



HAL
open science

Du journal de lecteur au lecteur in fabula : autobiographies et pratiques de lecture

Adnana-Elena Popescu

► **To cite this version:**

Adnana-Elena Popescu. Du journal de lecteur au lecteur in fabula : autobiographies et pratiques de lecture. Education. 2017. dumas-01759240

HAL Id: dumas-01759240

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759240v1>

Submitted on 5 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : DU Lettres modernes

Du journal de lecteur au lecteur *in fabula* :

autobiographies et pratiques de lecture

Présenté par Adnana-Elena POPESCU

Écrit scientifique réflexif encadré par Alain CHARTIER

Attestation de non-plagiat

Je soussignée

Adnana-Elena POPESCU

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-SD « **Du journal de lecteur au lecteur *in fabula* : autobiographies et pratiques de lecture** »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Lyon,
le 05/05/2017

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif
dans la base DUMAS

Je soussignée

Adnana-Elena POPESCU

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-SD « **Du journal de lecteur au lecteur *in fabula* : autobiographies et pratiques de lecture** »

J'autorise, agissant en l'absence de toute contrainte, le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à diffuser mon écrit scientifique réflexif, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Lyon,
le 05/05/2017

Signature de l'étudiante



Table des matières

Introduction.....	5
Introduction au petit lectorat : l'état de l'art.....	7
I.1. La lecture-plaisir ou la réanimation de la pratique de lecture.....	7
I.2. La déterritorialisation : une condition <i>sine qua non</i> pour rendre possible la lecture de la littérature.....	8
I.3. Le lecteur <i>in fabula</i> ou la visualisation de l'acte de lecture.....	10
I.4. Les « dangers » de la lecture.....	12
I.5. La <i>logophagie</i> , une nouvelle expérience de lecture-écriture.....	13
I.6. Le journal de lecteur, un lieu de partage où tout fantasme devient possible.....	14
I.7. Journal de lecteur ou carnet de lecture : une entreprise personnelle ?.....	15
I.8. Les différentes facettes du sujet lecteur au service de la découverte de soi.....	16
Première partie : La posture multiple du petit lecteur.....	18
I. 1. La lecture, « un commerce d'idées et de sentiments ».....	19
I. 2. L'élève-lecteur, un déchiffreur de signes.....	20
I. 3. Seul face au livre : mon premier journal de lecteur.....	20
I. 4. La foule d'idées ou la reconversion du lecteur.....	23
I. 5. Les métamorphoses du lecteur.....	24
Deuxième partie : Dans l'antichambre de l'identité littéraire.....	28
I. 1. L'identification au service d'une lecture complète.....	29
I. 2. Entre identification et identité littéraire.....	31
I.3. Le doux péché de l'illusion référentielle.....	31
I.4. Le journal de lecteur : continuité et résultats.....	35
Conclusion.....	38
Bibliographie.....	39
Annexes.....	43

« Dire qu'un auteur est un lecteur, ou un lecteur est un auteur, considérer un livre comme un être humain ou un être humain comme un livre, décrire le monde comme un texte ou un texte comme le monde, sont autant de façons de nommer l'art du lecteur. »
(Alberto Manguel, 1998 : 205)

Introduction

« Lire, c'est créer, peut-être à deux » écrit Balzac dans *La Philosophie du mariage* (1987 : 1019). La genèse et la transmission d'un texte sont intimement liées à un exercice de décodage qui relie l'auteur et le lecteur par un pacte de solidarité, de générosité : ces deux instances responsables de la naissance du sens textuel doivent compter l'une sur l'autre, « exiger de l'autre autant qu'on exige de soi-même » (SARTRE, Jean-Paul, 2001). Aucun code ou contenu déterminé ne préexiste donc, il se forme au cours de la rencontre entre l'auteur et le lecteur à travers le texte. Ainsi, le lecteur, ensemble de « conditions de succès ou de bonheur » (*felicity conditions*) (ECO, Umberto, 1989 : 76) établies textuellement, comme le définit Umberto Eco, fait partie du projet génératif du texte et, dans son initiative interprétative, est censé révéler la « potentialité significatrice » du texte qu'il lit.

La dimension dialogique de la lecture qui s'exprime justement par la nécessité réciproque de l'auteur et du lecteur demande une étude approfondie dans le milieu scolaire. Ce rapport d'interdépendance se réalise-t-il également lors de la lecture du petit lecteur ? La naissance du sujet lecteur au collège tient-elle compte de l'(omni)présence de la figure auctorielle et de ses différentes facettes à l'intérieur du livre ou se résume uniquement à une prise de position, souvent narcissique, face au texte lu ?

Ces questions guideront notre réflexion sur l'émergence de la figure du petit lecteur à travers la pratique du journal de lecteur. La présence *in fabula* du lecteur stimule-t-elle cette prise de position de l'élève, l'appropriation, par ses propres moyens, d'un univers

fantasmatique qui n'est autre qu'une représentation de l'image de soi-même *dans et par* la lecture ?

Le groupe avec lequel a été menée l'expérience qui fera l'objet de cette étude, - la construction d'un journal de lecteur sur un roman de chevalerie du Moyen Âge, *Yvain ou le Chevalier au lion* -, est constitué de deux classes de 5^{ème} du collège Le Grand Som de Saint Laurent du Pont. Il s'agit d'un collège classique situé dans une zone de montagne calme, où les incidents scolaires sont rares.

En effet, une démarche qui suit les étapes de construction de la figure du petit lecteur *in fabula* nous semble nécessaire pour mieux appréhender les facteurs qui rendent possibles justement la communication « différée » entre le lecteur et le texte, leur relation « intime » qui aide à la construction du sens.

Le lecteur enfant peut-il multiplier ses postures réceptives lors de la lecture ? Réussit-il à se représenter en tant que lecteur dans un univers fantasmatique que lui-même il met en place pour faciliter sa lecture ? Ces questions guideront notre réflexion dans une première partie de notre étude. Ensuite, nous nous intéresserons à la dimension dialogique de la lecture à la construction de « l'identité littéraire » chez le sujet lecteur qui prend conscience de la projection de son image à l'intérieur de son propre texte. Enfin, nous insisterons, dans une troisième et dernière partie, sur le rôle qu'occupe la lecture personnelle dans la socialisation de l'expérience de lecture dans le milieu scolaire.

Introduction au petit lectorat : l'état de l'art

Du lecteur empirique au lecteur historique (JAUSS, Hans Robert, 2001) et du lecteur abstrait (LINTVELT, Jaap, 1981) au lecteur modèle (ECO, Umberto, 1989), le sujet lecteur a été au centre de nombreuses études qui se multiplient encore grâce à l'intérêt pédagogique et didactique porté à l'évolution de l'expérience de lecture littéraire et à la posture du lecteur dans le milieu scolaire¹. Essayant de réconcilier lecture-plaisir (POSLANIEC, Christian, (1990) 2010), cette pratique oisive et désintéressée d'un lecteur pleinement satisfait de sa « première lecture », et lecture « professionnelle » (soumise aux contraintes matérielles et temporelles de l'enseignement), la théorie s'attache à la diversification et au renouvellement des pratiques de lecture pour ainsi favoriser l'émergence d'une figure de lecteur plus complexe et plus sensible, dont les intérêts personnels devraient fusionner avec ceux imposés par une instance scolaire nécessaire. En effet, le rapport de l'élève au texte promet de devenir de plus en plus intime grâce à une nouvelle disponibilité à la lecture, qui permettrait l'immersion dans une temporalité subjective, caractéristique des lectures ordinaires (ou extra-ordinaires). La construction du sens pendant la lecture scolaire est désormais liée à la multiplication des activités d'animation autour des livres et des formes écrites en rapport avec la lecture.

I.1. La lecture-plaisir ou la réanimation de la pratique de lecture

Loin d'être une réception passive, la lecture se présente comme une interaction productive (et performative) entre le texte et le lecteur, « une expérience de libération » (on se « désengage » de la réalité) et de « comblement » (les signes du texte suscitent la création d'un univers marqué par ses propres fantasmes) semblable, selon Vincent Jouve, à un voyage, à « une entrée insolite dans une dimension autre », enfin à un exercice de « déterritorialisation » (1993 : 80). C'est ce que Michel Picard appelle, dans *La Lecture comme jeu*, une « lecture d'évasion » (1986) possible après le déchiffrement du signe écrit qu'est le texte. L'acte créateur ou de lecture, entendu à la fois comme *processus* dynamique et *événement* de lecture, se construit donc autour de la notion d'« expérience ». C'est à la même conclusion qu'arrive aussi Hélène Merlin-Kajman : « Le plaisir que nous y prenons

¹ Surtout après l'introduction de la lecture de littérature au cycle 3 en 2002.

comme narrateurs, le plaisir que nous y prenons comme auditeurs ressemble sur le coup au partage que Benjamin² décrit comme “expérience” » (2016 : p. 87).

Il est donc important de prendre en compte les expériences de lecture subjective des élèves afin de donner du sens à l’enseignement de la littérature, souvent limité à l’acquisition d’objets de savoir et de compétences formelles.

Multiplier les activités d’animation de la lecture au milieu scolaire signifie favoriser la construction et la découverte non seulement du sujet-lecteur mais aussi du sujet-élève (sujet-parlant, sujet-scripteur...) dans toute sa complexité. Car la lecture donne aux lecteurs l’occasion de cheminer intimement par rapport à des images d’eux-mêmes³ et de réparer « les blessures narcissiques » (PETIT, Michèle, 2002) que la réalité quotidienne leur impose souvent. De plus, la rêverie intime du lecteur permet à la fois l’évasion du lecteur vers un territoire fantasmatique autre, et son inscription dans un monde actualisé⁴ et libérateur. Ainsi, l’exercice de multiplication des formes écrites rendant la lecture plus accessibles (du moins matériellement) aux élèves semble pouvoir convenir à plusieurs niveaux, du cycle 4 au lycée. Certes, la mobilisation des connaissances sur le contexte historique est nécessaire pour conduire à une lecture analytique pertinente, mais le professeur a le devoir de faire émerger aussi la figure d’un lecteur sensible et intimement attaché à son acte de lecture, en permanente quête d’images de lui-même⁵.

I.2. La déterritorialisation : une condition *sine qua non* pour rendre possible la lecture de la littérature

Les travaux du sociologue François de Singley et de l’équipe dirigée par Christian Baudelot, qui ont suivi des cohortes d’élèves pendant leur scolarité, ont permis d’identifier, parmi les adolescents et les jeunes, quatre groupes de lecteurs : très faibles et non-lecteurs (22% de la population observée), dont la vie est organisée en dehors de la sphère lettrée,

² Walter Benjamin.

³ Certes, ce cheminement commence à se faire par la lecture, mais se concrétise très souvent dans un exercice intime d’écriture.

⁴ Les effets de l’actualisation et de la contextualisation au milieu scolaire sont amplement traités dans l’article « Intensités, méandres et effets de l’actualisation et de la contextualisation dans un échange en classe de première L », Jean-François Massol.

⁵ « On privilégie le regard distancié d’un lecteur sur une œuvre plutôt que d’autoriser la dimension plus personnelle que pourrait permettre sa lecture. » (Jean-François Massol)

lecteurs forts et réguliers (23% de la population suivie) qui allient les livres de divertissement et les classiques pour mieux se découvrir, lecteurs forts par intermittence (37% de la population observée) dont le rapport avec la lecture est inconstant, et enfin faibles lecteurs intermittents (18% de la population en question) qui lisent occasionnellement des magazines ou des journaux. Nous pouvons ainsi constater que la résistance de la lecture de littérature demande une forte mobilisation pour la promotion de la lecture (lecture-plaisir) dans le cercle des jeunes, entreprise déjà mise en avant par les bibliothécaires (les heures de conte font partie des animations mises en place dans les bibliothèques scolaires), et la prise en compte de la nécessité de la motivation de l'acte de lecture. En effet, C. Poslaniec (*Donner le goût de lire*) suggère aux enseignants et aux médiateurs de la lecture de multiplier les animations ludiques pour permettre aux écoliers de faire la rencontre littéraire nécessaire.

Favoriser la proximité permanente avec les livres devient donc un *stimulus* important pour faire émerger la figure du jeune lecteur : lecture individuelle et lecture collective doivent se combiner pour ainsi faire face au « texte résistant » (Catherine Tauveron) et permettre l'appropriation du « texte nourrissant » (Danièle Dubois-Marcoin) et donc la concrétisation imagée de l'acte de lecture.

