

Le point de vue du lecteur : perspectives théoriques, didactiques et multimodales sur les journaux de lecture

Claudia Gaiotti*

<https://orcid.org/0009-0006-7870-3285>

Résumé : Dans cet article, nous nous proposons de réfléchir à la lecture en Français Langue Etrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur en contexte argentin. Quel est le point de vue du lecteur dans la construction du sens ? L'écriture des notes de lecture, comment façonne-t-elle le processus d'interprétation du sens ? Les étudiants, comment conçoivent-ils leurs journaux de lecture ? Ces questions, parmi d'autres, sont à l'origine de notre travail.

Mots-clés : Lecture en FLE. Lecteur. Journaux de lecture. Enseignement supérieur.

The reader's point of view: theoretical, didactic and multimodal perspectives on reading diaries

Abstract: In this article, we will reflect on reading in French as a Foreign Language (FLE) in higher education in Argentina. What is the reader's point of view in the process of making sense of a text? How do students make the texts in FLE their own according to their degrees? How does taking notes shape the process of interpreting meaning? How do students design their reading journals? These questions, among others, are at the core of our work.

Key words: Reading in FLE. Reader. Reading diaries. Higher education.

O ponto de vista do leitor: perspectivas teóricas, didáticas e multimodais sobre os jornais de leitura

Resumo : Neste artigo, propomo-nos refletir sobre a leitura em Francês Língua Estrangeira (FLE) no ensino superior Argentino. Qual o ponto de vista do leitor na construção de sentido? O processo de interpretação do sentido como são forjados nas tomadas de nota de leitura ? Como os estudantes concebem seus jornais de leitura? Estas questões, dentre outras, estão na origem deste trabalho.

Resumo: Leitura em FLE. Leitor. Diários de leitura. Ensino superior.

* Universidad de Buenos Aires. Profesor au Facultad de Filosofía y Letras. E-mail: claudiagaiotti@gmail.com.



Introduction

Quel est le point de vue du lecteur dans la construction du sens ? Comment les étudiants s'approprient-ils les textes en FLE d'après leurs disciplines de formation ? Quelles sont leurs réactions selon les différents textes académiques ? L'écriture des notes de lecture, comment façonne-t-elle le processus d'interprétation du sens ? Quelles sont les images du lecteur et du scripteur universitaire ? Les étudiants, comment conçoivent-ils leurs journaux de lecture ? Quelles sont les spécificités de ces écrits ? Ces questions, parmi d'autres, orienteront notre proposition.

Tout d'abord, nous présenterons quelques notions théoriques qui sont à la base de nos questionnements. Puis, nous partagerons quelques résultats surgis d'une recherche menée dans deux contextes différents : d'une part, à l'université et, d'autre part, dans une institution de formation enseignante non universitaire. Ainsi, notre intérêt est d'aborder quelques spécificités discursives à partir d'une série de journaux de lecture produits soit par des étudiants universitaires en sciences humaines et sociales, assistant à des cours de lecture-compréhension en FLE dans le cadre de leur formation, soit par des étudiants-futurs enseignants de FLE, inscrits dans des cours de littérature française contemporaine. Enfin, nous ouvrirons le débat sur la valeur de l'écriture lorsqu'il s'agit de lire en milieu supérieur, et nous proposerons quelques réflexions sur nos interventions pédagogiques.

Quelques considérations théoriques

Pour commencer notre parcours, nous aborderons quelques notions concernant la lecture en langue étrangère (LE) en contexte supérieur. Comme nous l'avons évoqué

ailleurs¹, la lecture est une activité de communication qui suppose au moins deux partenaires - l'auteur et le lecteur - qui entretiennent une relation à partir d'un écrit, le texte. Le texte instaure ainsi deux instances d'énonciation qui s'avèrent légitimes : celle de l'auteur et celle du lecteur. Sur la surface matérielle du texte, la lecture semble être tirillée entre deux mondes fort différents : d'une part, l'écrit qui se dresse en réalité permanente et immuable et, d'autre part, l'acte de lire qui, renvoyant à une réalité mouvante, tend au perpétuel changement car il permet, à lui seul, la vivification du texte par le lecteur.

C'est donc cette vivification du texte qui est au cœur de ce travail. Tel que Goffard (1995, p. 74) l'a signalé, la lecture renvoie à « un acte social, engageant totalement un être humain, aux facettes nombreuses ». Dans cette perspective, la lecture convoque essentiellement un sujet social : elle rend compte de l'identité des lecteurs, des buts à atteindre et des valeurs éthiques, esthétiques et/ou idéologiques qui façonnent la construction du sens.

Un autre aspect qui semble être significatif parmi ces considérations, c'est que la lecture met en jeu et en scène l'altérité. Selon Souchon (1997, p. 23), « toute lecture est par définition une altération [car] le sens jaillit là où il y a altération, là où il se transforme pour devenir autre ». A ce sujet, il est à remarquer que l'appropriation de la lecture ouvre toujours des horizons à l'altérité. La (re)construction du texte par le lecteur laisse émerger des empreintes singulières et individuelles ainsi que des empreintes sociales et partagées. Dans cet article, notre intérêt porte, tout particulièrement, sur la configuration d'un sujet lecteur qui laisse des traces socio-subjectives de ses pratiques dans des journaux de lecture.

En ce qui concerne le lecteur et les théories de la réception, Cools (2011) nous avertit sur une double possibilité d'aborder ce phénomène. D'un côté, on peut analyser la place du lecteur à partir des éléments, présents dans le texte, qui visent un sujet en

¹ Gaiotti (2003, 2022, 2023).

particulier, un lecteur précis, cette place serait donc assignée par l'œuvre. Mais, d'un autre côté, on peut penser que les intentions à partir desquelles une œuvre a été conçue importent peu car l'intérêt c'est qu'elle puisse être consommée par un public dans un contexte donné. Ces différentes approches concernant le lecteur posent des problématiques bien distinctes. Il s'agit ainsi de voir si l'on va considérer une relation massive entre l'œuvre et le public ou bien une relation intime et singulière. Nous croyons qu'il est intéressant de réfléchir à la lecture dans la mesure où elle répond à une « nécessité existentielle » et une « exigence vitale » (Petit, 2016, p. 5). En ce sens, l'accent mis sur le point de vue du lecteur dans cette étude cherche à récupérer les expériences des étudiants lorsqu'il s'agit de lire en LE : leurs intérêts, leurs motivations, leurs perceptions, leurs découvertes au cours du processus. Comme cela a été signalé par Certeau (1980, p. 292), la lecture ne renvoie pas à la réception d'un simple contenu à retenir. La lecture est un voyage : « Les lecteurs sont des voyageurs; ils circulent sur des terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits ». A partir des traces socio-discursives des étudiants, les journaux de lecture – en tant qu'outils aidant à singulariser les expériences et les points de vue des lecteurs – nous permettront d'identifier quelques figures des scripteurs qui, lisant en FLE, témoignent d'identités distinctes et diverses.

Passons maintenant à l'activité d'écriture qui est parfois associée à la lecture en LE. Nous proposerons quelques axes de discussion à propos de l'écriture des journaux de lecture. Depuis quelques décennies, on trouve plusieurs études sur les journaux en tant qu'outils de réflexion en classe de LE. Bien évidemment, il y a différentes perspectives et modalités d'écriture des journaux selon les contextes, les objectifs et les publics visés. Notre intérêt ici n'est pas de faire un historique ou de répertorier des sources inscrites dans cette tradition en didactique de LE mais d'évoquer certains travaux qui permettent de rendre visible la diversité de formes ou de finalités que peuvent assumer ces instruments pédagogiques.

