

# ANNEXE C

## LE SUJET LECTEUR (morceaux choisis)

Comme D. Bucheton, on pourrait demander d'écrire une page libre de commentaire après la lecture d'un texte.

Il est préférable de recourir à un questionnaire qui oblige chacun à un autre type de réaction et de commentaire :

1. Ce texte a-t-il produit en vous des images, des sons ou d'autres sensations ? Si oui, lequel(le)s ? Vous renvoie-t-il à des réalités connues ? Si oui, lesquelles ?
2. Ce texte a-t-il suscité en vous des associations d'idées, des souvenirs personnels ? A quels moments ? Quelles associations ? Quels souvenirs ?
3. Ce texte vous a-t-il évoqué d'autres livres ? des films ? des tableaux ou photos ? Si oui lesquels ? A propos de quels passages ? Quels souvenirs ?
4. Certaines expressions, certains passages, certains faits vous ont-ils touché ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?
5. Avez-vous partagé les attitudes, pensées, valeurs de certains personnages ou de l'auteur ? Etes-vous rebuté par certains aspects ? Le texte vous laisse-t-il indifférent ?
6. Quelle réaction d'ensemble pourriez-vous écrire ?

**Les échanges qui ont lieu ensuite pour confronter les réponses à ces questions mettent en évidence le caractère subjectif de chaque lecture. C'est une expérience qu'on peut faire facilement et utilement pour mieux approcher la notion de sujet lecteur.**

Après l'étude d'un extrait de Chrétien de Troyes (la première rencontre de Perceval avec des chevaliers), le professeur demande aux élèves comment ils dessineraient Perceval, l'échange oral sur cette représentation du personnage précédant une lecture d'image. Mais une telle question, et mieux encore la demande de dessiner le personnage, aurait été beaucoup plus intéressante après la lecture du texte pour voir ce que les élèves avaient « vu » au cours de leur lecture et pour construire l'analyse du texte à partir de ces représentations.

Colette Buguet-Mélançon, professeure québécoise en cégep, dernière année du cycle secondaire, qui accueille des élèves de niveau très hétérogène, **pratique le carnet de lecture.**

Sylviane Ahr a expérimenté **le carnet de lecteur** au collège.

Avant même d'engager une analyse littéraire, il faut savoir quel texte singulier chaque élève a élaboré.

Une explication de texte engagée sans **prendre le temps de la paraphrase ou du résumé de la scène** n'aurait pas révélé ces **textes de lecteurs.**

Mais **il ne suffit pas pour autant de dire aux élèves de réagir à la lecture d'un texte : ils ne savent en général que dire**, faute de percevoir ce qu'on attend d'eux. Il est donc préférable de **modifier le type de questionnement pour susciter un engagement plus important dans la lecture** On peut ainsi solliciter directement les imaginaires individuels en demandant aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements... Si on ne veut pas que tout passe par l'écriture, en particulier au collège, il ne faut pas hésiter à utiliser le dessin ou les images.

Sylviane Ahr donne l'exemple suivant : dans une classe de 3<sup>e</sup> les élèves ont été invités à choisir un tableau ou un œuvre d'art qui fasse écho à « Comment Wang-Fô fut sauvé ». Les élèves, peu habitués à ce type de demande, ont eu tendance à choisir une représentation qui figure l'univers de l'œuvre. Mais quelques élèves ont su faire un autre choix et expliquer cette association subjective, par exemple celle d'un tableau religieux occidental du siècle ou XVII siècle la photographie d'un personnage féminin scrutant la mer.

Voici comme autre exemple les questions posées par Bénédicte Shawky-Milcent en classe de seconde dans le dispositif qu'elle a expérimenté pour travailler sur l'initiation au commentaire à partir de la prise en compte du sujet lecteur :

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 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 oeuvre d'art (ou fragment d'oeuvre 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 ?

Il est possible aussi, comme le suggèrent Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade, de déplacer le questionnement concernant les personnages : 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...**

Mais que sait-on avec ces questions de ce que les élèves ont ressenti à la lecture de cette nouvelle ? de leur vision du monde ? de leurs valeurs ? Et si on n'est pas parti de là, à quoi peut-on les amener ? **Que ne leur demande-t-on plutôt ce qu'ils pensent de l'attitude du fils qui reproche à ses parents de ne pas l'avoir vendu ? Ou plus simplement encore s'ils sont d'accord avec les reproches faits par le fils ?** Et pourquoi pas **une lecture actualisante\*** ? Ou encore une interrogation sur le prétendu réalisme de cette nouvelle ? Quelque chose comme : « **A votre avis, cela peut-il arriver, une histoire pareille** » ?

