



**HAL**  
open science

## Les postures de lecture, vingt ans après

François Le Goff

► **To cite this version:**

François Le Goff. Les postures de lecture, vingt ans après. Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 2022, 66, pp.45-64. 10.4000/reperes.5387 . hal-04328593

**HAL Id: hal-04328593**

**<https://hal.science/hal-04328593>**

Submitted on 7 Dec 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Repères**

Recherches en didactique du français langue maternelle

**66 | 2022**

**Commentaire, commentaires**

---

## Les postures de lecture, vingt ans après

*Stances on reading, twenty years on*

**François Le Goff**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/5387>

DOI : [10.4000/reperes.5387](https://doi.org/10.4000/reperes.5387)

ISSN : 2263-5947

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2022

Pagination : 45-64

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université Toulouse 2 - Jean Jaurès



### Référence électronique

François Le Goff, « Les postures de lecture, vingt ans après », *Repères* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 24 janvier 2023, consulté le 07 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5387> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.5387>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 mars 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Les postures de lecture, vingt ans après

*Stances on reading, twenty years on*

François Le Goff

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Avec la collaboration de Dominique Bucheton

## Introduction

- 1 La didactique du français et de la littérature, tout au long de sa jeune histoire, a produit des recherches dont les publications se sont imposées plus que d'autres comme des marqueurs forts de la communauté scientifique : devenues des références et des cautions scientifiques, elles inspirent de nouvelles recherches, forment, au fil des ans, un socle de connaissances et sont des points de repère dans une histoire de la discipline. Les raisons de cette distinction sont bien sûr multiples : l'élargissement d'un savoir, que ce savoir concerne un objet d'enseignement, ses acteurs ou ses finalités, l'introduction d'une façon inédite de penser une problématique d'apprentissage ou de poser un regard nouveau sur un objet déjà considéré, à un moment donné de la recherche. Le texte de Dominique Bucheton, « Les postures du lecteur » (1999), fait partie de ceux-là. Vingt ans après sa publication, nous avons reconduit la recherche dans les termes que la chercheuse avait posés ; on pouvait en effet avoir intérêt à éprouver la robustesse des postures de lecture élaborées par la chercheuse dans un contexte bien différent : à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, à un moment où la question du lecteur n'était pas encore posée dans les termes que nous connaissons aujourd'hui (Rouxel et Langlade, 2004 ; Ahr, 2015 ; Louichon, 2016). Cette contribution est une première présentation du projet ; d'autres comptes rendus ont vocation à suivre, car non seulement le matériau récolté apparaît suffisamment riche pour soutenir de nouvelles

perspectives d'étude, mais aussi parce que la recherche a connu des prolongements inédits et s'est enrichie de corpus d'une tout autre nature<sup>1</sup>. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre contraint de cette livraison, plusieurs éléments seront passés sous silence ou ne feront pas l'objet d'une étude systématique. En resserrant l'analyse autour des traces d'une lecture dans les commentaires écrits d'élèves de collège et de l'identification de postures lectorales, nous pensons cependant que le lecteur disposera d'éléments suffisants pour apprécier l'intérêt de cette étude.

- 2 Dans un premier temps, il s'agira de situer succinctement la recherche originelle dans le contexte scientifique de la fin des années quatre-vingt-dix et dans le parcours intellectuel de la chercheuse afin de saisir les enjeux scientifiques et les soubassements théoriques de l'étude qui ont contribué à sa notoriété. Dans une deuxième partie sont exposées les conditions de mise en œuvre élargie du protocole, quelque vingt années après. La typologie initiale des postures demeure la référence pour présenter une synthèse des analyses mais nous nous saisissons de ces nouvelles données pour revenir sur les critères de qualification des postures et les enrichir. Cette étude de terrain nous invite dans le dernier temps de la contribution à revenir sur l'arrière-plan conceptuel des postures et leurs assises théoriques ; sur la base de ces nouvelles données et des études qui ont considérablement enrichi notre compréhension des pratiques de lecture scolaire ces dernières années, il nous a semblé opportun de relire le cadran des postures et de poser les jalons d'une typologie aménagée.

## 1. Les postures et l'émergence du lecteur réel

### 1.1. Une recherche exploratoire originale

- 3 En février 1998, à l'IUFM de Toulouse, au cours du colloque *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, puis au mois de mars de la même année, lors d'une journée d'études consacrée à la question de la littérature à l'école, à l'IUFM de Nîmes, Dominique Bucheton présente les résultats d'une recherche exploratoire fondée sur l'analyse approfondie d'un corpus de commentaires d'un texte littéraire<sup>2</sup>. Le dispositif, simple dans sa conception et son déroulement, invite des élèves de troisième à lire et à commenter dans une forme libre une nouvelle de Didier Daeninckx, *La Tirelire* (1994). Ni la forme scolaire, ni l'arrière-plan rhétorique, ni même la performance interprétative ne sont au cœur des questionnements. En proposant cette activité à deux classes de collège de région parisienne, socialement et culturellement différenciées, l'auteure cherche à apprécier la façon dont l'appartenance socioculturelle des élèves détermine en partie l'habileté cognitivo-langagière qu'ils déploient dans la réponse à une commande scolaire de ce type. En présence d'une fiction littéraire, les deux populations d'élèves présentent des profils de lecteur contrastés ; plus exactement, ce ne sont pas des profils qui sont mis en avant mais des conduites lectorales que les élèves convoquent et agencent. Les commentaires écrits peuvent alors être lus comme des combinaisons plus ou moins denses et variées de ce que des recherches antérieures ont déjà nommé des postures, à savoir « des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Bucheton et Chabanne, 1998, p. 20). Ces postures, dont on observe la trace dans des situations d'écriture scolaire différentes, sont inégalement investies par le sujet écrivant comme le sujet lisant et seraient révélatrices de la construction des inégalités

en matière de scolarisation et d'accès au savoir. À la question de savoir « comment se fait la rencontre entre les pratiques sociales, culturelles et langagières des élèves et leurs pratiques scolaires » (Bucheton, 2000, p. 201), et si l'école joue son rôle dans la délicate transition entre lecture privée, ordinaire, et lecture scolaire, lettrée, la recherche apporte des éléments de réponse plutôt critiques : « on peut alors se demander [...] si les pratiques d'enseignement de la littérature en collège, telles qu'elles sont massivement dominantes, ne renforcent pas les difficultés des élèves socialement défavorisés, rendant difficile et douloureuse, voire impossible, la rencontre entre leurs pratiques culturelles socialement construites et pratiques scolaires attendues au lycée » (*ibid.*, p. 213).

