

Préface

Nos programmes de français, au collège comme au lycée, font une place essentielle à la littérature, chargée tout à la fois de donner aux élèves une culture humaniste et une ouverture sur le monde, de permettre la formation du jugement et de l'esprit critique et le développement d'une conscience esthétique.

Si l'importance d'enseigner la littérature n'est guère remise en cause – ce qui n'empêche pas des discussions sur les corpus prescrits par les programmes –, la question de savoir comment la défendre au mieux et lutter contre la désaffection des jeunes lecteurs est loin d'être simple. Le consensus sur la dénonciation des « dérives technicistes » et le rappel de la nécessité de donner du sens à la lecture et à l'étude des textes littéraires laissent en effet entière la question du « comment » : en particulier comment susciter chez les élèves l'intérêt pour la littérature ou encore « le goût et le plaisir de lire », ainsi que le préconisent les programmes du collège. Et nous reprendrions ici volontiers à notre compte la question d'une journée d'étude organisée par l'université de Lausanne en décembre 2012 : « comment repassionner l'enseignement de la littérature ? ». Car la littérature est sans doute autant affaire de saveur, d'émotion, de sensibilité, de valeurs, que de savoir, la demande de connaissances ne pouvant que suivre le désir et la curiosité. Mais encore faut-il les faire naître, et trop d'approches aujourd'hui produisent l'effet inverse, réduisant la lecture des élèves à des réponses à un questionnement étroitement guidé, ou à la production d'« axes » d'analyse, quand le texte n'est pas simplement prétexte à l'étude de notions dont on a perdu de vue la finalité. Trop rarement encore cette lecture est construite par et avec les élèves, faute sans doute de protocoles didactiques qui permettent de mettre en place de nouvelles pratiques. Et pourtant il y a urgence à proposer une réflexion et des approches didactiques renouvelées pour enseigner autrement la littérature au collège et au lycée, susciter notamment le goût de la lecture mais aussi des autres formes d'expression artistique qui ont toute leur place dans le cours de français.

C'est pourquoi la publication de cet ouvrage est particulièrement nécessaire et bienvenue. Issu de quatre années d'expérimentation, il permet de mettre à la disposition des enseignants les présupposés théoriques et les acquis des recherches en didactique de la littérature

qui se sont développées depuis la fin des années 90, en particulier les approches fondées sur la prise en compte du sujet lecteur, et d'en tirer toutes les conséquences pour le renouvellement de la lecture littéraire en classe. Le numéro de mars 1998 du *Français aujourd'hui*, constatant que « d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes », nous étions passés à « une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature » – ce qui impliquait « de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe » –, se demandait en particulier : « quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? »¹. Depuis cette date, des réponses ont été expérimentées et mises à l'épreuve dans les classes par des chercheurs et des enseignants, des formations ont commencé à les faire connaître. Le temps est venu de la généralisation de ces approches afin de faire véritablement place aux sujets lecteurs que sont les élèves et de transformer les classes en communautés interprétatives. Elles rencontrent notre souhait de voir former des élèves capables de réagir de manière personnelle aux œuvres qu'on leur propose – compétence attendue désormais pour le brevet des collèges –, et de s'interroger sur les textes, plutôt que de restituer un discours appris, comme c'est encore trop souvent le cas à l'oral de l'épreuve anticipée de français (EAF).

L'ouvrage dirigé par Sylviane Ahr apporte beaucoup d'exemples, à la fois riches et variés, de mises en œuvre dans les classes de ces approches qui favorisent et suscitent l'engagement du lecteur en prenant appui sur la réception effective des textes par les élèves, qu'il s'agisse de lecture cursive ou analytique, de la lecture d'œuvres intégrales ou de celle d'extraits, sans oublier la réception des spectacles de théâtre ou des films. Le compte rendu vivant et précis qui en est fait est à la fois le témoignage et la preuve de ce que peuvent apporter le cahier de lecture littéraire, les cercles de lecteurs et le débat littéraire quand ils sont utilisés avec une conscience claire et rigoureuse des objectifs poursuivis et des pratiques professionnelles qu'ils supposent. Du cahier au blog participatif, les nouvelles technologies trouvent naturellement leur place dans ces expériences et ne font qu'ouvrir et enrichir les possibles. Loin de proposer des séquences modèles, l'ouvrage met en œuvre une démarche stimulante, transférable dans toutes les classes, du collège au lycée, et qu'il appartient à tout enseignant d'adapter à son projet pédagogique et aux œuvres qu'il souhaite donner à lire (ou à voir) à ses élèves.

