

Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire?

Marion **Sauvaire**
Université Laval

doi:10.18162/fp.2014.a47

CHRONIQUE • Intervention éducative

Nous avons conduit une recherche sur l'enseignement de la lecture littéraire avec deux classes, l'une dans un lycée à Toulouse et l'autre dans un cégep à Québec (Sauvaire, 2013). Les enseignants ont expérimenté une séquence didactique sur *La plage des songes*, une nouvelle fantastique de Stanley Péan. La séquence visait l'intégration d'activités de lecture, d'écriture et d'oral. Les élèves ont écrit plusieurs textes (récit de lecture subjective, compte-rendu de discussion, texte réflexif) et ils ont participé à des comités de lecture entre pairs et à des débats interprétatifs menés par leurs enseignants. Dans cet article, nous verrons dans quelle mesure susciter l'investissement des élèves, en tant que sujets lecteurs, contribue au développement de leurs compétences à interpréter les textes littéraires. La « subjectivité » du lecteur s'observe-t-elle en classe? Quelles sont les diverses ressources subjectives que des élèves mobilisent effectivement pour produire des interprétations?

Pourquoi prendre en compte la subjectivité des lecteurs?

La notion de sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007) repose sur l'idée que pour interpréter un texte littéraire le lecteur doit s'investir subjectivement dans l'acte de lire. Former des sujets lecteurs, c'est faire sien le principe selon lequel l'enseignement de la lecture littéraire devrait s'appuyer sur les interprétations subjectives que les élèves sont réellement capables de produire. Cela suppose que l'enseignant gère non seulement les interprétations proposées par différents élèves, mais aussi qu'il considère que chaque élève est susceptible de proposer plusieurs interprétations, successives ou concomitantes. Donner à

chacun la possibilité de formuler plusieurs hypothèses sur le sens du texte, d'en abandonner certaines, d'en approfondir d'autres, d'en découvrir de nouvelles, c'est lui permettre d'éprouver la complexité du processus interprétatif. C'est aussi lui offrir une médiation privilégiée pour se comprendre comme lecteur, pour prendre conscience de ses ressources subjectives, c'est-à-dire des connaissances, des expériences, des valeurs, des présupposés qui ont influencé sa lecture. En cela, l'investissement subjectif des lecteurs est indissociable du développement de leur réflexivité : s'investir dans la lecture est la condition première de la mise à distance des interprétations, de leur confrontation dans la classe et d'un retour critique sur soi-même. C'est pourquoi on ne peut pas réduire la subjectivité aux seules réactions affectives ou à la projection par le lecteur de ses préjugés sur le texte. La subjectivité du lecteur se construit par l'appropriation et la mise à distance critique des interprétations : la compréhension de soi et la compréhension du sens vont de pair.

Quelles sont les ressources subjectives mobilisées par les élèves pour interpréter le texte?

Les 73 élèves participant à l'étude ont réussi à proposer au moins une interprétation et à nommer les ressources qu'ils ont mobilisées pour interpréter le texte. À partir de l'analyse fine des entretiens menés avec sept élèves à partir de leurs textes, nous avons regroupé les ressources subjectives en six ensembles :

- épistémiques (liées aux savoirs généraux et disciplinaires);
- cognitives (liées aux stratégies et aux processus cognitifs);
- psychoaffectives (liées à l'histoire personnelle du sujet, aux émotions);
- socioculturelles (liées aux appartenances communautaires, aux relations sociales, aux représentations partagées, aux autres pratiques culturelles);
- axiologiques (liées aux valeurs et aux normes);
- spatiotemporelles (liées aux temps et aux lieux de la lecture).

Les ressources d'ordre socioculturel sont les plus convoquées, viennent ensuite les ressources psychoaffectives et cognitives; les ressources épistémiques et axiologiques étant moins convoquées, et les ressources spatiotemporelles très rares.

S'investir subjectivement permet-il d'apprendre à interpréter le texte?

Lors de la première lecture, plus les ressources socioculturelles et psychoaffectives sont nombreuses, plus l'investissement du sujet est fort. Toutefois, ces ressources ne sont pas suffisantes pour produire une interprétation complexe et nuancée. Inversement, certains élèves cherchent avant tout à appliquer des connaissances ou des stratégies, parfois au détriment de la singularité du texte. Par exemple, la survalorisation d'une stratégie (l'anticipation de la chute) par une élève l'a amenée à une interprétation erronée de la nouvelle, car cette dernière déjouait justement les normes du genre.

Les élèves qui produisent plusieurs interprétations riches et complexes sont ceux qui mobilisent des ressources de différents types et qui font des liens explicites entre elles. Par exemple, une difficulté de compréhension est identifiée (ressource cognitive) à la lumière des valeurs partagées par le lecteur (ressource axiologique) illustrées au travers du récit d'un souvenir personnel (ressources psychoaffectives). C'est donc la mise en relation de diverses ressources qui soutient le mieux l'interprétation.

Or, au fil de la séquence, tous les élèves ont mobilisé des ressources subjectives plus nombreuses et plus variées. Ils ont aussi clarifié les liens entre elles, surtout après les activités collaboratives. Ces activités leur permettent de prendre conscience de la singularité de leurs interprétations par comparaison avec les autres. Souvent, ils relisent spontanément le texte dans le but de confirmer ou d'infirmier leurs hypothèses ou celles de leurs pairs. La relecture et la confrontation des interprétations divergentes amènent les élèves à identifier et à expliciter leurs propres ressources et à en mobiliser de nouvelles. Ces résultats vont à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle l'investissement du sujet lecteur ne peut pas faire l'objet d'une intervention didactique.

Le rôle de l'enseignant

Les interventions de l'enseignant sont essentielles. En voici quelques exemples :

- Encourager les élèves à formuler eux-mêmes des questions sur le texte.
- Étayer les reformulations des élèves pour les amener à expliciter les liens entre leurs ressources et les éléments narratifs et stylistiques du texte.
- Organiser une progression dans la découverte de diverses interprétations : à partir d'un premier récit de lecture individuel, on peut réunir les élèves en petits groupes de quatre, puis en demi-classe, puis en classe entière.
- Structurer le développement de la réflexivité en alternant des activités collaboratives et des activités d'écriture individuelle, guidées par des questions ouvertes (Est-ce que j'ai compris quelque chose de nouveau ou d'important? Ai-je révisé mes hypothèses? Ai-je retenu des éléments proposés par autrui?).
- Plusieurs recherches ont montré l'apport des activités collaboratives au développement des compétences interprétatives (Hébert, 2004; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). Il semble qu'elles jouent aussi un rôle significatif sur l'approfondissement de l'investissement subjectif et des capacités réflexives des élèves.

Références

- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. <http://dx.doi.org/10.7202/012084ar>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : Comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse, Le Mirail, France et Université Laval, Québec, Canada). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>

Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Sauvaire, M. (2014). Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire? *Formation et profession*, 22(3), 63-66. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a47>