

Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?

Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale de lettres
Mars 2012

Pourquoi faudrait-il renouveler les approches de la lecture analytique ? Ce présupposé demande à être tout d'abord explicité.

Le point de départ en est une conviction forte : celle de l'importance de la littérature, importance à réaffirmer plus que jamais aujourd'hui comme antidote à bien des maux de nos sociétés actuelles et surtout, en ce qui nous concerne, comme essentielle à la construction de soi pour nos élèves¹. Si je le rappelle, c'est parce que la didactique du français a pu choisir d'autres voies à d'autres moments de son histoire. Mais les programmes défendent cette place et il y a là sans doute une spécificité française, exigeantes certes, mais à laquelle il ne faut pas renoncer.

Une fois qu'on a dit cela, malgré tout, on n'a pas beaucoup avancé et la question qui subsiste est celle du « comment » : comment enseigner la littérature à l'école et comment défendre cet enseignement ?

Le défendre d'abord contre les reproches de formalisme et de technicisme, qui accusent l'enseignement de promouvoir « une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit » alors que « Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence » (T. Todorov, *La Littérature en péril*, 2007). Bref, en finir avec ce « décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (M. Picard, *La Lecture comme jeu*, 1986) qui propose une lecture désincarnée de la littérature et en finir également avec l'exclusivité donnée à la conception autoréférentielle de la littérature qui la prive de ses enjeux existentiels².

Sur ce point, la prise de conscience des dérives des approches formalistes est réelle et n'est pas nouvelle. Les programmes de collège affirment notamment :

Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.

Mais sommes-nous sûrs que la lecture analytique a réussi sa conversion et qu'elle est parvenue à construire un nouveau rapport au texte ?³

¹ T. Todorov *La littérature en péril* (2007) ; A. Compagnon *La littérature pour quoi faire ?* (2007) ; Dominique Maingueneau, *Contre Saint-Proust. La fin de la Littérature* (2008) ; Yves Citton *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Éditions Amsterdam, 2007, ou *L'Avenir des humanités*, La Découverte, 2010 ; Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Armand Colin, 2010 ; Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires ; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

² Déjà, en 1986, Michel Picard constatait dans *La Lecture comme jeu* que « pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite » (p. 96). Plus récemment, Tzvetan Todorov accuse dans *La littérature en péril* : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison ».

³ J.-M. Schaeffer insiste sur la nécessité d'une évolution des pratiques d'enseignement, à ses yeux trop centrées sur l'analyse de textes du patrimoine : en minorant les pratiques de production et de lecture des élèves, elles entravent l'accès à une expérience personnelle de la littérature. Schaeffer insiste en particulier sur l'importance de la fiction et de la poésie : « seule une activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres,

Rien n'est moins certain, et en tout cas, les différentes enquêtes sur la lecture des jeunes générations font plutôt état d'un échec de l'école à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier. Ce n'est pas tant la baisse quantitative du nombre de lecteurs et en particulier de forts lecteurs qui doit nous arrêter ici⁴ : elle est réelle mais elle a aussi des causes qui dépassent largement l'école. C'est surtout la vision négative, ou en tout cas contreproductive en ce qui concerne l'incitation à la lecture, qui se dégage de certaines de ces enquêtes : celles de Christian Baudelot à la fin des années 1990 faisaient apparaître la lecture au collège et au lycée comme « une pratique sans croyance »⁵ ; Sylvie Octobre, dans son enquête de 2006 sur les loisirs des 6-14 ans, note la baisse de l'attachement à la lecture entre l'école et le collège, passée du statut de « lecture-plaisir » à celui d'outil de travail⁶ et note également une tendance à la désaffection des catégories favorisées à l'égard de la lecture : « les fils et filles de cadres ne fournissent plus systématiquement des contingents de lecteurs assidus » et « la mécanique sociale de recrutement des publics des pratiques légitimes semble enrayée »⁷. En outre, la question de la lecture n'est plus seulement celle des publics défavorisés : réussite scolaire et appétit de lecture peuvent être des phénomènes partiellement disjoints. Les « nouveaux bons élèves » sont des lecteurs efficaces, mais certains avouent ne pas aimer lire.

Il faudrait sans doute aller beaucoup plus loin dans ces enquêtes mais elles rencontrent aussi une forme d'insatisfaction que nous sommes nombreux à éprouver devant la difficulté à susciter l'investissement des élèves dans la lecture littéraire et à en faire autre chose que le rituel d'un exercice.

Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un « rapport heureux à la lecture et à la littérature »⁸, quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves.

Mais il ne s'agit pas pour autant, on va le voir, d'un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif. Le défi est de construire ce rapport sans perdre de vue l'objectif de formation d'un lecteur expert, capable aussi d'une analyse distanciée.

peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort. Guider les élèves vers cette expérience devrait donc, en toute logique, constituer le cœur même de l'apprentissage littéraire. » (p. 117)

⁴ L'enquête 2009 (dont les résultats concernent le livre ne portent que sur la lecture qualifiée de loisir) montre que chez les 15-24 ans, la part des Français lisant un quotidien payant est passé de 70% à 58% et que la part de ceux ayant lu au moins un livre au cours des douze derniers mois est passée de 83 à 78%. 26 % des garçons de cette tranche d'âge n'ont ainsi lu aucun livre au cours des douze derniers mois, contre 15 % des filles. De manière générale, c'est surtout la part des forts lecteurs qui diminue (voir Olivier Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, 2009, p. 141-262). Ces résultats sont corroborés par l'enquête internationale PISA qui porte sur les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37% des élèves disent ne pas lire par plaisir et 30% disent lire moins de 30 minutes par jour (la France se situe dans cette moyenne). La lecture a perdu de l'intérêt aux yeux des élèves entre 2000 et 2009. Toutefois, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir a diminué davantage chez les garçons que chez les filles (OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, Volume III, PISA, Éditions OCDE, 2011, p. 32 et suivantes)

⁵ "Lire au collège et au lycée, de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance", (avec M. Cartier), *Genèse de la croyance littéraire*, Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 123, Juin 1998, Seuil.

⁶ S. Octobre, « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », *Enfances, Familles, Générations*, n° 4, 2006, p. 155.

⁷ « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin 2008, p. 33.

⁸ Pour reprendre une expression d'Annie Rouxel dans son introduction au colloque des chercheurs en didactique de la littérature d'avril 2011 à Rabat.

Cette question du sujet lecteur en didactique est relativement récente. Son acte de naissance est le colloque de Rennes en 2004 : *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*⁹. Mais les expériences, depuis, se sont multipliées et on peut commencer à en tirer quelques enseignements qui pourraient être généralisés.

Cette question est à la fois liée au développement d'une recherche spécifique en didactique de la littérature (depuis la fin des années 90) et à la rupture épistémologique que constituent les théories de la réception.

Je vais donc, dans un premier temps, rappeler à grands traits les principaux fondements théoriques sur lesquels prennent appui les propositions didactiques issues de la notion de sujet lecteur. J'envisagerai, dans un deuxième temps, les conséquences de la prise en compte du sujet lecteur pour l'enseignement de la littérature. Quels dispositifs didactiques ? Mais aussi quelles difficultés et comment les surmonter ? L'objectif est bien désormais de sortir des expériences ponctuelles et de passer à une phase d'application plus générales de ces propositions pour voir dans quelle mesure elles répondent à nos préoccupations et sont conciliables avec les objectifs des programmes.

I. De nouveaux fondements théoriques

A. La (re)découverte du lecteur

Avec les théories dites « de la réception » qui s'imposent à la fin des années 70 et au début des années 80, le lecteur (et non plus le texte) est replacé au centre de l'activité critique.

Jusque là, les théories dominantes sont caractérisées par la priorité accordée au texte comme objet déjà-là :

- qu'il s'agisse d'y chercher un sens canonique et définitif (celui voulu par l'auteur)
- ou qu'il s'agisse, comme dans l'analyse structurale, de restituer par une analyse qui se veut objective, les rapports de sens internes à l'énoncé, sans référence à des savoirs extérieures (texte comme système de signes clos sur lui-même).

La rupture théorique s'est traduite par un glissement de l'intérêt des chercheurs du texte au lecteur, véritable révolution conceptuelle, elle-même à la source d'un renouveau des études littéraires. Différents travaux affirment en effet que la source productrice de sens n'est pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant qui actualise le texte¹⁰. Deux idées sont à retenir dans cette mise en avant du rôle du lecteur :

- tant qu'il n'est pas concrétisé dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel ;
- considéré en lui-même, le texte est un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système organisé de signes.

Ainsi, pour Jauss¹¹ l'œuvre littéraire n'est rien indépendamment de sa réception. Le sens et le succès de l'œuvre changent en fonction de sa réception par un public puisque le lecteur lui-même est inscrit dans l'histoire. Etudier le destin d'une œuvre, c'est voir quels ont été ses rapports avec les différents « horizons d'attente » dans lesquels elle a été insérée.

Pour Iser¹² « l'auteur et le lecteur prennent [...] une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu ». Iser recherche la

⁹ A. Rouxel, G. Langlade (dir.), P. U. Rennes, 2004.

¹⁰ Voir pour un exposé de ces théories Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1996, à qui je reprends l'essentiel de cette présentation.

¹¹ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, 1972 ; *Pour une herméneutique littéraire*, 1982.

¹² Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* (1976).

manière dont s'affirme dans le texte l'existence virtuelle du lecteur – le lecteur implicite – et montre que le lecteur réagit d'abord aux sollicitations inscrites dans le texte. Ainsi, toute œuvre met en place une représentation de son lecteur et préoriente sa réception ; elle organise et dirige la lecture ; le lecteur réagit aux parcours qu'elle lui impose. L'activité du lecteur est sollicitée par les « lieux d'indétermination » du texte, les « blancs » autorisant des interprétations divergentes. C'est dans la mesure où il colmate ces blancs que le lecteur fait advenir l'œuvre à la conscience. Il aboutit en fin de compte à un nouveau modèle de réalité qu'il aura activement contribué à élaborer.

Umberto Eco¹³ conçoit l'acte de lire conçu comme « coopération interprétative ». Comme ses prédécesseurs, il souligne l'incomplétude du texte, « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir [...] qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire. » Le texte est destiné à être actualisé : l'auteur prévoit un « Lecteur Modèle capable de coopérer » à cette actualisation¹⁴. « L'auteur présuppose la compétence de son « Lecteur Modèle » et, en même temps, il *l'institue* »¹⁵. Umberto Eco distingue également les textes « fermés » qui programment strictement l'interprétation et les textes « ouverts » qui laissent un certain champ au jeu de la *semiosis* illimitée. Et l'interprétation, processus pragmatique de rationalisation du programme textuel, se distingue des diverses formes d'utilisations, dans lesquelles le lecteur exerce librement son imagination.

La pluralité des sens et donc des interprétations n'est pas nouvelle. Mais jusqu'ici, la polysémie était considérée comme le fait du texte lui-même, et non de la lecture. Avec la notion de « coopération interprétative », elle se trouve aussi pleinement du côté de la lecture.

B. Du lecteur modèle au lecteur réel

Mais ce lecteur, qu'il s'agisse du lecteur implicite d'Iser ou du lecteur modèle d'Umberto Eco, reste un lecteur abstrait, théorique, c'est-à-dire le lecteur capable de coopérer et de répondre aux injonctions du texte auquel le lecteur réel doit s'efforcer de ressembler. Il restait à s'intéresser au lecteur réel, empirique. C'est ce qu'a fait Michel Picard dans *La lecture comme jeu* (1986).

1. Le lecteur triple de Michel Picard

Je ne vais pas entrer trop avant dans l'ouvrage de Michel Picard mais retenir surtout ce qui a intéressé les didacticiens de la littérature, à savoir l'idée que tout individu conjugue en fait plusieurs identités lorsqu'il lit.

Michel Picard considère le lecteur réel, empirique, dans une perspective psychanalytique. « Le vrai lecteur a un corps, il lit avec ». Picard souligne les réactions sensibles du lecteur aux sollicitations du texte. Pour décrire la réception des textes, il se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes, en reprenant la distinction du psychanalyste Winnicott entre « play » et « game » :

¹³ *Lector in fabula*, 1979

¹⁴ Ce qui suppose à la fois des compétences textuelles et des compétences encyclopédiques (extra-textuelles) qui permettent d'interpréter les énoncés à la fois en fonction des éléments de connaissance auxquels ils renvoient (allusivement) et du « scénario » conventionnel dans lequel ils s'inscrivent.

¹⁵ Dans son chapitre 3, Eco montre comment, à l'aide d'indices glissés dans le texte, l'auteur construit la compétence encyclopédique du lecteur pour que la communication soit réussie. Il précise en effet qu'en général, un auteur souhaite le succès de la coopération. Rares sont les cas où il organise la déroute du lecteur (l'échec interprétatif programmé est le cas, justement, d'*Un drame bien parisien* d'Alphonse Allais où le lecteur fait de fausses inférences en s'appuyant sur un scénario intertextuel stéréotypé et en prêtant aux personnages des savoirs que lui seul détient : la coopération interprétative mise en œuvre par Allais mobilise ces scénarios pour piéger le lecteur).

- le « playing » : jeux de rôle ou de simulacre, d'imagination, de fiction, fondés sur l'identification à une figure imaginaire
- le « game » : jeux de règles, de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs.

Le *playing* « s'enracine dans l'imaginaire du sujet » ; le *game* réclame la mise à distance. La lecture implique ces deux types de jeu, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte.

Dans *La Lecture comme jeu*, il distingue, au cœur de l'acte de lire, l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent :

- le *liseur* : personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, corps lisant.
- le *lu*, qui renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions, si bien qu'on peut dire que la personnalité du lecteur est « lue », révélée, par le texte. C'est le lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle, l'instance sollicitée par le « play », l'investissement imaginaire.
- le *lectant* : instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte. C'est le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance et s'intéresse à la complexité de l'œuvre.

Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur, et le lectant instaurant une distance avec le texte. La lecture est ce jeu, ce va-et-vient, ce rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur. L'oscillation participation-distanciation nourrit le plaisir du lecteur. En définitive, pour Picard, c'est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique.

Le but n'est pas de discuter ici ce modèle, qui a d'ailleurs été repris et revu par Vincent Jouve¹⁶. Mais il nous permet de mieux comprendre ce que nous sommes comme lecteurs. D. Bucheton, en se fondant également sur la notion d'*habitus*, en a tiré une expérience fort intéressante qui nous donne un cadre d'analyse plus opérationnel pour décrire les instances de lecteurs à l'œuvre chez les élèves.

2. Les « postures de lecture » d'après l'expérience conduite par Dominique Bucheton¹⁷

Elle définit les postures de lecture comme des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ».

L'expérience, conduite avec trois classes de 3^e, a consisté à faire lire aux élèves une nouvelle de D. Daenninckx, *La Tire-lire*, et à leur demander un commentaire libre d'une page. L'analyse des textes écrits a permis à D. Bucheton de dégager cinq postures de lecture chez les élèves.

- Posture 1. **Le texte tâche.** La lecture est ratée : le texte de l'élève a l'apparence d'une tâche scolaire, dépourvue de signification ou dangereuse (écrire dévoile). Formes diverses de refus ou sabotage de l'activité demandée (lecture partielle du texte ou très superficielle, avec confusions sur personnages et actions, description technique sans début de construction d'une signification).

¹⁶ V. Jouve renonce au *liseur*, reprend le *lu* comme élément passif pour renvoyer aux effets de la lecture sur l'inconscient du lecteur et à la satisfaction dans la lecture de certaines pulsions inconscientes, et affine le *lectant* en se fondant sur l'idée que le texte est d'abord une construction qui suppose un architecte : l'auteur qui guide le lecteur dans sa relation au texte. Il distingue donc le *lectant jouant* qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte et le *lectant interprétant*, qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre ; et il invente le *lisant*, instance qui se laisse piéger par l'illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif le temps de la lecture. Voir *L'Effet personnage dans le roman* (1992) et *La Lecture*, Hachette (Contours littéraires), 1993.

¹⁷ Dominique Bucheton, « Les postures du lecteur », in Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.

- Posture 2. **Le texte action.** Le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Attitude qui l'amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet), pour les personnes réelles que ces personnages symbolisent ou évoquent (« Cela doit être dur »), pour lui-même lorsqu'il actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre). Mais l'élève ne confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu'au jugement des personnages.
- Posture 3. **Le texte signe.** Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un « reflet » d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d'une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages.
- Posture 4. **Le texte tremplin.** Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur. Pour certains lecteurs, on a le sentiment que le point de vue énoncé préexiste au commentaire et que le texte lu n'est qu'un prétexte.
- Posture 5, ou posture lettrée : **Le texte objet.** Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

L'intérêt de l'expérience est d'apprendre à repérer chez les élèves des postures de lecture dans différents écrits. Les catégories de postures sont très utiles, nous le verrons, pour analyser les carnets de lecture des élèves et construire des dispositifs didactiques pour les faire évoluer.

L'expérience montrait en outre que, d'une part, la posture experte était encore très peu employée à la fin du collège, que, d'autre part, les élèves du collège le plus favorisé de son échantillon étaient ceux qui étaient capables, justement, de conjuguer plusieurs postures de lecture. Les modes de lecture des élèves socialement favorisés sont donc, à la sortie du collège, beaucoup plus flexibles. Ils sont prêts pour le travail au lycée, ils ont construit l'objet littérature sur lequel ils vont travailler, en ont globalement compris la spécificité et ont établi avec lui des rapports privés et scolaires.

Qu'il s'agisse du modèle de Picard, de celui de Jouve ou de la notion de posture, ces approches ont nourri la réflexion sur la notion de « lecture littéraire ».

C. Lecture littéraire et sujet lecteur

1. La notion de « lecture littéraire »

Il ne faut pas entendre la lecture littéraire simplement comme la lecture de la littérature, lecture qui a connu et connaît différentes formes scolaires : explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique.

Employée d'abord par Michel Picard, la notion prend une réelle importance dans le champ didactique dans les années 90 et permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignement qui ne soit pas seulement centré sur le texte, mais sur la relation texte-lecteur.

Il s'agit d'une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles.

Cette définition prend acte du fait que, lorsqu'il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la « posture lettrée », rationnelle et savante, qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire littéraire en particulier) : il s'implique dans l'œuvre et on va préciser plus loin de quelle façon. C'est donc bien l'ensemble des postures de lecture qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement en commençant par l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte.

4. Le sujet lecteur¹⁸

La question de la subjectivité du lecteur a d'abord été abordée de manière théorique dans la réflexion critique sur la littérature : il s'agissait d'étudier à la fois les stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres et les reconfigurations des œuvres par l'activité des lecteurs. La réflexion didactique ne s'en est emparée qu'ensuite.

En formation d'enseignants, avant d'expliquer de manière théorique ce qu'est le sujet lecteur, il est intéressant de soumettre le groupe à une expérience de lecture pour confronter les façons différentes dont chacun actualise l'œuvre. On pourrait demander, comme D. Bucheton, d'écrire une page libre de commentaire à partir d'un texte¹⁹. Mais avec une assemblée de professeurs de lettres qui ont appris à taire leur subjectivité dans le commentaire, on retrouve généralement et presque uniquement la posture dominante de la lecture experte qui analyse le texte de manière distanciée. C'est pourquoi, après la lecture du texte, il est préférable de recourir à un questionnaire qui oblige chacun à un autre type de réaction et de commentaire :

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

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

Car, comme l'écrit Pierre Bayard, « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut »²⁰ et « Le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence »²¹. Ainsi, à partir de failles fictionnelles, voire de détails

¹⁸ En 2004, la notion de sujet lecteur est ouvertement questionnée au colloque de didactique de Rennes : Annie Rouxel et Gérard Langlade dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, P. U. R., 2004. En 2007, *Le Français aujourd'hui* lui consacre un numéro : « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour le didactique ? » (n°157, juin 2007).

¹⁹ Il est intéressant de donner à lire soit un texte dont le contenu devrait faire réagir (pour les émotions qu'il suscite ou pour des raisons morales, ou encore pour le conflit de valeur qu'il met en jeu), soit au contraire un texte dont on sait qu'il « parle » à certains publics et en laisse d'autres indifférents. Exemples de textes utilisés en formation : pour la première catégorie, une nouvelle d'Annie Saumont « Il revenait de Chicago, papa », pour la deuxième, les premières pages du roman de Michel Pical, *Matantemma* (édition Buchet-Chastel).

²⁰ *Qui a tué Roger Ackroyd ?* 1998, p. 127.

²¹ *Ibid.* p. 130.

minuscules, des pans entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés ». La réflexion théorique a montré qu'une part de lecture investie existe chez des lecteurs experts, savants, en particulier chez les grands lecteurs que sont les écrivains (Balzac lecteur de *La Chartreuse de Parme*, Journal de Gide, *Journées de lecture* de Proust, *Journal de lectures* d'Alberto Manguel, P. Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur*, Michel Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes de tôle...*)²².

L'implication du lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire. Le lecteur, quel qu'il soit, réalise un investissement fictionnel dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture. En quoi consiste cet investissement ?

Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont distingué cinq formes de cette reconfiguration de l'œuvre lue par le lecteur qu'ils nomment « activité fictionnalisante » :

- la concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre
- l'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles
- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible aux yeux du lecteur.
- l'activité fantasmatique : le lecteur (re)sécénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire.

Exemple tiré d'un carnet de lecture d'élève de seconde sur *Madame Bovary*²³ :

Charles me fait penser à mon grand père ; oui, parce que je sais qu'il aime ma grand-mère mais tout comme Charles, il passe son temps à travailler avec les animaux, dans les champs, c'est-à-dire qu'il n'est pas souvent présent près de ma grand-mère. Il pense que ce n'est pas nécessaire, mais si ça l'est. En fait, Charles me fait un peu penser à une personne âgée qui croit déjà qu'il n'a déjà plus rien à vivre, alors que Emma elle, c'est tout le contraire. (Alizé)

- la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages

Emma m'énerve ! Comment peut-on être « girouette » à ce point ! C'est, pour moi, inimaginable d'être comme elle ! On ne peut pas changer de sentiment du jour au lendemain. Elle est lunatique. Elle représente le genre de personne que je ne porte pas dans mon cœur. (Grégory)

Charles a beau être un homme gentil, il reste néanmoins quelqu'un d'inintéressant ! Il ne sait rien faire ! Il faut dire qu'il a eu des parents indignes. Il est vraiment naïf de croire qu'Emma est heureuse ! (Marion)

Arrêtons-nous sur la concrétion imageante : il est intéressant de faire manifester ces images qui naissent en nous à la lecture, par exemple à propos des personnages. Elles se révèlent indirectement quand, par exemple, une adaptation cinématographique donne au personnage un physique tout autre que celui que nous avons imaginé.

J'ai donc découvert comment Claude Chabrol avait réinterprété le roman dans son film mais j'ai été plutôt déçue. Par exemple, je n'ai pas aimé le jeu des personnages : ils ne correspondaient pas à l'image que je m'en faisais. Je voyais Emma brune, plus jeune et plus naïve, plus passionnée et surtout moins froide. Lheureux et Charles tenaient en revanche assez bien leur rôle même si encore une fois Charles ne colle pas vraiment à l'image que j'avais de lui. (Camille)²⁴

²² Pierre Bayard montre dans son *Enquête sur Hamlet* que même les analyses critiques qui se donnent pour les plus objectives témoignent des effets de transformation des données fictionnelles de l'œuvre (selon les modes opératoires de l'ajout, de la suppression ou de la recomposition). Ainsi est-il « difficile, quand on lit certaines des lectures d'*Hamlet*, de croire que les critiques parlent du même texte. Mais c'est qu'effectivement ils parlent, à partir d'une œuvre commune, d'un texte devenu pour chacun différent. » (Bayard, 2002, p. 162).

²³ Extrait du mémoire professionnel de Céline Billouard, *Réhabiliter la subjectivité de l'élève : le « moi » au cœur de la démarche interprétative*, IUFM de Grenoble – Université Joseph Fourier, année universitaire 2007-2008.

²⁴ *Ibid.*

Voir aussi comment Pierre Bayard, dans sa préface au colloque sur *Le Texte du lecteur*, joue à imaginer Julien Sorel noir²⁵.

On peut aussi mettre cette activité imageante du lecteur au service de l'interprétation comme l'a fait Bénédicte Shawky-Milcent dans une classe de 2^{de} à Compiègne²⁶. Elle fait lire et étudier à ses élèves *Le Chef d'œuvre inconnu*. Cette lecture est accompagnée d'un carnet de lecture (j'y reviendrai) que les élèves sont invités à enrichir après les séances en classe. A propos du personnage de Frenhofer, voici le premier écrit d'A., lycéen à la limite de l'abandon de ses études :

Un vieillard arrive, on décrit son physique longtemps, puis il frappe à la porte. Porbus ouvre et il entre avec le jeune homme. Je me demande qui est cet homme, et je ris intérieurement en voyant son physique.

Puis son deuxième écrit après l'échange en classe sur le dénouement :

Frenhofer est présenté ici comme un vieil homme, ayant l'air bizarre, mais qui se comporte toutefois comme un gentleman. Il a l'air vieux et fatigué par la vie, tout en laissant apparaître une certaine jeunesse. Il me fait penser à un monsieur que je connais, pas dans le style vestimentaire, mais sur le premier jugement que l'on peut porter sur quelqu'un. Il a tellement d'assurance qu'on croirait presque que cet homme cache de grandes choses qui peuvent choquer des vies. C'est comme ça que je vois cet homme et la première lecture ne laissait pas paraître un tel jugement.

Enfin, il est prévu une lecture analytique du portrait. Le professeur décide de s'appuyer sur son propre texte intérieur pour proposer un nouveau questionnement sur le portrait de Frenhofer avant son étude en classe. Constatant qu'elle ne parvient pas à « voir » Frenhofer (surgit à la place, lorsqu'elle lit ce texte, un portrait de Rembrandt ou d'autres portraits balzacien), elle demande aux élèves :

- Voyez-vous Frenhofer, parvenez-vous à vous le représenter ?
- Votre imagination ajoute-t-elle des détails à la description ?

Au moment de l'échange oral, elle dévoile elle-même quelques-unes de ses impressions de lecture, ce qui libère la parole d'élèves souvent silencieux. Surtout, les impressions de lecture des uns et des autres ont fourni une clé pour l'interprétation du texte : la difficulté à voir Frenhofer, l'appel à l'imagination du lecteur pour compléter l'image imparfaite du peintre offerte par le romancier était l'un des procédés balzacien pour créer un effet de mystère et souligner la complexité du personnage²⁷.

Cette activité imageante n'est sans doute pas assez sollicitée actuellement et surtout pas mise au service de la compréhension et de l'interprétation comme le montre cet exemple récent dans une classe de 5^e : après l'étude d'un extrait de Chrétien de Troyes (la première rencontre de Perceval avec des chevaliers), le professeur demande aux élèves comment ils dessineraient Perceval, l'échange oral sur cette représentation du personnage précédant une lecture d'image. Mais une telle question, et mieux encore la demande de dessiner le personnage, aurait été beaucoup plus intéressante après la lecture du texte pour voir ce que les élèves avaient « vu » au cours de leur lecture et pour construire l'analyse du texte à partir de ces représentations.

