



D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ?

Ahr Sylviane, maître de conférences,
Université de Cergy-Pontoise, France.

Résumé : *la contribution rendra compte des résultats provisoires d'une recherche dans laquelle sont engagés professeurs et formateurs du second degré et qui tend à cerner les conditions selon lesquelles l'utilisation du carnet de lecteur de littérature et la pratique du débat interprétatif peuvent être initiées au collège et au lycée en lien avec la lecture analytique des textes littéraires. L'analyse des carnets collectés et des débats enregistrés tendra à mettre au jour la nature et l'articulation des tâches discursives, écrites et orales, susceptibles de conduire les élèves à une lecture subjective argumentée, ainsi que l'incidence de ces tâches sur les postures de lecture mises en jeu. Seront ainsi interrogés les processus cognitifs et langagiers mobilisés par les collégiens et les lycéens pour accéder à une lecture à la fois participative et distanciée.*

Si la prise en compte du lecteur empirique est désormais plus ou moins admise pour ce qui concerne la lecture cursive des œuvres littéraires dans le secondaire, force est de reconnaître que la lecture analytique, telle qu'elle est majoritairement pratiquée, laisse peu de place à la voix du sujet lecteur. La théorie « de la lecture implicite » sous-tend en effet les pratiques professorales (Dufays, 2007), confortées par l'approche modélisante des textes littéraires que proposent les manuels scolaires et les épreuves certificatives que sont le diplôme national du brevet et le baccalauréat : parallèlement à la réception effective par les jeunes lecteurs et aux échanges intersubjectifs que la lecture cursive favorise, perdue la traditionnelle explication de texte qui, sous couvert de former des lecteurs critiques et autonomes, vise à transmettre des savoirs littéraires et linguistiques. C'est pourquoi, depuis 2009, une quinzaine de professeurs et de formateurs du second degré de l'académie de Versailles, engagés dans une recherche que nous encadrons, ont introduit dans leurs classes l'utilisation du carnet de lecteur de littérature et la pratique du débat interprétatif en lien avec la lecture analytique des textes littéraires. L'analyse des carnets collectés et des débats enregistrés tend à mettre au jour la nature et l'articulation des tâches discursives, écrites et orales, susceptibles de conduire les élèves à une lecture subjective argumentée, ainsi que l'incidence de ces tâches sur les postures de lecture mises en jeu. Ces expérimentations

permettent également d'identifier les processus cognitifs et langagiers mobilisés par les collégiens et les lycéens pour accéder à une lecture à la fois participative et distanciée. Nous précisons tout d'abord le double champ théorique dans lequel cette recherche s'inscrit, la méthode d'analyse du corpus retenu et le dispositif mis en place. Nous présenterons ensuite les activités cognitives et langagières expérimentées, ce qui nous amènera à évoquer les nouveaux gestes professionnels et les nouveaux gestes d'étude (Bucheton, 2008) qui sont à construire en formation et en classe dans la mesure où nous plaçons en faveur d'une modification substantielle d'un genre scolaire traditionnellement institué, à savoir celui de la lecture critique des textes, que celle-ci s'appelle lecture expliquée, méthodique ou bien analytique.

UN DOUBLE CHAMP THÉORIQUE

Notre recherche prend place dans deux champs théoriques émergents, qui croisent eux-mêmes plusieurs points de vue : le premier, initié par l'équipe ALFA-LIRDEF (IUFM de Montpellier), propose une approche culturelle et anthropologique de la didactique (Bucheton, 2008) ; le second est celui ouvert en 2004 dans le domaine de la didactique de la littérature par Annie Rouxel et Gérard Langlade lors du colloque intitulé *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. S'appuyant sur les