La dernière partie entend ainsi mettre en lumière ce qui, dans les formes de questionnement et les consignes du professeur, peut le mieux favoriser l'implication du sujet lecteur et les échanges dans la classe. Il s'agit à présent de créer les conditions qui doivent permettre les déplacements de posture attendus des élèves, mais aussi chez le professeur. Démarche progressive, car ces déplacements prennent du temps. Alors que l'enseignement du

1. N° 121, « Lecteurs de littérature », p. 4.

français s'est plutôt employé à endiguer toute tentative d'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré, il n'est pas simple de repartir de leurs lectures individuelles et de favoriser d'abord l'appropriation subjective des textes. C'est pourquoi les auteurs nous rappellent qu'il ne faut pas brûler les étapes mais se donner le temps de mettre en place un nouveau rapport entre les lecteurs – ou les spectateurs – et l'œuvre. C'est à cette condition que se construira ensuite une autre lecture, enrichie des échanges intersubjectifs et des apports de l'enseignant, eux-mêmes appelés par les questionnements des élèves. Car défendre les approches subjectives de la lecture ne signifie pas pour autant renoncer à former un lecteur capable d'une analyse distanciée, et ce n'est pas davantage laisser chacun en tête à tête avec sa lecture singulière mais au contraire provoquer des échanges entre les lecteurs et adopter une démarche d'interprétation collaborative qui fasse se confronter – parfois se conforter – les différentes lectures. Et quel lieu mieux que la classe pourrait favoriser la constitution d'une communauté interprétative ? L'ouvrage livre ainsi des propos – puisés dans les cahiers des élèves ou transcrits de l'oral en classe – témoignant de la construction progressive d'une posture de lecteur critique qui prend goût à la réflexion sur les textes et aux questionnements littéraires.

Puisse ce livre stimulant, qui résonne des échos de toutes les œuvres lues et vues au cours de ces expériences, aider à renouveler les pratiques de lecture du collège au lycée et contribuer à créer un rapport heureux à la littérature dans les classes.

Anne Vibert
Inspectrice Générale de lettres

Annexes

Autoportrait de lecteur – Trois propositions

Mon Cahier de Lecture Littéraire

Colle ici une photo de toi en train de lire dans la position ou le lieu que tu préfères pour lire. Tu peux aussi faire un dessin ou coller une photo qui représente la lecture qui fait plaisir.

Nom : Prénom :

Année 20.....-20.....

Quel lecteur es-tu ?

On peut proposer aux élèves d'aborder leur profil de lecteur par un exercice de photolangage. Pour cela, on constitue une banque d'images représentant des personnes en situation de lecture (en interrogeant un moteur de recherche sur une entrée « lecteur livre », par exemple) puis on donne la consigne suivante.

- Observe ces photos. Dans laquelle te reconnais-tu le plus ? S'il n'y en a aucune, tu peux en proposer une de ton choix ou faire un dessin.

**Image 1****Image 2****Image 3****Image 4**

Pour me représenter en lecteur, j'ai choisi l'image
parce que

.....
.....
.....
.....

Autoportrait du lecteur

Aimes-tu lire ?

Que ressens-tu quand tu lis?

Quand lis-tu?

Où ?

Que lis-tu ?

Pourquoi lis-tu ?...

En quelques lignes explique-nous quel lecteur tu es : tu peux tout dire en toute liberté! (tu peux déborder de la page)

[illegible]

Favoriser le dialogue avec le texte

La pratique des *marginalia* consiste à investir les marges d'un texte par des notes personnelles ou des dessins¹³. Lors de sa lecture, le lecteur donne la réplique au texte, en répondant directement à un personnage, en s'adressant à l'auteur pour exprimer son agacement ou au contraire son intense jubilation. La lecture se fait alors « conversation », mode que les lecteurs lettrés connaissent bien, comme Alberto Manguel le rappelle :

Ce commentaire, cette glose, cette ombre qui accompagne parfois nos livres préférés transpose le texte en un autre temps et une autre expérience ; il prête de la réalité à l'illusion qu'un livre nous parle et nous incite (nous, ses lecteurs) à exister.¹⁴

La démarche a été proposée à deux classes de première générale dans le cadre de l'étude de *Dom Juan* de Molière. Le choix d'une œuvre théâtrale a permis aux élèves lecteurs de se mettre eux-mêmes en scène dans les marges du texte patrimonial en se créant leur propre personnage. Cette restitution dramatisée de leur lecture personnelle a favorisé le rapprochement entre une œuvre du xvii^e siècle et de jeunes lecteurs du xxi^e siècle : la distance temporelle et culturelle étant abolie, ils se sont sentis complices des personnages et de l'auteur. Les marges ont donc été utilisées comme support pour saisir un « instantané » de lecture, fixer les émotions, les sentiments, les réactions à une acmé de la lecture.

