Narrations d'hier et d'aujourd'hui sur des forums et des blogs d'apprentis lecteurs

Quels usages des récits pour quels apprentissages ?

Narrations of Yesterday and Today on Forums and Blogs for Apprentice Readers

Pierre Moinard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6217>

DOI : 10.4000/pratiques.6217

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Pierre Moinard, « Narrations d'hier et d'aujourd'hui sur des forums et des blogs d'apprentis lecteurs », *Pratiques* [En ligne], 181-182 | 2019, mis en ligne le 30 juin 2019, consulté le 20 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6217> ; DOI : 10.4000/pratiques.6217

Ce document a été généré automatiquement le 20 juillet 2019.

© Tous droits réservés

Narrations d'hier et d'aujourd'hui sur des forums et des blogs d'apprentis lecteurs

Quels usages des récits pour quels apprentissages ?

Narrations of Yesterday and Today on Forums and Blogs for Apprentice Readers

Pierre Moinard

Introduction

- 1 Au service de pratiques sociales chez les adolescents ou utilisés dans les classes, les forums et blogs de lecteurs constituent des lieux d'observation des rapports que des jeunes lecteurs entretiennent avec des récits divers. À condition qu'ils autorisent une suffisante diversité de jugements, ces échanges asynchrones¹ offrent des occasions d'examiner les usages que des apprentis lecteurs font des fictions narratives, celles dont ils partagent le gout (Moinard, 2016 ; Brunel, 2018) comme celles qui sont proposées ou imposées par l'École.
- 2 Dans une approche relevant de la didactique de la littérature, le présent article interroge les effets sur la formation des lecteurs d'utilisations de forums et de blogs en situations scolaire ou non. Nous nous demandons si et comment les contributeurs à des forums et des blogs manifestent une réflexion sur eux-mêmes, le monde et la littérature à partir du partage de témoignages d'expériences immersives dans des récits d'hier et d'aujourd'hui. Nous interrogeons aussi les expressions d'un effort collaboratif pour entretenir (et reconduire) l'immersion fictionnelle.
- 3 Ce questionnement général conduit à distinguer deux questions de recherche selon les situations observées. Les adolescents lecteurs du forum non scolaire dépassent-ils le partage de témoignages pour interpréter les narrations fictionnelles dont le gout partagé constitue le principal facteur de socialisation à distance ? Les échanges scolaires favorisent-ils la construction collaborative d'interprétations actualisantes et les

rencontres des élèves avec des œuvres narratives patrimoniales qu'ils peuvent juger étranges ou résistantes ?

- 4 Les réponses que nous apporterons s'appuient sur les analyses de 5 fils de discussion sur le site *forumados.fr* et de 4 séquences de billets d'élèves lecteurs échangés sur des espaces numériques configurés en forums dans des classes du secondaire (en 3^e, 2^e et 1^e). Ces corpus, qui seront décrits plus loin, les analyses et les résultats dont nous rendrons compte dans l'article ont été élaborés dans le cadre de notre recherche doctorale².
- 5 Dans une première partie, nous décrirons le cadre théorique et méthodologique de l'étude. Nous montrerons dans la deuxième partie comment les échanges sur le forum non scolaire conduisent à la réflexion interprétative à partir des retours partagés sur des récits sériels. Dans la troisième partie, nous examinerons sur des blogs scolaires configurés en forums comment une réflexion collaborative peut être entretenue au profit d'une immersion dans des récits patrimoniaux comme des prises de distance interprétatives.

Cadre théorique et méthodologique

- 6 Pour rendre compte des postures de lecture exprimées en ligne (et en classe) par les jeunes lecteurs-scripteurs, nous nous appuyons principalement sur le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » élaboré par J.-L. Dufays (Dufays, 2010 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015). Ce didacticien décrit la « lecture littéraire » comme l'entretien et l'accentuation d'une oscillation entre deux focalisations attentionnelles. La « participation », correspond à « la lecture qui cherche avant tout à saisir ce qui, dans le texte, est représentable » (Dufays, 2010, p. 176) ; la « distanciation », « saisit le sens comme une construction » (*ibid.*, p. 181). Ces « modalités » ne se définissent pas comme des attitudes pures et exclusives mais elles entrent en combinaison selon des dosages et des formes d'articulation variées au cours du processus de « lecture littéraire ». Le va-et-vient entre les modalités correspond à un « essentiel dédoublement » du lecteur qui doit « cumuler au même moment deux attitudes opposées » (*ibid.*, p. 192). La « lecture littéraire » ainsi définie est envisagée comme une optimisation de ce qui se produit dans la lecture ordinaire.
- 7 Cette théorisation écarte donc l'idée que le lecteur d'un récit serait passif et véritablement victime d'une illusion fictionnelle. J.-L. Dufays (*ibid.*, p. 180) fait en particulier remarquer que l'identification à un personnage fictif ne se limite pas à une reconnaissance passive mais qu'elle met en jeu « toute la mécanique perceptive du lecteur ». En s'appuyant sur un article de R. Hellenga (1982), il distingue deux types d'identification. Le premier plus fusionnel, conduit le lecteur à se projeter dans un personnage dont la conduite reste assez familière. La seconde forme d'identification consiste à « voir par les yeux d'un personnage » au prix d'une simulation mentale plus exigeante qui vise à expérimenter « de nouveaux modèles de pensée et d'action » (*ibid.*).
- 8 La notion d'« activité fictionnalisante du sujet lecteur » (Langlade, 2008) peut être intégrée au paradigme de la lecture littéraire pour préciser les opérations concourant au maintien d'une « participation » chez le lecteur de récits. L'« activité fictionnalisante » correspond à un ensemble cohérent d'opérations imaginaires, affectives et judicatives (produisant des jugements esthétiques et axiologiques) permettant au lecteur de reconfigurer subjectivement la fiction de l'œuvre. Pour les didacticiens du « sujet

lecteur », la recréation d'un matériau fictionnel par le lecteur impliqué est par elle-même une forme d'interprétation subjective qui correspond à une appropriation du texte de l'œuvre.

