio con Christian Puren. *Bollettino Itals*, VII(28). Repéré à <http://www.itals.it/la-prospettiva-co-culturale-e-co-azionale-nella-glottodidattica-complexa-colloquio-con-christian> (consulté le 18.10.2016).
- DETTORI, G., & LUPI, V. (2008). Se raconter dans un blog : une expérience pour guider les enseignants FLE à la réflexivité. Dans J. Béziat, Actes du colloque International « Recherches et terrains. Langues, espaces numériques et diversité », Limoges, 02-04.10.2008. Repéré à <http://www.flsh.unilim.fr/recherche/PDFcolloque/Lupi.pdf> (consulté le 13.11.2016).
- DETTORI, G., & LUPI, V. (2009). Using a narrative blog to support reflection in a blended course. Dans F.L. Wang et al. (Éds.), *Hybrid learning and education* (p. 274-283). Lecture Notes in Computer Science, 5685, Springer.
- DETTORI, G. (2011). Online sharing of written narrations to gain awareness of personal beliefs. *Narrative and Hypertext 2011 Proceedings a Workshop at ACM Hypertext 2011, Eindhoven*, 59.
- DETTORI, G. (2012). Supporting Learners' Interaction by Means of Narrative Activities. Dans Jiyou Jia, *Educational Stages and Interactive Learning: From Kindergarten to Workplace Training* (p. 107-120), IGI Global, PA. Repéré à <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0137-6> (consulté le 05.03.2016).
- DEWEY, J. (2005). La réalité comme expérience. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (9), 83-91. Repéré à <https://doi.org/10.4000/traces.204> (consulté le 22.03.2018).
- DOMINGO ESPINET, G. (2007). Leer, conocerse y aprender: la especialización de los clubes de lectura. *Educación y biblioteca*, 19(162), 98-101. Repéré à <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119445> (consulté le 07.09.2017).
- DONATO, I. (2014). Promuovere la lettura con Google Groups. Dans « Didattica e social networks », *Rivista Bricks*, (4). Repéré à http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/07_Donato.pdf (consulté le 10.10.2017).
- DUCAS, S. (2014). Quand l'entretien littéraire se fait enquête sociologique : discours de la reconnaissance littéraire et posture ambivalente de l'écrivain consacré. *Argumentation et Analyse du Discours*, 12. Repéré à <https://doi.org/10.4000/aad.1698> (consulté le 22.03.2018).

- DUFAYS, J-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. *Études de linguistique appliquée*, n° 119, 277-290.
- DUFAYS, J-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.
- DUFAYS, J-L. (2009). Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ? De l'histoire de l'enseignement d'une langue à celle des plurilinguismes... *Le Langage et l'Homme*, XXXIX(1), 1-2.
- DUFAYS, J-L. (2010). *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bern : Peter Lang, coll. « ThéoCrit ».
- DUFAYS, J-L. (2013a). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88. Repéré à <http://recherchestravaux.revues.org/666> (consulté le 30.09.2015).
- DUFAYS, J-L. (2013b). Quelques implications du recours au journal de lecture comme dispositif d'apprentissage. Dans S. Ahr, P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? collection « Diptyque »* (p. 109-113). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- DUFOUR, G., & LANDRY, P-L. (2011). Les nouveaux salons. Étude de la sociabilité des blogues « littéraires ». *Salon double. Observatoire de la littérature contemporaine*. Repéré à <http://salondouble.contemporain.info/antichambre/les-nouveaux-salons> (consulté le 12.09.2017).
- DUNCAN, S. (2013). Understanding Reading for Pleasure for emerging adult readers. *National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy (NRDC)*. London : Institute of Education.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano : RCS Libri.
- EDMONDSON, E. (2012). Wiki Literature Circles: Creating Digital Learning Communities. *English Journal*, 101(4), 43-49. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/661e/aac6dd11a08919784c65a06d346ca046b389.pdf> (consulté le 04.07.2015).
- ENZO, R., & CAVALLI, N. (2014, novembre). Come promuovere la lettura attraverso il social. *Biblioteca oggi*, 75-76.
- ESCOLA, M. (2008). L'autorité de l'interprète. Les fables théoriques de Stanley Fish. *Acta Fabula*, (vol. 9, n° 1). Repéré à <https://www.fabula.org:443/revue/document3780.php> (consulté le 10.07.2017).
- FABRE, C. (2011, 29 mars). *Et Nicolas Sarkozy fit la fortune du roman de Mme de La Fayette*. Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/cinema/article/2011/03/29/et-nicolas-sarkozy-fit-la-fortune-du-roman-de-mme-de-la-fayette_1500132_3476.html (consulté le 06.04.2013).
- FANJUL-FANJUL, M. C. (2015). Los clubes de lectura en España: algo más que una lectura en común. *NEXO*, 12, 38-45. Repéré à <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/30056/> (consulté le 07.09.2017).

- FANLO, J-R. (2011). Pourquoi la littérature à l'Université ? Discussion, arguments, propositions. *Fabula Colloques*. Repéré à <http://www.fabula.org/colloques/document1486.php> (consulté le 19.03.2015).
- FARRIS, P., & FUHLER, C. (1996). Using Response Journals with Preservice Teachers. *The Clearing House*, 70(1), 26-29. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/30189229> (consulté le 14.10.2016).
- FAUST, F. (2009, 6 septembre). *The University's Crisis Purpose*. The New York Times. Repéré à <https://www.nytimes.com/2009/09/06/books/review/Faust-t.html> (consulté le 12.02.2015).
- FERNÁNDEZ, M R., & VALVERDE BERROCOSO, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Comunicar. *Revista Científica de Educomunicación*, XXI(42), 97-105. Repéré à <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-09> (consulté le 11.09.2017).
- FERRIERI, L. (2006). *La lettura condivisa. Alcune ipotesi di lavoro*. Communication présentée à l'occasion de « Primo Incontro nazionale dei gruppi di lettura », Arco di Trento, 30.09.2006. Repéré à <https://gruppodilettura.wordpress.com/2006/10/12/raduno-dei-gruppi-di-lettura-ad-arco-di-trento-le-relazioni/> (consulté le 06.10.2016).
- FERRIERI, L. (2016). La lettura condivisa. *Alfabetà2*. Repéré à <https://www.alfabetà2.it/tag/lettura-condivisa/> (consulté le 03.09.2017).
- FILIPPI, A. (2017, 13 août). *'Booktubers': cuando lo que recomienda tu 'youtuber' favorito son libros*. El País. Repéré à https://elpais.com/elpais/2017/07/21/mamas_papas/1500623615_155347.html (consulté le 28.08.2017).
- FISH, S. (1980). Is There a Text in This Class. The Authority of Interpretive Communities. *Harvard University Press*, (p. 339-355). Repéré à <http://www.english.unt.edu/~simpkins/Fish%20Acceptable.pdf> (consulté le 17.07.2017).
- FISH, S. (2007). Comment reconnaître un poème quand on en voit un. *Vox poetica*. Repéré à <http://www.vox-poetica.org/t/articles/fish.html> (consulté le 17.07.2017).
- FOCHESATO, A. (2013). *La politique française de l'immigration dans l'œuvre de Marie Cosnay*. (Mémoire de maîtrise inédit).
- FOCHESATO, A. (2016a). *Marie Cosnay: pratiquer l'engagement littéraire à travers les TIC*. In E. Bricco, I. Torre, S. Torsani « Du labyrinthe à la toile / Dal labirinto alla rete », *Publifarum*, 26. Repéré à http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=362 (consulté le 26.10.2016).
- FOCHESATO, A. (2016b). *Carnet e circolo di lettura in un ambiente virtuale di apprendimento*. Communication présentée à l'occasion du Séminaire Franco-Italien de Didactique et d'Éducation (SFIDE11), Università di Genova, 18.11.2016.
- FOURTANIER, M-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. Dans B. Louichon et A. Rouxel (Éds), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, (p. 167-176). Rennes : PUR.

