

Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités

Séverine De Croix et Dominique Ledur
UCL - CEDILL

Introduction

Ancré dans la pratique enseignante, notre exposé se veut complémentaire de celui présenté dans le même atelier par Jean-Louis Dufays. Nous nous proposons, dans un premier temps, de préciser la définition de la lecture littéraire sur laquelle nous nous appuyons et de faire le point sur les obstacles à la lecture les plus souvent présents chez les élèves de la fin du secondaire. Dans un second temps, nous tenterons de déterminer, par l'analyse de quelques tâches de lecture, quels processus de mobilisation et d'intégration de ces compétences sont mis en œuvre par les jeunes lecteurs.

La lecture littéraire : une combinaison dialectique de trois approches

Notre recherche pose, à la suite de Jean-Louis Dufays¹, que la lecture littéraire résulte de la combinaison dialectique de l'approche culturelle, interprétative, axiologique et fantasmagorique. Reconnaissance des codes culturels, interprétation et participation psychoaffective se présentent ainsi comme trois composantes inextricables de la lecture des textes littéraires. Cette définition rejoint, comme l'auteur le fait lui-même remarquer², la théorie de Michel Picard³ qui conçoit la lecture littéraire comme une activité triple, lorsqu'il définit les trois instances complémentaires du lecteur : le *liseur* (le lecteur physique), le *lectant* (le lecteur critique) et le *lu* (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle). Selon cet auteur :

Tout lecteur serait triple (*même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée*) : le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le lectant, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.⁴

Bertrand Daunay, dans son article « La lecture littéraire : les risques d'une mystification »⁵, s'est employé à mettre en évidence le danger, sous-jacent au modèle de

¹ J.-L. DUFAYS, « Culture/interprétation/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, pp. 167-175.

² *Id.*, p.173.

³ M. PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, coll. « Critique ».

⁴ *Op. cit.*, p. 214.

⁵ B. DAUNAY, « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », in *Recherches*, n°30, 1999, pp. 29-59.

Picard, d'une hiérarchisation des lecteurs. L'auteur pointe notamment les glissements qui ont pu s'opérer entre les concepts de Picard et le modèle de Vincent Jouve : « Alors que Picard décrivait les "activités conjointes et dialectiques" du *liseur*, du *lu*, et du *lectant*⁶, Jouve y voit trois "régimes" ou "niveaux" ou "positions de lecture"⁷. [...] On se retrouve avec une catégorisation (binaire, évidemment) des lectures – et des lecteurs : ceux qui "se laissent duper" et les autres »⁸.

Il nous semble opportun de préciser notre position par rapport à de tels glissements : si selon Bertrand Daunay, l'on peut trouver en germes chez Picard les fondements d'une classification hiérarchique des lecteurs ; pour notre part, nous restons résolument attachées à la mise en œuvre conjointe des trois instances – le liseur, le lu et le lectant – comme constitutives de la lecture littéraire. Et cela même si nous nous accordons par ailleurs à reconnaître que certains textes favorisent davantage la mise en œuvre d'une des trois composantes. Ainsi la compétence interprétative est-elle bien sûr nettement moins stimulée lors de la lecture de livres de la collection « Harlequin » que lors de celle de textes plus « résistants » pour reprendre un concept mis en place par Catherine Tauveron⁹. Toutefois, il serait regrettable de prétendre que certains textes dits « lisses » ne mobilisent en aucune façon les compétences du *lectant*. En effet, comme l'a fait remarquer Yves Reuter lors des journées d'études organisées par l'INRP en juin et décembre 1999, sur le thème « Comprendre et interpréter »¹⁰, « l'ensemble des processus de lecture participent à toute lecture de tout texte ». S'il construit également un modèle à trois pôles (qui sont cette fois, la compréhension, l'interprétation et les impressions), c'est pour affirmer d'emblée que ces trois composantes coexistent dans toute lecture et ne sont pas hiérarchisées. C'est également la thèse que nous soutenons. Dès lors, nous considérons avec Jean-Louis Dufays qu'une conception de la lecture littéraire comme dialectique de trois approches doit inciter l'enseignant « à renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires »¹¹. Cela passe croyons-nous par un décentrement par rapport à la compétence interprétative (le lectant), traditionnellement érigée en finalité ultime de la pratique de la lecture littéraire à l'école.

