**Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques**

Si nous sommes tous d’accord sur la nécessité d’en finir avec une « conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit » (T. Todorov) et de donner du sens à la lecture et à l’étude des textes littéraires, reste cependant entière la question du « comment ». Comment en particulier susciter l’intérêt pour la littérature ?

Ce que je voudrais apporter ici, ce sont quelques pistes proposées par les recherches en didactique de la littérature. Car il me semble difficile désormais de faire l’économie d’une telle didactique si on veut permettre à tout enseignant, et pas seulement à quelques maîtres charismatiques, d’enseigner la littérature.

Je commencerai par rappeler rapidement les raisons pour lesquelles a émergé une didactique de la littérature dans les années 90. Puis je donnerai une vision d’ensemble de ses ancrages théoriques et de ce à quoi elle s’intéresse, avant d’aborder plus longuement les propositions didactiques sur lesquelles débouchent ces recherches à travers la question du sujet lecteur. Les deux premières parties seront volontairement courtes, car destinées avant tout à donner le cadre dans lequel s’inscrit la réflexion sur le sujet lecteur que je développerai plus longuement.

# I. De la didactique du français à la didactique de la littérature

### 1. La constitution d’une didactique du français et non des lettres dans les années 70[[1]](#footnote-1)

La didactique du français qui s’est constituée dans les années 70 s’est largement construite contre l’enseignement des lettres[[2]](#footnote-2) et en particulier contre le modèle traditionnel de cet enseignement que la didactique du français naissante s’est plutôt attachée à contester :

* Critique de l’approche impressionniste des œuvres, volonté de rationaliser ce qui relevait jusqu’alors du jugement esthétique et affectif[[3]](#footnote-3).
* Remise en cause du rôle de l’école dans la reproduction des inégalités sociales, dans le domaine de la culture littéraire particulièrement[[4]](#footnote-4).
* Influence de l’effervescence théorique des années 1950-60 (structuralisme, nouvelle critique, linguistique de l’énonciation et pragmatique) sur la 1re génération de didacticiens, qui y trouvèrent à la fois une légitimité pour critiquer l’ordre ancien et des outils théoriques pour repenser l’enseignement de la littérature.

Un accent particulier est mis sur la critique des manuels en usage et de leurs « morceaux choisis »[[5]](#footnote-5) et plus encore sur l’explication de texte[[6]](#footnote-6).

Sous l’influence des théories structuralistes et linguistiques, se fait jour l’idée d’une lecture comme pur « exercice de l’intelligence », comme travail ne requérant ni sympathie, ni fusion émotionnelle, mais savoir-faire technique et connaissance scientifique : des analyses objectivables pourraient alors remplacer la subjectivité culturelle, l’érudition littéraire, la communion esthétique. Les IO de 1987 introduisent donc **la lecture méthodique**[[7]](#footnote-7) en lieu et place de l’explication de texte.

La didactique s’appuie sur les notions de texte et de discours (en lieu et place de celles d’œuvre et de langue) et il n’y a pas de détermination *a priori* d’une catégorie de textes dits *littéraires* susceptibles d’une approche spécifique. Le corpus des textes s’étend d’ailleurs à des textes posés comme non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité…) et une place moindre est faite aux textes littéraires canoniques, intégrés dans une catégorie large de « textes et documents ».

Les années 1980 voient se développer les travaux sur les typologies textuelles ou discursives qui ont pu faire passer au second plan d’autres dimensions des textes, notamment axiologiques ou esthétiques, au profit de la connaissance d’une grammaire textuelle.

L’ensemble de ces aspects, pour intéressants qu’ils soient dans leur contribution à une meilleure connaissance du fonctionnement linguistique des textes, a contribué à minorer la place du littéraire dans la didactique du français et susciter une « réaction des littéraires » devant la difficulté pour faire exister une didactique spécifique de la littérature.

### 2. L’émergence d’un champ de recherche en didactique de la littérature dans les années 90

A l’état d’interrogation à la fin des années 80 et au début des années 90, la didactique de la littérature revendique de plus en plus sa spécificité, ce qui va se traduire en 2000 par la création des « rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ». Pourquoi le développement d’une recherche en didactique de la littérature à ce moment là ?

#### a) Des raisons qui touchent à la situation de l’enseignement de la littérature :

* une réponse aux critiques sur le formalisme des études littéraires et leur dérive techniciste : la lecture est réduite à un relevé, plus ou moins minutieux, de signes « visibles », le plus souvent des phénomènes syntaxiques et lexicaux (« grilles » de lecture), qui occupe les élèves dans des tâches matérielles objectivement évaluables[[8]](#footnote-8).
* un problème persistant : la désaffection pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier ; l’érosion de la série littéraire (1960 : 38,6% des diplômés, 1992 : 16,4% des bacheliers) ; la crise persistante des humanités et en même temps la réaffirmation de leur importance à travers une réflexion sur les valeurs et les finalités de la littérature[[9]](#footnote-9).

#### b) Un renouveau théorique :

A la fin des années 70 se produit une rupture épistémologique dans le champ des études littéraires. De la primauté accordée jusque là au texte et à ses fonctionnements structuraux on passe à la priorité donnée au lecteur sur le texte et aux phénomènes de réception. Différents travaux affirment en effet que la source productrice de sens n’est pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d’abord dans le récepteur, le sujet lisant. On passe donc, pour le dire vite et dans son application didactique, d’une conception de la littérature comme chose à la littérature comme activité : celle de l’écrivain et celle des lecteurs sans lesquels le texte n’a pas d’existence[[10]](#footnote-10).

La didactique de la littérature va ainsi se construire en insistant sur l’activité de lecture et les cheminements interprétatifs.

Elle va s’appuyer également sur la sociologie et l’histoire de la lecture qui se développent au même moment.

Voir la présentation du *Français aujourdhui*, « Lecteurs de littérature », n° 121, mars 1998, qui témoigne de cette situation :

« Ce numéro paraît […] opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives technicistes dans l’enseignement de la littérature. […] Certes l’instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n’a pas tenu toutes ses promesses. Elle a même peut-être joué le rôle d’un leurre pour résoudre les difficultés d’accès à la littérature d’un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle – si tant est que cela ait été le cas un jour. Mais le risque serait grand d’un retour en arrière, à l’impressionnisme de l’explication, à la glose univoque qui occulterait le fait que ce retour aux outils a eu partie liée avec la démocratisation de l’enseignement.

[…] d’une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s’imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d’une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? » (p. 3-4)

#### c) Des raisons plus institutionnelles :

* de nouveaux programmes au collège en 1996 puis au lycée en 2001, et ensuite à l’école primaire en 2002 qui renouvellent contenu et méthodes de l’enseignement de la littérature et suscitent réactions, débats et nouveaux objets de recherche ;
* l’incitation à développer la recherche dans les IUFM et la volonté des littéraires de ne pas abandonner cette recherche aux didacticiens venus des sciences du langage et très actifs dans le champ de la didactique du français, notamment à travers l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) qui a succédé à la DFLM.

#### d) Que revendiquent les chercheurs en didactique de la littérature ?

Les rencontres internationales annuelles des chercheurs en didactiques de la littérature, créées en mars 2000[[11]](#footnote-11), sont nées du besoin largement ressenti dans la communauté des enseignants et des chercheurs en didactique de la littérature, de disposer d’un espace d’échange spécifique. Ces chercheurs ont souhaité également :

* se distinguer de la position de repli que constitue trop souvent la référence à la littérature (malaise latent qui inspire à certains des comportements défensifs et conservateurs).
* remettre en cause les ruptures entre les différents niveaux de l’enseignement : penser une discipline d’enseignement de la maternelle à la terminale (comme c’était déjà le cas pour la didactique du français) – ce qui là aussi les distingue de certains mouvements comme « Sauver les lettres » qui ne s’intéressent à la littérature que dans le secondaire.
* réaffirmer la spécificité de la littérature et son importance dans l’enseignement et compenser, ce faisant, la minoration du littéraire dans une approche globale de l’enseignement du français.

Ce projet correspondait sans doute à un réel besoin puisque 10 après, ces rencontres ont toujours lieu, chaque année, et qu’elles ont été à l’origine d’un important développement de la recherche en didactique de la littérature[[12]](#footnote-12).

# II. La recherche en didactique de la littérature : des objets spécifiques

En une dizaine d’années s’est ainsi constitué un champ de recherche avec ses objets et ses méthodes. Je ne retiendrai ici que ceux qui sont en lien avec notre sujet, à savoir l’explication littéraire.

### 1. Une réflexion sur la lecture littéraire et la place du sujet lecteur dans l’enseignement de la littérature

En s’appuyant notamment sur les travaux en sociologie de la lecture, la didactique de la littérature s’est interrogée sur les rapports entre lecture privée et lecture scolaire[[13]](#footnote-13). On ne peut en effet ignorer le conflit ancien et la tension entre les deux, même si l’institution scolaire a inventé des formes de lecture nouvelles qui s’inspirent des formes de la lecture privée (lecture d’œuvres intégrales, lecture cursive) pour susciter le désir de lecture et ré-ancrer la lecture littéraire dans la lecture « ordinaire » des élèves. Mais objets et pratiques passent avec difficulté d’un espace vers l’autre et la didactique de la littérature n’a pas fini de chercher des dispositifs pour tenter de réconcilier les deux formes de lecture.

Faire place à la lecture subjective en classe est une des voies possibles de cette réconciliation : j’y reviendrai.

