



HAL
open science

Écrire dans les marges d'un poème en 4e ou comment mettre en avant le sujet lecteur en écrivant dans les marges d'un texte

Lucia Angelini

► To cite this version:

Lucia Angelini. Écrire dans les marges d'un poème en 4e ou comment mettre en avant le sujet lecteur en écrivant dans les marges d'un texte. Education. 2020. dumas-03164051

HAL Id: dumas-03164051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03164051>

Submitted on 9 Mar 2021

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 2019-2020

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Ecrire dans les marges d'un poème en 4ème

Ou comment mettre en avant le sujet lecteur en écrivant dans les marges d'un texte

Présenté par Mme ANGELINI Lucia

Ecrit scientifique réflexif encadré par CLAUDE Marie-Sylvie

Sommaire

Introduction.....	1
1.Etat de l'art.....	2
1.1 Le paradigme du sujet lecteur.....	2
1.1.1 Le paradigme du sujet lecteur : définitions.....	2
1.1.2 Le paradigme du sujet lecteur et l'activité fictionnalisante.....	4
1.1.3 Le paradigme du sujet lecteur et l'enseignement.....	5
1.1.4 La notion d'intersubjectivité et de communauté interprétative.....	9
1.2 Les marginalias : une réponse didactique à la prise en compte du sujet lecteur.....	10
1.2.1 Définition du mot marge et premières « impressions ».....	10
1.2.2 En pratique : les marginalias chez Nathalie Brillant Rannou et Jean-François Massol.....	11
2.La problématique.....	16
3.Méthode.....	18
3.1 Les participants.....	18
3.2 Le matériel.....	19
3.3 La procédure.....	19
4. Discussion : marginalias& autres dispositifs pour une prise en compte du sujet lecteur.....	21
4.1 Les marginalias.....	21
4.2 Le cahier/ carnet de lecture.....	21
4.2.1 Carnet de lecture : définition(s).....	21
4.2.2 Carnet de lecture : diversité des contenants & contenus.....	21
4.2.3 Carnet de lecture et débats.....	24
4.3 L'autobiographie de lecteur.....	26
4.3.1 Définition.....	26
4.3.2 En pratique chez Rouxel.....	27
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30

Introduction

Selon V. Jouve, la lecture est « une activité complexe, plurielle » (1993, p.9), celle-ci se définissant selon cinq processus : un processus symbolique, un processus argumentatif, un processus affectif, un processus cognitif et un processus neurophysiologique. Dans cet écrit réflexif, c'est sur le processus affectif que nous nous concentrerons, c'est-à-dire le processus traitant de l'expérience émotionnelle. En effet, dans son ouvrage, l'auteur souligne que le plaisir est moteur dans l'acte de lecture; celui-ci procure des émotions au lecteur. Ces émotions sont polyfactorielles: elles peuvent tout aussi bien provenir du genre de l'ouvrage (genre que le lecteur apprécierait), de facteurs extérieurs (une lecture partagée avec des personnes chères, une tradition de lecture avant d'aller dormir etc.) ou encore de l'identification à l'un ou des personnages... La liste n'est point exhaustive.

Selon certains didacticiens, l'implication émotionnelle de chaque lecteur doit être l'un des objectifs de l'enseignement; ce dernier doit favoriser coûte que coûte l'avènement du sujet lecteur. Dans le cadre du paradigme didactique du sujet lecteur, dans lequel ce mémoire s'inscrit, le sujet lecteur est un sujet subjectivement impliqué, un sujet, qui, au cours de sa lecture, ressent, imagine, interprète selon des codes qui lui sont propres, selon son unicité. Ce n'est qu'en favorisant une lecture subjectivement impliquée, que les enseignants pourront non seulement donner aux élèves le goût de la lecture mais aussi, grâce à « la fenêtre subjective » parvenir avec eux à une interprétation, une analyse de l'œuvre.

Or, partant du postulat que favoriser le sujet lecteur est un aspect important lorsqu'on enseigne, quels sont les outils pédagogiques qui peuvent participer à sa formation ? Cet écrit réflexif se propose d'étudier un outil (parmi tant d'autres) qui mettra en exergue le sujet lecteur qui se cache en chacun des élèves: les marginalias.

Nous verrons ainsi dans un premier temps l'état des recherches concernant le sujet lecteur et les marginalias, puis la méthode que je propose afin de mettre en pratique le dispositif des marginalias. Enfin, dans une dernière partie, nous aborderons d'autres dispositifs qui prennent en compte le sujet lecteur.

1.État de l'art

1.1 Le paradigme du sujet lecteur

1.1.1 Le paradigme du sujet lecteur: définitions (s)

Rouxel et Langlade écrivent dans leur avant-propos que c'est dans les années soixante-dix que le rôle majeur du lecteur est mis en évidence: comme producteur de sens au sein de la lecture littéraire. En effet, face à des modèles mettant en exergue l'intention absolue et souveraine de l'auteur, s'est affirmée une activité propre au lecteur via de multiples théorisations de la réception littéraire. On reconnaît de plus en plus que le lecteur est en réalité la pierre angulaire de « toute expérience vivante de la littérature, de toute appréhension sensible, éthique et esthétique des œuvres » et qu'il est aussi une instance sémiotique, c'est-à-dire qu'il participe activement à la production de sens.

De fait, nous entendons ici par sujet lecteur « le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des reconfigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique, qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît. » (Langlade, G, 2007). Dans les années soixante-dix, le rôle du lecteur est théorisé par les théories de la réception. Mais la nouveauté du paradigme du sujet lecteur en didactique, à partir des années 2000, est de considérer que l'élève peut être récepteur, tout maladroit et inculte (cela s'entend au sens de la culture lettrée) qu'il soit. Avant cela, on considérait que la lecture scolaire nécessitait la participation du lecteur pour parachever le sens, mais il fallait un « lecteur modèle » (selon l'expression d'Eco), capable de répondre aux injonctions du texte. Pour Rouxel et Langlade, il faut donc partir de la « vraie » réception de « vrais élèves ».

