

Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE & Catherine MAZAURIC

M.-J. Fourtanier : Professeur des Universités, IUFM Midi-Pyrénées, EA 803 LLA (Lettres, Langages & Arts), Université Toulouse 2 Le Mirail

fourtanier@free.fr

G. Langlade : Professeur des Universités, IUFM Midi-Pyrénées, EA 803 LLA (Lettres, Langages & Arts), Université Toulouse 2 Le Mirail

gerard.langlade@wanadoo.fr

C. Mazauric : Maître de conférences, Université Toulouse 2 Le Mirail, EA 803 LLA (Lettres, Langages & Arts), Université Toulouse 2 Le Mirail

catherine.mazauric@univ-tlse2.fr

Dispositifs de lecture et formation des lecteurs

Résumé	Summary	Article	Bibliographie
------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------------

[Retour au menu](#)

Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE & Catherine MAZAURIC

Résumé

Dispositifs de lecture et formation des lecteurs

Mots Clés : sujet lecteur, dispositif de lecteur, lecture subjective, relation esthétique, identité narrative, journal de lecture, autobiographie de lecteur, formation des enseignants

Un triple corpus de journaux et de mémoires de lecteurs – élèves de collège, étudiants en FLE, trilogie autobiographique de Michel Tremblay – met en évidence des dispositifs de lecteurs, à savoir la stabilisation provisoire d’une reconfiguration d’une œuvre par l’activité de chaque sujet lecteur.

On souhaite montrer que sont à l’œuvre dans ces dispositifs, par-delà l’irréductible singularité de chaque lecture selon l’histoire personnelle, la culture, l’imaginaire, et aussi diversifiées en soient les traces, des activités fondamentales identiques (concrétisation imageante, activation fantasmatique, cohérence mimétique, réaction axiologique notamment), sans perdre de vue que ces données individuelles ou partagées ne sont mises en branle par la lecture littéraire qu’en réponse aux sollicitations particulières de chaque œuvre.

On fait apparaître la constitution d’une identité lectorale (au sens de l’identité narrative de Ricœur), dépassant la distinction entre lecture naïve et lecture experte, l’implication et la distance réflexive étant en effet présentes, certes à des degrés divers, aussi bien chez le lecteur novice que chez le lecteur expérimenté.

On propose enfin une exploitation didactique de ces résultats, visant la formation des enseignants comme sujets lecteurs experts, capables de prendre en compte et d’expertiser l’ensemble des dimensions de leur propre lecture subjective et de ses actualisations dans la classe.

Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE & Catherine MAZAURIC

Summary

Reading systems and readers' training

KEY WORDS : reading subject, reader system, subjective reading, aesthetic relation, narrative identity, reader's diary, reader's autobiography, teacher training

A threefold corpus of readers' diaries and dissertations – junior high school students, students of French as a foreign language, Michel Tremblay's autobiographical trilogy – reveals reading systems, that is to say the temporary stabilisation of the reconfiguration of a work by each reading subject's activity.

We wish to demonstrate that, beyond the irreducible singularity of each reading according to personal history, culture, and the imagination, and however diversified their traces may be, fundamental similar activities – notably imaging realization, fantastical activation, mimetic coherence and axiological reaction – are at work in such reading systems, keeping in mind that such individual or shared data are triggered only by literary reading in response to the specific promptings of each work.

We wish to show the constitution of a reading identity (in the sense of Ricœur's narrative identity), which goes beyond the distinction of naïve reading and expert reading, since implication and reflexive distance are present, although at various degrees, both with a beginner and an experienced reader.

Last, we offer a didactic use of the results, aiming at the training of teachers as experienced reading subjects, able to take into account and to expertise all the dimensions of their own subjective reading and its actualization in the classroom.

Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE & Catherine MAZAURIC

Article

Dispositifs de lecture et formation des lecteurs

Rappelons d'abord brièvement quelques hypothèses fondamentales qui orientent la réflexion et donnent sens à l'analyse de corpus qui va suivre. Nous considérons la lecture littéraire comme un processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres ; nous nous attachons de ce fait tant aux stratégies de sollicitation des lecteurs déployées par les œuvres qu'aux reconfigurations de ces dernières sous l'effet de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Nous intéresse la relation esthétique (au sens premier), c'est-à-dire la façon dont un lecteur est affecté par une œuvre et la façon dont, en retour, l'œuvre est affectée par une lecture.