### 2. Une redéfinition des notions d’interprétation et de compréhension

Remettant en cause une hiérarchie traditionnelle et une progression qui voudrait qu’il faille d’abord comprendre pour ensuite interpréter et que l’interprétation soit ainsi réservée à l’enseignement secondaire, et plus particulièrement au lycée et à l’université, la didactique de la littérature a travaillé à approfondir la connaissance et la description des actes de compréhension et d’interprétation des œuvres littéraires et artistiques[[14]](#footnote-14) :elle envisage la relation entre compréhension et interprétation à tous les niveaux de l’enseignement et considère que compréhension et interprétation sont à l’œuvre dans la lecture de tout texte[[15]](#footnote-15). Les expériences conduites dans les classes avant et après la publication des programmes de 2002 pour l’école primaire en témoignent largement. C’est ainsi que ces mêmes programmes ont introduit le débat interprétatif comme activité spécifique pour aborder la littérature et invité les enseignants à le pratiquer dès la maternelle.

### 3. Une réflexion sur les corpus

Autre objet d’étude privilégié par la didactique de la littérature : la réflexion sur les corpus[[16]](#footnote-16). L’étude de la constitution des corpus pose en effet la question de la définition de la littérature scolaire et au-delà peut-être celle de la littérature tout court si, pour reprendre une réplique célèbre de Barthes, « la littérature, c’est ce qui s’enseigne ». Or, depuis les années 60, ce corpus a été passablement bousculé et élargi. La légitimation de la littérature de jeunesse, à travers les listes accompagnant les programmes de collège de 1996, puis dans les programmes de l’école de 2002, a non seulement provoqué de nombreux débats, mais surtout ouvert un champ de recherche nouveau, tant du côté des études littéraires que de la recherche en didactique sur la manière d’enseigner cette littérature à l’école[[17]](#footnote-17).

Avant cela, le corpus lu et étudié à l’école avait connu d’autres élargissements : du côté des « mauvais genres », science fiction et littérature policière ; du côté de la bande dessinée[[18]](#footnote-18) ; du côté enfin des littératures francophones[[19]](#footnote-19) et de la littérature étrangère (hors littérature de jeunesse) ou encore de la littérature contemporaine pour adultes. Cette ouverture à des champs nouveaux (sans même parler de l’image ou du cinéma) entre en tension voire en contradiction avec l’objectif de transmission d’un héritage culturel qui est également assigné à l’enseignement de la littérature. C’est ainsi la notion de patrimoine littéraire ou celle de canon qui est interrogée.

Mais encore faut-il connaître les choix qui sont réellement faits par les enseignants, et si l’étude des corpus explicites (instructions officielles, manuels) est riche d’enseignements, notamment dans une perspective diachronique[[20]](#footnote-20), la recherche entreprend également de mettre au jour les corpus implicites, en particulier les choix des enseignants, leurs critères, les valeurs sous-jacentes, les équilibres et les consensus sur les œuvres à lire ou étudier.

C’est ainsi qu’une enquête a été conduite en 2006 sur un échantillon représentatif d’enseignants de collège pour mieux connaître ce que les enseignants donnent à lire en œuvre intégrale et lecture cursive et également mesurer des évolutions depuis une enquête menée au début des années 90[[21]](#footnote-21)*.* Pour le résumer en quelques mots, on constate chez les enseignants de français :

* une présence toujours forte des classiques liée à l’idée que la transmission du patrimoine culturel est une des tâches prioritaires de leur discipline ;
* la forte présence de la littérature de jeunesse et l’adhésion aux orientations des programmes de 1996 dans ce domaine ;
* la dispersion générale des titres cités qui témoigne de l’instabilité du corpus et de la difficulté à faire émerger une culture commune qui ferait consensus ;

Ces résultats témoignent de compromis et d’une hésitation sur les valeurs :

« S’il semble bien que les enseignants tiennent à leur rôle de professeurs de littérature, leur conception de cette dernière semble moins claire dans les faits que ne le laisseraient penser les réponses aux questions sur le patrimoine littéraire évoquées ci-dessus. En témoignent les appréciations de la littérarité des œuvres qui leur ont été soumises dans une autre question et les fortes variations, parfois inexplicables, de ces appréciations par rapport à 1994, comme si le caractère plus ou moins accessible d’une œuvre pour les élèves d’aujourd’hui en venait à être interprété comme un indice de littérarité. En outre, le corpus des œuvres n’est plus stable, sans doute davantage marqué par certaines modes et succès du moment, par les effets de l’offre éditoriale ou des propositions de certaines revues pédagogiques que par des certitudes sur la valeur des œuvres. Il est donc difficile de faire émerger une culture commune qui ferait consensus, chacun cherchant les meilleurs compromis entre les préconisations des programmes, ses conceptions et goûts personnels et la réalité des élèves. Les premiers résultats de notre enquête témoignent donc d’une hésitation sur les valeurs ou, en tout cas, d’une transition entre le modèle ancien encore bien représenté par l’enquête de 1994 et un nouveau qui se cherche. »[[22]](#footnote-22)

Enfin, une réflexion plus récente sur la bibliothèque intérieure est apparue aux rencontres de Bordeaux, en lien avec la question du sujet lecteur. Les recherches portent notamment sur la culture littéraire construite par l’école : ce que les élèves retiennent des corpus, ce qu’ils en font et la manière dont ils construisent leur bibliothèque intérieure à partir (ou non) des propositions des enseignants, et interrogent l’écart entre culture institutionnellement proposée et culture littéraire intériorisée.

# III. Les recherches sur le sujet lecteur : des pistes suggestives pour une autre approche de l’explication littéraire ?

## A. Cadre général des recherches sur le sujet lecteur : la réflexion didactique sur la lecture littéraire

La notion de « lecture littéraire » apparaît « officiellement » en 1984 quand Michel Picard lui consacre un colloque à Reims. Puis elle est reprise par les didacticiens et par un universitaire comme Vincent Jouve qui lance une revue intitulée *La lecture littéraire*. Elle prend une réelle importance dans le champ didactique dans les années 90. Elle permet de s’adosser à la fois aux recherches littéraires les plus récentes (les théories de la lecture des années 70) et aux nombreuses recherches didactique sur l’apprentissage de la lecture (réflexions didactique sur la compréhension d’inspiration psycholinguistique, renouveau des pratiques de lecture scolaire). La notion permet d’interroger l’acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignement qui ne soit pas seulement centré sur le texte, mais sur la relation texte-lecteur.

### 1. Origine : théories sur le lecteur comme pôle important de la lecture de la littérature à la fin des années 70 et au début des années 80

#### *a) Théories regroupées par commodité sous le nom de « théories de la réception » :*

Approches :

- socio-historique de Hans Robert Jauss : *Pour une esthétique de la réception* (1972) ; *Pour une herméneutique littéraire* (1982),

- poéticienne et esthétique de Wolgang Iser : *L’Acte de lecture, théorie de l’effet esthétique* (1976)

- ou sémiotique d’Umberto Eco : *Lector in fabula*, 1979.

#### *b) Approche psychanalytique de Michel Picard*

Dans *La lecture comme jeu* (1986), M. Picard ne s’intéresse pas au lecteur abstrait, comme Iser ou Eco, mais au lecteur réel, empirique, dans une perspective psychanalytique. C’est lui qui le premier parle de « lecture littéraire » et envisage les conséquences pédagogiques des propositions théoriques qu’il élabore[[23]](#footnote-23).

Dans *La Lecture comme jeu*, il distingue au cœur de l’acte de lire l’existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent :

- le ***liseur*** « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité »[[24]](#footnote-24). C’est le corps lisant.

- le ***lu*** s’abandonne à « des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, […] du principe du plaisir»[[25]](#footnote-25), « jusqu’aux limites du fantasme ». Il renvoie à l’inconscient du lecteur qui réagit au texte et s’abandonne aux émotions. C’est le lecteur pris au jeu, sujet à l’illusion référentielle, l’instance sollicitée par le « play »[[26]](#footnote-26), l’investissement imaginaire.

- le ***lectant*** « fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d’un savoir ». C’est l’instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte, le lecteur critique, conscient qu’il joue, qui met le texte à distance et s’intéresse à la complexité de l’œuvre.

« Ainsi *tout lecteur serait triple* (même si l’une ou l’autre de ses composantes est atrophiée) »[[27]](#footnote-27). Dans l’activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et l’investissement fantasmatique du sujet lecteur, et le lectant instaurant une distance avec le texte. La lecture littéraire est ainsi un jeu, un va-et-vient, un rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur. Et c’est l’oscillation participation-distanciation qui nourrit le plaisir du lecteur. En définitive, selon Michel Picard, c’est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique.

#### *c) Modèle repris et précisé par Vincent Jouve[[28]](#footnote-28) qui :*

- renonce au ***liseur*** ;

- reprend le ***lu*** comme élément passif pour renvoyer aux effets de la lecture sur l’inconscient du lecteur et à la satisfaction dans la lecture de certaines pulsions inconscientes. C’est « le niveau de lecture où, à travers certaines « scènes », le lecteur retrouve une image de ses propres fantasmes »[[29]](#footnote-29).