De cette manière, donner une place au sujet lecteur signifie avant tout prendre en considération le lecteur comme entité propre et singulière, comme être humain éprouvant des émotions et des sensations qui lui sont propres. On peut ainsi faire le lien direct avec la notion de lecture subjective que Gérard Langlade définit comme suit : « par lecture subjective nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte-émotions-sentiments-jugements-un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci ». Ici, l'auteur souligne que la lecture est

avant tout affaire de réception intime, la lecture ne concerne que nous, lecteurs humains et donc uniques. Ainsi, une lecture plus « académique », régie par des codes esthétiques et génériques, s'effacerait derrière cette lecture-ci, sensorielle, émotive, faisant fi de toutes catégories préétablies. Il en va ainsi pour les lecteurs de « tout bord » et de « tout type », les élèves y compris.

Quand Nathalie Rannou (2013 p.2) en vient à la définition de l'expression « sujet lecteur », elle attire notre attention sur le premier terme de l'expression : sujet. C'est un terme vaste, comprenant une multitude de facettes, d'aspects: « un ensemble d'instances pesante, réflexive, émotive, marqué aussi par ses caractères sociaux, sexués, historiques. Il renvoie à un individu pétri d'héritages biographiques, géographiques, familiaux.... et le tout imbriqué dans différentes communautés interprétatives, divers contextes successifs ou emboîtés. ». Elle conclut ainsi sur l'association des termes « sujet » et « lecteur » : « associer le terme de lecteur » à celui de « sujet » souligne la responsabilité interprétative qu'engage l'acte de lire, certes, mais aussi toute la complexité de l'expérience littéraire qui inclut des affects, des transferts, des reformulations, des appréciations, des plaisirs et des rejets, autant d'appropriations et d'aventures singulières. ».

Néanmoins, bien que l'existence du sujet lecteur ne soit point niée, son rôle ne semble pas totalement assumé par les théoriciens, à tel point que certains se demandent si le sujet lecteur peut réellement constituer en lui-même un objet théorique. Rouxel et Langlade citent, à ce propos, Antoine Compagnon : « L'expérience de la lecture, écrit-il dans *Le Démon de la théorie* », comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature. »

C'est en réalité là que se situe tout l'enjeu du paradigme du sujet lecteur: ce dernier est en tension constante entre les données objectives d'un texte (sous-tendues par l'auteur, le contexte etc.) et son appropriation singulière d'une œuvre. C'est justement ce rapport (nécessairement mouvant) qui est au cœur des théories de la réception littéraire. Ces dernières « s'efforcent d'établir, ou tout simplement de décrire, comment se rencontrent, voire s'affrontent, les lecteurs implicites et les lecteurs empiriques ». (Nathalie Rannou, 2013, p.4)

On a ainsi d'un côté le lecteur implicite qui est le lecteur du théoricien Iser; c'est un lecteur prévu par le texte, avec une part de liberté mais cette liberté est cadrée. Il l'écrit

d'ailleurs lui-même (1976, p.49) : « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit. » De l'autre, on a le lecteur empirique qui est un lecteur « réel », il réagit avec son expérience réelle qui est possiblement éloignée de ce que le texte (ou l'auteur) prévoit. Ce lecteur empirique, c'est celui de Langlade et de « l'activité fictionnalisante », on peut remarquer que ce dernier va bien plus loin qu' Iser dans la liberté de l'activité du lecteur ou, en tout cas, dans l'acceptation de celui qui peut être lecteur.

1.1.2 Le paradigme du sujet lecteur et l'activité fictionnalisante

Tout ceci nous ramène à cette citation de Barthes et à la formulation de ce qu'il appelle « le paradoxe du lecteur » : « Cette imagination d'un lecteur total — c'est-à-dire totalement multiple, paragrammatique — a peut-être ceci d'utile qu'elle permet d'entrevoir ce que l'on pourrait appeler le Paradoxe du lecteur : il est communément admis que lire, c'est décoder : des lettres, des mots, des sens, des structures, et cela est incontestable ; mais en accumulant les décodages, puisque la lecture est de droit infinie, en ôtant le cran d'arrêt du sens, en mettant la lecture en roue libre (ce qui est sa vocation structurelle) le lecteur est pris dans un renversement dialectique : finalement, il ne décode pas, il « sur-code » : il ne déchiffre pas, il produit, il entasse des langages, il se laisse infiniment et inlassablement traverser par eux : il est cette traversée. »(Barthes, 1984, p.47).

C'est là le cœur de ce que l'on nomme « activité fictionnalisante. Langlade (2007), la définit comme suit: « le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante des lecteurs : images produites en complément de l'œuvre, liens de causalité établis entre les évènements ou les actions des personnages etc. En quelques mots la notion de sujet lecteur, de lecture subjective et d'activité fictionnalisante sont intimement entremêlés; ce lien visible et invisible entre ces trois notions produisent « le texte singulier du lecteur » (p.71), le texte personnel que le sujet lecteur se crée pour lui-même et qui ne ressemble à aucun autre.

En d'autres termes, via l'activité fictionnalisante qui s'opère à la lecture d'un texte, chaque lecteur ne « se raconte » pas du tout la même chose, il « surcode » avec son expérience singulière. A travers les références culturelles qui lui sont propres, son vécu personnel, son expérience du monde qui l'entoure, le lecteur fictionnalise le texte à sa façon. C'est pour cette raison que le texte du sujet lecteur ne ressemble à aucun autre, c'est un support vivant pouvant être complété, investi et détourné à l'infini.