D'où l'importance centrale à nos yeux de la notion de *dispositif de lecteur* (ou *de lecture*) qui constitue la stabilisation ponctuelle, toujours mouvante, fragile et provisoire, des déclenchements d'émotions, d'images et de réflexions produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur. Les diverses traces de lectures – journaux de bord, « ressentis » de lecture, autobiographies de lecteurs – auxquels nous nous intéressons ici constituent autant de moyens, parmi d'autres, d'appréhender de tels dispositifs. Cependant, nous le verrons, ces marqueurs de lecture ne sauraient constituer, du moins en situation scolaire et dans une perspective didactique, une fin en soi, du fait notamment de leur caractère lacunaire et idiosyncrasique.

Nous souhaitons montrer, en prenant appui sur ces marqueurs, que sont à l'œuvre dans tout dispositif de lecture les mêmes activités fondamentales du lecteur – en particulier, la concrétisation imageante, selon l'expression de Paul Ricœur, l'activation fantasmatique, la cohérence mimétique, les réactions axiologiques ; autant de domaines d'activités qui conduisent à l'irréductible singularité de chaque lecture en fonction de l'histoire personnelle, des cultures, des langues, de l'imaginaire, de la pensée du lecteur. C'est ce qui nous amène à travailler ici, pour faire apparaître ces constantes, sur un corpus doublement varié, dans sa nature d'abord, puisqu'il réunit des « ressentis », des journaux et des mémoires de lecteurs, dans ses origines ensuite, car ces productions ont pour auteurs des élèves de collège, des étudiants en français langue étrangère et un écrivain, Michel Tremblay.

Autre concept fondamental, celui de sujet lecteur. Mais au point où nous en sommes de notre recherche, nous ressentons la nécessité, théorique et pratique, de lever quelques malentendus à son propos. Le risque est grand, en effet, d'entendre par implication subjective du lecteur une effusion superficielle, qui réduirait les œuvres à de simples supports indifférenciés d'épanchements sans recul de vécus individuels. La notion de sujet lecteur, quant à elle, renvoie bien au contraire à une identité lectorale qui s'élabore au fil des rencontres entre un sujet et ses lectures, au sens où Ricœur parle d'identité narrative. Le sujet lecteur est le fabricant de la sienne propre, indéfiniment tressée par et avec les histoires des autres : « un sujet se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même », écrit Ricœur (1985, 444).

Cette identité se développe, s'enrichit, se reconfigure, tant à travers l'activité fictionnalisante du lecteur que grâce à la distance réflexive que ce dernier établit par rapport à ses implications fictionnelles. Parler du sujet lecteur, c'est donc parler du sujet en tant que lecteur, c'est-à-dire du mode particulier de sollicitation du sujet *par* et *dans* la lecture. C'est assez dire que la notion de sujet lecteur permet de définir le lieu de la formation du lecteur et par conséquent, celui de l'intervention didactique.

Après une présentation du corpus, précisant les conditions du recueil de ses éléments, nous nous intéresserons ensuite à l'activité du lecteur autour des quatre domaines précédemment évoqués. Puis nous questionnerons le matériau recueilli, qui, quelque dérisoire qu'il paraisse de prime abord, s'avère d'une grande fécondité pour l'élaboration du sujet lecteur, et aborderons les perspectives qu'il ouvre aux activités didactiques et, au-delà, à la création esthétique. Enfin, nous évoquerons les questions que pose une telle approche à la formation des enseignants.

Corpus et conditions de recueil

Document 1 : extraits de recueils de réactions de lecteurs et de journaux de bord de lecture (collégiens, 6^{ème} / 5^{ème})

Il s'agit d'un recueil de données expérimentales, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, cette procédure ayant l'avantage de rendre difficile toute parole formatée sur la lecture première des élèves, naïve ou entachée d'hésitations et de contresens. Les trois expériences de classe sont sélectionnées dans un groupe de quinze professeurs stagiaires de lettres (PLC 2), exerçant en collège et qui, en 2004-2005, ont suivi un séminaire de recherche-formation organisé à l'IUFM Midi-Pyrénées sur les mythes et la mythologie dans l'enseignement du français. D'où la particularité des œuvres choisies en rapport avec des mythes fondateurs ou des éléments

d'ordre mythique, d'où également, les potentialités d'investissement personnel et collectif qu'elles recèlent :

- en 6^{ème}, le poème de Victor Hugo « Les Djinns », extrait du recueil *Les Orientales*, XXVIII (1829) ;
- en 6^{ème} encore, la « généalogie mythique du Djénno Dewal » tiré des *Contes initiatiques peuls* d'Amadou Hampâté Ba (1995) ;
- en 5^{ème}, *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier (1977).