Pour commencer, nous signalerons la pluralité de dénominations attribuées à ces outils. On trouve différentes désignations : journaux d'apprentissage, journaux de bord, journaux littéraires, journaux de lecture/lecteur, texte du/de lecteur, carnet de notes personnelles, journaux interactifs, entre autres. Une pratique très étendue en didactique de LE semble être le *journal de bord*, au sens marin du terme, « qui consigne avec précision détachée, la succession d'événements, puisqu'il importe de faire entendre un cheminement personnel » (Carlo, 2006, p. 67). C'est l'esprit qui est repris par quelques journaux d'apprentissage qui rendent compte d'un travail d'observation de l'étudiant sur ses processus d'appropriation de la langue et, en général, sur ses apprentissages. Mais, parfois, ces journaux de bord renvoient à un espace qui est partagé par l'étudiant et l'enseignant. Cette modalité met en scène un projet d'observation ou d'introspection qui répond globalement à un travail contraint, préétabli par l'enseignant, qui sera plus tard évalué (Carlo, 2006). En ce sens, selon les propositions didactiques, ce genre de journal privilégie souvent l'écriture manuscrite sur un cahier réunissant les observations de l'apprenant et de l'enseignant, un espace qui fait place à la réflexion collective construite, en classe, avec les autres. Dans ces écrits, on trouve des observations et des réflexions sur les processus et les stratégies d'apprentissage d'une langue.

Cadet (2007) nous avertit que le journal de bord d'apprentissage orienté vers l'appropriation d'une langue nouvelle n'est pas une pratique récente ou isolée. Elle nous explique que l'appellation « journal d'apprentissage » reste difficile à appréhender car cela apparaît comme une désignation « générique » qui ne renvoie pas souvent à un genre socialement reconnu. On le considère donc comme un exercice qui n'est pas régi par des normes d'écriture stables, explicites et socialement partagées. Par ailleurs, Cadet et Tellier (2007) précisent que, dans le cas des journaux d'apprentissage tenus par des enseignants dans leur formation professionnelle, ils sont spécifiquement orientés vers l'observation, la réflexion et l'introspection surgies des pratiques apprenantes. Plusieurs recherches sur ce sujet correspondent à des études menées sur les pratiques réflexives du métier de l'enseignant (Perrenoud 2001) : c'est le cas du praticien réflexif qui reprend,

dans des journaux de bord, des « savoir-faire » et des « apprentissages » (Lemaire ; Cavigniaux ; Blanchard 2009) construits lors de la formation professionnelle. Il s'agit d'un instrument d'observation qui, prenant la forme d'un « journal réflexif » (Ouellet ; Boulton ; Dubeau 2020), permet de se mettre à distance et d'analyser des pratiques apprenantes et/ou enseignantes. Dans cette perspective, empruntant à l'ethnosociologie et aux courants autobiographiques rattachés aux récits de vie, d'autres études font référence à des « journaux pédagogiques » (Zambrano Leal, 2019) qui visent essentiellement la réflexion sur la gestion de la classe et les pratiques des enseignants : les dispositions à apprendre, les modes et les styles d'enseignement.

A partir de ces apports, nous dirons que le journal d'apprentissage doit être défini par un dispositif pédagogique et des consignes qui lui impriment des coordonnées et un fonctionnement précis en classe de LE. En ce qui concerne les influences que ces journaux peuvent recevoir à l'université, Cadet (2007) signale deux types de contextes : d'une part, le contexte global, institutionnel universitaire et, d'autre part, le contexte local, celui de la classe de LE (participants, thématiques, consignes, etc.). Pour notre part, nous dirons que ces journaux d'apprentissage seront façonnés par le vécu et le parcours de formation des étudiants et, en même temps, par des conditions socio-subjectives, individuelles et partagées, qui sont à l'œuvre dans ces écrits. L'écriture du journal d'apprentissage, proche de l'intime ou de l'autobiographie, constitue une écriture personnelle et singulière. Il est surtout à retenir l'hétérogénéité des formes des journaux qui varient d'un étudiant à l'autre et d'un contexte institutionnel à l'autre.

Dans le domaine de la littérature, le journal assume, lui aussi, différentes formes mettant l'accent sur la singularité de l'écrivain qui en est à l'origine. Plus ou moins intime, il constitue un genre littéraire qui est abordé en classe de LE pour mettre en œuvre différentes activités de lecture ou d'écriture. Par exemple, proposer la création d'un pastiche à partir d'un texte source ou faire repérer les caractéristiques d'un texte autobiographique, fortement personnalisé, qui permet de relier avec l'expérience des étudiants. En ce sens, le journal intime devient un véritable espace d'introspection : il

s'agit d'une écriture qui renvoie au présent et au quotidien, une écriture qui semble effacer les effets de plume pour mettre en relief le vécu en train de se faire. A ce propos, Blanchot signale : « Écrire un journal, c'est se mettre à l'abri des tourments de l'écriture, se confier au quotidien de la vie pour dissimuler qu'on n'écrit pas » (*L'Espace littéraire*, 1955). Les journaux et les autobiographies des écrivains de différentes origines, ayant choisi le français comme langue d'écriture, ouvrent des perspectives pour une approche de la langue étrangère qui interpelle l'expérience des étudiants allophones. Une pluralité de perceptions peut être ainsi abordée en classe à partir de journaux et de récits autobiographiques d'écrivains francophones d'origine étrangère qui ont privilégié ainsi le français comme langue d'écriture.

Par ailleurs, on trouve plusieurs travaux en didactique de LE qui, dans les dernières années, ont proposé des recherches sur des catégories telles que le journal/carnet de lecture/lecteur et le texte du/de lecteur. Dans ce cas, il s'agit de dispositifs d'écriture qui invitent le lecteur-scripteur à dresser un registre de commentaires, de réactions, d'observations et de réflexions sur la lecture d'un ou plusieurs textes sources. Qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou d'un autre texte, prévu pour la formation en milieu supérieur, ces journaux, individuels ou collectifs, rendent visibles l'interprétation et le point de vue des étudiants.

Ce n'est pas un phénomène nouveau en didactique de LE : on y trouve encore des études sur les raisons qui émergent de l'utilisation des journaux pour l'apprentissage d'une LE et sur les caractéristiques des productions écrites des étudiants. A ce propos, Jiménez Raya (1994, p. 123-125) précise quelques raisons pour lesquelles les journaux d'apprentissage peuvent être utiles en classe de LE. Ils peuvent aider les étudiants à développer des stratégies d'apprentissage en favorisant la métacognition et le niveau d'interlangue du scripteur, à stimuler la connaissance de soi-même privilégiant la centration sur l'apprentissage, la gestion des émotions et le développement des processus d'écriture. Les journaux peuvent enfin constituer, de par les informations qu'ils répertorient, un outil de recherche inestimable qui permet d'identifier les

dispositions du sujet qui écrit. En ce sens, cet auteur signale que le journal est une espèce d'autobiographie du sujet apprenant qui permet d'enregistrer ses réalisations, ses pensées, ses problèmes, ses sentiments et ses attitudes. En somme, nous dirons que le journal met en scène la réflexion et l'agir du scripteur sur ses propres apprentissages et il rend compte notamment des composantes émotionnelles et affectives liées aux perceptions et aux expériences construites.

Par ailleurs, en contexte universitaire, différentes recherches s'intéressent à la réflexivité émergeant de l'écriture autobiographique des journaux qui favorisent les pratiques réflexives en tant qu'outil de professionnalisation des futurs enseignants de FLE (Molinié, 2023). Dans d'autres niveaux éducatifs, certains travaux centrés sur des « journaux de bord pour les langues », destinés à raviver la motivation des apprenants de FLE en contexte hétéroglotte, proposent des dispositifs pédagogiques qui conjuguent différents supports : carte mentale, portrait de langue, texte réflexif, entre autres. Ces journaux permettent aussi d'étudier la réflexivité, les représentations, la motivation des apprenants et leur rapport au plurilinguisme (Micic, 2023).