- 9 Ces conceptions théoriques conduisent donc à prendre en compte des formes de distanciation au sein de la participation propre au lecteur de récit qu'il convient de distinguer de la distanciation (analytique et interprétative) d'avec les textes. Comme elle s'accompagne nécessairement de la conscience (et de l'acceptation) d'une illusion, la projection dans un univers fictionnel implique une distance réflexive à travers l'interrogation par le lecteur de l'origine ou de la nature des vécus subjectifs dont il se rend conscient. De surcroît, l'expérience de la fiction narrative permet une réflexion sur des situations et des attitudes humaines. Les travaux de J.-M. Schaeffer (2011) ont montré ces potentialités cognitives spécifiques liées aux rencontres avec les fictions narratives. Ce chercheur décrit la lecture immersive de récits (et la pratique des jeux vidéo) comme un « déplacement d'univers mental » (*ibid.*, p. 108) autoentretenu grâce à un élargissement de l'attention. La lecture de narrations fictionnelles constitue selon lui une forme spécifique de « conduite esthétique » (Schaeffer, 1999), c'est-à-dire d'une attention à l'attention au monde fictionnel ainsi qu'aux signaux de (dé)plaisir qui sont associés à l'immersion.
- 10 Dans le sillage du paradigme dialectique de la lecture littéraire intégrant la définition des activités fictionnalisantes du sujet lecteur et en nous appuyant sur les théorisations de J.-M. Schaeffer³, nous proposons, pour notre part, de considérer la participation comme conduite attentionnelle susceptible de régulations par le lecteur. Nous distinguons au sein de la lecture participative deux formes d'attention du lecteur à ses propres réactions ; d'une part, une attention à des réactions bien identifiables comme des émotions empathiques ou esthétiques permettant de fonder des jugements de goût (y compris des jugements d'étrangeté) et, d'autre part, une attention à des vécus subjectifs plus diffus et/ou peu caractérisables (Moinard, 2018). Cette seconde centration conduit par exemple le lecteur à reconnaître intuitivement l'intérêt de certains vécus subjectifs qu'il ne sait pas encore catégoriser. Elle est nécessaire pour que l'apprenti lecteur parvienne à maintenir une lecture en recherche d'immersion fictionnelle en dépit du sentiment d'étrangeté d'un texte éloigné de ses attentes.
- 11 Le cadre théorique ainsi structuré permet un examen précis de la diversité des écrits asynchrones des jeunes lecteurs. En outre, il autorise la confrontation des échanges asynchrones scolaires ou non à l'aide des mêmes unités d'analyse.
- 12 Avant de décrire les catégories utilisées rappelons, en suivant les recherches de F. Le Goff, que les billets de lecteurs sur les forums, comme d'autres écritures de la réception (Le Goff & Fourtanier, 2017) constituent des lieux où les expériences de lectures se reconfigurent et s'enrichissent. Les mises en mots des rencontres (ou des non-rencontres) avec les récits réorganisent l'expérience spontanée et lui donnent un sens pour autrui. Elles peuvent aussi exprimer et commenter des relations entre différents aspects ou moments de la participation et/ou avec des significations.
- 13 Nous distinguons trois principales catégories d'écrits de lecteurs dans les billets échangés en ligne selon les manières dont les énoncés associent ou non les expressions de la participation et de la distanciation :
 - Certains énoncés reconstituent exclusivement la distanciation analytique, par exemple en identifiant des formes ou en reprenant des d'informations contextualisantes ou savantes⁴.

- Les textes du *lisant* (Jouve, 1993⁵) traduisent l'immersion du lecteur dans un univers fictionnel. Ils manifestent une distanciation à travers le travail d'expression des différents vécus subjectifs.
- Les synthèses de la participation et de la distanciation thématisent des relations entre les modalités de lecture. Elles confèrent des significations aux textes lus en appui sur les expressions d'une lecture participative.

- 14 En outre, les textes du *lisant* se déclinent en deux sous-catégories.
- 15 Certains reviennent à la fiction de l'œuvre en la paraphrasant ou en la citant. Ces énoncés identifient ce qui dans le texte lu constitue des stimuli de vécus subjectifs, sans chercher à nommer ces derniers⁶. Ainsi, dans un fil du forum des adolescents⁷, intitulé *As-tu déjà pleuré ?* un contributeur écrit : « La mort de Dumbledore, de Dobby et de Sirius dans *Harry Potter...* ouinnn ;(» (4, Anonyme). L'allusion à une expérience de lecture émouvante s'exprime essentiellement par la mention de l'épisode fictionnel ayant déclenché l'émotion. L'onomatopée et le smiley qui suivent renvoient avec ironie à un état d'âme du lecteur qui n'est pas décrit ou nommé.
- 16 D'autres textes du *lisant* expriment directement les expériences de lecture, en décrivant ce que le lecteur a imaginé et ressenti au moment de sa lecture. Le message suivant, choisi dans le fil déjà cité en offre un exemple : « J'ai pleuré "seulement" deux fois en lisant un livre. La première fois c'était *Harry Potter*³, je me souviens même plus pourquoi, je devais [être] dans un sale état » (2, UltraBright). Le lecteur scripteur centre son propos sur une réaction qu'il cherche d'autant plus à décrire et à commenter qu'il ne parvient pas à l'expliquer complètement.
- 17 Au cours des échanges en ligne entre lecteurs, les différents énoncés que nous venons de caractériser correspondent à des actes de langage. Avancer une synthèse de la participation et de la distanciation ou faire allusion à un épisode narratif et à l'émotion qu'il a provoquée constituent des propositions adressées à la communauté des contributeurs pour provoquer un rapprochement par les expériences partagées, susciter l'envie d'une lecture et/ou projeter une certaine image de soi (celle d'un fan ou d'un élève capable d'interpréter, par exemple).
- 18 Les échanges en ligne examinés rendent compte d'expériences de lectures de récits dans un après-coup des échanges plus ou moins différé par rapport au moment du parcours dans une œuvre et parfois dans les pauses de la lecture continuée. La démarche d'analyse des séquences de posts que nous avons suivie cherche à rassembler sous un même regard les évolutions d'une « conversation » écrite en différé et celles des textes des lecteurs de manière à reconstituer les effets réflexifs des transactions à distance. Pour cela, le protocole d'analyse se développe en trois étapes. Il s'agit d'abord d'identifier des manifestations d'interactions asynchrones dans la suite des billets à analyser (c'est-à-dire les adresses directes à un contributeur, la citation explicite d'un post ou, plus fréquemment, la reprise non marquée d'un contenu ou d'une formulation). L'analyste catégorise ensuite les énoncés faisant retour sur les expériences de lecture dans chaque message puis il reconstitue les cheminements réflexifs en tenant compte des renouvellements interprétatifs et de leurs influences dans la séquence de posts considérée.
- 19 Nous abordons dans la prochaine partie les usages de récits communément appréciés par les adolescents lecteurs de *forum-ados.fr*.

