

Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature: l'avènement du sujet lecteur

Annie Rouxel¹

RÉSUMÉ: La reconnaissance du sujet lecteur et de sa créativité dans l'élaboration du sens s'accompagne d'importantes avancées théoriques relatives à la connaissance des lecteurs réels. Désormais on s'intéresse à la lecture subjective, à la manière dont les lecteurs s'investissent dans le texte lu et le reconfigurent pour en faire leur « texte de lecteur ». Identification, refictionnalisation du texte, interlecture, ces phénomènes interviennent dans le rapport au texte qui s'instaure au cœur de la lecture et ils sont appréciés comme autant de formes d'implication. L'enseignement de la littérature tire parti de ces savoirs en accueillant les lectures singulières, points de départ des interprétations, et en donnant place à l'intersubjectivité au sein de la classe conçue comme communauté interprétative.

MOTS-CLÉS: Sujet lecteur; lecture littéraire; subjectivité; implication; texte du lecteur; bibliothèque intérieure.

ABSTRACT: The recognition of the reader as a subject and that of his creativity in the development of meaning accompanies important theoretical advances related to knowing the reader himself. Nowadays, we take an interest in subjective reading, in the way the reader engages with the text he reads and reconfigures it to make it his own. Identification, refictionnalisation of the text, reading other texts, these phenomena affect the reader's relationship to the text as is established in the reading process, and they are equally important forms of involvement.

Teaching literature draws from this awareness and uses individual texts as starting points for interpretation, allowing space for intersubjectivity within the class regarded as an interpretative community.

KEYWORDS: Reader as a subject, literary reading, subjectivity, involvement, reader's own text, internal library.

Le moment paraît venu de donner le maximum de son efficacité à l'engagement du lecteur dans une pratique active. (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 21)

En 2004 se tient à Rennes le colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » qui marque l'entrée de la notion de sujet lecteur dans le champ de la didactique de la littérature. Le contexte d'alors est marqué par une crise de la lecture... scolaire. En effet, si l'on en croit l'étude des sociologues (BAUDELLOT; CARTIER; DETREZ, 1999) la désaffection des jeunes pour la lecture survient au lycée, au moment où elle devient un exercice scolaire, évalué, portant sur des œuvres complexes – classiques entre autres. La lecture exigée repose sur une série d'observations formelles qui entrave tout investissement personnel du lecteur. Le texte est presque toujours prétexte à la mise en place d'outils d'analyse. Routine sans âme donc.

À l'université, l'excès de formalisme génère une lecture savante et efficace, mais désincarnée. M. Picard (1986, p. 96) et J.-M. Delacomptée (2004, p. 48) dénoncent la sèche-

¹ Annie Rouxel est professeur émérite en langue et littérature françaises, de l'Université Bordeaux 4. Ses recherches portent sur la théorie et l'enseignement de la lecture littéraire. Auteur de *Enseigner la lecture littéraire* (1996), elle a aussi publié avec Gérard Langlade *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (2004) et, avec Brigitte Louichon, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (2009). E-mail : Ani.rouxel@orange.fr

resse de cette technicité brillante, « ce décodage rationalisant », qui transforment les étudiants en « singes savants » ... «un peu moins de science, un peu plus de conscience » réclame J.-M. Delacomptée. Dans son essai *Le Démon de la théorie*, A. Compagnon (1998, p. 164) constate également une lecture scolaire et universitaire où le lecteur est « hors jeu ».

La responsabilité de la lecture scolaire qui se veut à la fois savante, objective et neutre est établie. Il s'agit donc de transformer le rapport au texte, de réintroduire la subjectivité dans la lecture, de l'humaniser, de lui redonner sens.

L'observation de grands lecteurs – écrivains, critiques littéraires, philosophes – montre qu'ils ne renoncent pas à eux-mêmes lorsqu'ils lisent, et leur investissement subjectif donne du prix à leur lecture (Proust, Gide, Manguel, Dumayet, Serres, Tremblay etc.). Ceci invite à accueillir en classe les « expériences de lecture » et pour la recherche, à observer les lectures libérées des protocoles et normes scolaires.

Dans l'ouvrage cité, Compagnon décrit avec lucidité et finesse la complexité de lecture, lieu de tensions diverses entre le texte et le lecteur :

L'expérience de lecture, comme toute expérience humaine est inmanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre liberté et contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. (COMPAGNON, 1988, p. 194)

Constatant l'irréductible singularité des lectures effectuées par les lecteurs empiriques, il déclare qu'une théorisation du lecteur réel est impossible.