## 1.2. Connaître le lecteur à travers les pratiques langagières

- 4 La recherche sur les postures prolonge des travaux centrés sur le rapport à l'écriture (Bucheton, 1996) ; elle croise des questionnements qui intéressent la sociolinguistique et la didactique du français langue première. Pratique ordinaire et pratique scolaire sont interrogées dans leur co-présence, leur possible jonction et leurs rapports conflictuels. Rappelons à ce propos que la consigne d'écriture retenue dans le protocole parle du commentaire comme on commente entre pairs un match ou un film à la sortie d'un stade ou d'un cinéma. Pas question de faire référence à un objet de discours codifié, clairement identifié dans la discipline « français » et qui développe des propriétés rhétoriques spécifiques. Ce qui est visé, c'est l'émergence d'un discours authentique, au plus près d'une parole de commentaire sur une fiction sans les biais de formalisation que chercherait à reproduire l'élève s'il devait s'appuyer sur un genre de discours scolaire appris. La consigne volontairement ouverte en visant l'expression d'une pratique langagière non obligatoirement scolaire, répond aussi à un présupposé que la recherche va confirmer : il y a une diversité de comportements langagiers en présence d'une consigne, qu'il s'agisse de s'en tenir strictement à une réponse au plus près de la consigne, de s'employer à restituer des savoirs, de coller à une attente institutionnelle implicite, d'emprunter des voies inattendues.
- 5 Par ailleurs, sont réaffirmées dans la recherche des positions théoriques inscrites dans des travaux antérieurs, notamment en collaboration avec Élisabeth Bautier du groupe Escol de l'université Paris 8 (Bautier et Bucheton, 1996). Profondément hétérogènes, de nature cognitive, affective, linguistique, sociale, soumises à un brassage intensif de ses propriétés en fonction des situations de parole et des genres de discours, les conduites langagières de l'élève ne peuvent se trouver à être évaluées avec pour seule référence le système linguistique. De plus, « l'activité langagière n'est pas réductible à des savoirs enseignés que l'on mobilise plus ou moins consciemment, elle est aussi expérience du monde et des autres, valeurs, habitudes de vie, elle est un lieu privilégié de l'élaboration, de la transformation de soi » (Bautier, 1999). Ajoutons à cela que la complexité des conduites langagières est doublée d'une autre différenciation importante et qui a trait à la représentation que chacun des locuteurs a de l'écrit à produire en général et en particulier « une tâche essentiellement scolaire qui a des normes à respecter, ou une manière de montrer qu'on a appris, ou une activité qui a des finalités qui lui sont propres et qui permet de construire, de réfléchir, d'entrer dans des jeux de langage spécifique, ou encore un moyen de communiquer, un moyen de s'exprimer » (Bautier, 2001, p. 138).

- 6 Les déficits observés dans les productions langagières trouvent leur explication, au-delà du linguistique, dans des phénomènes qui interfèrent et qui ont trait « aux interactions des registres cognitifs et affectifs mobilisés par les élèves [...], aux valeurs et représentations qui accompagnent l'usage du langage » (Bautier, 2001, p. 125). Il s'ensuit que l'accès au langage de l'école, aux pratiques langagières de l'apprentissage, peut constituer un obstacle, une source de difficultés pour les élèves des classes populaires, culturellement défavorisées. Ce qui contribue à la différenciation des élèves entre réussite ou échec scolaire, « c'est une plus ou moins grande habileté à se dégager de leur expérience pour la penser, et à se dégager des usages ordinaires du langage, pour se servir de l'écriture comme d'une forme d'action, de dialogue avec soi et avec l'autre, comme instrument pour penser » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 10). Faire du langage un objet de discours et dans le cas qui nous occupe du commentaire d'une nouvelle, passer d'un résumé du récit au récit d'une lecture au cours de laquelle le sujet-scripteur-lecteur construit une posture réflexive et distanciée sur sa propre compréhension de la fiction, voilà une demande de l'école en présence de laquelle les élèves ne sont pas à égalité. Pour expliquer ce fait, Élisabeth Bautier avance que « la socialisation langagière non scolaire des élèves, en ce qu'elle a contribué à construire des habitudes de communication, des habitudes cognitives, des usages routiniers du langage et leurs représentations (l'ensemble constituant ce qu'on peut appeler un "rapport" au langage) » (2001, p. 150) peut participer activement de la difficulté scolaire. L'origine sociale du locuteur a un impact sur la variation de la production langagière et nombre d'élèves se retrouvent pénalisés dans le maniement des formes élaborées du langage pour apprendre. C'est la raison pour laquelle il est important – tant pour éclairer les motivations profondes de la recherche originelle que pour justifier sa reproduction aujourd'hui – de rappeler le cadre méthodologique d'une recherche de nature corrélative<sup>3</sup>, cherchant à mesurer les écarts de pratiques de lecture et d'écriture dans des collèges socialement culturellement différenciés et de situer la notion des postures dans cet environnement sociodidactique. La typologie des postures est d'abord un outil, un instrument de mesure, pour comprendre l'activité de sujets-scripteurs-lecteurs réels et contribuer à une meilleure appréhension de la difficulté scolaire. Et ce n'est sans doute pas le fruit du hasard si elle reçoit un accueil favorable au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle.

### 1.3. Les postures et l'émergence du sujet lecteur

- 7 En effet, l'attention portée à l'activité de l'élève devient grandissante dans le domaine de l'enseignement de la lecture littéraire, à un moment où la didactique de la littérature se constitue et s'autonomise<sup>4</sup>. Un déplacement épistémologique est observé, le texte, objet premier des démarches et réflexions didactiques, est concurrencé par la figure du lecteur. Progressivement, c'est la relation du lecteur avec un texte qui suscite de nouveaux questionnements, installe de nouvelles manières d'envisager la lecture du texte littéraire, met dans la balance « droits du texte » et « droits du lecteur », sans toujours trouver les équilibres adaptés, entre lecture ordinaire et lecture savante, prérogatives du lecteur dans la configuration du texte littéraire et l'autorité de ce dernier. L'institution admet les impasses d'un formalisme critique et l'hégémonie du lecteur modèle, pivot de l'approche sémiotique de la lecture développée par Umberto Eco (1985) et qui a trouvé une traduction didactique pendant les années quatre-vingt-dix sous le nom de lecture méthodique. Il est compréhensible que, dans ces conditions,