Pour revenir sur cette notion d'activité fictionnalisante, Langlade et Fourtanier se sont beaucoup interrogés sur ses modes opératoires et ses sources. Ils ont identifié au total trois « modes opératoires » : l'ajout, la suppression, la recomposition (2007, p. 105).

Concernant la suppression, cela semble assez évident: le lecteur retient seulement ce qui lui semble indispensable à sa lecture. La suppression est donc inévitable: le lecteur ne peut décemment retenir l'intégralité d'un texte ou bien d'une œuvre. L'ajout et la recomposition, sont, quant à eux, liés: face à un texte, le lecteur est toujours contraint à combler, remodeler à sa façon les petites failles et les fêlures qui sont propres à un texte. Et il le fait en fonction de ce qu'il est, de tout ce qui lui est propre en tant qu'être humain. Mais le lecteur ne remodèle pas seulement à partir des fêlures qui sont intrinsèques au texte; il produit des images, des jugements moraux, des réactions esthétiques, qui s'ajoutent au texte au-delà des espaces que le texte a prévu pour cela.

Langlade et Fourtanier poursuivent en écrivant: « en ce qui concerne l'ajout, il peut s'agir concrètement de marginalia annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage). »

De cette manière, ces trois « modes opératoires » permettent à eux trois d'opérationnaliser l'activité fictionnalisante. Elles nous démontrent surtout avant tout que toutes les trois sont profondément enracinées dans la subjectivité de chaque lecteur. Loin d'être seulement des processus « évanescents » faisant appel à ce qui est propre en chacun de nous, lecteurs, l'activité fictionnalisante postule en réalité que c'est à travers le prisme de la subjectivité que l'on accède aux œuvres. Lorsqu'il existe une « réponse fictionnelle », c'est la preuve que le lecteur a enclenché le processus de lecture littéraire.

1.1.3 Le paradigme du sujet lecteur et l'enseignement

Toujours dans leur avant-propos, Rouxel et Langlade promeuvent l'importance du sujet lecteur pour redonner du sens à la lecture littéraire. Selon eux, cette dernière se limite bien trop souvent, à l'école, à « l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. » (p.13). La lecture littéraire ne serait ainsi dans le cadre scolaire, qu'une sorte de décryptage mettant en jeu une approche uniquement formelle du texte. De fait, cette approche formelle ne date pas d'hier et serait, selon eux, profondément enracinée dans la tradition de l'enseignement français. Elle résulterait de « plusieurs facteurs qui ont conduit à aborder les textes littéraires comme des objets analysables en

eux-mêmes et pour eux-mêmes. » (p.14). Les auteurs citent à titre d'exemple « l'ambition d'atteindre l'objectivité par une connaissance impersonnelle vérifiée (G.Lanson), l'importance accordée aux éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire que l'on appellera pour aller plus vite les *formes* [...], le désir de créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques des matériaux littéraires ». En d'autres termes, une lecture littéraire promue comme science objective excluant, de fait, toute possibilité de lecture subjective. Ou bien du moins, à partir de la prise en compte de théories de la réception dans les années 90, avec la lecture méthodique puis analytique, ne donnant place qu'à la subjectivité d'un lecteur autorisé par le texte, capable de répondre aux injonctions.

Dans le même sens, les auteurs soulignent l'omniprésence du formalisme et de l'avènement de la notion de « lecture méthodique » comme méthode de lecture dans les programmes d'enseignement. Ils rappellent également que « programmes et manuels se réfèrent largement à une conception autoréférencée de la littérature qui conduit à une utilisation à la fois réductrice et systématique de la notion d'intertextualité. La littérature parle en priorité de la littérature et lire une œuvre consiste avant tout à installer celle-ci dans un réseau de références intertextuelles. » (p.14). Tout cela conduit à ne plus considérer le texte littéraire comme « un espace discursif particulier où les lecteurs entretiennent des rapports originaux entre le monde réel et la réalité fictive propre à la littérature ».

Idéalement, nous disent Marie-France Bishop et Annie Rouxel (2007, p.4) : « le jeune lecteur doit apprendre à répondre aux injonctions du texte et à se rapprocher du lecteur Modèle. Ce qui est visé, dans la tension entre le lecteur et le texte, c'est l'équilibre harmonieux entre les « droits du texte » et les « droits du lecteur ». Ce qui aurait pour conséquences, nous dit A.Compagnon (Le Démon de la théorie 2, Paris, Editions du Seuil, 1998) que le lecteur soit en « liberté surveillée ». Tout ceci témoigne donc que le lecteur ne peut donner libre cours à son interprétation et son imagination en tant que sujet lecteur si pèse constamment sur lui une épée de Damoclès lui signifiant qu'il doit avant tout répondre aux consignes et impératifs du texte ; son objectif principal étant d'atteindre le fameux « lecteur modèle ». En effet, selon Umberto Eco (1985) , l'acte de lire est conçu comme une « coopération interprétative » ; il souligne l'incomplétude du texte, « tissu d'espaces blancs ,d'interstices à remplir... ». Le « lecteur modèle » possède, quant à lui, la capacité, grâce aux encyclopédies dont il dispose, de remplir ces blancs au meilleur de sa connaissance. Pour Eco, c'est le texte qui prévoit le lecteur modèle. Le texte se laisse lire

de façons très différentes, que l'auteur n'avait pas forcément prévues, mais refuse certaines lectures, qui, n'étaient pas celles d'un lecteur modèle trahissant ses droits : « un texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on ne peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées [...] Il est possible de lui faire dire beaucoup de choses- parfois un nombre potentiellement infini de choses-mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas » (Eco, 1992, p 129-130). Autrement dit, le lecteur modèle peut être multiple, produire des lectures différentes, mais pas celles que le texte ne permet pas.