- affine le *lectant* en se fondant sur l’idée que le texte est d’abord une construction qui suppose un architecte : l’auteur qui guide le lecteur dans sa relation au texte. Il distingue :

* le ***lectant jouant*** qui s’essaye à deviner la stratégie narrative du texte,
* le ***lectant interprétant***, qui vise à déchiffrer le sens global de l’œuvre ;

- invente le ***lisant***, instance qui se laisse piéger par l’illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif le temps de la lecture.

### 2. Définition de la lecture littéraire

Il faut donc entendre la lecture littéraire non pas simplement comme la lecture de la littérature qui a connu différentes formes scolaires (explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique), mais comme une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie (lecture vécue intimement dans l’identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d’analyse, élaborant des significations rationnelles.

Si, comme le suggèrent les sémiologues et théoriciens de la réception, l'œuvre littéraire doit toujours être actualisée et complétée grâce à l'investissement de ses lecteurs, celui-ci ne saurait rester limité à une attitude rationnelle et savante. Quand il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la "posture lettrée" qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire composé en particulier) : il s’implique dans l’œuvre et on précisera plus loin de quelle façon.

### 3. Enjeux de la lecture littéraire conçue comme va-et-vient dialectique entre lecture subjective, investie et lecture distanciée

Il s’agit, en recourant à une telle conception de la lecture littéraire, de répondre à une crise de la lecture de la littérature et de défendre l’enseignement des lettres dans le contexte difficile de la désaffection des publics adolescents pour la lecture de la littérature (confirmée par les travaux des sociologues de la lecture). Cette conception se veut également une réponse aux critiques faites à la lecture méthodique et aujourd'hui analytique.

Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire est en effet un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et le technicisme[[30]](#footnote-30). Les critiques convergent pour pointer l’absence d’investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves dans ce qui est devenu le rituel d’un exercice (une « pratique sans croyance » pour reprendre l’expression de Christian Baudelot).

Pas étonnant : la lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte et ce lecteur en tant que sujet n’a guère voix au chapitre. Enseigner la littérature, c’est d’une certaine façon codifier la façon de lire les œuvres, comme le rappelle Alain Viala. Du coup, bien souvent, l’élève se désengage et ne s’affirme pas face au texte. De fait, les élèves ou les étudiants se trouvent souvent incapables de formuler un jugement critique sur un texte, paralysés par la peur de ne pas dire ce qui est attendu par l’enseignant.

Mais il ne s’agit pas pour autant, on va le voir, d’un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l’épanchement subjectif.

## B. La question du sujet lecteur[[31]](#footnote-31)

La problématique du sujet lecteur s’inscrit en effet dans la théorie générale de la lecture littéraire comme interaction entre les lecteurs et les œuvres. En 2004, la notion de sujet lecteur ouvertement questionnée au colloque de didactique de Rennes[[32]](#footnote-32). En 2007, *Le Français aujourd'hui* lui consacre un numéro : « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour le didactique ? » (n°157, juin 2007).

La question de la subjectivité du lecteur a d’abord été abordée de manière théorique dans la réflexion critique sur la littérature : il s’agissait d’étudier à la fois les stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres et les reconfigurations des œuvres par l’activité des lecteurs. La réflexion didactique ne s’en est emparée qu’ensuite.

### 1. L’implication du lecteur dans l’œuvre : une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire

Comme l’écrit Pierre Bayard, « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet […] où des pans entiers de la réalité font défaut »[[33]](#footnote-33) et « Le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l’animent de leur présence »[[34]](#footnote-34). Ainsi, à partir de failles fictionnelles, voire de détails minuscules, des pans entiers de la vie d’un personnage peuvent être « complétés ». La réflexion théorique a donc montré qu’une part de lecture investie existe chez des lecteurs experts, savants, en particulier chez les grands lecteurs que sont les écrivains (Balzac lecteur de *La Chartreuse de Parme*, *Journal* de Gide, *Journées de lecture* de Proust, *Journal de lectures* d’Alberto Manguel, P. Dumayet, *Autobiographie d’un lecteur*…)[[35]](#footnote-35). Le lecteur, quel qu’il soit, réalise un investissement fictionnel dans l’œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture.

* « Le contenu fictionnel d’une œuvre est toujours investi, transformé, singularisé, par l’activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en complément de l’œuvre (*concrétion imageante et auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*), (re)scénarise des éléments d’intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l’action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*). »[[36]](#footnote-36)

### 2. Une réflexion qui a dû s’affirmer dans un contexte théorique défavorable

En effet, la lecture impliquée est considérée *a priori* comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c’est-à-dire enfantines, populaires, non savantes… L’école s’est attachée à endiguer toute tentative d’implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l’expert et du lettré. Il s’agit là d’une tendance de longue durée puisque, pour Lanson déjà, il importait avant tout d’échapper aux caprices du lecteur en atteignant « une connaissance impersonnelle vérifiée » des œuvres[[37]](#footnote-37).

En s'appuyant sur différents travaux[[38]](#footnote-38), J.-F. Massol et B. Milcent ont mis en évidence, au colloque sur « Le texte du lecteur » (Toulouse, 2008), les relations, souvent d'opposition, qui existent entre la posture lettrée telle que l'exige le commentaire actuel et la subjectivité lectrice :

« Ainsi on peut opposer :

l. la « concrétisation imageante et auditive »[[39]](#footnote-39) *versus* la méfiance de la lecture lettrée pour les ajouts personnels ;

2. les recompositions auxquelles procède le sujet lecteur *versus* le respect des « droits du texte » dont la découverte est guidée par le lecteur modèle ;

3 la « réaction axiologique » qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages *versus* l'habitude récente de l'objectivité du regard sur le texte, laquelle empêche de s'intéresser aux personnages comme personnes ;

4. la « cohérence mimétique »[[40]](#footnote-40) qui établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages *versus* une conception de l'œuvre considérée dans une intégralité qui suppose d'emblée une pleine cohérence.

L’activité du lecteur conduit à une reconfiguration de l’œuvre lue et à l’établissement de ce que Pierre Bayard nomme le « texte singulier du lecteur ».

Peut-on placer le texte du lecteur au cœur de la didactique de la lecture littéraire ? Une didactique de l’implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ?

## C. Approches didactiques

Avant de parler de pratiques liées de près à l’explication littéraire, je dirai quelques mots des autobiographies de lecteur qui sont une étape possible dans la construction du sujet lecteur dans la mesure où elles permettent de se connaître comme lecteur.

### 1. Les autobiographies de lecteur : se connaître comme lecteur pour construire le sujet lecteur

#### *a) Pratiquées avec des élèves :*

Les autobiographies de lecteur ont été expérimentées par Annie Rouxel auprès de lycéens et d’étudiants. Malgré les difficultés (comment assumer un statut de non-lecteur ? dire son manque d’intérêt et son ennui ? la contrainte des lectures scolaires ?), la pratique est riche d’enseignements pour les sujets lecteurs en formation : « En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d’une identité de lecteur en train de se construire ou de s’affirmer »[[41]](#footnote-41). Elle permet en outre aux enseignants de découvrir comment se construit le rapport à la lecture et à la littérature.

Elles ont été expérimentées également par J.-L. Dufays et Séverine De Croix[[42]](#footnote-42) avec des élèves plus jeunes dans un dispositif plus complexe qui visait à développer la conscience métacognitive en améliorant la perception de soi comme sujet lecteur.

Cadre expérimental : dans des classes, 2 productions sont demandées :

La 1ère = un portrait de lecteur/lectrice : quel lecteur je pense être aujourd'hui en m'appuyant sur les dernières lectures effectuées ?

La 2ème = une autobiographie de lecteur avec comme contraintes : respect de la chronologie des événements ; effort du souvenir pour remonter au plus loin dans le passé avant de revenir jusqu'à aujourd'hui.

Entre les deux, diverses activités autour de scènes de lecture issues de la littérature pour adolescents.

Enjeux :

1. pour l'enseignant : avoir accès aux représentations initiales des élèves concernant la lecture : considèrent-ils que la lecture d'un conte par un parent est déjà une forme de lecture ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si l'on ne lit que des magazines ? des BD ?

2. pour les élèves : entrer dans une démarche réflexive sur eux-mêmes : recherche de souvenirs, interrogation sur leurs goûts, leurs choix, leurs habitudes et attitudes ? Expression de plaisir, dégoûts. Analyse de causes et explications.

Mise en évidence de profils de lecteurs et traces de métacognition dans la production finale. Analyse des résultats qui semble avoir corroboré l’hypothèse selon laquelle un individu se développe en tant que sujet à la fois à mesure qu’il développe un regard réflexif *et* à mesure qu’il se sent valorisé dans ses pratiques culturelles.

Pour contourner la difficulté que représente l’écriture pour certains élèves, on peut aussi provoquer chez les élèves une réflexion sur soi comme lecteur en leur demandant de se représenter en train de lire par le dessin ou toute forme de représentation plastique.

#### *b) Pratiquées avec des enseignants en formation*

Cette activité de prise de conscience est plus intéressante encore auprès de futurs enseignants. Car le sujet lecteur, ce n’est pas seulement l’élève ou l’étudiant : c’est aussi l’enseignant. Avant de susciter chez les élèves des expériences personnelles de lecture, il est souhaitable qu’un futur enseignant se connaisse comme lecteur. Pour engager des enseignants en formation ou des étudiants qui se destinent au métier d’enseignant dans une démarche réflexive, on peut ainsi leur demander d’écrire leur autobiographie de lecteur.