Les obstacles à la pratique de la lecture littéraire en classe de français

Les obstacles sont nombreux à la pratique de la lecture littéraire conçue comme le tressage de la mobilisation de références culturelles, de l'identification et de la distanciation. Au sein de ce tressage, c'est la compétence interprétative qui fait le plus souvent défaut dans la lecture des élèves. Et pour cause, un grand nombre de lycéens privilégient, dans leur rapport au texte, le pôle de l'identification et lient dès lors l'évaluation d'une œuvre littéraire à leur degré de participation.

⁶ M. PICARD, *op. cit.*, p. 294.

⁷ V. JOUVE, *L'effet personnage*, Paris, PUF, 1992, pp. 79-83.

⁸ B. DAUNAY, *op. cit.*, p. 44.

⁹ C. TAUVERON, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, n°19, 1999, pp. 9-38.

¹⁰ Y. REUTER, « Interpréter en situation scolaire. Enjeux et difficultés », communication prononcée lors de la seconde journée d'étude de l'INRP, organisée à Paris, sur le thème « Comprendre et interpréter : quelles différences ? quelles relations ? pour fonder une didactique de la lecture littéraire à l'école », le 15 décembre 1999.

¹¹ *Op. cit.*, p. 174.

Une telle situation nous semble pouvoir s'expliquer partiellement par quelques hypothèses que nous allons brièvement formuler. Le diagnostic n'est pas neuf, mais il est le point de départ des propositions didactiques qui seront esquissées et analysées dans la suite de cet exposé.

1. Mobiliser la compétence interprétative ou comment réaliser le grand écart

Un premier obstacle à la triple activité de la lecture littéraire réside dans les habitus de l'école, fondés comme le souligne notamment Catherine Tauveron, sur « le mythe de la graduation de la difficulté »¹². L'auteur recourt à la métaphore de la plongée sous-marine pour expliquer l'accès, par « paliers successifs », aux « différentes strates du texte »¹³. Ainsi l'apprentissage de la lecture littéraire est-il conçu comme une « descente vers les grands fonds » dont les différentes étapes sont clairement précisées, tout au long du cursus scolaire :

*[...] les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves du cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (compréhension fine). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'interprétation.*¹⁴

Cette conception graduée de l'apprentissage de la lecture a déjà été mise en évidence par Yves Reuter qui constate que « plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est "noble", plus la visée est d'ordre littéraire, plus on se rapproche du mode d'appropriation esthétique [des textes littéraires] »¹⁵. A l'inverse, comme le souligne Catherine Tauveron, « moins le réseau scolaire est "noble", moins l'âge des élèves est élevé, moins la visée d'apprentissage est d'ordre littéraire et plus on s'approche d'un mode de lecture courant »¹⁶. On le voit, une telle progression suppose que la « lecture littéraire, esthétique » ne peut être mise en place qu'à la suite de la « lecture courante ».

Or Dominique Lafontaine a bien montré que pour l'enseignant « limiter ses exigences à une capacité à restituer l'information littérale revient de fait à accepter que les élèves ne comprennent pas les textes qu'ils lisent »¹⁷. Renversant le vieux clivage entre lecture superficielle et courante, passage obligé des petites classes, et lecture interprétative que la finesse requise réservait aux seuls aînés, une nouvelle conception s'impose qui considère que « la capacité de faire des inférences, de saisir l'essentiel, d'appréhender le texte comme un tout cohérent est [...] au cœur de la compréhension, et cela dès le début de la lecture »¹⁸. Par ailleurs, si tant de nos élèves éprouvent les plus grandes difficultés à mobiliser des compétences interprétatives, c'est peut-être qu'ayant si longtemps été confinés dans un mode de lecture courante, ils ne peuvent réaliser le douloureux grand écart que nous exigeons d'eux pour passer de la restitution d'informations littérales à l'analyse littéraire – « saut qualitatif

¹² C. TAUVERON, *op. cit.*, p. 12.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Y. REUTER, « La lecture littéraire : éléments de définition », in *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, p. 37.

¹⁶ C. TAUVERON, *op. cit.*, p. 12.