Rouxel et Langlade confirment ne pas vouloir mettre les lecteurs dans cette position enclavée et encouragent la prise en compte de la lecture subjective dans l'enseignement car ce serait celle-ci qui donnerait réellement du sens à la lecture. Cette dernière serait « tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre ». (Avant-propos, p.14).

Une fois le caractère salubre de l'implication du sujet lecteur souligné et promu, arrivent les questionnements sur son introduction dans le cadre scolaire. En effet, c'est une chose de reconnaître la prise en compte du sujet lecteur comme élément fondateur, c'en est une autre de le mettre en place de manière didactique et pédagogique.

Nathalie Rannou, est quant à elle, en proie à ces questionnements (p.7 de son avant propos) : « or, si l'on s'accorde à donner toute leur place aux sujets lecteurs à l'école, on voit poindre une véritable «intranquillité didactique » selon l'expression de Gérard Langlade. En effet, comment et jusqu'à quel point l'expression et la formation à la subjectivité peuvent-elles devenir des leviers d'apprentissage solides et durables? Comment concilier la mise à l'écoute authentique des élèves tissant leurs interlectures personnelles et la mise en garde vis-à-vis des délires interprétatifs? Est-il possible de passer du point de vue de la lecture subjective à une lecture distanciée, sans déflorer l'expérience du sujet? Comment ne pas substituer à la carence d'une autorité rassurante du sens, la synthèse artificielle d'expériences éparses, voire celle du professeur? ».

Face à tous ces questionnements, la réponse est unanime chez Langlade, Rouxel et Rannou: il faut dans tous les cas laisser une place au sujet lecteur. Ce serait pour Nathalie Rannou (2013) « dépasser le moule de la lecture modèle, programmée, performante, désincarnée, de contingences, et [de] reconnaître que le travail du lecteur participe de la signifiante de l'œuvre. » (p.6).

Néanmoins, des auteurs tels que Daunay (qui est en désaccord partiel avec les auteurs qui précèdent), appellent à « la restriction scolaire de la subjectivité du lecteur comme une nécessité didactique » (Daunay, 2007). Ce dernier nous dit qu'il est nécessaire d'interroger la dichotomie qu'il estime trompeuse entre subjectivisme et formalisme. Il fustige d'ailleurs les « tenants de la littérature comme valeur non interrogeable » (p.49), qui, d'après lui éloigneraient la lecture de son but didactique pour en faire « une conception romantique dégradée de la littérature, où prolifère le discours sur le sujet sensible. » (p.49, toujours).

Selon lui: « un danger guette toujours, qui est celui d'un empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture » (p.46). Dans son article, il nous rappelle qu'il ne faut pas surtout pas oublier que d'un point de vue scolaire et didactique « la littérature est affaire de savoirs et de savoir-faire objectivement descriptibles. » (p.49). Il poursuit en ce sens : « le défi lancé à la didactique est précisément de pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage. De ce point de vue, le sujet lecteur n'est qu'une facette de ce sujet didactique [...] : rien ne saurait justifier, d'un point de vue didactique, de le supposer autonome au point de le construire théoriquement en dehors des contraintes liées au système didactique. » (p.49-50). C'est le terme d'autonomie qui est, ici, important à souligner: d'après Daunay, la lecture subjective (donc le sujet lecteur) n'est en aucun cas une fin en soi. Celle-ci n'a d'utilité et de sens que lorsqu'elle est pensée didactiquement parlant, c'est-à-dire ayant pour objectif premier l'acquisition de savoirs-faires académiques, scolaires, « enseignables » (pour reprendre l'un de ses termes). En d'autres termes, au sein de l'enseignement du français, on ne peut faire l'économie d'un ancrage formaliste ou de savoirs-faires préétablis.

Il faut ainsi penser le sujet lecteur de façon didactique et éviter le guet-apens du subjectivisme absolu. Daunay l'explique en ces termes : « le sujet lecteur qu'il s'agit de réintégrer, c'est le sujet didactique- dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage. Ce sujet didactique peut être appréhendé comme acteur en tant qu'il est agi, assujetti (c'est-à-dire déterminé, constitué...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits. » (p.48). Ainsi, continue t-il « la question est de savoir comment faire avec la subjectivité de l'apprenant ». (p.48)

Daunay se distingue ainsi des auteurs précédents en pointant les limites du sujet lecteur ; il dit qu'en contexte scolaire, il n'est qu'un stade à dépasser et qu'il ne peut, en aucun cas, être une fin en soi.

1.1.4 La notion d'intersubjectivité et de communauté interprétative

Langlade, Rouxel et Rannou répondent, à leur façon, aux objections de Daunay : en mettant en avant un élément très important constitutif, lui aussi, du paradigme didactique du sujet lecteur : l'intersubjectivité. Cette dernière permet de construire une interprétation plurielle, d'étoffer les lectures individuelles et de former le sujet lecteur lui-même. Selon Laplantine « le sujet, [lui]n'émerge et n'évolue qu'en relation aux autres. Il n'est jamais donné, car il est cette aptitude à devenir lui-même en transformant ce qui lui vient des autres. » (2007, p.96). En cela, on ne peut réduire la formation d'un sujet lecteur à une expérience individuelle, elle est nécessairement située dans ce que l'on nomme « communauté discursive » (Bernié, cité par Laplantine, p.96) ou encore « communauté interprétative » (Fish, idem). En résumé, lorsque l'élève est convoqué en tant que sujet lecteur, il n'est jamais seul. En effet, ses pairs sont à ses côtés et sont dans une dynamique identique à la sienne, celle d'une rencontre avec l'altérité; sans oublier le professeur lui-même. De ce fait, les lectures subjectives se doivent d'être confrontées, discutées et verbalisées au sein d'une classe car l'interaction entre pairs a certainement une influence positive sur la réflexivité des lecteurs et la constitution d'une subjectivité lectorale chez l'élève.