- FRATTER, I., & JAFRANCESCO, E. (2010). Apprendimenti blended per studenti universitari presso i Centri Linguistici. Dans A. Villarini (Éd.), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche* (p. 52-103). Milano : Le Monnier.
- FRISO, C., (2008). Quando il blog entra a scuola. Dans P. Ardizzone & C. Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologie per la didattica* (p. 160-170). Milano : Vita e Pensiero.
- FRISO, C. (2009). *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*. Torino: SEI.
- FRISO, C. (2010). Un viaggio attraverso la letteratura sui blog didattici : tra pratiche e ricostruzioni teoriche. *Form@are*, 10(67), 44-50. Repéré à <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/12515> (consulté le 25.10.2016).
- FRUCHON-TOUSSAINT, C. (2014, 15 novembre). *Debout-payé. Gauz raconte la vie d'un vigile*. RFI Afrique. Repéré à <http://www.rfi.fr/afrique/20141115-debout-payee-gauz-roman-vie-vigile-cote-ivoire-france> (consulté le 16.03.2016).
- FUHLER, J. C. (1994). Response Journals: Just One More Time with Feeling. *Journal of Reading*, 37(5), 400-405. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40032215> (consulté le 02.09.2015).
- GALAUP, X. (2012). Les réseaux sociaux littéraires ou réseaux sociaux du livre (RSL) | Développer la médiation documentaire numérique. *Enssib*. Repéré à <http://mediationdoc.enssib.fr/lire-en-ligne/sommaire/iv-interagir-en-ligne-produire-des-contenus-partager/utiliser-et-integrer-les-reseaux-sociaux-litteraires> (consulté le 10.07.2017).
- GAMBINO, R. (2004). Antropologia letteraria. Dans M. Cometa, R. Coglitore & F. Mazzara (Éd.), *Dizionario degli studi culturali* (p. 72-78). Roma : Meltemi.
- GARCÍA LEÓN, M., RUIZ DE LA TORRE HERNÁNDEZ, M. J., & VALLÉS NAVARRO, R. (2008). « Connecta't a la lectura »: el blog de difusión de la lectura de la Biblioteca de la Universidad Politécnica de Valencia. *Educación y biblioteca*, 20(165), 117-121. Repéré à <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119516> (consulté le 07.09.2017).
- GATTI, L. (2013). Competenze disciplinari e bisogni formativi : un ponte tra testo e mondo. Dans N. Tonelli (Éds.), *Per una letteratura delle competenze. I Quaderni della Ricerca* (pp. 131-138). Torino: Loescher Editore.
- GAUZ (2014). *Debout-payé*. Paris : Le Nouvel Attila.
- GAVAZZI, L. (2006). *Gruppi di lettura in rete, verso nuove relazioni possibili?* Communication présentée à l'occasion de « Primo Incontro nazionale dei gruppi di lettura », Arco di Trento, 30.09.2006. Repéré à <https://gruppodilettura.wordpress.com/2006/10/12/raduno-dei-gruppi-di-lettura-ad-arco-di-trento-le-relazioni/> (consulté le 06.10.2016).
- GEBEAUX, G. (2016, 1 avril). Littérature et nouvelles formes de communication : les blogs et les réseaux sociaux. *Hypothèses.org*. Repéré à <https://acolitnum.hypotheses.org/404> (consulté le 12.09.2017).
- GENETTE, G. (1976). *Figure III*. Torino : Einaudi.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.

- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.
- GERBIER, A. (1997, 31 janvier). *Les mamies au coin du Web. Elles sont québécoises, retraitées, « bouquineuses », qui ont lancé leur site pour faire partager leur passion*. Libération. Repéré à http://www.liberation.fr/ecrans/1997/01/31/les-mamies-au-coin-du-web-elles-sont-quebecoises-retraitees-bouquineuses-qui-ont-lance-leur-site-pou_192341 (consulté le 28.09.2017).
- GERENTES, D. (2016). Savoirs CDI : Projet Défi Babelio : littérature jeunesse & outils numériques. *Canopé*. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/conduire-des-projets/activites-pluridisciplinaires/lecture-numerique/des-sequences-decriture-numerique-menees-avec-les-eleves/projet-defi-babelio-litterature-jeunesse-outils-numeriques.html> (consulté le 01.09.2017).
- GERVAIS, B., & BOUVET, R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- GIGLIO, A. (2012). *Racconto L2.0. Esercitare la produzione narrativa in Rete* (Thèse de doctorat, Università di Genova, Genova).
- GIGLIO, A. (2014). Wordpress : uno strumento online per la gestione della didattica? *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (2), 114-118. Repéré à ijet.itd.cnr.it/article/download/149/91 (consulté le 07.05.2015).
- GIUSTI, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Communication présentée à l'occasion du Congrès dell'Associazione degli Italianisti, Sezione Didattica, Università La Sapienza, Roma, 21.01.2011. Repéré à http://www.simonegiusti.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Giusti_Insegnare_con_la_letteratura.pdf (consulté le 25.03.2018).
- GIUSTI, S. (2013a). Introduzione. L'esperienza della lettura. Dans S. Giusti, F. Batini (Éds.), *Imparare dalla lettura* (pp. 7-17). « I Quaderni della Ricerca », 5. Torino : Loescher Editore.
- GIUSTI, S. (2013b). Più forte di me. La letteratura come risorsa per la vita : una conversazione con Marielle Macé. Dans S. Giusti & F. Batini (Éds.), *Imparare dalla lettura*. « I Quaderni della Ricerca », 5, (p. 85-105). Torino : Loescher Editore.
- GIUSTI, S. (2013c). Letteratura e competenze: una questione didattica. In N. Tonelli (Éd.) *Per una letteratura delle competenze*, « I Quaderni della Ricerca », 6, (p. 83-93). Torino : Loescher Editore.
- GODFROY, A., & LEJEUNE, A. (2006, janvier 1). Le cercle de lecture invisible. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 5, 58-62. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-05-0058-010> (consulté le 14.09.2017).
- GONZALEZ, Ch. (2013). *Le Speed-booking ou l'amour littéraire en 8 minutes*. Rts.ch. Repéré à <https://www.rts.ch/play/radio/vertigo/audio/le-speed-booking-ou-lamour-litteraire-en-8-minutes?id=4508234&station=a9e7621504c6959e35c3ecbe7f6bed0446cdf8da> (consulté le 16.09.2017).
- GOTTSCHALL, J. (2014). *L'istinto di narrare*. Torino : Bollati Boringhieri.

