Document generated on 07/19/2025 8:31 a.m.

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français

Jean-Pierre Mercier

Volume 13, Number 2, 2010

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1017289ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1017289ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(2), 177–196. https://doi.org/10.7202/1017289ar

Article abstract

This article examines the place and role of the subject-reader of literary texts in French classes. Our proposed theoretical framework establishes that we can no longer concentrate exclusively on educating a reader who can understand and interpret literary texts from an abstract and rational perspective. The conceptions framing the notion of subject-reader demonstrate that the reading emanating from a subject is nourished by his personal culture, is consistent with his personal history, and is amalgamated with the emotional, social and cognitive aspects of his subjectivity. From a didactic perspective, we propose incorporating two criteria in the development of reading procedures to be used with literary texts: climate and authorization.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2010

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
vol. 13, n° 2, 2010, p. 177 à 196

La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français

Jean-Pierre Mercier
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article examine la place et le rôle du sujet lecteur de textes littéraires dans la classe de français. Il ne s'agit plus, dans le cadre théorique que nous exposons, de penser exclusivement à former un lecteur qui comprend et interprète les textes littéraires à la faveur d'une pensée abstraite et rationnelle. Les conceptions gravitant autour de la notion de sujet lecteur font voir que la lecture émanant d'un sujet est nourrie de sa culture personnelle, conséquence de son histoire, amalgamée aux dimensions affectives, sociales et cognitives de sa subjectivité. Dans une perspective didactique, nous proposons de retenir deux critères pour l'élaboration des dispositifs de lecture des textes littéraires : le critère du climat et le critère d'autorisation.

Abstract

This article examines the place and role of the subject-reader of literary texts in French classes. Our proposed theoretical framework establishes that we can no longer concentrate exclusively on educating a reader who can understand and interpret literary texts from an abstract and rational perspective. The conceptions framing the notion of suject-reader demonstrate that the reading emanating from a subject is nourished by his personal culture, is consistent with his personal history, and is amalgamated with the emotional, social and cognitive aspects of his subjectivity. From a didactic perspective, we propose incorporating two criteria in the development of reading procedures to be used with literary texts: climate and authorization.

Resumen

El presente artículo examina el lugar y el papel del sujeto lector de textos literarios en la clase de francés. En el marco teórico que presentamos, ya no se trata de pensar exclusivamente en formar un lector que entiende e interpreta los textos literarios por medio de un pensamiento abstracto y racional. Las concepciones acerca de la noción de sujeto lector muestran que la lectura que realiza un sujeto se nutre de su cultura personal – la cual es resultado de su historia – amalgamada a las dimensiones afectivas, sociales y cognitivas de su subjetividad. En una perspectiva didáctica, proponemos apelar a dos criterios para la elaboración de los dispositivos de lectura de textos literarios: el criterio de ámbito y el criterio de autorización.

1. Introduction

Le but du présent article est de contribuer à la réflexion théorique sur la place et le rôle du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. L'objet d'étude s'inscrit dans une recherche théorique (Van der Maren, 2003) au cours de laquelle nous avons tenté d'esquisser un modèle didactique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture de textes littéraires[1]. Notre recherche tente de décrire l'état des lieux de théories de la lecture littéraire et de théories didactiques de la lecture de textes littéraires, théories qui ont décrit, de part et d'autre, l'activité du lecteur. Allant des unes aux autres, nous proposons également une analyse critique de ces théories.

Pour arriver à cerner les théories qui ont participé à l'avènement du lecteur et à la reconnaissance de son rôle, nous avons fait passer à travers autant de filtres de lecture[2] les notions et concepts qui gravitent autour des théories de la littérature et de la lecture littéraire[3]. Dans l'ordre, nous revenons sur le formalisme, l'effet esthétique, l'esthétique de la réception, les droits de l'auteur, du texte et du lecteur, la *Rhétorique de la lecture* ainsi que sur la conception de *La lecture comme jeu* (au sens psychanalytique du terme).

Dans le champ plus spécifique des théories didactiques, les notions de texte littéraire[4], de lecture littéraire, de compréhension et d'interprétation, de sujet lecteur et de subjectivité – toutes impliquées dans l'acte de lire – ont aussi été analysées.

Les documents cités dans le cadre de notre étude sont parfois en rupture avec leur contexte initial d'énonciation pour apporter leur éclairage – chaque fois partiel et selon un angle différent – sur le lecteur de textes littéraires. L'analyse des documents a permis d'identifier deux critères à considérer pour l'élaboration de dispositifs didactiques qui prennent en compte la lecture émanant d'un sujet lecteur – comme il se manifeste et quand il se manifeste – dans la classe de français. Il s'agit du critère de climat et du critère d'autorisation sur lesquels nous revenons dans la dernière partie de cet article.

---

1 Cette étude, réalisée dans le cadre d'une maîtrise de type recherche, a été dirigée par Claude Simard, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Marlène Lebrun, maître de conférences en langue et littérature à l'IUFM d'Aix-Marseille, et Érick Falardeau, professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Nous tenons à les remercier pour leurs précieux conseils.

2 Nous entendons par « filtre de lecture » le dispositif de lecture au travers duquel passent les textes sélectionnés (articles, actes de colloques, monographies). Ce dispositif permet de retenir dans son crible les notions et concepts qui sont contextualisés dans la perspective d'une recherche et unifiés dans ce que nous appelons, à la suite de Reuter (2007), un document de recherche.

3 Ce choix méthodologique est justifié par le fait que la didactique du français, en tant que discipline autonome, entretient un dialogue avec d'autres disciplines – la littérature, la linguistique et la sociologie, notamment – sans se subordonner à elles (Daunay et Dufays, 2007).

4 Dans l'espace de cet article, nous privilégions l'expression générique texte littéraire – telle qu'elle est conçue dans une conception « intégrationniste » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996, p. 67) de la littérature, c'est-à-dire une conception de la littérature intégrant aussi bien des genres dits mineurs que les genres reconnus par la tradition littéraire – à celle d'œuvre littéraire (un texte d'auteur, l'ensemble des textes d'un auteur, les textes qui ont passé l'épreuve du temps, un texte d'auteur reconnu par les institutions littéraires, un texte ayant acquis un certain statut, etc.). Si, parfois, nous recourons à l'expression œuvre littéraire, c'est pour respecter l'usage qu'en font les auteurs cités.

2. Problématique – Un changement de paradigme : l'avènement du lecteur

Jusqu'au milieu des années 1970, la littérature comme phénomène a été étudiée sous l'angle d'approches dites internes. Selon ces approches, le phénomène littéraire est étudié pour dégager les qualités intrinsèques des œuvres. L'approche formaliste, entre autres, a étudié la dimension linguistique qui fait la spécificité des textes littéraires. Trois aspects ont caractérisé l'approche formaliste (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996) : 1) l'étude du langage en soi, du lexique, de la syntaxe, des figures de style et de la structure narrative ; 2) l'étude de l'intégration de l'œuvre dans un réseau de textes de mêmes types, de mêmes genres (l'architextualité) et de textes antérieurs (l'intertextualité) 3) l'étude des éléments formels du texte et de leur composition dans la production des effets de sens.

