

FAIRE LIRE UN RECIT DE FICTION COMPLET Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé

Jean-Louis Dumortier

JL.Dumortier@ulg.ac.be

Service de Didactique du Français-Université de Liège
(Belgique)

Résumé: L'article s'adresse à tous les enseignants de l'école obligatoire ainsi qu'à leurs formateurs. Il est en deux parties.

Dans la première, partant du constat d'une certaine désaffection des élèves pour la lecture des récits de fiction, l'auteur se fait l'écho d'un doute que d'autres ont exprimé avant lui: le mode de lecture scolaire n'est-il pas *trop* différent de celui de l'amateur? Entre la lecture «primaire» de ce dernier et la lecture «secondaire» du spécialiste, il propose de suivre une voie moyenne correspondant à la lecture de l'«amateur éclairé». Ce qui caractérise cette voie, c'est la prise en considération de l'escompte d'agrément de l'amateur et l'attention portée aux facteurs potentiels de ce dernier inhérents à l'œuvre.

Dans la seconde partie, l'auteur propose une procédure, adaptable selon le niveau et la forme d'enseignement, qui rompt avec la pratique répandue dont la formule «Lisez d'abord, on en parlera après» est un résumé caricatural. Selon cette procédure, en cinq ou six étapes, l'enseignant accompagne les élèves dans leur rencontre avec l'œuvre choisie et il les guide dans leur parcours.

Mots-Clés: Lire, récit de fiction, propositions de procédure, lecteur amateur éclairé.

Abstract: The article addresses all school teachers as well as their trainers. It is divided into two parts.

In the first part the author assumes the general view that students tend to dislike reading fiction nowadays, and echoes a doubt that others have expressed before him: that perhaps the type of school reading approach is not very similar to that of the amateur. Between the "primary" reading of the latter and the "secondary" reading of the specialist, this paper proposes a middle path that corresponds to the reading of what is called here the "enlightened amateur". What characterizes this approach is the consideration of the *escompte d'agrément* of the amateur and the attention paid to potential factors of the latter, inherent in the work of fiction.

In the second part, the author proposes a procedure, adaptable according to the level and teaching method, which breaks with the practice which can

be summarised by the formula “Read first, and we can talk about it later”. According to this procedure, in five or six stages, the teacher accompanies and guides the students in their journey of discovery through the chosen text.

Keywords: Reading, fiction, procedure proposals, the «enlightened amateur».

1 - Introduction

De la didactique, je dirais volontiers ce qu’Emile Durkheim disait de la sociologie: qu’elle ne vaut pas une heure de peine si elle ne doit avoir qu’un intérêt spéculatif. Une didactique qui ne *servirait* pas à améliorer les résultats de l’enseignement des contenus disciplinaires compte tenu d’un idéal de scolarisation équitable serait à compter au nombre des disciplines de recherche survivant sous perfusion parce qu’elles jouissent du label académique (je m’abstiens d’en citer aucune pour ne désobliger personne).

Pour que la didactique soit une science sociale utile — donc méritant un financement collectif prioritaire —, il importe que ceux qui s’y consacrent produisent et diffusent un discours susceptible d’intéresser et de faire réagir les enseignants et les décideurs pédagogiques. Hélas maints didacticiens, pour se faire en tant que chercheurs une place dans le champ des sciences humaines, tendent actuellement à constituer une communauté discursive hermétique, inaccessible à ceux qui ne s’adonnent pas à la recherche. Ce qu’ils gagnent ainsi en reconnaissance scientifique, ils le perdent souvent en crédibilité aux yeux des praticiens dont ils devraient être les personnes ressources privilégiées. S’en doutent-ils? S’en inquiètent-ils? Je ne saurais le dire.

Quoi qu’il en soit, je me refuse, pour ma part, à couper les ponts discursifs entre ceux qui œuvrent dans les classes et ceux qui font de l’ouvrage des maitres¹ — *i.e.* la guidance de l’apprentissage des contenus disciplinaires — l’objet essentiel de leur réflexion. Par ailleurs, je ne pense pas que cette réflexion prévale par principe sur celle du praticien. Bon nombre de sociologues dénoncent aujourd’hui la séculaire prétention du savant à élucider, au profit de l’acteur, le fonctionnement social que ce dernier serait incapable de percevoir parce qu’il est plongé dans l’action et parce qu’il est captif d’un discours «idéologique» (comprenez: non scientifique) sur l’agir social. Puisque la sociologie cesse de se hausser du col, puisqu’elle reconnaît la valeur du savoir pratique, aucun didacticien ne devrait s’engager sur ce chemin d’errance qui s’achève par un illusoire surplomb sur la réalité de l’interaction pédagogique disciplinaire. L’enseignant lui aussi en sait quelque chose, de cette réalité, et il en peut savoir beaucoup s’il dispose des outils lui permettant de réfléchir à ses pratiques.

C’est dans le rôle de formateur de maitres que le didacticien peut mettre à la disposition des praticiens les outils conditionnant l’exercice de leur réflexivité et

¹ J’applique les «rectifications orthographiques» de 1990.

qu'il peut leur *proposer* — rien de plus! — des procédures qui tiennent compte des avancées de la recherche dans les sciences contributives de la didactique. Je pense avoir été dans ce rôle-là en écrivant les pages suivantes, je pense l'être encore en les soumettant à votre jugement.

2 - Une conjoncture particulièrement peu favorable?

Dans l'enseignement obligatoire, tous les enseignants de littérature² demandent aux élèves de lire des récits de fiction, tous souhaitent qu'ils prennent gout à cette activité, à leurs yeux pourvue d'une vertu éducative, et tous diffusent des savoirs, tous aident à acquérir des savoir-faire qu'ils jugent susceptibles d'aider les apprenants à lire avec profit cette sorte d'écrits.

Mais les élèves ne réagissent pas toujours à la demande des professeurs avec l'enthousiasme que voudraient ces derniers, ils ne prennent pas forcément à lire les récits fictionnels le plaisir qui leur ferait plaisir, et les efforts des enseignants pour les leur faire connaître et apprécier ne sont pas toujours récompensés selon leurs souhaits.

Faut-il imputer cet échec, d'importance variable selon les écoles et les classes mais qui tend à augmenter un peu partout, à des tâches scolaires de lecture dont résulte la désaffection plutôt que l'apprentissage? Y a-t-il lieu de penser que *tout* enseignant de littérature est responsable de l'échec de la formation en telle matière et que, s'il avait adopté un autre mode d'action pédagogique, il aurait réussi à persuader ses élèves de l'intérêt que présentent les récits fictionnels? Répondre par l'affirmative serait rendre fort mauvaise justice aux maîtres qui s'ingénient à donner le gout de lire cette sorte d'écrits et à favoriser le développement des capacités requises par les standards de compréhension en vigueur à l'école. Lorsque des enfants, des adolescents refusent de lire des récits de fiction ou lorsqu'ils les lisent à contrecœur, ce n'est pas forcément la faute de l'école, et si l'école y est pour quelque chose, ce n'est pas forcément la faute de *chaque* professeur. On sait notamment que des jeunes issus des milieux populaires, caractérisés par une culture orale, ont souvent beaucoup de mal à comprendre le sens des apprentissages faisant appel aux écrits, le sens des apprentissages littéraires en particulier (Lahire 1993 et 2004; Charlot 1999). On sait par ailleurs que l'expérience de l'échec scolaire provoqué par l'écrit peut déterminer très tôt des attitudes hostiles envers toute espèce de pratique textuelle (Fijalkow 1986).

Reste que, dans certains cas, les pratiques pédagogiques peuvent n'être pas les plus propices à susciter ou à entretenir le gout pour les récits de fiction, ni à donner aux apprenants les moyens de réaliser les performances attendues d'eux. Je tiens beaucoup à lier d'entrée de jeu, et de manière très ferme, l'objectif d'éveiller ou d'aviver le désir de lire et celui de développer des compétences en lecture: perdre de vue l'un ou l'autre, c'est courir à l'échec, car le but est de former des jeunes gens

² Cette expression ne réfère à aucun corps pédagogique. J'en use par commodité pour désigner les enseignants qui, à tout niveau et dans toute forme de la scolarité obligatoire, dans quelque cadre disciplinaire que ce soit (celui d'un cours de langue en général), soumettent à l'attention des élèves des écrits qui relèvent de l'art, quelle que soit, au demeurant, la valeur artistique relative reconnue à ces écrits.

qui aiment et qui sachent lire, qui apprécient toujours mieux, disposant pour ce faire de critères adéquats — ce que j'appelle des amateurs éclairés.