Pourtant, la reconnaissance du sujet lecteur conduit sinon à une théorisation, du moins à d'importantes avancées théoriques relatives à la connaissance des lecteurs réels. La réflexion épistémologique se déploie dans maints domaines – littérature, lecture, écriture – sous les regards croisés de chercheurs issus diverses disciplines des sciences humaines – lettres, psychanalyse, sociologie, anthropologie culturelle. Le début du XXI^e siècle est en effet marqué par d'importantes mutations épistémologiques, déjà amorcées pour certaines d'entre elles au siècle précédent, par un foisonnement de recherches sur les lecteurs empiriques, par une grande créativité conceptuelle.

Avant de présenter ces mutations, il me faut préciser que la clarté de la présentation ne doit pas faire illusion sur la réalité. Le constat d'un changement de paradigme ne signifie pas la disparition de la théorie précédente. Une théorie ne se substitue pas immédiatement à une autre. Souvent, elles coexistent longtemps avant que l'une finisse par dominer l'autre. Les facteurs de résistance sont nombreux et de sources diverses – idéologique, éthique etc. – Les basculements peuvent être effectifs dans un espace donné et leur diffusion relativement restreinte ou lente. Ils ne sont pas irréversibles. En outre, ces mutations interviennent à différents niveaux : certaines affectent le cadre théorique dans lequel nous pensons la lecture littéraire ; d'autres portent sur des aspects singuliers et peuvent apparaître comme des effets des premières.

I. Mutations épistémologiques

1. La littérature comme acte de communication : importance de la réception

La première de ces mutations, encore fragile, concerne la conception de la littérature jusqu'alors essentiellement définie par son autoréférencialité. En effet, cette conception de la littérature comme ensemble autonome de textes à visée esthétique a longtemps prévalu (et est toujours présente) dans le système scolaire comme à l'université. Dans cette conception, la lecture littéraire relativement savante s'appuie sur les théories du texte contemporaines dans lesquelles la poétique occupe une place privilégiée. Ce n'est qu'au tournant des années 2000 que se généralise en France la notion de communication littéraire pourtant présente dans les programmes du second degré dès la décennie précédente et depuis bien plus longtemps dans la critique universitaire puisque dès 1984, Todorov, dans *Critique de la critique*, affirmait avec véhémence la transitivité de la littérature:

Depuis deux cents ans, on nous a répété à qui mieux mieux que la littérature était un langage qui trouvait sa fin en lui-même. Il est temps d'en revenir à des évidences qu'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours orienté vers la vérité et la morale. [...] la littérature est un acte de communication, ce qui implique une possibilité d'entente au nom de valeurs communes. (TODOROV, 1984)

À l'école, ce changement majeur de perspective est lié à la prise en compte des théories de la réception qui mettent en avant le rôle du lecteur et son actualisation du texte. La lecture littéraire s'inscrit alors dans une théorie du texte qui postule le lecteur implicite ou virtuel (ou *Modèle*) auquel le lecteur réel, l'élève, doit s'efforcer de ressembler. Toutefois, en dépit de sa reconnaissance institutionnelle, la communication littéraire est durablement niée dans les faits par les pratiques qui continuent de relever presque exclusivement de l'analyse formelle.

Dire que la littérature est une pratique artistique de communication, c'est reconnaître l'importance de la réception, et c'est déjà une avancée importante, mais celle-ci n'est encore envisagée que de manière abstraite, conceptuelle à partir du lecteur inscrit dans le texte, capable d'actualiser toutes les virtualités de ce dernier.

2. La lecture littéraire et la prise en compte des lecteurs réels : du texte de l'auteur au texte du lecteur

La réflexion sur le sujet lecteur conduit à un important changement de paradigme. On passe d'une conception de la lecture littéraire modélisée à partir du *lecteur Modèle* à une conception de la lecture littéraire plus libérale qui s'intéresse à la reconfiguration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisation pluriels. Il s'agit d'une rupture épistémologique encore plus profonde que la précédente, car elle consacre effectivement le changement de focalisation, du texte à interpréter à l'activité du lecteur et à son rapport au texte. Ce déplacement s'appuie notamment sur les travaux de Pierre

Bayard, de Bruno Clément, de Jean Bellemin-Noël, de Gérard Langlade mais aussi sur les essais toujours « actuels » de Michel de Certeau et d'Italo Calvino.

