

Le sujet lecteur face au défi de la complexité

Les voies actuelles suivies par la recherche en didactique de la littérature¹

Bénédicte Shawky-Milcent
Maître de conférences en didactique de la littérature
Université Grenoble Alpes
UMR LITT&ARTS CNRS

« La littérature est la plus complexe des pratiques signifiantes² »

Évoquant dans un récit autobiographique ses lectures adolescentes, et notamment sa lecture de Proust, Edgar Morin dit son éblouissement de constater que ce dernier « ait étendu le royaume du dicible à la complexité infinie de notre vie subjective, qu'il ait allié l'extrême précision du mot, l'extrême subtilité de l'analyse à ce qui d'ordinaire lui est incompatible, la traduction de la vie de l'âme et du sentiment ». Il met ainsi en lumière l'un des pouvoirs de la littérature : celui de nommer l'expérience humaine dans toute sa densité. Et d'ajouter : « tout cela m'enthousiasmait et surtout me montrait, sans encore m'en faire surgir la notion, que la vérité était dans la complexité » (Morin, 2011). Le philosophe définira ainsi cette notion, clé de voute de sa pensée : « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot « complexus », « ce qui est tissé ensemble ». Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée), c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier » (Morin, 1995 : 110). Si Edgar Morin rassemble deux étymologies, *con-textus* (tissé ensemble) et *com-plexus* (embrassé, étreint ensemble³), ce n'est peut-être pas anodin. Ce qui est complexe est embrassé par la pensée, où texte et contexte se rejoignent pour former un ensemble.

Ces remarques préliminaires éclairent mon propos : l'un des enjeux de l'enseignement de la littérature est de donner à lire des œuvres qui permettent de penser le monde dans sa richesse, ses nuances et ses contradictions. Le lecteur expert sait combien le texte littéraire résistant, en éprouvant ses facultés de compréhension et d'interprétation, lui offre la promesse d'un dépassement de soi ; mais nombre d'élèves refusent de vivre cette expérience

¹ Je remercie mes jeunes collègues de Lettres, Stéphanie Bouche, Émilie Demouselle, Sébastien Pont, Marie Sabatier, Manon Varvier, Joseph Zafœ d'avoir éclairé ma réflexion par leurs témoignages et les carnets de lecteurs de leurs élèves, et Annie Rouxel pour ses travaux lumineux sur la problématique de ce PNF.

² R. Barthes, Leçon, « Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France », prononcée le 7 janvier 1977, Paris, Seuil, 1977, Points n° 205, 1989, p. 35

³ *Complexor* : embrasser, étreindre, *complexor animo* : embrasser par la pensée, comprendre (dictionnaire Gaffiot).

exigeante, ou ils la vivent péniblement : elle reste pour eux dépourvue de sens et sans lendemain.

Je donnerai aujourd'hui un aperçu de la manière dont les chercheurs en didactique de la littérature répondent à cette problématique.

À pratique complexe, didactique complexe, c'est-à-dire qui tisse entre eux les éléments de l'expérience de lecture, une didactique qui relie : le cœur, le corps et l'intelligence, la lecture ordinaire et la lecture experte, l'immersion et la distanciation⁴, les corpus populaires et les corpus légitimés, le moi et les autres, le passé et le « passé présent⁵ », l'émoi fugitif et la construction de soi inscrite dans le temps, *etc.*

Je me demanderai dans un premier temps en quoi réside la complexité d'une lecture. Je montrerai ensuite que cette expérience difficile appelle de la part de l'enseignant des gestes de tissage. Ces gestes prennent du sens pour l'apprenti lecteur quand l'enseignant l'aide à écrire son histoire avec la lecture : c'est ce que je développerai dans un troisième temps. Peut-être cet enseignant de lettres parvient-il d'autant mieux à accomplir sa mission qu'il est lui-même pleinement à l'écoute de sa propre relation à la littérature ? Ce questionnement sera l'objet du quatrième et dernier point.

Œuvres complexes et complexité de la lecture

Ce qui rend une lecture complexe, c'est tout d'abord le choc qui se produit entre l'attente du lecteur, les prédispositions qui sont les siennes et l'univers de l'œuvre. Hans Robert Jauss, théoricien de la réception qui a forgé la notion d'*horizon d'attente* décrit la lecture comme la fusion de deux horizons, celui du lecteur et celui de l'œuvre. Il décrit deux types de lectures :

[...] La fusion des deux horizons : celui qu'implique le texte et celui que le lecteur apporte dans sa lecture, peut s'opérer de façon spontanée dans la jouissance des attentes comblées, dans la libération des contraintes et de la monotonie quotidienne, dans l'identification acceptée telle qu'elle était proposée, ou plus généralement dans l'adhésion au supplément d'existence apporté par l'œuvre. Mais la fusion des horizons peut également prendre une forme réflexive : distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, découverte du procédé artistique, réponse à une incitation intellectuelle – cependant que le lecteur accepte ou refuse d'intégrer l'expérience nouvelle à l'horizon de sa propre expérience ». (Jauss, 1978 : 259)

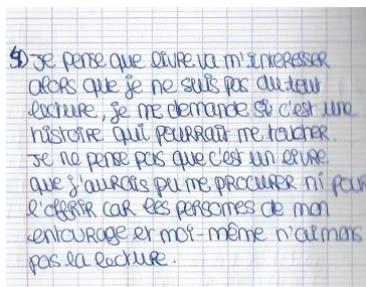
⁴ Cette didactique qui tendrait vers le « tissé ensemble » de l'immersion et de la distanciation est très bien décrite par F. Le Goff dans les lignes suivantes : certains isolent « dans l'enseignement des études littéraires la nécessité d'une transposition consciente des savoirs et des affects éprouvés dans le temps d'une lecture en immersion, en un ensemble indéfini de connaissances objectives. Or ces dualismes « immersion/connaissance », « réception passive/appropriation consciente » me paraissent très réducteurs si l'on est prêt à admettre que l'enseignement de la littérature ne cesse jamais de mettre en tension ces différents pôles, non pas en traçant une ligne droite qui irait « naturellement » d'un point à un autre, mais en mettant en œuvre un *tissé ensemble*, qui, au sens propre, reconnaît la complexité d'un enseignement littéraire comme moteur de l'action didactique. C'est la raison pour laquelle une ligne de partage des modes d'accès à une littérature patrimoniale dissociant immersion et maîtrise des savoirs ne me paraît pas satisfaisante. Et je défends à contrario une hypothèse qui consiste à poser que le processus de l'immersion crée les conditions favorables pour une maîtrise des savoirs, une incorporation active et non passive de connaissances esthétiques et éthiques » (Le Goff, 2013 : 100-101).

⁵ Expression de Brigitte Louichon pour désigner les œuvres patrimoniales présentes dans des « objets discursifs secondaires » (Louichon, 2012 : 48)

Le sentiment d'une attente dérouterée, déjouée, qui rend difficile l'accès à l'œuvre, peut naître de sources hétérogènes ; la complexité pour un apprenti lecteur ne réside pas nécessairement là où on l'attend. Elle peut venir de la distance culturelle ou temporelle. Elle surgit parfois du genre littéraire lui-même : Nathalie Brillant Rannou a, par exemple, montré combien la lecture de poésie est ressentie par les élèves comme une expérience de fragmentation du temps, qui rompt la linéarité usuelle du signifiant. Cette lecture peut être perçue comme une « épreuve de morcellement », ajoute la chercheuse (Brillant Rannou, 2016 : 54).

Cette complexité peut naître d'un registre : l'appréhension de l'ironie, notamment, suppose un lecteur capable de contextualiser un énoncé pour en saisir l'intention, le sens, et en tirer du plaisir. Au-delà de l'antiphrase qui en représente l'archétype, l'ironie se masque sous une distanciation variable, et repose sur la connivence d'un lecteur subtil et futé (Rouxel, 1995).