¹⁷ D. LAFONTAINE, « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », in *Enjeux*, n°41/42, 1997, p. 140.

¹⁸ *Ibid.*

que la plupart ne peuvent franchir »¹⁹. Ce serait donc entre autres en raison d'une mise en place trop tardive du *lectant* de Picard que les élèves parviennent difficilement à mettre en œuvre une distance critique.

2. Distanciation/participation ou comment lire aux différents stades du développement psychologique

D'autres facteurs permettent d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la lecture littéraire, notamment ceux liés au développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Les travaux menés en Allemagne par Erich Schön sur la « fabrication du lecteur »²⁰ montrent que les lecteurs qualifiés d'assidus « ont très clairement conscience d'avoir traversé des phases différentes »²¹. Parmi celles-ci, « la puberté (de 11-12 ans à 14-15 ans) constitue sans aucun doute le stade le plus marquant du processus qui conduit à devenir lecteur »²² : il s'agit de « la période où on lit le plus et le plus intensément »²³. Une rupture intervient semble-t-il dans les pratiques de lecture à l'âge de 16 ou 17 ans, au moment où naît, se substituant à « l'excès de lecture », un intérêt nouveau, une curiosité exclusive pour la « réalité », terme qui englobe les relations amicales, les premières histoires d'amour et les autres expériences que réalisent les jeunes à cet âge. C'est assez logiquement à cette période que l'on constate une « forte demande de récits dans lesquels le sujet puisse se projeter »²⁴ : les lectures privilégiées sont celles qui sont aisément transposables dans la réalité (comme les autobiographies ou les romans d'amour) ou qui se raccrochent au réel par leur côté plausible. L'intérêt des jeunes pour une lecture distanciée, centrée non plus sur le moi mais sur l'autre, ne surviendrait, selon Erich Schön, que plus tard, au-delà de 18 ans.

On comprend mieux dès lors le décalage que les modes de lecture proprement scolaire imposent aux élèves : alors que ceux-ci sont entièrement préoccupés par des besoins circonstanciels liés à la puberté et par les problèmes d'identité qui se posent à eux, l'enseignement de la littérature rend impossible toute approche naïve des textes. L'enquête d'E. Schön montre en effet que « l'entrée dans le secondaire instaure une distinction entre les livres que l'on continue à lire pour soi et ceux qu'il faut lire pour l'école »²⁵. D'après lui, « le rejet des lectures scolaires obligatoires repose sur une constante : la récrimination contre la façon dont les textes littéraires sont abordés à l'école, contre l'analyse et l'interprétation méthodique qu'il faut leur appliquer et qui empêche l'identification d'opérer »²⁶. Ainsi l'école, lorsqu'elle lit le texte littéraire, paraît réserver bien peu de place à la dimension du *lu*, pour reprendre un des trois éléments du modèle de Picard.

3. L'origine socio-culturelle ou comment les « faibles lecteurs » reçoivent le texte littéraire

¹⁹ C. TAVERON, *op. cit.*, p. 12.

²⁰ E. SCHON, « La "fabrication" du lecteur », in M. CHAUDRON et F. DE SINGLY (sous la dir. de), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou – BPI, 1993, coll. « Etudes et recherches », pp. 17-44.

²¹ *Id.*, p. 22.

²² *Id.*, p. 27.

²³ *Id.*, p. 35.

²⁴ *Id.*, p. 32.

²⁵ *Id.*, pp. 34-35.

²⁶ *Id.*, p. 37.

D'autres obstacles à la pratique de la lecture littéraire relèvent de l'origine socio-culturelle des « faibles lecteurs ». Comme l'a bien montré Bernard Lahire, il convient de « relativiser sociologiquement [la lecture interprétative, qui est une] "lecture par références" : cette lecture qui ne se fait que dans le rapport à d'autres lectures préalables n'est pas le mode de lecture de ceux qui lisent en faisant référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences »²⁷. Les « faibles lecteurs », issus le plus souvent de milieux socio-culturels défavorisés, pratiquent une autre forme de lecture, qui n'est pas une lecture « littérairement ancrée », mais « pragmatiquement ancrée », mettant en avant « le thème, le sujet et les effets de réel produits par le style et/ou par le contexte » quand la première mobilise essentiellement des références culturelles « relativement autonomes » et favorise une approche centrée sur la forme, à l'exclusion de toute dimension pragmatique.²⁸