Cette activité a été expérimentée par Dominique Ledur et Séverine De Croix en Belgique en formation d’enseignants[[43]](#footnote-43). Je l’ai moi-même expérimentée avec des professeurs certifiés stagiaires. Elle permet aux jeunes enseignants de retracer leur itinéraire de lecteur en partant de celui qu’on a été (ou croit avoir été) pour s’interroger sur ce qu’on est aujourd'hui et d’esquisser ainsi à grands traits son autoportrait de lecteur. Retour sur soi qui ouvre naturellement à une projection de soi dans son rôle prochain de « maître de lecture ».

L’expérience permet l’amorce d’un décentrement, la mise en évidence de postures de lecture différentes chez un même lecteur et la prise de conscience de discordances éventuelles entre ses goûts et ses pratiques réels de lecteur et ce qu’on suppose devoir afficher ou enseigner. Elle permet notamment de mettre en évidence ce que Bernard Lahire a montré dans sa recherche sur *La Culture des individus, dissonnances culturelles et distinction de soi* (La Découverte, 2004) : un même individu peut avoir des pratiques culturelles relevant de niveaux de légitimité fort différents. Sans nier les constats d’inégalités sociales devant la culture légitime et effacer le tableau de la réalité culturelle peint par quarante ans de travaux sur les usages sociaux de la culture, Bernard Lahire analyse les phénomènes de dissonances culturelles à l’intérieur des groupes sociaux et chez les individus eux-mêmes. En ce qui concerne les jeunes enseignants, leurs autobiographies de lecteur montrent qu’il n’y a parfois pas autant de distance qu’on peut le penser entre leurs pratiques culturelles et celles de leurs élèves.

### 2. La prise en compte du sujet lecteur : condition de la motivation des élèves

Un certain nombre de recherches ont d'ores et déjà montré qu'une reconnaissance de l’investissement subjectif dans la lecture était une condition importante de la motivation des élèves dans la perspective d'une construction des compétences de lecteur expert, l'une des finalités des études de français au collège et au lycée. Considérer les élèves comme sujets, c’est les responsabiliser et par là un moyen de motiver à la lecture.

Comment faire émerger les lectures singulières et faire vivre des expériences de lecture alors que les élèves ont appris à refouler ou taire leur investissement subjectif ? Comment susciter une lecture impliquée et surtout, comment mettre en place un accompagnement didactique de l’implication du sujet lecteur dans l’œuvre ? Diverses voies sont possibles.

#### *a) Comment susciter l’implication des élèves-lecteurs ? quels supports pour fixer et analyser les expériences de lecture ?*

1. **Modifier les questionnements sur les textes**

* questionnement direct des imaginaires individuels : demander aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements…[[44]](#footnote-44)
* déplacement du questionnement concernant les personnages suggéré par M.-J. Fourtanier et G. Langlade : au lieu de « quel est le personnage principal ? » ou « quelle est la fonction du personnage dans le schéma actanciel ? », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu’ils aiment, qu’ils détestent, sur le jugement moral qu’ils portent sur leurs actions, sur l’attitude qu’ils auraient adoptée s’ils avaient été à leur place…[[45]](#footnote-45)

1. **Le journal de lecture (ou carnet de lecture)**

* recourir au journal de lecture ou carnet de lecture, accompagné ou non de consignes, pour garder trace des réactions du lecteur : conçu comme préparation à la lecture analytique, le journal de lecture va permettre non seulement un investissement des élèves dans la lecture mais un travail sur l’articulation et le passage entre les différentes postures de lecture.
* Pratique qu’on peut rapprocher de celle du carnet de bord utilisé pour l’option théâtre au baccalauréat[[46]](#footnote-46).

1. **L’écriture d’invention**

* compléter l’œuvre : écrire dans les blancs du texte, imaginer une suite… bref, utiliser toutes les ressources de l’écriture d’invention pour faire apparaître notamment « l’activité fictionnalisante » du sujet lecteur[[47]](#footnote-47) ;
* donner des sujets qui amènent à exprimer des impressions de lecture, à réagir aux idées du texte, et favorisent une appropriation personnelle ; proposer des exercices d'écriture qui permettent aux élèves de s'investir affectivement et éthiquement dans leur lecture.

1. **La lecture à haute voix**

* la lecture à haute voix comme interprétation subjective des textes : je m’appuierai pour défendre cette approche sur les travaux de l’anthropologue de la lecture, Michèle Petit, qui ont aussi alimenté les réflexions des didacticiens, qu’il s’agisse de son premier ouvrage *Eloge de la lecture. La construction de soi* (2002) ou du plus récent, *L’art de lire ou comment résister à l’adversité ?* (2008), où elle rend compte d’étonnantes expériences littéraires dans des pays d’Amérique du sud confrontés à des conflits armés, des crises économiques ou des catastrophes naturelles et étudie des dispositifs de lecture inédits. Il est impossible de rendre compte ici de la richesse de ce travail. Je retiendrai simplement le passage où elle rappelle que le goût pour la lecture doit beaucoup à la voix (en France, le poids des grands lecteurs est deux fois plus important parmi ceux qui ont bénéficié d’une histoire contée par leurs parents chaque jour que parmi ceux qui n’en ont écouté aucune), et qu’il s’agit aussi en lisant de « retrouver un arrière-pays de sensations et de rythmes » (p. 46). Elle écrit :

« […] en France plus encore que dans d’autres pays, peut-être, la cassure a été consommée de haute date entre le monde de l’intelligence, de la raison, et celui de la sensibilité. A l’école, on a longtemps étudié la littérature comme quelque chose d’extérieur à soi, qui n’est pas vécu, éprouvé, ressenti. Certaines approches se sont même employées à maximiser la distance avec le corps, à répudier toute émotion, vue comme un égarement dangereux. Et le corps a été, pendant un temps, l’oublié, l’impensé des recherches sur la lecture, réduite à une activité mentale alors que c’est une activité psychique qui est à l’œuvre, engageant de façon indissolublement liée corps et tête. » [[48]](#footnote-48)

La lecture à haute voix est donc une façon de faire entendre tout à la fois la voix du texte et celle du lecteur qui y apporte sa sensibilité propre, une proposition d’interprétation ou peut tout simplement goûter le plaisir sensoriel des sons et du rythme. La difficulté est bien sûr celle de la lecture elle-même, parce qu’il est difficile de faire passer une interprétation, une intention dans sa lecture. Mais c’est aussi une façon de combattre l’idée qu’il faudrait mettre « le » ton au profit de celle qu’il y a plusieurs interprétations possibles de la partition qu’est le texte, qui peut s’annoter, se confronter à d’autres lectures, donner lieu à discussion sur les choix, se préparer en groupe…

* D’autres approches « sensibles » des œuvres littéraires ont pu être expérimentées comme la lecture en musique qui, en demandant aux élèves d’associer une œuvre musicale à leur lecture, témoigne d’une autre forme d’appropriation subjective.

1. **L’illustration ou la mise en images**

* dernière proposition : l’illustration ou la mise en image des textes, dans les carnets de lecture ou dans la réalisation d’anthologies, moyen de lever la difficulté de l’écriture mais également d’exprimer une lecture subjective.
* Exemple du dispositif expérimenté par un stagiaire PLC2 au collège pour la lecture de recueils de poésie :

Il est demandé aux élèves de répondre au « journal de lecture », à raison d’un poème par jour (ce qui constitue douze poèmes en deux semaines). Chaque élève choisit, chaque jour de la semaine, comme il le souhaite, un poème de son recueil.

Ce journal se divise en plusieurs questions :

* Donner le titre du poème choisi.
* « De quoi est-il question dans ce poème ? quels sont les principaux thèmes ? »
* « Quel est mon avis sur le poème ? »
* « Quels sont mes idées pour présenter ce poème (dessin/collage/découpage etc...) ».

Les élèves sont ensuite invités à présenter un poème devant la classe en expliquant leur choix puis dans une autre séance à échanger à deux à partir de leur journal de lecture.

La production finale est une anthologie personnelle réalisée à partir d’un choix de poèmes dans le recueil avec une illustration ou mise en image des poèmes choisis.

Ces différents « dispositif de lecteur » permettent donc de faire advenir les « textes de lecteurs » qui se constituent dans l’entredeux incertain qui relie lecteurs et œuvres et de faire émerger les identités de lecteur des élèves.

#### *b) Faire émerger les « postures de lecture » des élèves : une expérience conduite par* Dominique Bucheton[[49]](#footnote-49)

Les postures de lecture sont définies par D. Bucheton comme « des modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l’histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ».

L’expérience, conduite avec trois classes de 3e, a consisté à faire lire aux élèves une nouvelle de D. Daenninckx, *La Tire-lire*, et à leur demander un commentaire libre d’une page. L’analyse des textes écrits a permis à D. Bucheton de 5 postures de lecture chez les élèves.

* Posture 1. **Le texte tâche.** Le lecture est ratée : le texte de l’élève a l’apparence d’une tâche scolaire, dépourvue de signification ou dangereuse (écrire dévoile). Formes diverses de refus ou sabotage de l’activité demandée (lecture partielle du texte ou très superficielle, avec confusions sur personnages et actions, description technique sans début de construction d’une signification).
* Posture 2. **Le texte action.** Le lecteur se situe au niveau des personnages qu’il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s’expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Attitude qui l’amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet), pour les personnes réelles que ces personnages symbolisent ou évoquent (« Cela doit être dur »), pour lui-même lorsqu’il actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu’il vit ou pourrait vivre). Mais l’élève ne confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu’au jugement des personnages.
* Posture 3. **Le texte signe.** Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l’auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d’une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un « reflet » d’une réalité sur laquelle l’auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d’une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages.
* Posture 4. **Le texte tremplin.** Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s’élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l’expression du point de vue propre du lecteur. Pour certains lecteurs, on a le sentiment que le point de vue énoncé préexiste au commentaire et que le texte lu n’est qu’un prétexte.
* Posture 5, ou posture lettrée : **Le texte objet.** Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s’y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

En 3e, très peu d’élèves pratiquent ce mode de lecture.