théories de la réception et plus précisément sur le modèle du lecteur triple théorisé par Michel Picard, repris et développé par Vincent Jouve, nombreux sont en effet les didacticiens qui aujourd'hui tentent de « cerner ce qu'est un lecteur "réel" ou "empirique" et de réfléchir aux modalités d'appropriation singulière des textes » (Louichon, 2009, p. 11). Notre réflexion s'inspire également des travaux américains et québécois sur la posture transactionnelle (Rosenblatt, 1978). Notre champ de recherche est cependant sensiblement différent de celui de ces chercheurs dans la mesure où nous nous intéressons à la prise en compte des pratiques effectives de lecture des élèves dans le cadre de la lecture analytique, approche scolaire de la littérature qui privilégie le pôle texte et le sujet cognitif au détriment du sujet lecteur. Or la compréhension et la réflexion sur le sens ne se fondent pas seulement sur la mobilisation de savoirs déclaratifs et opératoires, elles prennent aussi place dans une démarche centrée sur l'activité interprétative et par conséquent sur le sujet lecteur. Carnet de lecteur de littérature et débat interprétatif (Ahr & Joole, 2010) sont deux outils didactiques qui peuvent favoriser le processus dialectique revendiqué par J.-L. Dufays, qui requiert implication et distanciation de la part des sujets lecteurs (2007), et répondre ainsi à la demande institutionnelle, qui invite les enseignants à s'appuyer sur « une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée »¹ des textes littéraires.

MÉTHODE D'ANALYSE DU CORPUS RETENU ET DISPOSITIF MIS EN PLACE

Les documents qui constituent notre champ d'analyse sont les carnets de lecteurs mis en place à la rentrée 2009 dans diverses classes de collège et de lycée, des débats enregistrés, des notes prises par les enseignants pendant et/ou après les débats, des échanges que nous avons pu avoir avec ces derniers. N'ont été retenus ici que les documents fournissant des données dont le traitement éclaire l'axe choisi pour cette contribution.

Les toutes premières expériences ont conduit à déterminer la situation didactique suivante : le carnet est utilisé en amont et en aval du débat. Dans un premier temps, l'écrit attendu donne la priorité à la réception effective du texte par le sujet lecteur ; le retour au carnet après les échanges intersubjectifs, nourris des contenus de savoirs que la communauté de lecteurs a convoqués grâce notamment à l'étayage du professeur, favorise une activité réflexive menant à une approche distanciée voire critique du texte littéraire. Ce dispositif didactique constitue un changement épistémologique important et on ne peut occulter les nombreux obstacles qui restent à lever tant du côté des professeurs que du côté des élèves. Pour les premiers, il s'agit en effet de passer d'une conception de l'enseignement de la littérature qui donne la primauté à l'objet lu et à l'effet de lecture programmé par le texte à une conception de cet enseignement qui s'intéresse davantage à la réception empirique des textes par les

sujets lecteurs et aux activités langagières et cognitives susceptibles de les conduire vers une lecture subjective argumentée. Ce déplacement épistémologique a une incidence certaine sur le rapport des élèves à la lecture littéraire : il ne leur est plus demandé de construire, par un jeu de questions-réponses, un discours commun sur l'œuvre littéraire, qui généralement est celui du lecteur expert qu'est le professeur ; il est attendu d'eux qu'ils s'engagent dans un processus transactionnel qui les met, eux lecteurs singuliers, en prise directe avec le texte et qu'ils apprennent à construire leur propre trajet interprétatif. La situation didactique proposée rompt indéniablement avec des pratiques profondément ancrées dans la culture professionnelle des enseignants de lettres, raison pour laquelle sa mise en œuvre se réalise par tâtonnements successifs.