Par ailleurs, il faut aussi avoir conscience du caractère hautement arbitraire que revêt, aux yeux des plus « faibles lecteurs », la lecture littéraire. Comme le soulignent Jean-Maurice Rosier et Marie-Christine Pollet, « la lecture interprétative relève, pour l'apprenant-élève, de la subjectivité et de l'avis personnel se situant, par son arbitraire même, dans un en-deça de la lecture-compréhension, car le lecteur ne fait aucune prévision raisonnée »²⁹. En d'autres termes, l'élève ne perçoit ni la valeur ni le sens d'une lecture prenant en compte la littérarité du texte, qu'il assimile à « un commentaire erratique, subjectif et arbitraire »³⁰. Dès lors, l'étude des textes littéraires paraît dérisoire au « faible lecteur » qui ne peut concevoir que celle-ci lui permette de développer des compétences transférables.

En somme, les élèves issus de milieux socio-culturels populaires non seulement se livrent à un mode de lecture centré essentiellement sur le *liseur* et le *lu*, mais ils résistent à faire intervenir la dimension du *lectant*, considérée comme arbitraire, non raisonnée et donc, non valide.

4. Les représentations de l'acte de lecture ou comment reproduire l'analyse interprétative de l'enseignant

Un quatrième obstacle est enfin, comme l'a montré Yves Reuter³¹, la prégnance, dans la lecture scolaire, du discours esthétisant. Celui-ci induit une (sur)valorisation du texte et de la lecture reconnues comme littéraires et du lecteur qui, pour accéder à un tel discours – a fortiori pour le produire – doit être doté d'une culture et d'une sensibilité particulières. L'omniprésence de ce discours n'est pas sans effet sur la lecture des élèves : elle fait naître notamment un sentiment d'admiration ou de rejet qui, à son tour suscite l'impression que l'analyse interprétative est réservée à quelques initiés, dont fait partie l'enseignant, et qu'il est impossible de reproduire.

²⁷ B. LAHIRE, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, pp. 114-115.

²⁸ *Id.*, p. 115.

²⁹ J.-M. ROSIER et M.-Chr. POLLET, « Pour une influéncologie lectorale », in *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, p. 292.

³⁰ *Id.*, p. 294.

³¹ Y. REUTER, « Interpréter en situation scolaire. Enjeux et difficultés », communication prononcée à Paris, lors de la seconde journée d'étude de l'INRP, le 15 décembre 1999.

Cette impression est par ailleurs renforcée si l'enseignant, méconnaissant les illusions qui caractérisent sa propre lecture³², se pose – parce qu'il est un connaisseur – en détenteur de la « bonne » interprétation et se montre peu tolérant aux interprétations divergentes élaborées par les élèves. Les représentations de l'acte de lecture, influencées par l'attitude trop souvent « castratrice » de l'enseignant, déterminent en grande partie la lecture de l'élève, quand elles ne le bloquent pas dans son travail de *lectant*.

Pratique de la lecture littéraire : quelles tâches de lecture ?

La deuxième partie de cet exposé s'attachera d'une part à évoquer succinctement quelques tâches qui nous paraissent, plus que d'autres, mobiliser, entraîner certaines compétences de lecture littéraire et, d'autre part, à communiquer quelques résultats de l'expérimentation de ces activités menées dans des classes d'enseignement secondaire. Quelque 200 copies ont été examinées. Les conclusions que nous pouvons en tirer ne peuvent donc prétendre à aucune valeur généralisatrice, mais semblent comporter les indices d'une piste de réflexion intéressante à creuser.