Quasi exclusivement orientée par l'étude des phénomènes langagiers mis en œuvre dans les textes littéraires, l'approche formaliste a été critiquée, les reproches venant tantôt du champ des théories de la littérature, tantôt du champ des théories didactiques de la littérature. Le premier reproche est attribué à l'attention monopolisée par l'étude du langage (Dufays *et al.*, 1996). Le souci d'une analyse « objective » des textes littéraires, strictement orientée par l'analyse des formes, place hors champ la subjectivité du lecteur.

On a aussi reproché au formalisme de représenter le texte littéraire comme un objet langagier clos, autosuffisant et absolu (Langlade, 2002 ; Chabanne, Dunas, Valdivia, 2002). La critique littéraire s'est dotée d'outils abstraits, de concepts construits pour systématiser l'analyse d'un texte littéraire, mais ces outils et concepts considèrent peu les lectures singulières. Daunay (2007) soutient que, en plaçant hors discipline les savoirs qui ne sont pas propres à l'étude des formes, on risque de mettre en sourdine la lecture singulière du sujet lecteur.

Toutefois, il apparaît aussi nécessaire de considérer l'héritage du formalisme si l'on veut restreindre la subjectivité du lecteur dans la classe de français, éviter une approche dogmatique de la subjectivité, subjectiviste pour ainsi dire. L'enseignant de français se doit d'amener ses élèves à construire des outils conceptuels pour parler des textes littéraires. « Il ne faut pas oublier que la mise à distance des faits langagiers est une nécessité scolaire, de même qu'il faut rappeler la place centrale dans la classe de français des métalangages et des formes les plus élaborées de lecture des textes » (*Ibid.*, p. 48). Éviter de censurer le sujet lecteur par le choix exclusif de l'approche formaliste ne veut pas dire occulter la mise à distance des textes littéraires inhérente aux approches scolaires de la lecture.

3. Cadre théorique – Des théories de la lecture littéraire

Vers la fin des années 1970, la littérature a été théorisée sous l'angle d'approches dites « externes », aussi appelées « théories de la lecture » (Dufays *et al.*, 1996, p. 50, 65). Selon les théories de la lecture, ce ne sont pas les textes qui font la littérature. Ce serait le lecteur qui attribuerait au texte sa valeur littéraire. Les théories de la lecture se sont intéressées à ce qui, dans l'acte de lire, confère au texte son caractère littéraire. Avec les théories de la lecture, « la question

n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit» (*Ibid.*, p. 65).

3.1 De l'effet esthétique à l'esthétique de la réception

Depuis les travaux d'Iser (1985) et ceux de Jauss (1978), la production du sens ne trouve plus sa source exclusivement dans le texte. Les théories de la lecture littéraire proposent que le sens soit probablement d'abord produit par celui qui lit.

Pour Iser, l'un des fondateurs, avec Jauss, de l'esthétique de la réception, l'activité du lecteur est interpellée par les lacunes du texte, par les «blancs», ces «lieux d'indétermination» (Iser, 1985, p. 318) qui autorisent différentes interprétations, qui permettent la participation du lecteur au déroulement de l'action (*Ibid.*). En insistant sur l'indétermination du texte comme une condition de son efficacité, Iser sème l'idée que lire c'est aussi lier, *lego* (Picard, 1986). Lebrun (2005) traduit ainsi la théorie d'Iser :

> Une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Cela signifie que le lecteur est l'implicite du texte, son présupposé fondamental. L'effet esthétique, la beauté résultent alors de la jouissance que le sujet, qui reçoit l'œuvre, éprouve à répondre aux appels signalés par la structure formelle. Le lecteur actualise les potentialités inscrites dans ces formes. Il en lève l'indétermination naturelle. Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte. (p. 13-14)

Pour Jauss (1978), l'idée de l'expérience esthétique doit être défendue. La reconnaissance de la beauté se vit à la réception du texte littéraire. Toutefois, il avance également que le lecteur est «l'implicite du texte». C'est pourquoi il propose de distinguer l'effet constitué par l'œuvre et la réception restituée de l'œuvre : «[...] deux éléments constitutifs de la concrétisation du sens – l'effet produit par l'œuvre, qui est fonction de l'œuvre elle-même, et la *réception*, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre» (*Ibid.*, p. 259). L'effet constitué par l'œuvre et la réception restituée de l'œuvre sont en constante interaction dans la construction du sens.

L'effet est inscrit dans un «horizon d'attente littéraire», celui de l'œuvre. L'œuvre correspond à un genre, se fait l'écho de textes antérieurs et contemporains, respecte une structure propre à un courant esthétique, propose une vision du monde ancrée historiquement et est socialement située.

La réception de l'œuvre est inscrite dans un «horizon d'attente social», celui du lecteur. Le lecteur se situe à une époque et dans un contexte social, il a une vision du monde, il peut avoir une idée des courants esthétiques, des genres et des textes phares d'une époque. Cependant, le lecteur ne vit pas nécessairement à l'époque qui a vu naître le texte. Ce n'est qu'en considérant l'historicité du lecteur et son horizon d'attente que l'on pourra, selon Jauss (*Ibid.*), tenir compte du lecteur réel.

> L'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut encore *dire quelque chose*[5] à celui-là [...] que si le sujet présent

5 C'est l'auteur qui souligne.

> découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant. (p. 247)

De ce fait, selon ses capacités d'interprétation, ses connaissances et ses représentations du monde, le lecteur visite et assemble les différentes perspectives du texte pour élaborer un sens.

Iser et Jauss, au sein de l'École de Constance, ont permis de rendre à l'œuvre sa fonction de communication esthétique et, du coup, d'orienter le regard sur le rôle du lecteur, « libre interprète » des textes littéraires (Lebrun, 2005, p. 17). Leurs travaux ont marqué un changement de paradigme, soit le passage des théories du texte aux théories de la lecture. Toutefois, pour Eco (1992), bien que la théorie de l'esthétique soit proche de la perspective herméneutique selon laquelle l'œuvre littéraire est enrichie par les interprétations qu'on en fait, il ne faut pas négliger que ces interprétations sont d'abord limitées par l'intention du texte.

3.2 Les limites de l'interprétation

Pour Eco (*Ibid.*), le sens d'une œuvre littéraire a trois origines : l'auteur, le texte et le lecteur, qu'il définit selon trois « intentions ». L'*intentio auctoris* relève de l'auteur. C'est l'auteur qui, volontairement, fait le choix des thèmes abordés, du sens souhaité, des avenues d'interprétation inscrites dans son texte, des thèses défendues, des stéréotypes reproduits, des pièges tendus au lecteur, etc. Cependant, jusqu'à l'aboutissement de l'acte de création, l'auteur sait qu'une part du sens lui échappe... lui échappera. Il sait que cela lui échappe, mais il ne sait pas ce que cela est. Cette part de sens se faufile dans les interstices et les béances de l'œuvre. L'auteur sait qu'il en va ainsi du destin d'une œuvre, mais il n'en est plus maître une fois qu'elle se retrouve entre les mains du lecteur, l'entend-on souvent dire.