Dans le même sens, Marion Sauvaire (2007) souligne que cette posture réflexive du sujet lecteur sera ainsi accentuée par des interactions et des dialogues avec les autres lecteurs du texte: « l'intersubjectivité est constitutive de la formation de sujets lecteurs divers, car elle permet de briser le solipsisme dans lequel le lecteur solitaire pourrait s'enfermer et surtout, parce qu'elle est le meilleur moyen pour les élèves d'étudier et de comprendre la diversité interprétative. En effet, la confrontation des interprétations, notamment dans le cadre d'activités collaboratives, permet aux élèves de prendre conscience de leur diversité et de modifier leurs propres hypothèses. » (p.81).

Ainsi, nous dit Marion Sauvaire (p 71), si l'on met à l'honneur la constitution de communautés interprétatives il y aurait en réalité deux plans quant à la diversité interprétative : « sur le plan collectif, on envisagera les diverses interprétations d'un même

texte par plusieurs lecteurs ; sur un plan individuel, on tiendra compte des diverses interprétations d'un lecteur, lui-même divers. »

Jean-François Massol, (2017, p. 181) reformule l'idée de Marion Sauvare comme suit : « convoqué comme sujet lecteur, l'élève n'est jamais seul. A sa rencontre fondamentale avec l'altérité de l'œuvre et avec l'autre en soi que le rapport avec l'autre fait surgir, le sujet lecteur en contexte scolaire ajoute sa confrontation avec les autres lecteurs ». Il met, lui aussi, en avant deux plans (voire même trois puisqu'il existe aussi selon lui une altérité de l'œuvre) : un plan individuel où un lecteur va à la rencontre d'un texte et ainsi à la rencontre des multiples facettes de lui-même (sa propre altérité et sa propre multitude) et le plan collectif où différents lecteurs vont à la rencontre d'un même texte, pouvant ainsi confronter leurs points de vue.

1.2 Les marginalias : une réponse didactique à la prise en compte du sujet lecteur

1.2.1 Définition du mot marge et premières « impressions »

Selon le dictionnaire de français *Larousse*, une marge est « un espace blanc laissé autour ou simplement d'un seul côté d'un texte manuscrit ou imprimé ».

Mariano d'Ambrosio, quant à lui, débute son article (2012) en écrivant que « rien ne semble moins littéraire que l'écriture en marge d'un autre texte ». Il rappelle que cette annotation est souvent considérée comme une « pratique presque barbare, déviante par rapport à l'utilisation correcte d'un livre, à la lecture d'une œuvre ». A titre d'exemple, il mentionne les bibliothèques qui interdisent formellement ce genre de pratiques et également les livres d'occasion qui ont une plus grande valeur économique s'ils ne disposent d'aucune trace tangible du précédent lecteur. Pourtant, Mario d'Ambrosio le rappelle: « tout livre demande une lecture : une expérience active et non pas la consommation passive d'un signifié préétabli, un travail et non pas un geste parasite. »

Ainsi, les marges sont de tout genre (p.4): « l'ajout du nom du propriétaire, la pratique de souligner le texte, la glose interlinéaire qui donne la traduction d'un mot étranger ou l'explication d'un mot obscur, les *Nota Bene* à côté du texte, les petits résumés qui peuvent border le texte ou être indexés à la fin du livre, les petites marques d'approbation ou de désaccord qu'il est fréquent de trouver en marge. » Ainsi, il n'existe

pas une seule et unique manière d'écrire en marge d'un texte mais bel et bien une multitude. De plus, et c'est là l'aspect qui nous intéresse le plus, Mariano d'Ambrosio ajoute : « la marge peut aussi être un espace de dialogue-entre lecteur et texte, entre lecteur et auteur, ou entre lecteurs. » (ibid, p.5).

En bref, Mariano d'Ambrosio résume lui-même son propos en créant un lien de cause à conséquence entre les marges qui bordent le texte et « un espace de renégociation du sens » (p.5). Il conclut ainsi: « la marge peut alors s'attaquer au texte de façon irrespectueuse et devenir un lieu de production de nouveaux sens, comme nombre de marginalia réelles ou fictionnelles nous l'indiquent » (p.3)

1.2.2 En pratique : *Les marginalias* chez Nathalie Brillant Rannou et Jean-François Massol

La pratique des *marginalias* est une pratique parmi d'autres de ce que l'on nomme « écriture de la réception. Par écriture de la réception l'on entend: « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte » (Le Goff, 2017, p.6). Ce dernier poursuit en écrivant que « le caractère volontairement ouvert de la définition s'explique par la diversification des formes scripturales qui sont la trace d'une rencontre avec le texte littéraire ».

1.2.2.1 Nathalie Brillant Rannou et « la lecture dialoguée dans les marges »

Au sein de l'un de ses ouvrages (2016), Nathalie Brillant Rannou consacre un paragraphe entier à ce qu'elle nomme « écrire et dialoguer dans les marges du poème: mettre au jour son texte de lecteur ». Elle rappelle ainsi qu'un travail portant sur un poème, peut « constituer une sorte d'apprentissage de la lecture subjective ». Elle souligne ici que c'est « l'expérience sensorielle et subjective du récepteur qui est sollicitée ». Elle décrit, de cette manière, le protocole comme suit : « le protocole se déroule en trois temps : le premier correspond aux premières notes dans les marges, le second permet de réagir, toujours par écrit, aux remarques du premier lecteur, puis la troisième étape est celle de l'écriture d'un texte fantôme ». (p.99)

Ainsi, dans la première étape, les élèves sont invités à écrire leurs premières impressions sur le poème en intervenant dans les marges prévues à cet effet sur la page.