Deux écoles se sont prêtées à l'expérience³³. La première, fréquentée par un public relativement peu favorisé sur le plan socio-culturel, est située à proximité de Bruxelles. Ces lycéens suivent un enseignement technique. Le deuxième établissement, d'enseignement général, est implanté dans une commune bourgeoise de Bruxelles. Il va de soi que les performances des élèves ne sont pas comparables. Mais notre objectif, loin de résider dans une quelconque comparaison-compétition, consiste plutôt à mettre en place des démarches non seulement adaptées et adaptables à la diversité des publics scolaires, mais aussi susceptibles de révéler quelques manifestations de l'appropriation sensorielle, de la participation psychoaffective et de la compréhension-interprétation d'un récit de fiction. Nous nous permettons d'insister sur le terme « manifestation » car, comme le souligne Jean-Louis Dumortier, il s'avère important de garder en point de mire que nous n'évaluons jamais qu'un énoncé oral ou écrit. Lorsqu'un élève lit un texte, « quelque chose se passe dans sa tête et cette chose-là, on peut l'appeler compréhension. Mais ce n'est pas cette compréhension même que nous évaluons. Et encore moins ce qu'on nomme les "compétences de lecture" [...] »³⁴.

Quatre types de tâches ont été proposées aux élèves. La première est le journal de lecture. Il s'agit de convier les élèves à s'arrêter environ cinq fois au cours de leur lecture et d'écrire un petit texte « libre », intime d'une quinzaine de lignes. Il importe que « l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer la mobilisation cognitive »³⁵. Pour cette raison et pour privilégier le premier jet, la réaction brute, nous sommes relativement indulgente quant au graphisme, à la norme linguistique (orthographe et syntaxe), aux transitions, à la progression thématique... Lire quelques journaux de lecture des années antérieures avec les élèves et effectuer avec eux un « brainstorming » à propos de types d'observations qu'un journal pourrait contenir n'est pas

³² Comme l'a montré J. VERRIER, dans un exposé consacré à « L'Illusion de lecture », présenté à Paris, lors de la seconde journée d'étude de l'IRNP, le 15 décembre 1999.

³³ Il s'agit du Collège Saint-François d'Assise de Tubize (classes de 5^e et 6^e techniques de qualification) et de l'Institut des Dames de Marie de Bruxelles (Woluwe) (classes de 5^e et 6^e de l'enseignement général).

³⁴ J.-L. DUMORTIER, « L'évaluation formative en lecture. L'exemple de la compréhension du récit de fiction », in *Le Point sur la Recherche en éducation*, n°12, octobre 1999, p. 41.

³⁵ A. VERIN citée par C. TAUVERON, *op. cit.*, p. 32.

destiné à orienter leur lecture, mais à construire avec eux une représentation du travail à accomplir.

La deuxième tâche consiste à rédiger une lettre. L'élève choisit la combinaison destinataire-destinataire qui lui convient : il peut écrire en son nom à l'auteur ou à l'un des personnages, mais il peut aussi endosser l'identité d'un personnage et envoyer un courrier à son « créateur », à un autre personnage ou à un lecteur potentiel. A la différence du journal, cette activité s'effectue au terme de la lecture du récit de fiction. Le point de vue est donc rétrospectif et l'écrit, différé. Une variante de cet exercice consiste à imaginer l'interview d'un personnage par un autre.

La troisième tâche est intitulée *A toi qui liras peut-être ce récit l'an prochain*. Les élèves sont invités à imaginer qu'ils s'adressent à un pair de l'année inférieure. La définition de la situation de communication aide les élèves à déterminer le niveau de langue adéquat et à se représenter le type d'informations que pourrait contenir un tel texte : conseils d'ordre temporel, de rythme, appréciation du récit à partir de divers critères, etc.

La notice médicamenteuse constitue la dernière tâche proposée dans le cadre de cette expérimentation. Il s'agit de reprendre quelques rubriques du genre et de les adapter à la lecture d'un récit. Nous avons ainsi retenu : la composition et le fabricant, les cas où le roman est conseillé, les cas où le roman est déconseillé, les effets secondaires, les précautions à prendre, les interactions avec d'autres romans, films, tableaux, musiques, spectacles.

Quelques résultats de l'expérimentation des tâches de lecture

Au terme de cette brève description des tâches de lecture, nous nous proposons à présent de procéder à l'examen des copies des élèves. La plupart d'entre elles intègrent, selon des équilibres divers, les trois instances lectrices pointées par Picard : *le liseur*, *le lu* et *le lectant*. Sans doute est-on loin du mode d'appropriation esthétique des textes littéraires largement ou longtemps prôné par l'école, mais notre objectif est plutôt de former des amateurs « éclairés » (pour reprendre l'expression de J.-L. Dumortier³⁶) capables d'interroger leurs pratiques, la situation de communication, la possibilité d'un investissement affectif et d'une distance critique.