L'activité du lecteur, la manière dont il s'investit dans le texte pour élaborer son « texte de lecteur » (notion établie par P. Bayard) retiennent donc particulièrement l'attention des chercheurs en didactique de la littérature. Le texte reconfiguré par le lecteur signale à la fois son appropriation par le lecteur et la créativité de ce dernier. Il résulte, selon J. Bellemin-Noël², d'un tissage, unique, singulier, entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur. Il est le produit et la trace d'une « expérience de lecture ».

L'observation (à travers des journaux de lecture) des processus de singularisation du texte, les tentatives pour décrire, s'il se peut, la forme (instable, provisoire) que prend le texte dans la conscience qui le reçoit, sont au cœur des recherches actuelles. La théorisation de G. Langlade (2004; 2006) sur l'activité fictionnalisante du lecteur durant le procès de lecture, et le colloque international sur le « texte du lecteur », organisé à Toulouse en 2008, ont fait progresser la connaissance du lecteur réel.

3. D'un rapport au texte distancié à une distance impliquée et fluctuante : l'identification réhabilitée

L'intérêt pour les expériences de lecture invite à interroger l'expérience première de lecture et le mouvement d'empathie qui donne accès à une compréhension en profondeur du texte. Dans une perspective didactique, cela conduit à reconsidérer la lecture littéraire dans son rapport avec la lecture ordinaire, à envisager ce rapport en termes de *continuum* plutôt que de rupture, à observer dans des situations de lecture diversifiées (interposées, situées entre ces deux pôles), les formes que prend le rapport au texte.

Ce changement de perspective qui refuse le clivage lecture ordinaire/lecture littéraire et s'intéresse au contraire à la complexité féconde des liens qu'elles entretiennent va de pair avec la réhabilitation du phénomène d'identification. Longtemps synonyme de conduite régressive, l'identification est aujourd'hui valorisée comme riche expérience de vécu fictif.

L'identification apparaît encore comme la condition d'une rencontre avec l'altérité. Cette expérience est celle d'un sujet actif, comme l'ont montré H.R. Jauss, dans sa *Petite apologie de l'émotion esthétique* (1975) et V. Jouve dans *l'Effet personnage* (1992) ; c'est une expérience intense dont l'approche phénoménologique met en lumière qu'elle ne repose pas seulement sur les affects mais qu'elle engage l'être entier : son psychisme, son corps, son intellect. Il s'agit donc d'une identification active au cœur de la lecture, une identification qui ne limite pas au geste d'adhésion mais peut prendre la forme d'une réactivité polémique faite aussi de refus.

Au bout du compte, ce qui se joue plus ou moins inconsciemment dans l'identification, c'est l'identité du sujet. La lecture est toujours affirmation de soi devant le texte

² « Ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. » (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 199).

et chaque lecture conduit à une recomposition des représentations et du répertoire de valeurs du lecteur. Par l'identification, le sujet découvre l'autre qui est en lui. Comme l'écrit B. Clément : « Ce qu'il y a – ce qu'il peut y avoir – en moi d'*autre*, qui mieux que l'Autre peut le manifester ? » (CLÉMENT, 1999, p. 16).

Le même mouvement critique conduit à réviser la valeur de la notion de distanciation, trop exclusivement attachée à l'étude formelle et au jugement esthétique. La distance existe dans toute interprétation où elle fonde le jugement éthique, idéologique sur l'univers représenté. C'est la distance intellectuelle liée à la lecture comme moyen de connaissance et quête de sens, une distance nécessaire qui entre en tension avec l'identification.

De fait, le rapport au texte ne se laisse pas saisir par ces dichotomies, distance/proximité ou empathie/détachement, qui désignent des postures exclusives. La réalité est plus complexe : au cours d'une même lecture l'investissement psycho-affectif peut alterner ou se combiner au recul critique en un tressage singulier. Le rapport au texte (qui est aussi un rapport de forces (domination/soumission) est fluctuant, discontinu et il met en scène différentes facettes de l'identité du lecteur. Le colloque de Rennes a illustré à plusieurs reprises ce feuilletage identitaire.