Plusieurs modalités d'entrée dans les différents textes ont été expérimentées :

- ainsi, « Les Djinns » a été d'abord observé par les élèves, puis lu à plusieurs reprises par l'enseignante qui a recueilli par écrit les réactions des élèves à l'oral. C'est à la fois l'observation formelle du poème, l'oralisation du texte et une question dialectique (portant sur le « je » et la forme, sur l'affect et l'effet) qui visaient à susciter les réactions. Cet exercice s'inscrivait dans une séquence d'initiation à la poésie.
- Pour le conte peul, lu en classe par l'enseignante, les élèves devaient répondre par écrit à un questionnaire très simple : « A quoi vous fait penser ce récit ? quelle impression ressentez-vous ? Qu'est-ce que vous imaginez à la lecture ? ». Cette étude de conte africain appartenait à une séquence sur les textes fondateurs, dont l'axe plus précis était les cosmogonies et les récits de création.
- Enfin, dans le cadre de la lecture d'une œuvre intégrale concernant le récit de voyage, l'enseignante exerçant en 5^{ème} a proposé à ses élèves de tenir un journal de bord au cours de leur lecture de *Vendredi ou la vie sauvage*.

Les trois expériences tentent de prendre réellement en compte ce que l'on a coutume d'appeler les premières impressions des élèves et d'en faire un élément constitutif du travail en classe. Il ne s'agit pas de les écouter ou de les relever, même avec bienveillance, avant de les écarter rapidement pour entrer dans ce qui serait une véritable lecture. Nous faisons l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence fondamentale, ni de solution de continuité entre lecture « naïve » et lecture « réflexive ».

Document 2 : extraits de journaux de lecture d'étudiants de Français Langue Étrangère

Le recueil de données concerne deux groupes d'étudiants étrangers non francophones d'un département universitaire, inscrits en Année 3, soit de niveau B1 (dit utilisateur indépendant ou Intermédiaire) selon la nomenclature établie par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues. Leurs langues d'origine tout comme leurs nationalités, leurs parcours, leurs profils, leurs projets, voire leurs âges, sont extrêmement diversifiés. La plupart disposent déjà d'une formation supérieure, et on trouve également une économiste, une professeure de chant, un chirurgien-dentiste, ou encore un mathématicien... L'unité d'enseignement de vingt-cinq heures suivie a pour intitulé *Initiation aux textes littéraires*. Son objectif premier vise le développement de la compétence lectorale, à travers la familiarisation avec genres et types textuels divers, notamment nouvelles et récits courts, dont des contes fantastiques, romans épistolaires et récits biographiques, ainsi que d'assez nombreux poèmes. Certains textes lus ont été choisis par des étudiants du Master 2 « Apprentissage / Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde », intervenant au titre des classes d'application, les apprenants étant invités pour leur part, dans leurs journaux, à intégrer tant les lectures prescrites en classe que leurs lectures personnelles. Précisons enfin qu'on a bien sûr affaire, avec des extraits choisis de journaux de lecture, à un texte de lecteur particulièrement troué par tous les choix conscients et inconscients opérés.

Document 3 : extraits de la trilogie autobiographique de Michel Tremblay (Les vues animées, Douze coups de théâtre et Un ange cornu avec des ailes de tôle)

Dans chacun de ces ouvrages, Michel Tremblay évoque des expériences culturelles (cinéma, théâtre, lecture) déterminantes dans son parcours d'auteur, voire dans son identité narrative de sujet lecteur. Ils ont en commun de juxtaposer des épisodes de l'enfance et de l'adolescence de l'auteur, intimement associés à la rencontre de ce dernier avec une œuvre particulière. Le désordre apparent voile en fait une triple organisation : chronologique, identitaire (des traits de la personnalité de l'auteur se retrouvent, se font écho, se fortifient d'un épisode à l'autre), et surtout constitutif d'une activité d'écriture (chaque volume se termine par un dernier récit qui évoque un passage à l'écriture).