- GOULA-MITACOU, P. (2010). *L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue*. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis, Actes du colloque international « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE » (p. 79-86). Athènes : Université d'Athènes.
- GRANAT, L. (2015, 19 avril). *Conte parisien : vigiles, sacrés gardiens*. Zone critique. Repéré à <http://zone-critique.com/2015/04/19/debout-payé-de-gauz/> (consulté le 16.03.2016).
- GREBLO, E. (2012). Introduzione. Dans M. Nussbaum, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile* (p. 7-26). Milano-Udine : Mimesis Edizioni.
- GREINDL, S. (2014a, 12 septembre). *Booktubers, un phénomène qui séduit*. Lettres Numériques. Repéré à <http://www.lettresnumeriques.be/2014/09/12/booktubers-un-phenomene-qui-seduit/> (consulté le 12.09.2017).
- GREINDL, S. (2014b, 17 octobre). *Bookalicious : la critique littéraire sur Youtube !* | Lettres Numériques. Repéré à <http://www.lettresnumeriques.be/2014/10/17/bookalicious-la-critique-litteraire-sur-youtube/> (consulté le 9.09.2017).
- GROSSETTI, L. (2015, 24 mai). *Les réseaux sociaux littéraires: les exemples de Booknode et Babelio*. Monde du livre. Repéré à <http://mondedulivre.hypotheses.org/5224> (consulté le 17.09.2017).
- GRUCA, I. (2010). *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité*. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis, Actes du colloque international « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE » (p. 165-185). Athènes : Université d'Athènes.
- HAERTLING THEIN, A., GUISE, M., & LONG SLOAN, D. (2011). Problematizing Literature Circles as Forums for Discussion of Multicultural and Political Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 15-24. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41309643>, (consulté le 02.03.2015).
- HAMEL, J-F. (2015). Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques d'après Marielle Macé & Yves Citton. *Tangence*, 107, 89-107. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1033952ar> (consulté le 23.03.2018).
- HANCOCK, M. (1993). Exploring and Extending Personal Response through Literature Journals. *The Reading Teacher*, 46(6), 466-474. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20201113> (consulté le 14.10.2016).
- HANOT, S. (s.d.) Le speed-booking arrive dans les écoles. *Beneylu.com*. Repéré à <https://beneylu.com/pssst/le-speed-booking-arrive-dans-les-ecoles/> (consulté le 15.09.2017).
- HARB, M. (2011). *Les cercles de lecture au Liban*. L'Orient Littéraire. Repéré à http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=29&nid=3428 (consulté le 15.09.2017).
- HATHAWAY, R. (2011). A Powerful Pairing : The Literature Circle and the Wiki. *The Alam Review*, 38(3). Repéré à <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v38n3/hathaway.html> (consulté le 05.09.2015).

- HEBERT, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 605-630. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/012084ar> (consulté le 01.10.2016).
- HEBERT, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e années en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038721ar/> (consulté le 13.03.2017).
- HEBERT, M., & LAFONTAINE, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans ? *Lettrure*, 2, 99-111. Repéré à <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/loral-reflexif-dans-les-cercles-litteraires-entre-pairs-quelle-caracteristiques-cognitives-interactionnelles-et-discursives-chez-des-eleves-de-11-a-16-ans>.
- HIRSH, J. (2014). Teaching Empathy : Turning a Lesson Plan into a Life Skill. *Edutopia*. Repéré à <https://www.edutopia.org/blog/empathy-lesson-plan-life-skill-joe-hirsch> (consulté le 16.10.2017).
- HUCHON, J. (2014). *Un club pour lire les yeux fermés*. L'avenir. Repéré à http://www.lavenir.net/cnt/dmf20140313_00447663 (consulté le 28.09.2017).
- HUNGERFORD KRESSER, H., WIGGINS, J., & AMARO-JIMÉNEZ, C. (2011/12). Learning From Our Mistakes: What Matters When Incorporating Blogging in The Content Area Literacy Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(4), 326-335. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41320414> (consulté le 29.09.2016).
- HUSTON, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Arles : Éditions Actes Sud.
- ISER, W. (1985). *L'acte de la lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- JACQUA, L. (2012). Interview de Aude Simeon un prof chez les taulards [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.dailymotion.com/video/xs6j6f> (consulté le 01.02.2015).
- JACQUIN, M. (2010). Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève. *11^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève*, 164-169.
- JAHJAH, M. (2014, 23 juillet) *Qu'est-ce que la lecture sociale ?* InaGlobal. Repéré à <http://www.inaglobal.fr/edition/article/quest-ce-que-la-lecture-sociale-7725> (consulté le 16.09.2017).
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JEDLOWSKI P. (2013). Il piacere del racconto. Dans S. Giusti & F. Batini (Éds.), *Imparare dalla lettura*. I Quaderni della Ricerca (5), (p. 19-28). Torino: Loescher Editore
- JENNY, L. (2003). La fiction. *Méthodes et problèmes*. Genève : Dpt de français moderne. Repéré à <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/fiction/fiintegr.html> (consulté le 30.03.2017).

- JENNY, L. (2004). Lire, cette pratique. *Méthodes et problèmes*. Genève : Dpt de français moderne.
Repéré à <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture/> (consulté le 23.07.2017).
- JEZEGOU, A. (2010). *Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés*. *Distances et savoirs*, vol. 8,(2), 257-274. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm> (consulté le 19.04.2016).
- JÍMENEZ GUERRA, F. (2005). Clubes de lectura: una lectura oculta. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*.
Repéré à http://www.gestioncultural.org/ficheros/1_1317289038_bgc13-FJimenezGuerra.pdf (consulté le 28.08.2017).
- JOOLE, P. (2013). Le carnet/journal de lecteur/lecture dans la formation universitaire. Dans S. Ahr, P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université? collection « Diptyque »* (p. 147-164). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- JORRO A. (2008). *D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action*. Communication présentée au colloque « Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants? ». Repéré à <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/anne-jorro-d2019une-epistemologie-de-la-connaissance-vers-une-epistemologie-de-l2019action/view> (consulté le 16.09.2016).
- JOUVE, V. (1992a). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JOUVE, V. (1992b). Pour une analyse de l'effet-personnage. *Littérature*, 85(1), 103-111. Repéré à <https://doi.org/10.3406/litt.1992.2607>(consulté le 01.06.2016).
- JOUVE, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel, G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JOUVE, V. (2008). Lecture littéraire et lecture engagée. Dans I. Poulin, J. Roger (Éds.), « Le lecteur engagé. Critique-enseignement-politique », *Modernités* (26), (p. 221-228).
- JOUVE, V. (2014). Émotion et intérêt dans les études littéraires. Dans R. Baroni, A. Rodriguez (Éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Revue Études de lettres n° 295* (p. 33-45). Lausanne :Unil.
- KALINOWSKI, I. (2001, 09 septembre). Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. De « L'histoire de la littérature comme provocation pour la science de la littérature » (1967) à « Expérience esthétique et herméneutique littéraire (1982) ». *Revue germanique internationale* [En ligne], 8|1997. Repéré à <http://rgi.revues.org/649> ; DOI : 10.4000/rgi.649 (consulté le 10 octobre 2014).