L'*intentio lectoris* est à l'origine du sens que le lecteur donne au texte. Voici ce que me dit le texte, affirme le lecteur en se référant à ses propres connaissances, en laissant parler ses connaissances du monde et ses représentations. L'interprétation d'une œuvre littéraire, bien qu'elle découle des droits du lecteur, relève aussi d'une communauté de lecteurs. Au-delà des intentions individuelles de l'interprète, l'intersubjectivité de la communauté conforte les significations que porte l'œuvre (*Ibid.*).

Bien que l'œuvre accepte de laisser au lecteur l'initiative de l'interprétation, cela ne veut pas dire que toutes les interprétations soient pour elle acceptables (*Ibid.*). L'*intentio operis* est à l'origine des significations potentielles, intrinsèques à la structure de l'œuvre. Selon Eco (*Ibid.*), la liberté du lecteur ne peut se déployer qu'à l'intérieur de certaines limites et ne semble pas pouvoir s'exercer aux dépens du sens littéral. C'est ce qu'évoque Umberto Eco dans cette formule souvent citée : « Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (*Ibid.*, p. 17).

Langlade et Fourtanier (2007) ont critiqué la perspective sémiotique de la lecture littéraire. Selon eux, cette perspective a tendance à cibler le développement de compétences spécifiques chez le lecteur en formation :

> Le lecteur bien formé apparaît comme celui qui maîtrise suffisamment les compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques pour être capable de

> déceler les injonctions du texte et d'interpréter celui-ci comme, manifestement, il souhaite être interprété. Dans cette perspective, le lecteur empirique est sommé de se rapprocher autant que possible du lecteur institué par l'œuvre. (p. 116)

En d'autres mots, dans la perspective sémiotique, la liberté d'interprétation du lecteur est contrainte par les limites que le texte impose.

3.3 Interpréter des textes littéraires : une liberté sous contrainte

Dans *Rhétorique de la lecture*, Charles (1977) propose une théorie de la lecture selon laquelle, même si « [dans] le grand jeu des interprétations, les forces du désir et les tensions de l'idéologie ont un rôle décisif. Il *reste* que ce jeu n'est possible que dans la mesure où les textes le permettent » (*Ibid.*, p. 9). Pour ce critique littéraire, la lecture est inscrite dans le texte. Le texte laisse au lecteur une marge de liberté, le « fait libre » et, du coup, le « contraint ». Le problème de la lecture s'envisage comme « un processus où des *forces*[6] sont en jeu » (*Ibid.*, p. 10), dans une sorte de tension – ajouterions-nous – entre la liberté qu'exerce le lecteur et les contraintes qu'impose le texte.

Partant de l'hypothèse d'une liberté sous contrainte, Charles (*Ibid.*) fait une proposition, celle de « l'effet littérature ». Au plan épistémologique, ce sont les théories de la lecture – variables selon les époques, évolutives avec la littérature – qui décrivent les règles du texte. Ces théories attribuent deux fonctions aux textes littéraires : « se définir comme textes, se donner à lire. Ces deux fonctions, de fait, n'en font qu'une : c'est par la manière dont ils se donnent à lire qu'ils se définissent comme textes. Ils ont ainsi à s'imposer – et à en imposer » (*Ibid.*, p. 59-60).

À première vue, la relation texte-lecteur serait pour ainsi dire dialogique, c'est-à-dire allant du texte vers le lecteur et du lecteur vers le texte. Pour Charles, la perspective dialogique doit dépasser l'idée d'une apparence d'objectivité dans le mouvement du texte vers le lecteur autant que l'idée des risques de la subjectivité dans le mouvement inverse. Cette relation n'est pas binaire ni strictement à sens unique. Elle est plutôt solidaire d'une même dynamique appelée lecture.

Jusqu'alors, les théories de la lecture ont considéré, dans un sens, le lecteur comme l'effet du texte, comme son « implicite », dans l'autre sens, le texte comme l'effet du lecteur, le résultat de sa construction par l'acte de lire. Avec la théorie de la lecture proposée par Charles (*Ibid.*), il est impossible de considérer séparément le texte et le lecteur. L'ensemble (la lecture) serait plus grand que la somme des parties (le texte + le lecteur). Cette phrase assenée ouvre une piste partant des limites que trace Charles (*Ibid.*) de sa propre théorie :

> Le texte agit sur le lecteur et le lecteur sur le texte, ou plutôt *dans* le texte. Cette étrange opération, prise comme telle, pose quelques problèmes dans la mesure où elle fait intervenir un grand nombre de variables. Une *rhétorique de l'effet* peut (ne peut que) tenter de déterminer les modalités de cette opération. Elle ne prétend pas décrire le 'contenu' des lectures possibles, mais *les procédures textuelles qui rendent ces lectures possibles*, ce qu'on pourrait appeler par métaphore les 'ouvertures du texte'. (p. 63)

6 Les mots « reste » et « forces » sont soulignés par l'auteur.

C'est précisément dans ces ouvertures que le texte a du jeu et que le lecteur a un espace pour jouer. La *Rhétorique de la lecture* examine les espaces où le texte autorise une variation des points de vue, des investissements divers, l'expression des désirs. C'est dans ces espaces de liberté que le lecteur peut décider des interprétations possibles. Enfin, pour Charles (*Ibid.*), cette liberté est toujours sous contrainte, « à supposer que la décision soit libre, c'est (encore) un effet du texte » (p. 118).

3.4 Perspective psychanalytique : La lecture comme jeu

Dans un autre ordre d'idées, les théories psychanalytiques ont aussi influencé certaines théories de la lecture littéraire, dont celle de Picard (1986). Dans son ouvrage de référence, Picard conçoit la lecture comme un jeu. Pour élaborer sa conception de *La lecture comme jeu*, cet auteur s'est référé strictement et avec obstination aux caractéristiques et aux fonctions du jeu théorisées avant lui par la psychanalyse. Comme pour le jeu, la lecture littéraire est en relation avec la symbolisation, elle est simultanément défensive et constructive, elle est une activité absorbante et incertaine, ayant des rapports avec le fantasmatique et le réel. La lecture littéraire est vécue comme fictive, mais elle est aussi soumise à des règles (*Ibid.*). En ce sens, la lecture est aussi un jeu de règles (*Ibid.*). S'il veut jouer, le lecteur doit connaître et respecter les règles du jeu.

Pour Picard (*Ibid.*), la lecture littéraire dépasse ce qu'on pourrait appeler une pratique « quotidienne » ou « ordinaire » de la littérature. Le lecteur qui dévore son livre, de la 1re à la 4e de couverture, filant jusqu'au bout de l'intrigue sans s'arrêter ne serait pas un lecteur littéraire. Il n'est pas en contrôle de son activité. Il ne joue pas – ou enfin pas selon les règles –, il « se fait jouer » (*Ibid.*, p. 49). Happé, ce lecteur, de fait, ne dévore pas le livre. Le livre dévore plutôt le lecteur.

Le lecteur narcissique qui se voit partout dans le texte ne s'adonne pas non plus à une lecture littéraire. Croyant que l'œuvre lui renvoie une image de lui-même, il découpe des séquences et les organise d'une manière que le texte ne supporte pas nécessairement. Pour ce lecteur-là, le texte n'est qu'alibi, prétexte à une « utilisation » personnelle (*Ibid.*, p. 117).