L’intérêt de l’expérience est d’apprendre à repérer chez les élèves des postures de lecture dans différents écrits. On peut alors partir de ces postures pour les analyser et construire des dispositifs didactiques pour les faire évoluer. Mais ce genre d’expérience suppose de s’appuyer sur des textes qui ont des chances de solliciter l’investissement des élèves.

#### *c) Des conséquences également sur le choix des œuvres et sur la posture de l’enseignant :*

Puisqu’il s’agit d’accueillir les affects des élèves, de favoriser chez eux la découverte d’enjeux personnels de lecture, de ne plus éluder le contenu existentiel et idéologique des œuvres, il ne faut pas esquiver la dimension éthique et anthropologique de la littérature car c’est à cette condition que la lecture devient une expérience humaine aux forts enjeux symboliques. Cela suppose, comme le rappellent G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « d’enrichir le corpus d’œuvres aptes à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, c’est-à-dire des œuvres qui s’attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu’aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques…) qui constituent le socle profond de la production artistique »[[50]](#footnote-50).

Cela exige en outre de la part des enseignants une forte implication dans leur propre lecture des textes choisis – comment enseigner ce qui, dans le domaine de la littérature, ne vous fait pas vibrer et ne vous donne pas à penser ? – et qui, d’autre part, leur permet de proposer aux élèves des situations de lecture susceptibles de provoquer des chocs esthétiques et des émotions de tous ordres. L’explication littéraire doit aussi s’appuyer sur une véritable expérience de lecture de l’enseignant.

Or, il semble aujourd’hui que l’approche formaliste des textes soit parfois un moyen de fuir ou d’esquiver la lecture comme expérience authentique du sujet ainsi que le débat d’idées. C’est en tout cas ce qu’a montré une étude conduite à partir d’une centaine de descriptifs pour l’oral de l’EAF en 2009. En voici la conclusion :

« Au terme de ce parcours, force est de constater que la littérature d'idées n'a pas complètement droit de cité dans l'enseignement du français tel que le pratiquent les enseignants dont nous avons étudié les descriptifs, ni dans les manuels qui leur sont proposés. La principale raison de cette relégation réside probablement dans l'accent mis sur les démarches argumentatives en fonction de l'objet et de la perspective d'étude. Or celles-ci tendent à faire de la littérature d’idées un réservoir d'exemples de démarches argumentatives.

Dans l'ensemble, il apparaît que l'essai et les formes non fictionnelles sont défavorisées au détriment des « apologues » et en particulier des contes voltairiens. De même, les genres argumentatifs directs comme le discours sont peu représentés. Ces phénomènes se dessinent plus nettement encore dans les descriptifs que dans les manuels. Tout se passe comme si l’enseignement privilégiait les textes dont la littérarité est la plus évidente alors même que la littérature d'idées relève aujourd’hui de cette forme de littérarité conditionnelle par diction décrite par Gérard Genette dans *Fiction et diction*[[51]](#footnote-51). Ainsi s’explique que la question de l’écriture de l’essai soit à ce point absente dans les synthèses ou les questions des manuels, ou encore que l'on ne propose guère aux élèves de première de confrontation avec des textes d’idées non littéraires.

Trois constats s’imposent donc nettement, qui sont autant de problèmes : la place prépondérante dans l'institution scolaire d'une image fort peu problématique des Lumières – et, s’il est permis de le regretter, *académique* ; un flottement théorique dans les notions de l'argumentation une fois transposées par les manuels, à quoi s’ajoute toute une part de non-dit : pourquoi tels débats, auteurs, genres plutôt que d’autres ? surtout peut-être, quel positionnement proposer à des lecteurs adolescents qu'il s'agirait – pour dire vite – de faire réfléchir à ce qui fonde une telle littérature et pas seulement à ses moyens d’argumentation ? »[[52]](#footnote-52)

### 4. Conjuguer lecture subjective et communauté interprétative

Il s’agit donc de jeter désormais un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d’un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à l’expérience littéraire et sont grandement préférables à la posture d’extériorité. Il ne faut donc pas hésiter à inviter les élèves à s’exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture. On modifie le rapport au texte construit dans la lecture scolaire en développant une « didactique de l’implication » du sujet lecteur de l’œuvre. Mais se garder de censurer les traces dans le discours des élèves d’un investissement personnel, imaginaire et fantasmatique ou moral n’est pas renoncer à l’étude de l’œuvre dans sa dimension formelle et objectivable ni renoncer à évaluation des conduites interprétatives.

Carla subjectivité du lecteur peut excéder la réponse aux injonctions du texte et surgir de manière imprévisible là où elle n’est pas attendue. Jusqu’à quel point le sujet lecteur peut-il métamorphoser le texte ? quelles limites donner à cette reconfiguration ? et comment construire la posture du lecteur expert à partir des diverses lectures subjectives si, comme l’écrivent G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « l’investissement subjectif du lecteur vaut d’abord en tant que mode d’accès aux œuvres »[[53]](#footnote-53) ? Une première réponse consiste à se fonder sur les « limites de l’interprétation », telles que les a définies Umberto Eco, entre l'inaccessible intention de l'auteur et la discutable intention du lecteur, il y a l'intention du texte. Celui-ci est aussi son propre garde fou pour tout lecteur sensé, de bonne foi, et doué des connaissances encyclopédiques minimales requises : l’intention du texte, c’est ce minimum de consensus qui permet de poser des bases interprétatives et de réfuter des interprétations inacceptables.

Mais on peut aussi, selon une perspective pragmatique opposée à celle d’Eco se fonder sur la notion de « communauté interprétative », qu’on doit à Stanley Fish : pour lui, les gestes interprétatifs, les normes de l’acceptable et de l’inacceptable ne sont concevables qu’au sein de *communautés interprétatives* qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites, leurs pensées. Avec cette notion, l’opposition entre subjectivité et objectivité n’a plus lieu d’être. Pour Fish, les significations « sont *à la fois* subjectives et objectives : elles sont subjectives parce qu’inhérentes à un point de vue particulier et donc non universelles ; et elles ont objectives parce que le point de vue qui les délivre est public et conventionnel plutôt qu’individuel ou singulier. »[[54]](#footnote-54) Ainsi, les étudiants de Fish ont pu analyser comme poème des mots proposés à dessein au tableau (qui étaient en fait des noms de linguistes indiqués aux étudiants du cours précédent) parce qu’en tant que membres d’une communauté littéraire travaillant sur la poésie religieuse, ils savaient déjà ce qu’était un poème et s’étaient interdit de penser que les noms disposés sur le tableau comme un poème n’étaient pas nécessairement un poème religieux. Les consciences des lecteurs sont constituées par « un ensemble de notions conventionnelles qui, une fois mises en marche, constituent à leur tour un objet conventionnel, et vu conventionnellement » (p. 69). On comprend à l’intérieur des présupposés d’un contexte. Nul ne peut dire que ses actes interprétatifs lui sont absolument propres, mais ils lui échoient en vertu de sa position dans un environnement socialement organisé où ils sont toujours partagés.

Quelles conséquences en tirer pour l’explication littéraire en classe ? A la différence des étudiants de Stanley Fish qui constituaient déjà une communauté littéraire, celle de nos élèves est encore en grande partie en construction, même si leurs lectures sont en fait déjà largement conditionnées par la communauté interprétative que constitue la société où ils vivent.

La classe doit donc être pensée comme lieu d’émergence et de confrontation de lectures subjectives.

#### *Quels dispositifs didactiques afin que la classe devienne une véritable « communauté interprétative » ?*

* La **confrontation des journaux de bord** : journaux de bord tenus à deux ou échangés, journaux de bord préparant les « cercles de lecture » ;
* La pratique des **cercles de lecture** : la discussion du cercle de lecture, appuyée sur les journaux de bord d’élèves volontaires, précèdera et préparera la lecture analytique du texte.[[55]](#footnote-55)
* La pratique du **débat interprétatif** : cette pratique, introduite par les accompagnements de programme de l’école primaire en 2002, gagnerait à être étendue dans le secondaire jusqu’au lycée. Le débat pourrait porter sur les points d’incertitude du texte, ceux où l’auteur modèle a mis le lecteur modèle en difficulté ou le questionne, mais aussi sur les valeurs du texte et le rapport des élèves-lecteurs à ces valeurs.

**Conclusion**

La lecture littéraire se nourrit alors de la pluralité des expériences et s’élabore dans l’intersubjectivité. Sans exiger l’abandon total des intuitions singulières, il s’agit de parvenir à constituer une communauté littéraire où peuvent se partager les lectures et se confronter les interprétations. Ce partage doit se faire dans un retour permanent au texte afin d’enrichir les lectures singulières et de mettre en évidence ce qui peut être commun à tous.