- KAROLIDES, N. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41484075> (consulté le 4 décembre 2014).
- KLAGES, C., PATE, S., & CONFORTI A., P. (2007). Virtual Literature Circles. A Study of Learning, Collaboration, and Synthesis in Using Collaborative Classrooms in Cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), 293-309. Repéré à <http://jking.pbworks.com/f/Virtual+Literature+Circle+Studies.pdf> (consulté le 29.09.2016).
- KREMER, N. (2011). Entretien avec Vincent Jouve. *LHT Fabula*, 8. Repéré à <http://www.fabula.org/lht/8/jouve.html> (consulté le 02.01.2018).
- LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S., & VANHULLE, S. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- LANGLADE, G. (2004a). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LANGLADE, G. (2004b). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 85-96. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm>, <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085> (consulté le 13.05.2015).
- LANGLADE, G., & FOURTANIER, M-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simar & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura* (20), 45-65.
- LANGLADE, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Revue Études de lettres n° 295* (p. 47-64). Lausanne : Unil.
- LAPEYRE, C. (2008). Portrait de l'enseignant en lecteur engagé. Dans I. Poulin & J. Roger (Éds.), « Le lecteur engagé. Critique-enseignement-politique », *Modernités* (26), (p. 123-133). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- LAURENT, A. (2015, 20 mars). *Et si vous lisiez un livre tous les 15 jours comme Mark Zuckerberg?* 20minutes.fr Culture. Repéré à <http://www.20minutes.fr/culture/1567115-20150320-si-lisiez-livre-tous-15-jours-comme-mark-zuckerberg> (consulté le 18.4.2016).
- LARRIVE, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères* [En ligne], 51 | 2015. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/913>; DOI : 10.4000/reperes.913 (consulté le 19.12.2017).
- LARSON, L. (2008). Electronic Reading Workshop : Beyonds Books with New Literacies and Instructional Technologies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 121-131. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20111749> (consulté le 7.11.2016).

- LARSON, L. (2009). Reader Response Meets New Literacies : Empowering Readers in Online Learning Communities. *The Reading Teacher*, 62(8), 638-648. Repéré à <https://doi.org/10.1598/RT.62.8.2> (consulté le 22.3.2017).
- LE BAUT, J-M. (2015, 19 octobre). Yoan Fontaine : Du speed booking au lycée pour faire vivre la littérature. *L'Hebdo Lettres . Le Café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/10/19102015Article635808410304107973.aspx> (29.08.2017).
- LE GOFF, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant . Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (Éds.), *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang S.A.
- LE GROS, J. (2015, 10 août). *Debout-payé : une vision cinglante de la société de consommation*. The Dissident. Repéré à <http://the-dissident.eu/gauz-debout-payee-consommation/> (consulté le 3.5.2016).
- LEBRUN, M. (1994). Le journal dialogué : Pour faire aimer la lecture. *Québec français (94)*, 34-36.
- LEBRUN, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans A. Rouxel, & G. Langlade, G. (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 329-341). Rennes : Presses universitaires de Rennes,.
- LEE, H.C., & GILLES, C. (2012). « Discussing culturally relevant books online : A cross-cultural blogging project », *English Teaching : Practice and Critique*, 11(4), 161-177.
- LEFRANC, Y. (2015). Formation à l'expression et droit à la parole en FLE, FLS et FLM. Réflexions et propositions pour un autre régime didactique. Dans J-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier, & V. Louis (Éd.), *Les didactiques du français, un prisme irisé* (p. 80-94). Louvain-la-Neuve : E.M.E.
- LEGALLOIS, D., & POUDAT, C. (2008). Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (26). Repéré à <http://semen.revues.org/8444>(consulté le 26.02.2016).
- LEGENDRE-TORCOLACCI, S. (2013, 12 septembre). *Arnaud Rykner. La Belle Image*. Repéré à <http://www.encres-vagabondes.com/magazine2/rykner3.htm> (consulté le 06.04.2015).
- LEIDUAN, A. (Éd.) (2012). Entre fait et fiction, revue « Modèles linguistiques », tome XXXIII, n° 65, Toulon : Éditions des Dauphins.
- LEIDUAN, A. (2014a). Préface. Nouvelles frontières du récit. Au-delà de l'opposition entre factuel et fictionnel. *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, (26). Repéré à <http://journals.openedition.org/narratologie/6815> (consultée le 28.01.2017).
- LEIDUAN, A. (2014b). Quand des pages de roman deviennent... des pages d'histoire. De la fiction et de ses dérives factuelles. *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, (26). Repéré à <https://doi.org/10.4000/narratologie.6823> (consulté le 14.12.2014).

- LEONTSINI, M., & LEVERATTO, J.-M. (2005). Internet et la construction du goût littéraire : le cas de critiqueslibres.com. *Sociologie de l'Art, OPuS* 7(2), 63-89. Repéré à <https://doi.org/10.3917/soart.007.0063> (consulté le 10.10.2016).
- LEVERATTO, J.-M., & LEONTSINI, M. (2008, mis en ligne en 2013). *Internet et la sociabilité littéraire*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. Repéré à <http://books.openedition.org/bibpompidou/197> (consulté le 17.09.2017).
- LEMIEUX, A., & LACELLE, N. (2016). Approches transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture. Le sujet lecteur-scripteur dans l'enseignement de la littérature. *Myriades* (2), 14-28.
- LEVORATO, M. C. (2008). *Le emozioni della lettura*. Bologna : Il Mulino.
- LHÉRÉTÉ, A. (2010). *La littérature étrangère en langue étrangère*. Repéré à <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article425> (consulté le 24.03.2018).
- LIBRAIRIE MOLLAT (2014, 11 juillet). Gauz – Debout-payé [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=tpK8XGnFZKk> (consulté le 14.03.2015).
- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., & ZILBER, T. (1998). Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. *Applied social research methods*, 47. Sage Publications.
- LIZIARD, S., & RUJAN, S. (2009). La littérature en classe de langue dans une approche communicative. *Annals of „Valahia” University of Târgoviște. Letters Section, VII*. Repéré à <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A20461> (consulté le 24.03.2018).
- LODRINI, T. (2008). Tutoring e metariflessione. Dans Ardizzone & Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologia per la didattica* (p.139-144). Milano : Vita e Pensiero.
- LONG, E. (2003). An excerpt from *Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. University Chicago Press, 62-73. Repéré à <http://www.press.uchicago.edu/Misc/Chicago/492621.html> (consulté le 23.12.2017).
- LONGO, G. (2015). Neuroscienze cognitive, lettura dei testi letterari ed educazione emotiva. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione e Della Formazione*, 9(1), 107-118. Repéré à <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1147/1112> (consulté le 15.07.2015).
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Dans B. Louichon & A. Rouxel (Éds.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 177-185). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LUSCHER, J.-M. (2012). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde*. Repéré à <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835> (consulté le 25.03.2018).
- MACÉ, M., BARONI, R., & RODRIGUEZ, A. (2014). La lecture, les formes et la vie. Entretien. Dans R. Baroni & A. Rodriguez, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* n° 295 (p. 165-180). Lausanne : Unil.
- MACRI, P. (2007). *Editoria, e-learning e multimedia*. Genova : ECIG.