Domaines d'exercice de l'activité du lecteur

Pourquoi et comment une pratique de lecture, à partir d'une rencontre largement imprévisible pour les apprenants, et cependant organisée didactiquement, fait-elle événement pour un sujet ? Lorsque, comme le dit Iser (1976, 217), elle constitue une « réponse productive à l'expérimentation d'une différence ». Cette activité nous paraît s'organiser à travers quatre modalités, particulièrement perceptibles chez les lecteurs allophones :

concrétisation imageante

Elle forme un appui nécessaire à la compréhension : « je ne suis pas arrivé à composer une image claire des mots d'Apollinaire sauf pour l'image d'une barque qui s'éloigne sur le Rhin dans la 1^{ère} strophe et les tziganes avec l'ours, le chien et la roulotte traînée par l'âne dans la 3^{ème}, c'est pourquoi le poème a été un peu flou pour moi. » (Ricardo, Colombie) L'appropriation paraît quant à elle opérée lorsque se produit ce qui est de l'ordre de la synesthésie, renvoyant le sujet à sa propre expérience et son propre imaginaire ou iconothèque intérieure. Il s'agit non d'un repli sur une intériorité solipsiste, mais bien d'un déploiement, gage d'une ouverture dynamique : « C'était encore un poème qui était difficile à comprendre toute seule, mais lorsque les ambiguïtés ont été enlevées, les lettres ont pris des couleurs : comme une peinture, je pouvais tout à fait imaginer des paysages orientaux où la montagne pointue domine dans le ciel. Cette image m'a rappelé un paysage japonais magnifique où il y a la mer et la montagne côte à côte. » (Yu, Japon)

activation fantasmatique

« En lisant ce poème, ça me donne la sérénité, la joie et le plus important, la vitalité : le mot “la guêpe” est une belle ressemblance pour une femme à laquelle je ne pense jamais car “une guêpe” n'a pas de place dans la littérature de mon pays, Iran. » (Fatemeh, Iran) – « Cet extrait du livre m'a rendue triste, très mal à l'aise, ces descriptions de lieux, d'odeurs (comme dans l'hôpital) m'ont donné un sentiment d'angoisse. » (Marketa, Rép. tchèque) – « *Sorcières ordinaires* – c'est un beau titre. C'est un titre qui relie ce qui est matériel et prosaïque avec ce qui est mystérieux et fantastique. En fait, ça me fait penser à mon secret très intime : je crois à la magie. Mais je ne dis jamais ça à personne, car ça fait rire. Aujourd'hui on est logique, on est laïc, on est moderne. Si j'avais dit aujourd'hui à quelqu'un que je crois à la magie, il penserait que je suis folle. » (Zusanna, Pologne) – « J'ai choisi un livre de poche qui s'appelle *Histoire de ma mère*. [...] Pourquoi je l'ai choisi... j'ai été attirée par ce titre car peut-être que ma mère est morte quand j'avais 10 ans. Quand j'ai vu ce titre j'ai évoqué ma mère. Je voudrais le lire en pensant à elle. » (Takako, Japon)

cohérence mimétique

« En guise d'une imagination de la fin de l'histoire, je pense qu'avec l'ardeur du personnage, elle arrivera à dépasser sa difficulté et parviendra à se lier avec quelqu'un pour continuer à vivre comme avant. » (Boubekeur, Algérie) – « Je trouve cette histoire très amusante mais aussi très bizarre, parce que je crois que la personne généralement cherche à être heureuse, et parce qu'elle vit comme la machine au Japon, je ne trouve aucune raison pour rester dans un pays qui ne me respecte pas. » (Mohamed, Palestine)

réaction axiologique

La lecture d'un extrait de *Stupeur et tremblements*, d'Amélie Nothomb (1999)¹, tout particulièrement, donne lieu à des réactions exacerbées. Version féministe : « Cette œuvre est très, très intéressante. Elle a passé des années au Japon, travaillant dans une compagnie où elle n'a pas pu parler japonais à cause des hommes d'affaires ignorants patriarcaux. Nous avons vu un extrait du film et c'était frappant. Cette fille d'Occident étant mise en place par les hommes. A mon avis c'est effrayant mais intéressant que des choses comme ça peuvent passer de nos jours et être tolérées. » (Sandra, Irlande) – Version altermondialiste : « Amélie a fait preuve de résistance dans un monde qui ne connaît que le travail la soumission. » (Abdelmadjid, Algérie) – Version analytique et décentrée, mettant en jeu une authentique compétence interculturelle : « Je n'aime pas trop le fait que l'image "drôle" de ma culture soit si populaire en France à cause de cet auteur célèbre. De toutes façons, je dois admettre que la société japonaise surtout dans une entreprise reste encore hiérarchique. [...]Finalement, ce livre m'a permis de regarder ma culture de l'autre point de vue. » (Yu, Japon)