Le dispositif en question a été mis en œuvre en 2011 à partir d'un poème de Joyce Mansour intitulé « La porte de la nuit est fermée à clef ». assorti de la consigne : « faites une lecture silencieuse du texte en inscrivant dans les marges, avec vos propres mots, tout ce qui se passe dans votre tête en le lisant : ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous percevez , ce que ça vous fait, ce à quoi cela vous fait penser, ce qui vous intrigue. » (p.99).

La seconde étape, quant à elle, « incite chaque élève à porter un regard distancié sur son vécu de lecteur en prenant connaissance des traces de lecture de quelqu'un d'autre. Chacun découvre, à l'écrit, les remarques portées par un pair sur le poème et donne son avis sur les associations et les diverses observations proposées ». Il s'agit ici pour l'enseignant, et l'auteure le souligne: « de réactiver la lecture subjective par l'entremise d'un regard autre. L'intérêt pour le chercheur est de voir s'animer un espace dialogique, marque de la singularité des lectures et de la richesse signifiante du texte. » (p.100).

A ce stade, l'auteure analyse les interventions des lecteurs à l'aune de l'activité fictionnalisante (cf. partie sur le sujet lecteur). En effet, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont distingué en tout cinq formes que peut prendre la reconfiguration de l'œuvre lue par l'auteur:

- la concrétisation imageante et auditive: le lecteur produit des images et des sons en complétant l'œuvre
- l'impact esthétique: le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles
- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible à ses yeux
- l'activité fantasmatique: le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire
- La réaction axiologique: le lecteur porte des jugements sur l'action et sur la motivation des personnages.

Ainsi, nous dit Rannou, « les résultats de la première expérimentation de ce dispositif ont laissé percevoir des activités variées tant sur le plan de la configuration imageante, qu'axiologique et fantasmatique. [...], il est donc raisonnable de penser que cette approche du texte engage les lecteurs, les incite à s'impliquer et à percevoir des aspects significatifs du poème ». (p. 103)

Enfin, dans un troisième temps, les élèves répondent à la consigne suivante qui ne doit pas leur avoir été soumise au préalable : « retournez maintenant la feuille où figure le texte et réécrivez-le individuellement, tel qu'il se présente dans votre mémoire, sans vous aider de l'original. Ce n'est pas une récitation, il s'agit surtout de repérer l'empreinte du texte en vous. Si vous avez l'impression d'avoir tout oublié, recherchez des mots ou les sensations qui vous restent. » (p. 103). Ici, nous dit Rannou, « on attend que les élèves se centrent sur les textes des reconfigurations construites par leur mémoire [...], ces hypertextes expérimentaux se donnent à lire à la fois en tant que textes- il s'agit là de textes de lecteurs- et comme autant de textes fantômes, de variantes non écrites par Joyce Mansour, et qui pourtant l'environnent et font effet ». (p.104).

1.2.2.2 Jean-François Massol et « écrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre »

Dans l'ouvrage intitulé *Les formes plurielles des écritures de la réception (volume 2 : Affects et temporalités)* publié sous la direction de François Le Goff et Marie-José Fourtanier, François le Goff aborde dans un de ses avant-propos la question spécifique du rôle de médiation de l'écriture (2017, p.12). A ce titre, il rappelle que « de nombreuses communications mettent en évidence la variété des transactions qui s'organisent autour de l'écriture et de la lecture ». Il y évoque notamment l'intervention plus particulière des lecteurs « devenus métalecteurs » qui, selon lui, « prennent appui sur ceux de leurs pairs pour engager un processus de connaissance des œuvres fondé sur le partage, la confrontation des expériences esthétiques individuelles ».

Ainsi, au sein de cet ouvrage figure un article écrit par Jean-François Massol (p.181). Il y évoque notamment la pratique de l'écriture dans les marges.

En effet, il explique le fonctionnement du dispositif de l'écriture dans les marges qu'il classe explicitement comme étant « une écriture de travail ouvrant sur l'expression de soi » (p.186). Il décrit très précisément comment ce dispositif fonctionne: « pour cela, le jeune lecteur qui découvre un poème bref doit écrire en deux moments successifs ; il doit d'abord noter dans les marges du texte poétique ses remarques de lecteur sensible, puis, ayant passé sa feuille à un camarade et en ayant reçu un autre , il doit réagir aux annotations déjà apposées par un autre camarade : cette écriture est ainsi un dialogue. » (p. 185).

Enfin, il classe les différentes interventions dans les marges du deuxième lecteur (p.193) en mettant en avant leur extrême variété : le second lecteur peut, de cette manière, tour à tour répondre à une question donnée en apportant son point de vue, justifier une remarque du premier lecteur, apporter des nuances significatives, laisser un commentaire significatif etc. Il classe également, tout comme Rannou, les interventions du deuxième lecteur à l'aune du paradigme du sujet lecteur et de l'activité fictionnalisante. De fait, ce classement lui permet d'entrevoir plus clairement la nature des interventions des élèves et de ne pas se contenter d'un relevé exhaustif qui ne contiendrait aucune logique.

Il est intéressant de noter ici une remarque que Massol met en avant. Il nous dit que « l'écriture dans les marges convoque deux modèles. Cette activité apparaît ainsi comme en tension entre le dialogue institutionnel du professeur et ses élèves et celui, plus informel et joyeux, des adolescents entre eux ; cette deuxième dimension serait-elle plus intéressante et productive si l'on vise la subjectivité du lecteur ? » (p.198) Il questionne ici l'importance du dialogue entre l'élève et ses pairs et y voit une opportunité, un terrain fertile, lorsqu'il s'agit de mettre en avant l'intersubjectivité. En effet, lors de cette activité, la posture du professeur n'est pas habituelle: il n'est pas là pour donner la réponse juste. Au contraire, il s'efface derrière le dialogue que les élèves nouent entre eux. Et quoi de plus pédagogique alors que de leur proposer de converser entre eux autour d'un poème?