1. Le liseur

L'école réserve généralement bien peu de place à la dimension du *liseur*. Son contact avec la vie physiologique et sensorielle n'est pourtant pas sans impact sur la réception d'un récit, comme le révèlent les textes des élèves. En effet, en dehors des précisions du lieu de la lecture qui, comme chacun s'y attend est, de préférence, un endroit calme, favorable à la concentration et synonyme de bien être, les lycéens soulignent fréquemment la nécessité d'adapter le tempo de la lecture à un projet personnel de lecture, à la possibilité d'un investissement psychoaffectif ou aux stratégies de l'auteur. Ainsi, Anaïs déclare avoir « grignoté » *Orlanda* de J. Harpman. « J'avalais avec gourmandise petit morceau par petit morceau, pour avoir bien conscience de tous les éléments de l'histoire ». Et Florence tente de prolonger sa lecture en s'imposant des pauses. Si le rythme de lecture d'Olivia semble calqué sur la progression du début du roman de Japrisot, *La dame dans l'auto avec des lunettes et un*

³⁶ J.-L. DUMORTIER, « Compétences de communication et connaissances littéraires: un exemple de tâche-problème pouvant servir d'épreuve terminale », communication présentée lors du XXVI^e séminaire d'été du CEDOCEF, organisé à Namur du 24 au 27 août 1999.

fusil, qui se perd, selon l'adolescente, dans les méandres sinueux des détails de mise en route, un effet d'accélération se produit à la fin du roman quand les événements s'enchaînent : « Encore deux pages et j'ai terminé mon livre, j'ai beaucoup lu aujourd'hui, je voulais tout comprendre sur l'énigme du livre et aussi découvrir si j'avais raison sur mes hypothèses ». Enfin, Alexis, lancé dans l'aventure de *Si par une nuit d'hiver un voyageur* de Calvino, tente de trouver une solution à ses difficultés par le choix de certaines conditions de lecture : « Je suis arrivé à la page 61 de mon livre et il me paraît toujours aussi bizarre qu'au commencement. J'ai pourtant décidé de bien me concentrer pour être sûr de tout comprendre ; je me suis installé tranquillement dans mon lit, j'ai levé le dossier, je me suis mis à l'aise, j'ai fermé la porte et j'ai prévenu mon entourage de ne pas me déranger, mais rien à faire : ce livre est décidément très spécial. J'ai l'impression d'être dans un roman dont les chapitres ne se suivent pas et n'ont aucun lien entre eux ».

2. Le lu

S'il est peu valorisé, voire fréquemment réprimé dans le cadre scolaire, le *lu* est évidemment une dimension très présente dans les textes des élèves puisqu'une grande partie d'entre eux lient leur appréciation d'un récit à la possibilité d'un investissement affectif et de sa transposition dans la réalité. Déborah et Christelle, pour ne citer qu'elles, se projettent dans les personnages, s'imaginent à la place des protagonistes et comparent les réactions, décisions de ces derniers avec leur personnalité. Déborah s'insurge contre la résignation de l'héroïne de Japrisot : « En tout cas, si mon patron m'avait demandé d'aller chez lui pour travailler la nuit, j'aurais demandé une augmentation ». Et le récit autobiographique de Barbara Samson laisse Christelle songeuse : « Elle a appris qu'il était séropo. Je trouve qu'elle a fameusement du cran pour ne pas en vouloir à Antony. Elle l'aime toujours ! Je veux bien croire que l'amour admet tout, mais à ce point-là... C'est vrai, je ne sais pas comment j'aurais réagi à sa place. Ce qui est sûr, c'est qu'elle doit l'aimer très fort. Je ne sais pas si mon amour irait jusque là ».