4. De l'interprétation herméneutique à l'activité interprétative guidée par les mouvements de la subjectivité

A l'école, comme à l'université, on a longtemps distingué et hiérarchisé les deux opérations mentales que sont comprendre et interpréter. Elles correspondraient à deux niveaux de lecture, la compréhension littérale étant préalable à toute interprétation. Ce choix théorique a conduit à modéliser en deux temps l'activité de lecture scolaire, à l'organiser linéairement dans une logique qui irait du simple au complexe. Si la compréhension se suffit du texte, l'interprétation, savante, suppose l'éclairage des sciences humaines pour accéder à des significations plus riches.

Or, les recherches contemporaines en théorie littéraire et en didactique (P. Ricoeur, C. Tauveron) contestent cette hiérarchie et montrent qu'au sein même du processus d'élaboration du sens, compréhension et interprétation alternent et que l'interprétation est souvent première et guide la compréhension.

De fait, les cheminements qui conduisent aux significations sont divers et confus (complexes) : les mouvements de la subjectivité dans l'activité lectrice confortent la conception délinéarisée du processus de compréhension-interprétation.

Mais, dans les expériences de lecture, la subjectivité intervient encore d'une autre manière : souvent le lecteur s'approprie le texte en l'utilisant et l'interprétant tout à la fois. Dans son ouvrage *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs...*, U. Eco distingue ces deux opérations et écarte « l'utilisation » qui est à usage personnel. Mais dans la réalité des lectures, celle des élèves notamment, ces opérations sont rarement disjointes. Du reste, si l'on se réfère au *Journal d'un lecteur* d'A. Manguel (2004), on s'aperçoit que ce grand lecteur utilise les œuvres qu'il lit : il les détourne au gré de son humeur pour son usage personnel. Son journal met en lumière un aspect essentiel de l'activité lectrice que l'on pourrait définir comme une activité de **reliance** (E. Morin) : il met à nu le jeu des

associations et des réminiscences stimulé par la lecture. Se dégage ainsi l'idée que **toute lecture est associative**, que la pensée est toujours en mouvement, qu'il existe un va-et-vient chaotique (et cahotique!), indiscipliné entre le monde du texte et celui du lecteur.

5. De la culture littéraire à la bibliothèque intérieure

Plus ouverte encore et plus conforme à la réalité, la culture littéraire que l'on souhaite encourager est cet espace symbolique composé à la fois de références communes reconfigurées par sa subjectivité du sujet et de références personnelles. Plus libérale et plus empirique, cette conception de la culture littéraire ne s'évalue pas à l'aune des références légitimes et quantifiables ; elle relève d'un regard moins extérieur. Elle repose sur trois notions récemment théorisées : le texte du lecteur³, l'*interlecture*, la bibliothèque intérieure.

Le texte du lecteur : chaque texte lu, on l'a vu, est reconfiguré par le lecteur. « Chaque lecteur constituant son propre réseau d'indices – *ce n'est pas le même texte qui est lu* », écrit Pierre Bayard (1998, p. 90), si bien qu'il est illusoire de croire que des références communes construisent une culture identique.

L'*interlecture* : créée par Jean Bellemin-Noël (2001, p.12), cette notion désigne le réseau de relations qu'un lecteur établit entre un texte et d'autres textes « même si le texte en question ne fournit pas explicitement, textuellement, les indications manifestes permettant de construire le réseau » (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 12). Le texte acquiert pour le lecteur une signification plus riche, amplifiée ou nuancée par les échos des textes lus antérieurement. En outre, et souvent de façon plus immédiate, le texte lu est mis en relation avec d'autres objets culturels et le vécu – présent ou passé - du lecteur⁴. La lecture interpelle ou confirme son expérience du monde.

La bibliothèque intérieure : cette notion est définie par P. Bayard comme :

cet ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport aux textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. [...] Nous ne nous contentons pas d'héberger ces bibliothèques, nous sommes aussi la totalité de ces livres accumulés, qui nous ont fabriqués un peu. (BAYARD, 2007, p. 74)

C'est la version intériorisée de la culture littéraire, un ensemble limité et mobile de données concrètes ou imaginaires, marquées par la singularité du sujet et la constituant. Si en effet, durant la lecture, lecteur altère le texte pour en faire « son texte »⁵,

³ Voir les Actes du colloque organisé à Toulouse en 2008 sur la notion proposée par P. Bayard : C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Le Texte du lecteur* (volume 1) et *Le Texte du lecteur en formation* (volume 2), Peter Lang, 2011.