- MADHURI, M., WALKER, N., LANDMANN-JOHNSEY, E., & LAUGHTER, J. (2015). Voice from the field. Using literature circles to discuss social justice in teacher education. *Perspectives on Urban Education*, 12(1), 67-70. Repéré à <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-2-fall-2015/using-literature-circles-discuss-social-justice-teacher-educatio> (consulté le 12.09.2016).
- MAINGUENAU, D. (2003). Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature. *Le français aujourd'hui*, 141(2), 73-82. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-p-73.htm>, doi:10.3917/lfa.141.0073 (consulté le 11.01.2018)
- MAINGUENAU, D. (2011, 14 juillet). *À quoi servent les études littéraires ?* La Vie des idées. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/A-quoi-servent-les-etudes.html> (consulté le 09.05.2014).
- MAJORANO, M. (2012). Uomini senza. Ce que j'appelle oubli di Laurent Mauvignier. Dans V. Magrelli (Éd.), *Il soggetto precario. Saggi sul romanzo francese contemporaneo* (p. 55-64). Cassino : Dipartimento di Filologia e Storia.
- MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud.
- MARGAIX, A. (2008). Lectura, universidad y recursos 2.0. *Éducación y Biblioteca*, 20(165), 83-88. Repéré à <http://hdl.handle.net/10366/119535> (consulté le 10.08.2017).
- MARGERARD A.L. (2013, 17 décembre). *Quand les médias sociaux tiennent lieu de catalogues – épisode 1*. Repéré à <http://www.enssib.fr/content/quand-les-medias-sociaux-tiennent-lieu-de-catalogues-episode-1> (consulté le 01.01.2017).
- MARTIN, F., & PARKER, A.M. (2014). Use of Synchronous Virtual Classroom : Why, Who, and How ? *MERLOT: Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210. Repéré à http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf (consulté le 02.11.2017).
- MARTÍNEZ, D., LÓPEZ VIVANCOS, M., & POCULL, R. (2008). Leer: proyectos y planes de lectura de las bibliotecas de la Universidad Politécnica de Catalunya . *Educación y biblioteca*, 20(165), 99-105. Repéré à <http://hdl.handle.net/10366/119532> (consulté le 01.01.2017).
- MAZAURIC, C. (2004). Les moi volatils des guerres perdues. La lecture, construction ou déconstruction du sujet ? Dans A. Rouxel et G. Langlade (Éds), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 179-189). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAUVIGNIER, L. (2011). *Ce que j'appelle oubli*. Paris : Éditions de Minuit.
- MERCIER, J-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires en classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar> (consulté le 25.03.2018).
- MERLIN-KAJMAN, H. (2016). Lire dans la gueule du loup. *La littérature, une zone à défendre*. Paris : Gallimard, Nrf essais.
- MESSIEN, P. (2012, 06 novembre). *Une lecture sociale ?* Le Souffle Numérique. Repéré à <https://lesoufflenumerique.com/2012/11/06/vers-une-lecture-sociale/> (consulté le 19.11.2015).

- MICHEL, R. (2010). Finançons les études littéraires. Extrait de la table ronde. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (145/146), 33-38. Repéré à <https://doi.org/10.4000/pratiques.1492> (consulté le 01.10.2016).
- MILLERAND, F., PROULX, S., & RUEFF, J. (2010) Web social. Mutation de la communication. Dans J. Rueff (Éd.) *Coll. « Communication » Introduction*. Québec : Presses Universitaires du Québec. Repéré à <https://flipbook.cantook.net/?d=%2F%2Fwww.entrepotnumerique.com%2Fflipbook%2Fpublications%2F3821.js&oid=7&c=&m=&l=fr&r=http://puq.ca&f=pdf> (consulté le 08.09.2017).
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. (2003). *Histoires de lecture*. Centre national du livre.
- MOINARD, P. (2013). Le forum et le blog : un carnet numérique ? Dans S. Ahr & P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? collection « Diptyque »* (p. 181-194). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- 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 de l'AirDF « L'enseignement du français à l'ère du numérique »*, 29-31.08.2013, p. 164-173, Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>.
- MOREILLON, J., Hunt, J., & Ewing, S. (2009). Learning and Teaching in WANDA Wiki Wonderland: Literature Circles in Digital Commons. *Teacher Librarian*, 37(2), 23-28.
- MOREL, A.-S. (2012). *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, (p. 141-148).
- MORIN, V. (2015, 16 décembre). *Le livre, ce remède souverain*. Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/livres/article/2015/12/16/le-livre-ce-remede-souverain_4833249_3260.html(consultée le 24.09.2017).
- MUMFORD, T. (2015, 24 janvier). *The unstoppable tradition of the book club*. Minnesota Public Radio news. Repéré à <https://www.mprnews.org/story/2015/01/24/books-history-of-book-clubs> (consulté le 25.08.2017).
- MUSSET, M. (2009). Lecture transactionnelle : Rosenblatt. *Le Lecteur, Le Texte, Le Poème (1978)*. Institut Français de l'Éducation. Repéré à <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/louise-m.rosenblatt> (consulté le 22.1.2015).
- MUTELET, M.C. (2015, 13 octobre). *La lecture sociale : gros plan sur le site Livraddict*. Monde du Livre. Repéré à <https://mondedulivre.hypotheses.org/518> (consulté le 18.03.2016).
- M.V.O. (2001, 13 février). Les passionnés parlent aux passionnés sur Critiqueslibres.com, *LaLibre.be*. Repéré à <http://www.lalibre.be/culture/livres-bd/les-passionnes-parlent-aux-passionnes-sur-critiqueslibres-com-51b870d6e4b0de6db9a574dd> (consulté le 7.4.2016).

- NGORWANUBUSA, J. (2014). Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 13-23. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Juvenal_Ngorwanubusa.pdf (consulté le 25.03.2018).
- NOIVILLE, F. (2010a). *Bon vin et Proust au menu*. Le Monde des Livres. Repéré à http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/01/21/bon-vin-et-proust-au-menu_1294686_3260.html (consulté le 14.09.2017).
- NOIVILLE, F. (2010b). *Dans le monde foisonnant des "book clubs"*. Le Monde des Livres. Repéré à http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/01/21/dans-le-monde-foisonnant-des-book-clubs_1294685_3260.html (consulté le 14.09.2017).
- NUAGE-PRODUCTION (2007). *La princesse et le président, par Sophie Rabau* [Vidéo en ligne]. Repéré à http://www.dailymotion.com/video/x8ptu1_la-princesse-et-le-president-par-so_news#.UWF7YWdH5hg (consulté le 06.04.2014).
- NUSSBAUM, M. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica. Bologna : Il Mulino, coll. « Intersezioni ».
- NUSSBAUM, M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano-Udine, Mimesis Edizioni, coll. « Volti » n° 74.
- OATLEY, K. (2012). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau&Psycho*, (51) (mai/juin), 64-69. Repéré à http://www.voixauchapitre.com/Liens%20doc/Cerveau&psycho_romans.pdf (consulté le 05.7.2016).
- O'REILLY, T. (2005, 9 septembre). *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Repéré à <http://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html>. (consulté le 11.12.2016).
- O'REILLY, T., & BATTELLE, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. Repéré à <https://conferences.oreilly.com/web2summit/web2009/public/schedule/detail/10194> (consulté le 8.09.2015).
- OLMO GARCÍA, M. J. (2008). Nativo digital, lector multitarea: notas sobre jóvenes, universidad y lectura en EE.UU. *Educación y biblioteca*, 20(165), p. 130-140. Repéré à <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119529> (consulté le 27.08.2016).
- PARLEMENT EUROPEEN & CONSEIL (2006). Recommandation 2006/962/CE sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consulté le 07.07.2014).
- PAVEL, Th. (2017). *Univers de la fiction*. Livre numérique : Seuil (1^{ère} édition : 1988).
- PENGE, S. (2010). E-learning dalla pratica alla teoria. Dans A. Villarini (Éd.), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche* (p. 5-30). Milano : Le Monnier.
- PERAZO, C. (2014, 17 juin). *¿Quiénes son los booktubers? La nueva tendencia teen que dinamiza el mercado*. La Nación. Repéré à <http://www.lanacion.com.ar/1713383-quienes-son-los-booktubers-la-nueva-tendencia-teen-que-dinamiza-al-mercado> (consulté le 20.05.2015).