La complexité vient parfois d'un style - l'écriture en apparence lisse de Modiano, parmi d'autres, déstabilise les élèves parce qu'elle laisse l'émotion entre les lignes (Shawky-Milcent, 2014). Ou encore d'une pratique culturelle ressentie comme étrange, éloignée des repères quotidiens, comme l'écrit Sidonie, élève de lycée professionnel, à propos d'un roman de Gaëlle Josse : « je pense que ce livre va m'intéresser alors que je ne suis pas du tout lecteur [...] Je ne pense pas que c'est un livre que j'aurais pu me procurer ni pour l'offrir, car les personnes de mon entourage et moi-même n'aimons pas la lecture. »



Carnet de lecture recueilli par Sébastien Pont,
Académie de Lyon ©

Outre le fait qu'elle ne satisfait pas immédiatement l'attente du lecteur, l'œuvre complexe le confronte à l'altérité, au point de faire vaciller les repères de sa propre identité. Si le texte littéraire est un « organisme paresseux », composé de vides appelés à être comblés par le lecteur modèle, selon Umberto Eco, théoricien de la réception (1985)... s'il n'attend que l'investissement pluriel du lecteur, investissement affectif, sensoriel, axiologique, intellectuel, imaginaire, selon les théoriciens du lecteur empirique... il est aussi parfois saturé de « trop plein », comme le rappelle Marielle Macé : « nous avons affaire à « des formes [...] à l'altérité parfois considérable desquelles il nous faut faire véritablement place en nous-mêmes ; cela suppose un déplacement, un déphasage, l'acquiescement à un soulèvement donc, qui est à la fois pratique du texte et pratique de soi » (Macé : 2015) .

Face à ce qui peut être ressenti comme un bloc compact d'altérité, le lecteur est, d'une part, invité à mobiliser des ressources intérieures et des compétences qui lui demandent du temps,

des efforts, pour un plaisir différé. Mais, d'autre part, il est menacé dans ses repères habituels, notamment axiologiques, d'autant que la démarche herméneutique, oscillant entre participation et distanciation (Dufays, 1996), puise dans un « tissé ensemble » souvent confus, inconfortable, mettant à mal l'expérience d'identification⁶.

C'est ce qu'exprime cette élève de seconde à propos de la Princesse de Clèves : « refuser d'être heureuse et préférer souffrir et vivre recluse toute sa vie [...] j'ai vraiment du mal à comprendre ». Ou encore ce jeune professeur relatant dans son autobiographie de lecteur sa découverte de *Madame Bovary* :

« [...] j'ai souffert. J'ai souffert et j'ai regretté chaque page, chaque ligne, chaque mot. Même le moment de sa mort, que je trouvais d'un sophistiqué méprisable. Elle avait une fille et se suicidait. Sans se soucier d'aucune conséquence. Décidément, Flaubert était un... Seuls des noms d'oiseaux me venaient. J'avais arrêté d'être critique, j'avais arrêté d'être un élève, j'étais un lecteur enragé, profondément en colère contre ce livre qui n'était qu'une trahison de livre... »⁷.

Et c'est précisément de ce vacillement que la complexité peut devenir promesse d'enrichissement, que les « obstacles deviennent des atouts⁸ », puisque le texte offre de nouvelles possibilités d'être, comme le souligne Paul Ricœur : « comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture » (Ricœur, 1986 : 123), dans une expérience qui passe d'abord, souligne le philosophe, par une désappropriation de soi.

Les didacticiens de la littérature ont souvent souligné, et ce, dès la fin des années quatre-vingt, au moment où leur champ de recherche se constituait, le potentiel offert par la littérature résistante, que ce soit pour le premier ou pour le second degré. Cette question a été tout d'abord abordée en termes de compétences lectorales. Dans sa thèse soutenue en 1995⁹, intitulée *Distance, complexité, plaisir, réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, Annie Rouxel montre que la résistance du texte permet de placer le jeune lecteur dans une posture active, conscient de son rôle dans l'avènement du sens. Catherine Tauveron préconise dès 2004 pour les enfants de l'école primaire la lecture de textes résistants, qui, je la cite, offrent « du jeu et ont le sens du jeu ». Elle distingue les textes réticents, qui programment la déroute du lecteur, obligé de revoir sa compréhension erronée. Et les textes proliférants, caractérisés par leur forte polysémie. On peut citer Agnès Perrin, qui a créé une méthode d'apprentissage de la lecture fondée sur des textes littéraires riches et difficiles, associant apprentissage technique et construction d'une identité de lecteur. La question a été

⁶ « Le phénomène d'identification est complexe en effet. Il admet des degrés, des points d'ancrage variables selon les personnages et les situations ; il peut se manifester par une adhésion entière ou s'accompagner d'un refus : l'identification est polémique, riche d'un débat latent et informulé. Elle peut être immédiate ou progressive, éphémère ou durable, marquée par la discontinuité » (Annie Rouxel, *Habilitation à diriger des recherches*, Rennes, 2004, non publiée, p. 35).

⁷ Extrait de l'autobiographie de lecteur de Joseph Zafœ, écrite dans le cadre d'un séminaire de recherche en didactique de la littérature, Master MEEF, Grenoble.

⁸ Présentation du PNF 2021.

⁹ L'une des toutes premières thèses en didactique de la littérature.

également posée en termes anthropologiques : Annie Rouxel, par exemple, a présenté le défi de la complexité comme répondant à la quête identitaire du lecteur, lui permettant aussi d’apprivoiser l’étrangeté en soi¹⁰. La chercheuse a souligné l’intérêt pour les élèves de « s’affronter à des textes ouverts qui les déstabilisent, les plongent dans l’abîme de leur opacité et leur donne envie de se connaître » (2004). Stéphanie Lemarchand, dans ses recherches sur la lecture au lycée professionnel, a montré combien le fait de présenter aux élèves uniquement des lectures supposées leur ressembler les privait de l’expérience de reconfiguration de soi, évoquée ci-dessus par les mots de Ricœur. « L’un des défis majeurs de l’enseignement de la littérature est de ne pas renoncer à proposer aux élèves des œuvres complexes et relevant d’une culture qui n’est pas toujours la leur », souligne la chercheuse (Lemarchand, 2020 : 221). Cette question de la complexité a enfin été abordée en termes de formation éthique. Catherine Mazauric par exemple, a souligné combien les textes présentant une altérité résistante au lecteur obligent ce dernier à reconfigurer son système axiologique, à réévaluer son rapport au monde, et le conduit à s’ouvrir davantage à autrui. Et de fait, ces textes confèreraient à l’expérience identitaire, note la chercheuse, « une valeur éducative et citoyenne plus efficace que le « recours incantatoire aux valeurs de tolérance et de partage » (Mazauric, 2004).

J’en arrive ainsi au deuxième temps de ma réflexion : comment faire pour obtenir cet acquiescement de la part de l’élève, pour lui permettre de convertir l’étrangeté angoissante en dépaysement gratifiant ? Je crois qu’il n’y a pas de réponse, en tout cas pas de réponse, simple, unique à cette question, il y a des réponses, toujours à réinventer par la créativité des professeurs, à ajuster, à bricoler, à adapter, œuvre par œuvre, élève par élève, au jour le jour, dans le quotidien des classes. D’autant que le champ littéraire est lui-même, d’un point de vue épistémologique, sous le signe de la complexité, tissé de contradictions et d’oppositions.

Je me contenterai donc de réaffirmer ici deux lignes de force qui informent nos travaux, et qui, me semble-t-il, offrent des pistes pour construire des démarches didactiques répondant à cette question de la complexité : le courant de recherche sur le sujet lecteur invite l’enseignement de la littérature à tisser un lien entre l’élève et l’œuvre. Et à tisser un lien entre l’élève et les autres lecteurs.

Pour une didactique « de la main tendue¹¹ »

Les didacticiens de la littérature insistent, depuis une vingtaine d’années maintenant, sur la nécessité de laisser une place dans le cadre scolaire à la réception personnelle de l’œuvre littéraire par l’élève, en créant les conditions d’une vraie rencontre entre elle et lui¹².