La lecture littéraire se situerait dans une zone particulière, circonscrite par le texte et le lecteur, balisée par une nécessaire mise à distance du texte et par l'étendue de l'histoire du lecteur. Selon Picard (*Ibid.*), le lecteur littéraire serait triple, c'est-à-dire qu'il serait composé d'un « lu » qui se laisse aller au gré de ses fantasmes, d'un « liseur » qui garde les deux pieds sur terre et d'un « lectant » qui se distancie du texte et le critique. C'est au « lectant » que reviendrait le rôle de rendre opératoire la lecture des textes littéraires en mettant à l'épreuve la cohérence textuelle, en liant différentes séquences, en retenant les meilleures liaisons. Le « lectant » prend ses distances, « [prend] de la hauteur » (*Ibid.*, p. 261, 263). La lecture littéraire se situerait donc là, précisément, dans l'aire de jeu exploitée par un lecteur donné – un lecteur qui s'édifie comme sujet dans les limites de cet espace, un lecteur plus ou moins connaisseur des règles du jeu – à partir du potentiel de sens que porte un texte (*Ibid.*).

3.5 Retour sur le cadre théorique

Des théories exposées, on peut dégager deux constantes. Première constante : ces théories de la lecture littéraire reconnaissent le rôle que joue le lecteur, celui d'un sujet actif qui construit le sens d'un texte littéraire. Deuxième constante : selon les mêmes théories, le texte littéraire a pour fonction de contraindre le lecteur à l'intérieur d'un horizon d'attente, de rendre la lecture opératoire dans la relation dialogique entre le lecteur et le texte, de tracer les limites de son aire de jeu.

Bien qu'aucune de ces théories n'ait pour préoccupation première les questions d'ordre didactique, elles ont largement influencé la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 1996 ; Falardeau, 2004 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Lebrun, 2005 ; Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999).

4. Questions de recherche

Partant des théories de la lecture littéraire, de nombreuses recherches en didactique de la lecture littéraire ont pu être menées pour mieux prendre la mesure du rôle que joue le lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires.

Dans la classe de français, la prise en compte du sujet lecteur a été mise en question par les didacticiens. Les actes du colloque *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (Rouxel et Langlade, 2004) en témoignent. Les théories de la lecture littéraire et la centration de préoccupations didactiques sur le sujet lecteur ont amené les chercheurs à poser des questions qui entretiennent entre elles des relations plus ou moins étroites. Nous dressons ici une liste de questions qu'il semble pertinent de poser pour mener une étude sur la place et le rôle du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires et cibler des finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Parmi ces questions, plusieurs sont récurrentes dans le champ des théories didactiques de la littérature :

- Qu'est-ce qu'un texte littéraire d'un point de vue didactique ?
- Que doit-on cibler : la lecture littéraire ou la lecture de textes littéraires ?
- Comprendre et/ou interpréter des textes littéraires : quelles distinctions ? quels liens ?
- Quelles finalités orientent l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires quand on veut prendre en compte, dans la classe de français, la lecture qui émane d'un sujet ?
- Qu'entend-on par sujet lecteur ?
- Quelle place pour la subjectivité du lecteur dans l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires ?
- Quels critères favorisent la prise en compte de la lecture qui émane d'un sujet ?

Chacune de ces questions permet d'isoler, avec plus ou moins de précision, quelques finalités et d'esquisser, en théorie, l'environnement didactique dans lequel le lecteur peut développer ses compétences lectorales.

4.1 Qu'est-ce qu'un texte littéraire d'un point de vue didactique ?

Premièrement, d'un point de vue didactique, une caractéristique semble se dessiner autour de la singularité des textes littéraires (Crinon, 2004, Dufays *et al.*, 1996 ; Lebrun, 2005 ; Rouxel, 1996). Un texte littéraire est toujours unique, original. Il ne suit pas de « recettes ». Il est fonction du monde dans lequel il s'ancre, duquel il est issu. Deuxièmement, le texte littéraire s'inscrit aussi dans un réseau de textes (Tauveron, 1999). Troisièmement, quoique singulier, le texte littéraire respecte des formes et des genres (en constante évolution), illustre des figures et met en scène des stéréotypes, ensembles de motifs répétés qui traversent la littérature et la structurent (Crinon, 2004). Quatrièmement, nous ajoutons que le texte littéraire est également l'objet de nombreux commentaires. Les commentaires peuvent prendre de nombreuses formes : discussions informelles à propos et sur le propos d'un texte littéraire, notes de lecture laissées au travers ou à la fin d'un ouvrage, travaux scolaires, entrevues avec des personnages publics sur des lectures marquantes, articles savants, etc. Ces commentaires de lecteurs dans les sphères privée, scolaire, publique et professionnelle participent, d'une certaine façon, à la reconnaissance du caractère littéraire d'un texte. La cinquième caractéristique du texte littéraire relève de son caractère inachevé (Langlade et Fourtanier, 2007). Cette caractéristique ouvre un espace pour que le lecteur agisse sur et dans le texte :

> [Le lecteur de littérature est] le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. (Tauveron, 1999, p. 12)

En attribuant au lecteur un rôle dans l'invention des règles de lecture des textes littéraires, on ouvre une brèche dans le concept même de « lecture littéraire ». Le rapport entre le lecteur et le texte littéraire pose la question du rapport entre la lecture et la littérature.

4.2 Que doit-on cibler : la lecture littéraire ou la lecture de textes littéraires?

Plusieurs didacticiens de la littérature considèrent la lecture littéraire comme un mouvement de va-et-vient entre l'implication et la distanciation, entre la participation du lecteur à l'illusion référentielle et la distance critique nécessaire à l'appréciation d'une œuvre (Bucheton, Brénas, Chabanne et Dupuy, 2004 ; Dufays *et al.*, 1996 ; Falardeau, 2003 ; Langlade, 2004 ; Lebrun, 2005 ; Rouxel, 1996). La lecture distanciée se situe du côté d'un savoir-lire analytique, d'une manière de lire, de commenter, d'expliquer la mise en forme d'un récit, son mode d'énonciation, les procédés d'écriture, la langue, les thèmes, jumelée à la capacité à juger de la pertinence et de l'originalité des moyens retenus par l'auteur (Tauveron, 1999). Une lecture distanciée cherche à mettre en veille la subjectivité du lecteur pour privilégier une lecture rationnelle d'un texte littéraire (Falardeau, 2003). La lecture distanciée cherche à séparer le monde fictionnel de l'œuvre de celui du lecteur.

La lecture d'implication, pour sa part, est tournée vers le lecteur. Elle relève du plaisir de lire. « [Et] l'initiation au plaisir de lire n'est en rien un élément "second" ou accessoire de l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage revête un sens et soit

perçu comme réussi» (Dufays *et al.*, 1996, p. 110). Dans le récit, entre autres, l'identification du lecteur, non seulement au personnage, mais aux situations qu'il vit, à ce qu'il ressent, aux idées qu'il défend, relève du régime de lecture d'implication. La dimension axiologique de ce régime de lecture est également importante. Le lecteur impliqué souscrit aux valeurs véhiculées par les personnages ou les rejette. Pour Lebrun (2005) :

> Il importe que le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires. Sans la prise en compte de l'enjeu existentiel de ces questions, il risque de tomber dans la dérive formaliste qui réduit la pensée à de la rhétorique persuasive, voire de la sophistique. (p. 75)

En fait, il appert que la lecture participative est un des fondements de la lecture littéraire (Langlade, 2004). Toutefois, s'attarder à une seule des dimensions de la lecture littéraire ou les concevoir dans une séquence linéaire (implication avant distanciation) réduit sensiblement une lecture faite pour s'enrichir de la part du texte et de la part du lecteur. Là où certains pourraient voir deux régimes de lecture littéraire, il faut plutôt les concevoir en complémentarité, viser un juste équilibre entre l'un et l'autre (Dufays *et al.*, 1996 ; Falardeau, 2003).