la démarche entreprise par Dominique Bucheton de mieux connaître le lecteur empirique selon les postures qu'il mobilise en présence d'un texte littéraire intéresse une nouvelle génération de chercheurs en didactique de la littérature. Dès 1986, Michel Picard estime que « tout lecteur (est) triple » (1986, p. 214) ; la conception d'un lecteur pluriel s'impose, la vision doctrinaire de la lecture telle que portée par la lecture méthodique reflue et, en 2004, lors d'un colloque à Rennes, ses organisateurs peuvent affirmer que « pour échapper aux démons didactiques du formalisme, il convient de prendre davantage en compte la dimension subjective de la lecture et les réalisations effectives des sujets lecteurs, élèves, étudiants, enseignants » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14). Les postures participent d'un projet de la didactique de la littérature qui consiste à appréhender le lecteur réel dans sa diversité<sup>5</sup> comme la diversité des lectures (Sauvaire, 2015). Lorsqu'il s'agit pour Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier de décrypter l'activité du lecteur, c'est à des « *modes opératoires de la fictionnalisation lectorale*<sup>6</sup> » (2007, p. 105) qu'ils s'intéressent. Il s'agit là d'une autre façon pour décrire des schèmes d'action, non sans rapport avec la notion de posture telle que la convoque par exemple Jean-Marie Schaeffer quand il décrit « les vecteurs d'immersion [qui] sont des feintises ludiques » en présence desquels le lecteur adopte des « postures d'immersion » (1999, p. 244). En insistant sur le caractère complexe, hétérogène, combinable, mobile de l'activité lectorale, les chercheurs ont la précaution de ne pas figer des identités de lecteur et d'essentialiser des pratiques en constante mutation. En voyant dans la posture un moyen « d'appréhender le lien qui unit l'apprenant à l'objet d'apprentissage et en mesurer les incidences » (Penloup *et al.*, 2011, p. 151), et tout en reconnaissant avec Marie-Claude Penloup le caractère labile de la notion (*ibid.*, p. 169), on comprend son intérêt heuristique dans les recherches en didactique de la littérature ; au cours des dix années écoulées, ce sont au moins six thèses qui ont été soutenues et qui font figurer dans leur cadre théorique et méthodologique les postures de lecteur élaborées par Dominique Bucheton<sup>7</sup>.

## 2. La reconduction du protocole, vingt ans plus tard

### 2.1. Méthodologie : genèse et actualisation

#### 2.1.1. Le cadre du recueil des données

- 8 La reproduction du protocole de recherche vingt ans plus tard a été conditionnée par la possibilité d'élargir les publics, le type d'implantation géographique et sociale des collèges. Retenir un échantillon d'élèves plus diversifié devait offrir plus de chances de mettre en discussion les conclusions initiales de la recherche et faire apparaître une combinaison plus complexe des postures, et de ce fait moins schématiquement interprétables à partir des seuls déterminismes sociaux. Nous allons voir que ces hypothèses se sont trouvées partiellement confirmées. Mais rappelons tout d'abord que dans la première étude, deux classes de banlieue parisienne étaient partie prenante. Nous disposons à présent de 114 productions réparties sur cinq collèges aux profils sociologiquement ouverts de l'académie d'Occitanie : un collège de l'hypercentre, rattaché à un lycée présenté comme l'un des plus réputés de l'académie, un collège de banlieue toulousaine, marquée par une mixité sociale et un indice socioéconomique moyen, un collège d'une commune semi-urbaine de 5 000 habitants, dans l'aire d'attraction toulousaine, au profil socioéconomique modeste, et deux collèges ruraux

avec de petits effectifs, l'un implanté dans le sud du Tarn, l'autre, plus isolé, dans le sud de la Haute-Garonne, dans des communes à l'indice socioéconomique moyen voire inférieur. Pour tenter d'avoir, si cela est possible, une meilleure représentation de ces collèges, le tableau ci-après présente les taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) en moyenne et en pourcentage entre 2008 et 2018 (voir tableau 1). Ces informations chiffrées sont complétées par le pourcentage de mentions TB obtenues sur cette même période de onze années<sup>8</sup>.

Tableau 1 : Les résultats au diplôme national du brevet (DNB) dans les cinq collèges

Période 2008-2018 DNB	Collège A Centre-ville	Collège B Banlieue	Collège C Zone semi-rurale	Collège D Zone rurale sud Tarn	Collège E Zone rurale sud Haute-Garonne
Taux de réussite	97,5 %	84,6 %	83,33 %	91,3 %	87,2 %
Mention TB	22,10 %	11,70 %	12,60 %	12,20 %	14,10 %

### 2.1.2. Le support de l'étude et les conditions de passation

- 9 La nouvelle de Didier Daeninckx est retenue par Dominique Bucheton pour des raisons d'ordre esthétique et thématique<sup>9</sup>. Elle combine un dispositif littéraire construit sur le malentendu tragique et une mise en intrigue qui repose sur la surprise ; son intérêt est aussi sensible dans les enjeux humains qu'elle développe : la pauvreté, source d'isolement et de rejet, les injustices sociales, la solidarité intergénérationnelle, le sentiment d'empathie. Il est précisé que « certains procédés d'écriture (focalisation, description par exemple) sont très visibles et très en rapport avec des enseignements classiques de narratologie » (Bucheton, 2000, p. 204). Une information complémentaire, non présente dans le premier protocole, a été portée sur les feuilles de chacun des commentaires : l'heure du début et de fin de l'activité. Les cinq classes ont réalisé la tâche dans un intervalle compris entre 35 et 45 minutes. La durée comparable réservée à la lecture de la nouvelle et à l'écriture du commentaire nous permet d'exclure la contrainte temporelle dans les cas où les textes produits sont anormalement courts comparativement à d'autres classes.

### 2.2. Les instruments de l'analyse : genèse, actualisation, discussion

- 10 Si le renouvellement du protocole suppose une mise en œuvre aussi symétrique que possible avec l'étude originelle, les instruments de l'analyse sont en revanche sensibles à la nouveauté du corpus des productions écrites et à ce qu'il apporte potentiellement de variables susceptibles de modifier les conclusions de la recherche. Par ailleurs, ces mêmes instruments de l'analyse ne sont pas indifférents aux avancées épistémologiques dans le champ de la lecture littéraire. Rappelons enfin une précaution de lecture : il se pourrait très bien que nous ayons sous nos yeux des images de scripteur autant que d'images de lecteur et qu'une entreprise de différenciation demeure toujours problématique.

### 2.2.1. Images du lecteur ? Images du scripteur ?

- 11 La production écrite de l'élève est censée être le juste reflet de sa lecture ; non seulement de sa lecture mais de la qualité de sa compréhension et de son aptitude à élaborer une interprétation, à construire un point de vue, à développer un jugement critique d'ordre esthétique ou moral, à poser un ressenti émotionnel. Bertrand Daunay observe que « dans un commentaire écrit, le scripteur se donne à voir avant tout comme lecteur » et cette « collusion des images du scripteur et du lecteur » (Daunay, 2002a, p. 135), tacitement admise, est une condition pour que de l'analyse d'un état d'écriture soient dégagées une ou plusieurs postures<sup>10</sup>. On admettra que cette correspondance entre lecteur et écriture présente cependant bien des ambiguïtés<sup>11</sup> et peut difficilement s'affranchir d'une part de subjectivité dans le traitement des données textuelles. Question récurrente et sensible dans l'interprétation des données parce que nous ne disposons pas des auto-commentaires des auteurs sur leur écrit et leur lecture, parce que la sélection des objets pris pour indices est toujours en soi une option révisable, parce que la sélection d'un fait langagier peut se voir attribuer une valeur *a* mais aussi bien recevoir une valeur *b* dans une autre orientation ou interprétation de recherche, au titre que ce même fait langagier serait d'abord considéré dans son contexte, interprété dans et par son environnement.