Pour compléter ce cadre conceptuel, nous ferons référence à des études qui sont consacrées à la notion de lecture subjective et, plus précisément, à la figure du sujet lecteur. Parmi d'autres notions, celle de « texte de lecteur » devient de plus en plus centrale dans le domaine de la lecture littéraire. Le texte de lecteur se rapporte au tissage des fragments du texte source avec les réponses ou les réactions du lecteur et, parfois même, avec des données fictionnelles nouvelles (Mazauric ; Fourtanier ; Langlade, 2011). En d'autres termes, tel que qu'on l'a signalé, « ce 'texte' est une construction toujours singulière qui s'élabore et se développe dans le cerveau du lecteur » (Massol, 2022, p. 22). Pour notre recherche, nous dirons que les journaux de lecture, surgis d'un texte source littéraire ou autre, permettent de récupérer des perceptions et des images – toujours singulières – des lecteurs, des représentations et des associations qui se jouent au moment même de l'acte de lire. Ces journaux de lecture, multiples et variés, font place non seulement aux commentaires et aux réactions du lecteur par rapport à un texte

source, mais aussi à d'autres éléments qui dialoguent avec ses notes : illustrations, œuvres plastiques, discours oraux, écrits et multimodaux que le lecteur inscrit parfois dans son journal de lecture.

La multiplicité de formes, la diversité de genres et de textes sources qui sont susceptibles d'être proposés aux lecteurs pour l'apprentissage d'une LE ne permettent pas d'attribuer aux journaux de lecture des caractéristiques formelles closes mais ouvertes et mouvantes. Selon les contextes d'enseignement, certains auteurs soutiennent que ce genre contribue à développer la régularité de l'activité d'écriture et l'autonomie des lecteurs (Larrivé, 2010, 2021), d'autres mettent en relief la pluralité de dispositifs, de consignes et de formats pédagogiques que l'on peut aborder dans les cours de LE (Dufays, 2013), d'autres encore mettent l'accent sur la « corporéité de la réception » de certaines œuvres littéraires ou esthétiques qui sous-tendent l'expérience de lecture-écriture : une lecture qui, loin des analyses formelles, s'ouvre à l'émergence des émotions, des sentiments et des affects, autrement dit, une « lecture événement » (Rouxel ; Brillant Rannou, 2011). En contexte universitaire, l'utilisation du journal de lecture/lecteur est souvent associée à la formation dans les disciplines ainsi qu'à la formation enseignante. Ces écrits sont énormément variés : plus ou moins transitoires, plus ou moins réfléchis, plus ou moins créatifs, les journaux comportent souvent des illustrations, des collages, des notes manuscrites ou des formats numériques, entre autres. C'est donc cette hétérogénéité, malléable et fluctuante, qui est à l'origine de cette recherche exploratoire.

La lecture en FLE à l'université et la formation en sciences humaines et sociales

Dans le contexte universitaire qui est le nôtre, la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires, l'apprentissage de LE est focalisé sur la

compétence de lecture en sciences humaines et sociales. Les cours de lecture-compréhension en LE sont obligatoires car, pour obtenir les diplômes correspondant aux différentes formations académiques, les étudiants doivent accréditer en général trois niveaux d'une langue latine (français, italien ou portugais) et trois niveaux d'une langue saxonne (anglais ou allemand). Le système permet aux étudiants de choisir la langue latine ou saxonne qu'ils préfèrent pour leurs études. L'objectif de nos cours est de fournir des outils pour l'interprétation des textes académiques dans le but de faciliter le travail bibliographique en LE dans les différentes pratiques disciplinaires. Étant donné les caractéristiques de cet enseignement, qui offre une soixantaine d'heures de cours pour chaque niveau (élémentaire, intermédiaire et avancé), les étudiants lisent en LE, mais produisent, oralement ou par écrit, en espagnol langue maternelle. Il s'agit donc de croiser les langues et les compétences pour aboutir à une lecture compréhensive et critique des textes académiques en LE.

Les observations et les réflexions que nous présentons dans cet article sont issues d'une recherche menée à propos de la lecture en FLE dans notre milieu institutionnel visant particulièrement la production de journaux de lecture des étudiants. Une série d'expériences pédagogiques ont été réalisées dans des cours de lecture en FLE (niveau intermédiaire) regroupant des étudiants aux disciplines variées: philosophie, lettres, histoire, anthropologie, éducation, arts. Le corpus de journaux de lecture comporte une vingtaine de productions réalisées par les étudiants à la fin du cours et en dehors de la situation d'évaluation finale. Il s'agissait d'une nouvelle expérience pour les étudiants c'est pourquoi nous avons décidé de présenter des consignes pour l'écriture comme une activité libre et optionnelle à réaliser avant la clôture des cours.

La devise initiale pour cette activité de fin de cours était de lire « pour le plaisir » et d'aborder intégralement une œuvre au choix, parmi une série de publications envoyées sous format numérique. L'idée était de proposer une expérience différente: d'une part, la lecture intégrale d'un livre en FLE et, d'autre part, l'écriture d'un bref journal de lecture conjuguant quelques notes personnelles. Pour ce faire, nous avons

proposé des ouvrages appartenant à différents genres (fiction, essais, entretiens) en lien avec les disciplines et les intérêts des lecteurs. La consigne proposait de rédiger des notes personnelles à partir de la lecture d'un ouvrage au choix. A la manière d'un journal de bord, les étudiants pouvaient partager des images, des impressions, des perceptions et des réactions par rapport à l'œuvre. Les notes pouvaient être accompagnées d'éléments iconiques, sonores, audiovisuels ou bien d'extraits servant à justifier les relations proposées. Puisqu'il s'agissait de la fin du cours et que le temps établi pour l'activité était d'une vingtaine de jours, la consigne encourageait les étudiants à faire cette expérience même s'ils ne pouvaient pas compléter la lecture intégrale de l'ouvrage dans le délai prévu.

En ce qui concerne la modalité d'écriture des journaux, nous avons identifié différentes figures renvoyant aux scripteurs. Sans prétendre à l'exhaustivité, dans cette recherche qualitative, nous avons identifié diverses modalités d'écriture : linéaire, thématique, restitutive, dialogale et esthétique.

Pour ce qui est des scripteurs qui privilégient l'*écriture linéaire*, nous observons que ces textes rendent compte de l'intérêt de suivre le déroulement progressif de l'ouvrage choisi. Certains lecteurs font référence aux noms de chapitres ou ils recopient même des extraits du sommaire ou, encore, ils numérotent ces réactions pour montrer le fil conducteur de l'œuvre. L'idée c'est de montrer une expérience de lecture dans sa progression. Voyons quelques extraits² :

E9 - *Le Petit Prince*, A. de Saint-Exupéry

Capítulo 1. *Me hace pensar, reflexionar sobre qué es lo que me gustaba cuando era pequeña y cuál fue el camino que decidí elegir y qué influencias externas tuve y si tomé esos comentarios.*

Capítulo 2. Hay circunstancias o personas que nos hacen recordar eso que tanto anhelamos ser de pequeños y que siempre está vivo en nosotros.

Capítulo 3. El camino que transitemos en *la vida tendrá bifurcaciones* que nos alejen de nuestros objetivos, pero serán necesarios para adquirir la experiencia necesaria para alcanzar nuestros objetivos.

² Nous présentons des extraits de journaux dans les versions d'origine en langue maternelle (espagnol). Les codes renvoient à l'identification des journaux anonymisés. Les italiques, servant à signaler certains éléments du texte, sont à nous.