ÉCRIRE SA LECTURE

Des premières expérimentations ont émergé un constat qui relève de l'évidence : le professeur doit modifier le questionnement qui accompagne généralement la lecture individuelle des textes et qui a pour vocation de lancer la lecture analytique, réalisée collectivement selon une démarche inductive. Les questions « Quel est, selon toi, le personnage principal de ce récit ? », « Quels sentiments et émotions sont exprimés dans ce texte selon toi ? », « Pourquoi, selon toi, le poète a-t-il choisi ce titre ? » n'engagent en rien la lecture effective réalisée par les élèves, même si la formulation semble les impliquer. Les réponses sont alors laconiques et ne mettent en jeu que le texte et son énonciateur (narrateur, poète, dramaturge,...). Il a donc été décidé que le carnet serait avant le débat un espace où le sujet lecteur serait convié à adopter une « position esthétique » (Rosenblatt, 1978) face au texte, c'est-à-dire un espace où il pourrait laisser émerger « le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte » (Terwagne, 2002, p. 18), où il laisserait entendre la part du *lu* (Picard, 1986) qui traverse toute « aventure de lecture » (Barthes, 1975). Mais collégiens et lycéens ne sont pas préparés à jouir d'une telle liberté face à un texte dont la lecture a été prescrite par leur professeur : ils sont bien démunis lorsqu'il leur est demandé de faire part de leurs « impressions de lecture », ce dont témoignent la vacuité et la brièveté de leurs réponses ainsi que la dimension narrative que celles-ci revêtent dans le cas des fictions. Un élève de 2^{nde} écrit par exemple : « J'ai été pris tout de suite dans l'histoire parce que.. » et suit un résumé circonstancié de l'intrigue tendant à montrer que la demande professorale a été honorée. Il y a donc lieu de guider les élèves dans la mise en mots de cette « aventure de lecture » singulière qu'ils sont amenés à vivre. Les expérimentations menées à ce jour permettent d'envisager plusieurs pistes.

Le carnet de lecteur de littérature doit favoriser la verbalisation du processus par lequel le lecteur réel²

¹ Programmes du collège, 2009, p. 9.

² Par opposition au lecteur scolaire. Notre volonté étant de promouvoir la prise en compte des lectures effectives réalisées par les sujets lecteurs, nous utilisons ce terme bien qu'il alimente, à

s'approprié le texte. On peut ainsi solliciter les images mentales que le lecteur se construit au moment de sa lecture en raison de « l'incomplétude structurelle du texte » (Jouve, 2004, p. 106). Il convoque dès lors sa culture personnelle, son propre vécu, son expérience de lecteur pour mettre en mots ou en image(s) la manière dont il se représente l'univers singulier dans lequel il a été immergé le temps de sa lecture. La réalisation de cette tâche requiert cependant pour une majorité d'élèves un apprentissage, comme l'a montré l'expérience que l'un des enseignants engagés dans la recherche a tentée en ouverture d'une séquence didactique destinée à une classe de 3^e et intitulée « Peindre et écrire : les mots et les images dans *Comment Wang-Fô fut sauvé* ». Bien que le professeur ait pris la précaution de demander « une reproduction de tableau ou d'œuvre d'art qui fasse écho à l'univers fictif », il apparaît que, pour un grand nombre de collégiens, « illustrer », « représenter » signifient « montrer que l'on a compris le texte » et que, par conséquent, la reproduction choisie doit « figurer » cet univers, en l'occurrence une barque dans un décor oriental. C'est le même constat que l'on a pu dresser dans une classe de 4^e d'un autre professeur : l'illustration du poème de Jean Cocteau « Les voleurs d'enfants » a donné lieu à une profusion d'images représentant un cirque, majoritairement dépourvues de justification contrairement à la consigne, l'image figurative se suffisant à elle-même. Quelques élèves de 3^e ont toutefois proposé une reproduction montrant qu'ils s'étaient approprié le texte et leurs justifications au moment du débat ont non seulement été convaincantes mais elles ont permis à la classe de mener collectivement une démarche interprétative, ce dont les carnets rendent compte comme nous le verrons plus loin. Nous avons sélectionné trois exemples qui illustrent trois processus distincts. Un élève a choisi un tableau religieux occidental du XVII^e siècle et justifié son appariement – très singulier car fort éloigné de l'univers oriental moyenâgeux de la nouvelle de M. Yourcenar – en s'appuyant sur sa culture personnelle. La modalisation qui caractérise le discours de l'élève montre qu'implication et distanciation sont conciliables.