Il n'est pas certain, par ailleurs, que ce mouvement de va-et-vient entre l'implication et la distance critique soit le propre d'une lecture dite littéraire. Il semble difficile de distinguer ce qui fait le propre de la lecture littéraire. Les mêmes processus et les mêmes postures de distanciation et de participation, sans hiérarchie, sont nécessaires pour développer la compétence à lire tout court (Crinon, 2004 ; Jorro, 1999). Au regard des conceptions didactiques de la lecture littéraire, il n'est pas sûr qu'il faille voir autre chose qu'une marque de distinction ; rien, spécifiquement, ne distinguant la lecture littéraire de toute activité de lecture. Peut-être vaudrait-il mieux, pour éviter l'ambiguïté, tirer un trait sur l'adjectif et parler plus simplement, en didactique de la littérature, d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Développer la compétence à comprendre et à interpréter, apprendre à confronter une interprétation avec d'autres, la justifier en l'appuyant sur les éléments du texte, inférer, relier ce qu'on lit à notre subjectivité, à nos connaissances du monde, éprouver de l'empathie par rapport à la situation que vit le personnage d'un récit, piller les idées d'un texte, s'en faire une opinion, adopter une posture critique, poser un jugement de goût, etc. Ne s'agit-il pas des compétences nécessaires pour lire tous les textes, qu'ils soient littéraires ou courants, dans la sphère privée comme à l'école ? Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'on ne parle pas de «lecture fonctionnelle», de «lecteur fonctionnel» ni de «lire fonctionnellement» quand il s'agit de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes courants.

4.3 Comprendre, interpréter des textes littéraires : quelles distinctions ? quels liens ?

Sur la question des distinctions et relations entre la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, il ne nous semble pas pertinent, comme dans la conception traditionnelle, d'inféoder la compréhension à l'interprétation[7]. La compréhension et l'interprétation des textes littéraires sont deux compétences complémentaires :

7 Globalement, la compréhension en lecture relève de la dénotation, de la saisie du sens premier, apparent d'un texte, du lire sur les lignes. L'interprétation relève de la connotation, de la saisie du sens second, caché d'un texte, du lire entre les lignes. Dans la conception traditionnelle de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, il faudrait apprendre à comprendre avant d'apprendre à interpréter. Cette idée est cependant sujette à caution (Tauveron, 1999).

> Elles agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre. Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès le premier apprentissage de la lecture. (Falardeau, 2003, p. 693)

Cette conception selon laquelle la compréhension et l'interprétation sont intimement liées semble nécessaire si l'on souhaite, d'abord, sortir du débat autour de l'idéologie traditionnelle selon laquelle il faudrait comprendre avant de pouvoir interpréter. Elle est aussi nécessaire si l'on souhaite faire vivre, en classe, l'expérience de la lecture des textes littéraires en visant à la fois l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, en demeurant à la fois attentif à ce que dit le texte et à ce que le lecteur en dit.

En même temps, la compréhension et l'interprétation des textes littéraires relèvent d'un processus suffisamment complexe pour qu'il faille, dans la pratique, les distinguer. Cette distinction permettrait de mieux penser les dispositifs didactiques en ciblant les compétences à développer, qu'elles soient de l'ordre de la compréhension ou de l'interprétation. Cette distinction permet aussi de bâtir, en fonction de critères établis d'après les problèmes de compréhension et/ou d'interprétation que posent les textes, un corpus qui favorise le développement des compétences à comprendre et à interpréter (Tauveron, 1999).

4.4 Quelles finalités orientent l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires ?

L'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires entraîne dans son sillage une série de choix (choix des textes, choix des approches, choix des compétences à développer) intrinsèquement liés aux croyances de l'enseignant (Dufays *et al.*, 1996) et aux orientations de l'institution scolaire. Entre la volonté de « donner le goût » de la lecture des textes littéraires et l'obligation d'amener des élèves à construire des connaissances en matière de littérature, certaines finalités pour l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires ont été identifiées par des didacticiens de la littérature.

4.4.1 Accès aux connaissances

On peut reconnaître une première finalité sur le plan de l'instruction. L'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires favorise l'appropriation d'un fond culturel commun en donnant accès à un maximum de connaissances : connaissances sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue relèvent du lexique, de la grammaire phrastique et textuelle, de la stylistique, de l'histoire d'une langue et de sa littérature, etc. Les connaissances sur le monde sont d'ordre social, historique, axiologique et symbolique.

4.4.2 Formation d'un sujet lecteur

Les finalités qui relèvent du texte sont relativement proches de celles qui relèvent du lecteur – les deux se confondent parfois même. Comme on l'a vu, il n'est plus possible de concevoir que les

textes littéraires font, en eux-mêmes et pour eux-mêmes, la littérature. Le lecteur participe aussi à la configuration de la littérature. Certes, la littérature est un art, un art du langage, de la fiction et de la diction (Dupuy, 2004), mais elle est aussi un art dont le but est de dépeindre l'humanité. « Le but de la littérature est de représenter l'existence humaine […]. Le récit est nécessairement enchâssé dans un dialogue dont les hommes sont non seulement l'objet, mais aussi les protagonistes » (Todorov, 2007, p. 82). C'est d'ailleurs le propre de l'esthétique comme étude de la perception – *æsthetica* en latin moderne – de s'attarder à la relation entre les œuvres artistiques et le réel. Les œuvres littéraires, entre autres, permettent de reconnaître le réel et l'influencent en retour (*Ibid.*). La littérature, à la jonction de l'art et des sciences humaines, propose des interprétations du monde, le fait voir sous des angles inédits, révèle ce qui se cache dans l'ombre. « La littérature serait en quelque sorte une marmite de sorcière intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours sociaux et – en fin de compte – le dicible et l'indicible d'une société. » (Reuter, 1990, dans Rouxel, 1996, p. 6). Les vérités inavouables, pour une société comme pour l'individu, accèdent plus facilement à l'expression de la pensée par le filtre des textes littéraires. Le lecteur reconnaît l'humanité dépeinte dans la littérature. Les connaissances sur le monde que véhicule la littérature amènent le lecteur à briser le moule des préceptes, des présomptions et de la généralisation aveugle (Dufays *et al.*, 1996). Ces connaissances entrent en coalescence avec des leçons que tire le lecteur pour mener son existence.

Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissance entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire (Lebrun, 2005). En reposant les questions qui sont nées avec l'humanité et qui se rapportent au toujours actuel conflit entre le bien et le mal, le texte littéraire cadre un enjeu d'ordre axiologique. C'est dans les mailles du texte littéraire que des hommes – dont les auteurs, dont les lecteurs – mettent en mots des valeurs, créent, par l'analogie, des métaphores porteuses de sens et poussent le lecteur (si on l'y aide et si on le lui permet) à se demander ce que lui, à la place de l'autre, ferait (Breyer, 2002 ; Chabanne *et al.*, 2002).