Plusieurs facteurs influent pourtant sur le travail herméneutique et sur l'attitude du lecteur, ce qui peut minimiser le rôle des médiateurs de la lecture, malgré la proposition d'une large panoplie d'activités d'animation : le modèle parental, la relation entre les jeunes qui peut freiner l'appétit pour la lecture et la stigmatiser comme une distraction « intellectuelle ». Le rôle de l'enseignant dans la promotion des pratiques de lecture diverses et dans la mise en avant de la lecture personnelle devient donc d'autant plus important que les facteurs périphériques menacent sa libre manifestation. En effet, l'ouverture vers un « nouveau territoire » est nécessaire : « Comprendre un texte, c'est [...] être prêt à se laisser dire quelque chose par ce texte. Une conscience formée à l'herméneutique doit donc être ouverte à l'altérité du texte. » (GADAMER, H-G, 1996 : 290). Bertrand Gervais développe la métaphore du lieu pour rendre compte justement de ce « dépaysement » qui s'impose lors de l'appropriation d'un livre :

Lire est une occupation. C'est-à-dire non seulement une activité, ce à quoi on consacre temps et énergie, mais encore et surtout un acte d'appropriation. Lire un texte, c'est occuper son territoire. Cela exige d'abord de partir en reconnaissance, d'en explorer les limites et les frontières ; et il faut ensuite l'habiter, en exploiter la surface. Une telle métaphore, tout de même usuelle, fait des textes un sol, un espace à arpenter, à déchiffrer. Elle suggère que le texte n'offre rien d'emblée,

qu'il ne se donne pas au lecteur qui n'aurait qu'à le cueillir intact, tel un fruit mûr ; au contraire, qu'il ne se livre qu'à partir du moment où il a été saisi, travaillé comme une terre meuble. Lire, c'est s'emparer d'une place qui doit être aménagée. C'est occuper un terrain qui, si l'on peut dire qu'il a été préparé, doit encore être loti, soumis à des échafaudages de toutes sortes. Littéraires, imaginaires. (2002 : 37)

En effet, cette forme de distanciation représente, contradictoirement, une stratégie d'appropriation d'un texte par un sujet-lecteur qui devient conscient de son devoir et qui, tout comme un chevalier du Moyen Âge, part en quête d'aventures dans le seul et unique but de se découvrir soi-même en tant que personne, avec ses craintes et ses plaisirs. Avoir la conscience de son devoir en tant que lecteur signifie donc assumer une posture nouvelle, qui exhibe le personnage même et fait transparaître ses émotions pour ainsi favoriser sa « mue ».

I.3. Le lecteur *in fabula* ou la visualisation de l'acte de lecture

Du Chant V de l'*Enfer* de la *Divine Comédie* de Dante à *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino, en passant par les fictions hugoliennes, stendhaliennes ou flaubertiennes, les occurrences de l'image du lecteur *in fabula* sont innombrables. Lecture professionnelle, lecture « d'évasion », lecture d'identification ou lecture critique, l'acte de lire, tout comme l'acte d'écrire, s'inscrit aussi dans une tradition. Plusieurs universitaires et critiques de la littérature se sont intéressés au phénomène de la représentation du lecteur *in fabula* depuis 1980. Nous mentionnons, entre autres travaux, l'ébauche d'une typologie des « lectures des héros de romans » réalisée par Randa Sabry (avril 1993 : 185-204), l'examen des « scènes de lecture » proposé, dans le champ de la littérature anglo-saxonne, par David Spurr (novembre 1999), l'étude de la « lecture au féminin » du Moyen Âge au XX^e siècle conduite par Angelica Rieger et Jean-François Tonard en 1999 ou la contribution de Sandrine Aragon à la construction d'une histoire des « liseuses en péril » (2003). L'étude de l'image de la lectrice dans la littérature a donné, par ailleurs, naissance à une analyse de la représentation iconographique de la lectrice conduite principalement par Fritz Nies (dans *Imagerie de la lecture* – 1995 - et « La femme-femme et la lecture : un tour d'horizon iconographique » - 1985 : 97-106.) et par Evaghélia Stead dans « Pourquoi la lecture est-elle femme ? » (2005 : 285-305). Ce rapprochement interdisciplinaire vise à reconstruire, par l'accès à une représentation physique et fictionnelle de l'image de la lectrice, une généalogie socio-culturelle de la lecture féminine.

Mais ce phénomène concerne également le parcours de l'enfant initié à l'art de la lecture, un parcours sinueux auquel s'attachent plusieurs écrivains dans leur essai de reconquérir ce qu'Annie Rouxel appelle « une identité littéraire »⁶. Ainsi, le texte de Simona Popescu, *Exuvies* (2011), est principalement centré sur l'activité ludique d'une jeune lectrice, une « simone » qui est en quête permanente de sa singularité. Enfant ou adolescente, la narratrice d'*Exuvies* dévore les livres avec impatience, dans le désir unique d'exploiter et de savourer la multiplicité de sujets qui construisent son *je*. Elle a la conviction que la psychologie individuelle, l'identité et la personnalité perdent leur « consistance » une fois les avatars, les « mues » antérieures rejetées : « Oh, non, *je* n'est pas un *autre*, comme on l'a dit et tant répété [...]. *Je* est des coprésences de *je*, un multiple de *je* » (2011 : 13, je traduis), affirme Simona Popescu. Et, plus loin : « Je phagocyte. Je me multiplie par autoréplication. J'accepte l'idée que la répétabilité de mon être est, peut-être, la chose qui m'est la plus chère, que je devrais ne plus être attentive à ce que, d'une forme à l'autre, se conserve, toujours différemment » (2011 : 17, je traduis). L'identité littéraire devient donc un ensemble d'hypostases de lecture nourries par des époques et des plaisirs changeants.

La lecture soulève une véritable problématique identitaire : elle suppose un vacillement identitaire comme condition *sine qua non* d'entrée dans la lecture, car « le texte de fiction permet au lecteur de transcender la position par laquelle il est lié au monde quotidien » (ISER, Wolfgang, 1976 : 144). Lire commence toujours par un consentement de l'esprit et de l'imagination à leur propre abandon pour parvenir à un état de libération, de perte de soi par la lecture : « Longtemps elle était restée étendue là, croyant sentir le courant la traverser, emportant toute souffrance et toute saleté : son moi. Étrange, inoubliable moment : elle avait oublié son moi, elle avait perdu son moi, elle en était libérée ; et là il y avait le bonheur » (KUNDERA, Milan, 1990 : 380-381). Libération *de* quelque chose et libération *pour* quelque chose, comme le remarque Jauss (2001 : 384). Par cette expérience cathartique, la lecture permet au lecteur de se perdre et de retrouver son chemin, car, comme le dit Jean-François Dortier, « se saisir d'un roman, c'est prendre rendez-vous avec soi » (« La littérature, fenêtre sur le monde », août-septembre 2010 : 37).

⁶ « Cette notion requiert et établit la mémoire des textes qui ont jalonné un parcours – elle évoque un univers littéraire – mais elle inclut aussi un rapport à la langue, à l'écriture, et la singularité d'une manière de lire », Rouxel, A., 2004.

I.4. Les « dangers » de la lecture

Ce désengagement de la réalité par la lecture culmine dans un état de comblement, puisqu'un univers marqué par des fantasmes personnels surgit dans l'imagination, à partir des signes du texte. « Lire est donc un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience » (JOUVE, Vincent, 1993 : 80) : après avoir quitté la réalité pour l'univers fictif, le lecteur retourne dans le réel nourri de la fiction. Ce long voyage de reconnaissance et de purification est métaphorisé par Thomas Pavel dans l'*Univers de la fiction*, où la dimension physique de l'exploit requiert une valeur esthétique et, plus fort encore, spirituelle : « Nous visitons les contrées fictives, nous les habitons pour un temps, nous nous mêlons aux personnages. Le sort de ceux-ci nous émeut [...]. Nous envoyons nos moi fictionnels reconnaître le territoire avec l'ordre de rédiger aussitôt un rapport ; ils sont émus, non pas nous » (1988 : 109). Cette réflexion permet à Jouve de parler d'un « dédoublement “artistique” du lecteur » qui, une fois immergé dans le roman, se « désengage de la réalité » et cherche à accommoder son « moi fictionnel » à l'univers fictif créé. N'est-ce pas cette forme de « dédoublement » que tout professeur attend de la part de ses élèves lors d'un moment de lecture collective ou personnelle ?

La libération par le roman peut aussi entraîner des distorsions perceptives ou des aberrations optiques qui sont justement des fantasmes révélés, des signes de l'« aveuglement », de l'égarement qui permet au lecteur de « passe[r] outre cette surface d'invisibilité ou d'illisibilité [du texte] et [de] se laisse[r] absorber par un univers tridimensionnel, où [...] il a toute la latitude pour gesticuler et courir » (ROELENS, Nathalie, 1998 : 1). Cette expérience sensorielle de déchiffrement excède donc le voir et marque un débordement des limites de la représentation du lecteur. Nous retrouvons la traduction de ce débordement dans un magnifique roman de l'écrivain russe Andréï Biély (Boris Nikolaïevitch Bougaïev), *Kotik Létaïev* (1915), où une véritable définition narrative de la lecture naïve nous est proposée :

Les matins, souvent, j'observe les arabesques sur l'armoire. Je sais loucher des yeux (regarder mon propre nez) ; les arabesques se déplacent: les voici collées à mon nez, ce sont les deux taches sombres dans le bois et je crois voir des silhouettes l'une vers l'autre inclinant leur visage indistinct dans le réseau des fibres: deux Maures se penchant sur un petit garçon ; je le touche du doigt ; mon doigt traverse leur visage aériennement, sans résistance; je cligne de l'œil et – les taches sombres s'enfuient sur l'armoire... (1973 : 55-56)

Par le biais de l'émergence du matériau, le sujet se voit expulsé du monde auquel il avait adhéré et renvoyé à ses propres limites. Pourtant, la sensibilité enfantine a fait l'expérience de l'altérité, de l'extériorité à travers une lecture participative et sensible. Cette allégorie de l'expérience de la lecture permet de constater la constitution de la conscience affective chez un destinataire qui est, malgré toute attente, frustré de toute intervention effective dans l'univers fictif créé. De plus, ce simulacre marque une sorte de lecture performante qui s'accomplit au moment même de la représentation et s'énonce être suffisante pour la constitution de la conscience en cause.

I.5. La *logophagie*, une nouvelle expérience de lecture-écriture

Après l'exhortation de Rabelais de goûter à la « substantifique moelle » du texte (RABELAIS, François, 1997), Flaubert décrit le lecteur « savourant chaque mot, dégustant chaque phrase, en la retournant dans [sa] tête comme on retourne sur la langue un fruit juteux »⁷ et Victor Hugo conclut par un lapidaire « Mangez le livre ! »⁸. L'expérience de la *logophagie* suggérée par l'activité euphorique de jouissance symbolique que représente l'acte de « manger le livre » se manifeste de plus en plus fréquemment dans le milieu scolaire également, malgré une forte tendance à mettre en doute tout penchant pour la lecture de la littérature. Nombreux sont les élèves qui manifestent ou qui commencent à manifester le « plaisir du texte »⁹, à la fois dans le milieu scolaire et intime. « Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve qu'il me désire. Cette preuve existe : c'est l'écriture. L'écriture est ceci : la science des jouissances du langage », écrit Roland Barthes (1973 : 13-14). Cette réflexion ne condense-t-elle pas les étapes de ce qu'on pourrait appeler « la réanimation » de l'acte de lecture en classe ?

Les images alimentaires traduisent ainsi la béatitude de l'expérience de lecture : « Faut-il, alors, trouver ennuyeux tout ce qui n'est pas course frénétique vers le dénouement final ? En dégustant cette exquisite cuisse de canard, est-ce que tu t'ennuies ? Te hâtes-tu vers le but ? Au contraire, tu veux que le canard entre en toi le plus lentement possible et que sa saveur s'éternise. Le roman ne doit pas ressembler à une course cycliste, mais à un banquet où l'on passe quantité de plats » (KUNDERA, Milan, 1990 : 352), avoue le narrateur-personnage

⁷ Dans la première *Éducation sentimentale*, citée par Joëlle Gleize, *Le double miroir. Le Livre dans les livres de Stendhal à Proust*, Paris, Hachette, 1992, p. 150.

⁸ HUGO, Victor, *William Shakespeare*, cité dans Joëlle Gleize, *op.cit.*, p. 29.

⁹ Roland Barthes.

de *L'Immortalité*. La diversification des plats témoigne de la plurivocité du texte littéraire et, implicitement, de la pluralité d'interprétations qui peuvent en résulter. Parsemé d'épisodes d'une importance et d'une signification différentes, le texte est structurellement incomplet et ne peut se passer de l'apport du lecteur. C'est la raison pour laquelle il l'exhorte à y intervenir, à s'y « engloutir » de façon à le faire fonctionner¹⁰. Ce que le discours du narrateur kundérien suggère, c'est que, tout comme les signes (l'écriture), la lecture fait partie du texte, elle y est inscrite. Et, pour que « sa saveur s'éternise », reste au lecteur à la « goûter » et à l'« assaisonner » avec son expérience, sa culture et les valeurs de son époque.

I.6. Le journal de lecteur, un lieu de partage où tout fantasme devient possible

Transformer un élève en un lecteur assidu suppose de lui donner des moyens de développer une relation plus intime avec un livre tout en privilégiant sa réception. Inciter l'élève à garder la trace de cette réception, c'est lui permettre de construire son identité en tant que lecteur et de mesurer l'évolution de son imaginaire et de sa sensibilité au fil des années. En effet, le journal de lecteur est un espace de découverte et d'expérimentation qui favorise la maturité intellectuelle de l'enfant, développe son imagination et stimule ses sens : en lisant et en écrivant ensuite les émotions évoquées par cette lecture, l'élève apprend à découvrir et à se découvrir. De plus, le dialogue qui s'instaure entre l'enfant et le livre permet l'identification avec le journal de lecteur ; mis en position d'acteur, l'élève trouve dans le journal une possibilité de modélisation de l'image personnelle, un lieu de partage et de sensibilisation nécessaire. Ainsi le journal de lecteur devient-il un « texte de lecteur » (NOËL, Jean-Bellemin, 2001) une version de l'œuvre où la lecture devient « un hybride, une greffe de sa propre activité de fantasmatisation sur les produits de l'activité de fantasmatisation de l'auteur » (ANZIEU, Didier, 1981 : 45-46).