Comprendre le monde et se comprendre en tant qu'adolescent à travers les retours sur les récits appréciés

- 20 Le site d'accès gratuit *Forum des Ados* (devenu *Forum Ados*), créé en 2009, réunit plus de 10 000 adolescents de différentes nationalités autour de 30 centres d'intérêt regroupés en 5 sous-forums (« sujets clés de l'adolescence », « vie quotidienne », « passions et loisirs », « société et culture », « appel aux ados »). La rubrique « Littérature⁸ » (anciennement « La bouquinerie⁹ »), qui dépend du sous-forum « société et culture », est consacrée aux retours sur les lectures de livres¹⁰. L'annonce de la première page invite les contributeurs à partager leurs goûts : « Qu'aimes-tu lire ? Fais-nous partager ce qu'il te plaît » (*sic*). En mai 2018, cette rubrique regroupait 1 151 fils de discussion (approximativement 16 000 messages). Comme sur tous les forums, le nombre des participants actifs (qui écrivent) est beaucoup plus faible que celui des simples lecteurs. Pour les 100 fils les plus populaires, le rapport moyen des messages écrits et « vus » est de 1/24.
- 21 Tout contributeur peut ouvrir un nouveau fil de discussion (ou « topic ») à condition d'obtenir l'autorisation d'un administrateur. L'initiateur d'un sujet doit alors modérer les échanges en veillant au respect d'une charte du forum¹¹ qui interdit « le langage sms », les manifestations de mépris et le « double post » (c'est-à-dire la pratique de la réponse à soi-même). Les fils d'échanges entre lecteurs répondent à des préoccupations pratiques. L'observation des posts inauguraux des 100 fils les plus nourris de la rubrique « Littérature » permet de distinguer trois principales intentions à l'origine des échanges :
- 28 discussions se développent à partir de demandes d'aides ou de conseils pour lire ;
 - 60 posts inducteurs d'échanges appellent aux partages de goûts à propos d'un ou plusieurs titres, de séries de livres ou d'un sous-genre particulier ;
 - 12 topics répondent à des demandes d'aides pour écrire soi-même des textes narratifs.
- 22 22 de ces 100 fils populaires traitent de romans¹² sériels pour adolescents ; ils comparent par exemple les (dé)plaisirs suscités par les différents tomes et les films qui en ont été tirés ; ils reviennent sur des attentes des lecteurs. Les ouvrages les plus commentés sont *Hunger Games*, *Harry Potter*, *Divergente* et *Twilight*¹³.
- 23 Les résultats exposés ici ont été obtenus par les analyses des séquences de messages suivantes :
- dans le fil *Dernier livre lu ?* Les posts 1 à 10 et 52 à 68 ;
 - dans le fil *Harry Potter ou Twilight ?* Les 10 premiers posts ;
 - dans le fil *Tu as déjà pleuré ?* Les posts 1 à 12 et 29 à 31 ;
 - dans le fil *Hunger games !!!!* Les posts 1 à 11 et 25 à 32 ;
 - dans le fil *J'aime pas lire... pour n'importe quoi !* L'ensemble du fil de 6 posts (au moment des analyses).
- 24 L'examen du forum d'adolescents lecteurs montre que les retours sur les expériences de lecture renvoient aux quatre sortes « d'épreuves » qui selon la sociologue A. Barrère (2011) font des activités culturelles juvéniles une « éducation buissonnière » :
- les adolescents doivent gérer la quantité d'activités qui s'offrent à eux ;
 - ils recherchent une intensité des expériences (« être à fond dedans ») contre le risque d'ennui ;

- ils veulent affirmer leur singularité en solidarité avec les pairs (par la démarcation, la recherche d'authenticité, la création ou la compétition) ;
- enfin, ils se projettent dans l'âge adulte en s'habituant à composer avec le monde réel.

La reconduction des plaisirs de l'immersion fictionnelle grâce aux échanges

- 25 Les explorations collaboratives d'univers fictionnels appréciés rapprochent les adolescents (qui expriment parfois une difficulté à échanger sur les lectures « dans la vie réelle »). Les contributeurs s'efforcent de rendre compte de manière évocatrice – une nécessité dans la situation de communication à distance et en différé – de leurs joies et de leurs attentes de lecteurs. Leurs écrits répondent en même temps à une quête d'intensité émotionnelle.
- 26 Les échanges aident les jeunes lecteurs passionnés à lire toujours plus et plus intensément en prolongeant des parenthèses d'immersion narrative très recherchées dans une vie d'adolescent lecteur fort occupée (Moinard, 2016). Le post suivant tiré du fil *J'aime pas lire... pour n'importe quoi !* résume une inquiétude partagée par de nombreux adolescents du forum, ce qui permet de comprendre certaines fonctions des échanges en ligne :
- Quand je lis un livre que j'adore, que je me projette dans l'univers avec les héros, dès que c'est fini c'est comme si on me retirait cet univers et alors la vie m'apparaît vraiment terne... Je n'ai qu'une envie ; me téléporter dans le bookin¹⁴ [bouquin] pour échapper à la banalité de notre existence. (5, Tibby55)
- 27 La contributrice pose et explique un paradoxe du lecteur passionné de fictions addictives en notant que les plaisirs intenses de l'immersion fictionnelle sont toujours menacés. Elle confère ainsi une signification au sentiment d'arrachement (« la vie m'apparaît vraiment terne ») et interprète l'expérience de lecture immersive comme le lieu d'une tension entre la recherche de plaisir par l'imagination et la prise en compte de la réalité. Les échanges sur le forum contribuent à limiter cette anxiété devant la fin de la projection dans une narration fictionnelle et l'incertitude de sa reconduction.
- 28 De fait, plusieurs fils populaires se développent à partir de demandes visant à réitérer des plaisirs de lecture, comme dans le billet suivant : « Coucou! J'ai fini la trilogie *Hunger Games*, que j'ai vraiment adorée, il y a bientôt 2 mois. Et je sais vraiment pas quoi lire de nouveau, de bien, quelque chose qui vous a vraiment marqué » (1, Casia 13). La demandeuse cherche à retrouver un certain type de plaisir¹⁵ qu'elle suggère en mentionnant le titre apprécié. Elle compte sur les compétences encyclopédiques des autres adolescents ainsi que sur leur capacité à conseiller¹⁶ en fonction de leurs propres rencontres avec les œuvres¹⁷ (« quelque chose qui vous a vraiment marqué »).
- 29 Outre le partage de références fiables parce que conseillées par des amateurs, les échanges sur le forum des adolescents contribuent à réactiver les plaisirs. Il arrive que des conseillers soient amenés à revivre leurs émotions en réaction aux témoignages de découvreurs comme l'indique l'interaction suivante dans le fil *Hunger Games !!!!!*
- « Hanna S. a écrit : j'ai vu au ciné le 1 et j'ai lu le 2 et 3, et ils sont juste magnifiques, j'ai pleuré quand j'ai fini le 3, je voulais pas que ça se termine »
Je viens de le relire et moi aussi j'ai pleuré sur le 1... Au même endroit pendant le film et dans le livre. (48, Moi-et-juste-moi)
- 30 Le témoignage de Hanna déclenche un écho empathique chez Moi-et-juste-moi (qui le cite). Nous faisons l'hypothèse qu'ici l'échange écrit à distance a contribué à déclencher la

relecture (trois jours se sont écoulés entre les deux posts). Quoi qu'il en soit, la conversation semble prolonger chez Moi-et-juste-moi un plaisir de même nature que celui de la relecture¹⁸. De surcroît, à travers des textes de *lisant* centrés à la fois sur les lectrices et sur les textes, son post rend compte d'un travail d'objectivation et de sélection au sein de l'expérience immersive qui conduit à isoler un événement émotionnel pour le relier à un élément narratif précis : « j'ai pleuré sur le 1... Au même endroit ».