4.4.3 Regard sur soi

Lire la littérature en se mettant à la place de l'autre, en pensant selon son point de vue, en faisant preuve d'empathie à son égard, fût-il un personnage issu de la fiction ou du monde réel, permet d'accéder à l'universel, ouvre des voies pour l'épanouissement de soi, la construction et la transformation de l'identité (Breyer, 2002 ; Lebrun, 2005 ; Mazauric, 2004 ; Rouxel, 1996).

4.4.4 Regard sur l'autre

La littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur. Elle l'amène à porter un regard sur l'autre par l'expérience de la différence, de l'excentricité, du non-conformisme, de l'improbabilité. Elle l'initie à l'ouverture, à la tolérance, à l'empathie. Elle ouvre un espace de dialogue avec des vérités qui dérangent (Dufays *et al.*, 1996 ; Jouve, 2004 ; Lebrun, 2005, Rouxel, 1996) Pour Dufays et *al.* (1996), l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, sans l'absolutiser, est d'encourager un rapport au texte qui permet d'expérimenter la relation à l'autre et au monde ; cette expérience permettant au lecteur de faire évoluer ses représentations du monde.

4.4.5 Éducation à la citoyenneté

Au regard des finalités énumérées, l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires relève peut-être, aussi, de l'éducation à la citoyenneté (Chabanne *et al.*, 2002 ; Rouxel, 1996). Le citoyen est celui qui habite un lieu, la cité, qui « est habilité à jouir, sur son territoire, du droit de cité » (Rey et Rey-Debove, 1991, p. 319). Le parallèle entre l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires et l'éducation à la citoyenneté n'est pas qu'une idée gratuite. Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à habiter un lieu (les textes littéraires), c'est reconnaître à l'élève le droit d'en jouir et le droit de prendre la parole en son propre nom, dans ce lieu, partant de ce lieu (le droit de "citer"). Une didactique de la lecture des textes littéraires qui cherche à prendre en compte la lecture émanant d'un sujet doit penser des manières de faire vivre la démocratie dans la classe, ce qui relève d'un climat d'autorisation et de dialogue, comme nous le verrons plus loin.

Enfin, il appert que toutes les finalités énumérées doivent servir de balises pour penser l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Dans la perspective d'une didactique qui souhaite prendre en compte la lecture émanant d'un sujet, les théories élaborées sur la notion de sujet lecteur ont permis de cerner avec plus de précision la part du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires.

4.5 Qu'entend-on par sujet lecteur ?

Tenter de définir la notion de sujet lecteur n'est pas simple. La définition de Langlade (2007) – qui s'est particulièrement intéressé au sujet lecteur dans la classe de français – donne une idée de la complexité conceptuelle. Pour Langlade (*Ibid.*), le sujet lecteur :

> se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît. (p. 72)

Ainsi, la notion de sujet lecteur ne renvoie pas à une idée stable du lecteur, encore moins à celle d'un lecteur qui se limiterait à être l'implicite du texte. L'identité du sujet lecteur serait mouvante et aléatoire, se construisant et se transformant dans et par l'acte de lecture, mêlant et amalgamant des fragments de son histoire propre à des fragments de textes lus. Elle relève d'un « feuilletage identitaire complexe » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102) qui sous-tend l'irréductible part de subjectivité dans un espace de contraintes balisé par le texte et le lecteur. Dans la perspective didactique, l'instabilité du sujet lecteur pose sous un angle différent la question de la relation entre le texte et le lecteur (Rouxel, 1996).

4.6 Quelle place pour la subjectivité du lecteur dans l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires ?

Dès lors qu'on pose comme préalable que le texte littéraire ne peut véritablement exister sans l'activité d'un lecteur, deux conceptions générales de la réalisation du texte sont envisageables.

La première, désormais traditionnelle, conçoit que le lecteur, pour faire advenir le texte littéraire, doit respecter des limites et contraintes imposées par le texte. Les interprétations doivent être objectivables dans l'espace circonscrit par le texte. Il s'agit de la perspective générale proposée par Iser, Jauss, Charles et Eco. Hors des limites du texte, il n'est pas sûr que le sujet lecteur trouve le salut. En imposant les conditions de sa réception, le texte maintient le lecteur dans un rôle de penseur rationnel qui cherche à expliquer, de manière obéissante, les injonctions du texte (Langlade, 2004). La démarche d'explication oblige à déployer des connaissances potentiellement sans rapport avec les connaissances expérientielles et référentielles du sujet lecteur (Jorro, 1999).

La deuxième conception, plus récente, remplace le lecteur agent du texte par un lecteur mobile, singulier, autorisé à élaborer sa propre compréhension-interprétation des textes littéraires. Conséquemment, elle conçoit aussi que le texte littéraire soit intrinsèquement mobile, le résultat d'une élaboration singulière et subjective par chaque lecteur. Selon cette conception, chaque intervention singulière d'un lecteur fait advenir un texte singulier (Langlade, 2004; Langlade et Fourtanier, 2007; Lebrun, 2004; Maingueneau, 2007; Tauveron, 2004). C'est le lecteur qui configure le texte littéraire. Consciemment et inconsciemment, il lui donne sa forme ultime en imaginant la majorité des détails qui ne lui sont pas fournis par le matériau textuel. Le lecteur puise dans son univers personnel pour attribuer au texte des éléments qui relèvent de l'atmosphère, du décor, du paysage, d'autres qui lui permettent de caractériser les personnages. Le processus d'identification, notamment, permet au lecteur de reconfigurer le texte (Crinon, 2004; Jorro, 1999; Tauveron, 1995). Sur le plan axiologique, la lecture subjective amène le lecteur à donner un sens personnel au texte littéraire. Se référant à ses propres valeurs, il pose des jugements moraux sur les personnages, comprend ou conteste les situations décrites et, ce faisant, reconfigure le texte littéraire pour l'interpréter. C'est pour toutes ces raisons qu'on reconnaît aujourd'hui la réalisation du texte littéraire comme fortement dépendante de la subjectivité du lecteur (Jouve, 2004; Langlade, 2004; Tauveron, 1999).

Prendre en compte, dans la classe de français, la lecture qui émane d'un sujet, c'est reconnaître que le lecteur joue un rôle actif et singulier dans la réalisation des textes littéraires, c'est porter attention à la façon singulière dont un lecteur habite et réalise un texte littéraire, c'est ouvrir un espace pour s'intéresser à ce texte qu'il fait advenir à la première lecture, mais aussi pour être à l'écoute de sa compréhension-interprétation, c'est ouvrir un espace de rencontre entre le texte et le lecteur, de dialogue entre les lecteurs, c'est, enfin, reconnaître que le lecteur, autant que le texte, impose ses contraintes (Maisonneuve, 2004).