A noter que ce dispositif n'est pas sans questionnements à la clé. Massol conclut ainsi son article (p.198): « Reste un dernier point. Si la subjectivité est toujours présente dans ce moment terminal d'une lecture et des échanges sur un texte, en contribuant à diversifier les derniers écrits des élèves, le professeur doit-il être le seul à percevoir cette présence? Ne doit-il pas prévoir un retour sur ces derniers écrits pour éviter que chaque élève, au final, ne croie que le point de vue qu'il a rédigé est partagé par les autres, donc unique, et surtout définitif ? ». Massol nous rappelle ici qu'il est important que les élèves prennent conscience de la subjectivité de leur point de vue et de sa différence par rapport à celui des autres.

Pour conclure: ce dispositif mise avant tout sur l'effet du poème, sur sa capacité première à faire réagir le lecteur/récepteur plutôt que sur des savoirs académiques qui sont préalablement acquis dans le contexte scolaire. Finalement, il permet en réalité faire dialoguer ces deux « versants »: le récepteur peut, grâce à ce dispositif, choisir de faire primer uniquement ses sensations personnelles, peut aussi réactiver des mécanismes académiques au moyen de sa mémoire et les observer, choisir de mêler les deux. L'éventail

des possibles est très large. Et il l'est d'autant plus si la consigne reste volontairement « libre » et « ouverte ».

2. La problématique

Nous avons donc vu dans un premier temps le paradigme du sujet lecteur, paradigme qui met en avant le lecteur comme instance sémiotique propre et unique, faisant du texte un support mouvant, vivant et sans cesse renouvelé via ses connaissances, son imagination et toutes ces autres caractéristiques qui lui sont propres. On appelle cela l'activité fictionnalisante; elle prend forme dès que le lecteur enclenche le processus de lecture, processus nécessairement subjectif.

La prise en compte du sujet lecteur doit être effective dans le contexte scolaire, prise en compte qui ne peut se faire sans intersubjectivité car le sujet (et à fortiori le sujet lecteur) ne se forme qu'en relation avec les autres. Il semble donc primordial que les altérités se rencontrent.

Ainsi, avec la pratique des marginalias (2^{ème} partie), il s'agit avant tout de faire une place, au sens propre du terme, au paradigme du sujet lecteur; l'intersubjectivité étant une des composantes de ce paradigme didactique.

Ces deux notions nous amènent à un questionnement plus large: quels outils pédagogiques inventer et utiliser pour accompagner les élèves dans leur appropriation subjective d'une relation aux textes littéraires? En d'autres termes: quels outils pédagogiques inventer afin de former le sujet lecteur, et, par extension, favoriser l'intersubjectivité?

Ainsi, les marginalias ne sont qu'une réponse, une proposition (parmi tant d'autres) mettant en place un espace de dialogue effectif entre plusieurs lectures subjectives; cet espace étant matérialisé par les marges apparentes. Celles-ci permettent à la fois un espace de lecture subjective aussi bien qu'un lieu de dialogue intersubjectif.

Mon hypothèse est que l'écriture dans les marges favorise l'appropriation en favorisant la construction des élèves comme sujets lecteurs. En d'autres termes, je fais l'hypothèse que l'écriture dans les marges enclenchera non seulement l'activité fictionnalisante (donc une lecture subjective) mais aussi que cet espace laissé à la marge du texte permettra aux élèves de créer un espace d'intersubjectivité, un espace de dialogue, qu'ils s'approprient.

En effet, si l'on reprend les « deux plans » développés par Sauvaire et Massol (cf. 1.1.4): les marginalias se situent simultanément sur ces deux plans : sur le plan collectif puisque les élèves devront annoter/ répondre/ réagir aux annotations de leurs pairs mais

aussi sur le plan individuel puisque chaque lecteur réinterprètera forcément le texte à la lumière des commentaires de ses pairs.

Ainsi, à travers la trace tangible des annotations dans les marges, les élèves auront accès à une meilleure compréhension d'eux-mêmes comme sujets lecteurs en adoptant une position réflexive sur leurs sensations mais aussi en pouvant réinterpréter leurs propres observations à l'aune des annotations de leurs pairs.

3.Méthode

3.1 Les participants

Je suis actuellement stagiaire, dans un collège de Haute-Savoie. Ce collège comptait, au 21 novembre 2019, 828 élèves. Il y a environ 7 classes par niveaux, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. C'est un collège dont la mixité sociale est importante, beaucoup de nationalités et de « couches sociales » cohabitent.

Je suis professeure de français de deux 4èmes : la 4^{ème} 1 et la 4^{ème} 3. Mes deux classes sont très différentes, tout d'abord par le nombre d'élèves. Les élèves de 4^{ème} 3 ont été regroupés dans une même classe grâce à l'option italien. Au début de l'année, ils étaient 25 mais deux élèves sont partis en cours d'année; ils sont donc 23 maintenant. En 4^{ème} 1, ils étaient 28 en début d'année et deux élèves sont arrivés en cours d'année, ils sont maintenant 30.

Le nombre d'élèves a évidemment beaucoup d'influence sur l'ambiance de la classe et sur la « mise au travail ». Avec la 4^{ème} 3, les travaux en groupes sont aisés et les élèves se mettent très rapidement au travail dès que je leur propose une nouvelle activité. En 4^{ème} 1, les élèves se dispersent plus facilement et ont un rapport un peu plus difficile à l'autorité. Il faut souvent les « rappeler à l'ordre » et c'est aussi plus compliqué d'isoler un élève agité étant donné qu'il n'y a plus de places libres.