**Si nos élèves sont en difficulté dans les évaluations nationales comme PISA, c'est que les questions qu'on leur pose les invitent rarement à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement aux textes** : contrairement aux items relevant des compétences « s'informer » et « interpréter », les items relevant de la compétence « réagir » renvoient à des opérations mentales auxquelles ils semblent peu habitués

Ainsi, il serait intéressant et mobilisateur pour les élèves de leur proposer certaines fois de **choisir le texte à étudier. Par exemple leur soumettre trois poèmes en leur demandant lequel ils préfèrent pour une lecture analytique** : les élèves sont invités à formuler une préférence et à justifier leur choix ce qui les oblige tout à la fois à s'engager, à formuler une préférence subjective, et à dire sur quoi elle repose. Au terme de cette

démarche, **l'échange sur le choix du texte a en général permis de dégager les éléments à partir desquels sera construite la lecture analytique.**

### **Le carnet de lecture**

J'ai choisi l'appellation « carnet de lecture » comme étant la plus générale : on trouve aussi « journal de lecture », « carnet de bord ». Ou encore « cahier de littérature », « carnet de lecteur »....

Principe commun : demander aux élèves de **consigner sur un support** (papier, mais pourquoi pas électronique) **leurs impressions et réactions de lecture au fur et à mesure de la lecture.**

L'expérimentation de différentes formes de carnet de lecture les a conduits à la conclusion que **les carnets pouvaient comporter deux parties :**

- **Une partie anthologique** permettant de se rappeler les oeuvres littéraires et comportant les passages recopiés, des dessins ou collages en relation avec ce que l'élève a compris du texte. La justification du choix de tel passage ou de telle illustration peut faire l'objet d'une amorce pour un débat.
- **Une partie consacrée aux écrits des élèves portant sur leur lecture** : des redites du texte épisode après épisode, une reformulation de l'ensemble du texte, un écrit intercalé entre deux extraits et une rubrique « ce texte me fait penser à... » destinée à favoriser la constitution d'une bibliothèque intérieure ordonnée. »

Sylviane Ahr propose également de dresser **le portrait chinois d'un ou de plusieurs personnages** en justifiant ainsi cette entrée dans le carnet de lecture.

A propos d'un roman comme Vendredi ou la vie sauvage de M. Tournier, les élèves ont ainsi dû écrire la liste des « jeux inventés par Vendredi », un « portrait araucan en 5 touches », inspiré d'un texte inséré dans le roman, et un poème sur l'Ile de Speranza. Ces écritures sous contraintes ont obligé les élèves à investir différemment les pages de leur carnet.

Un lien s'établit donc entre carnet de lecture et écriture d'invention. **On voit qu'au fur et à mesure de sa pratique, et une fois que les élèves ont appris à se positionner comme sujets lecteurs, le carnet de lecture peut également faire place à des propositions d'écriture qui éviteront de tomber dans la routine de l'expression de ressentis**

**« bruts » et permettront d'aller plus loin dans l'élaboration d'un « texte du lecteur ».** On peut ainsi demander au lecteur de compléter l'œuvre en écrivant dans les blancs du texte, en imaginant une suite, en ajoutant un épisode ou en développant un personnage secondaire... ou inversement lui demander de modifier un passage, d'écrire une scène ou un dénouement plus conforme à ses attentes subjectives, bref, **d'utiliser toutes les ressources de l'écriture d'invention pour faire apparaître notamment « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur**

## CONTEXTUALISER / ACTUALISER

L'intérêt porté à la lecture elle-même depuis le développement des théories de la réception a conduit à interroger **les marges de liberté reconnues au lecteur**, tout comme la nécessité qui lui échoirait de respecter les horizons d'attente de l'époque d'écriture.

Mais **faut-il opposer aussi diamétralement "actualiser" et "mettre en contexte" ?** L'histoire de la mise en scène, par exemple, nous montre que l'interprétation d'un texte au plus près de certaines interrogations du présent peut passer par un retour renouvelé vers le contexte de sa fable ou vers les conditions anciennes de son élaboration première.

En 1962, par exemple, Roger Planchon monte un Tartuffe qui fait date en prenant pour décor un hôtel particulier en travaux, en lieu et place des décors « grand siècle » magnifiques mais lisses que les décorateurs avaient pris l'habitude de dresser, insère des images religieuses pathétiques pour ancrer la représentation dans le dolorisme d'un catholicisme que le concile de Trente a réformé. **Pour le metteur en scène, il ne s'agit nullement d'enfermer la pièce dans le contexte qui l'a vue naître**, mais de lui permettre de sortir d'une tradition où elle a été installée à travers ses représentations successives afin de la faire résonner de diverses dimensions contemporaines, comme une nouvelle vision des relations entre Orgon et Tartuffe ou une autre compréhension des rapports socio-politiques qu'elle représente.