4.7 Quels critères favorisent la prise en compte de la lecture qui émane d'un sujet lecteur ?

La reconnaissance de la singularité du lecteur sous-tend que les dispositifs de lecture des textes littéraires laissent une place à l'affirmation d'un sujet et de sa subjectivité – avec tous les aléas affectifs, sociaux et cognitifs que cela comporte – pour déployer du sens. Il s'agit maintenant de poser des critères qui, en cohérence avec les théories exposées, permettent de prendre en compte la lecture qui émane d'un sujet pour penser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de textes littéraires.

Afin que la singularité du sujet lecteur cohabite, dans la classe de français, avec l'hétérogénéité des lectures, les critères retenus sont : le critère d'autorisation et le critère du climat. Ces critères sont empruntés à un modèle didactique proposé par Jorro (1999). Ce modèle a été pensé pour prendre en compte, avec un groupe d'élèves, l'hétérogénéité des interprétations de lecture de textes fonctionnels.

4.7.1 Le critère d'autorisation

Le critère d'autorisation appelle une conception de l'enseignement-apprentissage moins tournée vers la mise en œuvre de dispositifs didactiques précis mobilisant des notions et concepts à enseigner que vers l'adoption, par l'enseignant, d'une posture[8] qui exige d'abord un travail sur soi, c'est-à-dire une posture d'ouverture et d'accueil des interprétations bigarrées des textes littéraires, celles d'un sujet lecteur auteur[9] de sa compréhension-interprétation. Cette conception s'écarte de la vision plutôt narcissique de l'enseignement qui vient parfois avec la planification des contenus d'apprentissage, qui pense la relation pédagogique dans un rapport de force et de gouvernance des contenus[10].

Le critère d'autorisation suppose de laisser au lecteur la place qui lui revient dans l'acte de lire. Par exemple, dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture de textes littéraires, l'élève, en puisant alternativement dans sa subjectivité et dans les textes littéraires, est autorisé à hésiter avant de faire part de sa compréhension-interprétation, à la modifier ou à la remplacer, à la soumettre aux pairs pour tisser le sens dans un réseau d'intersubjectivité. L'élève n'est pas placé dans une position d'attente du sens détenu et reconnu par l'enseignant. Au contraire, le dispositif laisse de la place pour que l'élève ait la possibilité de laisser voir sa démarche de recherche de sens et non exclusivement le fruit de ce qu'il a trouvé. Le but est aussi de laisser s'exprimer ce qui risque de lever les résistances à l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, par exemple les échos sociaux, affectifs et cognitifs des lectures singulières (Reuter, 2002).

Ainsi pensés, les dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires appellent une reconfiguration du rôle de l'enseignant. Dans l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, l'enseignant ne joue plus exclusivement le rôle de celui qui dispense sa connaissance de la littérature. Il cherche aussi à mettre en partage la littérature au sein de la communauté des lecteurs de sa classe. Cette perspective ne diminue en rien l'exigence qu'a l'enseignant d'être un expert dans le domaine de la littérature et d'amener ses élèves à s'approprier des connaissances propres à la littérature (ses procédés, ses courants, ses genres, ses auteurs, etc.) pour développer leur compétence à lire. Ne pas en tenir compte relèverait d'une posture idéologique indéfendable (Daunay, 2007).

8 Pour Reuter (2002), la notion de posture renvoie à l'idée de « ne pas négliger ce qui est de l'ordre des déterminants physiques ou des relations envisagées sous l'angle psychosocial » (p. 20).

9 Autoriser et auteur ont la même racine latine : *auctor*.

10 Nous référons ici à la définition que donne Zakhartchouk (1999) de l'enseignement : « enseigner, c'est faire le deuil du plaisir narcissique de parler à des élèves-miroirs de ce qui nous intéresse : c'est rechercher un autre plaisir, celui d'aller à la rencontre de l'autre, en tenant compte de ce qu'il est, non pas pour en rester là, mais pour faire le chemin avec lui » (p. 16).

Ce que nous souhaitons mettre en lumière ici, c'est l'importance, pour l'enseignant, de se positionner différemment pour écouter la compréhension-interprétation des textes littéraires sans la discréditer, sans systématiquement faire intervenir sa compétence de « grand lecteur ». Et une part importante de la difficulté relève précisément du critère d'autorisation :

> Quand on se mesure à des textes littéraires dont la richesse vient de la pluralité et de l'ambiguïté de sens, mais que l'on est dans la position du professeur détenteur d'un savoir sur les textes et persuadé par ailleurs qu'il y a des limites à l'interprétation et que tous les sens ne se valent pas, que certaines interprétations sont plus légitimes que d'autres, comment laisser les élèves construire leur sens ? L'enjeu d'une didactique de la lecture littéraire est de taille : il s'agit de former un lecteur interprète capable de s'approprier personnellement des textes et de donner du sens à ses lectures. (Lebrun, 2004, p. 332)

L'enseignant doit être conscient que sa position d'autorité peut museler certaines interprétations et qu'autoriser les élèves, c'est avant tout reconnaître qu'ils sont les auteurs de leur lecture d'un texte littéraire.

Au-delà de l'écoute et de la bienveillance, l'enseignant doit véritablement s'engager à être attentif aux référents culturels, aux siens comme à ceux des élèves (Tauveron, 1999). Ayant à l'esprit le critère d'autorisation, l'enseignant se place à l'écoute des agencements inédits qui mènent à la compréhension-interprétation. Il cherche à retracer le trajet de lecture que suit l'élève pour comprendre et interpréter. Il fait voir une autre piste sur laquelle s'est lancé un lecteur. Il laisse le lecteur braconner dans le texte littéraire à la recherche de sens. Il focalise sur le processus plus que sur le produit (Jorro, 1999). Avant de s'intéresser à l'écart à une norme, l'enseignant cherche à reconnaître la manière dont s'est élaborée la compréhension-interprétation par un sujet lecteur (le point de départ dans le texte, les représentations mentales du lecteur, les liens causaux ou chronologiques entre les éléments du texte). Mais même avec le critère d'autorisation à l'esprit, l'enseignant ne se nourrit pas d'illusion. Il sait qu'une part importante de la compréhension-interprétation et des stratégies déployées ne se laisse pas facilement, voire pas du tout, appréhender (Reuter, 2002 ; Rouxel, 1996).

4.7.2 Le critère de climat

Le critère de climat dépend du critère d'autorisation et l'influence en retour. Pour que les lectures singulières des élèves cohabitent dans la classe de français, il est nécessaire que le climat soit rassurant, qu'il désamorce les angoisses, les inhibitions et lève des résistances. Cela se fait notamment par l'attention sincère et accueillante qu'accorde l'enseignant aux élèves, en rendant possible, dans le respect de quelques règles, une véritable prise de parole. Pour Petit (2007), les situations de lecture en elles-mêmes peuvent engendrer « d'autres façons de "faire société" » (p. 39). Créer un climat de classe qui permet à chacun de se dire dans sa singularité amène l'enseignant à reconsidérer un ensemble de facteurs pour l'élaboration de dispositifs de lecture :

- laisser du temps pour la lecture non cadencée par la dictature des minutes ;
- laisser du temps et de l'espace pour partager des réactions de lecture, des effets produits par le texte, pour confronter des points de vue, pour soumettre la compréhension-inter-

prétation, la nuancer, la remplacer, bref la négocier dans un rapport d'intersubjectivité ; ce qui implique du travail en dyades, en sous-groupes ou en plénière (Bucheton *et al.* 2004 ; Chabanne *et al.* 2002 ; Dupuy, 2004 ; Jorro, 1999 ; Lebrun, 2004) ;

- choisir des textes littéraires « qui écorchent la conscience » (Rouxel, 2004, p. 143), un corpus de textes forts qui soulèvent des enjeux axiologiques, idéologiques et éthiques, qui éveillent des valeurs, suscitent des émotions, permettent d'appréhender le monde (Chabanne *et al.*, 2002 ; Langlade, 2007) ;

- assumer un rôle de « passeur du livre » (Petit, 2007, p. 44) : l'appropriation de la littérature passe notamment par la relation personnalisée d'un lecteur qui propose un texte à un autre lecteur (Rouxel, 2004), par la transmission en main propre des livres – sans demande formelle de reddition de comptes (Petit, 2007) ; en tant que passeur de livres, l'enseignant joue le rôle important de l'initiateur à la culture littéraire, il « autorise » le lecteur à déployer son univers personnel dans l'univers des textes littéraires.