²⁵ « Julien Sorel était-il noir ? », dans *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, 2011.

²⁶ Pour une présentation plus complète du dispositif, voir J.-F. Massol, B. Shawky-Milcent, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », dans *Textes de lecteurs en formation*, C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, 2011.

²⁷ Le troisième écrit d'A., après la lecture analytique, évoque un personnage « plein de génie et de synthèses mentales très poussées », et revenant sur l'âge de Frenhofer, signale que « c'est son génie qui l'a fait vieillir », montrant comment il s'est approprié l'une des clés interprétatives du texte.

Nous l'avons vu, l'activité du lecteur conduit à une reconfiguration de l'œuvre lue et à l'établissement du texte singulier du lecteur. Comment partir de ce texte singulier et subjectif pour aller vers une lecture plus collective et apprendre d'autres postures qui permettent aussi un regard plus distancié sur le texte, sans nier pour autant l'investissement subjectif ? Nous en avons donné un premier exemple et nous allons maintenant essayer de voir plus précisément comment on pourrait placer le texte du lecteur au cœur de notre enseignement.

II. Une didactique de l'implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ?

A. Les difficultés à surmonter

1. Une tradition scolaire vouée à la construction d'une posture experte et distanciée

Accepter de faire sa place à la lecture subjective est en soi un défi. En effet, la lecture impliquée est considérée *a priori* comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c'est-à-dire enfantines, populaires, non savantes... Tout l'effort de l'école a été d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré. Et il s'agit là d'une tendance de longue durée puisque, pour Lanson déjà, il importait avant tout d'échapper aux caprices du lecteur en atteignant « une connaissance impersonnelle vérifiée » des œuvres²⁸.

Or, on voudrait maintenant faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte.

Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent ont mis en évidence, au colloque sur « Le texte du lecteur » (Toulouse, 2008), les relations, souvent d'opposition, qui existent entre la posture lettrée telle que l'exige le commentaire actuel et la subjectivité lectrice²⁹. Ainsi on peut opposer selon eux :

1. la « concrétisation imageante et auditive »³⁰ *versus* la méfiance de la lecture lettrée pour les ajouts personnels ;
2. les recompositions auxquelles procède le sujet lecteur *versus* le respect des « droits du texte » dont la découverte est guidée par le lecteur modèle ; la « cohérence mimétique »³¹ qui établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages s'oppose de fait à une conception de l'œuvre considérée dans une intégralité qui suppose d'emblée une pleine cohérence.
- 3 la « réaction axiologique » qui amène le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages *versus* l'habitude récente de l'objectivité du regard sur le texte, laquelle empêche de s'intéresser aux personnages comme personnes.

Les deux postures ne sont pas fondamentalement antithétiques, cependant. Sur un certain nombre d'aspects, Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent envisagent des évolutions du lecteur, des changements plus faciles de posture, des articulations aussi :

²⁸ « Avant-propos », *Textes français et histoires littéraires*, Nathan, 1965, cité par G. Langlade et M.-J. Fourtanier (*op. cit.*, p 102).

²⁹ Voir J.-F. Massol, B. Shawky-Milcent, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », article cité, p. 233-234.

³⁰ Production d'images et des sons en complément de l'œuvre. Le lecteur donne une certaine consistance aux décors en accrochant à ceux-ci des visions et des souvenirs qui lui sont personnels.

³¹ Pour G. Langlade et M.-J. Fourtanier, l'activité fictionnalisante du lecteur donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue.

1. Si le lecteur subjectif ressent le problème moral ou idéologique qui est celui des personnages, le professeur peut en tirer profit pour analyser la question morale ou idéologique posée dans le texte en suscitant un changement de point de vue.
2. « Les plaisirs d'un lecteur privé sont d'ordre affectif dans la participation, ou d'ordre esthétique quand l'émotion ressentie est rapportée aux constructions textuelles et stylistiques ; c'est, en revanche, un plaisir intellectuel que peut procurer la construction et l'écriture d'un commentaire. » Là encore, le professeur peut faire percevoir cette « augmentation des plaisirs par ajout » qui peut être un élément facilitateur.
3. Si la lecture subjective peut faire courir le risque d'un obscurcissement du texte, la quête d'une certaine clarté dans la lecture collective d'un texte en classe peut être une réponse à une lecture personnelle difficile « dans un mouvement dynamique d'interrogations sur le texte et sur soi ». (Nous verrons en quoi la pratique du débat interprétatif constitue une proposition didactique particulièrement intéressante pour cette lecture collective.)

Si donc, lecture lettrée et lecture subjective sont éloignées sur un certain nombre de plans, des passages paraissent possibles entre les deux. L'enjeu n'est pas de toute façon, on l'a dit, de remplacer une posture de lecture par une ou plusieurs autres, mais bien d'apprendre à reconnaître ces postures et à savoir passer de l'une à l'autre en fonction des besoins.

2. Conjuguer lectures individuelles et lecture collective :

Si la première difficulté est de consentir à accueillir, voire à encourager, les lectures effectives des élèves, c'est-à-dire des lectures marquées par les « réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu multiple des connotations » (J. Bellemin-Noël cité par G. Langlade), la deuxième, une fois qu'on les a accueillies, est de savoir comment parvenir à une lecture collective malgré tout, sans se contenter de l'expression juxtaposée de ces lectures subjectives. Cela nécessite forcément échange et confrontations pour dégager ce qui, dans une lecture, est partageable par tous. Mais la classe n'est-elle pas le lieu par excellence qui permet ces confrontations.

3. Recueillir la trace des lectures subjectives et les textes de lecteurs des élèves :

Travailler sur les lectures subjectives des élèves suppose de pouvoir porter un regard sur les processus de lecture, soit pour identifier les postures mises en œuvre, soit pour les faire évoluer, soit pour les confronter, soit encore pour voir comment la lecture évolue au fur et à mesure des activités en classe. Pour cela, il faut pouvoir garder la trace de ce qui, le plus généralement, n'en laisse pas : il faut donc inventer de nouveaux supports, de nouvelles formes pour les recueillir.

4. Prendre le temps de faire place à la lecture subjective des élèves :

Donner du temps à des pratiques nouvelles lorsqu'on a en permanence le sentiment d'en manquer peut sembler difficile. Mais on verra que dans bien des cas, cela permet d'en gagner.

5. Repenser les corpus pour favoriser l'investissement subjectif des élèves :

Jusqu'ici, les textes sont souvent choisis pour illustrer des problématiques littéraires, pas forcément pour leur charge émotive ou les valeurs qu'ils mettent en jeu. Ce qui ne veut pas dire pour autant faire des choix de facilité, ou de chercher ce qui va plaire au plus grand nombre. Je donnerais ainsi l'exemple du succès *a priori* inattendu rencontré par une jeune enseignante stagiaire avec *Huis-clos*, œuvre avec laquelle elle a expérimenté un carnet de lecture et qui a intéressé la majorité de sa classe de 2^{de}, pourtant en difficulté avec le français. Un autre exemple nous est donné par Annie Portelette, professeur et formatrice dans l'académie de Créteil, dans une séquence sur l'*Odyssee* : prenant conscience de l'intérêt des élèves pour le personnage de Télémaque, alors qu'elle se centrait davantage habituellement

sur Ulysse et son voyage, elle décide de choisir la problématique de la relation père-fils, qui parle à ses élèves, et constitue un groupement de textes autour de trois couples : Ulysse et Télémaque, Dédale et Icare, Phébus et Phaéon. Elle constate :

*Les commentaires des élèves témoignent de l'identification aux personnages et aux situations qui favorise l'engagement dans la lecture : problème de l'autorité des pères et de la responsabilité des adultes (« Dédale ne sait pas se faire obéir et son fils meurt »), problèmes de père absent, de parents séparés (« Phébus cède tout à son fils... Oui, mais c'est parce qu'il ne vit pas avec lui, alors il ne peut pas vraiment lui refuser. »).*³²

B. Pourquoi il faut malgré tout faire place au sujet lecteur dans la classe

1. Reconnaître le sujet lecteur qu'est l'élève, condition de sa motivation :

Il s'agit donc de jeter désormais un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à l'expérience littéraire et sont grandement préférables à la posture d'extériorité. Et il ne faut pas hésiter non plus à inviter les élèves à s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture. C'est une réponse possible à l'absence d'engagement des élèves dans la lecture prescrite à l'école et en particulier dans la lecture analytique. Ce manque d'engagement n'a rien d'étonnant : la lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte et ce lecteur en tant que sujet n'a guère voix au chapitre. Du coup, bien souvent, l'élève ne s'investit pas dans sa lecture. Et c'est encore plus vrai pour les élèves en difficulté que les dispositifs qui font véritablement appel à l'investissement subjectif permettent à l'inverse de remotiver.

Les programmes du lycée nous demandent d'ailleurs de « favoriser cet engagement des élèves dans leur travail » :

L'appropriation par les élèves de ces connaissances et de ces capacités suppose que soient mises en place des activités variées permettant une approche vivante des apprentissages. Le professeur vise, dans la conception de son projet et dans sa réalisation pédagogique, à favoriser cet engagement des élèves dans leur travail.

Voici le témoignage que livre Colette Buguet-Mélançon, professeure québécoise en cégep, dernière année du cycle secondaire, qui accueille des élèves de niveau très hétérogène et pratique le carnet de lecture :

*Le prise de conscience de leur statut de lecteur donne généralement aux élèves un sentiment de valorisation qui favorise leurs efforts et place la maîtrise des procédés d'analyse dans une perspective plus amène et dynamique. Fiers de leur droit à la « liberté d'expression », ils se prêtent de meilleure grâce au jeu de la coopération interprétative.*³³

Dans un contexte français, Sylviane Ahr qui a expérimenté le carnet de lecteur au collège et en 6^e, confirme l'intérêt des élèves « qui apprécient de pouvoir témoigner de leur rencontre singulière avec un texte »³⁴.

2. Prendre en compte le texte du lecteur pour s'assurer que la lecture « fonctionne » :

L'œuvre ne peut véritablement exister que lorsqu'elle est « produite » par un lecteur. Il y a nécessité fonctionnelle de l'intervention subjective dans l'œuvre. Or, que sait-on de « l'activité liseuse » (M. de Certeau) des élèves ? De la manière dont ils complètent le texte

³² Annie Portelette, « Des lecteurs de 6^e à la rencontre des textes de l'Antiquité », *Le Français aujourd'hui*, décembre 2007, n° 3236, p. 71.

³³ Article disponible en ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr3-2/Journal.html>

³⁴ Sylviane Ahr, « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », dans *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation*, collection Dyptique n°21, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 171-172.

pour lui donner sens ? des images mentales qu'il provoque chez eux ? des scénarios que la lecture active (ou n'active pas) ? Avant même d'engager une analyse littéraire, il faut savoir quel texte singulier chaque élève a élaboré. Des projections fantasmatiques aberrantes peuvent empêcher d'autres postures de lecture, ou tout simplement des compréhensions reconstruites à partir de lectures partielles raccrochées à des scénarios connus. C'est ainsi que la première scène de *Ruy Blas* donnée à lire à des étudiants de 1^{re} année de lettres modernes au premier cours de cette année universitaire avec la consigne d'écrire ensuite ce qu'ils avaient compris a révélé la recomposition singulière du texte opéré par un certain nombre de ces étudiants : en difficulté pour comprendre le texte, par un effet de « cohérence mimétique » qui fait appel à des scénarios qui leur sont plus familiers que celui proposé par *Ruy Blas*, ils voient en Don Salluste le mari de la reine, un mari volage qui l'a trompée avec une servante, qu'elle chasse en épouse outragée, et qui va même, pour certains, rejoindre la servante pour filer avec elle le parfait amour en attendant de se venger. Une explication de texte engagée sans prendre le temps de la paraphrase ou du résumé de la scène n'aurait pas révélé ces textes de lecteurs.

3. Accepter la pluralité des lectures comme constitutives du texte littéraire :

Pour conjurer le risque de formalisme et de technicisme, les programmes inviquent désormais le « sens ». Programmes du collège :

Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.

Programmes du lycée :

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ;

Mais attention à ce singulier qui pourrait laisser croire qu'il y a un sens à trouver. Réagissant à un propos de Todorov qui affirmait que le but de l'enseignement « est constitué par le sens des textes, à travers lequel sont soulevées des questions essentielles concernant la structure du moi, la place de l'homme dans le monde, les relations des hommes entre eux », François Quet écrit ainsi :

La nature de ce sens que les textes portent, les conditions de son élaboration ou de son épiphanie, les types de connaissances ou de vérités que les lecteurs construisent dans leur relation avec le texte ne semblent faire l'objet d'aucun débat, d'aucune complexité.³⁵

C'est d'autant plus écrasant pour l'élève que ce « sens », généralement caché à la première lecture, est détenu par l'enseignant. Il faut donc le retrouver comme on retrouverait la clé d'une énigme, en répondant aux questions-indices posées par l'enseignant. Ce jeu intellectuel n'est pas forcément sans intérêt et certains élèves s'y prêtent volontiers, mais il ne permet pas de former un lecteur autonome et confiant dans ses capacités de lecture et exclut nombre d'élèves.

Le sens ne va pas de soi, non parce qu'il serait caché quelque part au fond du texte, mais parce qu'il requiert la coopération du lecteur et que le lecteur modèle n'existe pas.

Mais comment faire advenir ces lectures subjectives lorsque les élèves ont été très tôt habitués à chercher la bonne lecture, à travers le jeu des questions posées sur le texte, et à taire toute forme d'investissement personnel dans la lecture et de réaction subjective non autorisée ?