### 2.2.2. La qualification et le statut des postures : genèse et actualisation

- 12 Texte-tâche, texte-action, texte-signé, texte-tremplin, texte-objet<sup>12</sup> : par l'attribution d'une qualité spécifique, le texte de fiction littéraire se change en un *voir-comme* à l'initiative du lecteur. Le trait d'union inscrit le texte littéraire dans une relation et une représentation, il est image et selon qu'il est vu ou vécu comme une tâche, une action, un signe, un tremplin ou un objet, la posture du lecteur est modifiée. Pour la chercheuse, et ceci est un point essentiel, il n'y a pas de correspondance entre une posture et un sujet-lecteur réel, la posture n'est pas un marqueur d'identité du sujet-lecteur. Une même production langagière peut présenter des indices de plusieurs postures. Dans l'étude, la production des résultats en pourcentage touche deux aspects : premièrement, la fréquence comparée des postures dans les deux classes, deuxièmement, l'addition des postures chez chacun des élèves et en fonction des classes. L'analyse ne fait pas apparaître dans les pourcentages l'intensité d'une posture par rapport à une autre ; or, à la lumière du nouveau corpus, nous faisons l'hypothèse qu'une posture parmi celles convoquées gouverne l'ensemble du commentaire, et accueille ou non de façon plus locale ou anecdotique dans le discours des postures que l'on dirait secondaires. C'est ce que nous nous emploierons à montrer dans l'analyse des résultats.

### 2.2.3. Les outils pour qualifier les postures

- 13 Le renouvellement de l'étude bénéficie d'un avantage, fait assez rare pour être noté : nous avons à notre disposition un certain nombre de pièces du dossier de recherche conservées par Dominique Bucheton<sup>13</sup>, fait d'autant plus précieux que le texte de la chercheuse livre les conclusions de l'étude, s'attache à décrire les postures mais sans prendre appui sur un corpus représentatif de productions d'élèves. Surtout, les indicateurs ne sont que partiellement présentés en fonction des postures. La confrontation avec un corpus introduit inévitablement de nouveaux questionnements,

les frontières entre les postures se déplacent, la valeur d'un marqueur n'apparaît plus aussi probante.

- 14 Le tableau ci-après propose une synthèse des indicateurs adoptés dans la première étude et en regard, la manière dont la relation est formulée selon chaque posture (voir tableau 2). La colonne de droite reprend les indicateurs en les reformulant parfois et en introduit de nouveaux. Il intègre aussi une posture non observée dans le corpus originel, présente de façon significative dans le corpus contemporain. Le texte-obstacle traduit une incapacité, partielle ou totale, à entrer en négociation avec le texte pour des raisons diverses que nous présentons plus avant dans l'analyse des données.

Tableau 2 : Les indicateurs textuels des postures

Familles d'indicateurs dans l'étude originelle...	... pour une identification des postures	Valeur de la posture pour décrire la relation du lecteur avec le texte toujours dans la recherche originelle	Famille d'indicateurs actualisée à l'issue de la nouvelle recherche
Non observée	Texte-obstacle	Non décrite	Expression de la difficulté à lire, à saisir le déroulement de l'histoire et la logique des actions
<ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre de mots</li> <li>- lecture partielle de la nouvelle</li> <li>- contresens sur la logique des actions des personnages</li> </ul>	Texte-tâche	« L'élève reste en extériorité complète au texte et à la situation qui lui est proposée. Il n'est en activité ni cognitive, ni langagière, ni psycho-affective. »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre de mots</li> <li>- lecture partielle de la nouvelle</li> <li>- narrativisation à visée de compréhension</li> <li>- lecteur absent ou périphérique</li> <li>- énonciation neutre</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- paraphrase simple</li> <li>- paraphrase explicative</li> <li>- résumé des actions</li> <li>- synthèse thématique</li> </ul>	Texte-action	« L'élève lit l'histoire qui est racontée », « il met en œuvre son propre système de valeurs morales », « il joue le jeu de la fiction », « la lecture est à dominante psychologique et moraliste, voire moralisatrice », « les élèves restent à l'intérieur de l'histoire »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- narrativisation à visée d'explication</li> <li>- lecteur présent, impliqué</li> <li>- identification aux personnages</li> <li>- hypervalorisation de la fable</li> <li>- marques du jugement de goût et du jugement de valeur</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- émotion du lecteur dite</li> <li>- identification du lecteur aux personnages</li> <li>- commentaire, jugement moral, normatif</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en relation avec le monde de l'expérience sociale</li> <li>- méditation philosophique, exploration d'un problème, questionnement</li> <li>- vocabulaire plus abstrait, généralisant</li> </ul>	Texte-signe	« Le texte est lu comme une fable », « Le texte devient problème, énigme », « Le texte est perçu comme le reflet d'une réalité », « La distance avec l'histoire permet de sortir du jeu de l'illusion de réalité »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulaire abstrait, généralisant</li> <li>- sens figuré, jeu des connotations</li> </ul>
	Texte-tremplin	« Les commentaires décollent du texte », « Le texte s'organise autour d'un point de vue », « Le texte est un prétexte »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- actualisation<sup>a</sup> et utilisation<sup>b</sup> du texte - orientation argumentative du commentaire</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture technique du texte sans construction de sens</li> <li>- lecture du texte en mettant en relation narré/narration</li> <li>- lecture critique et du sens du texte (point de vue sur le texte)</li> <li>- emploi de métalangages</li> </ul>	Texte-objet	« Le lecteur expert », « L'élève arrive à mettre en relation le texte, le sens, la lecture », « L'élève se pose en dehors du texte pour pouvoir analyser le texte », « L'élève s'est sorti de "l'agir du texte" », « Le texte est enfin dominé »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- effets rhétoriques et passionnels de la fable</li> <li>- vocabulaire de spécialité</li> <li>- citations à valeur de preuve</li> <li>- énonciation neutre</li> <li>- lecteur absent ou une abstraction</li> </ul>
<p><b>a.</b> Nous retenons, parmi de nombreuses propositions, cette définition minimale de l'actualisation dans l'exercice de la lecture : « Actualiser, c'est donc d'abord rendre actif et résonnant dans notre environnement présent, pour nos subjectivités présentes, un potentiel de signification porté par les œuvres héritées du passé (proche ou lointain) » (Citton et Massol, 2020, p. 218).</p> <p><b>b.</b> Utilisation et interprétation sont chez Umberto Eco (1992) deux modèles abstraits présents dans l'activité de lecture, avec cependant une distinction notable : en tant que sémioticien, il estime que la « libre utilisation [des textes] n'a rien à voir avec leur interprétation, bien qu'interprétation et utilisation présupposent toujours une référence au texte-source, du moins en tant que prétexte » (1992, p. 46). Annie Rouxel, dans une approche didactique des pratiques de lecture, avance que « l'utilisation du texte est avant tout signe d'appropriation du texte par le lecteur et source de sa jouissance. Elle est constitutive de l'expérience de lecture » (2007, p. 53).</p>			

### ***Narrativisation, distanciation***

- 15 Parce que la posture se définit d'abord comme un « faire langagier » (Bucheton, 2006, p. 30), en rapport avec la mobilisation d'un type de réflexivité, nous isolons deux modes de négociation avec le texte-source et pour lesquels il est loisible d'observer discursivement et linguistiquement des manifestations : il s'agit de la narrativisation et de la distanciation<sup>14</sup>. Les discours de commentaire ne cessent de mettre en travail ces modes d'entretien avec le texte ; selon le degré de maîtrise, l'un est plus prégnant que l'autre, les combinaisons sont plus ou moins élaborées, des relations de subordination sont observables ou non et cela jusque dans la mise en espace du commentaire ; il y a une *raison graphique* du commentaire, une spatialité des postures ; cette donnée scripto-visuelle mérite aussi d'être considérée.