Plus concrètement, les critères d'autorisation et de climat renvoient à l'idée que la lecture de textes littéraires en classe de français est indissociable de dispositifs d'enseignement-apprentissage qui privilégient les interactions orales et les pratiques d'écriture formelles et moins formelles. De tels dispositifs existent déjà : le journal de lecture (Hébert, 2008*a*), l'autobiographie de lecteur (Rouxel, 2004), le geste anthologique (Lebrun, 2007), le cercle de littérature (Hébert, 2008*b*), le journal dialogué (Hébert, 2007). Ces dispositifs rendent observables, au travers de productions scolaires, orales et écrites, les manifestations de la subjectivité du sujet lecteur et de la distance qu'il prend par rapport aux textes littéraires (Dufays, 2006). Ils sont aussi des lieux de partage et d'enrichissement culturel, en général, et de la culture littéraire, en particulier. Potentiellement, les critères d'autorisation et de climat apportent plus qu'un supplément d'âme aux dispositifs évoqués ici. Ils sont des balises pour aider l'enseignant à (re)penser son rôle et sa manière d'être lorsque vient le temps de planifier et de piloter des dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Une récente recherche-développement sur l'enseignement de stratégies de lecture littéraire (Beaudry, 2009) va dans le sens de ce qui est avancé ici, c'est-à-dire l'idée générale que les réflexions sur le rôle et la manière d'être de l'enseignant vont de pair avec celles sur l'élaboration des dispositifs à déployer.

5. Conclusion

Comme nous l'avons vu, il apparaît que certaines théories de la lecture littéraire élaborées à partir de la fin des années 1970 ont fourni à la didactique de la littérature des fondements épistémologiques pour repenser la part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. Les travaux de recherche autour de la notion de sujet lecteur ont amené la didactique de la littérature à questionner la tension entre la lecture subjective et la lecture distanciée dans l'activité de lecture littéraire. Potentiellement, les critères d'autorisation et de climat amènent l'enseignant à porter un regard différent sur son rôle et sa manière d'être en classe, à penser différemment les dispositifs didactiques de lecture des textes littéraires, et ce, en vue de prendre en compte la lecture qui émane d'un sujet lecteur. Ces critères sont aussi des balises suggérées pour ouvrir un espace et accorder du temps afin que s'instaure, dans la classe de français, une culture de dialogue et d'accueil des

lectures hétérogènes des élèves. La prise en compte de l'hétérogénéité des lectures est d'ailleurs un principe organisateur d'intersubjectivité qui vise à favoriser la construction de la compréhension-interprétation des textes littéraires par l'échange et la confrontation des points de vue.

Pour finir, il importe de rappeler que le présent article ne visait qu'à contribuer à la réflexion théorique sur l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Cette réflexion mériterait éventuellement d'être confrontée à des données empiriques. Peut-être les idées exposées ici permettront-elles de reconnaître des chemins déjà tracés par la didactique ou d'ouvrir – par le débat et la remise en question – des pistes prometteuses pour la classe de français, lieu de nos constantes préoccupations.

Références

Beaudry, M.-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman *Nikolski* de Nicolas Dickner. Repéré dans *ProQuest Dissertation and Theses*. (ATT NR60044).

Breyer, V. (2002). Pour une réouverture du littéraire. Quelques questions sur l'enseignement du français-lettres au collège. *Le français aujourd'hui*, (145), 60-75.

Bucheton, D., Brénas, Y. Chabanne, J.-C., Dupuy, C. (2004). Papier sur la créativité. *Cahiers pédagogiques*, (420), 13-15.

Chabanne, J.-C., Dunas, A., et Valdivia, J. (2002). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation. *Le français aujourd'hui*, (145), 76-83.

Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.

Crinon, J. (2004). Existe-t-il une lecture littéraire ? *Cahiers pédagogiques*, (420), 11-12.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, (157), 43-51.

Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. AIRDF, *La Lettre de l'Association*, (40), 8-13.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *33*, 79-101. Document téléaccessible à l'adresse <http://lidil.revues.org/index60.html>.

Dupuy, C. (2004). Lectures, jeux et débats. *Cahiers pédagogiques*, (420), 26-27.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. (Myriem Bouzaher) Paris : Grasset et Fasquelle.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, XIX*(3), 673-694.

Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans la classe de littérature. *Québec français*, *135*, 38-41.

Hébert, M. (2007). Quelques indices du concept de "littératie critique" pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, *2*(1), 19-36. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/notrerevue/numeros.htm>.

Hébert, M. (2008*a*). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, *149*, 65-66.

Hébert, M. (2008*b*). Co-elaboration of Meaning in Peer-led Literature Circles in Secondary School. The Interplay between Reading Modes, Quality of Talk, and Collaboration Modes. *L1 – Educational Studies in Language and Literature, 8* (3), 23-55.

Iser, W. (1985). L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique. (Eveln Sznicer) Bruxelles : Margada.

Jauss, H.R. (1978). Pour une esthétique de la réception. (Claude Maillard) Paris : Gallimard.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-116). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2002). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, *145*, 85-96.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français, 145*, 71-73.

Langlade, G. et Fourtanier, M-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *In* É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture, *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 329-341). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodon : E.M.E. et InterCommunications S.P.R.L.

Lebrun, M. (2007). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques. *In* E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 125-146). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*, *159*, 29-35.

Maisonneuve, L. (2004). Contraintes textuelles et résistances du lecteur. *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 279-292). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Mazauric, C. (2004). Les moi volatils des guerres perdues. La lecture, construction ou déconstruction du sujet ? *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 179-190). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Petit, M. (2007). La lecture dans les espaces en crise. *In* M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école, enjeux, résistances et perspectives*, (p. 25-45). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Reuter, Y. (2002). *Images du scripteur et rapports à l'écriture. Pratiques*, (113-114), 7-27.

Reuter, Y. (2007). Les méthodes de recherche en didactique du français, présentation du numéro. AIRDF, *La Lettre de l'Association*, *40*, 3-4.

Rey, A. et Rey-Debove, J. (1991). *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Les Dictionnaires Robert.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, 19*, 9-38.

Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. *In* A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255-266). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck et Larcier (1re éd. 1999).

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Amiens.