Chez M. Tremblay, on retrouve l'activité fantasmatique avec l'attirance amoureuse du narrateur pour les aviateurs de la RAF, tels qu'ils apparaissent dans les romans de Captain Johns, mais, aussi, le jugement axiologique avec la lecture du roman de Gabrielle Roy, *Bonheur d'occasion*. Pour ce qui concerne la concrétisation imageante, l'extrait de *La fille des marais* (Tremblay, 1995), montre comment des images (il s'agit ici d'un film) peuvent se fixer dans la mémoire sensible du spectateur pour ressurgir lors de nouvelles lectures : « ces casseroles qui s'entrechoquent sur fond blanc sont d'ailleurs une des images qui ont le plus marqué ma vie de cinéphile » (Tremblay, 1995, 85).

¹ La narratrice y raconte une expérience dégradante au cours de laquelle elle se voit dégringoler l'un après l'autre les échelons de la hiérarchie dans une entreprise japonaise.

Validité d'un tel matériau

Ces documents, hormis les textes de Michel Tremblay, présentent l'aspect d'une grande hétérogénéité, d'un caractère lacunaire et troué : ce sont des bribes, des traces, des résultats de bricolages mentaux. Au-delà de cette pauvreté apparente, de ce caractère résiduel, anecdotique, et, surtout, d'une dimension qu'on peut craindre purement idiosyncrasique, et donc non généralisable et non saisissable didactiquement, de telles traces, devenues outils, peuvent-elles acquérir une validité quelconque dans la classe ? Si oui, ce dont nous faisons le pari, la question est bien évidemment de savoir comment. Comment, encore, notamment pour les jeunes lecteurs, élèves en collège, faire d'une lecture non spontanée, et bien au contraire imposée, une rencontre subjective authentique avec une œuvre particulière ? Comment faire en sorte que les élèves s'impliquent dans ces rencontres programmées, sans que l'enseignant impose sa propre lecture à travers sa mise en scène didactique ? Ces interrogations sont d'autant plus fortes que des problèmes spécifiques se posent chez les jeunes élèves et les lecteurs non experts : des problèmes de compréhension littérale, de contresens possibles par rapport aux prescriptions du texte, voire des erreurs d'interprétation. Il serait donc pertinent tout d'abord de se demander où se situent exactement les différences entre les lectures d'écrivains comme Michel Tremblay (ou même de critiques) et celles des étudiants et des élèves dont nous avons ici recueilli les traces.

Ce sont finalement les caractéristiques mêmes du matériau recueilli qui amènent à opérer un déplacement de perspective et d'objectif d'apprentissage : par les pratiques de lecture littéraire, il s'agit moins de faire acquérir aux élèves des savoirs sur les textes que de les aider à construire leur propre identité de lecteur. Malgré le paradoxe initial, ce matériau permet de définir la pratique lectorale comme un événement mémorable et mémorisable, comme une véritable rencontre amoureuse entre un livre et un individu, selon l'analyse de G. Steiner (2003, 65), en rapport avec l'élaboration d'un sujet lecteur :

La rencontre avec le livre, comme avec l'homme ou la femme, qui va changer notre vie, souvent dans un instant de reconnaissance qui s'ignore, peut être pur hasard. Le texte qui nous convertira à une foi, nous ralliera à une idéologie, donnera à notre existence une fin et un critère, pouvait nous attendre au rayon des occasions, des livres défraîchis ou des soldes.²

Cependant, loin de favoriser l'épanchement subjectif et une lecture sans recul ni réflexion, il s'agit au contraire d'engager avec les élèves une dynamique d'apprentissage et de créativité, de fonder une parole personnelle, une autorité de sujet lecteur, de « donner du sens », ce qui rejoint

² in : « Les livres ont besoin de nous », traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat.

d'ailleurs la « lecture personnelle » préconisée par les Instructions officielles. Si on ne s'adresse pas au sujet dans sa relation avec les œuvres, la construction des savoirs ne se fait pas ou se fait plus difficilement. Un tel rapport aux œuvres permet de donner du sens à l'apprentissage de concepts et de notions complexes : par exemple, dans le ressenti collectif des « Djinns », au-delà de la pure émotion (joie, vie, peur, danger) qu'ils expriment, au-delà même des images suscitées (tourbillon, tornade, tempête, nuit), les élèves de sixième ont parfaitement compris et intégré le lien signifiant dans le poème entre le fond et la forme, la vigueur et le dynamisme du texte de Hugo.