----------------------------------------------------------------------

**Annexe : Comment faire place à la lecture subjective pour lire et étudier *Madame Bovary* en classe de seconde ?**

Exemples de dispositifs et analyses extraits du mémoire professionnel de Céline Billouard, stagiaire PLC2, *Réhabiliter la subjectivité de l’élève : le « moi » au cœur de la démarche interprétative,* IUFM de Grenoble – Université Joseph Fourier, année universitaire 2007-2008.

**Extraits de cahiers de lecture sur *Madame Bovary***

#### Productions initiales : impressions au cours de la lecture

On relève tout d’abord de nombreux commentaires concernant le style de Flaubert :

Page 87 : La description du cortège me plaît énormément ! Je m’y vois parfaitement, j’adorerais y être. « Cortège uni comme une seul écharpe », j’aime beaucoup la représentation que je m’en fais ! Page 88 : J’aime bien la description du banquet aussi, même si elle donne un peu une impression de bazar. […] Page 144 : « Contrée bâtarde », « sans caractère », « pire fromage »…. Ca n’est pas son [Flaubert] fort de trouver des endroits de rêve ! (Par contre, il a le don de dévaloriser les choses). Page 227 : Il y a trop de descriptions, c’est lassant ! Page 240 : Le discours est vraiment trop long, il y emmêle trop d’idées et ne veut plus rien dire ! Par contre, plus loin, j’aime bien l’entremêlement du discours et du dialogue, mais j’en perds le fil !

Auriane

La description de la pièce montée est comme celle de la casquette : beaucoup trop longue et compliquée pour pouvoir se l’imaginer clairement. Je pense que Flaubert montre ainsi le ridicule.

Jeremy

Il est impensable de lire le début de la deuxième partie. Il est long et ne fait que décrire la ville où Charles et Emma ont décidé d’habiter. Je trouve ces pages d’un ennuyant ! Franchement, je ne vois pas à quoi ça sert de décrire une ville pendant cinq pages. Cette description lasse plus qu’elle n’amuse. Je voudrais bien qu’elle ne s’y trouve pas.

Melissa

Ce premier paragraphe ne me déplaît pas. J’aime beaucoup ce genre de description de petits villages qui nous permet de nous situer dans l’espace de la scène. J’aime bien que Flaubert m’explique pourquoi une rue se nomme ainsi, pourquoi une autre se nomme autrement… Il a l’art de mettre les choses devant mes yeux.

Jessica

Puis, un jeu entre le lecteur et le texte apparaît nettement dans bien des cas. En effet, les élèves aiment à formuler des hypothèses de lecture qui se voient confirmées ou non :

Page 92 : Je crois qu’Emma va avoir une surprise ; le contraste entre sa ferme et la nouvelle maison va, je pense, lui faire un choc (si elle correspond à l’idée que je m’en fais) Page 171 : Emma veut un fils, donc je suis sûre que ce sera une fille ! Page 172 : J’en étais sûre, c’est une fille ! Page 306 : J’ai peur que les rêves de Charles pour sa fille ne soient déçus…. Page 138 : Les dettes vont s’entasser, et ça va mal finir !

Auriane

Plus je m’avance dans ma lecture et plus je remarque des signes qui signifient que Rodolphe n’aime pas Emma. Je pense qu’il va l’abandonner. C’est inévitable car c’est un séducteur. Emma, sois moins naïve enfin !

Madison

Emma n’aura pas su dire à Léon qu’elle était amoureuse de lui, avant qu’il parte pour Paris. Je pense que le regret va bientôt finir par la ronger ! […] Je le savais ! Elle a des regrets ! Il fallait peut-être qu’elle dise à Léon ce qu’elle pensait.

Alice

L’intertextualité occupe également une place non négligeable dans les journaux d’élèves :

Emma me fait penser à Armande (*Les Femmes Savantes*) : Léon l’aimait, elle le savait mais faisait comme si de rien n’était. Et maintenant qu’il est parti, elle se plaint !

Marie

« Leurs yeux se rencontrèrent » : j’ai reconnu le passage de *L’Éducation sentimentale*, mais c’était alors pour une rencontre, pas un départ.

Auriane

[…] Ca me rappelle l’histoire de Melle de Chartres : sa mère lui avait appris à se méfier des hommes, que l’amour est dangereux et n’apporte pas la tranquillité, qu’elle ne pouvait compter que sur elle-même… Malheureusement, toutes ces mises en garde l’avaient détruite. Pour Emma, c’est tout le contraire, elle vit dans l’illusion en ce qui concerne les hommes mais son destin sera encore plus tragique.

Cloé

Certains rapprochements relèvent visiblement de ce que Vincent Jouve nomme « la subjectivité accidentelle », et les élèves eux-mêmes semblent en avoir conscience :

Quand on a vu avec Auriane « Louise de La Vallière » (page 97), on a bien rigolé parce qu’on regarde un manga qui s’appelle *Zero ne TsuKaima* et que l’héroïne s’appelle Louise de La Vallière ! Enfin bref, ça n’a rien à voir avec *Madame Bovary* mais il faut exprimer ses impressions, alors je les exprime !

Alice

Page 147 : Ce moment où l’on parle du cimetière me rappelle, même si c’est un peu anachronique, un passage de *Sleepy Hollow*, un film de Tim Burton, que j’avais étudié en cours (en quatrième).

Inès

Plus caractéristique encore est l’influence que peut avoir la société moderne sur la lecture. C’est d’ailleurs avec beaucoup de dérision et d’humour que certains élèves en parlent :

Quand il [le Suisse] dit que la statue avait décoré la tombe de Richard Cœur de Lion, le nom de celui-ci m’a fait rire parce qu’il m’a fait penser au fromage « Président cœur de Lion » (Oui, j’ai de drôle d’idées qui me traversent l’esprit, surtout quand il s’agit de la publicité télévisée !). Ca m’a fait encore rire quand le fiacre passe à Saint Maclou, sauf que là, ça fait référence à un magasin de tissu à Bourgoin ! C’est marrant comme un nom peut nous faire penser à des choses qui n’ont rien à voir avec le livre.

Alice

Enfin, les élèves en viennent inévitablement à établir des liens, des parallèles entre l’œuvre lue et des pans de leur histoire individuelle :

Charles me fait penser à mon grand père ; oui, parce que je sais qu’il aime ma grand-mère mais tout comme Charles, il passe son temps à travailler avec les animaux, dans les champs, c’est-à-dire qu’il n’est pas souvent présent près de ma grand-mère. Il pense que ce n’est pas nécessaire, mais si ça l’est. En fait, Charles me fait un peu penser à une personne âgée qui croit déjà qu’il n’a déjà plus rien à vivre, alors que Emma elle, c’est tout le contraire.

Alizé

Comme je suis une fille, je dirais que j’ai les mêmes pensées qu’Emma à propos de l’homme parfait. Bien sûr, je n’ai pas cherché le garçon de mes rêves dans les livres, mais j’ai également idéalisé l’amour.

Léa

« Un insaisissable malaise » (page 106) : J’aime beaucoup cette phrase car elle me rappelle ce que j’ai vécu il n’y a pas longtemps : c’est une espèce de malaise qui est présent mais dont on ignore la cause exacte, ni pourquoi il est là, ni comment s’en débarrasser.

Karine

J’ai trouvé, en ce début de roman, une fine partie de moi, surtout en ce qui concerne Charles Bovary. Son arrivée dans un village nouveau, une école nouvelle, me ramène quelques années en arrière où moi-même je suis arrivée en Isère, dans un nouveau village et une nouvelle école. Même si les années et même les siècles nous séparent, ce jeune homme me fait penser à moi, quelqu’un de timide et réservé.

Gaëlle

Enfin, le dernier type de remarques qui revient de manière extrêmement récurrente dans les cahiers de bord relève de ce qu’il convient d’appeler des « jugements de valeur ». Les personnages, notamment Charles et Emma, et leurs comportements, ont fait couler beaucoup d’encre :

Emma m’énerve ! Comment peut-on être « girouette » à ce point ! C’est, pour moi, inimaginable d’être comme elle ! On ne peut pas changer de sentiment du jour au lendemain. Elle est lunatique. Elle représente le genre de personne que je ne porte pas dans mon cœur.

Grégory

Charles a beau être un homme gentil, il reste néanmoins quelqu’un d’inintéressant ! Il ne sait rien faire ! Il faut dire qu’il a eu des parents indignes. Il est vraiment naïf de croire qu’Emma est heureuse !

Marion

M. Homais est un homme rempli de « trop ». Il est trop orgueilleux, trop pédant et surtout trop anticlérical, je ne lui reproche pas de ne pas aimer l’église mais il le manifeste tellement souvent qu’il en devient ridicule et fatigant !

Nicolas

#### Modifications et ajouts au cours de la séquence

Après avoir discuté d’Emma en cours avec tous les autres, je me rends compte qu’elle n’est pas si méprisable que je le pensais. Je la trouvais atroce en tous points, mais je l’avais condamnée un peu trop vite. Mais les autres et surtout les filles ont dit qu’elle faisait ça pour concrétiser son rêve. Je n’y croyais pas trop au début, mais Anna a finalement réussi à me convaincre quand elle a lu un morceau de son journal. Son argumentation était très convaincante.

Azedine

(En marge) Je n’avais pas compris la scène du fiacre. Pourquoi Léon disait-il au chauffeur d’aller où il voulait sans s’arrêter ? Mais c’est bon, maintenant j’ai compris l’implicite de la scène. Quand on l’a dit en cours je me suis demandé comment j’avais pu ne pas comprendre. Je me suis trouvé un peu bête.