Mission difficile s'il en est! Des enquêtes françaises montrent que le degré d'appétence pour la lecture diminue au fil du cursus scolaire et, singulièrement, lorsque les élèves passent du collège au lycée (Baudelot, Detrez & Cartier 1999). D'autres recherches (de Singly 1993; Donnat 1994; Donnat 2003; Donnat & Tolila 2003; Lahire 2004; Pasquier 2005) font état d'un recul de la lecture des textes littéraires «légitimes», particulièrement sensible chez les adolescents. Par ailleurs, si l'on en croit, d'une part, les déplorations émanant de l'enseignement supérieur comme du monde du travail, d'autre part, les résultats des enquêtes internationales de l'I.E.A. (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), les compétences de lecture d'une importante fraction des élèves (les plus démunis du point de vue socioculturel) ne sont pas ce qu'elles devraient être (Lafontaine 1996).

Un intérêt qui va s'émaillant, des compétences de lecture insuffisamment développées: le public scolaire actuel ne présente pas le profil idéal pour que réussisse la formation envisagée. Je ne voudrais pas entretenir ici la crainte d'être entrés dans une ère de décadence et voués à l'impuissance face à des hordes de nouveaux barbares. Seulement insister sur le fait que la partie n'est pas gagnée d'avance et que l'atout que je propose ici de mettre dans le jeu de l'enseignant de littérature n'est qu'une des cartes maîtresses dont il devrait être pourvu.

3 - Il y a plus d'une manière de lire un récit de fiction

En matière de lecture de récits de fiction (complets ou non), beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à réaliser les performances qui garantissent le succès scolaire et qui pourraient contribuer à leur donner le goût (ou un goût plus vif) de cette sorte de lecture. Ces élèves, l'enseignant de littérature ne peut les aider qu'à la condition d'appuyer son action pédagogique sur une réflexion préalable relative à l'espèce de lecture qu'il souhaite leur voir pratiquer.

Il y a en effet bien des manières de lire un récit de fiction. Tous les maîtres le savent bien. Quand ils ouvrent un roman avec, en tête, quelque projet pédagogique et quand — au diable la pédagogie! — ils en entament un pour leur seul plaisir, ils ne pratiquent pas la même lecture, quand bien même s'agirait-il du même roman.

On a beaucoup mis l'accent, ces derniers temps, sur la nécessaire adaptation de la lecture au texte, sur les rapports entre modes d'approche et classes d'écrits (Canvat 1999), sur les rapports de convenance entre stratégies d'émetteur et stratégies de récepteur (Iser 1985; Eco 1985, Jouve 1992, Gervais 1993, Baroni 2007, s'agissant des récits fictionnels). Tout cela était bien nécessaire, tant il est vrai qu'apprendre à lire c'est apprendre à accommoder sur un genre d'écrits. Mais ce que les spécialistes de la lecture nous apprennent en outre, c'est que cette activité de production de sens est déterminée par les valeurs particulières d'une variable autre que l'objet à lire et le sujet lisant: le contexte, c'est-à-dire l'environnement et la conjoncture dans lesquels s'inscrit le projet de lecture (Giasson 1990). En fonction de ce contexte, dont la composante sociale importe davantage que les composantes chronologique et topologique, le même texte sera lu de telle ou telle manière.

Dans l'ensemble des textes, les récits de fiction (romans, nouvelles, contes, etc.) constituent une catégorie qui se prête tout particulièrement à de fort diverses lectures, selon que le lecteur s'abandonne sans retenue au pouvoir fantasmatique de certaines scènes, adopte l'attitude complice que caractérise cette «willing suspension of disbelief» dont parlait jadis le poète anglais Coleridge, ou selon qu'il trouve son plaisir dans une distanciation critique (Picard 1986 ; Jouve 1992 et, pour une approche didactique, Dufays, Gemenne et Ledur 1996, rééd. 2005). Le comportement du lecteur dépend, notamment, du contexte. Dans un contexte scolaire, l'apprenant peut se trouver tiraillé par des injonctions quasi incompatibles: de plus en plus fréquemment on lui enjoint de prendre du plaisir (ce qui est déjà quelque peu suspect, le plaisir de lire relevant de la sphère intime) et, avec beaucoup de constance, on le somme de réagir à des injonctions, de répondre à des questions dont le rapport avec le plaisir de lire est rien moins qu'évident.

Bertrand Gervais, un spécialiste québécois de la lecture, rappelait naguère que «l'acte de lecture consiste à la fois à progresser et à comprendre, et (que) la variété de ses manifestations dépend de l'importance accordée à l'un ou l'autre de ces gestes.» (1992: 105) Il existe, disait-il, dans toute lecture, une «tension» entre deux «économies», deux modes d'utilisation des ressources cognitives requises pour communiquer: «l'économie de progression», «économie de base», puisque «lire c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin», et «l'économie de compréhension», variable en fonction de «l'investissement du lecteur» et selon laquelle ce dernier tentera de produire avec le texte le plus de sens possible, de répondre à un maximum de sollicitations d'ordre cognitif ou affectif.

Les différentes manières de lire un récit de fiction peuvent être caractérisées par l'équilibre qui s'établit, à un moment donné, entre l'économie de progression et l'économie de compréhension. Insistons sur «à un moment donné», car «nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture; un rythme s'établit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte; l'avidité même de la connaissance nous entraîne à survoler ou enjamber certains passages (pressentis «ennuyeux») pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote (qui sont toujours ses articulations: ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin): nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations; nous sommes alors semblables à un spectateur de cabaret qui monterait sur la scène et hâterait le strip-tease de la danseuse, en lui ôtant prestement ses vêtements, *mais dans l'ordre*. (...) (Cette conduite du lecteur), l'auteur ne peut la prévoir, il ne peut vouloir écrire *ce qu'on ne lira pas*. Et pourtant, c'est le rythme de ce qu'on lit et de ce qu'on ne lit pas qui fait le plaisir des grands récits: a-t-on jamais lu Proust, Balzac, *Guerre et Paix*, mot à mot?» (Barthes 1973: 20-22)

4 - Lectures d'amateurs et lectures de spécialistes

Ce que Barthes évoquait ainsi, cette lecture «à sauts et gambades», c'est la lecture d'amateur, une certaine lecture d'amateur, accomplie dans un contexte où ne pèse aucune contrainte institutionnelle.

En milieu scolaire, toute lecture est marquée au coin de l'apprentissage: on ne lit pas pour le seul plaisir de lire, on lit toujours pour apprendre à (mieux) lire. «Notre tâche à nous enseignants, est d'aider l'enfant à construire les outils de ses plaisirs, et non de le contraindre à les ressentir. L'objet véritable d'un apprentissage digne de ce nom est de rendre les enfants capables d'utiliser l'écrit en toutes circonstances, pour toutes formes de projet — y compris, si tel est le leur, pour un projet de plaisir ou de détente.» (Charmeux 1985: 58-59)

Depuis quelque temps l'idée de la «lecture-plaisir» est apparue et s'est solidement enracinée en milieu scolaire (Chartier et Hébrard 1989), entraînant, d'après certains sociologues (de Singly 1993; Donnat 1994), l'effet pervers d'une scolarisation du plaisir de lire et, en fin de compte, la quête exclusive de plaisirs que l'école n'a pas pour mission de procurer. En 1992, l'essai très grand public du romancier Daniel Pennac intitulé *Comme un roman* a largement contribué à créer une confusion entre la lecture d'amateur, opérée en toute liberté, et la lecture scolaire, qui n'est pas une pratique pouvant s'inspirer des principes d'un libéralisme radical (cf. les «droits imprescriptibles du lecteur» qu'énumère Pennac). Quelque effort que nous fassions pour diminuer le poids des contraintes d'apprentissage, nous ne pouvons pas, sauf à démissionner, laisser chacun de nos élèves lire tout ce dont il a envie, s'il en a l'envie, quand et comme il en a envie. Un cours, ça ne s'improvise pas de bout en bout; les objectifs pédagogiques, il faut en tenir compte; les impératifs d'unification et de dynamisation d'un groupe-classe, on ne peut les ignorer au profit de la liberté individuelle.