Dans la lecture du roman de Tournier, les bribes, aussi embryonnaires et péremptoires soient-elles, des journaux de bord font ressortir chez certains élèves certes leur agacement devant le personnage de Robinson et des jugements à l'emporte-pièce : « Quel fainéant ! », mais aussi des réflexions, des interrogations sur son comportement : « Au fil de ma lecture des chapitres 7 à 13, je ne m'attendais pas du tout à cela. A vrai dire, j'ai été surprise que Robinson travaille si dur pour cette île alors que dans les chapitres précédents, on avait l'impression qu'il souhaitait quitter l'île alors que là on a l'impression qu'il veut presque y habiter. » Ainsi, les œuvres et les textes deviennent-ils des foyers de perception et des lieux de questionnement. La lecture subjective entendue de cette manière permet aux élèves de fonder une autorité individuelle afin de produire en contexte scolaire du discours et du texte esthétiques, comme en témoignent le soin apporté, par ces jeunes élèves comme par les étudiants adultes, à la présentation des journaux de lecteurs (malgré une orthographe souvent fluctuante), et la volonté d'agrémenter leur production écrite de dessins ou de schémas expressifs, figures géométriques pour les « Djinns », raie, méduses, tortues, palmiers ou navires pour *Vendredi ou la vie sauvage*, tableaux surréalistes ou cartons d'une exposition personnelle d'artiste pour des poèmes de Verlaine ou d'Éluard. Ces détails iconiques peuvent d'ailleurs être interprétés moins comme une simple illustration décorative que comme des éléments significatifs de la lecture, comme une strate lectorale en elle-même.

Activité didactique et création esthétique

Les textes de Tremblay permettent de prendre le problème posé par l'exploitation des traces mémorielles de lecture par l'autre bout, celui d'une œuvre littéraire élaborée, précisément à partir des traces laissées par des expériences de lecture. Certes, il ne s'agit pas de prétendre que toutes les expériences de lecture des élèves suscitées dans le cadre scolaire vont transformer ceux-ci en écrivains. Il nous paraît cependant possible d'utiliser les processus d'élaboration des récits de

lecture de Tremblay comme des points d'appui didactiques, tant sur le plan rhétorique (le type d'écrit, ses enjeux discursifs, ses ancrages génériques, etc.) que sur le plan anthropologique : la prise de conscience de ses réactions.

Tout ce que nous avons évoqué précédemment est l'objet ici d'une véritable mise en scène littéraire. Ainsi, les activités du lecteur (fantasmatiques ou axiologiques) deviennent-elles de véritables aventures, racontées comme telles, avec un sens de la dramatisation et une technique narrative à la fois discrète et très élaborée.

Ce qui sert de point de départ à l'aventure d'une lecture est souvent un élément de l'œuvre qui peut sembler presque insignifiant, mais qui, parce qu'il entre en résonance, positive ou négative, avec le sujet qui lit, va générer une expérience de lecture scriptible. Comme si la lecture fournissait une sorte de noyau générateur d'écriture, une cellule initiale susceptible de se démultiplier, de se complexifier dans le déploiement d'une narration qui devient révélation d'une identité narrative. Exemple : derrière l'anecdote de la découverte insupportable de la moustache de King se révèle, par la narration, la double expérience du désir et de l'obstacle au désir, de l'effusion et de la frustration (Tremblay, 1994, 152-153).

Le point le plus intéressant concerne, sans doute, la façon dont s'élabore l'identité narrative du lecteur-auteur. La trilogie de Tremblay constitue en fait une entreprise autobiographique dans laquelle le « je » lecteur enfant est décrit et décrypté à travers l'écriture d'un « je » auteur adulte : le texte est ainsi produit par l'écriture de lectures (d'œuvres et de soi-même) et la perception toujours lucide, parfois tendre et souvent ironique de l'itinéraire apparemment chaotique et cependant très cohérent au cours duquel s'élabore l'identité narrative d'un sujet lecteur-auteur. Les expériences de lecture sont loin d'être toujours des réussites telles que celle qu'évoque la reconnaissance, la confirmation de soi-même lors de la lecture de *Bonheur d'occasion* :