Mais quel indice prouve que la rencontre entre le lecteur et l'œuvre est réellement en train de se produire ? Quel est le signe du premier investissement personnel de l'élève dans le texte ? C'est sans doute la créativité la source du plaisir qui concrétise la lecture de tout texte. Permettre à l'élève de modéliser un texte, de l'actualiser ou de le « défigurer » au sens positif

¹⁰ Le lecteur, ensemble de « conditions de succès ou de bonheur (*felicity conditions*) » établies textuellement, comme le définit Umberto Eco, est censé coopérer à l'actualisation textuelle et participer de manière active à la construction même du texte, ce « tissu de non-dit » parsemé d'espaces blancs, d'interstices à remplir. Umberto Eco, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narrative*, Bucarest, Éditions Univers, 1991, p. 88.

du terme, c'est lui donner la possibilité d'activer des « scénarios imaginaires divers » et d'exprimer ses désirs et ses craintes de façon plus ou moins déformée. « Manifester sa créativité, inventer momentanément une autre fin à la fiction proposée, c'est toujours se dessiner une place, c'est s'autoriser un dialogue avec l'auteur, c'est exercer sa liberté », affirme Bénédicte Shawky Milcent (2016 : 50). La créativité du lecteur devient ainsi une sorte de pont-levis qui relie le monde du lecteur au monde du texte. Plus le lecteur prend conscience des « haltes » subjectives de la lecture, dans une démarche réflexive, et plus l'œuvre a des chances d'intégrer la « bibliothèque intérieure » de son lecteur.

I.7. Journal de lecteur ou carnet de lecture : une entreprise personnelle ?

Souvent confondu avec le carnet de lecture, avec lequel il partage le soin pour une forme personnelle qui rend compte de la lecture réalisée de manière individuelle, le journal de lecteur est le fruit d'une démarche particulièrement intime (comme le nom même l'indique) et retrace l'évolution d'une relation « amoureuse » entre le lecteur et le texte : « La lecture est une relation intime. Même quand on a de milliers de lecteurs, il s'agit en fait de milliers de relations intimes, puisque, dans la lecture, on reste seul à seul » (CYRULNIK, Boris, 2010).

Un excellent exemple d'un travail qui rend compte de la multiplicité des instances de la lecture et de la réflexion sur le sujet-lecteur dans l'effort de renouveler l'expérience de lecture littéraire est présenté dans l'article « Costumes de parades et essayages divers : des figures de l'auteur aux postures du lecteur » publié dans les Actes du colloque international « L'Habit d'emprunt : Supercherries littéraires. Tissage des arts » (2015 : 151-69) par Jean-François Massol. Après avoir proposé à ses élèves de tenir un carnet de lecture sur le l'œuvre *Une enquête au pays* de Driss Chraïbi (1981), Jean-François Massol analyse les différentes postures que les lectrices choisies ont empruntées et l'attention particulière portée aux comédies de l'auteur en ses œuvres, aux « pirouettes et gambades d'un écrivain qui se plaît tant à dessiner sa figure d'auteur et à en jouer de roman en roman » (2015 : 156). Une courte étude initiale du roman en question s'impose donc (l'apport de Stéphanie Delayre qui répertorie les dispositifs de la prose de Chraïbi, les analyse, les compare et leur donne du sens est mentionné), tout comme l'inventaire des différentes « postures du lecteur », modèle proposé par Dominique Bucheton (2015). Elle distingue ainsi, à partir de l'étude d'une nouvelle de Didier Daeninckx proposée à des élèves de deux classes différentes, cinq

postures différentes : la « posture du texte tâche » (le lecteur est paresseux et son investissement minimal), la « posture du texte action » (le lecteur prend les personnages pour des personnes et les juge à partir de ses propres critères moraux), la « posture du texte signé » (le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur), la « posture du texte tremplin » (le lecteur se laisse aller à des réactions et réflexions personnelles) et enfin la « posture du texte objet » ou « posture lettrée » (le lecteur analyse le texte et étudie ses formes et effets avec une certaine distance).

Ainsi, les trois lectrices observées se sont positionnées de manière différente par rapport au texte imposé, faisant preuve, dans un cas, de peu d'investissement personnel, ce qui a rendu l'analyse aveugle à la complexité de l'œuvre, d'un attachement plus important à la figure de l'auteur et au contrat qui définit l'activité proposée dans un autre, et enfin d'une attention particulière aux notations textuelles périphériques et au paratexte, ce qui témoigne d'un fort désir de s'appropriier le texte dans un dernier cas. De la « posture du texte action » à celle du « texte tremplin », en passant par la « posture du texte signé », les lectrices du roman *Une enquête au pays* manifestent une disponibilité à la lecture variable et enregistrent des réactions plurielles. Ceci permet à Jean-François Massol de conclure en citant Maurice Couturier : « La lecture n'est pas une appropriation du texte, mais un échange entre deux sujets séparés par l'espace et le temps » (1995 : 19). Et nous pouvons continuer toujours en reprenant une idée que Maurice Couturier exploite dans l'article « De la narratologie à la figure de l'Auteur : le cas Nabokov » (oct. 2002 : 113-125): « L'écriture est avant tout une stratégie de défense et de fuite la lecture constitue une réponse à ce défi : en empruntant les armes de l'Autre, le lecteur s'efforce d'échapper aux pièges tendus par l'auteur dans le combat qu'il mène pour marquer ses désirs et ses enjeux personnels ». C'est celui-ci donc l'intérêt d'un journal ou d'un carnet de lecture et, comme le montre l'article de Jean-François Massol, nombreux sont les lecteurs qui échouent dans leur entreprise.

I.8. Les différentes facettes du sujet lecteur au service de la découverte de soi

La pluralité textuelle correspond à une triple expérience cognitive, affective et imaginaire de la lecture, rendue possible par la conscience de la dimension plurielle du lecteur. En effet, « Tout lecteur serait triple », affirme Michel Picard dans *La Lecture comme jeu*. Se détachent ainsi trois instances complémentaires du lecteur : « le liseur » qui est attaché à l'existence physique du livre et aux conditions matérielles de la lecture, « le lu » qui

quitte le monde concret pour s'engouffrer dans le « monde hallucinatoire de la fiction que le lecteur recrée pour lui » et enfin « le lectant », instance faisant appel à des compétences et des procédures pour construire du sens. Selon Michel Picard, la « lecture littéraire » est conçue comme une mise en œuvre harmonieuse de l'activité de ces trois instances. A partir des travaux de Michel Picard, Vincent Jouve (1998) propose une typologie de régimes de lecture qui déconstruisent pourtant les instances picardiennes : « le lectant » qui perçoit le personnage comme un « pion narratif » dans un monde imaginaire dont il a conscience, « le lu » pour qui le personnage devient un simple prétexte pour vivre par procuration certaines situations fantasmatiques, et enfin « le lisant », la part du lecteur victime de l'illusion de la fiction qui feint de croire qu'il a affaire à la réalité. Le « lectant » incarne, selon Jouve, deux instances différentes : le « lectant-jouant » qui accepte les règles que la lecture impose et le « lectant-interprétant » qui construit des significations afin de déchiffrer le sens global du texte.

La coexistence de ces instances du lecteur est donc nécessaire dans le processus de lecture, et la manifestation excessive ou prédominante d'une seule d'entre elles annulerait la lecture. Ainsi cet ensemble permet-il l'appréhension de l'émotion textuelle et son exploitation dans ce que Jean-Bellemin Noël appelle « le texte du lecteur » (2001). Par le procédé de l'« interlecture », le lecteur est libre de rapprocher et de faire usage d'œuvres diverses pour des raisons fondamentalement personnelles qui accomplissent son acte de lecture.

Problématique

La multiplicité des modes d'appropriation d'un texte est donc le reflet d'une multiplication des postures du sujet lecteur lors de son expérience textuelle « autobiographique ». Que fait donc le lecteur au moment où il lit et quelle est la place qu'il s'accorde durant son exercice ? Comment encourager l'élève à réfléchir sur son identité littéraire et à prendre conscience de son image dans un journal de lecteur ? Enfin, quel est le rôle qu'occupe la lecture personnelle dans la socialisation de l'expérience de lecture ? Ces questions guideront notre étude sur l'émergence de la figure du sujet lecteur dans le milieu scolaire et la naissance de l'image narcissique de l'élève-acteur dans le journal de lecteur.

Première partie :
La posture multiple du petit lecteur

I. 1. La lecture, « un commerce d'idées et de sentiments »

« Qu'est-ce, en effet, la lecture ? C'est un entretien secret où l'esprit parle au cœur ; où le génie interroge la raison et l'écoute avec docilité ; où la raison fait fructifier les germes du génie. C'est un commerce d'idées et de sentiments entre l'Écrivain et le Lecteur. Un livre est un commun truchement. Il explore les pensées du premier et fait naître celles du second » affirmait Louis Bollioud de Mermet dans son *Essai sur la lecture* ([1765], 1972 : 52-53.) . Et un siècle plus tard, Charles Baudelaire finissait la préface des *Fleurs du mal* (1857), « Au lecteur », par l'invocation : « Hypocrite lecteur, - mon semblable, - mon frère ! ». Le terme « hypocrite » renvoie à l'*ypocritès* des Grecs et désigne le comédien, celui qui est masqué. Ce vers induit entre l'auteur et le lecteur un jeu de rôles, une sorte de représentation qui se déploie et s'arrange virtuellement tout au long de la lecture. Ce jeu de rôles ne suppose pas seulement un changement de position, mais aussi, comme l'affirme de Mermet, un « commerce d'idées et de sentiments », marque d'un parfait accord mental et spirituel entre celui qui transmet et celui qui reçoit. Bien que les tâches des deux entités artistiques soient différentes, elles participent à l'accomplissement du projet génératif du texte.

Véritables stratégies textuelles dont l'existence s'active mutuellement et entre lesquelles se réalise la coopération textuelle, l'auteur et le lecteur se construisent et s'interpellent réciproquement. Dans son article « De la narratologie à la figure de l'Auteur : le cas Nabokov », Maurice Couturier définit le rapport de complémentarité qui s'établit entre l'écriture et la lecture : « L'écriture est avant tout une stratégie de défense et de fuite ; la lecture constitue une réponse à ce défi : empruntant les armes de l'Autre, le lecteur s'efforce d'échapper aux pièges tendus par l'auteur dans le combat qu'il mène pour masquer ses désirs et ses enjeux personnels ; c'est ainsi que commence à se profiler la figure auctoriale avec laquelle le lecteur-critique pourra établir une véritable complicité, voire une empathie amoureuse » (2005 : 119-120). Ainsi, si l'auteur est responsable de la constitution d'une conscience réceptive qui fasse fonctionner son texte, le lecteur doit lui aussi se dessiner une « hypothèse d'Auteur » en la déduisant justement des données de stratégie textuelle. En effet, si l'auteur « encode » un texte par la construction d'un système de signes spécifique, le lecteur est censé déchiffrer ces signes et, qui plus est, donner un sens, une continuité à ce déchiffrement et le transformer en interprétation.

I. 2. L'élève-lecteur, un déchiffreur de signes

C'est exactement à cette opération de déchiffrement de signes (signes du texte et signes de la vie) que s'adonne l'élève dans son journal. Érigé en véritable lecteur, il tente de lier son acte de lecture à son autobiographie même. Ainsi, quand il lit, il lie : mémoire du texte et mémoire du contexte sont inséparables.

Mais, comme le remarque aussi Tiphaine Samoyault (SHAWKY-MILCENT, Bénédicte, 2016 : IX), on n'est pas tous égaux devant les livres, ni tout à fait justes avec eux. Ainsi, l'expérience intime de la rencontre d'un livre implique des affects qui ne sont ni reconnus ni prévus par l'institution : le désir, le plaisir, la surprise. Dans son exercice de déchiffrement ou d'interprétation, le (petit) lecteur prend et retient de l'œuvre ce qui a le plus de sens pour lui et ce qui le nourrit. Chaque enseignant a alors le devoir d'inventer les conditions d'un espace où les affects du lecteur pourront advenir, où l'expérience effective de la lecture pourra devenir cette complicité, cette « empathie amoureuse » dont parle Maurice Coutourier.

Redonner du sens à l'enseignement de la littérature signifie donc favoriser l'émergence de la figure du lecteur sensible, principalement centrée sur la construction de soi, et nourrir ensuite cette figure en faisant exister sa personnalité, avec ses investissements singuliers, sensoriels, émotionnels, institutionnels, imaginaires, axiologiques qui reconstruisent et actualisent le texte. En effet, l'implication du lecteur dans le texte, son immersion dans un monde où les scénarios imaginaires prolifèrent et se multiplient rapidement sont des conditions *sine qua non* de l'accomplissement de la lecture performative, nécessaire pour l'évolution de la figure du petit lecteur dans un milieu scolaire. C'est justement ce type d'activité de réanimation subjective et personnelle de l'acte de lecture qui a été proposée aux élèves et qui fait l'objet de cette étude.

I. 3. Seul face au livre : mon premier journal de lecteur

Comment lire un texte et rendre compte de sa lecture dans un journal de lecteur ? Telle est la question qui constitue non seulement l'objectif de cette activité mais aussi le point de repère de chaque élève, un point de repère nécessaire, censé guider le processus de création du journal de lecteur.