- PÉREZ, C., & FANLO, J.-R. (2011). Présentation. *Fabula / Les colloques*. Repéré à <http://www.fabula.org/colloques/document1476.php> (consulté le 17.03.2015).
- PEREZ IGLESIAS, J. (2008). Leer en la universidad : encuentros y desencuentros bibliotecarios. *Educación y Biblioteca*, Año 20, n. 165, pp. 64-68. Repéré à <http://hdl.handle.net/10366/119521> (consulté le 02.07.2016).
- PERRIER, J.C., (2017, avril). Les salons à l'ancienne. *Le Magazine littéraire*, (578), 6-9.
- PETIT, M. (2013). *Lecture et relations*. Compte rendu de la conférence prononcée aux journées d'études de l'Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt (ADBDP) intitulée « Les relations ». Repéré à <http://www.adbdp.asso.fr/index.php/la-doc/cr-journees-d-etude/40-allocutions-d-ouvertures/309-lecture-relations-2003> (consulté le 08.08.2016).
- PETIT, M. (2016). Le corps oublié de la lecture. *Argos*, (34) (03/2014). Dossier « Goûts et dégoûts des lecteurs/2. Les voies de la lecture ». Repéré à http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=32221#_N3 (consulté le 30.09.2016).
- PETITJEAN, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162. Repéré à <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155> (consulté le 30.9.16).
- PIEGAY-GROS N. (2004). La lecture romanesque, de la frustration à l'assouvissement. Dans A. Rouxel, G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 71-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- PIEPER, I. (2006). L'enseignement de la littérature. *Conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe »*. Repéré à <https://rm.coe.int/16805c73e2> (consulté le 04.04.2014).
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- PICARD, Michel (1995). La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, « Qui lit quoi », mais 1984. *Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français*, (167).
- PIQUARD, A. (2015, 05 janvier) *La lecture, la grande résolution de Mark Zuckerberg pour 2015*. Le Monde.fr. Repéré à http://www.lemonde.fr/economie/article/2015/01/05/la-lecture-la-grande-resolution-de-mark-zuckerberg-pour-2015_4549408_3234.html#AuuJFHBCxe4ii185.99 (consulté le 10.10.2016).
- PLU, Ch. (2013). Des carnets pour la formation des professeurs des écoles. Dans S. Ahr, P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? collection « Diptyque »* (p. 165-180). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- POLETTI, M.-L. (2003). Pédagogie du texte littéraire. *L'enseignement du français au Japon, revue de la Société japonaise de didactique du français*, 9-21. Repéré à <http://sjdf.org/pdf/03poletti.pdf> (consulté le 24.03.2018).

- POLO I PUJADAS, M. (2008). La promoción de la lectura universitaria : una visión desde el mundo editorial. *Éducación y Biblioteca*, 20(165), 94-98. Repéré à <http://hdl.handle.net/10366/119528> (consulté le 07.09.2017).
- POYATOS, A. (1988). *Literary Anthropology. A New Disciplinary Approach to People, Signs and Literature*. Amsterdam : Benjamins.
- PRIETO GARCIA, J.A. (2010). *Efectividad de las herramientas de la web social en un club de lectura. El caso del Club de Lectura El Grito*. Communication présentée au V Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Repéré à <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/handle/10421/4943> (consulté le 18.09.2017)
- PUREN, C. (2000). Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue . *Les langues modernes*, (2), 46-49. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2000c/> (consulté le 15.10.2016).
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, (3) « L'interculturel », 55-71. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> (consulté le : 15.10.2016).
- PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXIII N° 1), 10-26. Repéré à <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>(consulté le 15.10.2016).
- PUREN, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII (1), (p. 143-166). Bruxelles : E.M.E. « Intercommunications ».
- PUREN, C. (2009a). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/> (consulté le 18.10.2016).
- PUREN, C. (2009b). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences...et quelles divergences ? *Association des Professeurs de langues vivantes*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673> (consulté le 17.10.2016).
- PUREN, C. (2011). *Le nouvel objectif social de référence de la didactique des langues-cultures : la formation d'un acteur social autonome et solidaire*. Canevas de formation et dossier documentaire. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011h/>(consulté le 24.10.2016).
- PUREN, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/> (consulté le 18.10.2016).
- PUREN, C. (2013). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Cahiers de l'Apliu* Vol. XXIII n° 1/2004. Repéré à <http://apliut.revues.org/3416> (consulté le 06.09.2016).

- PUREN, C. (2014). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet » à l'Institut Français de Fez. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/> (consulté le 24.10.2016).
- PUREN C. (2016). *Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/> (consulté le 11.04.2017)
- PUREN C. (2017a). *L'enseignement-apprentissage des LVE : entre apprentissage scolaire et usage social*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017g/> (consulté le 15.12.2017).
- PUREN, C. (2017b). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie durable ? ». Dans S. Rouissi, L. Portes, & A. Stulic (Éds.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères* (p. 21-49). Paris : L'Harmattan. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/> (consulté le 12.12.2017).
- QUET, F. (2015/4). Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? *Le Français aujourd'hui*, (191) « La logique des compétences : regards critiques », 57- 70.
- RAI CULTURA – LETTERATURA (s.d.a). *Giovanni Solimine : la lettura condivisa in Italia* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.letteratura.rai.it/articoli/giovanni-solimine-la-lettura-condivisa-in-italia/35168/default.aspx> (consulté le 30.09.2017).
- RAI CULTURA – LETTERATURA (s.d.b). Bookliners: i gruppi di lettura diventano social, Repéré à <http://www.letteratura.rai.it/articoli/bookliners-i-gruppi-di-lettura-diventano-social/13703/default.aspx>.
- RANNOU, N. (2011). *Enseigner le contemporain. Quelle formation continue pour les professeurs de lettres? Quels enjeux ?* Communication présentée à l'occasion des des 12^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Rabat (Maroc), 7-9.04.2011.
- REDAZIONE IL LIBRAIO (2017a, 03 juin). Perché (e come) organizzare un gruppo di lettura in ufficio. *Il Libraio*. Repéré à <http://www.illibraio.it/come-organizzare-gruppo-lettura-416194/>. (consulté le 10.09.2017).
- REDAZIONE IL LIBRAIO (2017b, 05 juillet). Spopolano i gruppi di lettura: in libreria, nelle biblioteche, sui social e in luoghi inusuali. *Il Libraio*. Repéré à <http://www.illibraio.it/gruppi-di-lettura-italia-555144/>. (consulté le 10.9.2017)
- RENAUD, Y. (2013, janvier). Me voici donc lecteur sur la terre: l'écriture comme stratégie de lecture. *Forumlecture.fr*. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Renaud.pdf (consulté le 20.1.2015).
- RENIER, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. *Éducation et didactique*, 7(1), 165-184. Repéré à <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1645> (consulté le 27.03.2017).

REZZOUK, A. (2011). Texte, prétexte ou pre-texte ? Pratique de la manipulation (des textes, des élèves). Communication présentée lors des 12^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Rabat (Maroc), 7-9.04.2011.