Je trouvais dans *Bonheur d'occasion* des réponses aux questions que je commençais à me poser, je côtoyais des êtres qui me ressemblaient, qui s'exprimaient comme moi, qui se débattaient comme mes parents, qui subissaient l'injustice sans trouver d'issue. (Tremblay, 1994, 188)

Outre l'expérience malheureuse de la moustache, les épisodes déceptifs sont au moins aussi fournis que les bonheurs de lecture. Dans *La fille des marais*, le jeune garçon n'arrive pas à comprendre, malgré quatre projections successives du film, ce qui se passe entre Alexandro et Maria. Ce qui est en jeu ici, au-delà de la rage anecdotique de l'enfant, c'est la mise en scène de ce qu'il y a de brutal et de déstabilisant dans la confrontation du sujet à l'altérité, une altérité telle qu'elle est agressivement incompréhensible. Il évoque donc

l'angoisse de ne pas comprendre mais celle, aussi, d'avoir peur de trouver la réponse à mon questionnement, d'y trouver des choses encore plus incompréhensibles, encore plus mystérieuses, encore plus terrifiantes. (Tremblay, 1995, 86)

Cependant, quelque douloureuse que soit pour l'enfant cette confrontation à l'altérité, le lecteur perçoit bien qu'elle va donner lieu à une reconfiguration positive de l'identité du jeune spectateur. On voit bien ici comment l'identité narrative du sujet se constitue dans la confrontation à l'altérité. La narration de soi, à travers la « refiguration » de laquelle elle procède, apparaît comme un moteur du processus identitaire qui débouche sur « une vie examinée, ... une vie épurée, clarifiée par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. » (Ricœur, 1985, 444)

Le texte de Tremblay, figurant une véritable crise du lecteur bousculé au plus profond de son identité narrative, est susceptible d'éclairer et de donner un statut aux rapports conflictuels que les adolescents ont souvent avec les œuvres littéraires. C'est bien souvent ce qui choque, ce qui perturbe, ce qui angoisse qui forme le sujet lecteur, le sujet par la lecture, à condition toutefois que cette expérience trouve ses formes de narrativité.

Soulignons pour conclure l'importance du point de vue de l'enseignant qui analyse les documents d'élèves avec un regard instruit, et renvoie à l'élève des possibilités de développement. Ces divers documents révèlent clairement le pouvoir déclencheur des modalités choisies pour faire entrer les élèves dans les textes et les œuvres. Tout un pan de la formation devrait être consacré à la conception de mises en scène didactiques efficaces, en relation avec les œuvres elles-mêmes. Cette exigence suppose de former des enseignants comme sujets lecteurs experts, c'est-à-dire susceptibles d'expertiser l'ensemble des dimensions de leur propre lecture subjective. Dans cette perspective, l'enseignant lecteur a une tâche qui se déploie dans au moins trois directions :

- Lire des œuvres l'engage dans une lecture qui ne se borne pas à des savoirs sur ces dernières, mais exige aussi une lecture subjective qui soit une véritable prise de position éthique et esthétique. Prise de position, mais aussi prise de risque, en particulier dans la lecture d'œuvres étrangères, fussent-elles écrites en français, et/ou contemporaines.
- D'autre part, travailler sérieusement, et non comme en préliminaire, sur la lecture personnelle des élèves exige une vigilance accrue. C'est à cette acuité du regard et de l'écoute des autres lecteurs que nous avons à former les enseignants.

Enfin et surtout, la prise en compte de l'implication des sujets lecteurs élèves ne conduit pas à une sorte de degré zéro de l'intervention didactique où, sous prétexte de favoriser l'émotion brute des élèves et les vibrations de l'intime, on s'interdirait toute activité, toute question et toute exploitation des dispositifs de lecteur. La formation du lecteur suppose au contraire un étayage, un accompagnement de l'activité de l'élève pour qu'il textualise, qu'il narrativise, qu'il théorise les traces de son expérience de lecture, qu'il devienne en un mot à son tour un sujet lecteur expert. La formation consisterait à finaliser la lecture personnelle du professeur, non pour en faire une mise en scène charismatique (façon *Cercle des poètes disparus*), mais pour aboutir à une vigilance à l'Autre : le professeur se fait ainsi un lecteur de lectures, un veilleur attentif et non un capitaine (seul maître à bord !), dans le cadre d'une construction authentiquement intersubjective.