Bien évidemment, l'objectif du projet a été présenté plus tard aux élèves, après une séance introductive sur le journal de lecteur : enjeux, étapes de construction, éléments incontournables. Pendant cette séance, les élèves se sont confrontés pour la première fois avec la notion de journal intime, cahier personnel et personnalisé, image littéraire de soi-même reflétant le cheminement de sa pensée lors de la lecture. L'enseignant a organisé cette séance en deux parties : une partie de découverte d'un processus d'écriture nouveau et une seconde partie, de « manipulation », de création. Ainsi, deux exemples complémentaires ont été proposés aux élèves, les deux portant sur le livre *Sobribor* de Jean Molla : un journal de lecteur dont l'auteur (un élève de 3^{ème}) joue sur l'esthétique de la page d'entrée, toujours surprenante, ce qui lui permet de partager avec ses lecteurs une véritable « boîte à surprises » grâce à sa passion pour le dessin, et un deuxième journal, plus sobre, mais qui investit de manière remarquable les connaissances d'histoire dans une tentative de reconstitution d'un véritable journal intime de la Seconde Guerre Mondiale. Ces deux exemples ont permis aux élèves de mieux comprendre l'enjeu d'un tel exercice, et de songer à leur propre présentation, au cas où la création d'un journal de lecteur leur était proposée. Le débat qui a suivi cette présentation a été fructifiant : les élèves ont réfléchi sur le mécanisme de réalisation du journal et sur la manière dont un tel cahier pourrait rendre compte de leur lecture personnelle.

La séance de découverte a continué avec la lecture d'une série d'extraits tirés du volume *Exuvies* de Simona Popescu, où l'auteure, érigée en véritable lectrice-enfant, crée de nombreux scénarios de lecture où elle s'adonne, sans aucune inhibition, à un véritable exercice de libération de soi *pour* et *par* la lecture. Voici quelques exemples étudiés avec les élèves :

Texte 1 : « On parle à l'école d'un roman où un paysan embrasse la terre. La prof nous fait une philosophie courte sur le geste en question. Quelle scène pénible ! Mais moi j'ai honte. Un jour, à mon tour, la malheureuse, j'ai embrassé non la terre mais un livre, ce qui, il faut le reconnaître, est encore plus pénible. Je l'ai embrassé et j'ai dormi avec lui dans mon lit, sous mon coussin, pour qu'il rentre dans ma tête pendant mon sommeil. Je me promenais partout avec lui, comme avec un chien. Et le pire c'est que ce n'était même pas un beau livre. Mais il m'avait dit des choses sur moi-même. Il avait « illuminé » ma voie. »

Texte 2 : « Je lisais sans cesse avec mon cerveau et mon corps à la fois. Je lisais à plat ventre, à table, penchée sur les pages, jusqu'à l'engourdissement [...]. Je lisais sur le dos, le livre sur

mon ventre, avec des douleurs dans les bras, couchée sur des coussins doux ; le livre se balançait sur moi, le soleil obscur m'aveuglait. Je lisais perchée dans les arbres, chez mes grands-parents, dans des coins frais, dans une balançoire à l'ombre des arbres, loin de tous, ce qui me donnait un sentiment mesquin de supériorité. D'autres fois, je ne lisais même pas. Je demeurais le livre sur mes bras, en regardant dans le vide. Plusieurs choses se passaient en moi en ces moments-là. Une sorte de croissances, de superpositions d'âges et de temps. »

Texte 3 : « J'étais à la maison et je lisais toujours dans la pénombre. À huit ou neuf ans, j'ai découvert le meilleur endroit pour goûter aux délices de la lecture : l'abri dans mon arbre. J'avais besoin, pour pouvoir lire avec volupté, de l'idée que je me cache, que personne ne peut me trouver. J'étais assise en tailleur, le livre sur mes bras. Là, en hauteur, tout était plus sérieux, plus lent, plus lumineux. Mais à chaque fois j'avais peur de redescendre. »

Enfin, la séance a été clôturée par un exercice d'écriture. Pour mieux s'imprégner des objectifs de création d'un journal de lecteur sur un livre du Moyen Âge, *Yvain ou le Chevalier au lion*, les élèves ont tout d'abord réalisé des enluminures pouvant illustrer un extrait du roman – le combat entre le lion et le serpent. Ensuite, ils ont dû créer une page de journal sur le même extrait, en insistant sur les émotions que la lecture du texte a suscitées chez eux et sur la manière dont leurs connaissances sur l'époque et les croyances respectives ont pu influencer cette lecture. Les résultats de cet exercice ont été présentés et soutenus devant la classe, ce qui a pu nourrir l'entreprise de plusieurs élèves : cet échange a sûrement rendu possible le projet de création d'un journal de lecteur sur le roman de chevalerie *Yvain ou le Chevalier au lion*¹¹ de Chrétien de Troyes.

Le sujet d'écriture a été proposé aux élèves à la fin de cette séance introductive :

« **À VOS PLUMES !**

Construisez votre propre **journal de lecteur** sur le livre *Yvain ou Le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes. Voici quelques consignes qu'il faut respecter :

1. Chaque entrée (nouvelle page) sera marquée par **la date** et **le lieu** de lecture.
2. Avant de commencer la lecture d'un chapitre, l'élève s'attardera sur **son titre** et proposera, dans son journal, **des hypothèses de lecture** concernant le chapitre en question.
3. Le journal contiendra également des **dessins / images / photos / enluminures** qui nourrissent le texte et éclairent son sens.

¹¹ La version étudiée en classe a été celle proposée par les éditions Hatier collège.

4. L'élève partagera, dans (et avec) son journal, **ses impressions** de lecture et marquera **des citations** ou des extraits qui ont participé à la création de ces impressions. Des **suites de texte** peuvent aussi être proposées.

5. Arrivé au bout de la lecture, l'élève marquera dans son journal **son meilleur ou son pire souvenir de lecture** concernant *Yvain ou Le Chevalier au lion* (relatif à un moment de lecture ou à une action du texte inattendue ou décevante).

Attention (!!!) : Le journal de lecteur n'est pas une accumulation de résumés sur les différents chapitres, mais un ensemble de sentiments et d'impressions de lecture (Qu'est-ce que j'ai aimé ? Qu'est-ce que je n'ai pas aimé ? Qu'aurais-je aimé changer dans ce livre ? **À quoi cet extrait m'a-t-il fait penser ?**) »

La prise de conscience sur les étapes de cette entreprise éminemment centrée sur soi-même a ainsi stimulé le goût pour la lecture d'un texte qui s'annonçait difficile, voire illisible pour certains élèves.

I. 4. La foule d'idées ou la reconversion du lecteur

Le lecteur est un rôle. La lecture, une relation. Multiplier les postures face au texte signifie donc multiplier les relations qui lient un lecteur au livre et, implicitement, les rôles qu'il remplit dans le projet génératif de l'œuvre. En effet, lors de la lecture, une médiation se produit entre le lecteur et une réalité qui ne lui appartient plus comme familière. Les signes linguistiques du texte et leur combinaison ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience du lecteur. Et ceci est possible uniquement grâce à la disponibilité de celui qui lit, une disponibilité à l'abandon, à l'exil, qui va jusqu'au refus de la condition ontologique même : « Il me semblait que j'étais moi-même ce dont parlait l'ouvrage : une église, un quatuor, la rivalité de François I et de Charles Quint », écrit Proust dans *Du côté de chez Swann*. Cette immersion mimétique totale dans un univers fantasmatique, dans un espace-temps subjectif se réalise plus facilement chez un lecteur non-avisé, enfant, naïf. C'est ce phénomène de multiplication, de réduplication de la figure du lecteur qui nous intéresse dans cette partie de notre étude, et non la pluralité des postures d'un lecteur plus expérimenté sur lesquelles se penche Dominique Bucheton.

L'expérience de la lecture traduit donc à la fois le rapport de l'homme au monde et sa capacité d'accommodation à son propre « moi » par le geste herméneutique même. Le texte

se doit donc d'établir les règles du jeu sans prétendre à tout dévoiler /contrôler : l'attitude participative du lecteur face au texte s'apparente ainsi à un véritable acte créateur conditionné, de manière paradoxale, par une double présence. « [...] aucun auteur, averti des limites que la décence et le bon goût lui imposent ne s'avisera de tout penser. La plus sincère et la plus respectueuse reconnaissance de l'intelligence d'autrui commande ici de couper la poire en deux et de laisser le lecteur imaginer quelque chose après vous » écrit Laurence Sterne dans *Tristram Shandy* ([1759], 2012). Plus de deux siècles plus tard, Jean-Paul Sartre l'accorde : « L'acte créateur n'est qu'un moment incomplet et abstrait de la production de l'œuvre ; si l'auteur existait seul, il pourrait écrire tant qu'il voudrait, jamais l'œuvre comme objet ne verrait le jour et il faudrait qu'il posât sa plume et désespérât. Mais l'opération d'écrire implique celle de lire comme son corrélatif dialectique et ces deux actes connexes nécessitent deux agents distincts. C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. Il n'y a d'art que par et pour autrui » (1948 : 93).

C'est donc par un exercice de contamination, de tissage de voix et d'esprits que la production de l'œuvre est rendue possible. Et l'apport du lecteur est, comme nous l'avons déjà dit, non seulement physique, par sa lecture et sa métamorphose ultérieure, mais aussi affectif. En effet, l'expérience affective de la lecture, le sujet (le lecteur) et l'objet (le livre) se confondent, et c'est justement ce que la réalisation du journal de lecteur sur *Yvain ou le Chevalier au lion* avec la classe de 5^{ème} a pu nous faire découvrir par la multiplication des postures physiques et sensorielles.

I. 5. Les métamorphoses du lecteur

« On rencontre sa destinée, souvent par des chemins qu'on prend pour l'éviter » (Jean de la Fontaine). C'est ainsi qu'Amélie, élève en 5^{ème}, commence son journal de lecteur. Cette réflexion traduit-elle uniquement le long chemin qu'Yvain a dû réaliser pour enfin (se) retrouver ou condense-t-elle toute une série d'étapes nécessaires pour accomplir non la destinée mais son rôle de lecteur ? Bien évidemment, le choix de cette citation n'est pas anodin, et il résume l'expérience de lecture entière d'Amélie.

« De l'esquisse à l'œuvre, le chemin se fait à genoux », écrivait Vladimir Holan. Le chemin de la passion, certes, celui de la découverte de soi en tant que sujet-lecteur, mais

surtout le chemin de tout un processus d'auto-aliénation qui se produit chez le lecteur lors de sa lecture. C'est ce processus que nous analyserons dans cette sous-partie de notre étude, un processus nécessaire pour rendre compte de l'évolution de l'image du petit lecteur *in fabula*.

La première réflexion d'Amélie sur le livre : « J'ai été surprise de la façon dont se parlent les personnages. Ils utilisent un langage moyenâgeux. Et Calogrenant, quand il raconte son histoire, il parle avec des phrases très construites, comme s'il lisait un texte qu'il avait soigneusement préparé » se résume à des considérations d'ordre linguistique, qui écartent toute probabilité d'immersion immédiate dans l'univers livresque. Ce blocage n'est que le résultat d'une somme de lectures antérieures plus « contemporaines », et impose ainsi une sortie de la zone de confort du jeune lecteur. Ainsi le franchissement du seuil se prépare-t-il lentement. Les réflexions ultérieures, centrées davantage sur le fil de l'histoire, marquent l'adoption d'une nouvelle posture face au texte, que Vincent Jouve qualifierait de « lectant ». En effet, guidée par sa curiosité intellectuelle, la lectrice sait qu'elle a affaire à un monde imaginaire (les considérations linguistiques initiales l'ont forcée à l'admettre) où le personnage n'est qu'un « pion narratif ». Prisonnière d'une lecture qu'elle vit mal au début, la lectrice n'intervient pas *dans* et *sur* le texte et le « subit ». Mais cette nouvelle posture ne peut qu'annoncer et préparer une autre : c'est à partir du chapitre trois qu'Amélie, érigée en véritable « lisant »¹² du texte de Chrétien de Troyes, accepte de vivre l'illusion romanesque et mise, dans sa lecture, sur l'effet de réalité produit par le récit, sur l'identification et les apports émotionnels qu'elle suscite. C'est donc maintenant que le lecteur prend conscience du rôle de ses « haltes » réflexives dans son journal et se confond avec le personnage : « Si j'étais Laudine, je me méfierais d'Yvain ». Et plus loin : « C'est étrange de la part des habitants de ne pas se demander qui est cet homme. Il y a tout de même un meurtrier dans le château ! ».

La prise de position du lecteur, signe de sa véritable présence *in fabula* dans son propre texte, tout comme ses dispositions axiologiques qui semblent s'accroître, témoigne de la force du pacte de lecture qu'Amélie vit et accepte désormais. Ainsi, la présence d'une instance supplémentaire, susceptible de briser ce pacte (« le narrateur intervient ») semble irriter la jeune lectrice, métamorphosée maintenant en Laudine...ou en villageois...ou en narrateur.

¹² Terminologie empruntée à Vincent Jouve.

Amélie se confond maintenant avec le livre : « Aujourd’hui, je suis encore dans ma chambre, par terre¹³. Je commence le chapitre quatre, « Le lion dompté ». Si au début de la lecture elle lisait sur la table du salon, assise à côté de son frère qui exécutait lui aussi la même tâche (corvée ?) pour un autre cours de français, elle s’abandonne maintenant entièrement à la lecture et semble fusionner littéralement avec son livre. Il est impossible de ne pas identifier ici l’influence (peut-être irréfléchie et involontaire) de Simona Popescu qui, « illuminée » par le livre, lisait « sans cesse avec [son] cerveau et [son] corps à la fois. [Elle] lisai[t] à plat ventre, à table, penchée sur les pages, jusqu’à l’engourdissement [...]. [Elle] lisai[t] sur le dos, le livre sur [son] ventre, avec des douleurs dans les bras, couchée sur des coussins doux ; le livre se balançait sur [elle], le soleil obscur [l]’aveuglait »¹⁴. L’abandon de son corps au moment de la lecture suggère justement la libération dont parle Jauss, une libération *pour* et *par* la lecture. Ce qui nous semble le plus intéressant dans ce passage, c’est la manière dont Amélie construit son image de lectrice dans son propre journal : elle souligne le complément « par terre » comme pour montrer du doigt le fait de s’être débarrassée de toute inhibition face à son livre, de s’être « dénudée » pour mieux participer au projet génératif du texte qu’elle est en train de produire. En effet, la lecture d’Amélie est ici traitée en complément de l’écriture : la voix du lecteur retentit dans un geste d’identification esthétique séduisant. Et cette identification assume également une autre figure, donc une autre posture, celle de Vendredi : « Le passage “le lion ne veut plus se séparer de son sauveur : il le gardera et il servira fidèlement toute sa vie” m’a fait tout de suite penser au livre *Vendredi ou la Vie sauvage*, quand Vendredi promet à Robinson qu’il sera son serviteur ».