⁴ Phénomène mis en lumière par R. Ingarden, *L'Œuvre d'art littéraire* (1931), trad. fr., Lausanne, *L'âge d'homme*, 1983.

⁵ Echo à J. Bellemin Noël: Ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce

chaque lecture reconfigure son identité. L'ouvrage de Brigitte Louichon (2009), *La Littérature après coup*, porte témoignage de cette incessante construction identitaire.

La culture littéraire ainsi conçue transparaît dans les libres associations, les mises en relation, les échos plus ou moins lointains que le lecteur établit entre ses lectures et le monde. (On en trouve des traces dans l'écriture libre des journaux de lecture.)

II. Incidences sur l'enseignement de la littérature

Cette réflexion théorique invite à repenser l'enseignement de la littérature afin de mieux conjuguer démarche critique et approche subjective des textes. Ce qui peut se traduire par les 3 priorités suivantes :

1. **Favoriser en classe une approche moins formelle, plus sensible.** Dans le système scolaire français, c'est une des fonctions dévolues à la « lecture cursive », lecture prescrite par le professeur et effectuée dans l'espace privé de sorte que le lecteur peut se de se laisser prendre par l'imaginaire du texte, rêver, cueillir dans le texte ce qui lui convient. Mais, cette approche sensible devrait avoir également sa place à l'école, au lycée pour donner sens à l'activité de lecture littéraire. Elle concerne donc aussi la lecture analytique en classe. Or, on le sait d'expérience, la lecture littéraire en classe est le lieu d'apprentissages multiples et « le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre» (BARTHES, 1984, p. 40-41).

Cette tension entre transmission des savoirs et lecture proprement dite est constitutive de la lecture scolaire qui tend à assimiler étude et lecture. Elle est encore accentuée quand l'enseignement de la littérature repose sur de courts, voire de très courts extraits, comme c'est le cas dans les enseignements de FLS et FLE⁶. Il importe donc de créer, quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale, cognitive des élèves, un rapport heureux à la lecture et à la littérature. Des expériences menées en « zones sensibles » montrent que c'est possible. Des films⁷ ont été réalisés récemment qui montrent comment des lycéens de classes multiculturelles, engagés dans une pédagogie de projet, se passionnent pour de grands classiques étudiés en classe et comment ces lectures les transforment.

Cela signifie concrètement qu'il importe de donner place en classe aux textes de lecteurs. Cela ne signifie pas qu'il faille encourager les dérives ou délires, ou toute forme de solipsisme, ni renoncer à la rigueur et au savoir. Cela revient à susciter et accueillir des élaborations sémantiques différentes, à accepter l'idée du malentendu comme élément constitutif de toute démarche interprétative. Dans l'enseignement secondaire mais aussi à l'université, il s'agit d'instituer cette subjectivité, de pousser le lecteur à aller loin en soi pour découvrir sa propre pensée. Jauss proposait d'« arracher le lecteur

qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. » (BELLEMIN-NOËL, 2001, p.199).

⁶ FLS : Français Langue Seconde ; FLE : Français Langue Étrangère

⁷ L'Esquive d'Abdellatif Kechiche, (2002) présente des lycéens de la banlieue parisienne engagés dans la répétition de la pièce de Marivaux, Les jeux de l'amour et du hasard ; Nous Princesse de Clèves de Régis Sauder, (2011) montre comment les élèves d'une classe multiculturelle d'un lycée marseillais et leurs parents s'approprient le roman de Madame de La Fayette, en pratiquant sans le savoir la lecture actualisante préconisée par Yves Citton (2007).

aux évidences de son jugement moral habituel » ; plus encore, dans l'aventure interprétative, il faut oser s'aventurer non seulement dans l'inconnu du texte mais dans l'inconnu qui est en soi. Le texte est pour le lecteur une occasion de se saisir, de lire en soi.