¹⁰ « On ne devrait lire que des livres qui vous mordent et vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d’un coup de poing sur le crâne, à quoi bon lire...Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous » Kafka, lettre du 27 janvier 1904 à Oskar Pollak, Pleiade, tome III, p. 575, cité par A. Rouxel.

¹¹ Expression de Nathalie Brillant Rannou empruntée à Paul Celan, *Entretien dans la montagne*, Verdier, 2001, traduction de l’allemand S. Mosès.

¹² L’exercice de la lecture méthodique ménageait un temps de réaction des élèves avant l’explication. La difficulté venait de ce qu’il n’était pas didactisé, il était supposé exister de lui-même.

Cela se traduit, en classe, par l'instauration d'un temps pour une parole subjective qui puisse dire le plaisir, l'étonnement, la difficulté, l'incompréhension, la colère... mais aussi la réflexion personnelle, l'interprétation singulière. Ce lien entre l'univers de l'élève et celui du livre paraît d'autant plus nécessaire quand l'œuvre s'apparente à ses yeux à un monument d'étrangeté. Comment pourrait-il avoir envie d'entreprendre l'ascension du Mont blanc s'il n'a jamais pris le temps de s'interroger sur ce que des cimes ou le grand air pourraient lui apporter ? Comment pourrait-il même concevoir un tel projet, s'il n'a pas intériorisé la certitude qu'à force d'entraînement, de patience, d'un peu de courage, il pourra, lui aussi, y arriver ? Car l'un des mérites de cette sollicitation subjective, qui laisse une place à la lecture de l'élève, est aussi de faire entendre à ce dernier que le professeur lui accorde sa confiance, à l'instar de Monsieur Germain, l'instituteur dont Camus écrit qu'avec lui, ses camarades et lui-même « sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de conquérir le monde » (Camus, 1994 : 240).

La lecture subjective n'exclut ni la contextualisation, ni la transmission de savoirs savants ou de compétences, ni l'accompagnement parfois pas à pas de la lecture - comme le décrit ce professeur de lycée professionnel :

« Toute phrase complexe peut leur poser des problèmes. Parfois je dois les inciter à rechercher le sujet, à repérer les marques de genre et de nombre, à épurer la phrase des expansions du nom pour définir l'information principale [...], je vois les regards s'éclairer quand je viens tout démêler méthodiquement et en recourant au métalangage¹³ ».

Le fait d'exprimer sa réception de l'œuvre n'empêche pas l'élève d'être éperdu de gratitude et d'admiration pour le professeur qui saura lui transmettre des connaissances.

Je ne détaillerai pas ici les propositions didactiques très variées qui existent aujourd'hui, qui émanent de professeurs et de chercheurs. Elles échappent heureusement à toute forme de modélisation, comme en témoigne par exemple les multiples appropriations qui sont faites du carnet de lecteur par les enseignants¹⁴. Elles vont de sollicitations directes de la subjectivité, à des sollicitations détournées et créatives : journal du personnage (Larrivé, 2014), carnet de metteur en scène, écritures de la réception très variées (Le Goff & Fourtanier, 2017), mises en voix (Garcia, 2018)...Elles prennent appui sur le dialogue avec les autres arts (Claude, 2017), l'exploration des ressources multimodales, l'actualisation des textes. Elles invitent parfois à des managements non orthodoxes des œuvres. Je ferai simplement quelques observations :

C'est souvent au cours de ces moments « gratuits », volés aux « contrôles », que l'élève donne du sens à l'enseignement des œuvres complexes, parce qu'il expérimente sa liberté et sa créativité de lecteur, à l'instar du boxeur, dont le philosophe Alain décrit le combat dans ses *Propos sur le bonheur* : « Il n'est rien de si agréable qu'une victoire difficile, dès que le combat dépend de nous », note-t-il (Alain, 1911).

A contrario, priver l'élève de la possibilité de nommer le dépaysement, d'apprivoiser l'étrangeté, c'est courir parfois le risque de perdre sa confiance, comme pour ce jeune professeur cité précédemment. L'épreuve représentée à ses yeux par la lecture de *Madame*

¹³ Sébastien Pont, Académie de Lyon.

¹⁴ Quelques exemples en annexe.

Bovary, est pour lui, je le cite, « la première trahison de l'école ». Il raconte en effet qu'il aimait beaucoup lire, lorsqu'il se retrouve confronté au roman de Flaubert : « je ne comprenais quasiment rien de ce que je lisais parce que mes yeux lisaient sans vraiment voir », note-t-il. Il conclut ainsi : « Il est curieux de percevoir que cette émotion est encore si vivace en moi ». Il ressent du « regret d'avoir été hermétique à un auteur qui avait l'air, en plus, si talentueux ! ». Questionné sur ce sentiment de trahison, il explique :

« [...] L'École me montrait que je n'aimais que des livres *simples*. C'est vrai que j'ai toujours ressenti une certaine fierté à penser être *littéraire*. C'est vrai que ce livre était une barrière à ce monde que je pensais pouvoir, un jour, intégrer. Il représentait un rejet, comme si je n'étais pas assez grand, pas assez éduqué, pas assez *riche*, je ne sais pas, pour pouvoir l'apprécier [...]. Je n'étais qu'un gamin qui aimait bien lire mais qui ne pouvait même pas apprécier une lecture de lycée. C'était une vraie trahison, oui. J'étais trahi, ou plutôt, j'avais trahi. Un mélange des deux. Avec le recul, je m'aperçois que je rencontrais seulement de nouveaux horizons que je n'aimais pas. Et sans vraiment le vouloir, j'en avais fait des limites¹⁵ ».

Il me semble intéressant de se demander comment l'École peut parfois, avec la meilleure volonté du monde, transformer des horizons en limites.

Enfin, dans le prolongement de cette dernière remarque, ce que nos études des carnets ou des autobiographies de lecteur révèlent, c'est que les élèves sont très nombreux à exprimer des désirs de dépaysement littéraire, l'envie de repousser leurs limites. Mais ceux qui savent se rendre disponibles à ce dépaysement, ceux qui s'emparent à la fois des livres et des espaces de parole sur les livres sont ceux qui savent et qui osent s'exprimer. Le désintérêt apparent pour la littérature complexe s'explique souvent par une carence en mots, par l'absence en soi du nuancier lexical qui permettrait de nommer les retentissements de la lecture. Or, comme le souligne François Le Goff, « la mise en mots d'une émotion est affaire d'apprentissage, une familiarisation avec des pratiques discursives de référence est nécessaire, des accompagnements sont à mettre en œuvre pour initier le sujet-scripteur à l'expression d'un ressenti » (Le Goff, 2017). C'est l'une des raisons pour laquelle les liens entre lecture et écriture ont souvent été encouragés, et font l'objet de nombreuses recherches.

Le second tissage s'élabore dans un « dialogue des imaginaires » (Lemarchand, 2020 : 211). Si nos travaux encouragent l'élève à se mettre à l'écoute de sa lecture, ils l'invitent également à se mettre à l'écoute des lectures des autres, dans un tissage de réceptions plurielles, et dans l'élaboration de trajets d'interprétation, construits grâce au collaboratif et au collectif. La victoire face à la complexité peut devenir le projet de toute une classe, soudée en communauté de lecteurs.

Il existe aujourd'hui, aux différentes étapes de la scolarité, des démarches didactiques qui orchestrent le partage des lectures entre pairs au sein de la classe. Elles vont du cercle de lecture à des projets collaboratifs plus amples, qui soudent tout le groupe, autour, par exemple, de l'écriture créative. On a eu de très beaux exemples lundi dernier, avec notamment la création d'un dictionnaire des idées reçues dans le sillage de l'œuvre de

¹⁵ Dialogue par courriel.

Flaubert. On voyait bien dans les projets présentés par Grégory Devin et Karine Ribot comment les premiers écrits des élèves s'enrichissent de l'échange collectif. Et on voit aussi comment l'émulation crée un cercle vertueux, qui rend possible le « nous lecteurs ».