Capítulo 4. Las apariencias engañan. *Siempre estaremos bajo la mirada de un ojo crítico. Si nos equivocamos hay que tomarlo como un aprendizaje más.*

E14 - *Le Petit Prince*, A. de Saint-Exupéry

Nota 1: Sobre la mentalidad adulta y la riqueza en cuidar nuestra esencia infantil. Este es uno de los temas que más me conmueve en tanto se relaciona con la elección de mi carrera: *Filosofía*. El libro en algún sentido habla de cómo los adultos pierden la capacidad de asombrarse, encasillando todo en lo normado y creo que despertar nuevamente *ese asombro es una de las tareas de la filosofía*. En una parte el autor escribe "Todas las personas mayores fueron al principio niños. (Aunque pocas de ellas lo recuerdan)". Hay algo que nos transmite *la mirada de los niños, más abierta a los acontecimientos y capaces de percibir belleza en las cosas más simples que se nos escapan en la cotidianidad*.

Nota 2: La relación del principito con la rosa. La importancia que adquiere la rosa tiene que ver con el tiempo y cuidado que él le dedica. Me parece una imagen muy bella que *invita a reflexionar acerca de nuestras formas de relacionarnos*, cómo para que una relación crezca hay que dedicarle tiempo, espacio y afecto.

Dans ces journaux, nous observons l'intérêt de montrer comment le texte source et l'acte de lire – qui en émerge – se déploient : on y trouve les sensations et les impressions recueillies par les lecteurs, les thématiques qui les convoquent subjectivement, enfin, les représentations et les expériences personnelles qu'ils activent au moment même de la rencontre avec le texte en FLE. Ces extraits rendent compte également du dédoublement produit par la lecture en tant que voyage – dans les termes de Certeau (1980) – qui permet de se déplacer dans l'espace et dans le temps tout en évoquant des lectures antérieures, en récupérant des expériences passées, en reliant le texte et le vécu du lecteur, ses choix les plus intimes et les plus profonds. Ici, les étudiants reviennent à leur propre enfance ou bien à d'autres moments de leur vie qui ont laissé des traces. Par exemple, le choix de leurs études à l'université ou des circonstances qu'ils revisitent ou qui échappent au quotidien telles que la beauté, l'étonnement, l'amitié, l'enfance, les liens avec les autres, etc.

Par ailleurs, il y a d'autres scripteurs qui privilégient une *écriture thématique* à partir des ouvrages choisis. En ce sens, ils proposent des grilles de lecture, des parcours individuels, des résonances singulières et des thématiques transversales à chaque ouvrage. En général, il s'agit de textes plus condensés qui mettent en relief certains nœuds thématiques surgis de la lecture. *Voyons quelques exemples :*

E2 - *Mes profs de gym m'ont appris à penser*, M. Serres

En el texto que elegí, «*Mes profs de gym m'ont appris à penser*», se plantea la idea de la *memoria corporal*. Esto me interesa de manera particular porque hice muchas actividades con mi cuerpo en mi vida, y fue una manera de conocerme muy diferente y especial. *La danza y el piano, por ejemplo, son dos actividades que me mostraron cómo, a veces, el cuerpo y la mente funcionan como si fueran dos entes totalmente autónomos*. Cuando me siento frente a un piano después de no haber tocado por mucho tiempo, mis manos de alguna manera recuerdan el recorrido de canciones que ni mi mente recordaba. Sin importar la teoría, mis manos saben dónde ir antes de que mi mente sepa qué están haciendo.

E12 - *Le Petit Prince*, A. de Saint-Exupéry

En el *mundo racionalizado* en el que vivimos, donde todo parece ser manejado por la rectitud de la lógica, la mente del niño que ve al elefante dentro de la boa constrictora es lo que necesitamos: el escape, la diversión, la creatividad, y el mirar por fuera de lo obvio, lo simple; y eso es lo que más tarde demuestra el Principito, ya que él reconoce perfectamente que no se trata solamente de un sombrero. Él ve más allá. Y eso también le otorga a *la mente del niño una sabiduría primaria e instintiva - libre - que el adulto ha ido perdiendo* por la niebla (de responsabilidades, enseñanzas duras, lógicas restrictivas y miedos) que nos ciega a todos una vez pasada la niñez.

Con el episodio de la oveja en la caja pasa algo similar: se demuestra que la fuerza de la *mente imaginativa* puede lograr cosas increíbles. Me pregunto cuán feliz puede llegar a ser uno cuando siente que es *libre de vivir, interpretar y entender* las cosas a conveniencia, siguiendo una *lógica propia* que no necesariamente se adecúa a lo racional.

E16 - *L'existentialisme est un humanisme*. J.-P. Sartre.

Lo segundo que me llama la atención es el tono: no sólo es el tono de Sartre, un intelectual exponiendo su doctrina: es el *tono de una época*, en la que se discute *qué es la libertad y qué es la responsabilidad*, por ejemplo, como si la humanidad realmente estuviera decidiendo su destino. Dos mil años atrás una elite filosófica discutía estos mismos temas en la antigua Grecia, pero el tono era diferente: en ese tono no estaba incluido el pueblo. En cierto modo, *en la voz de Sartre hay una numerosa polifonía* (en ella confluye su postura, las posturas que refuta o que intentan refutarlo a él, y las discusiones en que se debaten millones de personas en el mundo).

Dans les fragments évoqués, les lecteurs rapprochent les lectures de leurs expériences tout en se centrant sur les idées clés et fondamentales du texte source. Dans l'extrait E2, on relie l'idée de la mémoire corporelle, proposée par Michel Serres, aux perceptions du lecteur concernant la pratique de la musique et la danse. On récupère donc un concept qui sera mis en correspondance avec les expériences individuelles du sujet qui lit. Dans les extraits cités, on trouve deux éléments qui vertèbrent la lecture : d'un côté, l'antithèse entre le monde rationnel et celui de l'imagination et, d'un autre côté, les idées phares de l'existentialisme, telles que la liberté et la responsabilité, qui

ont laissé des traces et constituent le ton d'une époque. Ces scripteurs thématisent ainsi la lecture à partir du repérage d'exemples, de principes et/ou de positions qui s'inscrivent dans le texte abordé et qui témoignent aussi des conditions sociales de production des écrits. En définitive, la thématisation réside dans le découpage de certaines notions directrices et transversales aux textes et leur articulation aux expériences individuelles et socio-historiques des sujets.

Par ailleurs, nous constatons également une *écriture restitutive* qui apparaît dans quelques journaux de lecture. Il s'agit de scripteurs qui introduisent la voix de l'auteur à partir de citations textuelles à l'intérieur de leurs propres textes. Les lecteurs revendiquent cette source d'énonciation, première et directe, tout en transcrivant des propos qu'ils considèrent illustratifs. Voici quelques fragments qui répondent à cette figure :

E3 - *L'existentialisme est un humanisme*. J.-P. Sartre.

También me gustó cómo diferencia al ser humano del resto de la naturaleza ya que es el único que posee conciencia de sí mismo y las apasionantes reflexiones sobre la libertad del ser humano, "(...) *l'homme est libre, l'homme est liberté*"; o la meditación sobre el deseo de una libertad propia y una libertad del otro, ya que de esta dependerá la nuestra: "*Et en voulant la liberté, nous découvrons qu'elle dépend entièrement de la liberté des autres, et que la liberté des autres dépend de la nôtre.*"

E4 - *L'existentialisme est un humanisme*. J.-P. Sartre.

" (...) Dieu n'existe pas, nous ne trouvons pas en face de nous des valeurs ou des ordres qui légitimeront notre conduite" (Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, 1940, p. 5). (...) Aquí lo que se pone en tensión es la ausencia de un dios ordenador que nos liberaría, por un lado, de la responsabilidad que implicaría construir nuestros propios valores y, por otro lado, nos encadenaría a valores que nos fueron dados sin ser elegidos por cuenta propia y sin ser problematizados por ningún espíritu crítico.