La lecture de l'amateur ne peut donc pas être celle qu'il s'agit de faire pratiquer à l'école. Parce qu'à l'amateur, nul ne peut demander des comptes. Parce que l'amateur parle de ses lectures à qui il veut, quand ça lui chante et comme il l'entend. Parce que le discours de l'amateur ne s'ordonne pas aux fins d'un apprentissage et d'une évaluation, eux-mêmes destinés à assurer ou à certifier le succès d'une formation disciplinaire.

Mais la lecture scolaire des fictions narratives devrait, à mon avis, *prendre en considération* les pratiques d'amateurs. Ce sont les modes de lecture de certains amateurs qui devraient constituer les «pratiques sociales de références» (Martinand 1986) des enseignants de littérature. En effet, dans l'enseignement obligatoire, il ne s'agit pas de former des spécialistes des écrits littéraires; la tâche des enseignants, du primaire à la fin du secondaire, est, pour ce qui nous concerne ici, de rendre les enfants, les adolescents sensibles, d'une part, à la vertu des fictions de donner à connaître le monde vécu par l'individu social, d'autre part à leur pouvoir d'ébranler les assises linguistiques comme idéologiques des discours non littéraires, surtout ceux qui se prétendent vecteurs de vérité ou de conformité. La tâche des enseignants, du primaire à la fin du secondaire, c'est aussi de donner aux apprenants les moyens d'apprécier la valeur relative des œuvres disponibles sur le marché et de créer dans leur esprit des dispositions à intégrer spontanément la lecture de récits fictionnels de qualité dans l'éventail de leurs loisirs.

Une chose est d'avaliser l'idée de former des amateurs et non des spécialistes, une autre de s'entendre sur les caractéristiques de l'amateur dont il s'agit d'assurer la formation. Pour préciser ces caractéristiques et donner par conséquent quelque

idée du contenu de la formation que j'envisage, je partirai de l'opposition qu'établit Gervais (1992), après quelques autres (notamment Stierle 1979), entre deux manières de lire. Il nomme l'une «compréhension fonctionnelle» et l'autre «lecture littéraire»; à mes yeux, elles constituent deux extrêmes entre lesquels les enseignants de l'école obligatoire doivent frayer une voie moyenne. Je les désignerai, pour ma part, comme lecture primaire d'amateur et lecture secondaire de spécialiste, me référant au sens qu'ont, en caractérologie, les deux adjectifs que j'emploie. «Primaire(s)» se dit du premier retentissement des représentations, de leurs effets immédiats dans le conscient du psychisme qui les forme et, par extension, des personnes qui réagissent sans délai aux représentations qu'élabore leur esprit. Par opposition, «secondaire(s)» qualifie l'effet à plus ou moins long terme de ces représentations, les réactions différées, les personnes dans le psychisme desquelles les images suscitées par les circonstances présentes interfèrent avec celles du passé et de l'avenir.

Lorsqu'il opère une lecture primaire d'amateur, le sujet lisant consent juste l'effort de compréhension nécessaire à la progression. Il ne prête attention qu'à ce qui lui permet de poursuivre, de prendre connaissance de la suite. Il tend à substituer, chaque fois que la substitution peut s'effectuer sans résistance, sa connaissance préalable du monde aux informations qui lui sont fournies par le texte sur l'univers de l'histoire. Il incline à réduire autant que possible les personnages à des stéréotypes familiers et leurs actions à des scripts ou à des scénarios connus. Il répond intellectuellement et affectivement compte tenu de cette réduction. Il s'identifie souvent à l'un ou l'autre personnage de premier plan ou il projette sur lui ses hantises, c'est-à-dire qu'il construit sa propre identité en reconnaissant dans ce personnage une incarnation de ce qu'il aimerait ou détesterait être lui-même. Il néglige fréquemment l'éventuelle dimension persuasive du récit, le «vouloir-dire» dont il est la manifestation. Il en ignore enfin, dans la plupart des cas, la dimension artistique, sa place dans l'histoire ou dans la structure contemporaine de la production scripturale, ainsi que la valeur inhérente à cette place. Lorsqu'il effectue une lecture secondaire de spécialiste, le sujet lisant s'efforce au contraire d'appréhender l'univers fictionnel dans ses particularités, d'interpréter ce qui s'y passe compte tenu de ces particularités et non des schémas mentaux, des valeurs préalables qu'il peut y injecter tels quels. Il ne perd pas de vue, au demeurant, que l'image de cet univers est un effet d'options, de décisions d'ordre technique par lesquelles l'auteur réalise une intention artistique, dans un cadre culturel dont il respecte ou transgresse les conventions (Mainueneau 2004). Le lecteur est alors, à la fois, beaucoup plus attentif à l'«autre» de la fiction, à son pouvoir de mettre en question ses conceptions familières, et beaucoup plus soucieux de mettre en rapport sa vertu esthétique (son pouvoir de lui faire éprouver des sensations, des émotions) avec les moyens choisis par l'artiste dans la panoplie dont il dispose à un moment donné.

Ces deux manières de lire un récit de fiction, ici trop rapidement cernées, n'ont pas à être jugées respectivement comme «bonne» et «mauvaise» lecture, d'autant moins que l'une comme l'autre peuvent procurer au lecteur le plaisir qu'il attend de son activité. On peut éprouver beaucoup de plaisir en effectuant une lecture primaire d'amateur comme en opérant une lecture secondaire de spécialiste. Corollairement,

on peut n'en avoir guère en procédant de l'une ou l'autre façon. Tout dépend de qui l'on est, du projet de lecture que l'on a formé compte tenu des circonstances, de ce que l'on investit de soi-même dans l'activité de lecture. Tout? N'exagérons pas: le plaisir de lire dépend quand même aussi du livre. Un peu... Beaucoup...

La portée pédagogique de ce développement est, j'espère, évidente. Manifestons-la, à tout hasard, par un conseil. L'enseignant de littérature devrait bien se garder, quand il demande à ses élèves la lecture d'un récit de fiction, de leur permettre d'adopter un mode d'agir proche de la lecture primaire d'amateur si lui-même en a adopté un proche de la lecture secondaire de spécialiste. Cela va sans dire, estimera-t-on peut-être, que professeurs et élèves doivent respecter le même régime de lecture, ou, tout au moins, comme il est généralement impossible qu'ils lisent de façon tout à fait semblable (où serait l'expert? où l'apprenti?), s'efforcer de lire de manières qui ne soient pas trop différentes. Certes, *entre professeurs*, cela va sans dire, mais *entre professeurs et élèves*, ça va mieux en le disant. Et beaucoup mieux encore si les enseignants mettent au point des dispositifs d'apprentissage qui, peu à peu, harmonisent les pratiques des apprenants et les leurs.

Sauf exception, sauf réussite exceptionnelle d'un apprentissage exceptionnellement bien guidé, l'enfant, l'adolescent lit un roman «pour l'histoire» et pour cela seulement. Encore, lire pour l'histoire serait une pratique qui pourrait donner lieu, en classe, à de fructueux échanges. Mais c'est souvent *contre* l'histoire, au mépris de la singularité de l'univers fictionnel que l'élève opère sa lecture primaire d'amateur. Au lieu de s'attacher à la déstabilisante altérité de l'univers fictionnel, il le ramène à lui, l'étend sur le lit de Procuste de sa vision du monde, coupant ici, étirant là, pour progresser plus aisément et à plus vive allure dans la connaissance d'un monde imaginaire rassurant d'un point de vue affectif comme d'un point de vue idéologique.