³⁵ « Entre posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique », dans *Le texte du lecteur*, C. Mazauric, m.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2011, p. 130.

III. Quelles pratiques pour faire place au sujet lecteur ?

A. Un préalable pour l'enseignant : construire son identité de lecteur

1. Être conscient de ce qu'on est comme lecteur pour mieux comprendre et donc enseigner la lecture littéraire
2. Se placer aussi comme sujet lecteur devant la classe (et notamment comme lecteur pluriel) et pas seulement comme détenteur d'un savoir-lire qui peut sembler inaccessible pour certains élèves

Il n'est pas inutile, en effet, qu'avant de susciter chez les élèves des expériences personnelles de lecture, un futur enseignant se connaisse comme lecteur. Se connaître comme lecteur, c'est à la fois être conscient de ses postures de lecture, de ce qu'on investit dans la lecture affectivement et intellectuellement, des reconfigurations qu'opère son « activité fictionnalisante »³⁶, des expériences de lecture qui ont pu contribuer à former son identité. Et c'est aussi reconnaître ses goûts et ses choix de lecture personnels et leur relation avec les choix faits pour les élèves... Lire des autobiographies de lecteurs ou écrire sa propre autobiographie de lecteur peut donc se révéler particulièrement éclairant³⁷. Cette démarche préalable permet de retracer son itinéraire de lecteur en partant de celui qu'on a été (ou croit avoir été) pour s'interroger sur ce qu'on est aujourd'hui et esquisser ainsi à grands traits son autoportrait de lecteur. Ce retour sur soi ouvre naturellement à une projection de soi dans son rôle de « maître de lecture » et amorce un décentrement et une prise de conscience de discordances éventuelles entre ses goûts et ses pratiques réels de lecteur et ce qu'on suppose devoir afficher ou enseigner. On découvre ainsi ce qui sépare (peut-être) son propre rapport à la lecture des modes de lecture que l'on fait pratiquer en classe et on se découvre soi-même le plus souvent un lecteur pluriel, capable d'adopter plusieurs postures au cours d'une même lecture³⁸. Ainsi, une lecture peut être vécue de manière impliquée tout en analysant les effets produits par le texte. Et on peut également adopter des postures différentes selon les œuvres lues. Rien n'empêche également de tenir son propre journal de lecture et de recueillir ses propres textes de lecteur.

Il s'agit aussi de s'interroger sur le rapport entre ses propres goûts et les œuvres données à lire en classe. Puisque susciter le goût de lire est un des objectifs que doit se donner l'enseignant, doit-il ne donner à lire que des textes qu'il aime ? Et dans ce cas, comment fait-il avec des œuvres au programme avec lesquelles il ne se sent aucune affinité ? Susciter le plaisir de lire suppose-t-il un effet de contagion du plaisir que l'enseignant ressent à sa lecture ? Ou peut-on le susciter autrement ? Certes, si on ne croît pas à l'importance de la lecture pour se découvrir ou se construire, élaborer son intériorité, sa subjectivité, si elle n'est pas une expérience essentielle de sa propre vie, il sera difficile d'en convaincre des élèves. Mais il ne s'agit pas pour autant de proposer des textes qui ont eu pour soi des résonances particulières ou des effets émotionnels forts. Comme le rappelle Michèle Petit, les rencontres

³⁶ Expression reprise à Gérard Langlade, voir note précédente.

³⁷ Sur l'expérience des autobiographies de lecteur auprès de lycéens et d'étudiants, voir A. Rouxel, « Autobiographies de lecteur et identité littéraire », dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit. Sur cette pratique en formation, voir D. Ledur et S. De Croix, *Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture*, dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8 n°1, 2005 en ligne sur : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/02_Ledur.pdf

³⁸ Marie-José Fourtanier, après une enquête menée auprès d'enseignants, insiste sur leur forte tendance à se replier sur l'intimité de leurs lectures et à les séparer de leur pratique d'enseignement : « le rapport à la littérature est perçu comme un lieu d'intimité, soit qu'on exhibe, soit qu'on refuse de montrer, mais dans tous les cas situé hors de la sphère d'activité professionnelle » (« La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans le cours de français », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004, en ligne, p. 4).

en lecture sont imprévisibles et il est vain de chercher a priori ce qui pourra toucher une classe d'adolescents. S'il n'est pas question de prétendre renoncer à la subjectivité, il s'agit de la situer dans un rapport plus large à la lecture. Et il faut faire confiance aux textes riches de la littérature pour provoquer ces rencontres qui peuvent avoir un effet sur le lecteur. Ajoutons que le rapport de l'enseignant à un texte n'est pas figé et seulement inscrit dans son passé de lecteur : il peut lui arriver de découvrir la richesse d'une œuvre, pour laquelle il avait *a priori* peu de goût ou d'intérêt, à l'occasion de son étude dans le cadre de la classe. Car l'enjeu affectif n'est pas le tout de la lecture : il faut lui adjoindre par exemple le plaisir intellectuel de la compréhension, de la découverte de significations nouvelles tout comme celui d'apprendre. Sans cette confiance dans la littérature, et si on ne trouve pas sens soi-même ou intérêt à la lecture de ces textes, ils ne sont plus qu'un devoir scolaire imposé par l'institution à l'enseignant comme aux élèves, privés de toute force agissante et ne pouvant que susciter l'ennui. Plus profondément, il s'agit donc d'abord de redonner sens pour soi à l'enseignement de la littérature et de ne pas s'engager dans cette « pratique sans croyance » qui est peut-être aussi bien souvent celle de certains enseignants.

NB : les autobiographies de lecteur sont également intéressantes à faire pratiquer aux élèves, comme l'a fait Annie Rouxel ; mais on voit bien le risque qu'il y aurait à les généraliser. On pourrait imaginer deux moments de la scolarité où il serait utile de s'arrêter plus longuement sur ce qu'on est en tant que lecteur : en 6^e, où on pourrait faire son portrait de lecteur à partir de la question « Quel lecteur suis-je ? », comme nous y invite Annie Portelette³⁹, et en seconde pour les autobiographies de lecteurs, les élèves ayant déjà derrière eux une expérience relativement longue de lecture.

B. Un autre préalable : partir de la réception des textes par les élèves

Revenons maintenant à la lecture des élèves.

Les programmes, de collège comme de lycée, nous demandent de partir des réactions des élèves. Au collège, il faut « s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée ».

Au lycée, la lecture analytique « consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. »

Comment partir de la réception réelle du texte par les élèves ?

C. Proposer d'autres modes de questionnement sur les textes

Trop souvent encore, l'entrée dans le texte se fait par des réponses à un questionnaire élaboré par l'enseignant pour orienter la lecture de l'élève et le conduire à la lecture analytique préconstruite par l'enseignant, questions qui n'engagent en rien la lecture effective des élèves.

C'est ainsi que la lecture de Molière au collège devient généralement le prétexte pour analyser les différentes formes du comique sans que les textes ne fassent plus rire personne, y compris l'enseignant qui se croit obligé à cette étude. Or il n'est pas sûr que Molière fasse rire ni même sourire les élèves aujourd'hui, pour bien des raisons dont certaines tiennent à la distance temporelle marquée aussi bien par la langue que par le fait qu'on ne rit pas des mêmes choses à toutes les époques. Mais encore faudrait-il partir de la réception réelle du texte par les élèves, peut-être ratée du point de vue de l'effet comique, mais qui ne fait pas semblant de croire à cet effet pour rentrer dans les cadres de la lecture académique. C'est à ce prix qu'on pourra alors faire découvrir, par d'autres voies, la *vis comica* de l'œuvre.

Mais il ne suffit pas pour autant de dire aux élèves de réagir à la lecture d'un texte : ils ne savent en général que dire, faute de percevoir ce qu'on attend d'eux.

³⁹ Dans « Lancer une année de lecture littéraire en 6^e », *Le Français aujourd'hui*, mai 2005, n° 6104.

Il est donc préférable de modifier le type de questionnement pour susciter un engagement plus important dans la lecture⁴⁰.

On peut ainsi solliciter directement les imaginaires individuels en demandant aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements... Si on ne veut pas que tout passe par l'écriture, en particulier au collège, il ne faut pas hésiter à utiliser le dessin ou les images. Sylviane Ahr donne l'exemple suivant : dans une classe de 3^e, les élèves ont été invités à choisir un tableau ou un œuvre d'art qui fasse écho à « Comment Wang-Fô fut sauvé ». Les élèves, peu habitués à ce type de demande, ont eu tendance à choisir une représentation qui figure l'univers de l'œuvre. Mais quelques élèves ont su faire un autre choix et expliquer cette association subjective, par exemple celle d'un tableau religieux occidental du XVII^e siècle ou la photographie d'un personnage féminin scrutant la mer⁴¹

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

Avant chaque lecture analytique, les élèves ont répondu, en classe ou chez eux, à un questionnaire en deux volets. Le premier d'abord intitulé « à l'écoute de votre lecture », faisait appel à leurs réactions subjectives :

Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?

Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?

Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art ?) : film, photographie, musique, peinture...

Fait-il ressurgir un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, mais vous n'êtes pas obligé de le faire, préciser lequel et pourquoi).

Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ?⁴²

Il est possible aussi, comme le suggèrent Marie-José Fournanier et Gérard Langlade, de déplacer le questionnement concernant les personnages : au lieu de « quel est le personnage principal ? » ou « quelle est la fonction du personnage dans le schéma actanciel ? », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place...⁴³

On notera que les programmes du lycée nous encouragent à aller dans cette direction :

Programmes 1^{re} : objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^e à nos jours »

Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant.

On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs.

Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis

⁴⁰ Ce que constate également Sylviane Ahr dans l'article déjà cité : « Des premières expérimentations a émergé un constat qui relève de l'évidence : le professeur doit modifier le questionnement qui accompagne généralement la lecture individuelle des textes et qui a pour vocation de lancer la lecture analytique, réalisée collectivement selon une démarche inductive. » (p. 161).

⁴¹ Voir « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », article cité, p. 164. S. Ahr donne un autre exemple d'association subjective demandée à des élèves de 4^e : préciser le son que la lecture du poème de Cocteau « Les voleurs d'enfants » leur suggère et expliquer pourquoi (p. 165).

⁴² , « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », article cité, p. 236-237.

⁴³ « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Eric Falardeau *et al.* (dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 110.

en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel.

On peut encore imaginer d'autres formes de questionnement en fonction des textes donnés à lire. Voir celui que propose Nathalie Brillant Rannou dans *Textes de lecteur en formation pour la lecture de haïkus*⁴⁴.

Je rajouterai un contre exemple : celui que me fournit un récent manuel de 2^{de}. Il s'ouvre sur une nouvelle de Maupassant *Aux champs*, donnée intégralement. Mais alors qu'on a là un texte capable de susciter des réactions des élèves, notamment pour juger l'attitude des personnages, la première question porte ... sur le schéma narratif. Une seule question permet un début de réflexion sur les valeurs : « Comparez les deux couples de paysans : quelles valeurs chaque couple défend-il ? ». Mais tout de suite le questionnaire embraye sur leurs « traits de caractère » et « le rôle de l'homme et de la femme dans chaque couple ». Il est bien question du « lecteur » : « Pour qui le lecteur prend-il parti ? Cette position change-t-elle en cours de lecture ? Comment ? », mais ce lecteur n'est pas l'élève : tout juste le lecteur modèle construit par les auteurs du manuel et dont l'élève doit retrouver l'itinéraire de lecture qu'on a frayé pour lui au préalable.

Mais que sait-on avec ces questions de ce que les élèves ont ressenti à la lecture de cette nouvelle ? de leur vision du monde ? de leurs valeurs ? Et si on n'est pas parti de là, à quoi peut-on les amener ? Que ne leur demande-t-on plutôt ce qu'ils pensent de l'attitude du fils qui reproche à ses parents de ne pas l'avoir vendu ? Ou plus simplement encore s'ils sont d'accord avec les reproches faits par le fils ? Et pourquoi pas une lecture actualisante ? Ou encore une interrogation sur le prétendu réalisme de cette nouvelle ? Quelque chose comme : « A votre avis, cela peut-il arriver, une histoire pareille » ?⁴⁵

Si nos élèves sont en difficulté dans les évaluations nationales comme PISA, c'est que les questions qu'on leur pose les invitent rarement à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement aux textes : contrairement aux items relevant des compétences « s'informer » et « interpréter », les items relevant de la compétence « réagir » renvoient à des opérations mentales auxquelles ils semblent peu habitués. Ainsi, les questions relevant de cette compétence peuvent prendre la forme suivante : « un des lecteurs de ce texte a déclaré : ... Que pourrait ajouter ce lecteur pour défendre son opinion ? ». Dans des unités rendues publiques de PISA 2009, on peut relever les questions suivantes : « Etes-vous d'accord avec le jugement final des gens de Macondo ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude et la leur à l'égard des films ». Ou encore : « Destination Buenos Aires a été écrit en 1931. Pensez-vous que Rivière aurait des inquiétudes semblables aujourd'hui ? Justifiez votre réponse. ». On voit avec ces exemples quelles nouvelles formes de questionnement on pourrait introduire pour inviter les élèves à s'impliquer davantage.

Mais il en est d'autres qui devraient être davantage explorées. Ainsi, il serait intéressant et mobilisateur pour les élèves de leur proposer certaines fois de choisir le texte à étudier. Par exemple leur soumettre trois poèmes en leur demandant lequel ils préfèrent pour une lecture analytique : les élèves sont invités à formuler une préférence et à justifier leur choix ce qui les

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 144-147.