E7- *Mes profs de gym m'ont appris à penser*, M. Serres

El autor habla de una inteligencia del cuerpo basada en esta capacidad de invención y adaptación, la cual se puede visualizar en hechos simples: una práctica de gimnasia o de danza, o de oficios manuales, donde se pueden apreciar gestos sumamente diferenciados y adaptativos, y la capacidad de invención. Así, dice Serres: "*Mis profesores, entrenadores y guías de gimnasia me enseñaron a pensar porque me enseñaron la flexibilidad adaptativa del cuerpo*".

E15 - *Le Petit Prince*, A. de Saint-Exupéry

De entre todas sus frases las que más me gustaron siempre fueron:

- “Droit devant soi on ne peut pas aller bien loin” (Chap. III). “Ir solo recto no te lleva lejos”.

- “Voici mon secret : seulement avec le cœur que l’on peut voir à juste titre. Ce qui est essentiel est invisible pour les yeux” (Chap. XXI). “Este es mi secreto: solamente con el corazón podemos ver correctamente. Lo esencial es invisible a los ojos.

E18 - *Le Petit Prince*, A. de Saint-Exupéry

En la lectura me quedaban marcadas palabras que en español ni registraría: recuerdo la primera: *magnifique* y luego mi mente frenaba en otras: *discipline, épines, mélancolique*.

A partir de ces verbalisations écrites, on peut identifier différentes façons d'utiliser la voix directe des auteurs. Tout d'abord, certains scripteurs introduisent des concepts pour ensuite les reformuler, d'autres évoquent des voix qui permettent de clore un raisonnement, d'autres encore – à la manière d'un répertoire – dressent des listes de phrases-clés en partageant leurs trouvailles dans le texte, enfin, quelques-uns citent des mots ou des expressions en FLE pour rendre compte des leurs perceptions sensorielles à la lecture. Ces voix directes servent donc à garder des extraits du texte source, à les retravailler en tissant l'écrit et le vécu, à valider les deux instances énonciatives qui émergent dans le processus de lecture (l'auteur et le lecteur), à s'appropriier le texte en LE, à le démonter et le reformuler, bref, à construire le point de vue du lecteur.

Passons maintenant à une autre figure dans ces écrits qui a été désignée comme modalité d'écriture *dialogale*. Ce phénomène renvoie à l'« aire scripturale » (Peytard, 1975) conçue par les lecteurs, aux histoires personnelles et aux lectures qu'ils évoquent. Autrement dit, il s'agit d'un dialogue qui s'établit, d'une part, entre le texte source – objet de la lecture – et les documents externes que l'étudiant introduit dans son journal (textes écrits, sonores, vidéos ou multimodaux) et, d'autre part, – en arrière fond – entre le texte source et la « bibliothèque vécue » (Goulemot, 1993, p. 122) des lecteurs. Ces écrits convoquent ainsi des souvenirs et des moments de l'histoire individuelle et sociale des lecteurs mettant en orbite des lectures faites, dans le passé, qui viennent s'activer avec l'écriture.

En ce qui concerne la configuration de la page d'écriture et le dialogue entamé avec les documents externes aux ouvrages, il est à signaler la valeur symbolique des

images choisies (illustrations, dessins, photos) et articulées aux notes des lecteurs. On trouve des images documentaires, des dessins, des caricatures, des photos de presse, des publicités, des vidéos, des conférences, des livres-audio, etc. Pour des raisons d'extension, nous ne reprendrons ici que quelques exemples dans le but de montrer le fonctionnement dialogal et la finalité discursive de ces documents placés dans les journaux de lecture.

Commençons par ce journal où la lectrice introduit un certain nombre de titres de chansons qui ont accompagné sa lecture en y ajoutant des photos prises pendant l'activité :

Image 1 : Photos prises par l'étudiante.



Sources sonores :

- Moon (BTS / JIN): https://www.youtube.com/watch?v=zCVwym_awzs
- Experience (Ludovico Einaudi): https://www.youtube.com/watch?v=hN_q-nGv4U
- Yellow (Coldplay): <https://www.youtube.com/watch?v=yKNxeF4KMsY>
- Fix You (Coldplay): <https://www.youtube.com/watch?v=k4V3Mo61fJM>

Il s'agit ici d'une lecture qui privilégie le cadre et l'ambiance de l'expérience. On y trouve des éléments multimodaux qui signifient la sensorialité éveillée par cette rencontre avec le livre : toucher ses pages, observer ses dessins, prendre un verre et écouter des chansons qui accompagnent la lecture. L'étudiante explique qu'elle a choisi cette œuvre car elle en disposait une version bilingue imprimée chez elle : dans ce cas, le contact avec l'objet-livre et ses pages devient décisif. Ce journal témoigne d'un dialogue avec les sens et les sensations que la lecture peut provoquer. On y documente non seulement les fragments du texte source mais aussi - dans une perspective plutôt

ethnographique -, l'immersion inhérente à l'acte de lire. Plonger dans un texte et chercher sa posture, oublier le monde qui nous entoure pour entrer dans un autre horizon, préparer nos sens pour une rencontre différente, unique. Une lecture qui invite à la rencontre de l'altérité, à la rencontre d'une langue différente. Et tout ceci exige parfois un rituel qui nous rapproche des sens et des expériences singulières. Voyons un autre exemple :



E10 – le Petit Prince, A. de Saint Exupéry.

Este es un dibujo de Caloi, dibujante argentino, de su libro *Por humor al arte*. Lo comparto aquí porque, al leer *Le Petit Prince*, me vino a la mente, cuando habla al inicio de que los adultos no entendían sus dibujos o no veían en ellos lo que él dibujaba.

En esta caricatura se plantea con humor que muchas obras de arte son incomprendidas, dependiendo de quien las mire.

La lectura del *Principito* siempre me traslada a la infancia, de cuando lo leí, de cuando repasaba sus dibujos. La niñez es algo insoslayable en este libro, a ella dice estar dirigido y sobre ella sobrevuela todo el tiempo.

Image 2: Caloi (2014). *Por humor al arte*. Colección Universo Caloi, Buenos Aires: Editorial Planeta, p. 23.

Dans ce cas, on introduit un dessin humoristique dans le journal de lecture pour établir une analogie. On croise les arts et les expressions pour retenir une idée essentielle : la construction du point de vue de l'auteur et celui de l'artiste. Que ce soit à partir du dessin proposé par le *Petit Prince*, que ce soit à partir de l'image humoristique sélectionnée par l'étudiant, on focalise sur le point de vue qui est toujours construit dans les situations évoquées. Le dialogue entre le texte source et la caricature permet d'illustrer un concept simple : le point de vue est une construction qui dépend de celui qui regarde. En plus, on met en relief l'importance de la rencontre avec les images originelles de l'œuvre littéraire : le plaisir de feuilleter le livre, de revoir plusieurs fois les dessins de l'auteur et de se souvenir des lectures de l'enfance. L'écriture du journal mène, encore une fois, au dialogue avec le vécu : dans ce texte, on privilégie la rencontre des chemins et des espaces parcourus ainsi que la possibilité de « survoler l'enfance ».