Je le répète: pareille lecture peut être gratifiante pour celui qui l'accomplit et il ne s'agit pas ici de la condamner en tant que telle. En contrepartie, il faut reconnaître la grande difficulté d'exploiter en classe, *pour assurer le développement de compétences*, ces lectures primaires d'amateurs, ces lectures où non seulement l'écrit littéraire (en tant que produit d'un travail de la langue) s'abolit, mais où l'histoire est maculée de bout en bout par tout ce que le lecteur savait d'avance (Langlade & Rouxel 2004). Certes, nul ne peut lire sans mettre en jeu toutes sortes de savoirs préalables, mais il est une utilisation «courtoise» de ces savoirs, une manière d'articuler, de tresser le su et le lu qui assure l'accueil de la «voix de l'Autre» (Steiner 1991).

Si j'insiste tant sur la possibilité de se prendre et de se complaire au jeu d'une lecture *relativement* peu attentive à ce qu'un récit véhicule de «différences» et insoucieuse de sa nature artistique, c'est que j'appréhende parfois que l'éloge du «plaisir de lire», dont aujourd'hui se multiplie l'écho, ne compromette les chances de succès d'un enseignement-apprentissage de la lecture qu'il est désormais possible d'entreprendre en se fondant sur des bases théoriques solides. Avec Karlheinz Stierle (1979: 302), je pense qu'«une culture du livre digne de ce nom ne saurait avoir lieu que si, à *partir de* ce qui s'ouvre dans la réception quasi pragmatique (*i.e.* la «compréhension fonctionnelle» de Gervais et ma «lecture primaire d'amateur»), elle débouche sur des formes supérieures de la réception, appropriées au statut spécifique de la fiction.

Pas un instant je ne songe à contester que l'expérience du plaisir est *fondamentale* dans l'enseignement obligatoire: on court à l'échec si l'on n'en tient pas compte pour *amorcer* et pour *relancer* le processus d'apprentissage. Mais il s'agit justement de fonder sur cette expérience, de l'utiliser comme base pour œuvrer au développement de compétences, à l'amélioration *progressive* de performances. Le rôle du professeur de français ne se borne pas à mettre entre les mains des élèves, aussi fréquemment que possible, des récits de fiction susceptibles de leur plaire: il consiste également à leur faire découvrir que, de ces récits, diverses lectures sont possibles, de plus en plus attentives à ce qui se propose dans le texte et à ce qui se joue dans l'actualisation, par le lecteur, de certaines de ses virtualités sémantiques. Et que de telles lectures peuvent être source d'un plaisir plus intense, plus subtil.

Pour gagner la partie, pour donner aux enfants, aux adolescents les moyens et l'envie de réfléchir à ce qu'ils font quand ils lisent un récit fictionnel et pour ancrer en eux le goût de cette sorte de fictions (dont les enseignants de littérature savent quel pouvoir de structuration de la personnalité elles peuvent avoir), il est une erreur à ne pas commettre: celle d'initier les apprenants à des pratiques de spécialistes au lieu de faire d'eux des *amateurs éclairés*, je veux dire capables d'une lecture secondaire, d'une lecture dont les effets sont mis en question, rapportés à leurs causes potentielles.

À ce propos, il est un malentendu qu'il me paraît urgent de dénoncer. Il porte, ce malentendu, sur les pratiques de spécialistes. L'on désigne communément par là, lorsqu'il s'agit de la lecture des récits fictionnels, les études de textes universitaires, appuyées sur des théories plus ou moins récentes et faisant usage des concepts propres à ces théories. Etudes «en jargon», disent volontiers les enseignants du primaire ou du secondaire qui n'ont pas pu — ou pas voulu — se tenir au courant des avancées de la recherche. Ceux qui s'expriment ainsi perdent généralement de vue qu'eux-mêmes ont été formés par l'enseignement supérieur, universitaire ou non, et qu'ils tiennent sur les textes, bon gré, mal gré, un discours de spécialistes. Patiné par les années, certes, émoussé sinon affadi, mais un discours de spécialistes. Sans néologismes techniques, soit, mais souvent aussi sans cette rigueur de pensée qu'assure un solide bagage conceptuel. Tout enseignant de littérature engagé dans un travail pédagogique approche peu ou prou les textes en spécialiste, et, tout compte fait, j'incline à penser que celui qui s'est frotté aux théories récentes est mieux disposé que celui qui les a ignorées ou dédaignées pour adopter sur sa propre manière de lire une perspective de métacognition susceptible de la lui faire apparaître comme une pratique spécialisée, donc différente de celle à laquelle il convient d'aguerir des élèves de l'enseignement obligatoire.

Je n'hésiterai donc pas à soutenir le paradoxe suivant: c'est l'enseignant le mieux informé des plus récentes théories du texte et de la lecture, l'enseignant familier des manières de lire des spécialistes qui dispose du plus grand nombre d'atouts pour engager une action pédagogique propre à former des *amateurs éclairés*, des adolescents qui, à la fois, apprécient les récits de fiction et sont capables d'en faire une lecture secondaire. La raison en est toute simple: jamais autant que dans le dernier quart de siècle on n'a progressé dans la connaissance de ce que sont le récit fictionnel et la lecture de ce dernier (Genette 1983 et 1991; Ricoeur 1983-1985; Adam

1985; Eco 1985 et 1996; Iser 1985; Fayol 1985; Picard 1986; Pavel 1988; Gervais 1990; Jouve 1992 et 2001; Schaeffer 1999; Cohn 2001; Pavel 2003; Baroni 2007 et 2009; Macé 2011 etc.). Un enseignant qui disposerait de connaissances assurées dans l'un et l'autre de ces domaines saurait quels aspects d'un récit de fiction retiennent, quasi inmanquablement, l'attention de *tout* lecteur, quelles opérations mentales *tout* lecteur ne peut manquer d'accomplir pour faire sens avec une fiction. Et dès lors, bien mieux qu'un collègue à qui ces connaissances feraient défaut, il pourrait, compte tenu de ce que l'élève lisant fait nécessairement, concevoir et mettre au point, par priorité, des activités qui permettent à ce dernier, d'abord, de prendre conscience de ses propres démarches cognitives, ensuite de les améliorer, c'est-à-dire de les adapter davantage aux spécificités et aux propriétés de l'objet lu.

Sauf à perdre de vue les finalités de l'enseignement obligatoire, on ne saurait, en prétextant le respect du «plaisir de lire», laisser les élèves se cantonner dans la lecture primaire, et on ne saurait davantage le rompre aux exigences d'une lecture secondaire *de spécialiste*. Mais pour naviguer ainsi entre Charybde et Scylla, pour initier les élèves à une lecture secondaire *d'amateur*, mieux vaut que les enseignants de littérature soient *eux-mêmes* des spécialistes bien au fait des théories nouvelles du texte et de la lecture.

5 - Lire et relire

Soit, donc, l'objectif de former des amateurs éclairés, des jeunes gens qui, ayant du goût pour les récits fictions écrits, intégreraient spontanément la lecture de ces dernières dans l'éventail de leurs activités de loisir, et qui, ayant réfléchi à l'école sur les spécificités de cette sorte de lecture, ayant développé des compétences en matière de compréhension des récits fictionnels, disposeraient de bases et de critères d'appréciation qui accroissent le plaisir de lire et favorisent la communication à propos des lectures. Le problème pédagogique est alors celui de faire acquérir les savoirs qui accroîtront les capacités de l'apprenant sans émousser l'intérêt qu'il peut avoir a priori pour l'écrit envisagé, ou en suscitant cet intérêt s'il fait défaut. Plus particulièrement, étant donné le sujet qui nous concerne, le problème pourrait s'énoncer ainsi: quelles activités scolaires en rapport avec la lecture d'un récit de fiction complet peuvent, *à la fois*, sauvegarder le plaisir de lire (ou le faire naître) et assurer le développement des compétences *ainsi que* la prise de conscience de celles-ci?