Les postures du lecteur ne sont pas seulement un ensemble de métamorphoses physiques, mais aussi un ensemble de sensations et de sentiments qui ressortent de la prise de position du lecteur face au texte. Ainsi, l’émotion suscitée par l’expérience intime de la lecture exhibe le lien affectif qui naît du rôle même assumé par le lecteur, et cet exercice d’identification cathartique devient un prétexte pour vivre, par procuration, certaines situations fantasmatiques. Par conséquent, la désolation que ressent Amélie face à la séparation d’Yvain et Laudine et aux nombreux obstacles qui empêchent leur union (« Le pauvre Yvain doit sauver Lunette de la mort et combattre le géant, le même jour, à la même heure ! Lui qui voulait seulement retrouver sa bien-aimée, Laudine... ») est la preuve de son

¹³ C’est l’auteur du journal de lecteur qui le souligne.

¹⁴ Déjà cité.

investissement affectif dans l'histoire qu'elle lit et qu'elle lie peut-être à ses propres désirs et à un contexte historique plus rassurant.

Enfin, les nombreuses postures adoptées par Amélie lors de sa lecture et de l'écriture de son journal condensent toutes les étapes d'un véritable processus d'auto-aliénation qui fait fusionner, paradoxalement, le lecteur à son objet d'étude. Par l'expérience affective de la lecture et les métamorphoses insolites auxquelles il s'adonne incessamment, le sujet lecteur s'analyse et se découvre progressivement dans un texte qui permet justement l'accommodation de son propre « moi » livresque.

**Deuxième partie : Dans
l'antichambre
de l'identité littéraire**

I. 1. L'identification au service d'une lecture complète

« Le lecteur n'est naturellement pas isolé dans l'espace social, "réduit à la seule qualité d'individu lisant". Par l'expérience que lui transmet sa lecture, il participe à un processus de communication dans lequel les fictions de l'art interviennent effectivement dans la genèse, la transmission et les motivations du comportement social », écrit Jauss dans son étude sur la réception (2001 : 282). Le processus de communication s'apparente ainsi à une expérience sociale et esthétique nécessaire au phénomène d'identification qui construit et nourrit l'intériorité du lecteur. En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, l'identification constitue, d'après Annie Rouxel, « le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer » (2004 : 137-151). Source première du plaisir de lecture, elle permet donc au lecteur, par son jeu métaphorique, de trouver sa voix singulière dans le pluriel du texte et de la littérature, et d'exprimer, enfin, le *moi* divers dont il est fait. Mais ce *moi* reste dépendant de celui qui a permis sa (re)naissance, de celui de l'auteur donc : « L'auteur esquisse une image de lui-même et une image de son lecteur. Il construit son lecteur comme un second moi, et les meilleures lectures sont celles où les moi créés, auteur et lecteur, sont capables de s'accommoder parfaitement » (BOOTH, Wayne C., 1963 : 137).

Jauss répertorie, dans son étude, plusieurs modèles d'identification du lecteur avec le personnage fictif : une identification associative, à travers laquelle le lecteur assume un rôle parmi les autres participants ; une identification admirative, par laquelle le lecteur se trouve en position d'admirateur d'un héros parfait ; l'identification sympathétique (par sympathie), quand le lecteur est capable de sympathiser donc avec un héros imparfait ; l'identification cathartique, libératrice par le partage d'une émotion tragique ; et enfin, l'identification ironique, résultat d'un étonnement désapprobateur permanent face à un anti-héros. Lors de la lecture, la position du lecteur ne se résume pas à une seule et unique forme d'identification, car celui-ci agit sur le texte et construit une « réalité » alternative qui joue un rôle décisif dans le rapport avec le livre. Cette réalité peut être à la fois factuelle et sensorielle ; dans les deux cas, elle permet au lecteur de mieux s'approprier le texte dans la recherche de son propre moi (littéraire?).

En effet, dans son journal de lecteur, Eléna insiste sur la destinée tragique d'Yvain et, après avoir manifesté sa déception face à un amour impossible entre Yvain et Laudine ... qui n'en est pas vraiment un (« Une "pointe d'amour" est enfin apparue. Pour moi, elle est

essentielle à ce roman, mais ce qui est encore mieux c'est que cet amour est impossible, et je pense qu'Yvain aura beaucoup de mal à conquérir cette jolie dame » ; et sur la page suivante : « Je suis vraiment déçue par la rapidité avec laquelle les choses se sont stabilisées. Yvain a déjà réussi à avoir sa dame », elle compatit avec le personnage (Je n'avais pas réalisé à quel point Yvain aimait sa dame. Je trouve que la punition de dame Laudine a été un peu extrême juste pour une date dépassée »). La position d'Eléna évolue donc au fil de la lecture vers une forme d'identification cathartique. Elle sympathise davantage avec le héros imparfait en proie à la folie et l'associe également à un autre, Robinson (« Ce chapitre m'a aussi fait penser à *Vendredi ou la Vie sauvage*, quand Robinson passe à l'état sauvage »). Dans les deux cas, une émotion tragique opère un changement dans le comportement du personnage, et ce qu'Eléna retient ce sont donc les conséquences de cette souffrance, qu'elle comprend et partage naturellement.

Déçue par un Yvain distrait qui ne tient pas sa promesse, Laurine, une autre élève de 5^{ème}, commence sa lecture par de nombreuses questions qui discréditent les efforts d'Yvain. Sa position critique face à un véritable anti-héros et son regard désapprobateur devant ses actes bloquent son interprétation, et l'élève refuse toute forme de communication avec le texte. Sa position évolue néanmoins au chapitre 8, quand elle conclue : « Yvain est fabuleux, je crois que c'est un vrai chevalier courageux, brave, vaillant... J'ai pris du plaisir quand le lion a voulu sauver Yvain c'était vraiment beau, et j'aime bien son nouveau prénom aussi : le chevalier au lion, cela veut tout dire ». L'apparition du lion et l'attachement dont fait preuve Yvain envers cet animal semblent avoir généré un tournant dans la lecture de Laurine. Elle passe donc à une forme d'identification admirative qui laisse transparaître non seulement sa façon de lire mais aussi sa façon d'être.

Le phénomène de l'identification ne se résume pourtant pas à la seule pratique du lecteur, mais concerne également l'auteur dans l'exercice de son écriture. Ainsi, pour Jean-Jacques Rousseau, nous avons affaire à une sorte de « chassé-croisé d'identifications ». D'un côté les identifications des lecteurs avec divers personnages, de l'autre l'identification dans l'esprit des lecteurs de l'auteur avec ses personnages ; il n'avait pas inventé leur histoire, il l'avait vécue, il les avait connus, et donc, par le biais des personnages, il y a aussi une identification des lecteurs avec l'auteur, une convergence des sentiments et des expériences, le passage de l'âme de l'auteur dans celle des lecteurs et inversement, par les effets de la lecture.

I. 2. Entre identification et identité littéraire

L'identification du lecteur avec le livre, qu'elle soit infime, légère, involontaire, ou au contraire pleine et lucide, participe à la construction de l'identité littéraire du lecteur. Une « identité révélée et construite par la lecture mais aussi décrite par cette dernière et qui suppose une sorte d'équivalence entre soi et les textes », telle est la définition que donne Annie Rouxel de ce concept. L'auteur de l'article « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » propose également une typologie des identités de lecteurs qui rejoint et complète la réflexion de Dominique Bucheton sur les postures du lecteur face au texte. Annie Rouxel distingue ainsi « le fugueur », qui porte son attention sur l'intrigue dans la quête du dénouement, et pour qui la littérature est évasion de soi dans un temps aboli ; « le spectateur », moins attaché à l'intrigue qu'intéressé par les échos du texte en lui, ne se souvient que de l'émotion éprouvée lors de la lecture et se sert de la littérature pour sa recherche identitaire ; « le bohème », un lecteur dilettante, amateur, intéressé par la rêverie à propos du texte, dans un discontinu de la lecture ; pour lui, le temps de la lecture est dilaté comme dans la lecture jouissance que décrit Barthes dans *Le Plaisir du texte* ; enfin, « le critique », la figure du lecteur expert, sensible aux effets du texte et attentif à sa forme.

Le lecteur présent *in fabula* dans le journal de lecteur réalisé en classe de 5^{ème} est un lecteur spectateur, en permanente quête de son *moi* littéraire. Moins attentif aux détails de l'intrigue qu'aux effets que le texte peut avoir sur lui, ce type de lecteur cherche constamment à se construire une image de lui *dans* et *par* le livre.

I.3. Le doux péché de l'illusion référentielle

« Il y a illusion référentielle, dit-on, lorsque, face à un texte dont la fonction est littéraire, loin de jouir de son écriture, je me concentre sur ce qu'il raconte ou décrit comme si ce qu'il racontait ou décrivait avait, ou avait eu, une réalité extratextuelle qu'il se chargerait de porter à ma connaissance, de soumettre à mon jugement et à mes réactions affectives », note Hélène Merlin-Kajman dans son essai sur la littérature, *Lire dans la gueule du loup* (2016 : 23). La relation entre le lecteur et l'auteur est une relation unilatérale, le résultat d'un contrat textuel qui donne le droit à la parole à une seule instance, celle qui existe dans les deux espaces de représentation. Le contact physique ou verbal est interdit, le lecteur limite sa position et n'intervient pas directement dans le texte : tout comme le lecteur modèle, il

devient conscient de l'existence d'un pacte fictionnel et ne vise pas à détruire les conventions, il assume son rôle passif et accepte de vivre l'illusion référentielle. Créant cette illusion de l'existence d'une réalité transtextuelle, l'auteur crée aussi une forme de confort pour son lecteur, qui acquiert une certaine autonomie au sein de l'œuvre et arrive même à se représenter soi-même par la prise de position.

Attaché ainsi à une forme de semi-réalité alternative (peut-on réellement évaluer les limites de la frontière ou le degré de correspondance entre l'univers réel et l'univers fictif ?), l'auteur lance au lecteur un nouveau défi : prendre le tout comme un ensemble indivisible et trouver les fils qui lient la réalité à la fiction, sans agresser les frontières du vraisemblable ou détruire l'illusion référentielle. C'est donc à cet exercice fastidieux de « libération » (paradoxale) de la réalité et de ses effets par le biais d'une pratique imaginative sensible qui tâtonne, se méprend sur les choses, réinvente le monde, que se livre le lecteur (naïf ?). Une nouvelle forme de réalité est alors négociée, où le lecteur « serait appelé à un genre de “déborde[ment]” de [ses] propres limites » (COCTEAU, Jacques, 1961 : 42). En effet, tiraillé entre le déchiffrement du texte et son désir d'évasion, « le lecteur pâtit – mais l'on doit tout de suite ajouter jouit – d'un aveuglement constitutif. Car d'une part, il est *frappé de cécité*, puisque le texte ne lui prodigue que des caractères typographiques abstraits noirs sur fond blanc qu'il ne fait que balayer du regard ; d'autre part, dans son *égarement*, il passe outre cette surface d'invisibilité ou d'illisibilité et se laisse absorber par un univers sensoriel tridimensionnel où [...] il a toute la latitude pour gesticuler et courir » (ROELENIS, Nathalie, 1998 : 18). Le vagabondage du lecteur suggère ici une forme de « vampirisme » du discours fictionnel, impuissant et statique, par le discours « réaliste », dans un fort désir d'évasion.

Dans son journal de lecteur, l'élève se livre ainsi à une véritable quête des limites de sa « fugue ». Bien sûr, il s'agit ici d'une « fugue » symbolique, à la fois sensorielle et imaginative, qui détruit les frontières du temps et de l'espace. Ainsi Laëtitia arrive-t-elle, dans son journal, à s'affranchir des contraintes de l'écriture « rigide » pour participer ouvertement à un jeu fécond de l'imagination. Elle actualise de manière remarquable le texte de Chrétien de Troyes tout en restant attachée à l'illusion référentielle. Ainsi, la relation d'amour naissante entre Laudine et Yvain ne sombre plus dans l'attente puisqu'un véritable jeu de séduction est mis en place : Yvain envoie des lettres d'amour à Laudine pour gagner son cœur et lui dévoiler ses sentiments, et celle-ci, intimidée, lui répond. Voici donc la première lettre d'Yvain :

« Ma très chère Laudine,
Dès le premier jour où je vous ai vue, je suis tombé amoureux de vous.
Vous êtes belle comme une hirondelle illuminant le ciel, et votre regard est
doux comme le miel.
S'il vous plaît, aimez-moi !

Yvain »

Sensible au message de cet Yvain maladroit mais courtois, Laudine lui répond en vitesse (ces deux lettres sont collées sur la même page de journal) :

« Mon très cher Yvain,
Merci pour votre lettre, elle était magnifique mais... vous comprenez, mon
mari a été tué il y a deux jours et je suis encore triste. Mais quand j'aurai
trouvé le meurtrier et que j'aurai tout oublié, on pourra s'aimer pour
l'éternité !