RION, V. (2016). *Le commentaire littéraire avec Google Drive (anciennement Google documents) : Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) au service de l'apprentissage collaboratif*. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe, & J.-F. de Pietro (Éds.), Actes du colloque de l'AIRDF « L'enseignement du français à l'ère du numérique » (p. 183-197). 29-31.08.2013. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>.

RIQUOIS, E. (2009). Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ? « Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ? De l'histoire de l'enseignement d'une langue à celle des plurilinguismes... », *Le Langage et l'Homme*, XXXIV(1), 3-16.

RIQUOIS, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. Actes des 11^e Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, 247-251. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01223100> (consulté le 08.04.2018).

RIZZOLATTI, G., & SINIGAGLIA, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

RODRIGUEZ, A. (2014). L'analyse de texte aujourd'hui. De l'anthropologie des textes à l'éthique de la discussion. Dans R. Baroni & A. Rodriguez (Éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* n° 295 (p. 87-108). Lausanne : Unil.

ROEN, D., & KAROLIDES, N. (2005). *Louise Rosenblatt: A Life in Literacy*. *The Alan Review*, summer, 59-61.

RONCAGLIA, G. (2003) *Weblog : un'introduzione*. Repéré à <http://eprints.rclis.org/5725/1/weblog.htm> (consulté le 15.3.16)

ROSENBLATT, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: Noble & Noble.

ROSENBLATT, L.M. (1993, avril). *The Transactional Theory: Against Dualism*. *College English* 55(4), 377-386. National Council of Teachers of English. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/378648> (consulté le 5.3.2015).

ROSENBLATT, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press (1^{ère} édition : 1978).

ROSIER, J-M. (2004). Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation . Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 245-25). Rennes : Presses universitaires de Rennes,.

ROUXEL, A. (2002). *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* Acte de l'université d'automne « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements ». Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.htm> (consulté le 27.12.2016).

- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire . Dans G. Langlade, A. Rouxel (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-151). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A., & LANGLADE, G. (2004a). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A., & LANGLADE, G. (2004b). Avant-propos. Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 11-16). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73 Repéré à doi:10.3917/lfa.157.0065 ; <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> (consulté le 9.3.2017).
- ROUXEL, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur – Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature ». Dans S. Ahr & P. Joole (Éds.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université* ?(p. 115-128). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- ROVIRA-COLLADO, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigación sobre lectura*, (7), 55-72. Repéré à https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-Collado_ISL.pdf (consulté le 02.10.2017).
- ROZIER, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (80 81), 23-30. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023> (consulté le 27.03.2018).
- RUFAT PERELLO, H. (1997). De la lecture avant toute chose...Enseignement/apprentissage du F.L.E. par la littérature. *Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española, IV Coloquio: Centenario de François Rabelais*, (p. 581-589).
- RUIZ MATEO, E. (2017, 03 août) ¿Qué es un booktuber? Libros en YouTube. *Estandarte.com*. Repéré à http://www.estandarte.com/noticias/varios/booktubers-en-espanol-jovenes-recomendando-libros-en-youtube_2696.html (consulté le 25.09.2017).
- RYKNER, A. (2013). *La belle image*. Arles : Rouergue, « La brune » (livre numérique).
- SANCHEZ, M. R. F., & BERROCOSO, J. V. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, 21(42), 97-105. Repéré à <https://doi.org/10.3916/C42-2014-09> (consulté le 17.08.2017).
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). Pourquoi la fiction ? Paris : Seuil.
- SCHAEFFER, J.M. (2014). *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura? Quaderni di ricerca, 1*. Torino : Loetscher Editore.
- SCHNEIDER, A. (2007). Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire ? Dans J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- SCHOENTJIES, P. (2011). Quel universalisme aujourd'hui pour l'enseignement de la littérature française ? *Fabula/Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*.
Repéré à <http://www.fabula.org/colloques/document1542.php> (consulté le 17.03.2015).
- SCHOONMAKER, G. R. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1), 1-22. Repéré à <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/08/1-Schoonmaker.pdf> (consulté le 10.10.2016).
- SCOGNAMIGLIO, N. (2008). ICT e gestione della classe. Dans P. Ardizzone & C. Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologia per la didattica* (p. 127-138). Milano : Vita e Pensiero.
- SIMÉON, A. (2012). *Prof chez les taulards*. Paris : Éditions Glyphe.
- SMORTI A., & FIORETTI C. (2013). Lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita. Dans S. Giusti & F. Batini (Éds.), « Imparare dalla lettura ». *I Quaderni della Ricerca*, (5), (p. 7-17). Torino : Loescher Editore.
- SOLYM, C. (2011, 27 juillet). *BookNode : le réseau social de la lecture, spécialiste du plagiat*. Actualitté. Repéré à <https://www.actualitte.com/article/zone-51/booknode-le-reseau-social-de-la-lecture-specialiste-du-plagiat/26725> (consulté le 24.10.2017).
- SOLYM, C. (2012, 18 mai). *Social Reading, la lecture expérimentale de Bob Stein*. Actualitté. Repéré à <https://www.actualitte.com/article/lecture-numerique/social-reading-la-lecture-experimentale-de-bob-stein/33406>. (consulté le 16.7.2016).
- SOLYM, C. (2013, 03 juin). *Libfly : un échange entre professionnels du livre et les lecteurs*. Actualitté. Repéré à <https://www.actualitte.com/article/lecture-numerique/libfly-un-echange-entre-professionnels-du-livre-et-les-lecteurs/41620>. (consulté le 16.7.2016).
- SPERKOVA, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens Public*. Repéré à <http://www.sens-public.org/article666.html> (consulté le 24.03.2018).
- SPRINGER, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde. Recherches et applications n° 45* (p. 511-523). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301628> (consulté le 15.11.2016).
- STEHLI, J.-S. (2006). *Lecture : tous en cercle*. L'Express. Repéré à https://www.lexpress.fr/culture/livre/lecture-tous-en-cercles_821158.html (consulté le 30.09.2017).
- STEIN, A. (2010). *Taxonomy of Social Reading*. Repéré à <http://futureofthebook.org/social-reading/introduction/index.html> (consulté le 01.10.2017).
- STEWART, P. (2009). Facebook and Virtual Literature Circle Partnership in Building a Community of Readers. *Knowledge Quest*, 37(4), 28-33. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ869026> (consulté le 16.09.2016).
- TAMBURRINO, C. (2010, 07 octobre). Bookliners, la terza via italiana dei libri. *Punto Informatico*. Repéré à <http://punto-informatico.it/3006386/PI/Interviste/bookliners-terza-via-italiana-dei-libri.aspx> (consulté le 7.9.2016).

TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82. doi:10.3917/lfa.157.0075. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm> (consulté le 12.09.2017).

Tentez l'expérience speed-booking (2011). Le Parisien. Repéré à <http://www.leparisien.fr/herblay-95220/tentez-l-experience-speed-booking-17-11-2011-1724031.php> (consulté le 16.09.2017).

THIBERT, R. (2010, novembre). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 58. Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php> (consulté le 16.11.2016)

TISSOT, L. (2017, 13 janvier). *Un « speed booking » pour insuffler l'envie de lire*. Ouest-France.fr. Repéré à <https://www.ouest-france.fr/bretagne/lorient-56100/un-speed-booking-pour-insuffler-l-envie-de-lire-4736195> (consulté le 02.10.2017).

TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion, coll. «Café Voltaire ».

TONELLI, N. (Éd.). (2013a). *Per una letteratura delle competenze*. « I Quaderni della Ricerca », (6). Torino : Loescher Editore.

TONELLI, N. (2013b). Premessa. Dans N. Tonelli (Éd.), *Per una letteratura delle competenze*. « I Quaderni della Ricerca », (6), 9-10. Torino : Loescher Editore.

TONELLI, N. (2013c). Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze. Dans Tonelli, N. (Éd.), *Per una letteratura delle competenze*. « I Quaderni della Ricerca », (6), 13-21. Torino : Loescher Editore.

TONIN, M.L. (2007). L'esperienza di un insegnante pioniere nell'uso dei blog per la didattica. *TD*,40(1), 21-27. Repéré à <http://ijet.itd.cnr.it/article/viewFile/357/290> (consulté le 07.05.2015).

TORRE, M. (2011, 24 mai). *Bookish, Babelio, Myboox...Le web, dernier salon littéraire*. Les Inrockuptibles. Repéré à <http://www.lesinrocks.com/2011/05/24/livres/bookish-babelio-myboox-le-web-dernier-salon-litteraire-1115170/> (consulté le 27.08.2017).

TORSANI, S. (2013). The role of tool and environment design in distance language learning. *Future Learning I* (1-2), 29-40. Baltzer Science Publishers.

TREBOSCH, A. (2015, 27 octobre). *BookTube, une nouvelle façon de parler livres*. Monde du Livre. Repéré à <https://mondedulivre.hypotheses.org/4116> (consulté le 20.2.2016).

TRENTIN, A. (2017, 27 juin). *Milano la "Libreria Il Convegno": non solo negozio, anche gruppo di lettura*. Il Libraio.it. Repéré à <http://www.illibraio.it/libreria-del-convegno-milano-549015/> (consulté le 01.09.2017).

TRESCH, C., DESCGOUX, C.A. (2013). Les cercles de lecture servent-ils encore à rassembler ? *Forumlecture.ch*. Repéré à <http://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2013> (consulté le 01.09.2017).

TRUC, G. (2005, automne). « La réalité comme expérience ». John Dewey. *Revue Tracé*, (9), 83-92. Repéré à <https://journals.openedition.org/traces/204> (consulté le 12.04.2018).

- VAGNOZZI, M. (2010). Il blog, da risorsa didattica a strumento per la prevenzione del disagio e la promozione della salute nelle scuole . Dans A.Andronico & L. Colazzo (Éds.), *Atti del Convegno Didamatica 2010*.
- VAGNOZZI, M. (2012). *L'impiego del Web 2.0 a supporto delle attività di prevenzione del disagio e promozione della salute nei contesti scolastici*. Thèse de doctorat.
- VARANI, A. (2008). Il docente costruttivista. Dans P. Ardizzone & C. Rivoltella (Éds.), *Media e tecnologia per la didattica* (p. 122-126). Milano : Vita e Pensiero.
- VELASQUEZ HERRERA, A. (2010). La pédagogie de projet: une alternative en didactique des langues. *Lingüística Aplicada n° 7*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Repéré à http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.htm (consulté le 14.07.2014).
- VERNAY, J-F. (2013). Petite écologie des études littéraires, Jean-Marie Schaeffer. *La Cause Littéraire*. Repéré à <http://www.lacauselitteraire.fr/petite-ecologie-des-etudes-litteraires> (consulté le 14.07.2014).
- VIARD, B. (2011). Restaurer la transitivité de la littérature. *Fabula/Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*. Repéré à <http://www.fabula.org/colloques/document1496.php> (consulté le 19.03.2015).
- VIART, D., Vercier, B., &Evrard, F. (2008). *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas Éditions.
- VIART, D. (2013). *Anthropologie de la littérature contemporaine française. Romans et récits depuis 1980*. Paris : Armand Colin.
- VIBERT, A. (2012, 07 septembre). *Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques*. Repéré à https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_187701/fr/-expliquer-un-texte-litteraire-ce-que-la-recherche-en-didactique-de-la-litterature-peut-apporter-au-renouvellement-et-a-la-diversification-des-pratiques (consulté le 02.05.2016).
- VIBERT, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* MEN/DGESCO-IGEN. Repéré à http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf (consulté le 12.01.2015).
- VINCENT, L. (2015). Le texte littéraire en didactique du FLM et du FLE : pour une approche transdisciplinaire de l'enseignement du français. Dans J-M. Defays, B. Delcominette, J-L. Dumortier, & V. Louis (Éd.), *Les didactiques du français, un prisme irisé* (p. 95-106). Louvain-la-Neuve : E.M.E.
- WIART, L. (2014a, 13 janvier). *Lecteurs, quels sont vos réseaux ?* InaGlobal. Repéré à <http://www.inaglobal.fr/edition/article/lecteurs-quels-sont-vos-reseaux> (consulté le 29.09.2017).
- WIART, L. (2014b). *SensCritique et Babelio : comment la lecture sociale évolue-t-elle ?*, Ina Globa. Repéré à <http://www.inaglobal.fr/edition/article/senscritique-et-babelio-comment-la-lecture-sociale-evolue-t-elle-7606> (consulté le 29.09.2017).

- WIART, L. (2014c). *Grâce à aNobii, Mondadori se positionne sur la lecture sociale*. InaGlobal. Repéré à <http://www.inaglobal.fr/edition/article/grace-anobii-mondadori-se-positionne-sur-la-lecture-sociale-7878> (consulté le 29.09.2017).
- WIART, L. (2014d). *BookTube : les lecteurs font des vidéos*, PILEn. Repéré à <http://www.futursdulivre.be/article/147/BookTube+les+lecteurs+font+des+videos#.WduEp2i0PIV-> (consulté le 29.09.2017).
- WIART, L. (2014e). *Qu'est-ce qu'un booktuber ? Entretien avec Nine Gorman*, Karoo. Repéré à <https://karoo.me/livres/quest-ce-quun-booktuber-entretien-avec-nine-gorman> (consulté le 29.09.2017).
- WILLIAMS, D. (s.d.). Adopting literature circles to content-based instruction. Repéré à <https://www.jiu.ac.jp/files/user/education/books/pdf/833-46.pdf> (consulté le 12.09.2016).
- WILSON, K. (2016). Starting a book club at work? 7 tips for making it a success. *Bustle.com*. 01.12.2016. Repéré à <https://www.bustle.com/articles/185354-starting-a-book-club-at-work-7-tips-for-making-it-a-success> (consulté le 29.09.2017).
- WINER, D. What makes a weblog a weblog? *Harvard Weblog*. Repéré à <http://blogs.harvard.edu/whatmakesaweblogaweblog.html> (consulté le 23.04.2015).
- WOLF, M. (2009). *Proust e il calamaro*. Milano : Vita e pensiero.
- WOLLEY, E. (2014). Books and the People Who Love Them: the YouTube BookTuber Community, document partagé par GoogleDocs. Repéré à https://docs.google.com/document/d/1wZnSAfeuouKC4CYRszweNH9vp9Q1jL7dcObotuydD_8/edit?pli=1 (consulté le 29.09.2017).
- YVELINES PREMIERE (2012). L'invité – Aude Siméon [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.dailymotion.com/video/xqvcvl> (consulté le 01.02.2015).