- 31 Le *forum-ados* joue donc en quelque sorte le rôle d'un réseau social utile pour lire plus, et plus intensément en optimiser les joies de l'immersion dans les récits. Par cette voie, des contributeurs interrogent aussi leur condition d'adolescent et le monde des adultes.

Un besoin de récits pour comprendre et se comprendre

- 32 Des récits rétrospectifs par les adolescents lecteurs de l'évolution de leurs goûts en matière de fictions addictives traduisent à la fois la recherche d'intensité et l'acquisition d'une maturité. Le topic *Harry Potter ou Twilight ?*, en particulier, repose sur la comparaison d'expériences de lectures à des âges différents, à partir du post suivant :

Harry Potter ou Twilight ? Pour ma part, je sais bien que ce n'est pas comparable. Entre HP que j'ai lu, et regardé pendant une bonne partie de ma jeunesse, et *Twilight* et ses guimauves qui débarquent, je dirais *Harry Potter*. Mais comme votre avis m'intéresse, ben voilà ! (1, Rebecca)

- 33 Ce message paradoxal demande une comparaison tout en affirmant les limites. La contributrice tranche d'emblée le débat qu'elle vient d'ouvrir en affirmant sa propre préférence (« HP que j'ai lu et regardé pendant une bonne partie de ma jeunesse »/« *Twilight* et ses guimauves »). Ce faisant elle incite les contributeurs potentiels à des jugements de gout (« Mais [...] votre avis m'intéresse ») qui prennent sens dans la mesure où ils offrent le moyen de reconstituer un développement, comme dans la réponse suivante :

Harry Potter je connais depuis toute petite mais en grandissant je trouve que les films deviennent gonflants mais j'adooore les livres. Mais *Twilight* en livres aussi j'adooore et en film aussi, [...] Moi personnellement on me pose la question je ne saurais pas répondre, je suis partagée... (4, Soza)

- 34 La coexistence des appréciations positives renvoie à deux âges de la vie de la lectrice ; *Harry Potter* a accompagné l'enfance mais *Twilight* semble répondre à un gout nouveau qui n'est d'ailleurs pas caractérisé (« j'adooore » suffisant à exprimer l'appréciation). Soza décrit sa situation d'adolescente à travers l'évolution (et l'enrichissement) des satisfactions apportées par les expériences participatives (« en grandissant je trouve que »). Elle montre aussi la permanence d'un besoin de fictions. La circulation des textes du *lisant* permet de reconstituer précisément les changements de goûts de la contributrice. À travers cette reconstitution d'un parcours, celle-ci affirme son identité de lectrice passionnée.

- 35 Comme le précise un jeune contributeur au fil *Dernier livre lu ?*, « Les livres sont une façon de comprendre le monde » (68, Petit Prince Oscar). De fait, certaines reconstitutions de réceptions romanesques conduisent des interactants à exposer leur intelligence du monde sentimental, moral ou social. Ainsi le post suivant, tiré du fil *Hunger Games !!!!*, propose des significations à travers un commentaire des personnages :

C'est un peu forcé du début, sa « romance » [celle de Katniss] avec Peeta, [...] Je veux dire quand un garçon et une fille au physique avantageux, issus du même district, sont amenés à se côtoyer dans une arène, entourés d'ennemis qui veulent leur peau,

il est inévitable qu'ils finissent par éprouver des sentiments amoureux réciproques, pour moi c'est un peu trop artificiel. Alors qu'avec Gale on part sur une véritable amitié, du vécu, ils se sont choisis non parce qu'il n'y avait personne d'autre mais parce qu'ils avaient le goût de la chasse en commun. (32, Hi-hi11)

- 36 Le jugement esthétique sur le récit (« c'est un peu forcé sa "romance" ») conduit à interpréter les relations sentimentales au sein du triangle amoureux en réponse au questionnement du post qui a ouvert le fil : « Que pensez-vous de "l'histoire d'amour" de Katniss et Peeta ? Préférez-vous la voir avec Gale ? » (1, Moi-et-juste-moi). Alors que les autres intervenants se contentent d'exprimer leurs réactions (en rappelant leurs étonnements ou leurs anticipations), l'auteure du post 32 théorise une opposition entre deux formes d'attachement amoureux. Sa « synthèse de la participation et de la distanciation » rend compte d'une éducation sentimentale médiatisée par la fiction narrative.
- 37 Dans d'autres interactions asynchrones, les reconstitutions de lectures immersives aboutissent à interroger des phénomènes sociaux et/ou des normes morales. Dans le post suivant, tiré du fil *Votre livre du moment ?*, le contributeur dégage des significations politiques et sociales tout en faisant écho au goût exprimé par d'autres pour les livres de la tétralogie *Entre chiens et loups* de M. Blackman¹⁹ :
- « Marine a dit : Marinou a dit : Mon livre du moment c'est le dernier tome de la collection *Entre chiens et loups* ; les plus beaux livres que je n'ai jamais lu. J'avais lu le 1, j'avais beaucoup aimé. Mais la mort de Callum a fait que j'ai absolument pas eu envie de lire la suite. »
- HAAA! J'ai lu les trois et j'ai vraiment adoré. [...] C'est un très beau récit qui parle de racisme, d'amour, de haine, de politique... [...] « Imaginez un monde. Un monde où tout est noir ou blanc. Où ce qui est noir est riche, puissant et dominant. Où ce qui est blanc est pauvre, opprimé et méprisé. [...] C'est un monde où Callum et Sephy n'ont pas le droit de s'aimer. Car elle est noire et fille de ministre. Et lui blanc et fils d'un rebelle clandestin... Et s'ils changeaient ce monde ? » (présentation de l'éditeur). (13, Junko)
- 38 Ce billet cite et prolonge deux textes de *lisant* centrés sur des réactions de lecteurs pour montrer en quoi l'intrigue prenante (qui reprend la structure de *Roméo et Juliette*) sert la dénonciation de préjugés. Le contributeur rapporte un résumé pris sur le site de l'éditeur²⁰ (sans oublier de citer sa source) afin d'aider ses interlocuteurs à découvrir un univers fictionnel et de montrer en quoi l'expérience de réception peut conduire à interroger les préjugés (« imaginez un monde où... »).
- 39 Dans les deux derniers exemples, l'immersion dans la fiction narrative devient un moyen de « construire des modèles cognitifs » (Schaeffer, 2011, p. 110) parce qu'elle permet de vivre imaginativement (mais réellement) des attitudes sociales et morales tout en les schématisant narrativement. L'invitation à imaginer exprimée en ligne vaut incitation à investir « un mode de connaissance et d'expérimentation » (*ibid.*) par la fiction.
- 40 Pour achever cette partie, précisons que, si le forum des adolescents possède des caractéristiques qui favorisent les évolutions réflexives des écrits des lecteurs, il présente aussi des facteurs limitatifs. La capacité des contributeurs à reconstituer leurs expériences de lecture participative de manière évocatrice contribue puissamment au maintien d'une distanciation collaborative dans la durée²¹. De surcroît, la majorité des intervenants montre un souci de l'autre. Dans un espace réunissant des lecteurs divers par leurs goûts, leurs âges et leurs expertises, les différents témoignages de (dé)plaisir reçoivent, en général, un accueil encourageant à travers des échos empathiques ou des