Finalement, nous ferons référence à une dernière figure concernant ces journaux de lecture que nous avons désignée *écriture esthétique*. Dans ce genre de production, le scripteur propose une récréation du texte source en utilisant différents éléments sémiotiques, en reliant le texte du lecteur à différents modes d'expression. L'exemple que nous présenterons renvoie à un extrait de journal qui privilégie la multimodalité numérique : ces notes personnelles rendent compte d'une configuration sémiotique qui accompagne le parcours de la lecture intégrale de l'ouvrage. Ici, la production du journal est placée sur un diaporama qui réunit 41 diapositives. Voici un lien qui permettra d'accéder à une sélection de pages :

E20 - *Le petit livre des couleurs*, M. Pastoureau et D. Simonnet. Diapositives : 1-8, 19-23, 28-32, 39-41.
<https://docs.google.com/presentation/d/1505lZK3XkIHxveYC-ZuwexzcXLoGO6FS/edit?usp=sharing&ouid=104876855481465014347&rtpof=true&sd=true>

Dans ce journal, on voit clairement une écriture esthétique et multimodale qui cherche à « faire sens », à provoquer des sensations auprès des lecteurs, à reproduire des concepts en y apportant des images et des exemples. Comme l'ouvrage choisi est centré sur la thématique des couleurs, la lectrice joue avec les nuances, les colorations et les tonalités en proposant des correspondances entre la forme et le fond du texte abordé. Le journal ouvre des parcours individuels et singuliers proposant une mise en scène empreinte d'images colorées où l'on trouve une énorme variété de typographies, de fonds dégradés – abstraits ou géométriques – ainsi qu'une multiplicité de photos soigneusement sélectionnées servant à illustrer les notions et les concepts proposés par Michel Pastoureau. Dans la plupart des diapositives, l'étudiante colle des images qui rendent compte d'un travail de recherche documentaire et d'une volonté de synthétiser les idées conçues par l'auteur. Le journal suit la progression des chapitres du livre et construit une expérience immersive et performative, digne d'une écriture esthétique, renvoyant à un scripteur qui vise surtout l'expérimentation sensorielle et intellectuelle à partir des concepts évoqués. Chaque diapositive déploie une scène colorée, remplie de

symboles, de correspondances et de prolongements d'informations. Il est également intéressant de remarquer que, dans la quarantaine de diapositives créées, la conception et la mise en page est toujours différente et variée : ceci rend compte de la construction subjective lors de la perception des couleurs et, bien évidemment, de la singularité du point de vue du lecteur qui sous-tend l'acte de lire.

Les journaux de lecture et les futurs enseignants de FLE

Dans cette section, nous présenterons brièvement quelques observations surgies de l'analyse de journaux de lecture à partir d'une expérience pédagogique réalisée dans le *Séminaire de littérature française contemporaine* auprès d'un petit groupe d'étudiants, futurs professeurs de FLE, dans une institution de formation enseignante³. Nous leur avons proposé d'élaborer des journaux de lecture à partir de deux œuvres littéraires : *Le bleu des abeilles* (2013) de Laura Alcoba et *L'analphabète* (2004) d'Agota Kristof. Dans ce journal, les lecteurs devaient privilégier certains chapitres et élaborer des notes personnelles en y ajoutant des perceptions et des images surgies de la lecture. Ils pouvaient joindre des illustrations, des documents sonores et des textes externes en proposant des relations avec l'œuvre étudiée. Ils avaient le choix sur la modalité et le support d'écriture du journal : ils pouvaient écrire sur papier, sur un diaporama ou sur un autre support visible et, en même temps, alterner l'écriture manuscrite et numérique. L'intérêt de l'activité était de rendre la lecture et l'écriture personnelles et donc singulières.

A partir des productions collectées, nous avons identifié quatre cas de figure : l'écriture-tissage, l'écriture-schéma, l'écriture-marginalia, l'écriture-édition. Tout

³ Institut Supérieur du Professorat « Dr. Joaquín V. González », Buenos Aires. Nous remercions les étudiants du Professorat de Français qui ont participé à cette expérience pédagogique.

d'abord, l'*écriture-tissage* c'est celle qui permet de signifier et de multiplier les liens qui s'ouvrent à la lecture. Dans certains journaux, les scripteurs-tisseurs proposent des notes dans lesquelles ils font entendre leurs voix intérieures, des voix intimes et singulières. Ces écrits sont fortement personnalisés : on y repère des exemples et des renvois au vécu du lecteur. Voici un choix de quelques diapositives qui renvoient aux pages du journal d'Alma⁴ :

- Alma, *Le bleu des abeilles*, L. Alcoba. Chapitre « Loulou » : diapositives 1 à 10.
https://docs.google.com/presentation/d/1_jicNhcNjwMJF5fBQ2so3WLPuYqtDiBn/edit?usp=sharing&ouid=104876855481465014347&rtpof=true&sd=true

On propose un journal élaboré sur un support numérique qui est composé de 29 diapositives au total. Dans les extraits sélectionnés, on observe le tissage des sentiments autour des premières expériences de la narratrice de l'œuvre à l'école primaire, lors de son exil en France, et ses impressions par rapport au français langue étrangère. Alma met en rapport les scènes évoquées dans le texte littéraire avec son passé, elle partage des pensées et des images éveillées par la lecture. Dans ce journal, le tissage renvoie non seulement au vécu mais aussi aux lectures que l'étudiante fait dialoguer avec le texte source. En plus, elle y ajoute des photos qui illustrent les scènes décrites par Laura Alcoba. En reliant l'œuvre littéraire avec des textes externes, la lectrice cherche des points de repère et de confluence. Ainsi, elle privilégie, par exemple, la discussion sur la problématique de l'accent et la diversité des langues. Pour ce faire, elle met en corrélation l'œuvre littéraire choisie, un article académique et un poème. Cette *écriture-tissage* crée de nouveaux horizons et enrichit l'appropriation inhérente à la lecture. La construction du point de vue du lecteur revient donc à découper le texte littéraire, le lier à des expériences personnelles et le réorienter vers d'autres images, voire d'autres lectures.

⁴ Nous présentons des extraits de journaux, dans leurs versions d'origine, en français. Les prénoms des étudiants ont été changés pour préserver l'anonymat.

Passons maintenant à une autre figure, celle de l'*écriture-schéma*. Il s'agit ici de lecteurs qui sélectionnent des thèmes et proposent des dessins, des tableaux synoptiques, des cartes ou des collages permettant de visibiliser leurs parcours. Ce sont des scripteurs qui synthétisent et qui condensent des scènes évoquées dans les œuvres abordées. Voyons des productions qui permettent de montrer le processus de conceptualisation qui émerge de la lecture :

- Sonia, *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba. Chapitre « Sous mon nez » :
diapositives , 2, 3, 4.
https://docs.google.com/presentation/d/1pBw4_S-z_72QbX8JgkkRMpIIr_hmawdO/edit?usp=sharing&ouid=104876855481465014347&rtpof=true&sd=true

Dans ce journal, Sonia élabore un brouillon manuscrit et le colle à la première diapositive en résumant le contenu du chapitre choisi. Elle présente ainsi, de manière synthétique, les deux nœuds du récit : le départ de la narratrice en France et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. L'étudiante dresse une liste d'éléments incontournables qui sont liés aux premiers moments de l'apprentissage du français. Comme si on était en classe de FLE, le récit autobiographique de Laura Alcoba réapparaît sous forme de schéma dans la diapositive. Le texte littéraire se mêle à l'expérience enseignante de la lectrice qui propose une sélection de photos illustratives. Ensuite, elle y ajoute une série d'informations historiques significatives sur la dictature militaire en Argentine et sur quelques personnages du roman. Cette présentation synthétique, voire schématique, est accompagnée de photos permettant de contextualiser et de remémorer la teneur des événements évoqués.

Un détail à retenir dans le journal de Sonia, c'est la dernière diapositive où l'écriture-tissage et l'écriture-schéma s'amalgament. A partir du titre « Ecrire la lecture », elle sélectionne un extrait de Barthes (*Le bruissement de la langue*, 1984), où l'auteur s'interroge sur sa propre lecture et interpelle le lecteur à réfléchir sur ses expériences. Enfin, Sonia condense ses impressions à partir d'une icône et d'une bulle qui renvoient à la parole. Elle y ajoute une note manuscrite qui reprend la métaphore du « bruissement

de la langue » en affirmant que c'est peut-être Roland Barthes « qui a chuchoté à l'oreille » de son professeur l'idée de faire un journal de lecture sur *Le bleu des abeilles*.