- 16 La notion de paraphrase est sollicitée pour distinguer les postures. Outre sa capacité à affaiblir la valeur de tout discours qu'il désigne, le terme construit une catégorie discursive qui fige la conduite langagière dans une forme de reproduction dégradée d'un texte-source et la manifestation d'une incompétence interprétative. Dans ses travaux, Bertrand Daunay a très bien montré que tout métatexte intègre des formes de paraphrase, que la reformulation est partie intégrante de l'acte de commenter et que sa caractérisation est pour une part le produit d'un point de vue subjectif (Daunay, 2002b, 2004). Son empreinte fortement dépréciative dans le champ disciplinaire, son incapacité à rendre compte d'un processus cognitivo-langagier qui répond à une nécessité chez le sujet-scripteur-lecteur nous font préférer la notion de narrativisation, plus à même de décrire une procédure langagière qui traduit plus fidèlement cette dialectique éminemment délicate, cette complexité au sens d'un tissage entre le texte-source et le texte-cible, pour tout sujet-lecteur-scripteur en formation.
- 17 La question de l'espace dans le commentaire et de la position du sujet-lecteur dans cet espace vis-à-vis du texte source est une constante pour définir les postures. Selon que le sujet-lecteur est dans ou hors du texte, il s'y soumet ou le domine. Chaque position, chaque occupation dans l'espace est affectée d'un degré de qualité. Dans une tradition herméneutique et sémiotique de la lecture littéraire, la qualité de la lecture est proportionnelle à la distance du sujet prise avec l'objet texte considéré. Selon que l'élève reste « à l'intérieur de l'histoire du texte » (Bucheton, 2000, p. 206) ou bien qu'il « se pose en dehors du texte pour pouvoir analyser le texte et la lecture potentielle du texte » (*ibid.*, p. 211), dans le premier cas il est dominé par « l'agir du texte », dans le second il domine le texte (*ibid.*, p. 211). On reconnaît dans ces commentaires le discours de l'institution et une conception datée de la lecture littéraire. La didactique de la littérature s'est précisément instituée sur cette question de la requalification de tous les modes de lecture sans poser la lecture lettrée comme l'horizon ultime de toute pratique de lecture (Langlade, 2004). Si la posture distanciée est un fait ordinaire dans les apprentissages de l'école, y compris dans celui de la lecture littéraire, cela n'exclut pas l'engagement du sujet ; distanciation et subjectivité ne sont pas antinomiques.

### 3. Une analyse partielle des données

- 18 Nous nous référons aux deux explorations de l'étude de Dominique Bucheton : le classement en pourcentage des postures repérées dans chacune des classes (tableau 3) et la combinaison des postures identifiées dans chaque classe, toujours en pourcentage (tableau 4). D'autres coups de sonde méritent d'être conduits dans la poursuite de l'étude pour affiner le profil des postures de commentaire. Dans une présentation ultérieure, il sera ainsi question du traitement réservé à l'énonciation, de la place langagière du locuteur, des choix lexicaux adoptés en fonction des postures majoritaires observées.

Tableau 3 : La fréquence des postures

	Classe A Centre-ville	Classe B Banlieue	Classe C Zone semi-rurale	Classe D Zone rurale sud Tarn	Classe E Zone rurale sud Haute-Garonne

Texte-obstacle	4 %	27 %	5 %	64 %	13 %
Texte-tâche	9 %	63 %	24 %	10 %	61 %
Texte-action	69 %	63 %	71 %	84 %	61 %
Texte-signé	86 %	45 %	48 %	24 %	17 %
Texte-tremplin	8 %	4 %	28 %	24 %	13 %
Texte-objet	65 %	9 %	24 %	36 %	13 %

Tableau 4 : La combinaison des postures

Nombre de postures	Classe A Centre-ville	Classe B Banlieue	Classe C Zone semi-rurale	Classe D Zone rurale sud Tarn	Classe E Zone rurale sud Haute-Garonne
1 posture	13 %	32 %	29 %	52 %	43 %
2 postures	35 %	50 %	43 %	32 %	43 %
3 postures	52 %	18 %	28 %	8 %	13 %
4 postures	0 %	0 %	0 %	8 %	0 %

### 3.1. Quelques commentaires

- 19 La répartition des types de postures, leur représentation dans les différentes classes livrent une photographie comparable en bien des points avec l'étude de 1998 et une accentuation, semble-t-il, des phénomènes originellement constatés.
- 20 La classe A, classe de centre-ville, socialement et culturellement favorisée présente une disposition nettement supérieure à combiner les postures, et surtout les postures valorisées dans l'exercice du commentaire. C'est aussi la classe où le traitement rhétorique et énonciatif des textes rejoint des conventions et des normes de l'écriture métatextuelle telles que le recommande l'usage au lycée, ce qui n'est absolument pas présent dans les autres classes, le phénomène le plus frappant étant la disparition de la première personne dans nombre de textes. Cela s'accompagne d'une attention esthétique que les autres classes ne présentent pas ou alors sur un mode négatif. Comme le montre le texte placé en annexe 1, les codes du discours métatextuel font l'objet d'un apprentissage et sont partiellement intériorisés ; l'attention esthétique du lecteur est manifeste et, dans une démarche herméneutique, le texte est aussi évalué selon sa capacité à produire des effets de sens. La fable ne constitue plus l'accroche unique de la lecture contrairement à ce qui se passe de façon très majoritaire dans les autres classes.
- 21 La construction du point de vue personnel, qui ouvre sur une symbolisation, une valeur axiologique ou philosophique, une métaphorisation du drame demeure toujours un marqueur de différenciation entre les classes selon leur appartenance socioéconomique. La présence du texte-signé et du texte-tremplin s'effondre dans les

classes D et E. On peut faire l'hypothèse que la pratique analytique ordinaire n'est pas transposée dans cette situation extraordinaire d'autonomie de lecture, ce qui pose de lourdes questions sur la façon dont le cycle 4 du collège encourage ou non cette responsabilité du lecteur, sans le soutien de la communauté interprétative que forme habituellement le groupe classe.

## 3.2. Quelques phénomènes marquants

### 3.2.1. L'émergence du texte-obstacle

- 22 Un phénomène surgit qui n'était pas observé il y a vingt ans : l'élève dit sa difficulté à lire, sa difficulté à saisir le déroulement de l'histoire et la logique des actions. Le lecteur se dit empêché dans sa lecture, soit parce qu'il ne reconstitue pas la logique de la fable et que celle-ci demeure par endroits opaque, soit parce que la densité du texte devient une gêne de lecture, de déchiffrement, soit parce que le vocabulaire est jugé trop difficile. Voici un échantillon de ces aveux d'impuissance<sup>15</sup> :

J'ai bien aimé le texte même si je n'ai pas trop compris le début du texte.