demandes de précisions. Les manifestations d'expertise (des fans ou des connaisseurs) sont saluées mais ne sont pas exigées. En revanche, les échanges n'impliquent qu'un faible nombre de scripteurs et certains fils montrent une tendance à répétition de goûts identiques sans grands enrichissements, ce qui, au demeurant, correspond à la principale raison d'être de la rubrique.

- 41 Le transfert des blogs et forums de lecteur en contextes scolaires modifie nécessairement le cadre de la conversation asynchrone entre lecteurs et oblige à interroger les possibilités d'un travail interprétatif en collaboration.

S'appropriier en ligne et en classe des récits patrimoniaux

- 42 Dans quelle mesure des échanges en ligne en contexte scolaire, sur des espaces numériques ouverts par des professeurs de français à l'occasion de lectures imposées d'œuvres ou de textes littéraires, peuvent-ils favoriser la construction d'une lecture à la fois plus impliquée et plus interprétative d'œuvres narratives plus ou moins éloignées de l'univers culturel des élèves ?

- 43 Nos éléments de réponse à cette question reposent sur les analyses de quatre corpus de billets d'élèves lecteurs suscités par des professeurs n'ayant pas été armés au préalable d'un scénario pédagogique précis :

- Le corpus *1984* est constitué d'une séquence de 14 billets revenant sur la lecture par des élèves de 3^e d'un extrait de *1984* de G. Orwell qui met en scène la découverte fascinée d'un presse-papier ancien par le protagoniste Winston. La professeure a demandé : « sur le blog ou sur feuille [...] de produire un texte à partir de ce que vous avez lu [...] ça peut être un texte d'invention/qui vous a été inspiré par la description de cet objet [vous pouvez] évoquer ce que ce texte/ vous inspire » (captation vidéo, 17 mars 2015). Cette consigne laisse aux élèves le choix entre l'écriture d'un texte créatif prolongeant le texte de G. Orwell ou la reconstitution de leurs réactions de lecteurs.
- Le corpus *Beloved* réunit des échanges asynchrones, en classe de 3^e également, au service d'un jeu de rôles à partir de la lecture d'un extrait du roman *Beloved* (1987) de T. Morrison. Il s'agit d'un monologue de Sethe qui, 18 ans après les faits, se remémore l'infanticide qu'elle a commis lors de sa fuite pour échapper à la condition d'esclave. Les élèves ont été invités à préparer le procès fictif du personnage en jouant en équipe les « procureurs », les « avocats » et les « jurés ». L'enseignant a accompagné ce projet pendant cinq séances du 18 mars au 5 avril 2016 et en entretenant des échanges asynchrones, sur trois murs virtuels *Padlet* ouverts en parallèle.
- Des échanges en ligne impliquant des élèves de deux classes de 2nd sont rassemblés dans le corpus « contes philosophiques ». Ils ont été suscités par la demande suivante : « Après la lecture des trois contes philosophiques de Diderot, Saint-Lambert et Voltaire²². Si vous aviez l'occasion de rencontrer les trois auteurs, que leur diriez-vous ? Quels conseils pourriez-vous leur donner ? Justifiez vos remarques par des exemples issus des trois textes » (1, la professeure).
- En classe de 1^e technologique, un long fil de 73 posts associant 30 élèves constitue le corpus *Le Dernier Jour d'un condamné*. La professeure a demandé sur le blog de la classe : « Notez au fur et à mesure de votre lecture vos impressions, questionnements, réactions sur ce texte. » (1, la professeure).

- 44 Sans avancer, dans le cadre de cet article, des remarques détaillées sur les gestes didactiques élaborés par les professeurs et les progressions de leurs enseignements, nous indiquons que deux facteurs ont favorisé les évolutions réflexives des billets des élèves lecteurs. D'une part, une certaine horizontalité des interactions a été favorisée par les choix de consignes et par les manières de les accompagner. D'autre part, les écrits asynchrones n'ont pas été formatés ou normés à priori ; les espaces numériques ont ainsi permis d'accueillir une certaine diversité d'écrits métatextuels et ont fait une place à des écrits propositionnels, visant à interroger les lectures ou les textes. Les professeurs se sont également montrés attentifs aux lectures des élèves.
- 45 L'examen des échanges asynchrones aboutit à identifier des manifestations de distanciation. Nous isolons ici quatre cheminements réflexifs témoignant des efforts pour entretenir des expériences de réceptions ainsi que des constructions collaboratives de significations et d'effets.