Pour faire comprendre la démarche, un montage fait à partir de *Candide* de Voltaire illustré et commenté par Joann Sfar¹⁵ a été distribué. On y voit l'illustrateur se représentant lui-même dans les marges du texte de Voltaire sous la forme d'un personnage de bande dessinée, livrant ses interrogations, ses rêveries ou ses éclats de rire au fur et à mesure de sa lecture. L'univers représenté renvoie au quotidien du lecteur du xxi^e siècle, introduisant ainsi une tension avec l'univers fictionnel de ce conte du xviii^e siècle. L'illustrateur s'empare également des personnages ou de l'image de l'auteur pour créer des saynètes comiques parallèles à l'œuvre. Chaque page est donc divisée en deux parties : le texte de Voltaire et, dans les marges, les interventions graphiques et textuelles de Sfar. La consigne de travail donnée a été la suivante :

- Lire *Dom Juan* de Molière pour le... Sélectionnez un passage aimé et un passage détesté. Photocopiez-les ou copiez-les dans votre cahier de lecture littéraire. À la manière de Sfar, représentez-vous dans la marge, réagissant face à ces deux textes. Vous pouvez utiliser le dessin ou le collage.

Les élèves ont semblé séduits par une approche qui sollicitait leur lecture personnelle d'une œuvre si souvent commentée par des lecteurs

13. Des exemples de *marginalia* réalisés en classe sont consultables sur le site compagnon de l'ouvrage : <http://www.cndp.fr/crdp-grenoble/collections/enseignerlefrancais/enseignementlitteraire>

14. *Journal d'un lecteur*, Arles, Actes Sud, 2004, p. 12.

15. *La Petite Bibliothèque philosophique de Joann Sfar, Candide de Voltaire*, Paris, Éditions Bréal, 2003, p. 47, 76, 77.

experts. Ils se sont inventé des personnages de lecteurs, ce qui leur a permis d'évoquer leur réception effective de la pièce sans s'exhiber.

On retrouve dans ces *marginalia* l'univers du manga, dont le graphisme offre un panel d'émotions et de sentiments dans lequel ils ont avantageusement puisé (exemples 1 et 2), ainsi que celui de la bande dessinée contemporaine (exemples 3 et 4). Un élève a créé un personnage à l'image de sa perplexité et de son incompréhension face au patois des paysans, ce dont rend compte le collage de morceaux de journaux à l'envers : le lecteur est envahi tout entier par le langage des personnages (exemple 5). Le monde du *xxi*^e siècle interroge celui du *xvii*^e siècle, qui à son tour questionne celui dans lequel le jeune lycéen évolue. La lecture devient dialogue, dialogue avec le texte par l'entremise des personnages, dialogue avec soi-même lecteur, dialogue avec l'auteur.

Un dialogue avec les personnages

Apostrophant les personnages, les lecteurs sont entrés dans l'univers fictionnel qu'ils ont perçu de façon différente selon leur genre. On constate par exemple que les filles s'offusquent de l'attitude de Dom Juan et de la naïveté des paysannes, que deux élèves qualifient d'« idiots » (exemples 6 et 7). Ponctuation expressive et onomatopées révèlent l'investissement de ces lycéennes dans leur lecture. Signifiants et signes graphiques traduisent une colère rentrée face à leur frustration de ne pouvoir intervenir directement dans la fiction dramatique, comme si les paysannes étaient sourdes à leurs conseils. En revanche, un garçon s'esclaffe devant la bêtise des paysannes (exemple 8). L'habileté du héros éponyme soulève en lui deux réactions opposées, toutes deux prenant appui sur sa propre expérience de séducteur :

Même moi, je n'ai pas fait tant de mensonges durant toute ma vie!!!

C'est fou le temps que met Dom Juan à se faire aimer par des femmes. Ici, ce sont les deux paysannes qui tombent amoureuses de Dom Juan. Même moi, je n'ai pas réussi ce que Dom Juan vient de faire en quelques secondes durant toute ma vie!