Carole

(En marge) Emma n’est pas qu’une femme égoïste et indigne de confiance c’est avant tout une femme malade. C’est une maladie psychologique. Je retire ce que j’ai dit. En fait, je la plains.

Tom

Hier on a étudié le passage sur l’enfance d’Emma. Je comprends maintenant que c’est à cause de son éducation qu’elle est devenue comme ça. C’est fou comme l’enfance peut influencer toute notre vie !

Rémi

Quelques élèves ont par ailleurs analysé très précisément la fonction qu’a eue dans leur parcours de lecteur, leur cahier d’impressions :

Faire un cahier d’impressions est très utile (si on le fait au fil de la lecture !). On y constate l’évolution de notre pensée vis-à-vis des personnages à la fin de notre lecture du roman. Par exemple, pour Charles et Emma, cette évolution m’a sauté aux yeux en me relisant ! Au début Charles m’énervait un peu par ses attitudes […] Quand j’ai relu mon cahier d’impressions, je me suis rendu compte que je n’éprouvais plus de l’antipathie pour lui, mais de la pitié. Il passe du ridicule au pathétique, du pathétique au ridicule, enfin, notre jugement sur lui n’est jamais fixe. […] Cette évolution est mise en évidence par les notes à chaque chapitre. Si je n’avais pas noté toutes mes impressions au fur et à mesure du livre et que je l’avais fait à la fin, mon jugement final aurait affecté mes impressions de départ.

Alice

#### Un rituel : les cercles de lecture

Les tables sont reléguées au fond de la classe, les élèves gardent uniquement leur chaise et viennent former un cercle. Quatre ou cinq d’entre eux, qui se sont inscrits au préalable, lisent un extrait de leur cahier de bord en rapport avec un des thèmes qui leur a été proposés en amont :

**Organisation**:

* **Mercredi 13 février, 1er cercle de lecture**

Thème : Charles Bovary : enfance, études, premier mariage / Premier chapitre du roman

Etude analytique : tout le premier chapitre du roman

* **Mercredi 5 mars, 2ème cercle de lecture**

Thème : Emma Bovary et la lecture

Etude analytique : enfance et éducation d’Emma au couvent, extrait pages 100-103.

* **Mercredi 2 avril, 3ème cercle de lecture**

Thème : La fin du roman, le destin des personnages

Etude analytique : excipit du roman, extrait pages 499-501.

Après chaque lecture, les autres élèves sont invités à réagir sur ce qui vient d’être lu. C’est au lecteur qu’il revient alors de gérer le débat. C’est lui qui donne la parole aux élèves qui la demandent et qui apporte des précisions sur le point de vue qu’il vient de développer.

Dans le questionnaire distribué en fin de séquence, les élèves déclarent quasiment à l’unanimité que ces séances ont été celles qu’ils ont préférées. Ils s’y s’ont sentis dans l’ensemble à l’aise et n’ont pas eu de mal à prendre la parole, à une exception près :

J’ai bien aimé ces cercles de lecture parce qu’ils ont permis de tous se retrouver et de débattre autour d’un thème littéraire. Cette idée me plaît bien. Mais je n’ai quand même pas réussi à participer (je n’ai parlé qu’une seule fois) parce que j’ai du mal à prendre la parole et que les autres avaient beaucoup de choses à dire.[[56]](#footnote-56)

Marie

1. Ce rappel s’appuie en grande partie sur l’article de synthèse de Bertrand Daunay : « Etat des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 139-189. Pour une synthèse plus complète, se reporter à son article. [↑](#footnote-ref-1)
2. 1967 : création de l’Association française des professeurs de français (AFPF) qui deviendra l’AFEF en 1973 et entend réunir des enseignants de tous les niveaux scolaires. Le fait même d’avoir choisi l’appellation « professeur de français » plutôt que « professeur de lettres » est significatif. L’enseignement de la littérature était conçu comme une des composantes de la discipline « français » et la question de la littérature ramenée aux questions de lecture, voire d’écriture, sans constituer un champ autonome dans les recherches didactiques. [↑](#footnote-ref-2)
3. Constat d’une crise à propos du statut du texte littéraire dans la classe de français : dans les Instructions officielles fin xixe-début xxe, la fonction du texte littéraire était d’enseigner les valeurs dominantes de la société (donner des leçons de morale ou de civilisation, constituer une identité culturelle) et de présenter le modèle d’une belle langue à imiter (se forger un style). La transmission de ces contenus se faisait surtout par imprégnation. Cette cohérence s’est altérée progressivement dans la 2e moitié du xxe siècle. [↑](#footnote-ref-3)
4. Méfiance vis-à-vis de la littérature patrimoniale dans le contexte de mai 68. La littérature devient un patrimoine suspect, la composante inutile d’une culture fallacieuse parce qu’héritage bourgeois et le lieu de manifestation de la « distinction » (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970). [↑](#footnote-ref-4)
5. Canonisation des textes littéraires (que permet la pratique de l’anthologie), conception de l’œuvre comme expression d’un auteur (d’où l’importance du discours biographique et psychologique dans les manuels et des exercices dominants). [↑](#footnote-ref-5)
6. L’auteur y est la seule source identifiable du texte à analyser, d’où un discours psychologique sur les intentions de l’auteur et les idées du texte, le texte est ainsi ramené à un « message ». [↑](#footnote-ref-6)
7. Voir Michel Descotes, *La Lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique*, CRDP de Toulouse, 1989. Par la lecture méthodique, il s’agit de faire acquérir aux élèves des méthodes de lecture applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers (réponse à une demande sociale). La capacité de lecture doit se caractériser par sa flexibilité. Un bon lecteur dispose d’une capacité « ouverte » de lecture et sait adapter ses méthodes à la grande diversité des objets à lire, sans pour autant se détourner de la fréquentation des textes littéraires. La lecture méthodique s’applique donc à tous les textes, littéraires ou non.

   Le texte littéraire conserve toute son importance comme objet à lire pour constituer, développer, affiner une capacité de lecture, mais lire le texte prend le pas sur en faire l’explication.