Les manifestations d'une simulation mentale

- 46 Dans le corpus 1984, plusieurs élèves témoignent d'un effort pour produire des concrétisations imaginaires en cherchant à voir « par les yeux de » Winston absorbé dans la contemplation du presse-papier. Le premier billet du fil décrit précisément une simulation mentale : « Si l'on essaie de visualiser l'objet tant convoité, je penserais plus à une bulle temporelle (le verre) dans laquelle une vie (le corail) serait en train de s'étendre et de s'étirer » (1, Mégan). La contributrice propose là une « synthèse de la participation et de la distanciation » reliant la concrétisation imaginaire (« visualiser l'objet tant convoité ») à des valeurs incarnées par l'objet représenté dans le roman. Les perceptions du personnage fictif, imaginées et simulées jouent pour la lectrice le même rôle que des apparences qui auraient été réellement perçues. Ainsi, elle peut proposer des analogies²³ motif par motif (le « verre » renvoyant à une « bulle temporelle », le corail, à « la vie »).
- 47 Dans la séquence des messages, plusieurs contributeurs thématisent l'effort de visualisation c'est-à-dire pour épouser le regard « fasciné²⁴ » du protagoniste. Cette simulation conduit à partir de quelques notations descriptives disséminées dans le texte à exemplifier des idées abstraites (des « symboles » pour certains) à partir des imaginations de perceptions et à interroger l'impact de la contemplation esthétique sur le personnage.
- 48 Le corpus *Le Dernier Jour d'un condamné* présente également des reconstitutions d'un travail de simulation mentale. Les contributeurs rendent compte d'expériences imaginaires (fortement dysphoriques) de réduction du temps et de l'espace à partir d'une identification au narrateur-personnage certain de sa mort prochaine. Dans les premiers billets, des élèves s'efforcent de rendre l'intensité de leurs affects et la précision de leurs images mentales, par exemple : « On peut visualiser chaque petit détail, comme le soleil que le narrateur entraperçoit à travers sa cellule, ou le fait qu'il respire et ressente certaines odeurs et sensations quand il rentre dans la salle d'audience. » (4, Pauline). Les textes de *lisant* centrés sur la fiction reconstituent l'effort pour se mettre à la place du personnage.

Les reconstitutions de deux conduites d'immersion aux valeurs opposées

- 49 Les échanges en ligne entre des élèves de 3^e à propos du roman de T. Morrison, *Beloved*, reconstituent deux formes de lecture participative conduisant à défendre des positions morales divergentes.
- 50 Sur le mur virtuel des « avocats », s'affirme (comme prévu) une lecture empathique à l'égard de Sethe. Lyes écrit :
- Sethe a permis à sa fille d'éviter l'esclavage. [...] Mettez-vous dans la peau à la fois d'une mère qui voit sa fille souffrir durant sa vie entière. [...] Sethe ne voit pas son acte comme un meurtre mais plutôt comme une libération. Les vrais coupables ne sont pas Sethe mais les Blancs. (7, Lyes)
- 51 Sur l'espace numérique des « procureurs », à l'inverse, l'argumentaire accusateur réfute toute possibilité de justification du geste meurtrier. Une élève particulièrement mobilisée par la situation propose par anticipation la reconstitution suivante de l'interrogatoire de l'accusée :
- Et la PAF on hausse le ton on dit « vous vous êtes octroyée le droit de vie ou de mort sur votre enfant. Ce faisant n'avez-vous pas agi comme les maitres avec leurs esclaves ? (Voix dure emplie de reproche qui ramène Sethe à la réalité). (2, Cécile-Aurore)
- Meurtre = flagrant manque de confiance en sa fille + humanité. (12, Cécile-Aurore)
- 52 Les jugements moraux sur le personnage découlent de deux rapports différents au temps de la fiction narrative (subjectivement vécu par les lecteurs). Les lecteurs adoptant le rôle d'« avocat » considèrent comme impossible toute issue narrative autre que l'infanticide. Ils lisent (et éprouvent) dans le récit de Sethe une structure tragique, dans laquelle le passé conduit inexorablement au geste terrible parce que le présent est sans futur. Les « procureurs » refusent précisément cette orientation inexorable pour faire valoir une alternative narrative et la possibilité d'un avenir pour le bébé (« n'avez-vous pas agi comme » ; « manque de confiance en sa fille »). Cette option a convaincu les lecteurs adolescents de la classe qui se vivent eux-mêmes comme des êtres en développement.

La construction du sentiment d'être concerné par les récits du passé

- 53 Dans le corpus « Contes philosophiques », de nombreux billets questionnent l'actualisation participative en réponse à une consigne qui y invite directement. Les contributeurs comparent leurs appréciations des choix narratifs comme dans les deux exemples suivants :
- Je préfère *Histoire des voyages de Scarmentado* [...] car je trouve que les aventures qu'il a pu vivre reflètent la réalité, de plus il y a toujours de l'action ce qui les rend vraiment intéressantes (18, Daniel P).
- Je trouve l'histoire de Voltaire trop répétitive ; même s'il n'est jamais au même endroit, cette histoire se finit exactement pareil à chaque fois (24, Mathieu).
- 54 Ces deux lecteurs scripteurs témoignent de leurs efforts d'appropriation de codes esthétiques (partiellement) inédits en exposant leurs attentes en matière de récit : « il y a toujours de l'action » ou « cette histoire se finit exactement pareil à chaque fois ».
- 55 En fait, certains jugements sur les choix d'écriture renvoient à des prises de position morales ; ainsi : « Je préfère le conte de Saint-Lambert car je trouve l'écriture plus

poétique et plus agréable. L'histoire même désigne l'auteur comme quelqu'un de plus humble » (6, Ines). Ou à propos du conte de Voltaire : « J'aime aussi ce texte pour le ton un peu détaché qu'utilise le personnage [le narrateur] pour décrire d'atroces violences comme si toute cette violence lui était indifférente » (11, Matteo). Pour le premier contributeur, les beautés « poétiques » accentuent la modestie et la bonté du narrateur personnage²⁵ ; pour le second, l'ironie provocatrice de Voltaire conduit mieux le lecteur à une prise de conscience des scandales que la sentimentalité de J.-F. Saint-Lambert. Les appréciations esthétiques contrastées ne sont pas gratuites mais définissent des lectures axiologiques qui suggèrent une réflexion sur le rôle de la littérature.

- 56 Les élèves témoignent donc d'un effort pour accepter des récits qu'ils jugent plus ou moins étranges et préciser leur intérêt. Certains billets empruntent cette voie pour envisager ce que les fictions du XVIII^e siècle peuvent continuer à dénoncer aujourd'hui. Ainsi pour une élève, « Saint-Lambert constatera que les Noirs et les Blancs sont actuellement égaux, et qu'un président noir a été élu ! » (19, Noémie). Une autre, à l'inverse, suggère que le combat du siècle des Lumières doit être continué ; elle écrit à propos de « Ziméo » : « l'auteur nous interroge sur l'esclavage. Des réflexions très modernes et intéressantes, qui peuvent encore aujourd'hui se montrer d'actualité et lutter contre le racisme. » (9, Fanny).
- 57 Dans ce corpus, une certaine pluralisation des lectures interprétatives s'exprime à la faveur d'un accord sur le sentiment d'être concerné par les contes philosophiques du XVIII^e siècle. Cette impression, qui émerge après diverses remarques sur les difficultés de compréhension ou le déplaisir provoqué par l'absence de dialogues, mêle la réduction des perceptions d'étrangeté à la prise de conscience de réactions émotionnelles (empathiques et axiologiques). Ce mouvement conduit à un effort d'interprétation actualisante des textes du passé.