⁴⁵ Autre exemple : une enseignante stagiaire, déstabilisée, rapporte les réactions de ses élèves de 4^e à la lecture du dénouement de *Mateo Falcone*. La majorité des élèves trouvent que le père a eu raison de tuer son fils. Que faire avec cette réaction ? Une chose est sûre en tout cas : surtout, ne pas l'ignorer et ne pas esquiver le débat sur les valeurs. Et prévoir de faire évoluer la réflexion des élèves, non par un discours magistral, mais par d'autres lectures.

oblige tout à la fois à s'engager, à formuler une préférence subjective, et à dire sur quoi elle repose. Au terme de cette démarche, l'échange sur le choix du texte a en général permis de dégager les éléments à partir desquels sera construite la lecture analytique. Le temps supplémentaire demandé pour cet échange préalable est ainsi un temps gagné pour l'analyse du texte. L'expression d'une préférence subjective et sa justification n'est d'ailleurs pas limitée à la lecture de textes entiers, voire de livres : elle peut s'exercer sur le choix de vers ou de répliques de théâtre, ce qui lui permet de prendre place plus fréquemment dans les pratiques de classe⁴⁶.

Et sans doute y a-t-il beaucoup d'autres formes de questionnements à inventer.

B. Le carnet de lecture

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

Le carnet de lecture a été expérimenté assez largement dans l'enseignement primaire à la suite de l'introduction de la littérature dans les programmes de 2002. Mais aussi dans le second degré et dans le supérieur, notamment en formation d'enseignants, en France et au Québec. Il est aujourd'hui de plus en plus pratiqué.

Il peut être utilisé pour la lecture cursive mais également pour la lecture de l'œuvre intégrale.

1. Principe et modalités

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

A partir de ce principe simple, de nombreuses variations sont possibles. Voir par exemple en annexe le document de Colette Buguet-Mélançon : « Comment rédiger un journal de lecture » (qui n'est pas fourni comme un modèle, mais peut donner une bonne idée du répertoire de consignes possible).

Demander aux élèves de réagir à la lecture des textes ou œuvres proposés risque de mener à un échec, les élèves ne sachant pas ce qu'on attend d'eux et se contentant soit d'exprimer un goût ou dégoût de lecture (j'aime/je n'aime pas), soit de raconter ou résumer ce qu'ils ont lu.

Cette difficulté est confirmée par Sylviane Ahr et Patrick Joole dans une expérimentation menée conjointement dans des classes de cycle 3 et des classes de 6^e :

*Aux questions « qu'as-tu pensé... ? » ou « qu'as-tu ressenti... ? », les élèves ne savent la plupart du temps pas quoi répondre, faute de moyens pour y parvenir. Ils se contentent, le plus souvent, d'occuper le temps qui leur est dévolu à la décoration très soignée de la couverture du carnet, à l'illustration de certains épisodes ou au recopiage de certains passages. Ces aspects ne sont pas à négliger car ils manifestent l'intérêt des élèves pour cet outil et un désir d'entrer dans la lecture, mais il est aussi aveu d'impuissance.*⁴⁷

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

⁴⁶ Elle peut trouver également place dans le carnet de lecture comme le propose Sylviane Ahr : « La sélection d'un extrait, suivie de la justification de ce choix, est une entrée du carnet qui confirme l'idée que toute interprétation passe par un travail de sélection et que la signification se trouve à l'interface "entre les indices fournis par le texte et la sensibilité (subjective) " (Citton, 2007 :49) avec laquelle le lecteur réalise cette sélection », art. cité, p. 166.

⁴⁷ « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le Français aujourd'hui*, 2010/1, n° 168, p. 73.

- « Une partie anthologique permettant de se rappeler les œuvres littéraires et comportant les passages recopiés, des dessins ou collages en relation avec ce que l'élève a compris du texte. La justification du choix de tel passage ou de telle illustration peut faire l'objet d'une amorce pour un débat.
- Une partie consacrée aux écrits des élèves portant sur leur lecture : des redites du texte épisode après épisode, une reformulation de l'ensemble du texte, un écrit intercalé entre deux extraits et une rubrique « ce texte me fait penser à... » destinée à favoriser la constitution d'une bibliothèque intérieure ordonnée. » (p. 76)

Soit « picorer » ou « braconner » et reformuler « à sa manière »⁴⁸.

Outre les exemples déjà cités pour susciter des réactions et des traces subjectives de la lecture dans le carnet (questionner, demander une illustration, sélectionner un extrait), Sylviane Ahr propose également de dresser le portrait chinois d'un ou de plusieurs personnages en justifiant ainsi cette entrée dans le carnet de lecture :

Cette écriture s'appuie sur la lecture participative que les élèves réalisent et leur univers de référence ; elle favorise la lecture distanciée et le passage à la conceptualisation. Un professeur de l'équipe a par exemple demandé à ses collégiens de 3^e de dresser le portrait chinois de Thérèse et de Camille Raquin ainsi que de Laurent. Le procédé de l'analogie a levé tout obstacle d'ordre lexical et facilité la mise à distance de la lecture référentielle du roman zolien : les élèves ont eu une perception plus fine – moins manichéenne – de la psychologie des personnages. »⁴⁹

C'est pourquoi le journal de lecture ou le carnet de lecture, qui accompagne la lecture d'une œuvre intégrale ou une lecture cursive pour garder trace des réactions du lecteur, gagnera au départ à être accompagné de consignes qui explicitent ce qui est attendu de l'élève. Voici par exemple comment a évolué le carnet de lecture demandé à des élèves de 2^{de} au lycée d'Ugine (Savoie)⁵⁰ :

Le projet exploratoire en 2008- 9 : faire tenir aux élèves un journal de lecteur	Le carnet en 2009-10
<ul style="list-style-type: none"> - Consignes données aux élèves pour tenir leur journal : * consigner les livres lus (<i>ie</i> lectures personnelles) et donner ses impressions de lecture * fabriquer un « bel objet » * soigner l'orthographe et l'expression ou encore s'investir dans l'écriture 	<p>Consignes pour un travail d'écriture sur l'année</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Choisir un titre (exemples proposés : journal d'un apprenti écrivain, carnet d'écriture, journal de bord d'un lycéen, journal d'un lecteur, cahier mémoire) 2- Exemples d'écrits possibles : vos diverses lectures (scolaires et personnelles), vos autres écrits : invention par exemple, des citations, les articles que vous avez écrits pour le journal du lycée (par ex), des écrits d'ateliers d'écriture, des critiques de films dont on convient ensemble ou de pièces de théâtre, des illustrations, des commentaires de tableaux, des écrits personnels sur des

⁴⁸ La reformulation est définie comme une activité de paraphrase « qui permet de s'appropriier le texte en faisant des liens avec son expérience du monde ou sa culture personnelle. L'écriture remplissage d'un « blanc » du texte oblige l'élève à mobiliser son attention sur l'implicite du texte, à mettre en place des procédures lui permettant d'émettre des hypothèses par rapport à un avant et un après, et à comprendre le caractère lacunaire du texte littéraire. »

⁴⁹ Article cité p. 168.

⁵⁰ Document communiqué par Gersende Plissonneau, maître de conférences à l'IUFM de Grenoble puis de Bordeaux, qui a travaillé avec deux professeurs de ce lycée dans le cadre d'une recherche INRP.

* trois livraisons du carnet prévues au fil de l'année scolaire (début janvier, début mars, fin avril-début mai).	textes vus ou lus en classe et qui vous ont marqué 3- Réalisation d'un bel objet: relié ou non, informatique et papier ou tout papier, varier les types de papier, carnet fabriqué ou acheté tout fait, varier les instruments pour écrire (à condition que ce soit lisible).
---	--

Voici encore l'exemple de consignes données par Annette Buisson à sa classe de 4^e (académie de Grenoble), dans le cadre d'une expérimentation conduite pour son mémoire professionnel :

Le :	Nature des séances, objectifs, déroulement, travail à faire :	Pour le :
21/11/08	Séance de lecture au CDI , accompagnée par la documentaliste. Objectifs : lancer la lecture ; choisir un récit policier, roman ou nouvelle, proposé par le CDI ; en commencer la lecture sur place. A faire : raconter sa lecture et donner ses réactions de lecteur (voir consigne photocopiée).	19/12/08

09/01/09	Remise des travaux de lecture et de leurs appréciations aux élèves. Echange en classe sur ces travaux. Lancement de la nouvelle lecture cursive : choisir un livre en binôme.	23/01
----------	---	-------

Racontez votre lecture et donnez vos réactions de lecteur !

(= ce qui ne veut pas dire résumer le livre lu, mais raconter ce que vous avez ressenti tout au long de votre lecture, les moments où vous avez eu peur, où vous avez été angoissés, pris complètement par l'action, où vous vous êtes totalement sentis dans la peau d'un personnage, et également les moments où vous vous êtes ennuyés, où vous avez trouvé qu'il y avait des longueurs...ce que vous avez pensé de tel ou tel personnage, si certains vous ont agacé(e) ou séduit(e), si vous les avez aimés ou détestés ou s'ils vous ont laissé(e) indifférent(e)... ou encore ce à quoi vous a fait penser tel ou tel passage : souvenir personnel, situation de la vie réelle, autre lecture ou film...)

Ce travail est libre et non noté, et peut prendre différentes formes.

Le carnet de lecture n'est d'ailleurs pas réservé aux romans : il convient tout aussi bien à la lecture de pièces de théâtre (où on peut demander aux élèves d'imaginer les personnages, leurs costumes, les lieux, les mises en espace possibles) et de recueils de poésie, trop rarement donnés à lire dans leur intégralité, comme en témoigne l'exemple de consignes de Carnet de bord pour la lecture de *Mangeront-ils ?* (Théâtre en liberté de V. Hugo) expérimentées par Chloé Melin avec sa classe de 4^e (académie de Grenoble) dans le cadre de son mémoire professionnel :

« *Garde une trace de ta lecture en tenant un carnet de bord*

- Dans un carnet ou un petit cahier, inscris à chaque fois la date et même le lieu de ta lecture, comme dans un journal intime ou un carnet de voyage
- Puis note tes impressions (et non un résumé) : difficultés de lecture, surprises, sympathie pour un personnage, rire... nouveaux mots découverts, points obscurs
- Tu peux également illustrer tes impressions de lecteur (dessin, photos de toi en train de lire, sois imaginaire !). Enfin tu peux noter si tu as été interrompu(e) dans ta lecture.
- Dans ton carnet, tu devras également insérer une illustration d'un personnage de ton choix : Aïrolo, Zineb la sorcière, le Roi de Man...

Enfin tu répondras dans ton carnet aux questions suivantes :

Avant la lecture :

- Lis les différents titres (celui de la pièce et ceux des deux actes) et la liste des personnages. Quelles hypothèses de lecture peux-tu faire ?

Après la lecture de la pièce :

- Compare tes hypothèses de lecture avec l'intrigue que tu as découverte. Qu'est-ce qui t'a surpris dans la pièce ? »

On peut aussi donner comme exemple les consignes données par Nicolas Manon, qui expérimentait avec sa classe de 5^e la lecture cursive de recueils de poésie :

Il est demandé aux élèves de répondre au « journal de lecture », à raison d'un poème par jour (ce qui constitue douze poèmes en deux semaines). Chaque élève choisit, chaque jour de la semaine, comme il le souhaite, un poème de son recueil.

Ce journal se divise en plusieurs questions :

- Donner le titre du poème choisi.
- « De quoi est-il question dans ce poème ? quels sont les principaux thèmes ? »
- « Quel est mon avis sur le poème ? »
- « Quels sont mes idées pour présenter ce poème (dessin/collage/découpage etc...) ».

Les élèves sont ensuite invités à présenter un poème devant la classe en expliquant leur choix puis dans une autre séance à échanger à deux à partir de leur journal de lecture.

La production finale est une anthologie personnelle réalisée à partir d'un choix de poèmes dans le recueil avec une illustration ou mise en image des poèmes choisis.

Enfin, retenons le dispositif intéressant proposé par Annette Buisson, toujours en 4^e : le journal de lecture tenu à deux :

23/01	<p align="center">« En route pour un nouveau voyage de lecture ! »</p> <p>Explication de la nouvelle consigne de lecture. Petit travail d'écriture au brouillon sous la forme : « <i>J'ai choisi de lire... avec..., parce que ...</i> ».</p> <p>A faire : réaliser à deux un carnet de lecture (voir consigne photocopiée)</p>	6 /03
06 /03	<p>Séance au CDI : remise des carnets de lecture et présentation orale de chaque groupe sur la lecture faite.</p>	

La lecture est comme un voyage,

voyage qui nous entraîne dans un monde nouveau.

Pour en garder la trace, et pour vous en souvenir, je vous demande, **dans un premier temps**, individuellement, **d'en tenir le journal au brouillon**, où vous inscrirez au fil de votre lecture, au jour le jour, en pensant bien à **noter la date** (voire l'heure) de chaque moment de lecture, ce que vous y avez découvert, ce qui vous a marqué, ou déçu, ce qui vous a plu ou déplu...

Dans un deuxième temps, vous partagerez, avec votre compagnon de voyage, ces impressions, que chacun recopiera scrupuleusement tour à tour (en se nommant et en n'oubliant pas les dates des moments de lecture) dans un carnet produit en commun. Ce sera votre **carnet de voyage** !, dans lequel vous pourrez également mettre **des dessins ou des photos** de vous ou de ce que vous avez vu au cours de votre périple... Vous pourrez achever votre carnet par une impression d'ensemble de votre voyage et de ce qu'il a laissé en vous... **Le tout sera présenté oralement à la classe le vendredi 6 mars.**

Il me reste à présent à vous souhaiter un bon voyage à tous... !