Je n'ai pas les moyens de recenser ici toutes les activités existantes qui pourraient satisfaire et les professeurs soucieux de l'objectif susdit, et leurs élèves (*cf.*, pour un aperçu, Dufays, Gemenne & Ledur 1996, rééd. 2005; Rouxel 1997; Tauveron, 2002; Dumortier & Dispy 2006). Par ailleurs, celles que je propose dans le dispositif pédagogique ci-après ne sont pas, à mes yeux, pourvues d'une efficacité telle qu'elles mériteraient, au moins, que chacun s'y essaie. Disons qu'elles constituent un recours envisageable pour des enseignants qui n'ont pas encore trouvé à la question posée au paragraphe précédent de réponse qui les satisfasse.

Je pense au demeurant que les activités scolaires portant sur des récits de fiction complets qui sont les plus susceptibles de concilier les implications de la quête du

plaisir de lire et les exigences de l'apprentissage sont des activités qui *orientent* le premier parcours du texte et/ou qui évitent à l'apprenant une relecture fastidieuse. Je ne dis pas: qui lui évitent d'avoir à relire, car il me paraît bien difficile, entre autres, de réfléchir sérieusement à l'interaction texte-lecteur sans pouvoir observer à loisir les causes textuelles des effets ressentis par le sujet lisant, donc sans être happé par la suite de l'histoire. Je parle de relecture fastidieuse, de relecture vécue comme une corvée par l'élève qui ne perçoit pas — ou qui perçoit mal — l'intérêt des questions impliquant qu'il relise, l'élève qui ne trouve pas — ou guère — de pertinence à ces questions, étant donné l'expérience existentielle qu'il vient de vivre, sur le mode imaginaire, en lisant le récit de fiction.

S'il est difficile de motiver les élèves à relire, il ne l'est pas moins d'orienter leur lecture. Trop de consignes et c'en est fait du plaisir! L'enfant, l'adolescent lit alors exclusivement pour travailler. Il cherchera par conséquent les satisfactions de l'esprit que procure la lecture dans des romans qui ne portent pas le sceau de l'école... ou il cherchera son plaisir dans d'autres activités que la lecture (de récits fictionnels).

Mais quel besoin d'orienter la lecture? dira-t-on. Le premier parcours de l'amateur, hors du cadre scolaire, n'est pas orienté, ou il ne l'est que par les informations d'ordre paratextuel (nom d'auteur, titre, désignation générique, mention de collection, illustration, prière d'insérer, préface, postface, etc.) et, éventuellement, d'ordre métatextuel (commentaire, critique figurant ailleurs que dans le livre même) dont l'amateur en question peut disposer. En tout état de cause, il n'y a personne pour lui dire: «Centre ton attention sur ceci, ne néglige pas cela, etc.» Je n'en disconviens pas, mais conviendra-t-on que sa lecture ne fait pas, une fois terminée, l'objet d'une discussion (voire d'une évaluation) liée à des sollicitations magistrales?

C'est une des caractéristiques de la lecture opérée en contexte scolaire: ce qui en résulte doit être utilisé pour réagir à des sollicitations censément ordonnées à des fins d'apprentissage ou d'évaluation. Dans l'immense majorité des cas, l'initiative de la sollicitation revient au professeur, et ce dernier, inmanquablement, s'appuie sur sa propre lecture. Il ne convient pas, je l'ai dit, que cette dernière soit une lecture secondaire de spécialiste si celle des élèves a été une lecture primaire d'amateur (Dumortier et Dispy, 2011), et c'est une des raisons pour lesquelles des consignes de lecture peuvent s'avérer utiles. Faute de telles consignes, faute d'orientation, l'élève lira le plus souvent pour (ou contre) l'histoire, mu par un double réflexe d'identification et de projection; il se trouvera par conséquent désarçonné si le professeur privilégie d'autres axes de questionnement que celui de l'intrigue (les usages de la langue, les valeurs mises en question, les techniques narratives et leurs effets, etc.) et s'il néglige totalement le pouvoir fantasmatique du récit.

L'autre raison, c'est que les lectures individuelles donnent souvent lieu à un débat. Une vingtaine de lecteurs qui débattent sans objet précis, c'est une situation de communication difficile à gérer par un maître qui aurait le souci d'atteindre des objectifs propres au développement de compétences de compréhension en lecture. Il peut, certes, toujours veiller à ce que les élèves apprennent à débattre: ce n'est pas rien, mais ce n'est pas le tout! Il peut également estimer que le débat

sur le livre est un facteur de socialisation d'un intérêt éminent (Burgos 1993): c'est incontestable, mais ça ne dispense pas de vouloir développer des compétences de lecture. Pour éviter que ne s'égaillent les prises de parole, pour rendre la discussion fructueuse, il est bon que les intervenants échangent leurs vues sur des aspects du texte (ou mieux: de la relation texte-lecteur) déterminés à l'avance.

Orienter la lecture par des consignes, c'est s'obliger à solliciter (on le fera le plus souvent au moyen de questions) compte tenu des pistes qu'on a tracées à l'apprenant. Parmi les tâches de l'enseignant, c'est, selon moi, l'une des plus délicates que celle consistant à baliser, avant la lecture, un espace de sollicitations à venir relatives à la compréhension, et à solliciter en gardant bien en vue les balises qu'on a soi-même placées. Mais si l'on parvient à s'acquitter honorablement de cette tâche, l'on crée les conditions d'un dialogue fructueux: les élèves, ne se sentant pas pris à contre-pied, manifestent généralement une meilleure volonté de coopération. Qu'on réussisse en outre à faire porter consignes et questions sur des opérations que le lecteur n'a pas pu ne pas accomplir, que les unes et les autres lui permettent de prendre conscience de ce qu'il a fait, on valide, aux yeux des élèves, le discours pédagogique sur la lecture et on les dispose favorablement envers une relecture.

6 - Un déplacement d'accent du texte à l'acte de lecture

Voici déjà plus d'un tiers de siècle que sont apparus, dans le secteur éditorial scolaire, les premiers ouvrages qui, vulgarisant les recherches en narratologie, mettaient à la disposition des professeurs et des élèves des *instruments d'investigation* (rien de plus!) utilisables par tout le monde (enfin par tous ceux qui n'étaient pas, a priori, hostiles à l'innovation pédagogique et braqués contre les néologismes techniques) pour travailler sur les genres narratifs. Les concepts de récit, d'histoire, d'actant, de personnage, de narration, de focalisation, etc.; les schémas de l'histoire, des actants, du système des personnages, etc. ont pu, je crois, aider ceux à qui ils étaient devenus familiers à prendre et à donner des vues d'ensemble de récits fictionnels complets (Viala & Schmitt 1979; Dumortier & Plazanet 1980; Goldenstein 1980; Béguin 1982, etc.).

Je ne pense pas que ces instruments aient rien perdu de leur vertu heuristique³, mais, incontestablement, au fil de la dernière décennie, la recherche scientifique (Ricoeur 1983-1985; Eco 1985; Iser 1985; Picard 1986; Gervais 1990; Jouve 1992; Baroni 2007, etc.) et, à sa suite, la didactique de la lecture du récit de fiction (Tauveron 1996 et 2002; Rouxel 1999; Dumortier 2001 et 2005; Langlade & Rouxel 2004; Dumortier & Dispy 2006, etc.) ont déplacé leur centre d'intérêt du texte comme organisation à l'interaction lecteur-texte. L'on ne saurait regretter que ce déplacement d'accent, ce changement de paradigme théorique, invite désormais les professeurs à se pencher (munis, pour bien faire, des concepts *ad hoc*) sur la

³ Le *hic* est qu'ils sont montés en grade: moyens d'une production de sens, moyens dont la valeur est, d'un point de vue pédagogique, fonction de la *seule* utilité, ils sont devenus des objets d'apprentissage absolus. Au grand dam de ceux qui ont introduit la narratologie dans la sphère pédagogique, l'apprentissage de l'usage des concepts s'est perverti en apprentissage des concepts, ce qui ne pouvait qu'être préjudiciable au développement des capacités de lecture caractéristiques de l'amateur éclairé (Dumortier 2005).

double question de la production du sens (le sens n'est pas dans le texte, il est une *construction* du lecteur, stimulé, *en de particulières circonstances*, par une suite de mots à laquelle il peut trouver une certaine cohérence) et de la pragmatique textuelle, c'est-à-dire de l'action que le texte, résultant des options techniques de l'écrivain, exerce sur le sujet lisant, au moment même de sa lecture et après celle-ci (Maingueneau 1990; Jouve 1992 et 2001). Ces questions, en effet, qu'on les pose à propos des récits de fiction ou de n'importe quelle espèce d'écrit, me paraissent susceptibles de faire, mieux que d'autres, comprendre aux élèves les enjeux de la lecture-travail, de la réflexion scolaire sur les pratiques de lecture, de la relecture.