   La substitution de la lecture méthodique à l’explication s’inscrit dans un projet éducatif plus large : par la *lecture*, on implique directement l’élève dans le processus de l’approche des textes (alors que l’explication donne une part plus grande au professeur qui dirige l’explication). [↑](#footnote-ref-7)
8. La *NRF*, n°525, octobre. 1996, p. 4-5 dénonce le « crime parfait – ou presque – [qui] s’organise, perpétré avec les gants blancs et les instruments lisses de la science » contre « le génie littéraire », « l’imagination », « l’expérience » ; la « nouvelle langue de bois » qui évacue le sens et l’œuvre. Dénonciation également de G. Steiner, D. Sallenave, A. Finkielkraut. [↑](#footnote-ref-8)
9. Rappel de ce qu’écrivait Todorov dans *Critique de la critique* (1984) : « [La littérature] ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie. » [↑](#footnote-ref-9)
10. Deux idées s’imposent : tant qu’il n’est pas concrétisé dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel ; considéré en lui-même, le texte est un ensemble d’indéterminations, d’ouvertures de sens que seule la collaboration active d’un lecteur peut transformer en système organisé de signes. La pluralité des sens et donc des interprétations n’est pas une idée nouvelle (voir la notion de « lecture plurielle » chez Barthes, par exemple) : les structuralistes en ont même fait une caractéristique du texte littéraire. Mais jusqu’ici, la polysémie était considérée comme le fait du texte lui-même, et non de la lecture. [↑](#footnote-ref-10)
11. A l’initiative de membres de LLA (Lettres, langages et arts - Toulouse 2) et du CELAM (Centre d’études des littératures anciennes et modernes – Rennes 2). [↑](#footnote-ref-11)
12. Voir le tableau recensant les principaux colloques et rencontres en didactique de la littérature. [↑](#footnote-ref-12)
13. Demougin Patrick, Massol Jean-François (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999*.* [↑](#footnote-ref-13)
14. Le colloque « Interprétation et transmission littéraire aujourd'hui » organisé à Cergy-Pontoise en 2008 a été ainsi l’aboutissement de nombreux travaux notamment en didactique. [↑](#footnote-ref-14)
15. Catherine Tauveron, dont les travaux ont inspiré les programmes et accompagnements de programmes de 2002 pour la littérature, pose même l’idée que « l’interprétation précède la compréhension et qu’on ne peut apprendre à comprendre sans en même temps apprendre à interpréter » (*Le français aujourd'hui*, n°137, p. 20). Ce qui ne veut pas dire qu’il y a toujours à interpréter, comme pourrait le laisser penser l’abus qui a pu être fait du débat interprétatif. [↑](#footnote-ref-15)
16. Cette réflexion a fait notamment l’objet des 9èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Bordeaux en 2008. [↑](#footnote-ref-16)
17. L’album, notamment, en raison de l’interaction texte-image qui est au principe de son fonctionnement, a été tout particulièrement étudié, interrogé, expérimenté dans de nombreux dispositifs didactiques. Voir en particulier L’album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes,  nouveaux lecteurs ?, C. Conan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.), *Modernités* n°28, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008. [↑](#footnote-ref-17)
18. Qui peine pourtant toujours à se faire une place à l’école, d’où le colloque organisé en mai 2010 à Grenoble sur « Lire et produire des bandes dessinées à l’école ». [↑](#footnote-ref-18)
19. Sujet des 10èmes rencontres à Sousse en Tunisie en 2009. [↑](#footnote-ref-19)
20. Voir par exemple les travaux de Nathalie Denizot sur la scolarisation des genres dans l'enseignement secondaire français, de 1802 à nos jours et la notion d’amphitextualité qu’elle élabore à partir de trois études de cas (la tragédie classique, le "biographique" en classe de première et les textes fondateurs en sixième) pour décrire une forme particulière de contextualité, qui désigne les relations qu'un texte entretient avec les autres textes posés à côté de lui, dans les manuels, les groupements de textes, et plus généralement dans les pratiques disciplinaires. Voir également le travail d’Anne-Raymonde de Beaudrap sur *Candide* « La scolarisation de *Candide* dans les parascolaires » et plus récemment dans les manuels. [↑](#footnote-ref-20)
21. Danièle Manesse et Isabelle Grellet, *La littérature du collège*, Nathan-INRP, 1994. [↑](#footnote-ref-21)
22. I. Olivier, A. Vibert, « Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature », *in* Dufays Jean-Louis, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2007. [↑](#footnote-ref-22)
23. Il influence Jean-Louis Dufays et Annie Rouxel dans leur réflexion didactique sur la lecture littéraire : J.-L. Dufays, *Pour une lecture littéraire1. Approches historique et théorique : propositions pour la classe de français* (réédité en 2005, De Boeck)et le colloque *Pour une lecture littérature* (1996) ; Annie Rouxel, *Enseigner la* *lecture littéraire*, PUR, 1996. [↑](#footnote-ref-23)
24. *La Lecture comme jeu*, p. 214. [↑](#footnote-ref-24)
25. *Ibid*., p. 112. [↑](#footnote-ref-25)
26. Pour décrire la réception des textes, il se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes (distinction du psychanalyste Winnicott entre « play » et « game ») : le « playing » : jeux de rôle ou de simulacre, d’imagination, de fiction, fondés sur l’identification à une figure imaginaire ; le « game » : jeux de règles, de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d’échecs. Le playing « s’enracine dans l’imaginaire du sujet » ; le game réclame la mise à distance. La lecture implique ces deux types de jeu, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte. [↑](#footnote-ref-26)
27. *Ibid*. [↑](#footnote-ref-27)
28. Dans *L’Effet personnage dans le roman* (1992). Voir aussi du même auteur *La Lecture*, Hachette (Contours littéraires), 1993. [↑](#footnote-ref-28)
29. *La Lecture*,p. 36. [↑](#footnote-ref-29)
30. Déjà, en 1986, Michel Picard constatait dans *La Lecture comme jeu* que « pour bon nombre d’élèves et d’étudiants, une dénégation craintive leur interdit d’envisager qu’un texte puisse déterminer autre chose qu’un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d’autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite ». Plus récemment, Tzvetan Todorov accuse dans *La littérature en péril* : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison ». [↑](#footnote-ref-30)
31. Cette partie de l’exposé s’appuie en grande part sur la contribution de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier : « La question du sujet lecteur en didactique de la littérature » dans Falardeau Eric *et al.* (dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec, Presses de l’Université de Laval, 2007, p. 101-123. [↑](#footnote-ref-31)
32. Rouxel Annie et Langlade Gérard dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, P. U. R., 2004. [↑](#footnote-ref-32)
33. *Qui a tué Roger Ackroyd ?* 1998, p. 127. [↑](#footnote-ref-33)
34. *Ibid*. p. 130. [↑](#footnote-ref-34)
35. Pierre Bayard montre dans son *Enquête sur Hamlet* que même les analyses critiques qui se donnent pour les plus objectives témoignent des effets de transformation des données fictionnelles de l’œuvre (selon les modes opératoires de l’ajout, la suppression ou la recomposition). Ainsi est-il « difficile, quand on lit certaines des lectures d’*Hamlet*, de croire que les critiques parlent du même texte. Mais c’est qu’effectivement ils parlent, à partir d’une œuvre commune, d’un texte devenu pour chacun différent. » (Bayard, 2002, p. 162). [↑](#footnote-ref-35)
36. N. Lacelle & G. Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *in* J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui pour quoi faire ?,* P. U. de Louvain, 2007, p. 55. [↑](#footnote-ref-36)
37. « Avant-propos », *Textes français et histoires littéraires*, Nathan, 1965, cité par G. Langlade et M.-J. Fourtanier (*op. cit.*, p 102). [↑](#footnote-ref-37)
38. P. Bayard (*Qui a tué R. Ackroyd ?*, Minuit, 1998 ), J. Bellemin-Noël (*Plaisirs de vampire*, 2001), G. Langlade (recherches sur la fictionnalisation dans l'activité lectrice *in* "Les Enseignements de la fiction" *Modernités* n° 23, 2006) ou encore la définition synthétique de la subjectivité lectrice par Nathalie Lacelle et G. Langlade (*in* Dufays, J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui , pour quoi faire ?* (UCL Presses universitaires de Louvain, 2007). [↑](#footnote-ref-38)
39. Production d'images et des sons en complément de l'œuvre. Le lecteur donne une certaine consistance aux décors en accrochant à ceux-ci des visions et des souvenirs qui lui sont personnels. [↑](#footnote-ref-39)
40. Pour G. Langlade et M.-J. Fourtanier, l’activité fictionnalisante du lecteur donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaitrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchainements de causalité qu’il investit dans le déroulement de l’intrigue. [↑](#footnote-ref-40)
41. A. Rouxel, « Autobiographies de lecteur et identité littéraire », *in* Rouxel A. et Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004. [↑](#footnote-ref-41)
42. "Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur" *in le Sujet lecteur*. [↑](#footnote-ref-42)
43. *Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture*, dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8 n°1, 2005 en ligne sur : <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/02_Ledur.pdf> [↑](#footnote-ref-43)
44. Voir les questions posées par B. Milcent (« Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », colloque *Le Texte du lecteur*, Toulouse, 2008) : « Avant chaque lecture analytique, les élèves ont répondu, en classe ou chez eux, à un questionnaire en deux volets ; le premier d’abord intitulé « à l’écoute du texte », - rebaptisé par la suite « à l’écoute de votre lecture »- faisait appel à leurs réactions subjectives : *Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?*

    *Certaines lignes vous parlent-elles plus que d’autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?*

    *Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l’esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?*

    *Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? une autre œuvre d’art (ou fragment d’œuvre d’art ?) : film, photographie, musique, peinture…*

    *Fait-il ressurgir un souvenir personnel ? (si c’est le cas, vous pouvez, mais vous n’êtes pas obligé de le faire, préciser lequel et pourquoi).*

    *Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ? »* [↑](#footnote-ref-44)
45. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », *op. cit.*, p. 110. [↑](#footnote-ref-45)
46. Le carnet de bord du bac théâtre s'appuie sur une pratique des metteurs en scène contemporains, le "cahier de régie", dans lequel l'assistant metteur en scène, quand il y en a un, ou le metteur en scène note tout ce qui a été décidé des choix de mise en scène, dispositif scénique, plantations (où se place un personnage par rapport au dispositif scénique), proxémie, choix sur le textes, intentions de jeu, etc... [↑](#footnote-ref-46)
47. G. Langlade donne l’exemple des inférences fictionnelles suscitées chez les élèves à qui on demande de compléter, lors de leur lecture, les données fictionnelles du *Portrait ovale* d’Edgar Poe. [↑](#footnote-ref-47)
48. *L’Art de lire ou comment résister à l’adversité ?* Belin, 2008, p. 48. [↑](#footnote-ref-48)
49. « Les postures de lecture des élèves au collège », in *Lecture privée, lecture scolaire. La question de la littérature à l’école*, coord. J.-F. Massol, P. Demougin, CRDP de l’Académie de Grenoble. [↑](#footnote-ref-49)
50. *Op. cit.*, p. 119. [↑](#footnote-ref-50)
51. Genette, G., *Fiction et diction*, Seuil (« Poétique »), Paris, 1991, p. 8. Pour lui, « une page de Michelet ou de Démosthène ne se distingue d'une page de tel autre historien ou orateur que par la qualité esthétique (essentiellement stylistique) qui est affaire de libre jugement de la part du lecteur », p. 39. [↑](#footnote-ref-51)
52. G. Plissonneau, A. Vibert, « La littérature d’idées appartient-elle à la culture commune ? », colloque « Manières de critiquer, manières d’enseigner la littérature », Arras, novembre 2009, à paraître. [↑](#footnote-ref-52)
53. *Op. cit.*, p. 117. [↑](#footnote-ref-53)
54. Fish Stanley, *Quand lire c’est faire*. L’autorité des communautés interprétatives[1980], Paris, Les Prairies ordinaires, 2007, p. 74. Ou encore : « On peut répondre d’un oui jovial à la question « Les lecteurs font-ils les significations ? » sans s’engager à grand-chose, puisqu’il serait tout aussi vrai de dire que les significations, sous la forme de catégories interprétatives issues de la culture, font les lecteurs » (p. 75). [↑](#footnote-ref-54)
55. Voir en annexe des extraits du mémoire professionnel de C. Billouard, stagiaire PLC2, sur *Madame Bovary.* [↑](#footnote-ref-55)
56. Ce commentaire se trouvait dans le cahier de bord de cette élève. [↑](#footnote-ref-56)