Les chercheurs, à la suite de la thèse de Marion Sauvaire en 2013 (*Diversité des lectures littéraires, comment former des sujets lecteurs divers ?*), ont montré, de manière précise, comment l'apprenti lecteur agrège à sa réception personnelle du texte des éléments de l'échange intersubjectif et du discours professoral. Plus récemment, Pierre Moïnard s'est intéressé au « partage des lectures entre pairs et aux apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs ». Claire Augé, dans une thèse soutenue en novembre dernier, a montré comment l'appropriation individuelle d'une œuvre exigeante comme celle de Racine pouvait se nourrir pas à pas du débat, des échanges au sein du groupe, et se fortifier d'une « lecture collaborative entre pairs, réunis en cercles de personnages ».

Dans la recherche encore balbutiante sur la mémoire individuelle de la littérature, on voit combien les lecteurs évoquant leurs souvenirs de lecture entrecroisent, dans ce que Marie-José Fourtanier propose d'appeler un « écheveau d'imaginaire », la rencontre avec les lectures d'autrui, et tout lecteur expert sait ce qu'il doit aux lectures qui ont précédé la sienne, qui l'ont peut-être éclairé de leur sagacité, ou de leur savoir, sur les œuvres difficiles.

Ces configurations de classe centrées autour de lectures collaboratives et du partage des lectures n'ont pas pour seul intérêt de développer des compétences interprétatives. Elles inscrivent l'élève dans une dynamique d'échange sur les livres, elles fondent son appartenance à une communauté de lecteurs. Elles l'initient à une parole sur la lecture. Elles sont aussi des incubatrices de désir de lire, parce qu'elles permettent la circulation de l'enthousiasme. Le désir de lire « naît fréquemment du désir de voler l'objet qui ravissait l'autre, pour le rejoindre, connaître son secret, s'emparer de la puissance, du charme qu'on lui supposait », souligne Michèle Petit¹⁶. À l'écoute de ses *alter ego*, l'élève est à même d'entendre ce qui en lui aussi pourrait être comblé par la littérature.

Ces cercles de lecture créent également les conditions favorables pour entendre l'enthousiasme porté par des figures marquantes de la vie sociale et culturelle : certaines d'entre elles révèlent combien la lecture d'œuvres littéraires résistantes a pu les orienter, au point de leur donner parfois envie de les réécrire, comme pour prolonger le plaisir ressenti, et mieux le partager. On peut notamment penser...

À ces chanteurs de rap¹⁷, reliant à leur univers musical l'univers archaïque de l'épopée d'Homère, en confiant au texte antique le soin de mettre en lumière certains aspects de la vie moderne (André, 2016).

¹⁶ Michèle Petit, conférence prononcée le 13-11-2003, journées d'étude de l'ADBDP
« L'envie de partager le plaisir ou la connaissance de l'autre stimule la curiosité (...) Le désir de lire ou de relire est un désir de connaissance qui naît d'une volonté de partage avec d'autres lecteurs et la parole joue un rôle essentiel » (Annie Rouxel, 2004 : 142)

¹⁷ Akhenaton et Sako

À ce musicien populaire¹⁸ exprimant son éblouissement pour l'œuvre de Camus, devenue un élément constitutif de sa personnalité.

À cette autrice pour la jeunesse¹⁹ qui rend hommage à Pouchkine dans une réécriture en vers libres d'*Eugène Onéguine*, titre essentiel de sa bibliothèque intérieure.

Ou encore à cette femme politique courageuse expliquant comment, entrant dans l'arène, elle mobilise mentalement tous les grands auteurs qui l'ont construite et ont contribué à forger ses convictions²⁰. On pourrait bien sûr multiplier les exemples.

L'enthousiasme du lecteur empirique est également perceptible dans les adaptations, transpositions d'œuvres et dans le discours que les auteurs de ces réécritures leur consacrent. Je pense, par exemple, à la magnifique transposition en film d'animation du roman d'Eugène Sue *Les Mystères de Paris*, et à la présentation passionnée qu'en offre sa réalisatrice Véronique Puybaret.

Lire le temps / Le temps de lire

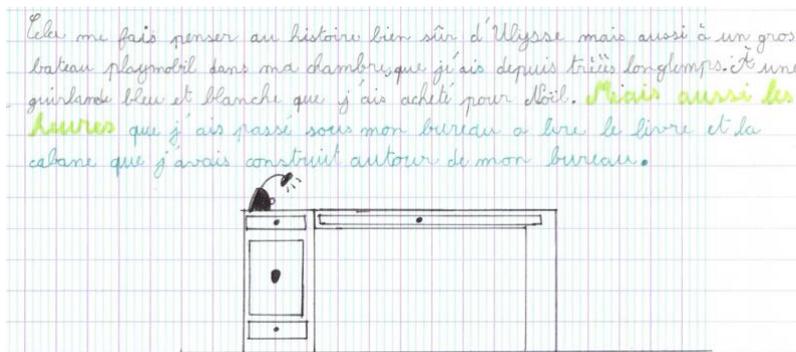
Dans ce troisième temps de ma réflexion, je souhaite rapidement rappeler combien l'engagement dans l'œuvre complexe prend du sens pour l'élève, quand on l'inscrit dans son histoire. Il faut du temps pour lire les œuvres complexes, il faut du temps pour former des lecteurs d'œuvres complexes, un temps qui excède celui des programmes scolaires.

Les chercheurs ont souligné l'importance de permettre aux élèves de faire des haltes, pour penser leur relation personnelle à la lecture et à la littérature, sous la forme par exemple des autobiographies de lecteur, dont on voit aujourd'hui qu'elles connaissent des adaptations très créatives. Ces haltes ont plusieurs bienfaits : elles sont l'occasion de mesurer l'évolution des jugements de goûts, des centres d'intérêt, de prendre conscience de la mobilité, de l'instabilité du moi lecteur, tout en interrogeant la pluralité des réceptions d'une même œuvre, à l'échelle individuelle ou à l'échelle collective. Elles permettent à l'apprenti lecteur de réfléchir à ce qu'est la lecture, et notamment à l'habitus du lecteur expert qui annoté, surligne, prélève, relit, qui inscrit l'activité de lecture dans la durée. Dans sa thèse récente, Séverine Tailhandier observe les effets très positifs produits sur des élèves auxquels on explique de manière explicite les processus de compréhension et d'interprétation de la lecture littéraire, en les invitant à les visualiser, à les ressentir et à les verbaliser (Tailhandier, 2015). Ces haltes permettent aussi de comprendre comment les lectures scolaires se tissent à la trame de la vie, comment les émotions et la confiance engrangées par des lectures heureuses peuvent devenir des appuis pour aborder des corpus *a priori* plus arides. Ainsi en est-il de cet élève de 6^e répondant dans son carnet de lecture à la question posée par son enseignante : « dis-moi à quoi te fait penser le mot *Odyssée* » ? L'enfant évoque alors « les histoires d'Ulysse », quelques objets familiers de sa chambre comme un bateau et une guirlande, et il ravive en quelques mots une lecture faite dans une cabane, construite pour l'occasion.

¹⁸ Abd Al Malik, *Camus, l'art de la révolte*, Fayard, 2016.

¹⁹ Clémentine Beauvais, *Songe à la douceur*, 2016.

²⁰ Christiane Taubira, *Baroque Sarabande*, 2016.



Carnet de lecture recueilli dans une classe de 6^e par Emilie Demouselle, Académie de Grenoble ©.

Enfin, ces démarches rétrospectives et introspectives offrent la possibilité de développer les gestes d'interlecture²¹ qui nourrissent la mémoire individuelle de la littérature.