S'agissant de l'étude du récit de fiction, il me paraît important que le maître exploite autant que possible les souvenirs du lecteur *immédiatement* après le parcours d'une brève œuvre complète ou d'un fragment pourvu d'une certaine autonomie narrative (Dumortier & Marion 2005). L'élève a dû imaginer l'univers de l'histoire, suivre le fil d'une intrigue (en dépit d'éventuels bouleversements de l'ordre chronologique ou de changements de focalisation), saisir les relations entre les personnages, comprendre les mobiles, les motifs, les buts, les circonstances, les moyens de leur action, etc.; il a réagi, intellectuellement et affectivement, à la mise en intrigue des faits (Baroni 2007) — à l'histoire racontée de manière intéressante —, il s'est situé par rapport aux personnages (Jouve 1992), il a peut-être remis en question ses propres valeurs (Jouve 2001), sa propre vision du monde, il a comparé l'œuvre à d'autres qu'il connaissait déjà et sans doute a-t-il procédé à une évaluation, formé un jugement de goût (Dumortier 2006b), etc. C'est d'abord là-dessus qu'il faudrait l'interroger, sans qu'il se trouve contraint de relire le récit (ou même l'extrait) qu'il vient d'achever. Et l'injonction de relire (le tout, sélectivement; l'un ou l'autre passage, de manière approfondie) devrait s'appuyer sur un réel désir d'en savoir plus à propos de l'interaction entre le sujet lisant et l'objet lu, à propos de l'expérience existentielle qui vient d'avoir lieu. La relecture devrait être dynamisée par un souhait sincère d'élucider une question ayant suscité la controverse au sein du groupe-classe.

Pour passer de la lecture primaire à la lecture secondaire d'un récit de fiction, il n'est peut-être pas indispensable d'utiliser des connaissances issues de la narratologie, dont les développements récents sont toutefois d'un éminent intérêt pédagogique (Jouve 1992 et 2001; Dufour 2004; Gasparini 2004 et 2008; Rabatel 2004; Baroni 2007 et 2009; Patron 2009, etc.). Mais cette dernière mérite de retenir l'attention des enseignants de français parce qu'elle offre un appareil conceptuel plus qu'aucun autre de nature à favoriser la perception du caractère artistique des récits fictionnels et l'autonomisation de l'apprenant.

Que se passe-t-il, la plupart du temps, lorsque professeurs et élèves ne disposent d'aucun bagage théorique commun leur permettant de s'entretenir à propos du rapport entre le caractère artistique et l'effet esthétique du récit? La trajectoire qui va de la lecture primaire à la lecture secondaire subit un infléchissement et l'on aboutit à des variétés de lecture *pseudo secondaire*, autrement dit de lecture primaire arrimée à l'un ou l'autre grand thème philosophique, sociologique, politique, etc. Négligeant que la fiction est une création, que «mimésis implique poïésis», comme le dit Paul Ricoeur (1983-1985), l'enseignant vit (ou à tout le moins il n'empêche

pas ses élèves de vivre) dans l'illusion que le texte a suscitée. Les personnages, les situations, les actions sont envisagés comme si l'on avait affaire à quelque récit factuel. Or ce qu'il faudrait que l'adolescent apprenne à penser, c'est, d'une part, *la production de l'illusion*, et d'autre part, *son pouvoir de mettre en question nos idées sur le monde*.

Cela ne signifie absolument pas négliger l'histoire. C'est vrai que c'est surtout à ça que les élèves s'intéressent (et nous aussi, bien souvent !). Mais on peut fort bien ne pas négliger l'histoire et l'appréhender comme une *configuration d'événements et d'actions* impliquant une *narration*, l'une et l'autre réalisant un *projet d'ordre artistique* et une *intention pragmatique*. Que l'identification de ce projet et de cette intention ne soit pas chose aisée, qu'il s'agisse même d'entreprises vouées à l'inaboutissement et propices aux querelles de spécialistes, c'est clair, mais il me paraît important qu'élèves et professeurs se penchent, avec les moyens modestes qu'ils ont en partage, sur cette question: pourquoi cette histoire-là, et ainsi racontée (cf. entre autres Suleiman 1983; Hamon 1984; Jouve 2001)?

7 - Un dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique que je propose ici est un parmi tous ceux que l'on peut inventer pour réduire l'écart entre le régime de lecture de l'apprenant et celui de l'enseignant. Il peut être adapté aux différents niveaux et aux différentes formes de l'enseignement obligatoire. Il comporte six ou cinq éléments, selon que l'on juge opportun ou superflu de fournir aux élèves des informations sur l'écrivain, l'ensemble de son œuvre, les circonstances susceptibles de rendre raison des caractéristiques de cette dernière, l'impact qu'elle a pu avoir et ses relations avec l'un ou l'autre courant artistique ou idéologique. Ces éléments sont les suivants:

1. Les références du roman considéré.
2. Une synthèse (facultative) de connaissances sur l'écrivain, l'œuvre et l'époque.
3. Un résumé-apéritif.
4. Une lecture-tremplin en six volets:
 - 4.1 une justification du choix de l'extrait,
 - 4.2 une situation de l'extrait,
 - 4.3 des consignes pour la lecture de l'extrait,
 - 4.4 l'extrait,
 - 4.5 des pistes pour l'exploitation de la lecture,
 - 4.6 des pistes pour une relecture.
5. Des conseils pour la lecture du roman complet.
6. Des suggestions pour une lecture approfondie.

1. Les références

Elles comprennent:

- l'identité de l'auteur: prénom, nom, date de naissance et, éventuellement, de mort;
- le titre de l'édition originale du roman;
- la date de la première parution;

- la référence complète de l'édition utilisée, y compris le nom d'un éventuel traducteur;
- la mention d'une éventuelle réédition en collection de poche, si l'édition utilisée n'est pas celle d'une collection de poche.⁴

2. *L'écrivain, l'œuvre et l'époque*

Cette pièce du dispositif se justifie surtout lorsque le roman considéré est une œuvre majeure du patrimoine littéraire ou un texte écrit par une figure importante du monde contemporain des lettres. Il convient d'opérer, parmi les informations disponibles, une sélection sévère. La synthèse qu'il s'agit de mettre au point devrait être succincte, compréhensible par un lecteur non familier de l'écrivain et de sa production, et, surtout, utile à la lecture du roman choisi.

3. *Le résumé-apéritif*

Ce n'est pas un résumé destiné à fournir une information exhaustive sur l'histoire et, encore moins, une interprétation détaillée de cette dernière. Comme son nom l'indique, il est censé mettre le lecteur en appétit. Il doit à la fois faciliter l'entrée dans l'univers fictionnel et rendre désirable la partie de l'intrigue passée sous silence. Pour frayer l'une ou l'autre piste où l'élève-lecteur pourra s'engager, le résumé-apéritif *se termine* par l'identification d'un ou plusieurs thèmes constituant des facteurs d'intérêt potentiels. Le résumé-apéritif tend alors à se confondre avec le discours incitatif, expression par laquelle je propose de désigner tout ce que peut dire le maître pour inciter les élèves à lire ce qu'il leur propose (Dumortier 2006; Dumortier, Dispy & Van Beveren 2011).

4. *La lecture-tremplin*

Elle porte sur un extrait dont la longueur et la teneur sont telles que le lecteur virtuel puisse s'intéresser à l'histoire racontée. Idéalement, il s'agira d'un passage représentatif: où un des thèmes centraux fait l'objet d'un développement, où est abordée une problématique cruciale, où se nouent des relations importantes entre les protagonistes, etc.