Les constructions d'effets et d'hypothèses d'intentionnalité auctoriale

- 58 Dans le corpus *Le Dernier Jour d'un condamné*, les reconstitutions d'une absence d'avenir qui définit la figure fictionnelle sont, comme nous l'avons indiqué précédemment, partagées dès les premiers posts échangés. Dans la deuxième moitié du fil, des écrits témoignent d'une forme de distanciation en redéfinissant les affects empathiques comme des effets provoqués par l'œuvre. Plusieurs élèves expriment même une « présomption d'intentionnalité » auctoriale (Compagnon, 1998, p. 107), comme dans les exemples suivants :

À travers ces chapitres ainsi que les détails de plusieurs scènes l'auteur cherche à susciter de la pitié puis même aller jusqu'à émouvoir le lecteur. (39, Stacey)

Je pense que le fait que le narrateur puisse s'exprimer a pour but de faire passer un message qui est de lutter contre la peine de mort en faisant part des angoisses [...] d'un condamné. (57, Sophie)

Je suis d'accord avec Stacey le but est d'émouvoir le lecteur [...] On a de la peine au dernier chapitre car il attend un espoir qui ne viendra jamais. (62, Céline)

Durant tout le long du texte, le condamné à mort ressent plusieurs et différentes sensations qu'elles soient physiques ou corporelles. Victor Hugo fait de la peine de mort une expérience. (64, Pauline, Marine, Emma et Océane)

- 59 Les fortes convergences intersubjectives (« on a de la peine ») conduisent des élèves à poser l'hypothèse d'un lecteur implicite (« le but est d'émouvoir le lecteur ») et à

conjecturer des intentions d'auteur (« l'auteur cherche à susciter de la pitié », « pour faire passer un message »). Dans le billet 64, écrit en collaboration, trois élèves cherchent à exprimer d'une manière évocatrice un effet global qu'elles estiment voulu par l'auteur (« Victor Hugo fait de la peine de mort une expérience »). Au fur et à mesure des échanges, la perception des convergences dans les réceptions exprimées publiquement aboutit à caractériser des effets considérés comme intentionnels. Ce mouvement²⁶ relève d'une recatégorisation des vécus de l'immersion narrative sous l'influence d'une situation discursive qui rend publics de nombreux témoignages de réception et conduit à un travail de clarification des affects d'autant plus important que le récit garde une forme d'étrangeté pour les lecteurs en formation.

Conclusion

- 60 Les pratiques sociales et scolaires d'échanges en ligne entre lecteurs offrent l'occasion de cerner les efforts consentis par les apprentis lecteurs pour rencontrer des récits d'hier et d'aujourd'hui et pour formuler des questions qui découlent de leurs expériences d'immersion (aisées ou non). Nos analyses montrent que les situations de communication asynchrone entre lecteurs peuvent constituer pour le didacticien d'intéressants révélateurs des lectures des élèves et des moyens d'entretenir une participation distanciée.
- 61 Les protocoles d'enseignement littéraire hybride restent largement à expérimenter. Les études portant sur des échanges asynchrones entre lecteurs dans une perspective didactique constituent un champ de recherche en expansion, dans le prolongement d'une réflexion sur l'accompagnement de la lecture littéraire et l'écriture de la réception (Ahr, 2018 ; Le Goff & Fourtanier, 2017), au croisement d'une interrogation sur les compétences inaperçues et l'écriture extrascolaire (Penloup, 2017) et d'un questionnement sur les pratiques culturelles liées à la réception et à la création de récits (Petitjean, Cordier & Alamargot, 2017 ; Brunel, 2018). En considérant les échanges à distance entre lecteurs scripteurs en formation, les chercheurs réévaluent les associations entre les différentes pratiques de la littérature que sont la lecture immersive et esthétique, les écritures fictionnelles et les discussions à visées appréciatives ou critiques.
- 62 Les recherches sur les pratiques d'enseignement hybrides s'inscrivent dans une réflexion sur les manières d'articuler les expressions des lectures singulières des élèves et les élaborations d'interprétations informées par des savoirs littéraires dans des contextes d'enseignement variés. Il convient, en particulier, d'examiner les possibilités de formation des lecteurs scripteurs offertes par des interventions tutorales en ligne visant à faire exprimer des lectures différentes pour entretenir les interrogations des potentialités signifiantes des textes lus.

BIBLIOGRAPHIE

- AHR, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Futuroscope : Canopé.
- BARRÈRE, A. (2011). *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- BRUNEL, M. (2018). « Les écrits de fanfiction dans la classe ». *Le Français aujourd'hui* 200, p. 31-42.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Éditions du Seuil.
- DUFAYS, J.-L. (2010) [1994]. *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Peter Lang.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015) [2005]. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- JOUVE, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.
- HELLENGA, R. (1982). « What Is a Literary Experience like? ». *New Literary History* 14 (1), p. 105-115.
- LANGLADE, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». In : Roy, M., Brault, M. & Brehm, S. (dirs). *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*. Montréal : Figura, p. 45-65. En ligne : http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf.
- LE GOFF, F. & FOURTANIER, M.-J. (dirs) (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception. vol. 2 : Affects et temporalités*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LOUICHON, B. (2009). *La Littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MOINARD, P. (2016). « Les modalités de la lecture adolescente sur Forumdesados.net ». *Échanges. Bulletin de formation continuée des professeurs de français* 31, p. 30-39.
- MOINARD, P. (2018). *Partages des lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs*. Thèse de doctorat : Université de Cergy-Pontoise, Université Catholique de Louvain. En ligne : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A208328/datastreams>.
- PENLOUP, M.-C. (2017). « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique ». *Le Français aujourd'hui* 196, p. 57-69.
- PETITJEAN, A.-M., CORDIER, A., & ALAMARGOT, D. (coords) (2017). « Écriture numérique : des usages sociaux aux formations ». *Le Français aujourd'hui* 196.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Éditions du Seuil.
- SCHAEFFER, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Vincennes : Thierry Marchaisse.

NOTES

1. Nous reprenons la distinction courante entre les moyens de communication asynchrone, caractérisés par des délais entre les messages en interaction (forums, blogs,

mais aussi courrier postal) et les médias synchrones (messagerie instantanée, tchat) qui permettent des interactions sans différé.