Le rôle de l'enseignant lecteur

J'en arrive à mon quatrième et dernier point : celui qui a une pleine conscience de cette temporalité dilatée, qui la balaye constamment d'un seul regard, car il sait le chemin à parcourir, c'est le professeur lui-même. L'histoire que chaque élève construit avec la littérature, le professeur gagne à la penser par le prisme de sa propre relation à la littérature. C'est lui qui est le plus à même d'en comprendre les péripéties, d'aider à dépasser les rendez-vous manqués, ou à transformer des murailles en horizons. C'est du moins l'hypothèse que nous sommes plusieurs chercheurs à formuler, dans un champ de réflexion à peine ouvert. Pour illustrer cette idée, je prendrai appui sur un témoignage de Philippe Delerm, professeur puis écrivain, à l'occasion de *Lire en fête* en 1999²², témoignage que l'on pourrait rapprocher d'un très beau texte de Jean Guéhenno dans les *Carnets du vieil écrivain*, évoquant le livre devenu, pour le lecteur aguerri, « outil de liberté ». Philippe Delerm évoque tout d'abord les « livres qui le faisaient vivre vraiment » quand il était enfant, « *l'île au trésor* ou *Le Pays où on n'arrive jamais* », les livres, écrit-il, « où je devenais tout, action, paysages, personnages, sans plus de contingence, sans effort ». Il distingue ces derniers de ceux qui restent lettre morte : « ils n'étaient pas encore pour moi » [...] *Un amour de Swann* me paraissait désespérément fade. Des mots que je connaissais pour la plupart, mais qui ne voulaient rien dire ensemble. Des personnages à peine étreints dans l'abstraction d'un discours incompréhensible », note-t-il.

Il retrace ensuite une découverte, par paliers, du roman de Proust, jusqu'à l'envoûtement :

« Il y a d'abord comme une espèce de maraude incertaine, et je reste en lisière, ces pages sur le sommeil me parlent, mais d'une façon discontinue [...] et puis peu à peu, cela vient. Quoi de moins attrayant, *a priori*, que cette chambre confinée où la tante Léonie poursuit ses investigations minuscules sur la vie du village, entre deux tisanes et deux soupirs. Mais c'est ça le miracle et, tout d'un coup, je suis à même

²¹ Notion forgée par J. Bellemin-Noël (*Plaisirs de vampire*, Puf, 2001) et désignant toutes les associations involontaires faite par le lecteur empirique entre une œuvre lue et d'autres œuvres artistiques antérieures ou postérieures à celle-ci, créant une circulation singulière entre des expériences artistiques diverses.

²² Brochure diffusée dans les librairies, rassemblant des expériences de lecteur. Témoignage reproduit *in extenso* en annexe.

de le partager [...] C'est un peu triste car c'en est bien fini de *l'île au trésor*. Mais je sais que la chambre immobile de tante Léonie va m'emmener naviguer à l'infini, moi qui ne crois plus aux galions des pirates. Oui, l'océan, c'est la mémoire, et chaque sensation peut devenir tout un pays. Je ne guérirai plus de Proust. Lire, écrire, ce sera retrouver des chambres au fond de soi [...]. »

Ce témoignage incitatif, qui aimerait insuffler du désir de lire, me paraît particulièrement intéressant, parce qu'il rend bien compte de l'expérience de « temps compressé » sur laquelle s'appuie l'enseignant de Lettres pour donner le goût de lire. Philippe Delerm nomme ici le résultat auquel nous aimerions que nos élèves parviennent : l'œuvre littéraire intériorisée par le lecteur, l'avènement d'un bonheur de lecture d'autant plus fort que ce lecteur, tout au bout du chemin, a trouvé un accès à lui-même, une meilleure compréhension de soi par la médiation de l'œuvre. Il témoigne également du pouvoir de la narration : c'est le récit rétrospectif qui fait de la découverte de Proust un événement de lecture, une étape dans l'histoire de la personnalité. Mais, en quelques lignes ramassées, l'écrivain rend bien compte aussi du temps qu'il a fallu pour atteindre ce résultat. Au tout début, le sentiment d'étrangeté ressenti par l'enfant face à un texte déchiffrable, mais incompréhensible. L'opposition entre des lectures qui font vivre vraiment, et des « lettres mortes ». L'impression confuse d'être l'héritier potentiel d'un univers hermétique. C'est ici tout l'enjeu de l'enseignement de la littérature rappelé par Michèle Petit : il y a là des biens culturels qui appartiennent aux élèves et dont ils doivent pouvoir se saisir quand ils le voudront. Le texte illustre aussi le glissement insensible vers une lecture littéraire critique et aimante qui permettra toutes les autres lectures. Je laisse ouverte cette ébauche de réflexion pour vous dire simplement que la question du dialogue entre les pratiques de lecture privée de l'enseignant et ses pratiques professionnelles est au cœur d'un colloque organisé par l'équipe de Grenoble, au début du mois de juin 2021²³.

Très corrélée à ce questionnement sur l'enseignant lecteur, je mentionnerai une voie récente de la recherche, que je n'ai pas évoquée car elle sera abordée ce soir par deux représentants du « projet Gary ». Les dernières années ont en effet été marquées par des recherches collaboratives, impliquant des collectifs de chercheurs tentant d'observer au plus près les pratiques effectives dans les classes, dans un dialogue constant avec les enseignants, et portant l'attention sur les représentations de la littérature et de sa transmission. On peut citer notamment la recherche Pelas (pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire) sous la direction de Sylviane Ahr, qui a mis en valeur la diversité des approches de lecture littéraire. On peut citer également le projet Talc (du texte à la classe) sous la direction de Brigitte Louichon, ou encore le projet Gary, dont il sera question ce soir. Un projet sur « le texte du lecteur professeur » est mené dans l'Académie de Grenoble en partenariat avec l'Inspection de Lettres²⁴.

²³ Site des XXIIes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, colloque entièrement en visio-conférences, les 9-10-11 juin 2021, <https://22rdidalitt.hypotheses.org/> « L'enseignant lecteur-scripteur de littératures ». Conférences accessibles sur internet.

²⁴ Projet de recherche collaborative mené sous ma houlette avec 23 professeurs, 4 chercheurs, en partenariat avec l'Inspectrice de Lettres Véronique Salvetat, conceptrice de la formation T2L (Tous lecteurs lectrices), et la FTLV de l'Académie de Grenoble.

Que l'on me pardonne de terminer par une remarque subjective... La préparation de cette conférence sur la transmission des œuvres complexes m'a paru être une mise en abyme de la rencontre avec la complexité elle-même : lutte avec une problématique particulièrement résistante, défi intellectuel riche et stimulant, joie à la perspective de découvrir d'autres points de vue sur la question, et d'autres manières de l'aborder. C'est donc avec plaisir que je vais laisser la parole à d'autres, pour les écouter. Il me semble que le questionnement soulevé par ce PNF met en lumière l'un des enjeux essentiels de l'enseignement de la littérature, qui est d'apprendre à nos élèves à penser par eux-mêmes. Le sujet retenu cette année convie plus que jamais les passeurs de livres que nous sommes à la nuance, à l'écoute, au dialogue, à l'accueil d'une pluralité de solutions et d'approches, dans ce monde tourmenté, tenté par la simplification à outrance. Et je laisserai le mot de la fin à Michel Meyer : « Il faut à tout prix se refuser à abolir le problème en le gommant par des quasi réponses, celles-là mêmes dont les hommes aiment à se satisfaire lorsqu'ils ont besoin de se rassurer par des illusions qui finissent trop souvent par être des exclusions » (Meyer, 1993 : 143-144).

Je vous remercie.

Annexe : Bibliographie, extraits, exemples de carnets de lecture

Ahr, Sylviane, (2015) « Le Profil, il était mieux que Le Rouge et le Noir ! », dans *École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?*, Paris, Éditions Honoré Champion, « Didactique des lettres et des cultures », p. 263-273.

Ahr Sylviane (dir.), (2013) *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions*, Scéren, Grenoble : CNDP-CRDP.

Alain, (1911), *Propos sur le bonheur*, « Agir ».

André, Laury-Nuria (2016) "II. Sparte à Troie, Troie à Marseille : pour une Rap'sodie posthomérique (Troie – Akhenaton)", in Fabien Bièvre-Perrin (éd.), *Antiquipop*, Lyon, URL : <https://antiquipop.hypotheses.org/1324>

Augé, Claire, (2020) *Jeux de rôle et cercles de personnage : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*, thèse de doctorat UGA, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03102700>

Boutevin, Christine, Brillant Rannou Nathalie, Plissonneau Gersende (éd.), (2018) *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*, Peter Lang.