L'homme au centre du tableau représenterait Wang-Fô, son visage, son âge et ses rides. Ces éléments caractérisent totalement le vieil homme. La ressemblance est frappante. On voit également que la tenue vestimentaire des deux hommes est la même : sale et légère. Les deux anges peuvent représenter deux choses à la fois :

- Ling, qui redonne espoir à Wang Fô. Il le pousse vers le haut pour l'aider grâce à son âme qui ressort de son corps.
- Wang-Fô soutenu par le peuple pour le remercier de sa bonté et de sa générosité. La lumière est concentrée sur Wang-Fô et les anges car il illumine le monde de ses peintures.

À l'arrière, on aperçoit Jésus Christ qui voit toute la scène, ce qui représente l'empereur qui surveille Wang-Fô.

Un autre collégien a retenu une photographie qui représente un personnage féminin³ scrutant l'horizon marin : cette « mer sans fin » évoquerait la volonté de la jeune fille de s'évader, de « s'échapp[e] de la routine et du monde quotidien » à l'instar de Wang-Fô et de Ling à la fin du récit. Un troisième a également proposé une étendue marine et, convoquant sa bibliothèque intérieure (Bayard, 2007), il a vu en Ling le « Charon de la mythologie grecque, le passeur du fleuve séparant le monde des vivants et celui des morts ». Ces élèves ont compris qu'il était attendu d'eux une appropriation personnelle de la nouvelle. Certes le support iconographique a vraisemblablement facilité la mise en mots de ces lectures singulières, mais on voit à travers cette expérience que le carnet peut être pour l'élève le lieu d'un investissement personnel dans la lecture et le lieu d'une activité interprétative.

Mais une posture de lecture impliquée ne se caractérise pas seulement par l'engagement psychoaffectif ou intellectuel du lecteur. Lire engage tout l'être et *a fortiori* quand il s'agit de textes poétiques. Solliciter les perceptions sensibles des élèves peut se révéler particulièrement productif. Ainsi, le professeur de la classe de 4^e dont il a été question *supra* a également demandé à ses élèves de préciser le son que la lecture du poème de Cocteau leur suggérait et de justifier leur choix. La variété des propositions montre que la co-activité interprétative peut prendre appui sur ces lectures empiriques singulières. Les collégiens ont « entendu » respectivement le son de la liberté, le bruit de la pluie, les cris d'une mère, le bruit de la nuit, le son du vent, le roulement des tambours, une musique tour à tour triste et joyeuse... Comme il aurait été aisé⁴ de s'appuyer sur ces « impressions fugaces » pour mener un débat interprétatif particulièrement ouvert !

Interroger les élèves sur le rythme de leur lecture peut également favoriser, au moment du débat, une confrontation conduisant à cerner les stratégies d'écriture ainsi que leurs effets sur la réception du texte. Il s'agit bien d'aller du lecteur au texte et non, comme c'est généralement le cas, du texte à l'auteur. C'est une des entrées du carnet qu'un professeur de 2^{nde} a retenue pour accompagner la lecture de *Comment Wang-Fô fut sauvé*. Si un lycéen confie avoir lu le début de la nouvelle avec lenteur « pour essayer d'implanter le décor dans [son] esprit », un autre a lu la fiction « très lentement à cause des nombreuses comparaisons et métaphores que l'auteur utilise lors des descriptions », sachant que ces passages descriptifs « ont suscité en [lui] le plus d'images car, par le biais des figures de style, l'auteur fait fonctionner l'imagination du lecteur ». En revanche, plusieurs élèves avouent avoir lu rapidement le début de la nouvel-

juste titre, les débats actuels sur la lecture littéraire (Compagnon, 1998, p. 180). Rappelons que nous nous inscrivons dans une conception anthropologique de la didactique de la littérature, qui « s'intéresse aux personnes et non à des sujets seulement épistémiques » (Bucheton, 2008, p. 40).