Je n'ai pas aussi compris pourquoi il est mort.

Je ne pense pas avoir compris toute l'histoire mais quelques moments.

Je pense que je n'ai pas compris ce texte aussi parce que de la ligne 1 à la ligne 60, le texte n'est pas assez aéré et trop compact.

J'avais beau essayer de lire ce texte mais je ne comprenais pas tout ce que disait le narrateur je trouvais que le début et la fin n'avaient aucun rapport et ne racontait pas la même histoire.

J'ai beau relire cette nouvelle mais je ne la comprends toujours pas. Ce devoir est pour moi difficile car je ne comprends pas ce texte.

Dans ce texte il y a trop de mots compliqués, donc j'ai du mal à comprendre à des moments.

- 23 La difficulté de lecture s'accompagne souvent d'une production réduite du commentaire, mais n'interdit pas cependant des manifestations d'intérêt, un engagement sur le mode de l'évaluation, du jugement porté sur les personnages et leurs actions, rarement sur un axe de l'interprétation, du texte-signé. Le texte-obstacle, présent de façon très importante dans la classe D, se traduit par un morcellement des commentaires, une progression souvent erratique du discours. Il est intéressant d'observer la corrélation entre le texte-tâche et le texte-action dans ce corpus : les élèves alternent des aveux d'échec dans la lecture et des jugements de goût sommaires, peu motivés, des jugements moraux faiblement argumentés. Le texte placé en annexe 2 illustre parfaitement cette combinaison.

### 3.2.2. Un repositionnement du texte-tâche

- 24 Le texte-tâche, aussi présent dans la classe E qu'il est discret dans la classe A, est un marqueur très fort de différenciation dans l'ensemble du corpus. Il s'impose de façon massive dans certaines classes et tout particulièrement dans la classe E au profil socio-culturel parmi les moins favorisés, sans pour autant présenter des résultats au DNB plus faibles que les autres classes, exception faite de la classe A qui se démarque nettement. Si l'on s'intéresse de plus près aux productions de la classe E, on observe que le texte-tâche n'exprime pas un refus de l'activité, bien au contraire. La longueur des textes, le soin apporté à la présentation en témoignent. On pourrait parler d'une posture scolaire, désinvestie, sinon que le caractère systématique de cette posture dans

une classe laisse entendre tout autre chose. La pratique langagière largement majoritaire est celle d'une narrativisation exclusive, sans autre mode exprimé de relation avec le texte. L'élève est impliqué dans sa lecture et la narrativisation apparaît comme une conduite langagière qui porte le lecteur, l'accompagne dans une démarche active de compréhension. Le sujet-scripteur-lecteur mime le texte source, propose une reproduction miniature, en conservant à plusieurs reprises les temps du récit. Un processus d'appropriation se réalise ; l'action de commenter est une narrativisation de la lecture et de son souvenir. L'élève dans une position d'insécurité cognitive reste dans une proximité maximale avec la matière de la fiction, au risque de ne rien vouloir négliger, de restituer des faits secondaires, anecdotiques, témoignage de fidélité et de conformité qui peut d'ailleurs l'empêcher de conclure. Mais pour ce qu'il s'agit de la valeur et de la signification de l'action de commenter, le malentendu cognitif est ici à son plus haut degré. L'élève manifeste un engagement dans la tâche dont il méconnaît les codes élémentaires. Restituer la fable le plus fidèlement possible sans intervenir est pour lui une façon de commenter ; le fait de témoigner de la compréhension littérale de la matière fictionnelle ne peut se traduire que sous la forme d'une nouvelle narration.

- 25 Comme tendrait à le montrer l'exemple représentatif de l'annexe 3 et contrairement à ce que l'on retient du texte-tâche dans l'étude originelle, on est plutôt amené à y voir aussi, paradoxalement, l'expression d'un authentique investissement, disqualifié par une pratique langagière inadaptée et monolithique, non accompagnée ; en effet, la narrativisation en soi n'est pas un objet de disqualification, des lecteurs experts y ont recours, mais ils la complètent ; c'est un socle discursif sur lequel vient s'agréger le commentaire. Dans la classe E, c'est le discours sur la narrativisation qui fait défaut, comme si les auteurs des commentaires ne s'y sentaient pas autorisés.

## Conclusion

- 26 La posture définit un espace de négociation, entre un sujet et un objet de discours, un lecteur et un texte, un espace à géométrie variable, selon les enjeux pragmatiques, selon la situation scolaire, privée. Tenter de la circonscrire dans sa diversité et sa complexité revient à se poser des questions qui sont au cœur des apprentissages de la lecture littéraire : quel investissement de ces espaces, quelle légitimité, quelle représentation déjà là, quelles compétences langagières, culturelles, disciplinaires, rhétoriques, quelle capacité d'épaississement d'une référence, d'un fait de fiction, quels déplacements cognitifs ? Dans le corpus contemporain, on voit nettement se dessiner un profil de négociation et d'entretien du lecteur, réputé faible lecteur, éloigné d'une lecture distanciée, outillée qui aborde le commentaire sur deux versants : le commentaire est d'abord une affaire de compréhension de la fable ; l'action de commenter est équivalente à une démarche de compréhension littérale et de fidélité au texte. Le malentendu qui demeure vivace à la fin du cycle 4 du collège met crument en lumière la question essentielle de la position du lecteur vis-à-vis du texte. Sans être assuré de sa prise d'autonomie et préférant la sécurité, le lecteur qui n'a pas construit les codes de la lecture littéraire entretient l'idée problématique que le texte source et le métatexte partagent un même espace. Dans cette confusion des espaces, le lecteur est absent, ou bien – et c'est le deuxième versant – sa parole demeure périphérique, visible sur le mode non étayé de l'opinion et du jugement. Il y a vingt ans, Dominique Bucheton concluait en estimant que l'étude montrait « globalement l'échec de l'école

pour préparer à égalité tous les élèves aux exercices scolaires de lecture du lycée et aux modes de lecture afférents » (2000, p. 213). Le corpus de 2020 n'introduit pas la contradiction : au contraire, il semble bien durcir les positions.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AHR, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.
- BAUTIER, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>>.
- BAUTIER, É. (1999). De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières des élèves : langage et citoyenneté. *Tréma*, 15-16, 51-57 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/trema.1697>>.
- BAUTIER, É. et BUCHETON, D. (1996). Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde. *Le français aujourd'hui*, 115, 31-41.
- BUCHETON, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langages et pratiques*, 37, 29-39. Récupéré sur : <<https://arld.ch/publications/langage-et-pratiques/numeros-lp>>.
- BUCHETON, D. (2000). Les postures du lecteur. Dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature*. Delagrave – CRDP Midi-Pyrénées.
- BUCHETON, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature l'école*. CRDP de Grenoble.
- BUCHETON, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 159-184). Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le français aujourd'hui*, 123, 16-29.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave – CRDP Versailles.
- CITTON, Y. et MASSOL, J.-F. (2020). Actualisation. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 217-220). Honoré Champion.
- DAUNAY, B. (2004). Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 144, 25-32. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.144.0025>>.
- DAUNAY, B. (2002a). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, p. 135-153. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/prati.2002.1951>>.
- DAUNAY, B. (2002b). *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/reper.2006.2736>>.
- ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.