4.1. D'abord sont fournies les raisons particulières du choix de l'extrait. C'est une partie essentielle de la lecture-tremplin. Essentielle pour trois raisons au moins. D'abord parce qu'il est, je crois, plus facile d'amener les élèves à adopter, face à un fragment de récit fictionnel, l'attitude positive que requiert le travail de lecture scolaire si le professeur précise les raisons qui lui ont fait choisir ce fragment. Ensuite parce qu'il vaut mieux savoir, quand on poursuit des objectifs pédagogiques précis ou quand on cherche des objectifs pédagogiques précis à poursuivre, pourquoi l'on opte pour tel extrait (texte) plutôt que pour tel autre. Enfin parce qu'en mettant au clair les raisons de son choix, on se donne souvent à soi-même des idées pour le questionnement.

4.2. L'extrait est situé par rapport à l'ensemble du récit, notamment grâce à un résumé des événements qui précèdent immédiatement ceux qui vont être donnés

⁴ Dans l'enseignement primaire et encore au début du secondaire, les références seront plus succinctes que dans le secondaire supérieur, mais il importe de sensibiliser sans attendre les élèves au monde de l'édition et aux rôles respectifs des acteurs de ce monde-là.

à connaître. On veillera à apporter toutes les informations indispensables pour que l'élève entre de plain-pied dans le monde raconté: identification des personnages, des circonstances, de tout ce à quoi il est fait allusion.

4.3. Viennent alors les consignes pour la lecture: une ou deux injonctions (pas plus!) qui centrent l'attention de l'élève sur les aspects du texte qui donneront lieu à un premier questionnement.

4.4. Puis le texte de l'extrait. Il est souhaitable que la qualité de la reproduction assure une lisibilité maximale. Souhaitable également que l'extrait soit d'une longueur telle qu'il puisse être lu en classe, en une dizaine de minutes, ce qui permet d'interroger tout de suite après sur les souvenirs de lecture.

4.5. Enfin deux questionnaires, *en rapport aussi étroit que possible avec les consignes et en rapport aussi étroit que possible l'un avec l'autre*⁵. L'utilisation du premier suppose que les élèves ne disposent plus du texte. Ils viennent de le lire, de faire sens avec lui, de se représenter l'univers fictionnel, de réagir intellectuellement et affectivement aux situations et aux actions dans lesquelles sont impliqués les personnages: c'est sur cette réponse mentale au stimulus verbal qu'on les interroge. Les questions de la seconde série devraient, pour bien faire, porter sur des sujets qui recourent, en partie, les sujets des questions de la première série. Non pour qu'en y répondant certains élèves prennent conscience d'avoir «mal lu», mais pour qu'ils comprennent que, fatalement pour ainsi dire, ils n'ont pas tenu compte de tout le texte et que, dès lors, une relecture peu s'avérer utile. Utile à quoi? À une activité d'apprentissage qui porte davantage sur le récit, résultant d'un triple travail d'invention, de narration et de textualisation (Dumortier 2001 et 2005), que l'activité d'apprentissage précédente focalisée, elle, sur les comportements du lecteur. Cette fois les effets ressentis par le sujet lisant sont rapportés à leurs causes textuelles, aux options techniques de l'écrivain. Le foyer du questionnement est alors la relation entre la *vertu esthétique* de l'écrit, son pouvoir de faire réagir le lecteur, et son *caractère artistique*, les choix qui déterminent ou tout au moins influencent la réaction du lecteur (Schaeffer 1996; Genette 1997).

La démarche adoptée pour le traitement de l'extrait est une sorte de modèle réduit de celle que l'on suit pour aborder l'œuvre complète. Le «résumé-apéritif» (3) a une double visée informative et persuasive qui se retrouve, d'une part, dans la «situation de l'extrait» (4.2), d'autre part, dans la «justification du choix de l'extrait» (4.1). Les «conseils pour la lecture du roman complet» (5) ont la même fonction que les «consignes pour la lecture de l'extrait» (4.3). Enfin, idéalement, on devrait trouver dans les «suggestions pour une lecture approfondie» (6) les deux types de questionnement relatifs à l'extrait (4.5 et 4.6): un questionnement faisant appel aux souvenirs de la lecture et un questionnement impliquant un retour au texte.

5. Les conseils pour une première lecture

Passer de la lecture primaire d'amateur à une lecture secondaire d'amateur, une lecture d'*amateur éclairé*, n'implique pas *forcément*, selon moi, qu'on relise le récit. Certes la lecture secondaire que pratique le spécialiste *en vue de la production*

⁵ J'utilise ce mot par commodité, étant entendu que les sollicitations que l'enseignant adresse aux apprenants en vue d'une mise en commun des manifestations de la compréhension ne sont pas nécessairement des questions.

d'un métatexte (commentaire savant, critique de presse, etc.) suppose une (et même plusieurs) relecture(s), intégrale(s) ou sélective(s). Mais je pense que le passage de la lecture primaire à la lecture secondaire n'oblige pas le lecteur à consentir les frais d'un double parcours. Un lecteur exercé, un amateur éclairé, peut, du premier coup, prendre conscience de bien des sollicitations du texte et de ses réponses à ces sollicitations. À condition de ralentir quelque peu son rythme de lecture, il peut passer sans heurt du rôle de «lecteur piégé» ou «complice» (Dumortier 2001, suivant Picard 1986 et Jouve 1992), pris par l'histoire, à celui de «lecteur critique», intéressé par l'art de l'écrivain. Pour nous en convaincre, il n'est que de songer à notre propre expérience d'*amateur éclairé* lorsque nous regardons un film, visitons une exposition de peinture, écoutons un disque. Si l'œuvre n'est pas trop déconcertante, si elle s'inscrit dans notre «horizon d'attente» (Jauss 1978), notre premier contact avec elle suffit à mobiliser des connaissances d'ordre artistique que nous avons plaisir à utiliser et qui nous donnent le sentiment, fallacieux parfois (car nos connaissances peuvent être excessivement rudimentaires) de comprendre, de «bien» comprendre.

Former un lecteur critique, rendre possible une lecture secondaire, cela suppose un questionnement pertinent sur *l'expérience de lecture*, sur ce qui a réellement eu lieu lors de la confrontation entre le lecteur et le récit, mais concourent également à cette formation les conseils préalables évitant que le premier parcours du texte s'accomplisse dans ce que Gervais nomme le régime de la compréhension fonctionnelle, sur le mode primaire, dirai-je pour ma part.

Il ne faut pas multiplier les conseils pour la première lecture: trois ou quatre, c'est bien assez, et il devrait s'agir de recommandations générales qui facilitent et guident le parcours de l'élève *sans le contraindre à entreprendre des recherches précises rompant la continuité de la lecture*. Selon la nature de l'œuvre, il peut être opportun de signaler la non-pertinence de telle ou telle attente, de telle ou telle approche. Opportun également de suggérer des haltes à tel ou tel endroit propice, afin de permettre à l'élève une gestion optimale de son temps de lecture.

Tous les conseils procèdent de l'expérience du professeur, *qui a lu le récit*, qui a pu le rapporter à un ensemble de connaissances d'ordre artistique, qui en a vu les principaux centres d'intérêt (compte tenu de ses objectifs d'apprentissage), et qui peut déceler les écueils sur lesquels les apprenants risquent d'échouer.

6. Les suggestions pour une lecture approfondie

Ces suggestions marquent nettement le passage entre une lecture (orientée) où la quête du plaisir peut prendre le pas sur le travail et une lecture-travail, s'ordonnant à des fins d'apprentissage ou d'évaluation (formative ou certificative).

Est-il besoin de dire que, puisqu'il s'agit de suggestions, nul élève n'est tenu de les suivre toutes? Si l'on utilise le dispositif en cours d'année, on invitera des groupes préalablement constitués à s'attacher à l'une ou l'autre d'entre elles. Si l'on s'en sert pour un examen, l'élève présentant le récit en traitera une, qu'il choisira ou qui lui sera imposée.