³ Aucun personnage féminin n'apparaît dans la version destinée à la jeunesse, lue par cette classe de 3^e, ce qui a provoqué la réaction de ses camarades. Cette divergence d'interprétations a nourri indéniablement le débat.

⁴ Le professeur n'a hélas pas perçu, à la lecture des carnets, cette voie qui s'offrait à lui.

le car les « passages descriptifs ne [leur] paraissaient pas importants » et avoir « intensifié » [sic] leur lecture au moment de l'arrestation de Wang-Fô par impatience de connaître la suite.

La sélection d'un extrait du texte, suivie de la justification de ce choix, est une autre possibilité, notamment si l'on admet que toute interprétation passe par un travail de sélection et que la signification se trouve à l'interface « entre les indices fournis par le texte et la sensibilité (subjective) » (Citton, 2007, p. 49) avec laquelle le lecteur réalise cette sélection. Et, comme on le constate dans l'extrait de carnet ci-dessous, cette sensibilité, perceptible dans les choix énonciatifs, est d'ordre intellectuel mais aussi esthétique :

Une autre phrase a attiré mon attention : « Le vieil homme avait bu pour se mettre en état de mieux peindre un ivrogne. » En effet, cette phrase montre qu'une peinture reflète la vie réelle parfois. Elle m'évoque aussi la réplique de Stendhal pour décrire les romans, qui est qu'un « roman est un miroir que l'on promène le long du chemin. » À la lecture de la phrase présente dans la nouvelle de Marguerite Yourcenar, je me dis qu'une peinture est un miroir que l'on promène le long du chemin.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cette contribution, rendre compte de l'ensemble des tâches discursives écrites qui ont été expérimentées ou qui ont émergé rétrospectivement lors de l'analyse des carnets et des séances de débat. Un professeur nous a par exemple confié lors d'un entretien qu'il aurait pu, à la lecture de *Le Cœur révélateur* de Poe, demander à ses élèves de se substituer au narrateur-personnage afin que celui-ci précise les raisons de son angoisse à l'égard de l'œil du vieillard. Les propositions visant à combler ce « blanc » du texte, cet « espace textuel dont l'ambivalence ou l'obscurité sollicitent structurellement la créativité du lecteur » (Jouve, 2004, p. 107), auraient pu être négociées lors du débat et la folie du personnage ainsi que la stratégie énonciative du narrateur mises au jour collectivement.

En conclusion, le carnet est dans un premier temps un espace où collégiens et lycéens sont conviés à écrire leur lecture. Et nombreux sont ceux qui apprécient de pouvoir témoigner de leur rencontre singulière avec un texte, comme le confie cet élève de 2^e :

J'ai eu très envie d'écrire des phrases que je trouvais très belles. J'étais aussi curieux de voir ce que donnaient les tableaux décrits dans la nouvelle, qui étaient faits par Wang-Fô, ce qu'ils donnaient faits par ma propre main. J'aurais eu envie d'écrire que je préférais la nouvelle *Le sourire de Marko* de Marguerite Yourcenar car ce côté de légende guerrière me plaisait plus. J'avais l'impression qu'il y avait un « blanc » dans l'œuvre quand Wang-Fô et Ling faisaient le voyage jusqu'au royaume des Hans, jusqu'au moment où ils se font emprisonner. J'aurais préféré que le moment d'emprisonnement et la dispute avec le roi soient plus développés.

CONFRONTER SA LECTURE À CELLE DES AUTRES LECTEURS

Les expérimentations montrent la nécessité de souligner l'étroite articulation entre carnets et débat et de circonscrire le cadre interprétatif dans lequel les élèves seront amenés à interagir. La lecture des carnets par le professeur en amont du débat lui permet de repérer les axes de lecture qui offrent les orientations les plus divergentes, que la confrontation permettra d'objectiver. Il ne peut y avoir en effet conflit cognitif et par là même mise à distance de la lecture empirique que s'il y a absence de consensus.