- ECO, U. (1985). *Lector in fabula*. Grasset.
- LANGLADE, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>>.
- LANGLADE, G. et FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Presses de l'Université Laval.
- LOUICHON, B. (2016). Dix ans de « sujet lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 403-422). Crem/Université de Lorraine.
- LE GOFF, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet-scripteur : enjeux et questions vives. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Vol. 1 : Genres, espaces et formes* (p. 5-16). Presses universitaires de Namur.
- MASSOL, J.-F. (2020). Postures et formes de lecture. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 258-261). Honoré Champion.
- PENLOUP, M.-C., CHABANOIS, M. et JOANNIDÈS, R. (2011). La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). AIRDF – Presses universitaires de Namur.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Les Éditions de Minuit.
- ROUVIÈRE, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères*, 58, 31-47. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1692>>.
- ROUXEL, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 45-54). Presses universitaires de Louvain.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- SAUVAIRE, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>>.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Presses universitaires de France.
- VERRIER, J. (2001). La communauté : convergences. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

## ANNEXES

Note : La graphie des élèves a été conservée.

## Annexe 1

Ce texte qui s'intitule *La tirelire* et qui a été écrit par Didier Daeninckx ressemble à une nouvelle réaliste : un court récit portant sur une histoire de la vie quotidienne, sans chercher à modifier la réalité.

Le narrateur est interne au récit, nous vivons l'action à travers le regard, les pensées et les sentiments de l'homme « l'odeur grasse des têtes de mouton lui souleva le cœur » « il frissonna quand la sève acidulée se mit à couler sur sa langue ».

Les temps du récit alternent entre l'imparfait à valeur description « Le bruit des machines à coudre couvrait la rumeur et le bruit » et le passé simple qui raconte les actions qui se succèdent. « Il courut » « il reprit », « il s'adossa ».

La nouvelle nous raconte l'histoire d'un homme pauvre qui cherche à se nourrir mais n'ayant pas d'argent, utilise le vol « Il ne parvint pas à se retenir (...) sa main jaillit de la poche (...) et se referma sur une pomme ». Nous savons que ce personnage n'a pas tout le temps connu la précarité car il se remémore des souvenirs de sa vie d'avant. La scène est d'ailleurs particulière car l'homme se laisse d'abord envahir par les souvenirs « bercé par les mélodies sur lesquelles il se souvenait avoir dansé », « il revit son sourire, revécut leurs étreintes » puis l'action bascule soudainement « tout son être s'arc-bouta contre le souvenir », « il fut de bout en un éclair ».

Ce revirement de situation nous montre que l'homme en question est vraiment affecté par sa précarité, il rejette violemment ses souvenirs car cela lui fait trop de mal intérieurement.

Cette hypothèse est d'ailleurs confirmée au moment du dialogue entre l'enfant et le personnage principal : « t'es tout seul et tout le monde s'amuse, c'est ça hein ? » ; « il hocha la tête ». Ce dialogue est assez paradoxal, car c'est un enfant qui le console et qui se soucie de lui, par opposition aux autres personnages du récit, des adultes, qui eux ne prêtent pas attention à l'homme. « Le commerçant ne s'aperçut de rien, occupé à convaincre (...) de la qualité de ses produits ». Il y a peut-être là la dénonciation d'une société trop égoïste, ne se souciant que de son travail, de sa réussite, mais pas de ceux dans le besoin. L'auteur appuie d'ailleurs sur cette réalité en décrivant les pièces de l'enfant, sur lesquelles est gravé « Liberté, Égalité, Fraternité », une devise assez ironique pour la situation de l'homme.

L'histoire se finit tragiquement par la mort de l'homme, pourtant innocent. La scène se déroule presque dans le silence car l'homme n'a aucune réaction et est comme abandonné à son sort ; seul est décrit le cri de la femme « La femme tressailli (...) et se mit à hurler ».

Les figures de style sont souvent utilisées pour les descriptions « L'été, comme un feu d'artifice végétal ».

## Annexe 2

J'ai assez aimé ce texte car il était émouvant avec le jeune et le vieux dans la rue. Dans ce texte je trouve que le narrateur a très bien détaillé tous les objets, les magasins, les personnes, comment elle était habillé et leurs personnalité. Le début de cette histoire

commençait joyeusement je trouve puis en lisant de plus en plus le texte l'histoire commençait à devenir triste, émouvant et perturbant. J'avait beau a essayé de lire ce texte mais je ne comprenais pas tous ce que disait le narrateur je trouvais que le début et la fin n'avait aucun rapport et ne racontai pas la même histoire. Ce que je n'ai pas aimé c'est qu'il mettais des mots et phrases compliqués et difficiles à comprendre « Tous son être s'arc-bouta contre le souvenir ». le paragraphe que j'ai le plus aimé c'est le dernier avec le jeune qui aidé le vieux dans la rue. Les dix dernières phrases mon touché car sa mère pensait que son enfant c'était fait taper ou harcelé par le monsieur mais l'enfant lui dit « Non ne me dispute pas maman... je sais que j'avais pas le droit... c'est moi qui lui ai donné ma tirelire... »

## Annexe 3

C'est un homme qui traverse un endroit où il y a l'odeur grâce des bêtes de mouton grillé. Il mis un croc dans une tête de mouton mouton il sentait « la sève acidulé couler lentement sur sa langue ». « Il fit éclater les pépins pour se retrouver là le tenace et furtive goût d'amende. L'homme grimpa un escalier. Il se retrouva dans une rue ou des atelier de confection ouvert. Vers sept heures le patron de Ubaldi alluma c'est néon bleuté sans se faire d'illusions sa boîte à Tango ne risque pas de faire le plein de gogo ce soir de fête nationale. Lomu fin peu de temps après il vu un fast-food. Il entra il a réussi à prendre un hamburger avant qu'un vigile noirs et blasé ne le rejeter à dehors. Peu de temps après il rencontra un petit garçon lui donna une boîte métallique et lui dit « c'est tout ce que je peux te donner ». L'homme pris le cadeau est reparti. Dans cette boîte contenait des pièces de 50 Fr. de 1960. Il essaya de prendre des choses dans le sac de la mère de l'enfant. Mais elle était muni d'un cutter elle l'en taille à la gorge, les joues et le pouce. La mère comprenant que l'enfant lui avait donné la tirelire elle ne comprenait pas le petit garçon lui répondit « mais maman tu peux pas savoir comme il avait l'air triste ».