2. **Privilégier la lecture en acte, plutôt que le résultat de la lecture.** C'est l'attention portée au processus, par l'enseignant, par les élèves eux-mêmes, qui participe de/et à la formation du lecteur. La pratique des journaux de lecture constitue une mine pour explorer le procès de lecture, observer comment opère la logique associative (intertextualité et *interlecture*), comment s'élabore – par l'affirmation de soi ou les questionnements – la construction identitaire. Ces écrits où s'observe l'irréductible complexité du rapport au texte dans la lecture constituent également une mine pour les chercheurs : actuellement⁸, en France, des colloques et journées d'étude y sont consacrés. La lecture en acte peut également se saisir à partir des échanges en classe. Il est loisible de susciter chez les élèves des démarches métacognitives pour rendre conscients, présents à leur esprit, leurs cheminements interprétatifs. Cela est particulièrement précieux dans le cas de l'erreur de lecture, de retrouver les mouvements de pensée qui y ont conduit et de comprendre d'où provient l'interprétation erronée.
3. Enfin concernant la question de la norme et le statut des lectures singulières en classe, il me semble qu'il faudrait traduire dans les faits la légitimité théorique du conflit des interprétations, travailler sur des lectures contradictoires, **préférer la notion d'espace intersubjectif à celle d'architecteur** (qui est en fait la représentation d'un lecteur omniscient). La recherche d'un accord des esprits moins consensuel, plus ouvert relève aussi d'une formation intellectuelle où le refus des certitudes, le maintien d'une part de polysémie (d'une polysémie acceptable) constituent des valeurs.

III. La formation des enseignants, lieu de réflexion, d'expérimentation et de recherche

Les profonds changements que peuvent impliquer dans l'enseignement de la littérature les glissements épistémologiques majeurs décrits au début de cet exposé risquent de rester lettre morte en l'absence de diffusion des avancées de la recherche. Sans attendre l'institutionnalisation de ces savoirs, c'est-à-dire leur reconnaissance officielle attestée par leur présence dans les textes qui régissent la politique éducative d'un pays, il est possible d'amorcer des mises en œuvre et d'enrichir la réflexion en cours.

La formation des enseignants est souvent présentée comme l'interface entre la recherche et la classe. Les enseignants en formation initiale expérimentent dans leur classe les nouveaux savoirs issus de la recherche et dans une certaine mesure peuvent les enrichir. Il me semble important, comme je l'ai affirmé l'an dernier à Rabat, aux 12^{ème} rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, d'intégrer la recherche à l'acte didactique. C'est sans doute le meilleur moyen de lutter contre le dogmatisme et l'applicationnisme qui réifie les pratiques enseignantes et les privent de sens.

⁸ J.E. du 23 mai à Gennevilliers ; colloque de Grenoble les 6 et 7 juin 2012

1. **Se former comme lecteur** : l'une des priorités de cette formation est de former des lecteurs. Il importe que les enseignants en formation acquièrent pour eux-mêmes et pour leurs élèves une culture littéraire, réfléchissent sur leurs expériences de lecture, construisent leur identité de lecteur⁹. Cette nécessité s'impose avec une acuité encore plus grande pour les enseignants des écoles primaires qui ne sont pas spécialistes et qui découvrent parfois, voire souvent, la littérature avant de l'enseigner. (En particulier la littérature de jeunesse qui est un champ nouveau, en plein essor). Le questionnement qu'ils peuvent mener sur leur propre relation à la littérature, sur leur pratique de la lecture littéraire préfigure en quelque sorte la réflexion à mener sur les expériences de lecture de leurs élèves. La réflexivité qui donne accès à des savoirs métalexiques fait partie intégrante autant de la culture littéraire que de leur culture professionnelle.
2. **À l'écoute des lecteurs réels dans la communauté interprétative** : parmi les gestes professionnels que doivent apprendre les enseignants en formation – stimuler l'activité des élèves, gérer les prises de parole, s'effacer au moment opportun etc. – il en est un qui conditionne l'implication des élèves : c'est leur écoute (écoute par le professeur, écoute mutuelle entre élèves). Le rapport à la littérature qui s'instaure dans la lecture en classe dépend fortement des relations qui s'établissent au sein de la « communauté interprétative ». Il importe que les textes de lecteur, dans leur singularité, aient droit de cité dans la classe, puissent être soumis à la réflexion de tous. Cela suppose l'établissement d'un climat de confiance pour que l'écart par rapport à ce que le texte postule ou implique ou tout simplement par rapport à une signification plus consensuelle née de l'intersubjectivité ne soit pas stigmatisé. Les interprétations divergentes, les lectures qui dérogent à la « coopération interprétative » attendue – celles qui rompent l'équilibre harmonieux entre « droits du texte » et « droits du lecteur » – sont intéressantes en ce qu'elles réfractent l'image de lecteurs réels et informent sur les obstacles qu'ils ont rencontrés. Qu'il le veuille ou non, l'enseignant en formation est confronté à d'authentiques problématiques de recherche.
3. **Contribuer à la recherche en cours sur les attitudes et les émotions** : on le voit, aujourd'hui c'est moins l'analyse du texte (ou de l'œuvre) elle-même, résultat de la lecture, qui intéresse les chercheurs que la relation qui se noue entre le lecteur et le texte, que le processus de lecture lui-même.