Laudine »

Le jeu de séduction imaginé par Laëtitia ne s'arrête pas à cet échange de billets doux ; une fois le mariage conclu, Yvain échoue dans son devoir de loyauté envers sa femme et ne respecte pas le délai que celle-ci lui a donné. La nouvelle de la séparation qui suit à cet échec se répand, dans le journal de Laëtitia, sous la forme d'un court article du *Dauphiné* où le fait divers prend une grande ampleur :

(sur la couverture) Flash spécial ! Yvain et Laudine, c'est FINI !
(à l'intérieur du journal) Quel malheur ! Yvain n'a pas respecté le délai fixé
par Laudine, alors elle a décidé de mettre fin à leur histoire ! Nous sommes
tous très tristes d'apprendre cette nouvelle.

L'insertion des éléments de la réalité extralittéraire dans le texte et leur interpénétration avec la fiction permettent à Laëtitia de mieux s'approprier le roman de Chrétien de Troyes et de le transformer en un véritable espace de dialogue : dialogue entre deux « auteurs », dialogue entre deux époques différentes et, surtout, dialogue entre deux types de texte complémentaires. En effet, le texte de Laëtitia vient actualiser les potentialités latentes du texte-source, qu'elle fait passer par son propre filtre sensoriel. Elle réinvente ainsi le sens du texte par sa « potentialité projective », se greffe sur la parole d'autrui pour la compléter : « l'interprétation [actualisante] est un geste assertif et attend du lecteur qu'il projette sur le texte le questionnement que lui offre son propre monde » (CITTON, Yves, 2007).

Selon Yves Citton, la lecture actualisante vise à établir des parallèles entre des textes historiquement datés et l'actualité d'un lecteur. Les réseaux sémantiques construits à partir de la valeur d'un signe transposent et reflètent la réalité modale dont le lecteur est dépendant :

« Actualiser, c'est faire jouer les points d'un texte où mon présent de lecteur semble entrer spontanément en phase avec le passé de l'auteur¹⁵. Nous pouvons parler ainsi, selon Cutton, d'un réseau de connotations actualisées, par la pratique des gestes herméneutiques, au sein des « communautés interprétatives » qui structurent le texte et s'accommodent à ses virtualités sémantiques. Le geste interprétatif de Laëtitia participe donc de la construction de son identité littéraire et active une réelle « potentialité projective » nécessaire à la compréhension du texte. Le choix de lecture (écriture ?) de cette élève marque donc un exercice d'ajustement de la réalité moyenâgeuse à la réalité qui lui est accessible maintenant. Dans ce sens, le journal de Laëtitia témoigne du mouvement de revirement réceptif du roman de Chrétien de Troyes et actualise, huit cents ans plus tard, des virtuosités de lecture auxquelles le destinataire du Moyen Age n'était pas encore accoutumé.

Sans manifester son refus de l'illusion référentielle, qu'elle assume pleinement, Laëtitia laisse transparaître dans son journal une sorte de relation empathique qui la lie au livre, où la verbalisation du plaisir (le plaisir de l'histoire) se concrétise sous la forme d'une nouvelle pratique d'écriture, libre et « libératrice ». Nous assistons ainsi à un véritable « tressage » de voix et de désirs de deux acteurs éloignés dans le temps et l'espace. De plus, ces deux instances informent leur lecteur (nous avons ici affaire à trois générations différentes de lecteurs, puisque Laëtitia interpelle aussi le sien) sur les conditions subjectives de leur écriture. En effet, dans son prologue, Chrétien de Troyes essaye de gagner l'attention de ses « spectateurs » en leur annonçant un sujet qui provoque des tensions (« l'amour, comment on le gagne et comment on le perd, si on n'y prend point garde »). Laëtitia suit le modèle du texte-source et ouvre son texte par un véritable témoignage sur ses passions. Le pari du journal de lecteur est donc bien assumé par cette lectrice-auteure :

« Pour certains c'est la gym,
Moi, c'est faire des rimes.
Pour d'autres, c'est le judo ;
Moi, ma passion c'est les mots.
Il y en a d'autres pour qui c'est le rire,
Moi, ça restera écrire ».

¹⁵ *Ibid.*, p. 276.

I.4. Le journal de lecteur : continuité et résultats

Comme on a pu le constater lors de cette étude, l'expérience du journal de lecteur a été une réussite, et les élèves ont pu assumer leur nouveau rôle avec volupté et responsabilité. Néanmoins, plusieurs résultats négatifs ont soulevé un point d'interrogation sur l'efficacité de cet exercice autonome et libre auprès de certains élèves démunis devant la page blanche. Certes, l'hétérogénéité des productions était l'objectif même de l'entreprise menée mais elle n'explique et ne disculpe pas le manque d'investissement de quelques « lecteurs » qui revendiquent un travail guidé et constamment nourri par le professeur.

Une fois l'expérience finie, les élèves ont dû répondre à trois questions synthétisant leur travail durant la période de conception qui leur avait été allouée : « Qu'avez-vous aimé le plus lors de la réalisation de votre journal de lecteur ? Qu'avez-vous aimé le moins ? Qu'auriez-vous aimé changer dans cette expérience ? » Les réponses laissent apparaître deux faits : le premier explique que l'exercice a été intéressant justement parce qu'il a permis à l'élève de se détacher de ses pratiques habituelles et de se centrer sur lui-même en tant que lecteur (« J'ai bien aimé ce travail car on y expliquait tous nos sentiments », « J'ai aimé quand il fallait faire le résumé de nos impressions » « C'était long à faire mais j'ai bien aimé donner mon avis sur les chapitres et le livre »), et le deuxième insiste sur le manque de temps mis à disposition pour finaliser le projet (« L'idée est bonne, c'est encourageant mais il manque du temps », « Si je devais changer quelque chose au journal, ce serait... tout, car je n'ai pas eu le temps pour lire et rédiger, donc il y a des fautes, pas assez d'illustrations, pas assez d'organisation »).

Ce dernier fait ressort des réponses des élèves souvent attachés à l'image du professeur comme instance pouvant guider et alimenter le travail personnel, donc des élèves peu autonomes qui réclament une aide extérieure (parents, frères ou sœurs) pour pouvoir construire ce journal (paradoxalement intime). L'aveu de cette aide extérieure occupe ainsi une partie importante du journal et explique le mécanisme de construction et l'évaluation du projet jusqu'au résultat final. Romain, par exemple, commence son entreprise par une courte présentation des facteurs externes qui lui ont donné envie de découvrir le roman de Chrétien de Troyes : « J'aime les histoires du roi Arthur, de Merlin et des chevaliers de la Table Ronde, ainsi que tout ce qui touche aux récits de chevalerie. On parle également de la Bretagne et de la forêt de Brocéliande, où je suis déjà parti en vacances ». La

contextualisation lui est nécessaire pour commencer la lecture et il s'attache aux souvenirs liés à cet espace, nés plusieurs siècles plus tard, pour pouvoir ainsi s'appropriier le texte. En revanche, après une longue démarche interprétative visant le premier chapitre du roman aux côtés de sa mère, Lucy abandonne la lecture et explique, tout au long de son journal, quels ont été les obstacles qui ont empêché la réalisation du travail demandé. Ce qui est intéressant dans son cahier, c'est qu'elle fait constamment référence à de nombreuses séquences du livre pour expliquer ainsi ce qui a rendu son interprétation stérile. C'est, encore une fois, un des objectifs de ce journal : vérifier la disponibilité du lecteur à s'appropriier un texte et non seulement à le comprendre. La réflexion de Lucy témoigne donc de son effort de déchiffrer le texte pour s'adapter ensuite à une pratique nouvelle d'écriture et c'est ce que cette élève fait : elle arrive à finaliser son projet tout en remettant en question son propre geste herméneutique et son ouverture à une nouvelle forme d'autobiographie : « J'aurais voulu aimer le livre pour pouvoir écrire plus de choses positives dans mon journal de lecteur ».

Les résultats de cette entreprise pourraient être illustrés comme dans les schémas ci-dessous :

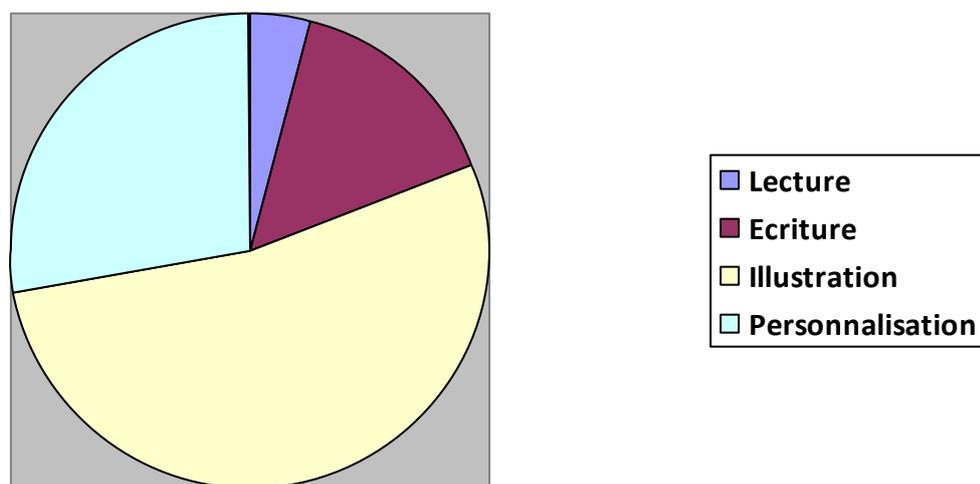


Tableau 1 : Points de sensibilisation

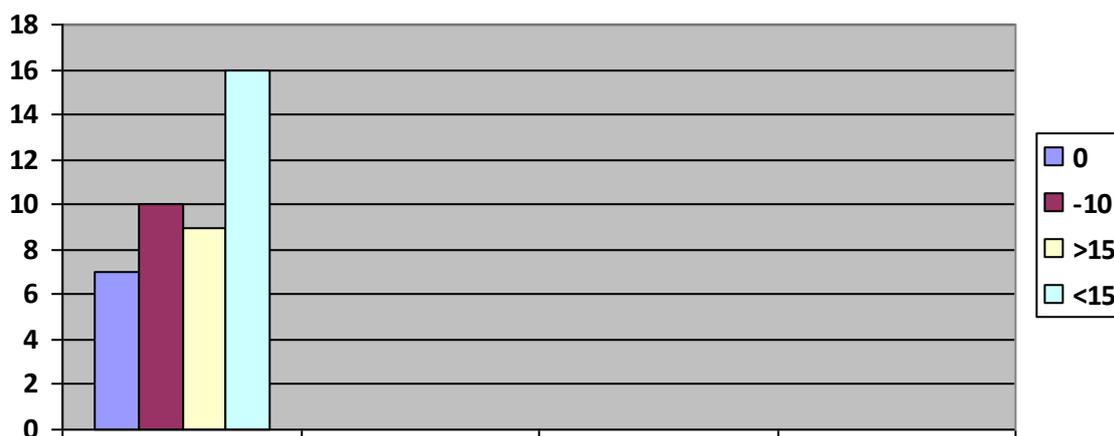


Tableau 2 : Résultats obtenus (notes)

Nous avons choisi de représenter les résultats dans deux tableaux différents, qui reprennent deux moments importants de l'évaluation. Ainsi, le premier schéma illustre les réponses des élèves aux trois questions de synthèse et met en évidence quatre points importants qui ont sensibilisé les lecteurs lors de la conception du projet, alors que le deuxième tableau résume les notes obtenues par les élèves des deux classes (45 élèves), évalués selon des critères précis, mentionnés déjà dans la première partie de cette étude. L'indice « 0 » marque la note des élèves qui n'ont rendu aucun travail lors de ce projet, et occupe une place significative dans ce schéma, mettant en évidence la position des lecteurs face au travail demandé¹⁶.

Nous pouvons remarquer, après l'étude de ces deux schémas, que de nombreux élèves ont apprécié la possibilité de s'investir manifestement dans leur projet, exercice qui les a aidés dans la prise d'autonomie. Nombreuses sont aussi les voix qui ont soutenu que cette expérience a permis de révéler et de valoriser le goût pour l'écrit ou l'image lors d'une entreprise personnelle éminemment centrée sur soi-même.

La demande de répéter cette expérience du journal de lecteur a confirmé l'efficacité de l'exercice et son apport dans le travail d'appropriation d'un texte littéraire, malgré les obstacles rencontrés par certains élèves. En effet, le désir de réaliser un projet semblable témoigne de la disponibilité des lecteurs à corriger leur posture devant un texte nouveau et à s'ouvrir à une pratique innovante d'autobiographie. Et ceci s'explique justement par la volupté de l'écriture de soi, sans doute la meilleure manière de se bâtir une identité littéraire propre.

¹⁶ Nous mentionnons également que deux élèves ont reçu cette note suite à une tentative de plagiat.