Le *lu* se manifeste aussi à travers les rapprochements que certains élèves effectuent avec leur vie. Ainsi, la lecture de *Chronique de la ville de pierre* de Karadé rappelle-t-elle à Gaïl (d'origine albanaise) les histoires que lui racontait sa grand-mère. Enfin, l'investissement affectif vient parfois moins directement de l'identification à un personnage ou d'un lien avec une expérience, mais plutôt d'une thématique qui traverse un récit ou de valeurs mobilisatrices pour les élèves : Cyrano a suscité l'adhésion d'une classe de 5^e parce que cette histoire lui paraissait poser la question importante de la confiance en soi. De même, *Novecento pianiste* d'Alessandro Baricco a créé plusieurs fois l'enthousiasme dans des classes de la fin du secondaire parce que l'angoisse du héros de quitter le microcosme du bateau pour le monde sans limite est interpellante pour des jeunes qui sont à la veille de leur orientation professionnelle. A propos de ce même récit, une autre question se superpose à la première dont Catherine se fait le porte-parole : « Est-ce que je pourrais mourir pour ma passion, aller jusqu'au bout de mes choix même si la mort m'attend ? ».

3. Le lecteur

Construire du sens, apprécier le récit, évaluer sa lecture, telles sont quelques compétences attribuées au sujet *lectant*. Tout en exprimant leurs difficultés, tout en pointant les lieux du texte qui leur résistent, les élèves portent non seulement un regard critique sur leur propre performance, mais ils mettent aussi en évidence certaines caractéristiques du récit. Donatienne relève le nombre impressionnant de détails apparemment insignifiants que nous livre le narrateur de *L'étranger* de Camus, mais elle n'arrive pas, dit-elle, à en comprendre la

raison. Déborah et Davido éprouvent des difficultés à se représenter mentalement le récit : « L'histoire est ennuyante à lire, interminable car je ne sais toujours pas qui a fait quoi ». « A vrai dire, je n'y comprends rien ! J'ai trouvé que pour un début, c'était vraiment compliqué car l'écrivain n'a pas débuté son livre par la description d'un personnage comme c'est le cas dans de nombreux livres, mais directement par une scène compliquée ».

Les régulières réflexions des élèves sur leur lecture ne se limitent pas à l'inventaire de leurs difficultés, elles portent également, par exemple, sur l'évolution de leurs hypothèses. « Je soupçonne Philippe d'avoir fait quelque chose, car il n'est pas très net : il a besoin d'argent pour partir et puis il part avec la voiture de Danny. [...] Je soupçonnais Philippe, mais je ne pense plus que c'est lui. A mon avis, si c'était lui, il ne serait jamais resté dans la voiture, il aurait pris le bateau ». Dans le même sens et de manière plus explicite, Cécile déclare à propos de Meursault qu'elle s'attendait « certainement à un changement au cours de l'histoire. Je crois peut-être trop aux contes de fées, déclare-t-elle, mais je ne pensais pas que Meursault pouvait se faire condamner à mort ».

Le repérage des techniques narratives participe aussi à la construction du sens et à l'appréciation d'un récit, deux compétences qui relèvent plus spécifiquement du *lectant*. A propos de *Novecento pianiste*, nombreux sont les élèves qui observent l'absence de divisions en chapitres, le mode de narration, l'espace (un huis-clos, le bateau, métaphore de la vie du héros en opposition avec l'infini de l'océan), le traitement du temps non chronologique, la construction « elliptique » du personnage (par comparaison aux personnages de la littérature dite réaliste), la situation finale en suspens. Construire du sens suppose également souvent un travail d'inférence, une interrogation sur la portée symbolique d'un texte. Vittorio lit *Cyrano* comme une invitation à dépasser les apparences et Jennifer, s'appuyant notamment sur une question de *Novecento*, « Comment faites-vous pour choisir une maison, une terre qui soit la vôtre ? », conclut que ce récit est une sorte de métaphore de « la vie difficile dans un monde où il est compliqué de choisir la bonne voie alors qu'il y en a des milliers ».

Le *lectant* fait aussi entrer plusieurs élèves dans le jeu de l'attention au travail de l'écrivain. Certains, comme Olivia, en soulignent la performance : « L'énigme reste vraiment secrète jusqu'au dernier chapitre. C'est un roman bien créé, cela ne doit pas être facile d'imaginer une histoire comme celle-ci ». D'autres comme Briec, démontent les procédés utilisés : « Les premières lignes sont énigmatiques : un auteur qui demande à son lecteur de se mettre à l'aise, ce n'est pas courant. Ensuite commence une "vraie" histoire. C'est là que je me suis posé une première question : Calvino allait-il complètement abandonner le filon de la communication avec le lecteur, et dans ce cas, quel en était l'intérêt au début du récit, ou ce procédé allait-il réapparaître régulièrement par la suite ? J'ai directement opté pour cette seconde solution qui me semblait plus logique ».