Certes, il est des compétences incontournables à développer chez tout lecteur, comme l'attention au texte – au grain du texte, à sa matière, et au texte dans sa globalité –, comme la capacité à convoquer les indices textuels pour justifier une interprétation. Il en est d'autres plus subtiles encore, qui sont le fruit de l'expérience, comme celle d'admettre qu'il puisse subsister dans un texte des zones d'ombre et d'incertitude (cela se vérifie souvent dans la littérature contemporaine), et qu'une interprétation n'épuise pas le texte (elle ne saurait être exhaustive). Mais, pour que la rencontre avec une œuvre puisse devenir un événement pour le lecteur, pour qu'il accepte de se confronter à

⁹ La pratique d'autoportraits ou d'autobiographies de lecteurs permet de se construire une image de soi, provisoire, fragile, partielle, mais elle est surtout intéressante en tant qu'espace de questionnement.

l'altérité, certaines conditions (ou compétences, ou attitudes) sont nécessaires. Précisé-
ment, un certain nombre de chercheurs¹⁰ explorent aujourd'hui ce champ des attitudes
qui conditionnent la réception esthétique et qui relèvent à la fois des domaines affectif
et cognitif. Ces attitudes s'enseignent et se cultivent. Il en va ainsi de la disponibilité
nécessaire à la rencontre avec une œuvre : le sujet s'expose en lisant, renonce à ses
préoccupations, s'ouvre à l'univers textuel, à son axiologie, à ses valeurs, accepte de se
transformer. Il en va ainsi du désir de littérature comme le montre Carol Battistini dans
sa thèse¹¹ consacrée à l'initiation littéraire de jeunes enfants de l'école primaire. C'est
encore vrai pour le jugement de goût dont on n'ignore plus aujourd'hui la relativité
historique, sociale, culturelle, en un mot : contextuelle.

Enfin, les recherches récentes sur le texte du lecteur, sur ce qui constitue sa texture
– fragments verbaux, images mentales – ont favorisé les démarches phénoménologiques
afin d'observer les effets du texte sur soi lisant. Dans des classes de lycée d'abord, mais
aussi à l'université, des dispositifs ont été imaginés pour favoriser « l'écoute flottante »
des élèves, pour leur apprendre à identifier les sensations et les émotions qui les tra-
versent ou les habitent pendant la lecture. Le flot d'images mentales qui surgissent dans
la lecture a également donné lieu à des analyses soulignant l'irréductible singularité de
la lecture. De fait, avec la posture d'écoute flottante, de disponibilité à soi et au texte, il
s'agit d'amplifier la réceptivité des lecteurs, de les inciter à être à l'écoute de leur corps
pour mieux ressentir les effets de l'œuvre sur eux-mêmes : ils apprennent à « lire avec
leur corps », à découvrir, identifier et nommer les sensations et émotions éprouvées
durant la lecture ; il importe en effet de les saisir par les mots afin d'éviter qu'elles ne
s'évanouissent. Elles peuvent alors devenir le terreau de l'expérience esthétique.

La réflexion qui s'engage aujourd'hui sur le rôle fondamental des émotions dans la
réception des œuvres littéraires n'est en soi pas nouvelle... Déjà au début du XX^e siècle,
Kafka faisait l'éloge de la réception émotive avec l'image de « la hache qui brise la mer
gelée en nous », mais durant des années les pratiques de lecture scolaire ont fait oublier
ces évidences.

Il est temps donc de replacer le sujet lecteur au cœur de la lecture, de se souvenir
que cognition et émotion entretiennent des relations fécondes. Pour les enseignants,
il s'agit d'encourager les élèves à expérimenter une lecture sensible, sensuelle dans
laquelle ils engagent tout leur être. Comme l'écrit J. Leenhardt : « Dans l'activité lectrice
concrète, le travail imaginaire dépasse constamment les limites déterminées par les
modalités du fonctionnement de l'intelligence humaine. S'il les dépasse, c'est parce que
la lecture, comme activité spécifiquement humaine, met en jeu la totalité des aptitudes
qui sont les nôtres. On peut par conséquent dire que le corps humain dans sa totalité
constitue le siège du processus de lecture. » (LEENHARDT, 1987, p. 310).