## NOTES

1. Sur la base d'une lecture critique d'un échantillon représentatif de productions de commentaires, une cohorte d'enseignants et d'inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres a participé à des entretiens articulés autour de la représentation professionnelle de la pratique littéraire en fin de collège, et des conceptions attachées à l'interprétation du texte littéraire. Les questionnements épistémologiques et didactiques que soulèvent les productions des élèves nous sont apparus suffisamment mobilisateurs pour justifier ce prolongement inédit de la recherche. Précisons enfin que cette ouverture a accompagné la mise en place d'une session de formation continue avec un groupe de participants des entretiens : l'articulation recherche-formation s'est de fait imposée.
2. La double actualité scientifique explique la double référence de la publication, chaque manifestation ayant donné lieu à des actes. Nous nous référons dans le texte à l'édition coordonnée par M.-J. Fourtanier et G. Langlade (2000) mais les deux références sont présentes dans la bibliographie (Bucheton, 1999 et Bucheton, 2000).
3. L'article avance, après la présentation analytique des postures, une série élémentaire de données statistiques qui différencient les milieux scolaires retenus pour l'étude ; il

est intéressant de noter que ce ne sont pas ces résultats que retiennent principalement les travaux ultérieurs en didactique qui font référence à la notion de posture.

4. Rappelons que les premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature furent organisées à Rennes en 2000 et que Jean Verrier, invité à présider le colloque, annonça clairement en ouverture un de ses enjeux : « Je crois que c'est important qu'on puisse, grâce à ces journées, pour nous-mêmes [...] essayer de faire reconnaître la légitimité de la recherche en didactique de la littérature à l'intérieur de ce que nous appelons en France la Neuvième section » (Verrier, 2001, p. 13).

5. Dans la notice « Postures et formes de lecture » du *Dictionnaire de didactique de la littérature*, Jean-François Massol rappelle les figures élaborées par Annie Rouxel, celles du fugueur, du spectateur, du bohème, du critique. Catherine Tauveron, quant à elle, isole six rôles : le détective, l'orpailleur, le stratège, l'archéologue, le vagabond et le tisserand (Massol, 2020, p. 258).

6. En italique dans le texte.

7. Chronologiquement, les thèses suivantes intègrent, à des degrés divers, dans leur cadre théorique ou dans leurs instruments d'analyses de données la notion de posture de lecteur ; la référence peut être variable en termes d'adhésion comme de fréquence : A. Perrin, 2012, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* ; B. Shawky-Milcent, 2014, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* ; S. Lemarchand Thieurmel, 2014, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel* ; M.-S. Claude, 2015, *Commenter la peinture, commenter la littérature. Présupposés, limites et perspectives d'un détour* ; B. Johanet, 2019, *Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs* ; C. Augé, 2020, *Jeu de rôle et « cercles de personnage » : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*.

8. Les données sont extraites du Service public de la donnée, Data.gouv.fr : <<https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/resultats-detailles-au-dnb/>>.

9. « Un homme désespéré, exclu, fait la rencontre d'un jeune enfant qui lui offre sa tirelire. L'homme avec cet argent s'offre une bière. En la décapsulant il se blesse, macule de son sang les pièces de monnaie et s'offre ensuite une prostituée. Celle-ci, mère de l'enfant, reconnaît la tirelire maculée de sang et le tue. » (Bucheton, 2000, p. 204)

10. Il prend en exemple le texte de Bucheton et pose que c'est notamment cette disposition singulière du scripteur-lecteur qui permet « d'inférer des commentaires écrits des postures de lecteur » (*ibid.*, p. 135).

11. « La médiation de l'écriture impose ses écrans langagiers, ses normes, ses propres obstacles cognitifs, ce qui nous détourne d'une prétendue transparence de la restitution d'une expérience esthétique. La mise en mots d'une émotion est affaire d'apprentissage, une familiarisation avec des pratiques discursives de référence est nécessaire, des accompagnements sont à mettre en œuvre pour initier le sujet-scripteur à l'expression d'un ressenti. C'est là un des enjeux d'une didactique de l'écriture de la réception » (Le Goff, 2017, p.10).

12. L'option du trait d'union créant le nom composé n'est pas stabilisée dans le texte de Dominique Bucheton ; présent dans les têtes de chapitre, il disparaît parfois dans le corps du texte ; sa systématisation est ici préférée car il marque bien la création originale d'un syntagme, à la manière d'un mot valise.

13. Il s'agit des corpus des deux classes observées, d'un corpus plus ancien non exploité, de classements de quelques productions en fonction de leur représentativité d'une posture ou de leur hétérogénéité, et d'une grille d'analyse manuscrite faisant figurer seize indicateurs dont l'interprétation doit servir le classement du corpus.

14. Dans une autre analyse du corpus, il faudrait adjoindre l'acte d'évaluation. Commenter, tel que l'y invite la consigne, implique de facto l'expression de jugements de gout et de jugements de valeur (Dumortier, 2006), la livraison d'un sentiment de plaisir ou de déplaisir à la lecture, d'une émotion, d'une forme ou non d'empathie avec les personnages. Formes courantes de la restitution d'une lecture, elles sont pour le lecteur une clé d'accès première qui font l'objet d'une attention particulière depuis plusieurs années en didactique de la littérature (Shawky-Milcent, 2016 ; Rouvière, 2018).

15. La norme orthographique est rétablie.

---

## RÉSUMÉS

En 1999 paraît un texte de Dominique Bucheton intitulé « Les Postures du lecteur ». L'avenir qui sera réservé à cette recherche est suffisamment remarquable pour que nous conduisions vingt ans plus tard une étude comparative, avec, à notre disposition, un nouveau corpus produit par une cohorte de plus de cent élèves de classe de troisième. En nous fondant sur la méthodologie originelle, nous nous sommes penchés sur la manière dont les sujets-lecteurs de 2020 appréhendent cette pratique scolaire du commentaire d'un texte de fiction, et ce que peuvent nous révéler les productions des postures dominantes contemporaines dans cette activité. La constitution de ce nouveau corpus comme l'attention aux apports théoriques introduits depuis les années 2000 pour décrire l'activité du lecteur ouvrent la voie à une réévaluation des catégories et des descriptions empiriques élaborées lors de la recherche originelle.

1999 saw the publication of a text by Dominique Bucheton, entitled "Les Postures du lecteur". The future of this research has been sufficiently remarkable for us to conduct a comparative study 20 years later, with a new corpus produced by a cohort of more than 100 students in their final year of collège education (14/15 years old). Based on the original methodology, we investigated how the subject-readers of 2020 understand the educational exercise of commenting on fiction texts, and what the productions of the dominant contemporary stances in this activity can reveal to us. The compilation of this new corpus, as well as the attention paid to the theoretical contributions introduced since the 2000s to describe the activity of the reader, open the way to a re-evaluation of the categories and empirical descriptions developed in the original study.

## INDEX

**Mots-clés** : compétence, lecture, littérature

**Keywords** : competence, reading, literature

AUTEUR

**FRANÇOIS LE GOFF**

Université Jean Jaurès, INSPÉ, Laboratoire LLA-Creatis