Conclusion

Victime de l'illusion référentielle, constamment tiraillé entre le désir d'identification et la peur de l'échec de cette identification même, le lecteur est une figure multiple, systématiquement enrichie par la présence incessante de nombreux sujets dans son espace mental : « Tout ce que je pense fait partie de mon monde mental. Et ici encore je développe des idées qui manifestement appartiennent à un autre monde mental, et qui font l'objet de mes pensées tout juste comme si je n'existais pas. Ceci est inconcevable, et le semble d'autant plus si je pense au fait que, dans la mesure où toute idée doit avoir un sujet qui la pense, cette pensée m'est étrangère tout en se développant en moi, et doit également avoir en moi un sujet qui m'est étranger... Chaque fois que je lis, je prononce mentalement un *je* et toutefois ce *je* que je prononce, ce n'est pas moi » (POULET, Georges, 1969 : 56.). La prise de conscience de cette altérité suggère justement l'inscription, en filigrane, de la figure du sujet lecteur dans l'univers de correspondances créé lors de la lecture. Ainsi le lecteur devient-il l'acteur et le critique de tout un ensemble de gestes et d'actes fictifs (ou plutôt virtuels) – geste herméneutique et geste physique différé – dans un espace qu'il définit lui-même, un lecteur *in fabula* qui s'analyse et se construit progressivement.

L'expérience du journal de lecteur a permis aux élèves de se construire un espace mental où le sujet, accompagné par une multitude d'autres figures complémentaires, a pu vagabonder à son aise et chercher à s'identifier librement à un autre sujet. L'activité du jeune lecteur ressemble ainsi à un banquet où l'on passe quantité de plats. Démuni devant cette prolifération d'interprétations, il se retrouve dans l'impossibilité de choisir : son objectif devient donc de réconcilier ces éléments hétéroclites sous un seul nom. Ainsi son entreprise s'apparente-t-elle, dans l'exercice de (re)découverte de soi, à une « lecture centripète »¹⁷ permettant de subsumer la complexité des textes sous un sens unitaire, pour ainsi ramener le divers à un.

¹⁷ Terme appartenant à Jauss.

Bibliographie

Lecteurs et lectrices, théories et fictions (2006), Actes du colloque coorganisé par les Universités de Reims et de Dijon, 4 novembre 2005 et 6 avril 2006, publiés dans la *Revue d'études culturelles*, n°3

ANFRAY, Clélia, « La Lectrice ou la révélation du désir. Étude de la scène de lecture dans les romans du XIX^e siècle », (2005) dans *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 105, n° 1/2005, p. 111-119.

ARAGON, Sandrine, « Les images de lectrices dans les textes de fiction français du milieu du XVII^e siècle au milieu du XIX^e siècle », (2004) dans *Cahiers de Narratologie*, n° 11, *Figures de la lecture et du lecteur*, p. 2-12.

BARTHES, Roland, « Sur la lecture », (1984) dans *Le Bruissement de la langue*, Paris : Le Seuil.

BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, (2007) Paris, Minuit.

BOLLIOD DE MERMET, Louis, *Essai sur la lecture* [1765], Genève, Droz, 1972, p. 52-53.

BUCHETON, Dominique, « Les postures du lecteur », (2015) in DEMOUGIN, Patrick et MASSOL, Jean-François, *Lecture privée, Lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'Académie de Grenoble.

CHARTIER, Roger, CAVALLO, Guglielmo (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, (1997) trad. de l'italien par Jean-Pierre Bardos et de l'allemand par Marie-Claude Auger, Paris : Éditions du Seuil, Collection « L'univers historique ».

CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* (2007) Paris, Éditions Amsterdam.

COUTOURIER, Maurice, « De la narratologie à la figure de l'Auteur : le cas Nabokov » (2005), dans *L'expérience de lecture*, Actes du colloque de Reims, octobre 2002, études réunies et présentées par Vincent Jouve, Paris, Éditions L'Improviste, Collection « Les aéronautes de l'esprit », p. 119-120.

ECO, Umberto, *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* (1989) traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, Collection « Le Livre de Poche ».

FELLOUS, Colette, *Lire en fête* (1999) ministère de la Culture et de la Communication, ouvrage offert dans les librairies à l'occasion de la manifestation « Lire en fête ».

GERVAIS, Bertrand, « Sans fin, les terres. *L'Occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lectures », (2002) in C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, Paris, INRP.

ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*, (1976) traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Liège, Éditions Pierre Mardaga, Collection « Philosophie et langage ».

JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, (2001) traduit de l'allemand par Claude Maillard, préface de Jean Starobinski, Paris, Gallimard, Collection « Tel ».

JOUBE, Vincent, *La Lecture*, (1993) Paris, Hachette Supérieur, Collection « Contours Littéraires ».

JOUBE, Vincent, *L'Effet-personnage dans le roman*, (1998) PUF, Collection « Écriture ».

KAUFMANN, Judith, « Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite », (2005) dans *L'expérience de lecture*, Actes du colloque de Reims, octobre 2002, études réunies et présentées par Vincent Joube, Paris, Éditions L'Improviste, Collection « Les aéronautes de l'esprit », p. 15-33.

MASSOL, Jean-François, « Lire subjectivement un sonnet de Verlaine en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche » (2015) dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunerl, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, coll. Dyptique, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 109-134.

MACÉ, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, (2011) Paris : Gallimard, Collection « NRF Essais ».

MANGUEL, Alberto, *Histoire de la lecture* (1996), essai traduit de l'anglais par Christine Le Bœuf, Paris : Babel.

MERLIN-KAJMAN, Hélène, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, (2016) Paris : Gallimard, « NRF Essais ».

NOËL, Jean-Bellemin, *Plaisir de vampire*, disponible sur: <http://letextedulecteur.fr.gd>.

PETIT, Michèle, *Éloge de la lecture*, (2002) Paris, Belin, Coll. « Nouveaux Mondes ».

PICARD, Michel, *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, (1986) Paris : Éditions de Minuit, Collection « Critique ».

PICARD, Michel, *Lire le temps*, (1989) Paris, Éditions de Minuit, Collection « Critique ».

PIÉGAY-GROS, Nathalie, *Le Lecteur*, (2014) Paris : Flammarion, Collection « GF Corpus ».

POSLANIEC, Christian, *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, (1990), Éditions de la Martinière.

RIEGER, Angelica (coord.), *La Lecture au féminin : La lectrice dans la littérature française du Moyen Âge au XX^e siècle*, (1999) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

ROELENS, Nathalie, *Le Lecteur, ce voyeur absolu*, (1998) Éditions Rodopi B.V, Amsterdam-Alanta.

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

SABRY, Randa, « Les lectures des héros de romans », (1993) dans *Poétique*, n° 94, avril, p. 185-204.

SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, (2001) Paris, Gallimard, Collection « Folio/Essais ».

SCHAFFNER, Alain, « “La pâte de vie”. La recherche de l’émotion du lecteur dans les romans du XX^e siècle », (2005) dans *L’expérience de lecture*, Actes du colloque de Reims, octobre 2002, études réunies et présentées par Vincent Jouve, Paris, Éditions L’Improviste, Collection « Les aéronautes de l’esprit », p. 129-146.

SCHLANGER, Judith, *La LECTRICE est mortelle*, (2013) Paris : Circé.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte, *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, (2016) préface de Tiphaine Samoyault, Paris, PUF.

SPENCER, Catherine J., « La lectrice : six personnages en quête de texte », (1993) dans *The French Review*, n° 67, p. 300-313.

SPURR, David, « Scènes de lecture », (1999) dans *Poétique*, n° 120, novembre.

VIALA, Alain, « L’enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », (1987) dans Michel Picard et Didier Anzieu (éd.), *La lecture littéraire*, Paris : Clancier-Guénaud, p. 15-31.

Année universitaire 2016-2017

DU - *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Du journal de lecteur au lecteur *in fabula* :
autobiographies et pratiques de lecture

Auteur : POPESCU Adnana-Elena

Résumé : Cette étude tente de (re)formuler la nécessité de réanimation des pratiques d'écriture au milieu scolaire. Sans prétention d'exhaustivité, elle propose de retracer les étapes de cristallisation d'une expérience de lecture complète – la création d'un journal de lecteur – qui favorise et déclenche l'émergence de la figure du sujet-lecteur. La naissance de l'identité littéraire du petit lecteur devient donc l'objectif primordial des exercices de lecture et d'écriture : quand le lecteur lit, il lie – mémoire du texte et mémoire du contexte sont inséparables. Et dans le journal de lecteur, celui-ci se met en scène (un lecteur *in fabula* donc) en train de mettre au monde son propre avatar, il se façonne et se (dé)construit à son aise. Ainsi, le journal de lecteur revêt essentiellement la forme d'une méditation pensive avec le souci de contrer la *doxa* littéraire qui veut que la littérature ne s'émancipe pas des canevas préétablis et des conventions institutionnelles qui stérilisent et étouffent le plaisir de la lecture. L'architecture polyphonique du journal de lecteur témoigne, de cette façon, de l'oscillation permanente entre fureur autobiographique et fascination fantasmatique d'un lecteur en voie d'(auto)découverte.

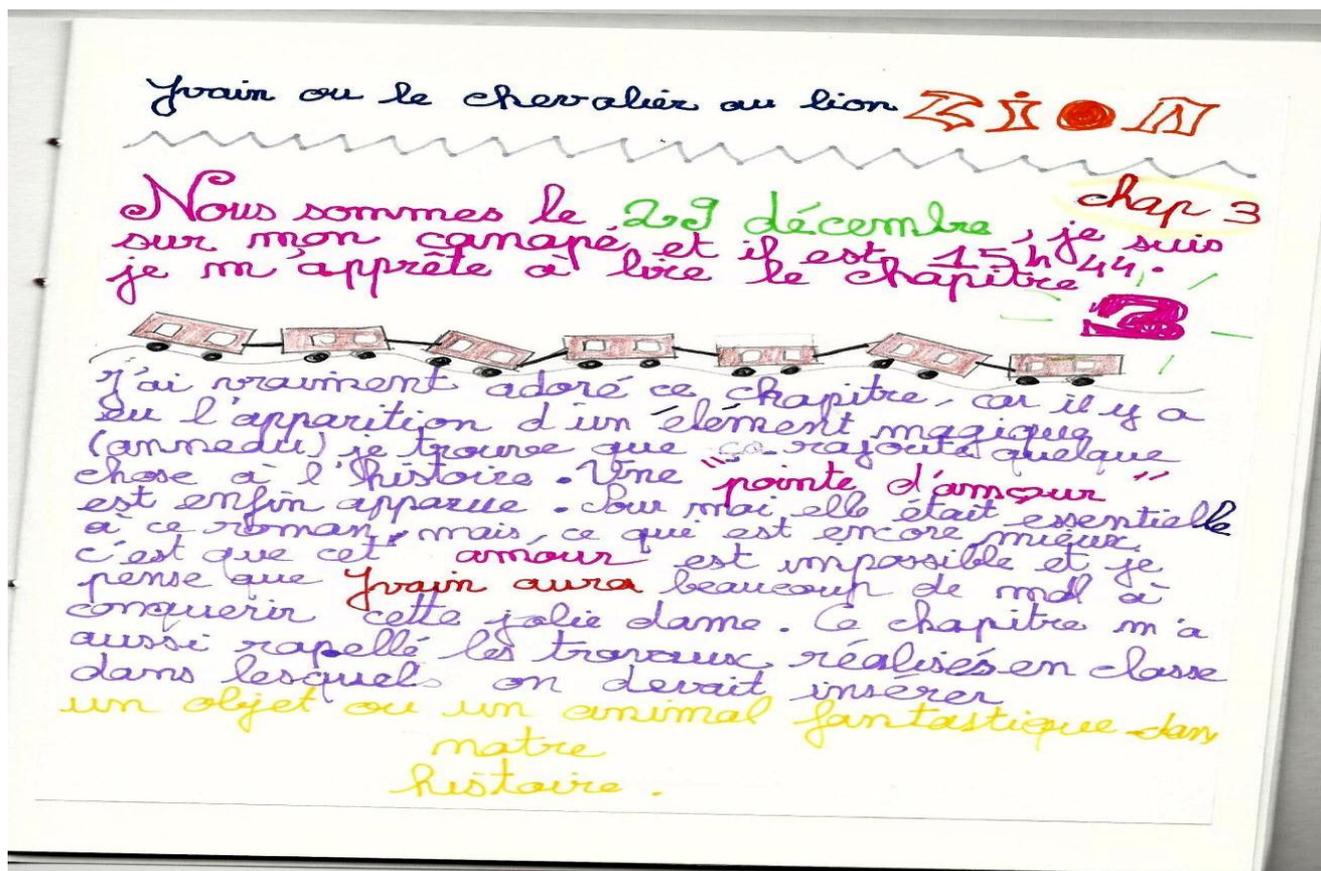
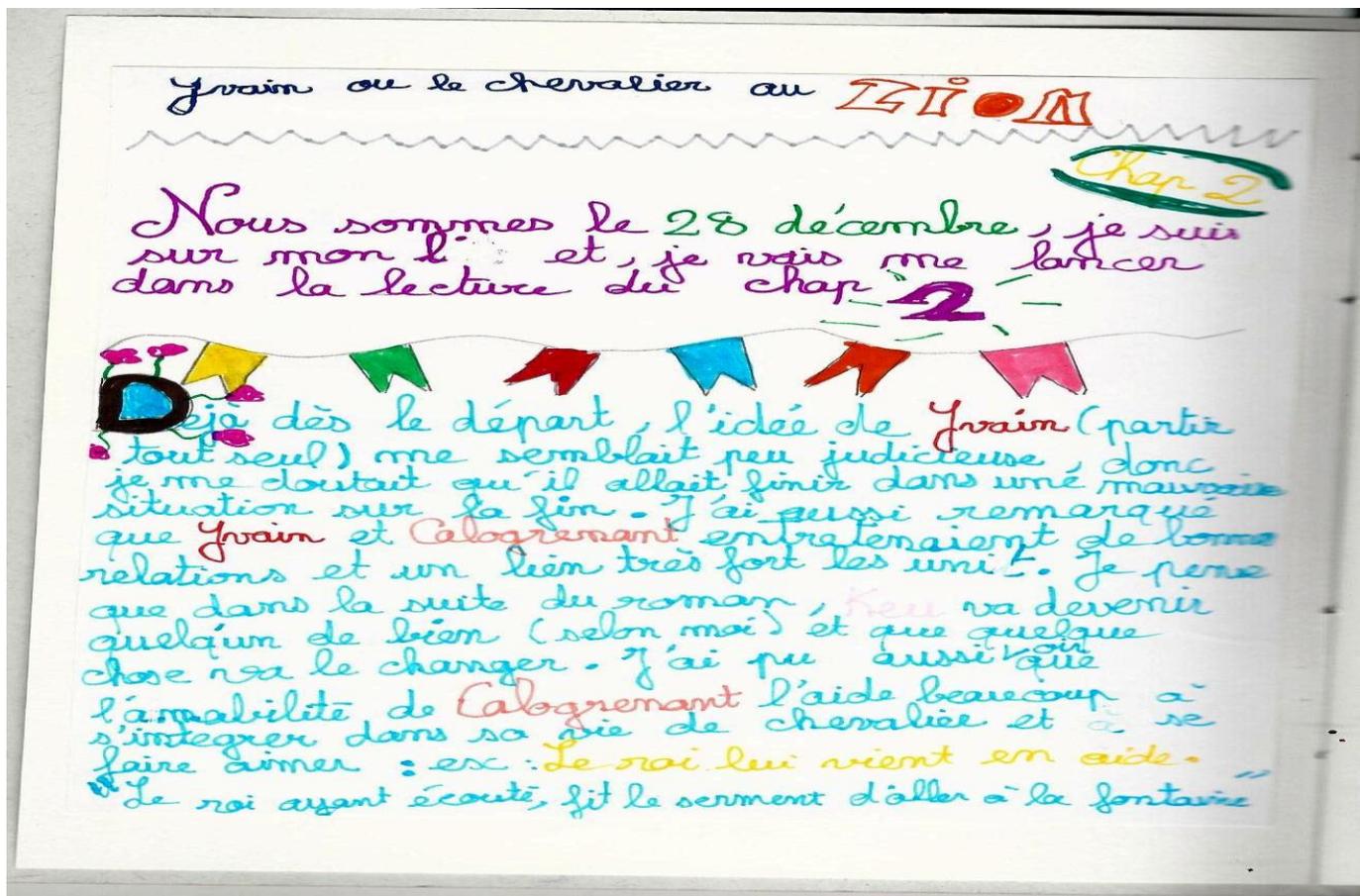
Mots clés : lecture, *lecteur in fabula*, journal de lecteur, identité littéraire, identification, plaisir du texte, cycle 4, 2nd degré