2. La thèse qui ne portait pas uniquement sur la lecture des récits a conduit à recueillir des données auprès de 10 professeurs du secondaire et à analyser 16 séquences de posts dans 10 fils de discussion différents sur le forum non scolaire.

3. Et d'autres recherches dans les champs de l'esthétique philosophique et de la théorie littéraire qu'il n'est pas possible de citer ici.

4. Ces énoncés ne s'observent qu'en contexte scolaire et demeurent rares dans les corpus examinés.

5. Ce chercheur redéfinit trois instances du lecteur à partir de la théorie de M. Picard (1986) : il propose l'instance du *lisant* correspondant à la part du lecteur qui collabore à la fiction et accepte l'illusion fictionnelle d'un récit. Il conserve les instances picardiennes du *lectant* (le lecteur interprète) et du *lu* (le lecteur mu par les pulsions activées par la lecture).

6. En ligne, la désignation directe des mouvements de la subjectivité n'est pas toujours suffisamment efficace pour entraîner des réponses en retour ; de surcroît, la production d'hyperonymes résumant des réactions de lecteur est cognitivement coûteuse.

7. Ce fil est introduit par la demande suivante « Hey, hey, hey, Ca vous est déjà arrivé(e) de chialer comme une madeleine devant un bouquin ? C'était quoi comme livre ? Qu'est-ce qui vous a fait pleurer ? »

8. <https://forum-ados.fr/forums/litterature.22>.

9. Elle a été rebaptisée en 2015.

10. Le site propose aussi d'autres rubriques permettant les commentaires de réceptions : « mangas, comics et dessins-animés », « séries, télé et people », « ciné » ainsi qu'une rubrique « création artistique » pour partager des « poèmes, textes et productions graphiques ».

11. <https://forum-ados.fr/threads/reglement.488/>.

12. Un seul post initial renvoie à la lecture d'un recueil de nouvelles.

13. COLLINS, S. (2009-2011). *Hunger Games*, t. 1, *Hunger Games*, t. 2, *L'embrasement*, t. 3, *La Révolte* Paris : Pocket jeunesse ; MEYERS, S. (2011). *Twilight*, t. 1, *Fascination*, t. 2, *Tentation*, t. 3, *Hésitation*, t. 4, *Révélation*, Paris : Hachette ; ROWLING, J. K. (1997-2007). *Harry Potter à l'école des sorciers*, *Harry Potter et la Chambre des secrets*, *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban*, *Harry Potter et la coupe de feu*, *Harry Potter et l'Ordre du Phénix*, *Harry Potter et le Prince de sang-mêlé*, *Harry Potter et les Reliques de la Mort*. Paris : Gallimard ; ROTH, V. (2014). *Divergente*, t. 1, *Divergente*. Paris : Nathan.

14. Nous reproduisons cette orthographe particulièrement révélatrice du mouvement d'immersion souhaité par les interlocuteurs, « bookin » semble renvoyer à *book in*.

15. Le gout très largement partagé pour les séries contribue sans doute aussi à limiter l'anxiété de la fin puisque l'attente d'un nouveau tome à découvrir vient compenser l'impression pénible d'arrachement.

16. Donc sur leurs compétences pédagogiques.

17. D'autres appels à la communauté des lecteurs cherchent à éviter les lectures déplaisantes, comme *Et les lectures que vous n'avez pas aimées ?* ou *Le pire livre de votre vie*.

18. Le gout pour la relecture (souvent affirmé par des adolescents du forum) est analysé par B. Louichon (2009).

19. BLACKMAN, M. (2011). *Entre chiens et loups*. Paris : Milan.

20. Il s'agit là aussi d'un acte de langage qui invite à partager un plaisir immersif et un intérêt tout en invitant à répondre.

21. Certains fils demeurent en sommeil plusieurs semaines avant d'être réactivés par de nouveaux participants qui décident de réagir à une notation ancienne.

22. Les élèves ont été invités à lire le volume *Trois contes philosophiques* (2007, Paris : Flammarion) comprenant « Madame de La Carlière » (1772) de D. Diderot, « Histoire des voyages de Scarmentado écrite par lui-même » (1756) de Voltaire et « Ziméo » (1769) de J.-F. Saint-Lambert.

23. Les rapprochements ne font pas l'objet de justifications. Ils semblent renvoyer à des stéréotypes partagés par la communauté interprétative des élèves.

24. Le thème de la fascination réapparaît en ligne après avoir été exprimé oralement en classe par deux élèves juste après la lecture à haute voix de l'extrait.

25. Que l'élève confond avec l'auteur.

26. Il est repérable aussi sur le forum non scolaire. La construction d'un effet intentionnel est par exemple amorcée dans le message déjà cité du fil *Hunger games !!!!!* « Je viens de le relire et moi aussi j'ai pleuré sur le 1... Au même endroit pendant le film et dans le livre. » (48, Moi-et-juste-moi).

RÉSUMÉS

L'article interroge les diverses manifestations d'un travail interprétatif au cours d'échanges à distance entre jeunes lecteurs de récits. Seront examinés des forums et blogs scolaires en classes de 3^e, 2^e et 1^e ainsi que des forums non scolaires. La première partie expose un cadre théorique (intégrant des notions de didactique de la littérature) et méthodologique permettant de distinguer diverses expressions de la réflexion des jeunes lecteurs sur et par les récits. Dans la deuxième partie, l'examen de fils de discussion sur un forum d'adolescents lecteurs montre comment les contributeurs manifestent des prises de recul sur eux-mêmes et sur le monde (moral et social) à travers les appréciations partagées de romans sériels. La troisième partie de l'article décrit comment des échanges asynchrones scolaires peuvent favoriser l'appropriation de récits du passé et conduire au partage de leurs interprétations.

The article examines the effects of forums exchanging in literacy training of readers who return to narratives in academic and non-academic situations. The first part presents a theoretical (specific to the literary didactics) and methodological framework allowing to distinguish various expressions of the student readers' thinking on and by the narratives. In the second part, the examination of threads of discussion on a non academic forum shows how the contributors manifest setbacks on themselves and on the world (moral and social) through the assessments of serial novels. The third part of the article indicates, from corpus of notes produced by secondary

education's pupils that asynchronous exchanges can contribute to the construction of a feeling of being concerned by the narratives of the past leading to the emergence of interpretations.

INDEX

Mots-clés : forums et blogs de lecteurs, enseignements hybrides, lecture littéraire

Keywords : forums and blogs for readers, blended learning, literary reading

AUTEUR

PIERRE MOINARD

Université de Cergy-Pontoise, EMA, F-92230 Gennevilliers, France