Dans son rapport d'expert pour les programmes de collège, Sylviane Ahr s'intéresse plus particulièrement à la formulation de la réception des textes littéraires par les élèves : elle envisage les trois étapes que sont la mise en mots d'une lecture subjective, la confrontation de cette lecture avec celle des pairs et celle de l'enseignant. **En raison du dialogue qui s'instaure progressivement, dans ce parcours, entre lectures impliquées et élaboration d'une « interprétation raisonnée », ce parcours n'est pas étranger au processus d'actualisation des textes littéraires.**

Parallèlement à cela, François Le Goff et Véronique Larrivé montrent l'intérêt d'une temporalité reconsidérée de l'enseignement de l'écriture et ses conséquences sur l'architecture usuelle des séquences de français au collège. **Les élèves peuvent se voir proposer, pendant la séance de lecture analytique des écrits hypertextuels (expansions**

**fictionnelles, « journal de personnage »), mais aussi des écrits sur le texte davantage métatextuels comme les journaux de lecture ou les écrits de commentaire.**

Une séquence peut reposer sur un dialogue entre actualisation et contextualisation.

**La contextualisation** s'est faite progressivement : par la lecture, en lien avec l'incipit, d'un extrait de *Mémoires d'un fou* qui a mis en évidence ce qu'était pour Flaubert cette « société d'enfants » une séance s'est centrée sur la construction du regard réaliste en peinture et sur la complexité de son esthétique en littérature.

En seconde professionnelle, on relève également différentes formes **d'actualisation**. Par exemple, lors de la première séance d'une séquence sur *Madame Bovary*, les élèves ont eu à associer la question de l'humiliation scolaire hier et aujourd'hui, selon le point de vue d'une victime ou d'un témoin, à partir de la lecture de l'incipit. Dans la cinquième séance, ils ont eu à rédiger un texte intitulé « Emma B., 15 ans en 2015 ». Ils ont aussi réfléchi, dans une séance à vocation plus nettement contextualisante, sur le sens du mot « romantisme » à partir d'un des textes lus, tout en essayant de déterminer ses acceptions contemporaines.

**Les théories de la lecture autorisent deux approches : l'une, textualiste, qui s'intéresse à l'objet lu et à la « lecture modèle » programmée par le texte, c'est la théorie de l'effet ; l'autre, lectorale, qui s'intéresse à la réception effective du texte par le lecteur réel, c'est la théorie de la réception**

Dans le premier cas, toujours selon Eco, l'auteur « doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur ». « Coopérer à l'actualisation textuelle » revient donc pour le lecteur réel, et en l'occurrence pour celui d'aujourd'hui, à mobiliser « une série de compétences (terme plus vaste que "connaissance de codes") qui confèrent un contenu aux expressions que [l'auteur] emploie ». « Coopérer à l'actualisation » d'un texte patrimonial consiste à mettre au jour le sens programmé par le texte, processus qui, comme le montre Vincent Jouve en s'appuyant sur le travail du sémioticien italien, requiert « la connaissance d'un "dictionnaire de base" et des "règles de co-référence", la capacité à repérer les "sélections contextuelles et circonstancielles", l'aptitude à interpréter l'"hypercodage rhétorique et stylistique", une familiarité avec les "scénarios communs et intertextuels" »

et, enfin, une vision "idéologique"». Si actualisation il y a, celle-ci concerne le lecteur inscrit dans le texte

De fait, il s'agit davantage pour celui-ci de contextualiser l'oeuvre afin de retrouver le sens programmé par le texte, la connaissance des circonstances dans lesquelles le texte a été produit contribuant à en éclairer le sens. **Est privilégié** dès lors « **le pôle artistique** » de l'oeuvre littéraire, qui « **se réfère au texte produit par l'auteur** », alors que, dans le second cas (la théorie de la réception), est privilégié « **le pôle esthétique** » de l'oeuvre littéraire, qui « **se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur**».

Actualiser une oeuvre revient donc à mettre en tension l'horizon du lecteur réel, inscrit dans une temporalité qui lui est propre, et le texte du passé, qui, pour continuer d'agir sur ce lecteur, doit lui apporter une réponse à une question que le texte lui pose

L'articulation entre ces deux orientations théoriques conduit, dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire, à promouvoir ce double mouvement, d'actualisation et de (re)contextualisation des textes anciens

Dans l'enseignement, la contradiction entre l'intérêt pour le sens originel des textes et le souci de leur pertinence pour la formation des hommes d'aujourd'hui, entre l'éducation et l'instruction, est une donnée inéluctable. Le professeur peut insister sur le temps de l'auteur ou sur notre temps, sur l'autre ou sur le même, partir de l'autre pour rejoindre le même, ou inversement, mais, sans ces deux foyers, l'enseignement n'est sans doute pas complet.