Voyons maintenant un autre genre de production : l'*écriture-marginalia*. Au début de l'activité, certains étudiants ont élaboré différentes versions du journal. Ici, nous ferons référence à des premiers écrits, c'est-à-dire, des ébauches, où les lecteurs ne proposaient que quelques réactions générales. La figure de l'écriture-marginalia renvoie à une séquence d'annotations et de commentaires dans les marges du texte, une écriture manuscrite sur des photocopies qui précise des positionnements, des rappels et des commentaires sur le texte littéraire :

- Paula (a), *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba. Chapitre : « La cinquième photo ». Extrait: p.1
<https://drive.google.com/file/d/1F6XCKWmsv6pzCkhndsqmzS-rEOdqolQ2/view?usp=sharing>

Ce journal montre les traces et les parcours de la lectrice : on y trouve des signalements, des soulignements, des réactions et des commentaires placés sur les marges du texte étudié. Cette écriture condense une composante émotionnelle et affective importante. Paula met en correspondance le récit de la narratrice – qui raconte que son père, en prison, ne pouvait avoir que cinq photos – avec la situation de la pandémie COVID-19. On met en parallèle la solitude et l'isolement de la cellule avec les conditions pandémiques vécues lors du confinement. La lectrice reprend des extraits pour se mettre à la place des personnages du roman, comme si elle était transportée à la situation évoquée dans le texte littéraire.

Enfin, nous ferons référence à notre dernière figure : l'*écriture-édition*. Il s'agit de scripteurs qui proposent une conception visuelle privilégiant certains éléments sémiotiques et multimodaux dans le but de forger un scénario, au sens cinématographique du terme, qui reproduise les impressions provoquées à la lecture. Ce sont donc des scripteurs-éditeurs qui sélectionnent des bribes du texte, des sensations évoquées, des couleurs, des images et des textures qui viennent convier le lecteur du journal à une expérience de (re)création, voire de refondation, du texte.

Nous proposerons deux journaux de lecture différents mais élaborés par une même lectrice : une version sur vidéo et une présentation visuelle interactive :

- Paula (b), *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba. Chapitre : « La cinquième photo ». Vidéo.
https://www.canva.com/design/DAFPrc47iME/DY2fliz3bNZcfWobgMQOeQ/watch?utm_content=DAFPrc47iME&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce journal de lecture vidéo présente une série de caractéristiques en lien avec l'écriture-édition. On propose le parcours de trois chapitres du roman de Laura Alcoba. L'activité éditoriale revient à la sélection d'éléments qui, ayant trait à la composition du document multimodal, façonnent l'expérience même de lecture du journal : mise en page, titraillles, extraits du texte source, commentaires et réactions, couleurs, images de fond, typographies, entre autres. La mise en page, elle-même, rend compte du dialogue qui sous-tend la lecture. On observe deux genres de typographies qui reproduisent le dialogue avec l'œuvre : même s'il s'agit du numérique, on perçoit clairement l'écriture cursive pour le texte littéraire et l'écriture scripte pour les notes personnelles de la lectrice. Un autre aspect à retenir, c'est le mouvement des images sélectionnées pour la couverture du journal et la présentation des chapitres : ce sont des activités proches de la conception de l'édition d'un livre. En ce qui concerne le contenu, on réfléchit sur les sentiments éprouvés par les personnages en les liant à des expériences personnelles, on reconnaît des événements socio-historiques rapportés, on assume des positions et on révèle des points de vue tout en partageant des opinions sur différents sujets : la famille, l'amitié, la langue étrangère, etc. Un détail qui n'est pas des moindres, c'est que la lectrice se permet de jouer sur la mise en page du texte littéraire dont elle reproduit des fragments sous forme de poème, ne serait-ce que pour revendiquer la parole poétique du lecteur.

Notre dernier exemple se rattache à un journal interactif réalisé à partir de quelques extraits de *L'Analphabète* d'Agota Kristof :

- Paula (c), *L'Analphabète* d'Agota Kristof. Présentation interactive.

<https://view.genial.ly/637e81f45c03800010c9e614/presentation-lanalphabete>

A partir d'un diaporama, on propose une conception centrée sur des ressources et des fonctionnalités offertes par des outils numériques, qui redimensionnent les caractéristiques multimodales et interactives du journal. Encore une fois, *l'écriture-édition* renvoie à la création d'une atmosphère intime, différente et singulière, destinée au lecteur du journal. L'accent est mis sur la façon de montrer le texte source et les commentaires de la lectrice. L'écriture-édition est caractérisée par des préoccupations portant sur le design du journal. La lectrice choisit un même thème pour les diapositives dans le but de donner une certaine continuité à l'expérience immersive : le cosmos, les galaxies, l'univers. A la manière d'une éditrice, l'auteur du journal propose une métaphore qui englobe les thématiques abordées dans le roman. Toutes les diapositives répondent à un même style pourtant on varie les animations, les accessoires et les interactivités.

Il y a une préoccupation concernant la spatialisation du contenu : la page d'écriture devient ici clairement dialogale. On trouve une disposition spatiale particulière et changeante dans ce journal : il y a un va-et-vient entre le texte source et les commentaires issus de la lecture. Quelques diapositives reprennent des extraits du roman et, d'autres, des notes personnelles de la lectrice. On trouve également une « écriture-miroir » dans certaines pages où le récit d'Agota Kristof est suivi de la voix de la lectrice. Ces doublets assument une spatialisation verticale ou horizontale selon les diapositives. C'est un mouvement qui change le point de vue du regard et rend compte des hétérogénéités et des dynamiques recherchées qui surprennent le lecteur du journal tout en proposant des éléments ludiques tels que des animations.

En ce qui concerne le contenu, la lectrice-éditrice sélectionne des morceaux centrés sur la langue, l'identité, les différences, les liens sociaux, entre autres. Le texte littéraire, de par sa thématique, ouvre des réflexions sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Les extraits du texte littéraire dialoguent avec la formation enseignante de la

lectrice et avec son vécu. Le journal devient donc un terrain fertile à l'introspection, à la prise de position, bref, à la construction du point de vue du lecteur.

Perspectives

Après ce parcours, nous constatons que le journal de lecture offre de multiples possibilités d'exploitation pédagogique et d'analyse discursive qui ouvrent des vecteurs de problématisation sur l'acte de lire-écrire en classe de FLE. Ainsi, des catégories portant sur le rôle des scripteurs ont émergé au cours de cette analyse qualitative. Pour le premier corpus de productions élaborées par des étudiants en sciences humaines et sociales, on a identifié différentes modalités d'écriture : linéaire, thématique, restitutive, dialogale et esthétique. Pour le deuxième corpus de journaux créés par des étudiants, futurs professeurs de FLE, on a proposé des figures telles que : l'écriture-tissage, l'écriture-schéma, l'écriture-marginalia et l'écriture-édition. Les catégories d'analyse forgées rendent compte de la construction du point de vue du lecteur.

A partir d'un texte en FLE, ces lecteurs assument différents rôles qui façonnent leurs actions d'écriture. Les réactions à la lecture des ouvrages s'avèrent singulières et variées : la conception des journaux de lecture – clairement marquée ici par une composante multimodale –, témoigne de l'acte de vivification du texte par le lecteur. Les traces socio-discursives des journaux de lecture mettent en évidence l'appropriation des textes, la pluralité des points de vue et l'inscription des émotions et des motivations qui sous-tendent l'écriture. En ce sens, l'hétérogénéité des formes, des supports et des conceptions dans ces écrits préfigurent un genre ouvert et mouvant qui dialogue avec la singularité du point de vue du lecteur.