Il faudrait également expérimenter des carnets de lecture numérique qui offrent d'autres possibilités et facilitent en tout cas les carnets à plusieurs voix ou évoquer les expériences de blogs participatifs que de nombreux enseignants pratiquent déjà et qui se rapprochent de la pratique des carnets de lecture.

Conçu comme préparation à la lecture analytique, dans le cas de l'étude d'une œuvre intégrale, le carnet de lecture va permettre non seulement cet investissement personnel des élèves dans la lecture mais, par la mise en commun des lectures, un travail sur l'articulation et le passage entre les différentes postures de lecture, de la posture impliquée à la posture distancée et « l'interprétation raisonnée » demandée par les programmes.

2. Limites et difficultés

L'exercice n'est pas simple : il suppose de s'interrompre régulièrement dans sa lecture, d'y ajouter en outre l'écriture, de consentir à livrer certaines réactions personnelles et relève de l'injonction paradoxale. Mais des moments peuvent aussi être ménagés dans le cadre de la classe, aussi bien pour la lecture que pour le carnet qui l'accompagne. Et les élèves restent libres de ce qu'ils souhaitent écrire dans leur journal ou carnet. Pour les élèves qui ont des difficultés à écrire, on encouragera d'autres formes d'expression : par le dessin, la photographie, l'association de musiques ou d'images. La lecture de la poésie peut ainsi se prêter particulièrement bien à des choix d'illustration ou de mise en images qui traduisent la lecture que l'élève en a faite. Voir par exemple le carnet de lecture sur un recueil de poésie évoqué plus haut dont la production finale était une anthologie personnelle réalisée à partir d'un choix de poèmes dans le recueil avec une illustration ou mise en image des poèmes choisis.

Exemple de difficultés rencontrées et d'évolution du dispositif : dans une classe de 5^e d'un collège de Gap, Caroline Esposito a introduit un carnet de lecture pour obtenir une implication subjective de ses élèves dans leurs lectures. Le carnet est à la disposition des élèves ; il doit comporter obligatoirement des notations concernant les livres donnés à lire par l'enseignante et étudiés en classe sous sa direction, mais l'élève peut aussi consigner des notations sur ses lectures personnelles, pour les lectures cursives qui lui sont demandées ou pour des lectures libres.

Lors d'une première expérience assez longue, cette enseignante a été confrontée à deux difficultés principales auxquelles elle a répondu par des aménagements. La mise en place d'un carnet de lecture a donné lieu à des moments de travail dirigés par le professeur, puis une fois le carnet introduit avec des consignes, elle a laissé ses élèves l'utiliser de leur propre mouvement. Or, l'écriture des élèves dans leurs carnets, loin de continuer, a eu tendance à se raréfier au fil de l'année. L'enseignante a ainsi été amenée à faire évoluer le dispositif qu'elle avait mis en place. Pour une deuxième expérience, l'écriture dans le carnet à propos des nouvelles et romans étudiés comme œuvres intégrales ne se fait plus en dehors de la classe, sur le temps libre des élèves, mais est inscrit dans le temps scolaire : les élèves écrivent systématiquement en classe, lors de séances spécifiques qui conjuguent ainsi écriture et lecture.

En outre, elle observe une propension de ses élèves à faire surtout des résumés des textes lus lorsqu'elle leur demande de consigner des annotations personnelles à leur propos dans leurs carnets : l'objet tend à s'imposer au détriment du sujet ; l'utilisation de la première personne n'est pas une posture automatique en 5^e. Pour sortir de cette routine et d'une uniformisation des écrits, C. Esposito a alors introduit des écritures d'invention : à propos d'un roman comme *Vendredi ou la vie sauvage* de M. Tournier, les élèves ont ainsi dû écrire la liste des « jeux inventés par Vendredi », un « portrait araucan en 5 touches », inspiré d'un texte inséré dans le roman, et un poème sur l'Ile de Speranza. Ces écritures sous contraintes ont obligé les élèves à investir différemment les pages de leur carnet.

Un lien s'établit donc entre carnet de lecture et écriture d'invention.

C. Du carnet de lecture à l'écriture d'invention

On voit qu'au fur et à mesure de sa pratique, et une fois que les élèves ont appris à se positionner comme sujets lecteurs, le carnet de lecture peut également faire place à des propositions d'écriture qui éviteront de tomber dans la routine de l'expression de ressentis « bruts » et permettront d'aller plus loin dans l'élaboration d'un « texte du lecteur ». On peut ainsi demander au lecteur de compléter l'œuvre en écrivant dans les blancs du texte, en imaginant une suite, en ajoutant un épisode ou en développant un personnage secondaire... ou inversement de modifier un passage, d'écrire une scène ou un dénouement plus conforme à ses attentes subjectives, bref, d'utiliser toutes les ressources de l'écriture d'invention pour faire apparaître notamment « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur⁵¹. De manière générale, et pas seulement dans le cadre d'un carnet de lecture, on cherchera à proposer des exercices d'écriture qui permettent aux élèves de s'investir affectivement et éthiquement dans leur lecture.

François Le Goff, dans sa communication sur « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant »⁵² : distingue trois catégories d'écrits :

- « écrire dans » : écrits qui fonctionnent sur le mode de la greffe. Le plus courant est la suite de texte. Mais ce peut être aussi développer les pensées d'un personnage, décrire un lieu... c'est-à-dire les expansions fictionnelles, latentes ou présentes dans le texte mais de façon embryonnaire.
- « écrire à côté » : ces écrits n'ont pas nécessairement de parenté énonciative ou générique avec le texte source mais on demeure dans le champ de la fiction. Par exemple rédiger plusieurs fragments du journal intime d'un personnage à des moments différents d'un récit et faire ainsi accéder un personnage au rang de narrateur. Idem pour un personnage de théâtre commentant les actions des premières scènes.
- « écrire sur » : écrits en rupture discursive avec le texte lu, écrits métatextuels comme le journal de lecture ou le commentaire littéraire.

Il fait le choix d'écrire « dans ». L'enjeu est alors de sélectionner un lieu ou un objet de la fiction qui autorise l'implication effective du lecteur-scripteur, de sélectionner une propriété fictionnelle capable non seulement d'engager l'élève dans une production, même réduite, mais qui soit en outre susceptible de faire débat, c'est-à-dire qui offre à l'élève la possibilité de justifier des choix d'écriture en relation avec le texte⁵³.

D. La lecture à haute voix

Il faudrait ménager enfin une place importante à la lecture à haute voix comme interprétation subjective des textes (c'est-à-dire ici d'appropriation subjective sensible) : comme le rappelle Michèle Petit, le goût pour la lecture doit beaucoup à la voix⁵⁴ et lire à voix haute permet de « retrouver un arrière-pays de sensations et de rythmes »⁵⁵. La lecture à haute

⁵¹ Dans l'exemple évoqué plus haut de la séquence qu'Annie Portelette a consacrée à l'*Odyssée* en le centrant sur les relations père-fils, les élèves ont eu à écrire « la lettre que Télémaque pourrait avoir envie d'écrire à son père après ce qu'il a découvert sur lui pendant son voyage ». elle commente : « Cet écrit a eu dans l'ensemble une valeur identificatoire en touchant un point sensible. » (art. cité, p. 71).

⁵² *Textes de lecteur en formation, op. cit.*, p. 219-229.

⁵³ Voir ses exemples p. 222-223. Dans le même volume, A. Rezzouk propose de jouer sur les fins des œuvres et d'imaginer par exemple que Mme Bovary survit à son suicide.

⁵⁴ Elle rappelle qu'en France, le poids des grands lecteurs est deux fois plus important parmi ceux qui ont bénéficié d'une histoire contée par leurs parents chaque jour que parmi ceux qui n'en ont écouté aucune.

⁵⁵ Elle écrit : « en France plus encore que dans d'autres pays, peut-être, la cassure a été consommée de haute date entre le monde de l'intelligence, de la raison, et celui de la sensibilité. A l'école, on a longtemps étudié la littérature comme quelque chose d'extérieur à soi, qui n'est pas vécu, éprouvé, ressenti. Certaines approches se sont même employées à maximiser la distance avec le corps, à répudier toute émotion, vue comme un égarement dangereux. Et le corps a été, pendant un temps, l'oublié, l'impensé des recherches sur la lecture, réduite à une

voix est donc une façon de faire entendre tout à la fois la voix du texte et celle du lecteur – qui y apporte sa sensibilité propre et une proposition d'interprétation au sens musical du terme – ou elle peut tout simplement faire goûter le plaisir sensoriel des sons et du rythme. Car on oublie trop que goûter la lecture et éprouver le plaisir de lire peuvent être d'abord ce plaisir des sens et que le plaisir des mots et des phrases s'éprouve en premier lieu dans leur mise en bouche, quand bien même la compréhension du sens ne serait que partielle. C'est aussi la meilleure façon d'actualiser un texte ancien tout en faisant entendre son étrangeté pour des oreilles contemporaines⁵⁶.

Cela suppose, bien sûr, que cette lecture soit préparée et que cette préparation, qui gagnera souvent à se faire en groupe, puisse remplacer les traditionnelles questions de lecture analytique, et ce pour tout texte, qu'il s'agisse de théâtre, de poésie ou de prose narrative. Annoter un texte pour le lire, s'interroger sur l'intention qu'il faut mettre dans tel passage ou sur ce qu'il faut mettre en relief, préparent bien plus efficacement une lecture analytique que le questionnement qui a balisé ce qu'il faut remarquer dans le texte et en a prémâché l'interprétation. Et il sera également enrichissant de confronter plusieurs propositions de lecture afin de donner lieu à discussion sur les choix et de montrer qu'il y a plusieurs interprétations possibles de la partition qu'est le texte.

Pour prolonger ce goût des textes, il faudrait aussi que toute lecture donne lieu à une mémorisation d'un passage, même court, mémorisation régulièrement réactivée afin de faire durer le plaisir et de créer des échos supplémentaires. Et il serait souhaitable, pour susciter davantage de plaisirs de lecture, de faire appel à des lectures enregistrées des textes étudiés qui font goûter le plaisir sensoriel donné par la voix et facilitent en outre l'entrée dans la lecture pour les élèves qui ont des difficultés. Il est paradoxal que ces lectures enregistrées soient aussi peu utilisées alors qu'on en dispose aujourd'hui en abondance et de très grande qualité. Et rien n'empêche d'y recourir aussi pour des lectures cursives que certains élèves ont du mal à faire seuls, qu'ils soient dyslexiques ou simplement faibles lecteurs.

Autre possibilité : faire lire sur un fond musical après avoir demandé aux élèves de choisir la musique et de justifier leur choix.

Ces différents dispositifs de lecture doivent donc permettre tout à la fois d'impliquer les élèves dans la lecture et de redonner à la lecture un goût qu'elle avait perdu. C'est aussi poser les bases d'une lecture analytique susceptible d'être reçue comme porteuse de sens.

Car faire advenir les traces dans le discours des élèves d'un investissement personnel, imaginaire et fantasmatique ou moral, n'est pas renoncer à l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objectivable ni renoncer à l'évaluation des conduites interprétatives : « l'investissement subjectif du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres »⁵⁷ et « prendre en compte certaines réalisations de lecteurs inexperts, voire malhabiles, ne revient pas pour autant [...] à nier l'importance et l'intérêt d'une lecture fondée sur la perception correcte des injonctions fournies par la "partition" [...] que constitue le texte... de l'auteur, à travers son contenu objectif ou tout du moins tel que les institutions, littéraires, éditoriales, scolaires, etc. le livrent », ni à minorer « l'ensemble des "codes" et des savoirs, en

activité mentale alors que c'est une activité psychique qui est à l'œuvre, engageant de façon indissolublement liée corps et tête. » (*L'Art de lire ou comment résister à l'adversité ?* Belin, p. 46 et 48).

⁵⁶ La notion de lecture actualisante est reprise à Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, éd. Amsterdam, 2007. Il la définit de la manière suivante : « une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayçant sur le présent. » (Lexique, p. 344).

⁵⁷ M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *op. cit.*, p. 117.

un mot « l'encyclopédie », au sens d'Umberto Eco, du lecteur, que ce dernier doit être apte à déployer, afin d'accéder à la radicale et pleine altérité de l'œuvre »⁵⁸. Et c'est en pensant la classe comme lieu d'émergence et de confrontation de lectures subjectives qu'on parviendra au consensus qui permet de poser des bases interprétatives et de réfuter des interprétations inacceptables.

IV. Du sujet lecteur à la lecture experte

A. Du carnet de lecture au cercle de lecture

Sortir de la subjectivité pour accéder à la pleine altérité de l'œuvre suppose d'abord la rencontre avec d'autres lectures qui permettent de confronter réactions et jugements.

C'est tout d'abord la confrontation des journaux ou carnets de lecture tenus à deux ou échangés qui permettent au lecteur de prendre de la distance avec son « texte singulier ». Mieux encore : ils peuvent préparer les « cercles de lecture ».

Le cercle de lecture est un dispositif didactique permettant aux élèves d'apprendre à interpréter et à construire une lecture à partir de textes littéraires. Discussion de la classe, ou de groupes plus restreints, disposé(e)s en cercle, et appuyé(e)s sur les journaux ou carnets de lecture d'élèves volontaires, discussion qui peut précéder et préparer la lecture analytique du texte.