Enfin, certains élèves mobilisent leurs connaissances antérieures pour comprendre et apprécier le texte à lire. *Novecento pianiste* est comparé à plusieurs reprises aux films *Titanic* et *La leçon de piano*, et le héros au personnage d'une réserve qu'on exhibe dans *Le meilleur des mondes* d'A. Huxley. Les liens sont ici d'ordre thématique. D'autres se servent de leurs connaissances génériques pour se créer un horizon d'attente et apprécier le récit. Ainsi Déborah explique-t-elle à propos du roman de Japrisot que pour elle « ce n'est pas un livre comme les autres romans policiers car normalement il y a des personnages principaux tels que le meurtrier, des témoins, des inspecteurs... mais dans ce livre, il n'y a pas d'inspecteur. C'est pourtant, dans un livre ou dans un film policier, un des personnages les plus importants ». Les connaissances historiques peuvent elles aussi intervenir dans la réception d'un récit de fiction,

comme en témoigne cette réflexion d'Alexis à propos du roman épistolaire de Kressmann Taylor, *Inconnu à cette adresse* : « Ma lecture me paraît fort critique car je connais les tristes conséquences de la montée au pouvoir d'un certain Adolf Hitler ».

En guise de conclusion

En conclusion, il nous paraît opportun de souligner que ces tâches ont été effectuées en toute autonomie, en cours ou au terme des lectures, mais dans tous les cas avant un éventuel travail collectif en classe. Il serait néanmoins illusoire de penser que ces lectures sont tout à fait indépendantes du travail mené à l'école. Il apparaît d'ailleurs que le groupe qui s'est interrogé de manière récurrente l'an dernier sur la diversité des critères d'appréciation d'un récit de fiction transfère cette compétence dans les tâches demandées. Sans doute serait-il intéressant de prolonger cette expérimentation par un examen systématique des éventuels vases communicants entre les compétences entraînées en classe et les manifestations de la lecture des élèves.

Nous voudrions également insister sur le choix des tâches proposées, retenues pour leur caractère relativement léger et ouvert. A travers elles, l'école reconnaît, tout d'abord, la participation affective, la lecture en référence à des schèmes éthico-pratiques d'expérience comme l'une des approches du récit de fiction et contribue peut-être ainsi à réconcilier quelque peu les publics réputés en difficulté et plus généralement les jeunes centrés sur la construction de leur identité avec la littérature proposée par l'école. Par les tâches évoquées, nous espérons échapper à une survalorisation de la lecture distanciée, tout en permettant le conflit évaluatif et interprétatif entre les différents lecteurs. Il nous paraît en effet essentiel de nous préserver de la tentation de projeter rapidement quelques-unes de nos illusions de lecture, par exemple à travers des questions fermées, signe de notre sentiment de certitude de détenir la bonne interprétation. Ces tâches, parce qu'elles ouvrent la voie à une réflexion des élèves sur leur propre lecture, sont l'occasion de cerner un peu mieux le profil d'une classe et de développer une forme de métacognition. Enfin, et nous revenons au postulat de départ, elles nous semblent mettre clairement en évidence le tressage constitutif de la lecture littéraire : lorsque le lecteur adapte son tempo, choisit un lieu calme en fonction du type de récit, n'est-ce pas le *lectant* qui a identifié la spécificité du récit ? Lorsque le *lu* réagit, propose d'autres choix au personnage, n'est-ce pas parce que, dans certains cas, le *lectant* a mis à distance le protagoniste ? Inextricablement liées dans le discours des élèves, les trois instances du lecteur ne doivent-elles pas interroger nos pratiques didactiques ?

Ce texte applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la Langue française.

De Croix, S., Ledur, D. (2001), « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in Collès, L., Dufays, J. -L., Fabry, G. et Maeder, C., *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 252-258.