Brillant-Rannou Nathalie, Boutevin Christine, Brunel Magali (éd.), (2016), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

Brillant Rannou Nathalie, Le Goff François, Fourtanier Marie-José, Massol Jean-François (dir.), (2020) *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion.

Brillant Rannou Nathalie, *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, (2010), thèse de doctorat, Université de Rennes 2, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01200484v5>

Brunel Magali, De Peretti Isabelle, (2014) *Approches analytiques des textes littéraires, entre texte et lecteur. Quelles prescriptions ? Quelles pratiques ?*, *Le français aujourd'hui*, 2020/3, n°210.

Bucheton Dominique (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.

De Peretti Isabelle, Ferrier Béatrice (dir.), (2012), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Approches critiques et didactiques*, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 5.

Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis, Ledur Dominique, (1996) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs et Pratique ».

Claude, Marie-Sylvie, (2017), « Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique », dans *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, n°6, en ligne, URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2017-v6-rechercheslmm03474/1043747ar/>

Garcia Valérie, (2018), *Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation*, URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01891434>, mémoire de master ALC, UGA.

Eco Umberto, [1979], (1985) *Lector in fabula*, traduit de l'italien par M. Bouzaher, Paris, Grasset.

Le Goff François, Fourtanier Marie-José (éds), (2017), *les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1 et 2, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », n° 34.

Jauss Hans-Robert, (1978), *Pour une esthétique de la réception*, traduit de l'allemand par C. Maillard, Paris, Gallimard, p. 259.

Larrivé Véronique, (2014), *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire des écrits littéraires : l'exemple du journal du personnage* », thèse de doctorat, université de Bordeaux 3, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167>

Le Goff, François (2013) « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », in Ahr & Denizot (dir.) *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Cedocef, coll. « Diptyque », Namur, Presses universitaires de Namur, 99-117

Le Goff François & Larrivé Véronique, (2018), *Le temps de l'écriture : écriture de la variation, écriture de la réception*, Grenoble, UGA éditions, coll. « Didaskein ».

Lemarchand Thieurmél Stéphanie, (2014), *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, thèse de doctorat, Université de Rennes, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127497/document>

Lemarchand Stéphanie, (2018), *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Lemarchand Stéphanie (2020), « Investir la pensée de l'autre pour construire son imaginaire, dialogue des cultures en lycée professionnel », in *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Schneider A & Jeannin M. (dir.), Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

Louichon, Brigitte, (2015), « Le patrimoine : du passé dans le présent », dans *École et patrimoines littéraires, tensions et débats actuels*, Bishop M.-F. & Belhadjin A., Paris, Honoré Champion, p. 93-106.

Louichon Brigitte, (2015), « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation » dans *Culture humaniste et formation des enseignants*, éd. C. Dupuy, Trema n° 43, 2015b, URL : <https://journals.openedition.org/trema/3285>

Louichon Brigitte (dir.), (2020) *Un texte dans la classe, pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 15.

Macé Marielle, (2015), « Questions de lecture, entre expérience et appropriations », *Fabula-LhT*, n° 14, « Pourquoi l'interprétation ? », URL : <http://www.fabula.org/lht/14/mace.html>

Massol Jean-François, avec la collaboration de Nathalie Rannou (éd.), (2017), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA, coll. « Didaskein ».

Massol Jean-François, Plissonneau Gersende, Bloch Béatrice (éd.), (2017), « contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée », dans *Recherches et travaux*, n° 91, en ligne, URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravail/922>

Mazauric Catherine (2004), « Les moi volatils des guerres perdues », la lecture, construction ou déconstruction du sujet ? », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Meyer Michel, (1993), *Questions de rhétorique, Langage, raison, séduction*. Paris, LP, Biblio essais n° 417, p. 143-144.

Moinard Pierre, (2018), *Partage des lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs*, thèse de doctorat, université de Cergy-Pontoise/université catholique de Louvain, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02012735/document>

Morin Edgar, (1995) « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité » dans *Revue Internationale de Systémique*, vol. 9, n°2, p. 105-122.

Morin Edgar, (2011), « Les livres qui ont compté », *Hermès, La Revue* 2/2011 (n°60), p. 44-49.

Perrin-Doucey Agnès, (2012), *Apprentissage de la lecture et construction précoce d'une identité de lecteur*, Thèse de doctorat, université de Grenoble, en ligne, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079>

Petit Michèle, (2005), *Eloge de la lecture, La Construction de soi*, Belin, coll. « Rivages ».

Picard Michel, (1989), *Lire le temps*, Paris, Minuit.

Puybaret Véronique, adaptation des *Mystères de Paris* d'Eugène Sue : URL : <https://www.youtube.com/c/LesMystèresDeParis>

Rouvière Nicolas (dir.), (2019) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Peter Lang.

Rouxel Annie, (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *Le sujet lecteur Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, p. 137-152.

Rouxel Annie, (1995), *Distance, complexité, plaisir, réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, thèse de doctorat, Université de Rennes 2, <http://www.theses.fr/1995REN20019>

Rouxel Annie, (2006), « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », 7èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006, URL : <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rouxel.pdf>

Sauvaire Marion (2013), *Diversité des lectures littéraires, comment former des sujets lecteurs divers ?*, thèse de doctorat, Université Toulouse 2, Le Mirail.

Schneider Anne & Jeannin Magali (dir.), (2020) *Littératures de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

Shawky-Milcent Bénédicte, (2013), « De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective, lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire », in Ahr & Denizot (dir.) *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Cedocéf, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 137-156.

Shawky-Milcent Bénédicte, (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires par les élèves de seconde*, thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>

Shawky-Milcent Bénédicte, Brillant Rannou Nathalie, Le Goff François, Lacelle Nathalie (dir.), (2020) *Autobiographies de chercheur.se.s, lecteur.ice.s, scripteur.ice.s*, Les Presses de l'écureuil.

Shawky-Milcent, Bénédicte, (2020), « Ça a bien marché ! de la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture analytique en classe », in *Enseignement du texte littéraire dans l'espace francophone : pratiques, formation, recherche, Pratiques* 187-188, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/8757>

Taillandier Séverine, (2015), *Lecture analytique et textes poétiques résistants, Etude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième*, thèse de doctorat, Université de Lyon 2,

URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/tailhandier_s#p=0&a=top

Taubira Christiane, (2019) *Baroque Sarabande*, éditions Points.

Tauveron Catherine, (1999), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », Paris INRP, URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

Waszak Cendrine, *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19^e siècle à la fin du secondaire ? Etat des lieux et analyse de dispositifs didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Louvain et de <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:187428>

Site des XXIIes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature « L'enseignant lecteur-scripteur de littératures » <https://22rdidalitt.hypotheses.org/>

Extraits

1- Témoignage d'un professeur écrivain

« Pendant longtemps, bien sûr, ce fut lettre morte. Il y avait les livres qui me faisaient vivre vraiment, *l'Île au trésor* ou *Le Pays où on n'arrive jamais*, les livres où je devenais tout, action, paysages, personnages, sans plus de contingence, sans effort. Et puis il y avait les livres qui « n'étaient pas encore pour moi » ; rangés dans le cosy-corner, ils prenaient la forme d'une collection cartonnée bordeaux, avec des lettres dorées sur la tranche. La contiguïté des titres en faisait une terre étrangère, âpre, sauvage, à tout le moins déconcertante : *Sarn*, *Arènes*

sanglantes, La Rôtisserie de la Reine Pédauque, Un amour de Swann. J'ouvrais de temps à autre l'un de ces volumes. À l'intérieur, le papier était jaune, d'une consistance à la fois grenue et fragile. Je lisais des phrases sans essayer de m'approcher vraiment. Certains passages me semblaient d'une sensualité brûlante, qui me troublait d'autant plus que leur contexte demeurait abscons, et l'objet d'un désir indéchiffrable. Voilà les pépites douloureuses que je trouvais dans *Sarn*, ou dans *La Rôtisserie de la Reine Pédauque*. Mais *Un amour de Swann* me paraissait désespérément fade. Des mots que je connaissais pour la plupart, mais qui ne voulaient rien dire ensemble. Des personnages à peine étreints dans l'abstraction d'un discours incompréhensible. Un livre « qui n'était pas encore pour moi ». Comment imaginer qu'il pût le devenir ? C'est cet « encore » qui faisait problème. Ainsi, un jour, un bonheur de lecture pourrait venir d'un livre cartonné bordeaux aux pages jaunes – dont l'auteur avait un nom suranné – dédoré sur la tranche ? Je reposais le volume dans le cosy-corner, sceptique, et retrouvais avec délice *Le Champion* de Paul Berna, dans la collection « Rouge et or Souveraine ».