Céline Billouard présente ainsi le dispositif dans le mémoire qu'elle a consacré à l'étude de *Madame Bovary* en classe de seconde⁵⁹ :

« Les cercles de lecture s'inscrivent dans la continuité de la réalisation des cahiers de bord. On utilisera en effet la confrontation de ces notes de lecture dans la classe, pour que se constitue, avec le groupe formé par les élèves, une forme de communauté interprétative. C'est donc un double mouvement qui s'opère : si la lecture permet dans un premier temps l'expression d'une intimité, du « moi », il s'agit dans un second temps, avec les cercles de lecture, d'aller vers une socialisation du texte. On observe donc le passage d'une expérience solitaire à une expérience partagée. La finalité étant d'organiser à partir des propositions formulées par cette communauté particulière une relecture analytique de l'œuvre. La communauté interprétative se crée à partir d'un ensemble d'échanges qui s'organisent autour des réactions subjectives. Ces réactions permettent de révéler, d'identifier mais aussi de construire, un certain nombre de références communes au groupe ; celles-ci pouvant être de nature esthétique, sentimentale, morale... La discussion entre les élèves, entre « pairs », permettra alors d'enrichir, de transformer ou même de complètement renouveler les interprétations construites individuellement. »

Dans son dispositif, les « cercles de lecture » ont eu lieu trois fois, dans la première heure de cours, la deuxième étant consacrée à la lecture analytique d'un passage de l'œuvre, en relation directe avec le débat qui venait d'avoir lieu.

Organisation :

- 1^{er} cercle de lecture

Thème : Charles Bovary : enfance, études, premier mariage / Premier chapitre du roman
Etude analytique : tout le premier chapitre du roman

- 2^{ème} cercle de lecture

Thème : Emma Bovary et la lecture
Etude analytique : enfance et éducation d'Emma au couvent, extrait pages 100-103.

- 3^{ème} cercle de lecture

Thème : La fin du roman, le destin des personnages
Etude analytique : excipit du roman, extrait pages 499-501.

⁵⁸ C. Mazaucic, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2011, p. 13-14.

⁵⁹ *Réhabiliter la subjectivité de l'élève : le « moi » au cœur de la démarche interprétative*, IUFM de Grenoble – Université Joseph Fourier, année universitaire 2007-2008.

La salle de classe devait s'apparenter le plus possible à un salon, les chaises étant disposées en cercle et les tables reléguées au fond de la classe. Pour chaque cercle de lecture, quatre ou cinq élèves, inscrits au préalable, ont lu un extrait de leur cahier de bord en rapport avec les thèmes proposés. Les autres élèves ont ensuite été invités à réagir. C'est à l'élève qui a lu son cahier qu'il revenait de donner la parole aux autres et d'apporter des précisions sur le point de vue qu'il avait développé, le professeur intervenant le moins possible. D'autres élèves ont pu lire aussi de courts extraits de leur cahier pour faire écho à ce qu'ils venaient d'entendre.

Les élèves ont particulièrement apprécié ces séances, s'y sont sentis à l'aise dans l'ensemble et n'ont pas eu de mal à prendre la parole. Céline Billouard ne nie pas pour autant les difficultés de mise en œuvre de ce dispositif : nécessité d'un fort investissement du professeur et d'une organisation rigoureuse, gestion délicate de la classe, surtout avec un effectif nombreux⁶⁰, et des clivages filles-garçon qui ne doivent pas tourner à l'affrontement. Mais le bienfait de ces séances est justement d'avoir finalement estompé les antagonismes, grâce notamment aux lectures analytiques qui ont contribué à faire évoluer les positions des unes et des autres.

Les cercles de lecture organisés à partir des carnets de lecture ne sont pas la seule façon de « socialiser » les lectures subjectives et de construire une communauté interprétative dans la classe. Il y a aussi, on l'a dit plus haut, les propositions de **lecture à haute voix préparées en groupe**, ou encore les **propositions de mise en image** (pour des poèmes), **ou de mise en espace**, pour des textes de théâtre qui peuvent également donner lieu à des cercles de lecture ou autres formes de discussions collectives préparées et organisées.

B. Conjuguer lecture subjective et communauté interprétative : le débat interprétatif

La pratique du débat interprétatif a été introduite par les accompagnements de programme de l'école primaire de 2002. L'objectif était de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre et de récuser des interprétations que le texte n'autorise pas. Il s'agit d'un dispositif à la croisée d'une lecture impliquée et plus distanciée, entre *playing* et *game* selon Picard.

Il gagnerait à être étendu au collège et au lycée. A la différence des échanges évoqués précédemment, le débat interprétatif porte sur les points d'incertitude du texte, qu'il s'agisse de textes où l'auteur modèle a mis le lecteur modèle en difficulté ou le questionne ou de difficultés de lecture qui tiennent au jeune âge du lecteur et à son manque d'expertise⁶¹.

⁶⁰ Mais les cercles de lecture peuvent aussi se pratiquer en sous-groupes, un rapporteur étant désigné pour rendre compte des accords trouvés à l'intérieur de chaque cercle de lecture ou des désaccords qui subsistent.

⁶¹ Catherine Tauveron a identifié les différents types d'obstacle à la compréhension :

1. Problèmes de compréhension non programmés, dépendants du lecteur :

Exemple : problèmes d'identification des personnages, de synthèse des informations sur un personnage, de distinction but, quête secondaire / but, quête principale, relations entre personnages... Dans la plupart des récits, il y a des risques cognitifs pour les enfants et des risques culturels également : les récits les plus lisibles sont ceux qui véhiculent le plus grand nombre de stéréotypes dont on suppose un peu vite qu'ils sont connus.

2. Problèmes de compréhension programmés, dépendants du texte : récits réticents (qui disent moins qu'ils ne devraient).

3. Problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte : textes proliférants, ouverts à la pluralité des interprétations.

4. Problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur.

L'interprétation ne doit donc pas être séparée de la compréhension. Elle correspond à des points de difficulté du texte pour le lecteur⁶². Ces difficultés ne seront évidemment pas les mêmes selon l'âge des élèves et selon les textes. Ainsi, certains textes fournissent la réponse au problème d'interprétation, la difficulté étant de la trouver dans le texte. D'autres sont des textes « ouverts » (pour reprendre le qualificatif employé par U. Eco) et laissent le lecteur dans l'incertitude ou plutôt libre de choisir une interprétation.

Voici un exemple de dispositif de débat interprétatif tiré de l'ouvrage de D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004

Sur une barricade, au milieu des pavés
 Souillés d'un sang coupable et d'un sang pur lavés,
 Un enfant de douze ans est pris avec des hommes.
 — Es-tu de ceux-là, toi ? — L'enfant dit : Nous en sommes.
 — C'est bon, dit l'officier, on va te fusiller.
 Attends ton tour. — L'enfant voit des éclairs briller,
 Et tous ses compagnons tomber sous la muraille.
 Il dit à l'officier : Permettez-vous que j'aie
 Rappporter cette montre à ma mère chez nous ?
 — Tu veux t'enfuir ? — Je vais revenir. — Ces voyous
 Ont peur ! Où loges-tu ? — Là, près de la fontaine.
 Et je vais revenir, monsieur le capitaine.
 — Va-t'en, drôle ! — L'enfant s'en va. — Piège grossier !
 Et les soldats riaient avec leur officier,
 Et les mourants mêlaient à ce rire leur râle ;
 Mais le rire cessa, car soudain l'enfant pâle,
 Brusquement reparu, fier comme Viala,
 Vint s'adosser au mur et leur dit : Me voilà.

La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce.

Question posée :

- *Que se passe-t-il dans le texte ? Racontez l'histoire avec vos propres mots.*

Questions pour relancer le débat :

- *Qu'est-ce qui fait rire les soldats, à votre avis ? Pourquoi l'officier fait-il grâce ? Que signifie le dernier vers ?*

Si le débat interprétatif permet de travailler sur la compréhension des textes et de corriger les lectures subjectives aberrantes (voir l'exemple de 1^{re} scène de *Ruy Blas* déjà évoqué), il peut aussi être une alternative à la séance de lecture analytique lorsqu'il est nécessaire d'interpréter pour comprendre.

Exemple⁶³ : débat interprétatif sur le poème « Qu'il vive » de René Char

Question de départ, recherche individuelle écrite : que représente le pronom « il » figurant dans le titre du poème ?

René Char Qu'il vive (1968) (Extrait des *Matinaux*)
 Dans mon pays, les tendres preuves du printemps et les oiseaux mal habillés sont préférés aux buts lointains.
 La vérité attend l'aurore à côté d'une bougie. Le verre de fenêtre est négligé. Qu'importe à l'attentif.
 Dans mon pays, on ne questionne pas un homme ému.
 Il n'y a pas d'ombre maligne sur la barque chavirée.

⁶² L'interprétation est redéfinie comme un sous-processus (éventuel) de la compréhension (si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèses de compréhension). Il est des cas où il n'y a qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter.

⁶³ Exemple communiqué par Gersende Plissonneau, alors MCF à l'IUFM de Grenoble.

Bonjour à peine, est inconnu dans mon pays.
 On n'emprunte que ce qui peut se rendre augmenté.
 Il y a des feuilles, beaucoup de feuilles sur les arbres de mon pays. Les branches sont libres de n'avoir pas (ou de na pas avoir ?) de fruits.
 On ne croit pas à la bonne foi du vainqueur
 Dans mon pays, on remercie.

Intérêt du débat interprétatif :

- a) On comprend mieux à plusieurs que seuls :
 - la confrontation de son interprétation du texte avec celle des autres nous oblige à la réinterroger, et donc à réinterroger le texte.
 - l'interprétation est au croisement des informations apportées par le texte et de nos connaissances, valeurs, etc. personnelles. A plusieurs, et à condition d'accepter l'échange, on lit plus d'informations du texte, on dispose de plus de connaissances du monde, on relativise les valeurs comme filtres de lecture.
- b) Le débat d'interprétation permet un travail approfondi sur le texte, parce qu'il oblige les participants à argumenter leurs interprétations par des éléments du texte. Il permet de mesurer ce que le texte autorise comme interprétation et ce qu'il interdit.
- c) En mettant l'enseignant hors du jeu pour un moment, le débat autorise des lectures plurielles, des itinéraires singuliers. Il permet à l'enseignant d'observer ces itinéraires, de repérer les errements qu'ils peuvent entraîner, ou les directions auxquelles il n'aurait pas prêté attention. Cela peut lui être utile pour des travaux ultérieurs de travail sur les stratégies de lecture interprétative.
- d) L'enseignant a un rôle à jouer dans la construction de l'interprétation. Il anime le débat, mais pas passivement. Il peut demander des précisions, aider à sortir d'une impasse, suggérer un indice, relancer un échange qui s'enlise.
- e) Possibilité de synthèse (même écrite par les élèves !, moment de rédaction dans la séance ou après).

Le débat peut aussi porter sur les valeurs du texte et le rapport des élèves-lecteurs à ces valeurs, bref sur tout ce qui peut susciter leur intérêt de sujet lecteur. Il peut être le moment d'en discuter une lecture actualisante, lecture qui ne remet pas en cause le travail de contextualisation historique nécessaire à un moment de la lecture analytique, mais qui fait résonner le texte dans le présent et rappelle aux élèves que des œuvres anciennes peuvent aussi nous parler de notre ici et maintenant.

Le débat, non plus interprétatif mais évaluatif, pourra également porter sur la valeur de l'œuvre ou des œuvres, question rarement abordée puisque soit cette valeur est présentée comme incontestable, soit on se contente de l'expression d'un plaisir ou déplaisir de lecture, difficilement argumenté. Cette approche du jugement de valeur est un moyen d'aborder les derniers items de la compétence 5 réunis sous le titre « Faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité », à savoir notamment « être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire » et « être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre ».

Le débat interprétatif est aussi un moyen de construire la compétence de lecture experte à partir du carnet de lecture dans un dispositif similaire à celui évoqué pour les cercles de lecture : dans le dispositif carnet de lecteur-débat interprétatif tel qu'expérimenté par Sylvian Ahr, les carnets sont ramassés par le professeur qui part des lectures des élèves pour choisir la ou les questions à poser pour le débat. Ainsi, à propos de *Paroles* de Jacques Prévert, les questions posées sont les suivantes : « A qui les poèmes sont-ils adressés ? Qui parle dans *Paroles* ? » et « D'où vient l'inspiration dans *Paroles* ? ». Le troisième temps du dispositif prévoit un retour sur le carnet à l'issue des échanges : il permet aux élèves « d'objectiver leur lecture empirique du texte » et surtout de la faire évoluer. Pour faciliter ce « retour distancié », la prise de notes des élèves au cours du débat est réalisée « sous forme de tableau à triple entrée, sur lequel ils pourraient s'appuyer pour écrire leur lecture subjective argumentée du

texte : ce qui conforte ma lecture / ce qui contredit ma lecture / ce que je ne situe pas (aucun lien avec ma lecture). » Les extraits de carnets suivants donnés par Sylviane Ahr témoignent de l'évolution de la lecture des élèves :

Il [Prévert] décrit ce lieu universel (la fête foraine) comme étant un lieu de liberté et de bonheur. C'est l'anaphore du mot « heureux » qui nous le fait comprendre.

La narrateur utilise des phrases non verbales « Heureux les amoureux sur les montagnes russes », ce qui nous sort complètement de la notion du temps. On est emporté dans le poème et on ne se situe plus dans le temps.

Dans l'expression « hurlant dans la poussière », tout dépend de la manière dont on lit le poème : si on lit normalement « Heureux le limonaire, hurlant dans la poussière », l'expression fait référence à l'orgue. Mais si on passe par le vers d'avant « Sur son jet d'eau de sang, hurlant dans la poussière », cela fait référence à un soldat tué, blessé.⁶⁴

C. De l'écriture d'invention au commentaire

Le passage de l'écriture d'invention au commentaire est pour l'essentiel un terrain qui reste à défricher : les deux exercices, dans l'optique de la préparation de l'EAF, sont conçus et préparés séparément. Les deux démarches sont a priori exclusives l'une de l'autre puisque, si l'on reprend les catégories de F. Le Goff présentées plus haut, on est, avec l'écriture d'invention du côté de l'écrire « dans » tandis que le commentaire relève des écrits métatextuels et de l'écrire « sur ».