Les séances enregistrées invitent à définir très clairement la nature de la tâche discursive orale : il ne s'agit pas de « parler du texte lu », ni de « discuter autour du texte » – genre conversationnel sans visée didactique et par conséquent aux enjeux cognitifs incertains –, ni « d'en élucider le sens » – auquel cas on se retrouve dans la situation didactique traditionnelle de la lecture analytique –, et encore moins de délibérer autour d'une question telle que « J. Prévert est-il un bon ou un mauvais poète ? »⁵. Le débat interprétatif est à envisager comme une situation de travail répondant à un enjeu cognitif précis : apprendre à développer, enrichir et organiser sa pensée et par conséquent sa lecture en interagissant avec ses pairs et avec l'enseignant. Ne peuvent être évoqués ici les nombreux obstacles qui restent à lever pour faire de la classe un lieu « d'agir partagé » (Bucheton, 2009). De nouveaux gestes professionnels sont à construire – c'est l'un des enjeux de la recherche engagée⁶ – pour qu'à l'instar de cette classe de 3^e dont il a déjà été question, l'oral soit vécu « comme partage et tâtonnements collectifs »⁷, comme un espace de parole où interagissent des sujets lecteurs capables de questionner tout à la fois leur lecture et le texte. Le débat interprétatif, tel que nous en envisageons la pratique dans le secondaire, est un genre discursif scolaire que les expérimentations menées nous permettent progressivement de cerner. Outre les compétences communicationnelles – ce qui sort de notre champ d'analyse présent –, sont à construire de nouveaux gestes d'étude qui favorisent la co-activité interprétative⁸ : il ne s'agit plus de répondre aux questions, généralement très orientées, du professeur, mais d'interroger sa propre lecture à la lumière de celle de ses pairs et, par là même, d'apprendre à questionner le texte en s'appuyant sur les savoirs déjà là ou en germe dans les échanges. En effet, si le débat n'est pas le lieu « pour installer des notions, il permet de les introduire », sachant qu'elles pourront être « reprises dans une séance plus magistrale » et qu'elles seront « d'autant mieux reçues que les élèves les auront intégrées sans en connaître la dénomination dans leur

⁵ Débat, qui se voulait interprétatif, mené en classe de 2^{nde}.

⁶ Lors de la projection du premier enregistrement, les professeurs prennent conscience que leur propre parole sature les échanges intersubjectifs.

⁷ Propos du professeur de la classe.

⁸ On ne conçoit pas en effet que, lors du débat, les tables restent vides, comme nous avons pu l'observer. Ces nouveaux gestes d'étude sont à initier progressivement car ils mettent à mal des habitudes scolaires profondément ancrées.

questionnement et leurs échanges »⁹. La co-activité interprétative ne part pas des contenus de savoirs mais elle y conduit (Jorro, 2009), car ils offrent des réponses possibles aux questions qui émergent nécessairement lors de la confrontation de ces lectures singulières. Enfin, s'il y a lieu d'inviter les élèves à relire leur carnet avant les échanges – mise en situation indispensable afin que chacun retrouve l'espace intérieur de son « aventure de lecture » –, celui-ci ne doit pas être confondu avec le classeur de français. Le carnet est un outil scolaire qui vise non l'apprentissage de savoirs déclaratifs mais la formation de sujets lecteurs, capables d'envisager leur lecture empirique du texte avec réflexivité.