¹⁰ J.-C. Chabanne (2009). « Enseigner des attitudes ? Une notion omniprésente mais problématique
pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques », In Dubois-Marcoïn D. (dir.), *Français/litté-
rature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon,
INRP, p. 49-70.

¹¹ *Désir de littérature et pratiques didactiques*. Thèse dirigée par Anne Jorro et soutenue à l'Univer-
sité de Toulouse 2 en 2008.

Bibliographie

- BARTHES, R. « Sur la lecture » In : *Le Bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1984.
- BAUDELLOT, C. ; CARTIER, M. ; DETREZ, C. *Et pourtant ils lisent* Paris : Seuil, 1999.
- BAYARD, P. *Qui a tué Roger Acroyd ?* Paris : Minuit, 1998.
- _____. *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris : Minuit, 2007.
- BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampire*. Paris : PUF, 2001.
- CALVINO, I. *Pourquoi lire les classiques ?* Paris : Points, 1991/1996.
- CHABANNE, J. C. "Enseigner des attitudes ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques". In: DUBOIS-MARCOIN, D. (org.), *Français/littérature, socle commun: quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants?* Lyon: INRP, 2009, p. 49-70.
- CLÉMENT, B. *Le Lecteur et son modèle*. Paris: PUF, 1999.
- COMPAGNON, A. *Le Démon de la théorie*. Paris: Seuil, 1998.
- DELACOMPTÉE, J. M. « Un peu moins de science, un peu plus de conscience ». *Le Français aujourd'hui*, n°145, *Le littéraire et le social*, 2004.
- ECO, U. *Lector in fabula*. Paris: Grasset, 1985.
- _____. *Les Limites de l'interprétation*. Paris: Grasset, 1992.
- _____. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset- Fasquelle, 1996.
- FISH, S. (1980). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris: Les Prairies ordinaires, 2007
- INGARDEN, R. *L'Œuvre d'art littéraire*. Lausanne: L'âge d'homme, 1983.
- GENETTE, G. *L'Œuvre de l'art, la relation esthétique*. Paris: Seuil, 1997.
- ISER, W. *L'Acte de lecture: Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- JAUSS, H.R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 1978.
- JOUVE, V. (1992) : *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris: PUF, 1992.
- _____. « La lecture comme retour sur soi. De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». In : ROUXEL, A.; LANGLADE, G. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004.
- LANGLADE, G. L'activité fictionnalisante du lecteur. In: BRAUD, M.; LAVILLE, B.; LOUICHON, B. (org). *Les Enseignements de la fiction*. Bordeaux: Modernités n° 23, PUB, 2006.
- _____. « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ». In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR, 2004.
- LANGLADE, G. & ROUXEL, A. Des références critiques pour quoi faire?. *Le Français Aujourd'hui* 160. *La critique pour quoi faire?* 2008, p. 53-59.
- LEENHARDT, J. Les instances de la compétence dans l'activité lectrice. In : PICARD, M. (ed.) *La Lecture littéraire*. Paris: Clancier-Guénaud, 1987.
- LOUICHON, B. *La Littérature après coup*. Rennes: PUR, 2009.
- MANGUEL, A. *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sud, 2004.
- MAZAURIC, C.; FOURTANIER, M. J.; LANGLADE G. (org.). *Le Texte du lecteur*. Berne: Peter Lang, 2011a.
- _____. *Le Texte du lecteur en formation*. Berne: Peter Lang, 2011b.
- PETIT, M. *Éloge de la lecture*. Paris: Belin, 2002.
- _____. *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris: Belin, 2008.

PICARD, M. *La Lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.

RICOEUR, P. *Temps et récit en débat*. Paris: Le cerf, 1990.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (org.) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004.

ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Paris: PUR, 1996.

TODOROV, T. *Critique de la critique*. Paris: Seuil, 1984.

_____. *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

ARTIGO RECEBIDO EM: 01 jul. 2012

ARTIGO ACEITO EM: 20 jul. 2012

REFERÊNCIA ELETRÔNICA: ROUXEL, Annie. Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature – L'avènement du sujet lecteur. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 1-12, nov. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em dd mmm aaaa.