La difficulté est ici de trouver des questions (ou, plus ambitieusement, d'inventer des tâches) qui, soit, permettent aux élèves de tirer le meilleur parti possible des

résultats de la lecture guidée qu'il a faite et d'être motivé à relire par le désir d'affiner ces résultats, soit, facilitent une relecture, partielle ou sélective, en cernant de manière très précise un centre d'intérêt nouveau et en donnant, si possible, des précisions quant aux endroits du récit où ce centre d'intérêt peut faire l'objet d'un examen.

Il est relativement aisé de formuler de telles questions, de créer de telles tâches en se servant des instruments d'investigation mis au point par les narratologues. Mais il convient que les élèves aient de ces instruments une maîtrise telle qu'elle leur permette d'envisager l'*effet esthétique* des *choix artistiques* opérés par l'auteur. Parler des options prises par ce dernier en matière de narration, de focalisation ou de temps narratif, par exemple, sans rien pouvoir dire de l'influence de ces choix sur la lecture, c'est tomber dans un formalisme néfaste (Dumortier 2005).

8 - L'utilisation du dispositif

Il est parfois recommandé aux enseignants d'éviter de constituer, à l'intention des élèves, des listes de lectures *obligatoires* et de laisser aux enfants, aux adolescents, dans la mesure du possible, le *libre choix* des livres qui donneront lieu, en classe à des présentations-débats, différentes des traditionnelles «élocutions» au moins sur les deux points suivants: 1°) l'accent y est mis sur l'expérience de lecture individuelle, sur les raisons pour lesquelles le roman choisi a (ou n'a pas) procuré au sujet lisant le plaisir que, légitimement, il recherche quand il lit un récit de fiction; 2°) la discussion à laquelle pourra donner lieu une présentation ordonnée à l'objectif de faire connaître ces raisons sera l'occasion de mettre en commun les bases et les critères d'appréciation que l'apprentissage aura rendus disponibles.

La pratique des présentations-débats n'exclut évidemment pas que des livres soient *proposés* aux élèves par le professeur, que ce dernier consacre, de temps à autre, une heure de cours à *recommander* des récits qu'il juge susceptibles d'intéresser les adolescents, bref qu'il s'acquiesce lui-même, prêchant ainsi d'exemple, de quelquesunes de ces présentations dont les apprenants devront, à leur tour, se charger.

À première vue, l'on pourrait estimer que l'usage du dispositif dont on a pris connaissance n'est guère compatible avec l'activité pédagogique que je viens d'évoquer. Un professeur qui se serait attaché à appliquer ce dispositif à un récit de *son* choix ou qui songerait à utiliser une approche, selon ce dispositif, réalisée par un tiers, pourrait-il ne pas *imposer* la lecture de l'œuvre en question? N'y a-t-il pas une contradiction entre le caractère souple, libéral, des discussions-débats et l'aspect rigide, autoritaire du dispositif? Je ne le pense pas. À condition que l'enseignant ait sous la main un grand nombre d'applications du dispositif à des récits de fiction fort divers. Pour constituer ce matériel pédagogique, la collaboration de plusieurs enseignants est évidemment indispensable.

Si cette condition est remplie, voici comment on peut procéder. Le professeur lit à la classe plusieurs résumés-apéritifs. Les élèves décident alors, à la majorité, de travailler sur un extrait («lecture-tremplin») d'un des romans ainsi présentés. Si ce travail incite la plupart des élèves à lire l'œuvre complète, tout le monde reçoit les deux dernières pièces du dispositif: les «conseils pour la lecture du roman

complet» et les «suggestions pour une lecture approfondie» (des groupes sont constitués, qui s'attacheront à l'une ou l'autre de ces suggestions). Si, au contraire, quelques élèves seulement souhaitent lire le roman en entier, c'est à ces derniers exclusivement que sont remises les deux dernières pièces, susceptibles de les aider pour une présentation-débat.

Nul n'ignore, au demeurant, que la poursuite des objectifs d'apprentissage (de la lecture du récit de fiction, en l'occurrence) ne s'accommode pas toujours d'activités relativement aléatoires comme celle de la présentation-débat: pour diverses raisons, nous pouvons *avoir besoin* que *tous* les élèves aient lu, au *même* moment, le *même* récit. Le dispositif s'avère alors utile pour guider cette lecture collective.

Recebido em setembro de 2011; aceite em janeiro de 2012.

Références

- Adam, J.-M. 1985. *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Baroni, R. 2007. *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris: Le Seuil.
- Baroni, R. 2009. *L'œuvre du temps*. Paris: Le Seuil.
- Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Éditions du Seuil.
- Beguïn, A. 1982. *Lire-écrire*. Paris: Editions de l'École.
- Burgos, M. 1993. Lectures privées et lectures partagées, *Pratiques*, n° 80.
- Canvat, K. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Charlot, B. 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charmeux, E. 1985. *Savoir lire au collège*. Paris: CEDIC.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. 1989. *Discours sur la lecture*. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou.
- Cohn, D. 2001. *Le propre de la fiction*. Paris : Le Seuil.
- Donnat, O, 1994. *Les Français face à la culture*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Donnat, O. (dir.) 2003. *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation française.
- Donnat O. & Tolila, P. 2003. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. 1996, rééd. 2005. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dufour, P. 2004. *La pensée romanesque du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dumortier, J.-L. & Plazanet, F. 1980. *Pour lire le récit*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L. 2001. *Lire le récit de fiction*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dumortier, J.-L. 2005. *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

- Dumortier, J.-L. & Marion, C. 2005. De la lecture à l'étude d'une nouvelle historique. *Enjeux*, n° 62.
- Dumortier, J.-L. 2006a. *La dentellière* et les fils du discours, dans J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éds.) *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. 2006b. Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, n°34.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. 2006. *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. 2011. Du texte du lecteur élève, de celui du lecteur maître et de quelques problèmes qu'ils posent au didacticien, dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. 2011. Pour le discours incitatif. Qu'apprendre aux maîtres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à lire les œuvres littéraires en leur prêtant la qualité d'attention requise par l'intention artistique. *Repères*, n°43.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. 1996. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Fayol, M. 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fijalkow, J. 1986. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris: P.U.F.
- Gasparini, P. 2004. *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gasparini, P. 2008. *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1983. *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1997. *L'œuvre de l'art II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1991. *Fiction et diction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gervais, B. 1990. *Récits et actions*. Longueuil: Le Préambule.
- Gervais, B. 1992. Tensions et régies, *Poétique*, n°89.
- Gervais, B. 1993. *A l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Editeur & Bertrand Gervais.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Goldenstein, J.-P. 1980. *Pour lire le roman*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Hamon, P. 1984. *Texte et idéologie*. Paris: P.U.F.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture*. Liège: Mardaga.
- Jauss, H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jouve, V. 1992. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: P.U.F.
- Jouve, V. 2001. *Poétique des valeurs*. Paris: P.U.F.
- Lafontaine, D. 1996. *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. 2004. *La culture des individus*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.) 2004. *Le sujet lecteur. Lecture et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Macé, M. 2011. *Façon de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard.
- Maingueneau, D. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. 2004. *Le discours littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Martinand, J.-L. 1986. *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Patron, S. 2009. *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*. Paris: Armand Colin.
- Pasquier, D. 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- Pavel, T. 1988. *Univers de la fiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pavel, T. 2003. *La pensée du roman*. Paris: Gallimard.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- Picard, M. 1989. *Lire le temps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Rabatel, A. 2004. *Argumenter en racontant*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Reuter, Y. 1991. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris: Bordas.
- Ricoeur, P. 1983, 1984, 1985. *Temps et récit* (3 vol.). Paris: Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. 1997. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: PUR
- Schaeffer, J.-M. 1996. *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris: Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. 1999. *Pourquoi la fiction?* Paris: Éditions du Seuil.
- Singly, F. (de) 1993. *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Direction du Livre et de la Lecture, Département des Etudes et de la Prospective.
- Steiner, G. 1991. *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris: Gallimard.
- Stierle, K. 1979. Réception et fiction, *Poétique*, n°39.
- Suleiman, S. 1983. *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*. Paris: P.U.F.
- Tauveron, C. 1996. *Le personnage; Une clé pour la didactique du récit à l'école primaire*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Viala, A. & Schmitt, M.-P. 1979. *Faire Lire*. Paris: Didier.