Summary : This study attempts to (re) formulate the need for resuscitation of writing practices in the school environment. Without pretending to be exhaustive, it proposes to retrace the stages of crystallization of a complete reading experience - the creation of a reader's journal - which promotes and triggers the emergence of the subject-reader figure. The construction of the literary identity of the small reader thus becomes the primary objective of the exercises of reading and writing: when the reader reads, he binds - memory of the text and memory of the context are inseparable. And in the reader's journal, this one is put in scene (a reader in fabulous then) in the process of giving birth to his own avatar, it is shaped and is (de)constructed at its ease. Thus, the reader's journal takes the form of a meditation, with a concern to counteract the literary *doxa* that literature does not emancipate itself from pre-established frameworks and institutional conventions that sterilize and stifle the pleasure of reading. In this way, the polyphonic architecture of the reader's journal bears witness to the permanent oscillation between autobiographical fury and the fantastic fascination of a reader in the process of (self) discovery.

Keywords : reading, reader *in fabula*, reader's journal, literary identity, identification, text pleasure, cycle 4, 2nd degree

Annexes

Annexe 1 : Pages de journal (productions d'élèves étudiées)

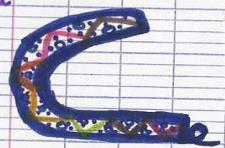


-23/12/2016

Chap 1:

LE DÉBUT D'UNE GRANDE HISTOIRE!!!

- Saint Laurent
du pont
- Dans ma
chambre.
la fontaine



Ce chapitre parlait d'une aventure très étrange, pleine d'action, ce Calogrenant est si imprévisible. Enfin, c'est surtout le kvasseur qui m'intrigue, comment savait-il que la fontaine était magique, et que l'on avait déjà essayé un exploit. Et pourquoi Calogrenant disait-il que cela lui faisait honte, je trouve qu'il est très courageux pour combattre ce chevalier inconnu. Dès que j'ai aperçu le titre du chapitre suivant, je me suis demandée ce qu'il pouvait y avoir derrière cette page. Dès, je savait que Yvain était le cousin Calogrenant, qu'il allait à la fontaine, peut-être était-il

comme-moi, il voulait savoir à quoi ressemblait cette mystérieuse fontaine. Quel suspense, ce roman commence très bien!

Chap 2:

-24/12/2016

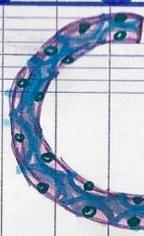
- Saint Laurent
du pont,
dans ma chambre.

Yvain est très rusé car ce projet de partir avec son palefroi et revenir avec son destrier, est intelligent. Yvain c'est blessé mais je ne sais pas ce qu'il a. Je n'ai pas encore compris où il est allé. Je sais juste, qu'un chevalier l'a entraîné dans un château où son cheval est mort, coupé en deux. Cela me fait penser à Ulysse car il est très rusé.

-27/12/2016

Chap 3:

- Saint Laurent
du pont
chez ma grand-mère.



Yvain, un chevalier amoureux

Chapitre contenait beaucoup de

66



On rencontre sa destinée, souvent
par des chemins qu'on prend pour l'éviter.

Jean de La Fontaine

Mercredi 14/12

Chap. 1!

J'ai commencé à lire "Xvain ou le chevalier au lion" il y a quelques semaines. Pour bien me rappeler du début, je feuillette le livre et me remémore l'histoire conté par Cologrenant. Je suis dans mon salon.

* * *

Ma première impression a été le langage moyenâgeux, qu'utilisent les personnages et le narrateur, (Je n'avais pas trop compris la 1^{ère} phrase, mais mes parents me l'ont expliquée avec leurs mots. Ensuite, je m'habituais peu à peu au langage.) que je trouve assez différent par rapport à notre langage courant.

Aussi, j'ai été surprise de la façon avec laquelle se parlent les personnages (Exemple: le dialogue entre Keu et la reine → entre eux, ils s'appellent "Dame" et "Sire"). Ils utilisent, encore une fois, le langage moyenâgeux. Et Cologrenant, quand il raconte son histoire, il parle avec des phrases très construites, comme s'il lisait un texte qu'il avait soigneusement préparé.

23)

Lundi 26/12

Chap. 2!

Aujourd'hui, je suis sur la table du salon et je commence le chapitre 2. Mon frère est à côté moi, lui aussi il lit un livre pour l'école.

* * *

Je trouve que Xvain ne demande pas l'identité de la jeune fille, il tient vraiment à savoir! Il se pré-occupe plus de comment il va sortir du château que de la demoiselle. Il lui fait tout de suite confiance.

A propos du chapitre 3, ils s'appellent "la veuve et le meurtier": la veuve doit être un nouveau personnage.

Xvain doit être le meurtier parce qu'il a tué Escados le Roux.

Je pense qu'il y aura une alliance entre la jeune fille et Xvain. Elle va sûrement l'aider à sortir. (Ils auront beaucoup de difficultés à cause des gardes et/ou villageois qui surveillent attentivement le château après la mort de leur

Mardi 29/12

Chap. 3!

Aujourd'hui, je suis dans ma chambre sur mon lit. Je commence le chapitre 3. Je pense qu'Xvain et la jeune fille vont essayer de s'échapper du château d'Escados le Roux sans se faire repérer.

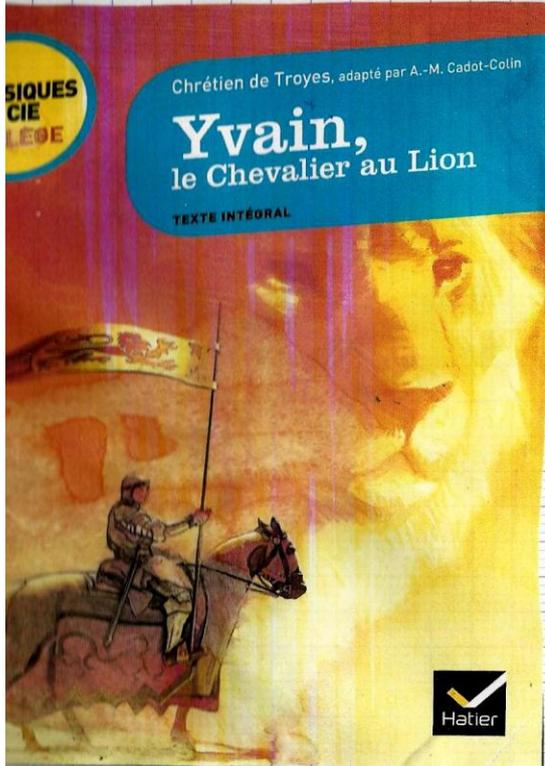
* * *

Mon hypothèse de lecture était fautive. Si j'étais Laudine, je me méfierai d'Xvain. Si il avait tué mon mari, et se serait caché de tout les habitants, je ne lui ferais pas confiance.

Après la déclaration d'Xvain, je trouve vraiment précipité de la part de Laudine, d'accepter tout de suite la demande en mariage d'Xvain, et de se marier avec lui juste après. Aussi, c'est étrange de la part des habitants de ne pas de demander qui est cet homme. Il y a tout de même un meurtier dans leur château!

Le fait que le narrateur intervient (p.45, p.23) ("... et sur ma parole, elle était plus belle qu'une déesse"; "Je ne dis rien..."; "Je vous conterais..."), si

C'est le livre que je lis. ↗



Yvain à la fontaine

Chapitre 2:

07/1/2017 à St pierre de Chartreuse

D'après le titre du chapitre 2 je pense que Yvain va aller à la même fontaine que son cousin et à ce moment là il déclenchera la terrible tempête et rencontrera un lion d'où "Yvain, le chevalier au lion".

Après lecture du chapitre 2: Comme je l'avais senti, Yvain, après la révélation de son cousin, se précipite à la fontaine et déclenche la tempête. En revanche, la suite est différente de ce que je pensais. Ce n'est pas le lion qui attaque mais, le gardien de la fontaine avec lequel il se bat. Je n'ai pas aimé la description du combat, trop violente à mon goût. "Le sang coulait..." (l. 37p.24); "Il avait le crâne fendu, et les cervelles coulaient avec le sang..." (l. 67p.27)

Yvain prisonnier



La mort très triste du mari de la reine Laudine. Or tout les habitants pleurent pour leur bien aimé.

Chapitre 3:

7/01/2017 à St pierre de Chartreuse

J'espère que dans ce chapitre Yvain aura la vie sauve car il est le héros.

Mes impressions après lecture: Ce chapitre est à l'opposé du précédent car l'auteur y développe le sentiment amoureux: l'amour du peuple pour son roi, l'amour de la reine pour son mari et l'amour d'Yvain pour Laudine. Alors que dans le chapitre 2 il exprime surtout la haine. J'ai trouvé ce passage émouvant et j'espère que la reine tombera amoureuse d'Yvain.

Annexe 2 : Réponses des élèves aux questions de synthèse (résultats)

J'ai aimé faire des enluminures (premières lettres) et le décorer (4^{ème} de couverture) et me présenter

Je n'ai pas aimé mettre mon avis (je ne savais pas quoi mettre, je cherchais, et je perdais du temps...)

Je voudrais mettre plus de dessins et de photos et j'aurais du mettre mes avis.

j'ai bien aimé faire l'art plastique de mon journal. Je n'ai pas eu le temps de tout coller et faire d'autres dessin. C'était dur de rester concentrés sur mon objectif avec le réveil en et Noël. Ma mère m'a beaucoup aidé pour la réalisation du livre elle me donnait quelques idées pour la présentation on a bien rigolé ensemble. Merci beaucoup.

PS: Il y a mon avis du livre Iwan, le chevalier au lion au dos du journal.

J'ai aimé car il fallait bien le comprendre et ~~ça~~ ceci, nous donnait envie de lire la suite.

J'ai aimé car on dirait qu'on écrivait une histoire.

J'aurais changé l'écriture (plus jolie).

J'ai bien aimé le travail mais je n'aurais pas du prendre un cahier déjà fait. J'aurais aussi aimé plus décorer mon journal mais je n'avais pas d'idées.

J'espère qu'on en fera un pour l'autre livre.

J'ai aimé embellir mon journal en mettant des couleurs et des dessins. Je m'ai pas trop aimé devoir mettre le lieu et la date à chaque début de page.

J'aimerais écrire un peu mieux (sans fautes d'orthographe) et rajouter encore quelques décorations, petits détails...

J'ai aimé
Que ce soit bien coloré,

Je m'ai pas aimé
Que je m'ai pas fait tous les critères demandés,
J'aurais aimé changer le temps pour le rendre à la professeur
Que je m'ai pas bien écrit !!

J'ai pas trop aimé parce-que c'était long à faire.

→ Mais j'ai bien aimé qu'on donne notre avis sur les chapitres et le livre.

→ d'illustration qui se répète parfois.
J'aurais change