Si, comme le signale Petit (2016, p. 7), « tout un rapport au monde, extérieur et intérieur, est engagé » dans la lecture, ces journaux conçus par les étudiants ouvrent des

parcours entre le dehors et le dedans de l'acte de lire et fondent une expérience, unique et singulière, en créant des passerelles entre les langues.

Références

ALCOBA, Laura. **Le bleu des abeilles**. Gallimard, 2013

BARTHES, Roland. **Le bruissement de la langue**. Paris : Seuil, 1984.

BLANCHOT, Maurice. **L'espace littéraire**. Paris : Gallimard, 1955.

CADET, Lucile ; TELLIER, Marion. *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage*. **Les Cahiers Théodile**, 7, p. 67-80. 2007. Disponible em <https://hal.science/hal-00378851> Acesso em: 01 Fev. 2024.

CADET, Lucile. La genèse des journaux de bord d'apprentissage. **Le Français aujourd'hui**, N° 159, p. 39-46. 2007. Disponible em <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0039> Acesso em: 14 Fev. 2024.

CARLO, Catherine. *Le journal de bord en didactique du FLE. Réflexivité composite et apprentissage*. MOLINIÉ, M. (dir) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. **Le Français dans le Monde, Recherches et applications**, N° 39, p. 67-75. 2006.

CERTEAU, Michel (de). **L'invention du quotidien, I. Arts de faire**. Paris : Union générale d'Editions, 10/18. 1980.

COOLS, Valérie. *Le lecteur en théorie. Entre plusieurs modes de pensée*. **Cahiers Figura**, N° 27, p. 47-60. 2011. Disponible em <https://oic.uqam.ca/publications/article/le-lecteur-en-theorie-entre-plusieurs-modes-de-pensee> Acesso em: 01 Dez. 2023.

DUFAYS, Jean-Louis. Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », **Recherches & Travaux**, 83 | 2013. DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666> Disponible em <http://journals.openedition.org/rechtrav/666> Acesso em: 16 Jan. 2024.

GAIOTTI, Claudia. *Le lecteur émancipé : approche idéologique de la lecture critique*. Master II en Sciences du Langage, Université de Rouen. Directeur : Philippe Lane. 2003.

GAIOTTI, Claudia. *Multimodalité et enseignement des langues étrangères : représentations, propositions pédagogiques et perspectives*. **Revue de la SAPFESU** (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), Nº 45, décembre, p. 45-61. 2022. Disponível em <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1162> Acesso em: 13 Dez. 2023.

GAIOTTI, Claudia. *L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion* ». **Revue de la SAPFESU**, (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), Nº 46, décembre, p. 55-80. 2023. Disponível em <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1378> Acesso em: 09 Jan. 2024.

GOFFARD, Serge. *Négocier une interaction sociale*. SOUCHON, M. (Dir) : *Sémiotique(s) de la lecture*, **Semen 10**, Besançon : GRELIS. 1995. Disponível em <https://doi.org/10.4000/semen.2980> Acesso em: 20 Dez. 2023.

GOULEMOT, Jean Marie. *De la lecture comme production de sens*. in : CHARTIER, R. (Dir) : **Pratiques de la lecture**. Paris: Payot, p. 115-127. 1993.

JIMÉNEZ RAYA, Manuel. *El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. **Revista española de lingüística aplicada**, Nº 10, p. 121-135. 1994. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/1958130> Acesso em: 20 Fev. 2024.

KRISTOF, Agota. **L'Analphabète**. Editions Zoé, 2004.

LARRIVÉ, Véronique. *Le journal de lecteur : objet, activités, enjeux pour l'élève*. Atelier : compte-rendu. Paris, le 23 novembre 2010. Disponível em https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Atelier_1/95/5/Le_Journal_de_lecteur_-_objet,_activites,_enjeux_pour_l_eleve_-_Compte_rendu_de_l_atelier_182955.pdf Acesso em : 01 Mar. 2024.

LARRIVÉ, Véronique. *Le journal de lecteur comme dispositif de formation à la lecture sensible pour les professeurs de français stagiaires*. **Actes des 20es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature**, 12-14 juin 2019, Rennes. 2021. Disponível em https://20rccdl.sciencesconf.org/370474/Larrive_article_et_resume_VF.pdf Acesso em: 01 Mar. 2024.

LEMAIRE, Dominique ; CAVIGNIAUX, Nathalie ; BLANCHARD, Serge. « 38/4 - *Journal de bord : mes savoir-faire et apprentissages au jour le jour* » pour des femmes (projet

Revista Investigações, Recife, v. 37, n. 2 – Dossiê: La littérature dans l'enseignement du FLE: interculturalité, subjectivité et réflexivité dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, p. 1 - 28, 2024 ISSN Digital 2175-294x

Winkit), **Guide pour l'accompagnement de la démarche**, 47/4, p. 733-734. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.4000/osp.9743> Acesso em : 05 Mar. 2024.

MASSOL, Jean-François. *Le sujet lecteur-scripteur : brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*. **Effetti di Lettura/ Effects of Reading**, V. 1, Nº1, p. 17-29. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-02>. Acesso em: 13 Dez. 2023.

MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard (dir.). **Le texte du lecteur**. Bruxelles : Peter Lang. 2011.

MICIC, Daniela. *Le Journal de bord pour les langues : un dispositif réflexif pour raviver la motivation d'un groupe d'apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) en Allemagne*. **Linguistique**. HAL, dumas-04502347. 2023. Disponível em <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-PARIS3/dumas-04502347v1> Acesso em: 13 Fev. 2024.

MOLINIÉ, Muriel. **Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues**. Paris: L'Harmattan. 2023.

OUELLET, Chantal ; BOULTIF, Amal ; DUBEAU, Annie. *Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture*. **Revue scientifique internationale en éducation : Formation et profession**, V.28, Nº 1, p. 69-80. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.18162/fp.2020.520>; <https://id.erudit.org/iderudit/1071887ar> Acesso em : 20 Fev.2024.

PASTOUREAU, Michel ; SIMONNET, Dominique. **Le petit livre des couleurs**. Editions du Panama, 2005

PERRENOUD, Philippe. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Paris : ESF. 2001.

PETIT, Michèle. **Eloge de la lecture. La construction de soi**. Paris : Belin. 2016.

PEYTARD, Jean. *Lecture(s) d'une « aire scripturale : la page de journal »*. Langue Française, nº28, **Textes et discours non littéraires**, p. 39-59. 1975. Disponível em : <https://doi.org/10.3406/lfr.1975.6090> Acesso em : 13 Dez. 2024.

ROUXEL, Annie ; BRILLANT RANNOU, Nathalie. Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant. Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique, Actes du colloque de Rouen,

26 et 27 mai 2011, 6, Publications numériques du CÉRÉdI, Actes de colloques et journées d'étude, 2012. hal-01590241. Disponível em <https://univ-rennes2.hal.science/hal-01590241> Acesso em: 01 Mar. 2024.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine (de). **Le petit prince**. Gallimard, 1945.

SARTRE, Jean- Paul. **L'existentialisme est un humanisme**. Nagel, 1946.

SERRES, Michel. **Mes profs de gym m'ont appris à penser**. Cherche Midi, 2020.

SOUCHON, Marc. *La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques*. **Revue de la SAPFESU**, N° Hors Série, novembre. 1997.

ZAMBRANO LEAL, Armando. *El desarrollo profesional docente: diario pedagógico y práctica*. **Desarrollo profesoral universitario (REDPRO)**, V. 7, N°1, p. 92-100. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.26852/2357593X.193> Acesso em: 21 Fev.2024.

Recebido em 18/07/2024.

Aprovado em 23/07/2024.