Swann. Les années passent. Le nom de Swann garde cette terne fluidité qui semble ne mener à rien. Et puis, ça vous revient, mais ça semble un autre monde. Plus de couverture bordeaux, plus de lettres d'or. C'est le « livre de poche ». Des photos sépia, sur fond de cahier manuscrit. Le titre même est différent. *Du côté de chez Swann*. Oh ! ce n'est pas d'emblée une révélation. Il y a d'abord comme une espèce de maraude incertaine, et je reste en lisière, ces pages sur le sommeil me parlent, mais d'une façon discontinue : la grande différence, c'est que ce qui ne m'intéresse pas encore vient de mon insuffisance, et que je me sens juste un peu noyé, presque à la surface- j'affleure. Et puis peu à peu, cela vient. Quoi de moins attrayant, a priori, que cette chambre confinée où la tante Léonie poursuit ses investigations minuscules sur la vie du village, entre deux tisanes et deux soupirs. Mais c'est ça le miracle et, tout d'un coup, je suis à même de le partager. C'est du plus morne enfermement que naît soudain l'ailleurs, le pouvoir de jardin, le désir de jardin. Ce n'est plus une chambre, mais toutes les chambres de province « qui nous enchantent des mille odeurs qu'y dégagent les vertus, la sagesse, les habitudes, toute une vie secrète, invisible, surabondante et morale que l'atmosphère y tient en suspens ; odeurs naturelles encore, certes, mais déjà casanières, humaines et renfermées, gelée exquise industrielle et limpide de tous les fruits de l'année qui ont quitté le verger pour l'armoire... ».

Ah ! oui, je mange avec bonheur cette gelée transparente où tous les fruits ont glissé leur essence. C'est un peu triste, car c'en est bien fini de *l'île au trésor*. Mais je sais que la chambre immobile de tante Léonie va m'emmener naviguer à l'infini, moi qui ne crois plus aux galions des pirates. Oui, l'océan, c'est la mémoire, et chaque sensation peut devenir tout un pays. Je ne guérirai plus de Proust. Lire, écrire, ce sera retrouver des chambres au fond de soi, faire semblant de s'enfermer pour découper des fenêtres, désirer la fraîcheur des cerises, des aubépines, des lilas. Les vieilles tantes malades secrètent la vraie vie. Qui dit mieux ?

Un univers dans une tasse de thé. Un petit livre cartonné bordeaux. Et le bonheur dans la littérature.

P. Delerm, *Histoires de lecture, Lire en fête*, 15, 16, 17 octobre 1999. Recueil édité par le Ministère de la culture et de la communication .

2- Extrait d'une autobiographie de lecteur rédigée en M2 Master MEEF, Joseph Zafoe, professeur de Lettres, Académie de Grenoble

« [...] Chapitre : *Madame Bovary*

Je haïssais Emma Bovary. Je haïssais Gustave Flaubert. Je haïssais *Madame Bovary*.

Parce que j'ai peut-être été légèrement malhonnête précédemment : les livres que j'ai pu lire au collège ont toujours été au moins passables. Il est vrai que des bêtises comme *L'Affaire Caius*, découvert à l'occasion d'un cours de latin m'ont laissé parfaitement dubitatif, mais comme je l'exprimais plus haut : j'ai conscience que j'étais un enfant dur en littérature. Cependant, l'école, son institution dans sa grande majorité ne m'avait jamais trahi. Ne m'avait jamais demandé de faire, ou d'accomplir des choses que je trouvais à la fois ingrates et stupides. Ou du moins, je ne m'en souvenais pas. Et puis, après mon passage en seconde, j'ai été confronté au *Père Goriot*. C'est le premier livre que j'ai refusé de lire. Le premier livre que je n'ai pas eu le courage, ou la volonté d'affronter. Par bêtise, je vous dirai. Par opposition systématique à cette chère professeure de français de seconde que je trouvais particulièrement inadaptée. On fait des rébellions adolescentes qui ont plus ou moins de panache, que voulez-vous que je vous dise. Mais finalement, ce *Père*, qui avait l'air infâme, ne m'avait pas particulièrement marqué. J'avais simplement décidé d'être bête, et c'était donc ma faute. Non, la première trahison de l'école fut *Madame Bovary*. J'étais en première scientifique. Il faut comprendre que j'étais un gamin frustré, qui aurait voulu continuer en lettres, mais *les instances familiales en avaient décidé autrement*. Merci Papa, merci Maman. Bref, j'étais un littéraire refoulé. Qui se plaisait en sciences. Et je m'imaginai, justement, qu'étant un transfuge, je trouverai tout de même un certain plaisir aux études littéraires. C'était le cas, une grande partie de l'année. Nous avions madame... Je ne sais plus. Nous l'appellerons donc pour l'occasion, madame F. Madame F. était une de ces profs de l'ancienne école, si je puis me permettre, qui mettait ses élèves au travail. Il fallait marcher ou mourir. Plus précisément : apprendre ou crever. Je l'avais eue en grec l'année précédente, et sa dévotion à nous mettre au travail, à la dure, m'avait fait simplement arrêter la matière. C'était ainsi. Elle était extrême. Et pourtant, dans ma classe, j'étais celui qui avait les meilleures notes. J'avais donc compris, assimilé sa façon de voir les choses, et après deux ans passés avec elle, elle ne me dérangeait plus tant.

Et puis, elle nous a obligés à lire *Bovary*. De loin, le moment le plus pénible de mon lycée. Moi qui me pensais littéraire dans l'âme, moi qui me pensais doué en français, moi qui me *pensais*, j'étais tombé sur *Bovary*. *Cette saleté de Bovary*. Le divorce fut immédiat, les conséquences irrémédiables. Ce fut le livre le plus long de ma vie. Je ne comprenais quasiment rien de ce que je lisais parce que mes yeux lisaient sans vraiment voir. C'était interminablement long [...]. La lutte entre Emma et moi commença dès le moment de le mariage. Comment Flaubert pouvait-il nous infliger le descriptif d'une pièce montée sur trois, quatre pages ? Comment

Emma, qui me semblait d'entrée de jeu, être une pimbêche, particulièrement idiote, pouvait-elle justement être cette pimbêche particulièrement idiote ? Comment Flaubert pouvait-il avoir créé un personnage aussi bête, aussi égocentrique et surtout, je le répète, aussi ennuyeux ? C'était un livre qui était une perte de temps. Un livre qui savait qu'il était une perte de temps, et qui éprouvait un malin plaisir à trainer en longueur, en langueurs même, celles d'Emma et de son idiot de mari. Miladiou, j'ai souffert. J'ai souffert et j'ai regretté chaque page, chaque ligne, chaque mot. Même le moment de sa mort, que je trouvais d'un sophistiqué méprisable. Elle avait une fille et se suicidait. Sans se soucier d'aucune conséquence. Décidément, Flaubert était un... Seuls des noms d'oiseaux me venaient. J'avais arrêté d'être critique, j'avais arrêté d'être un élève, j'étais un lecteur enragé, profondément en colère contre ce livre qui n'était qu'une trahison de livre, qu'un doigt d'honneur à tout ce que j'aimais dans les livres.