Néanmoins, de même que beaucoup de sujets d'invention sont en fait des sujets de dissertation déguisés, il est arrivé que certains sujets de l'EAF demandent un commentaire sous couvert d'écriture d'invention⁶⁵. En voici trois exemples :

1. *Après la lecture de ce corpus, un des poèmes vous paraît correspondre plus particulièrement à ce que vous appréciez dans la poésie. Vous l'adressez à une revue de poésie et dans votre lettre d'accompagnement vous en défendez l'intérêt par rapport à d'autres types de poèmes. Vous rédigez cette lettre. (2002, série L)*

2. *À la réception de ce texte ["La Légende de l'homme à la cervelle d'or"], "la dame qui demande des histoires gaies" décide de répondre à Alphonse Daudet. Dans sa lettre, elle évoque les émotions et développe les réflexions que cette histoire lui a inspirées. (2006, série ES-S)*

3. *Un metteur en scène s'adresse à l'ensemble de son équipe (acteurs, scénographe, costumiers, éclairagistes...) pour définir ses choix d'interprétation de l'extrait d'Antigone (texte B) et donner ses consignes pour qu'elle devienne, lors du spectacle, une grande scène d'affrontement. Vous rédigerez son intervention. (2006, série L, Centres étrangers)*

Le problème est qu'il s'agit plus, dans le cas de l'EAF, d'une façon d'éviter les difficultés de l'écriture d'invention que d'un exercice pensé pour travailler le passage de l'écriture d'invention au commentaire. Il ne faudrait donc pas remplacer les sujets qui demandent d'« écrire dans » par des sujets en réalité métatextuels, mais il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure le cadre énonciatif proposé par les sujets 2 et 3 ci-dessus, qui mettent en scène un sujet-lecteur, peuvent faciliter pour les élèves l'appropriation de l'exercice du commentaire.

Un autre travail consisterait à donner à faire sur un même texte à la fois un ou deux sujets d'invention (l'insertion d'une description, des pensées d'un personnage, d'un épisode

⁶⁴ Voir son article pour le commentaire de ces extraits, p. 170-173.

⁶⁵ Pour une analyse plus précise du caractère massivement métatextuel des sujets d'invention de l'EAF, je me permets de renvoyer à mon article « Écriture d'invention et argumentation », *Recherches et travaux* n°73, 2008/2, revue disponible en ligne sur le site revues.org.

supplémentaire...) et un commentaire : les élèves pourraient choisir entre deux sujets d'invention (pour explorer diverses possibilités d'écriture) mais feraient aussi un commentaire, les deux exercices étant préparés par la même lecture analytique. Cette expérience reste à mener mais elle amènerait à réfléchir plus précisément sur les transferts possibles entre les deux activités, les difficultés rencontrées et les moyens de les lever.

Afin de rendre compte d'une expérience qui amène à conjuguer écriture d'invention et commentaire, je m'appuierai de nouveau pour finir sur les travaux que conduit Bénédicte Shawky-Milcent dans le cadre de la thèse qu'elle a entreprise en didactique de la littérature. Certes, l'objectif de l'expérience dont je vais rendre compte n'est pas ici le travail sur le commentaire⁶⁶ mais l'appropriation d'un texte classique (en l'occurrence *Le Père Goriot*) par les élèves⁶⁷. Néanmoins, le sujet d'invention qu'elle propose me paraît articuler justement l'« écrire dans », avec une transposition actualisante de la situation du roman étudié, l'« écrire sur », puisqu'il s'agit de mettre en perspective l'œuvre lue, et le sujet lecteur mis en scène dans l'énoncé et libre de se manifester s'il le souhaite.

Elle part d'un double constat : celui de la difficulté des lycéens à se poser comme sujets lecteurs d'une œuvre classique, difficulté que traduisent leurs notes de lecture subjective au fil de leur découverte du *Père Goriot* (informations sur la diégèse, ou doléances sur la longueur des descriptions) ; celui de la difficulté des sujets d'écriture proposés à susciter une véritable appropriation de l'œuvre, tant pour les sujets d'invention qui donnent parfois l'impression que ces jeunes lecteurs en restent à la superficie des textes, que pour le commentaire littéraire et la dissertation qui, en dépit de leur indéniable intérêt, accentuent, pour un trop grand nombre de lycéens, la rupture et la distance avec l'œuvre.

Au terme d'une séquence de 14 heures qui a permis de mener la lecture-découverte du roman en parallèle avec l'étude en classe et a donné lieu à chaque étape à un dialogue en classe, à partir des notes de lectures subjectives prises par chacun, les deux classes de seconde concernées par l'expérience ont été invitées à relire l'intégralité du roman et de l'étude pendant les vacances d'automne, puis, à leur retour, à traiter le sujet suivant, en deux heures, en classe :

Un jeune homme (ou une jeune fille) est à un carrefour de sa vie et a une décision importante à prendre. Plongé dans sa réflexion, il aperçoit par hasard un classique étudié au lycée quelque temps auparavant : Le Père Goriot, de Balzac. Il se revoit en train de lire ce roman... il se souvient avec précision des circonstances de sa lecture, des difficultés, plaisirs et déplaisirs, rencontrés. Des souvenirs de l'histoire racontée par Balzac lui reviennent en mémoire : des impressions, des images, certains passages, des phrases, des personnages... Puis il repense longuement à l'apprentissage d'Eugène de Rastignac, à tout ce qu'il a compris et retenu de la lecture et de l'étude de ce roman... Soudain, Le Père Goriot apporte une réponse à ses questions : il sait quelle est la bonne décision à prendre.

Vous imaginez toutes les pensées de ce personnage, après avoir précisé dans quelle situation il se trouve. Vous êtes libre de vous exprimer à la première ou à la troisième personne du singulier, au passé ou au présent, et bien sûr, de puiser dans le souvenir de votre propre découverte du roman. N'oubliez pas d'indiquer quelle est la décision prise par le personnage !

Vous serez évalué principalement sur :

- La prise en compte des consignes.

- Votre bonne connaissance du roman étudié, dont ce travail d'écriture doit témoigner.

Il ne s'agit pas de reprendre ici la passionnante analyse des résultats de cette expérience : je renvoie pour cela à la communication de B. Shawky-Milcent qui montre notamment l'intérêt

⁶⁶ Sur l'apprentissage du commentaire, voir l'article déjà cité : J.-F. Massol, B. Shawky-Milcent, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », dans *Textes de lecteurs en formation*, op. cit.

⁶⁷ Voir B. Shawky-Milcent « Quelle place pour la rencontre personnelle de l'élève avec l'œuvre "classique" lors de l'étude en classe ? » dans Isabelle de Peretti et Béatrice Ferrier (dir.), *Enseigner les "classiques" aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2012, p. 247-257.

qu'il y a à solliciter la subjectivité de l'élève dans « l'après-coup » de la lecture, d'une part pour mesurer s'il a fait sien cette lecture, et d'autre part pour offrir à sa culture littéraire en construction un ancrage mémoriel : c'est une partie supplémentaire qu'il faudrait ajouter à mon intervention pour aborder cet autre apport de la prise en compte du sujet lecteur dans la classe.

Je retiendrai ici de ce sujet la manière dont il fait appel à plusieurs postures de lecture, et donc d'écriture, et est en cela d'une très grande richesse pour la formation des élèves. B. Shawky-Milcent constate en effet que la posture éthique et pratique demandée aux élèves par le sujet n'exclut pas la posture esthétique et formelle et que si les élèves ne prennent dans l'ensemble que très peu de distance avec le texte, avec ses effets, émerge toutefois chez certains cette posture lettrée avec laquelle ils se sont familiarisés au collège. Elle note que ces élèves réduisent ainsi dans leur copie la distance qui a pu s'instaurer en classe avec le texte lors des lectures analytiques, en convertissant des effets stylistiques mis en lumière collectivement, en sensations et en émotions :

« L'arrestation de Vautrin », écrit Manon, « était le meilleur passage du livre ; il était comparé à un félin enragé, à la fois terrifiant et fascinant ». « Il disait : « Paris est comme un pot rempli d'araignées » ; on ressentait dans cette phrase une sensation d'enfermement et de grouillement », remarque Mathilde. Ils sont plusieurs à « voir » l'arrestation de Vautrin. « L'accès de rage de Trompe la Mort, puis son calme pour éviter de mourir était l'image la plus vive » écrit un Tom. De la même manière, ils réentendent la longue plainte d'agonie du Père Goriot, longuement étudiée en classe. On a ici la confirmation qu'un dialogue peut s'instaurer, dans le cadre scolaire, entre ces deux postures opposées mais complémentaires requises par la lecture subjective et par la lecture analytique. »

L'exemple que nous fournit l'expérience de B. Shawky-Milcent est donc une invitation à imaginer des sujets « mixtes » qui mêlent plusieurs formes d'écriture, hyper ou métatextuelles, et font appel dans le même temps à diverses postures de lecture, afin de mieux réfléchir à leurs caractéristiques réciproques et de favoriser le passage des unes aux autres, sans les concevoir de manière étanche.

Nous n'en sommes qu'au début de la réflexion et seules de nouvelles expériences nous permettront de faire progresser la réflexion didactique en ce domaine.

Conclusion

Pour les besoins de l'exposé, les dispositifs pédagogiques présentés l'ont été séparément mais ils ont tout à gagner à être combinés selon les besoins : on peut faire advenir le sujet lecteur en analysant des scènes subjectives de lecture comme en faisant son autobiographie de lecteur ; on peut manifester sa lecture subjective d'un texte dans un carnet de lecture comme dans une écriture d'invention qui peut exiger un « je » personnel aussi bien qu'un « je » fictif. Quant à la mise en commun à l'oral, c'est également une activité à utiliser en lien avec les précédentes. Mais dans tous les cas, la prise en compte du sujet lecteur doit intervenir dans un cadre pensé dont les objectifs sont à définir précisément dans chaque situation.

Si tout lecteur est triple ou quadruple, c'est peut-être la multiplicité des instances ou des postures que l'on doit construire en classe, en ne laissant pas de côté le sujet lecteur, mais en lui donnant toute sa place à côté, par exemple, du lecteur expert, analyste cultivé et habile interprète. L'objectif est d'apprendre aux élèves à circuler de posture en posture en les empruntant selon les besoins. Reste à convaincre les enseignants d'expérimenter ces propositions et de voir dans quelle mesure elles sont généralisables, au-delà de l'effet maître toujours présent lorsque ces expériences sont menées par des enseignants convaincus et passionnés. C'est à cette condition que nous parviendrons véritablement à renouveler l'approche de la littérature au collège et au lycée.

Annexe

Document de Colette Buguet-Mélançon, professeure québécoise en Cégep :

Comment rédiger un journal de lecture ?

Après quelques pages de lecture, tu t'arrêtes. Tu prépares de quoi écrire : bloc-notes, cahier, feuilles de cours ou ton clavier d'ordinateur.

Tu indiques en titre la date, l'heure et le lieu où tu es installé pour écrire.

Tu réagis librement par écrit à ce que tu viens de lire. Cette tâche permet une écriture directe, spontanée sans brouillon préalable. Il suffit que le texte soit aisément lisible par le destinataire. Cette réaction sera plus ou moins développée selon ton inspiration mais toujours reliée à un élément précis du livre que tu mentionnes.

Si tu manques d'idées, tu trouveras ci-dessous des propositions. Ton Journal sera plus riche si tu varies les observations que tu lui confies.

Tu remets ton Journal au professeur pour qu'il y porte ses propres observations, réponde à tes questions, t'en pose d'autres...

Tu reprends ta lecture. Tu t'arrêtes à nouveau après quelque temps, tu rouvres ton Journal, tu inscribes la date, le lieu etc.

Tu alternes de cette façon lecture et pauses. La consigne est de faire au moins 5 "arrêts sur livre". Le dernier pouvant se placer à la fin de l'œuvre.

À propos de l'énonciation.

L'auteur du JDL interpelle un personnage, un autre élève-lecteur ou un futur lecteur de l'œuvre, l'auteur, ou ... lui-même.

Qu'écrire dans un Journal de lecture ?

Trois grands types d'observations:

Ce qui concerne ta manière de lire un livre.

- Pourquoi as-tu choisi ce livre ? (si c'est toi qui l'as choisi...)
- À quelle vitesse lis-tu ? À quel rythme le parcours-tu ?
- As-tu modifié ta façon habituelle de lire pour ce livre-ci ?
- Où lis-tu ? Quand ? Durant combien de temps ? Préfères-tu être seul ou en compagnie ? Dans le silence ?
- Quelle est ta relation avec l'objet-livre : achat, emprunt, location ? Comment le trouves-tu : épais, mince, joli, banal, doux... ?
- Que penses-tu de la couverture, des caractères... ?

Ce qui concerne l'action de la lecture sur toi.

- Quelles émotions ressens-tu en lisant ? : plaisir, déplaisir ? joie, peur, colère, tristesse ?
- À quel personnage as-tu tendance à t'identifier ? à t'opposer ?
- Le livre évoque-t-il des faits en rapport avec ta propre vie ? Partages-tu les valeurs qui y sont proposées ou combattues ?
- Tu peux aussi noter une phrase que tu trouves belle, poétique, drôle ou un court extrait et le commenter.

Ce qui concerne l'analyse.

- Ce que tu connais des procédés d'analyse te permet aussi de parler du livre (si c'est un roman : histoire et narration)
- Que peux-tu dire du langage : vocabulaire, niveau de langue, construction de phrases ?
- Ce livre te fait-il penser à une autre œuvre : roman, théâtre, peinture, cinéma, chanson... ?