Bibliographie

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Balzac, H. de (1978). *Rosalie (Albert Savarus)*. Paris : Nizet.
- Balzac, H. de (2000). Étude sur M. Beyle (Frédéric Stendhal). In S. Vachon (éd.), *Écrits sur le roman. Anthologie*. Paris : Le Livre de Poche.
- Barthes, R. (1963). Histoire ou littérature. In *Sur Racine*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1984). Sur la lecture. In *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris : Seuil (coll. Points).
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampires*, Paris : PUF.
- Bruner, J (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires. Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- Cambron, M. (2000). Récit et identité narrative. Fragment, totalisation, apories. Étude des récits de Michel Tremblay et de Gilles Archambault. In *Québec Studies*, Volume 28.
- Clément, B. (1999). *Le lecteur et son modèle*. Paris : PUF.
- De Certeau, M. (1990). Lire : un braconnage, In *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard (coll. Folio).
- Doubrovsky, S. (1971). Le point de vue du professeur. In S. Doubrovsky & T. Todorov (Eds), *L'enseignement de la littérature* (pp. 11-23). Paris : Plon.
- Dumayet, P. (2000). *Autobiographie d'un lecteur*. Paris : Pauvert.
- Durand, G. (1969). *Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Fortanier, M.-J. (2004). La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Québec : Colloque de l'AIRDF.
- Genette, G. (1984). Comment parler de la littérature ? In *Le Débat* 29 (pp. 144-148). Paris : Gallimard.
- Goldschmidt, G.-A. (2004). *Le poing dans la bouche*. Paris : Verdier.
- Gracq, J. (1980). *En lisant en écrivant*. Paris : José Corti.

- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens : Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink. – traduction française [1985]: *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- Jouve, V. (dir.) (2005). *L'expérience de lecture*. Paris : Editions L'improviste.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. In J. Roger (éd.), *Le français aujourd'hui* 145 (pp. 85-96). Paris : Armand Colin.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. In G. Langlade & A. Rouxel (éds), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.81-92). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lanson, G. (1965). Avant-propos. In *Textes français et histoires littéraires*. Paris : Fernand Nathan.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteur. In G. Langlade & A. Rouxel (éds), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.329-341). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Longaud, F. (1969). *Dictionnaire de Balzac*. Paris : Larousse.
- Louichon, B. (2004). Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur. In G. Langlade & A. Rouxel (éds), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.41-50). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mangel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes Sud.
- Mazauric, C. (2005). De la « langue maternelle » aux « mots étrangers » ? Parcours d'acculturation en lecture littéraire. In O. Bertrand (éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp.205-218). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Nyssen, H. (1997) *Éloge de la lecture*. Montréal : Fides.
- Pavel, T. (2003a). *La Pensée du roman*. Paris : Gallimard.
- Pavel, T. (2003b). Fiction et perplexité morale. *Conférence Marc Bloch du 10 juin 2003*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture*. Paris : Belin.
- Piégay-Gros, N. (2004). La lecture romanesque, de la frustration à l'assouvissement. In G. Langlade & A. Rouxel (éds), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.71-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pivot, B. (2000). *Le Métier de lire*. Paris : Gallimard (coll. Folio).
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil (coll. Points).
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil (coll. Points).
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- Robert, M. (1977). *Livre de lecture*. Paris : Grasset.
- Rouxel, A. (2004a). Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée. In *Enjeux* 61. Namur : CEDOCEF.
- Rouxel, A. (2004b). *Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches*. Université de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Steiner, G. (2003). *Les Logocrates*. Paris : Editions de L'Herne.
- Tremblay, M. (1992). *Douze coups de théâtre*. Montréal : Leméac / Actes Sud (coll. Babel).
- Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes en tôle*. Montréal : Leméac / Actes Sud (coll. Babel).
- Tremblay, M. (1995). *Des vues animées*. Montréal : Leméac / Actes Sud (coll. Babel).
- Trouvé, A. (2004). *Le roman de la lecture*. Sprimont : Mardaga.

Viala, A & Schmitt, P.-P (1979). *Faire / Lire*. Paris : Didier.

Viala, A. (2001). Des registres. In *Pratiques* 109 / 110. Metz : CRESEF.

Vincent, J. & Wateyne, N. (dir.) (2002). *Autour de la lecture. Médiation et communautés littéraires*. Québec : Nota bene.