À travers cette lecture autoréférentielle, cet élève a fourni en fait un élément qu'il s'est agi ensuite d'interpréter dans le cadre de la lecture analytique du passage, à savoir la dimension prototypique du personnage de Dom Juan.

Dans une autre page de *marginalia*, une lectrice se met en scène (exemple 14). Lassée du dialogue en patois entre Pierrot et Charlotte, elle demande tout d'abord la « télécommande » ou, à défaut, « des sous-titres ». La page se termine cependant sur un visage cherchant avec gourmandise « cette charmante demoiselle » : l'élève se substitue à Dom Juan pour tromper son ennui et relancer l'action. Elle suggère également que cette scène de dialogue est marquée par l'absence du personnage principal et ne sert qu'à créer un effet d'attente et une tension dramatique préparant l'entrée en scène du séducteur et sa rencontre avec Charlotte. Là encore, cette page de *marginalia* a servi efficacement l'étude plus précise du passage. Enfin, une élève représente Dom Juan, éprouvant le besoin de le convoquer directement pour le prendre à parti (exemple 9) : elle pointe

un doigt accusateur face au personnage qui répond « Billevesée, ce ne sont que de vulgaires et naïves paysannes ! De toute façon, elles n'étaient pas si attirantes... D'ailleurs, je les ai abandonnées ! ». L'élève comble ainsi les « trous »¹⁶ laissés par Molière dans son œuvre.

Un dialogue avec soi-même

Le travail sur les *marginalia* a permis aux élèves de mettre en scène leur lecture : le dialogue intérieur du lecteur est représenté sous la forme de bulles, symboles d'une « sous-conversation » habitant le personnage lecteur ou de deux roues crantées qui représentent l'engrenage ou le mécanisme de la réflexion (exemple 13). La posture physique du lecteur en repli sur lui-même (exemple 10), agenouillé, livre ouvert et visage caché, contraste avec sa pensée qui fuse et éclate au cœur du texte : « Oh ! Quelle beauté de l'écriture ! », peut-on lire dans un nuage qui passe sur la tirade de l'inconstance. L'élève, sensible à la poésie du passage, a choisi ainsi de livrer son évaluation esthétique, greffant son monologue de lecteur sur la tirade. On retrouve cette démarche mais à visage découvert dans d'autres *marginalias* (exemples 6, 9, 11). Dans l'une de ces marges (exemple 9), on assiste au monologue délibératif d'une lectrice qui conclut sur la nécessité de se représenter mentalement la scène :

Fichtre, j'avais oublié à quel point ce type était macho et irresponsable !
Malgré cela, il faut avouer qu'il a un sacré talent d'improvisateur et d'orateur !

Le jugement moral entre en conflit avec l'admiration que cette lycéenne porte malgré tout au personnage. La dualité du héros moliéresque ainsi que le sentiment double qu'il lui inspire sont représentés graphiquement en bas de page.

Un dialogue avec l'auteur

C'est un dédoublement entre spectatrice et lectrice qui est à l'origine d'un dialogue entre celle-ci et l'auteur dans la page de *marginalia* proposée par une élève qui a bien perçu la distinction au cœur des programmes de première entre texte à lire et texte à représenter (exemple 13). Si elle admet que la scène des paysans est susceptible d'intéresser le spectateur en raison de sa force comique, elle avoue que la lecture du passage l'a profondément ennuyée. Elle recourt à l'image et à la voix de l'auteur pour tenter de résoudre l'énigme de cette scène.

Le lecteur peut devenir lui-même auteur en créant une scène parallèle au texte, dans laquelle il joue le premier rôle (exemple 12). Il transpose alors dans le théâtre de sa vie la même scène du texte : l'élève va de sa mère à son père pour leur soutirer la permission de sortir, s'inspirant de Dom Juan qui passe successivement de Charlotte à Mathurine pour parvenir à ses fins. « Très instructif ce Dom Juan ! », proclame l'élève victorieux. Cette

16. Terme emprunté à Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, Éditions Sociales, 1977.

autofictionnalisation témoigne de la rencontre effective entre un texte du xvii^e et un lecteur du xxi^e siècle.

Des lectures singulières et plurielles

Écrivant dans les marges du texte, certains élèves se sont imprégnés de certains tours moliéresques. Ainsi, dans les *marginalia* mettant en scène le personnage de Ph. Geluck (exemple 3), l'élève fait reprendre au Chat la métaphore filée du regard qui traverse la tirade du séducteur, plaider en faveur de l'inconstance : à Dom Juan sensible à toutes les beautés qui peuvent « frapper ses yeux », conservant « des yeux pour voir le mérite de toutes », l'animal répond :

Je ne me frappe pas les yeux mais je me les cache. Je ne peux pas continuer à lire ça !
[...] Oui, conserve tes yeux, si ta femme entend ça, elle risque de les enlever pour que tu ne regardes pas ailleurs.