On comprend aisément la raison pour laquelle perdure, dans les classes, une pratique scolaire (et peut-être aussi universitaire !) de la lecture des textes patrimoniaux qui privilégie une entrée centrée sur la mobilisation de savoirs disciplinaires « portant sur les conditions historiques d'apparition des oeuvres, des genres et des formes littéraires ». **Le professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture « actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la**

**lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées.** Des expérimentations menées dans des classes de collège et de lycée, y compris de première, voire de terminale littéraire, montrent **que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient dans l'après-coup de leur actualisation par les élèves, nourrit leur lecture** au lieu de l'induire

**L'esthétique de la réception, en mettant l'accent sur le rôle des lecteurs et sur le travail de l'interprétation,** permet donc un nouveau regard sur l'histoire littéraire. **Celle-ci n'apparaît plus comme un préalable,** supposé objectif, à la lecture : **elle est reprise dans le jeu de la lecture, remise en jeu dans la lecture, conçue comme un dialogue entre l'oeuvre et ses publics.** Contre l'usure du temps et l'entropie qui vouerait les oeuvres à devenir inintelligibles, c'est **ce dialogue qui leur donne vie** par le renouvellement interprétatif.

**« lire les oeuvres du passé au présent », « les mettre en perspective, les faire résonner (raisonner ?) par rapport à son temps [temps du lecteur] », car « le "don des morts", selon la belle expression de Danièle Sallenave, ne va plus de soi », c'est permettre aux jeunes générations de s'approprier efficacement cet héritage culturel commun et surtout de donner du sens à des oeuvres qui « s'adressaient d'abord aux lecteurs de leur temps». Il s'agit donc d'inviter les élèves à interroger les lectures « actualisantes » qu'ils réalisent à la lumière de celles qui ont prévalu, tant lors de la première réception de l'oeuvre que lors de celles qui ont suivi.**

**C'est bien cette mise en dialogue entre différents contextes de réception (de la réception première à la réception d'aujourd'hui, qui plus est, par des adolescents) qu'il s'agit de favoriser.** Et pour ce faire, **on peut s'intéresser à ce que Brigitte Louichon nomme des « objets sémiotiques secondaires», à savoir les adaptations, les hypertextes, les métatextes et les allusions qu'une oeuvre génère et qui sont les « preuves de son actualité et donc de sa patrimonialité ».** Dans cette perspective, on peut citer à titre d'exemples, parmi bien d'autres, sachant qu'ils concernent les différents moments du curriculum : **les mises en scène d'une pièce de théâtre, qui sont des actualisations** s'inscrivant dans des temporalités différentes ; **les adaptations cinématographiques, les adaptations en bandes**

**dessinées** (ce qui nécessite au préalable une sélection informée car toutes ces actualisations ne répondent pas aux mêmes enjeux ; **les réécritures ou « reformulations » notamment iconographiques**, terme emprunté à Catherine Tauveron, pour laquelle l'illustration peut, dans certains albums, constituer un « texte de lecteur » et « être regardée comme l'équivalent d'un commentaire critique (sur le texte)».

En quelques pages et par l'humour poussé à l'absurde, Borges est ainsi parvenu à nous convaincre d'une idée très simple : les textes recèlent une capacité à se transformer, sous l'action du temps et des interprétations. Vie et destin n'est pas le même livre lu à 15 ans qu'à 50 ; le Traité sur la tolérance de Voltaire résonne différemment à la suite des attentats des 7 et 9 janvier 2015 qu'après l'affaire Calas. Ce que Borges nous oblige à considérer, c'est la plasticité du texte, qui (re)produit un énoncé strictement identique et à chaque fois inédit. En d'autres termes, c'est la lecture qui fait l'oeuvre, soumise à une perpétuelle actualisation, une constante remise en mouvement.

#### **SOURCES :**

Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale de lettres, (Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?), mars 2012 // « L'effet personnage dans le roman » de Vincent Jouve, (<https://arlap.hypotheses.org/1738>) // « Pour un inventaire raisonné de quelques écritures de la réception : lire *Madame Bovary* au lycée professionnel, entre actualisation et contextualisation », Sandrine Bazile et Gersende Plissonneau // Recherches & Travaux 91 :2017, Contextualiser et actualiser les oeuvres littéraires au collège et au lycée : Introduction, Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch + Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de *Madame Bovary* en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ? Hélène Cuin et Gersende Plissonneau + Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique, Sylviane Ahr

(C)