A cause de lui, j'ai décidé qu'il était inutile de m'obliger à finir certaines œuvres. Après tout, elles n'en valaient pas toutes la peine. Aujourd'hui, j'aimerais relire *Bovary*. Parce que j'ai pu l'étudier, à travers l'œil plus mûr, du littéraire qui l'a étudié. J'aimerais relire *Bovary* en essayant de percevoir l'ironie. J'aimerais relire *Bovary* en me convainquant du génie de Flaubert à écrire "un livre sur rien", j'aimerais relire *Bovary* et éprouver de la compassion pour ces personnages. Arriver à les arracher à leur gangue de papier. Mais j'ai peur de ma déception. *Bovary* fut ma première haine littéraire. La seule véritable peut-être. Plus tard, *Voyage au bout de la nuit* me fit éprouver au moins autant de difficultés, mais je percevais un certain génie dans cette écriture du néant affectionnée par Céline. Les années, et l'expérience étaient certainement passées par-là. Il est curieux de percevoir que cette émotion est encore si vivace en moi. Cette émotion qui s'est entortillée dans mon être et qui treize ans après me fait écrire une page entière sur ce regret. Car, après la colère, après la déception, il y a en dessous de tout ceci du regret. Les regrets de ne pas avoir pu partager un univers. Le regret d'avoir été hermétique à un auteur qui avait l'air, en plus, si talentueux. Mais c'est la vie, que voulez-vous ! J'ai exécré *Bovary*, ainsi fut-il, refermons-là ce douloureux chapitre. »

Joseph Zafœ, professeur de Lettres, académie de Grenoble ©.

3- La lecture de l'œuvre complexe comme « acquiescement à un soulèvement »
« [...] Je n'ai d'allié que le texte dans sa difficulté », disait Jean Bollack ; ce qui m'y intéresse n'est pas tant l'idée, sévère et bien connue des philologues, de « difficulté », mais le fait que ce soit dans sa difficulté que le texte soit « mon allié ». Cela implique par exemple à mes yeux de présenter la lecture comme quelque chose de tout autre qu'une activité de comblement de lacunes : je ne crois pas que nous ayons essentiellement affaire dans les textes à des blancs, à des vides ou à des indéterminations, à quelque chose qui attend notre sur-activité et notre pouvoir de comblement, mais avant tout à des pleins, à des énoncés à rejoindre et dont trouver l'emploi, à des formes plus fortes que nous (non au sens où elle constitueraient des monuments, inertes, mais parce qu'elles nous arrivent comme des événements, avec leur densité et leur charge temporelle) ; des formes à la singularité desquelles, à l'altérité parfois considérable desquelles ils nous faut faire véritablement place en nous-mêmes ; cela suppose

un déplacement, un déphasage, l'acquiescement à un soulèvement donc, qui est à la fois pratique du texte et pratique de soi, et cela suppose l'attention à des singularités de langage prise une à une. Pour ma part, je n'ai donc pas exactement fait de mes hypothèses sur la lecture un parti pris sur l'interprétation, mais un parti pris sur ce qui m'est apparu comme le cœur de l'activité de lecture : le corps-à-corps entre un individu et des formes, des formes singulières, telles ou telles, des formes *comme ça* [...] ».

Macé Marielle, (2015), « Questions de lecture, entre expérience et appropriations », *Fabula-LhT*, n° 14, « Pourquoi l'interprétation ? », URL : <http://www.fabula.org/lht/14/mace.html>

Livre II L'âme en fleur

Il lui disait : Vois-tu... ?

Il lui disait : « Vois-tu, si tous deux nous pouvions,
L'âme pleine de foi, le cœur plein de rayons,
Ivres de douce extase et de mélancolie,
Rompre les mille nœuds dont la ville nous lie ;
Si nous pouvions quitter ce Paris triste et fou,
Nous fuirions ; nous irions quelque part, n'importe où,
Chercher, loin des vains bruits, loin des haines jalouses,
Un coin où nous aurions des arbres, des pelouses,
Une maison petite avec des fleurs, un peu
De solitude, un peu de silence, un ciel bleu,
La chanson d'un oiseau qui sur le toit se pose,
De l'ombre ; — et quel besoin avons-nous d'autre chose ? »

Juillet 18...

Lorsque j'ai lu le deuxième livre du recueil "des Contemplations", j'ai beaucoup aimé ce poème. Je l'interprète comme un homme récitant un monologue à sa bien-aimée. Il l'incite à partir, à fuir Paris, la ville, bruyante, agitée pour rejoindre la campagne, paisible, calme. Le dilemme entre la ville et la campagne est toujours présent de nos jours, moi-même, je ne peux pas choisir entre ces deux atmosphères si différentes. Dans ce poème, la ville est évoquée de façon négative. Or, cet espace a beaucoup d'atouts : la festivité, le commerce, l'ambiance, la praticité. Bien sûr, la campagne possède un atout exceptionnel : le calme, la solitude qui appelle à l'écritisme, la nature est très présente à la campagne et plaît beaucoup aux romantiques. Mais la ville est aussi intéressante et c'est sur cela que je ne suis pas d'accord avec l'auteur. Je pense que l'endroit parfait serait de combiner la ville et la campagne. L'amour est aussi évoqué, le narrateur

appelle sa bien-aimée à une escapade et de l'intimité. Le poème amène
 à réfléchir sur le dilemme et les avantages entre la ville et la
 campagne et la vision de l'amour. On peut aussi interpréter la
 présence simultanée dans ce poème de deux mots riches de sens dans le
 recueil : rayons / ombres. Dans ce poème, au vers 2, l'auteur exprime
 son cœur rempli de "rayons" ce qui signifie l'espoir, la lumière, l'or, l'ange...
 Cette métaphore suscite l'émotion du lecteur, on se sent touché de l'implication
 du narrateur dans cette relation amoureuse. À l'inverse, le mot "Ombre"
 employé au dernier vers connote le tombeau, l'hiver, l'absence, le deuil...
 La présence de ces deux mots antagonistes dans ce poème permet aussi de faire
 réfléchir le lecteur. On peut lier ces mots à l'expression courante : "Tout n'est
 jamais blanc (les rayons) ; tout n'est jamais noir (l'ombre)". Ce poème me
 laisse rêver et me fait relativiser. La vie n'est composée que de paradoxes et de
 choix. De plus, le dernier vers est d'autant plus émouvant qu'il laisse le
 narrateur à sa bien-aimée comme s'il attendait une réponse ; finalement, le
 narrateur n'a besoin que de sa compagne et rien d'autre. L'absence de date précise
 montre aussi que son amour est intemporel. J'ai hâte de poursuivre ma lecture
 pour en découvrir davantage sur les secrets que veut dévoiler Victor Hugo à ses lecteurs.



Meules de foin dans
 la lumière du soleil
 midi, Claude Monet, 1890
 60 x 150 cm
 National Gallery of
 Australia



Mes citations



^ Aimer, c'est voir, sentir,
écouter, comprendre.
L'esprit plus grand s'ajoute
au cœur plus tendre.
^ Un soir je regardais le ciel,
XXVIII, livre II

^ Je me cacherais
pas au peuple
qui m'écoute
Que je songe souvent à
ce que font les morts.
^ Saturne, livre III

^ de haine, c'est
l'hiver du
cœur.
^ Il fait froid,
livre I

^ Ô ma fille ! j'aspire à l'ombre
où tu reposes.
Puisque mon cœur est mort, j'ai bien
cœur, vécu.
^ Veni, Vidi, Vixi, livre IV

^ Rien n'est si doux que le charme
d'aimer.
^ Un soir je regardais le ciel, XXVIII, livre II

^ Aimons-nous ! aimons
toujours ! la chanson la
plus charmante est la
chanson des amours !
^ Vieni ! une flûte mûrde
XIII, livre II

^ Ne dites pas : mourir
^ Ce que c'est que la mort, X



Carnet de lecture recueilli par Manon Varvier, « tour du monde des mythes », classe de 4e, Académie de Grenoble ©