Ces remarques, faites par le Chat qui nous regarde lui-même droit dans les yeux, mettent en rapport regard du lecteur, regard du spectateur et regard du personnage sur les femmes et sur le monde.

Un autre cas de *marginalia* montre qu'aucun détail n'est laissé de côté (exemple 6). Cette attention accrue portée à l'œuvre invite en quelque sorte le professeur à la revisiter. L'élève réagit en effet à la réplique de Charlotte et notamment au personnage de la tante qui peut passer inaperçu : « Oui, pourvu que ma tante le veuille », dit le personnage ; « Faites au moins qu'elle soit moins naïve... », déplore l'élève, comptant justement sur le personnage de la tante : « Peut-être que la tante refusera le mariage ? ». C'est encore un « trou » du texte que le lecteur met ici au jour. Celui-ci reprend ensuite une réplique de Dom Juan : « "Touchez donc là"... (où cela au juste ?) ». La réaction du lecteur, signifiée dans les parenthèses, suggère l'implicite érotique que la proposition du personnage peut contenir. La question est intériorisée et non formulée à haute voix : l'élève adopte le point de vue d'un metteur en scène, ouvrant ainsi des espaces de questionnement interprétatif.

La figure du Chat choisie par un élève (exemple 4) offre une lecture encore bien singulière, prometteuse d'interprétations. Contrairement à ses camarades, l'élève a beaucoup aimé la scène des paysans, car il proclame : « Pierrot, c'est mon héros ! ». Le personnage exhibe fièrement une poitrine flanquée non pas du S de Superman mais du P de Pierrot. Effectivement, celui-ci est le seul personnage qui a été l'auteur d'un acte héroïque, malgré son rôle de paysan : il a sauvé Dom Juan et Sganarelle. Et même s'il est affublé d'un accent comique, cela ne le rend que plus sympathique au lecteur. La spécificité du personnage de Pierrot est ici bien mise en valeur par l'élève et peut éclairer en retour les défauts de Dom Juan et de Sganarelle. Cette page de *marginalia* a pu être exploitée pour l'étude des personnages dans l'œuvre.

Troisième partie

Pistes pour les enseignants

Les expérimentations ont permis de mettre au jour les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la démarche et de cerner les situations susceptibles de les lever. Sont donc présentées ici les questions que les membres de l'équipe se sont posées au cours des quatre années ainsi que les réponses qui ont pu y être apportées collectivement. La dimension pragmatique donnée à la recherche autorise à émettre quelques suggestions qu'il conviendra d'adapter à chaque situation de classe (palier de la scolarité, profil des élèves, choix du texte, objectifs d'apprentissage...).

Le premier chapitre s'intéresse aux **modalités qui favorisent la prise en compte des lectures subjectives des élèves**, ce qui passe par un accompagnement de ces lectures tout autre que celui généralement privilégié. L'analyse de quelques situations de classe, volontairement ciblées, a permis d'établir des constats récurrents pour ce qui concerne les questions et les consignes susceptibles tout à la fois d'encourager efficacement une lecture sensible et de faire advenir une lecture critique autonome, conformément aux attentes institutionnelles.

Le chapitre 2 traite de quelques principes de base susceptibles d'**assurer des échanges intersubjectifs efficaces**. Ces principes concernent le travail que le professeur doit réaliser en amont des débats ainsi que le cadre qu'il doit instaurer pour tirer le meilleur parti de ces échanges. Sont présentées les modalités selon lesquelles il est possible de faire de la classe une communauté interprétative, ce qui conduit à cerner la place et le rôle des interactants dans les débats comme sur les blogs participatifs, et à s'interroger sur les gestes professionnels qui sont à développer tant en présentiel qu'en ligne.

Le chapitre 3 analyse les **déplacements cognitifs et langagiers** que la démarche favorise et qui ont pu être observés au cours de la recherche. Pour que ces déplacements puissent s'opérer efficacement, il convient de veiller à une certaine progressivité dans la mise en œuvre de cette démarche et de s'assurer que les enjeux et les modalités de son fonctionnement sont compris de tous : changer des habitus scolaires et professionnels requiert du temps et surtout l'adhésion de chacun.