REVENIR À SA LECTURE

Si les interactions orales visent à ce que les sujets lecteurs co-construisent de la (et non une !) signification¹⁰, le retour au carnet après le débat doit leur permettre d'objectiver leur lecture empirique du texte, qui fabrique certes des interprétations « mais dans une attitude qui n'est pas réflexive » (Louichon, 2009, p. 61). Cette posture réflexive après une co-activité interprétative n'est pas sans poser problème : au professeur, dans la mesure où il ne s'agit en aucun cas de faire rédiger la synthèse écrite des échanges – ce qui relève d'un écrit de nature tout autre, qui figurera dans le classeur de français – et qu'il est déconseillé de modéliser une tâche discursive qui s'appuie sur les significations et non sur le sens des textes ; aux élèves, auxquels on laisse peu l'occasion de revenir sur leur propre lecture, comme la remarque d'un lycéen le souligne : « Il y a tellement de choses à dire que je ne sais pas quoi dire. » Si les uns sont conscients qu'« un vrai lecteur, [c'est] quelqu'un qui s'intéresse à sa propre lecture » et que l'« on devient un critique de cette manière », d'autres s'inquiètent de savoir s'« il y aura une correction ». Cette troisième phase que nous tentons de mettre en œuvre est par ailleurs fortement conditionnée par les deux précédentes. Tant que le professeur ne se sera pas départi de son rôle traditionnel qui consiste à questionner le texte et les élèves en vue de l'élaboration du sens commun, ceux-ci ne pourront guère s'engager dans un processus réflexif et, par voie de conséquence, opérer les déplacements cognitifs et langagiers attendus, traces d'une distanciation admise et consciente. Là encore, les expérimentations menées nous engagent à poursuivre dans cette voie. Après la confrontation des reproductions iconographiques faisant écho à la nouvelle de M. Yourcenar, les collégiens ont enrichi leur premier parcours de lecture en s'appuyant sur les pistes interprétatives qui ont émergé lors des échanges. Si la formulation de la consigne « Ce que j'ai compris après les présentations de mes camarades... » est à revoir, on relève dans les carnets une évolution notable : à la narration de l'histoire, que les images exclusivement figuratives traduisaient, se substitue un discours

argumentatif, marqué par le recours à la modalisation, aux verbes d'opinion voire à un lexique conceptuel. Même si les écrits sont pour l'instant fort brefs, on constate que le dispositif mis en place est susceptible de conduire les élèves à une lecture subjective argumentée.

CONCLUSION

Il est certain que « la théorie de la lecture reste inutile tant qu'elle n'est pas assortie de propositions d'action dans l'enseignement-apprentissage, elles-mêmes ancrées dans une solide expérience des possibilités de travail effectives dans les classes » (Dufays, 2005, p. 10). C'est l'enjeu que s'est fixé l'équipe constituée, dont le travail vise ni à ritualiser un type d'activités cognitives et langagières ni à uniformiser les pratiques enseignantes, mais à identifier les situations didactiques susceptibles d'accorder dans l'exercice critique une plus grande part à la subjectivité des lecteurs. Les obstacles à lever sont nombreux et de natures diverses, mais les bilans provisoires sont de bon augure : dans les carnets, l'écriture se fait plus dense, moins narrative, plus personnelle mais aussi plus « raisonnée » ; elle reflète une certaine indépendance énonciative, signe d'une autonomie critique en cours d'acquisition.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. & Joole, P. (2010, à paraître). Débattre et tenir un carnet de lecteur à l'école et au collège, *Le Français Aujourd'hui*, 168.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1975). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (Éd.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (Éd.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. & Gemenne, L. & Ledur, D. (2005, 2^e éd.). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

⁹ Extrait du bilan provisoire d'un professeur de l'équipe.

¹⁰ Pour Antoine Compagnon, le sens d'un texte est stable, singulier, lié à son contexte d'origine ; la signification d'un texte est ouverte, plurielle, liée au contexte de sa réception.

- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives – Débats théoriques et enjeux didactiques, *Recherches*, 46, 71-90.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Jorro, A. (2009). D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action [Discussion en ligne]. *Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ?* INRP. Consulté le 5 mars 2010 dans <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/en-seignement-de-la-litterature-l2019>
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In A. Rouxel & G. Langlade (Éd.), *Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup : contribution à une théorisation du sujet lecteur*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (Éd.). (2004). *Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Terwagne, S. & Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001, 2^e éd. 2006). *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.