Cependant, il n'y a évidemment pas seulement le nombre d'élèves qui rentre en jeu mais également une multitude d'autres choses: l'entente entre les élèves, l'ambiance de la classe, la relation au professeur, etc. Je remarque ainsi que les élèves de 4^{ème} 1, qui sont un groupe classe très soudé, adorent les débats que l'on mène sur des notions littéraires/philosophiques. C'est un véritable plaisir de leur poser des questions et de leur apprendre à argumenter. Ce sont des élèves spontanés et réactifs. En revanche, le passage à l'écrit s'avère souvent plus compliqué. En 4^{ème} 3, c'est tout le contraire. Les élèves sont très timides à l'oral mais semblent s'épanouir lors de travaux d'écriture, surtout en groupes.

3.2 Le matériel

Ce protocole s'inscrit dans la séquence nommée « Ville de poètes » qui correspond à l'objet d'étude « la ville, le lieu de tous les possibles ». Le support que j'ai choisi est le poème « Marseille » de Jules Supervielle. Je l'ai choisi car c'est un poème en vers libres très mélodieux; les élèves pourront se rendre compte que la musicalité n'est pas exclusivement due aux rimes. C'est aussi un poème très riche en images, qui fait appel à nos sens de lecteurs: la vue (*Ses tramways avec leurs pattes de crustacés sont luisants d'eau marine*), l'odorat, l'ouïe (*Et cela fait un bruit de pieds et de chaises frétilantes*). L'expérience sensorielle d'un texte se prête très bien aux commentaires dans les marges puisqu'on demande aux élèves d'annoter ce qu'ils ressentent, ce à quoi telle ou telle chose leur fait penser etc. De plus, ce poème est un dialogue entre le poète et Marseille, celui-ci l'apostrophe et la tutoie. Or, je trouve cela intéressant que les élèves dialoguent entre eux sur un poème qui est lui-même une sorte de conversation entre poète et ville ; cela crée une mise en abyme. Enfin, aspect qui n'est pas des moindres, ce poème regorge littéralement de figures de style que nous avons étudiées précédemment et que certains élèves se plairont certainement à relever (personnification, métaphores, comparaison etc.). Ce support a ainsi l'avantage de mêler richesse stylistique (mettant en jeu les pré-acquis des élèves sur l'écriture poétique), écriture riche en sensations/émotions et lexique très abordable. L'intégralité des élèves sera donc en capacité d'écrire quelque chose.

3.3 La procédure

Les étapes de la procédure seront les suivantes :

--Première étape: Je distribue un poème à chaque élève. Au tableau (et sur le poème) figurera la consigne suivante: « **Insère dans les marges du texte les commentaires que tu souhaites : des impressions, des sensations, les choses auxquelles le poème te fait penser.... Tu as le champ/ la marge libre!** ». Chaque élève mettra d'abord son nom sur son poème et l'annotera ensuite comme il le souhaite. La consigne est volontairement « peu guidée », « très ouverte » afin de laisser libre cours à l'imagination des élèves.

--Deuxième étape: Chaque élève donnera le poème à son voisin de gauche qui annotera le poème qu'il recevra. Ce deuxième lecteur pourra commenter les annotations précédentes ou bien formuler de nouvelles observations, au choix. Cette étape se répètera jusqu'à ce que tous les élèves aient pu annoter tous les poèmes de l'îlot dont ils font partie. Je

multiplie le nombre de lecteurs afin de mettre en jeu l'intersubjectivité (cf. 1.1.4). Plus les lecteurs seront nombreux, plus chaque lecteur pourra se rendre compte de sa propre subjectivité et de celle des autres. Les élèves prendront ainsi conscience de leur diversité. De plus, dans mon hypothèse, la multiplicité des lecteurs aura un effet bénéfique sur la richesse du dialogue; les points de vue se questionnant et se répondant les uns les autres.

--Troisième étape: Chaque élève retrouve son support d'origine et a le temps de lire les annotations de ses camarades sur son poème.

--Quatrième étape: Je ramasse tous les poèmes.

Une fois tous les poèmes annotés en ma possession j'analyse mon corpus de recherche, c'est-à-dire le contenu des marges pour vérifier:

-si les marges montrent bel et bien l'enclenchement d'une activité fictionnalisante des élèves

-si les dialogues constituent des échanges intersubjectifs

-si le repérage des figures de style et autres outils scolaires ne vient pas empêcher l'activité fictionnalisante et cette intersubjectivité mais la nourrit

4. Discussion : Marginalias et autres dispositifs pour une prise en compte du sujet lecteur

4.1 Les marginalias

Ce qu'écrivent les théoriciens du sujet lecteur, c'est que c'est par le travail d'étoffement des réceptions subjectives et de l'intersubjectivité que se fait l'analyse littéraire, qu'il n'est donc pas nécessaire et pas souhaitable de revenir ensuite à une lecture « magistralement dirigée » où l'enseignant détiendrait la réponse « juste et valable ». Le rôle de l'enseignant est de faire les apports culturels nécessaires et de proposer sa propre lecture. L'idée est que les apports savants, les clés interprétatives et la lecture des autres, y compris celle de l'enseignant, s'agrègent pour permettre à l'élève de produire sa propre lecture.

Comment alors mettre ça en pratique avec les marginalias et ne pas tomber dans l'écueil d'en faire une « pré-étape » à une lecture magistralement dirigée?

En pratique, on pourrait s'imaginer qu'après la séance dédiée aux marginalias les élèves reprennent leurs poèmes annotés pour pouvoir créer ensuite, à l'aide de l'enseignant, une lecture commune. On pourrait, par exemple, imaginer un grand tableau à remplir ensemble avec différentes colonnes (qui ne seraient pas pré-remplies mais à dégager avec les élèves selon leurs annotations). On pourrait notamment y trouver les thèmes abordés, sensations ressenties, sens mis en jeu, conversation entre le poète et la vie, quelques outils stylistiques... L'idée étant que les marginalias constitueraient, dans ce cadre, un tremplin à la création d'une analyse/lecture collective.

4.2 Le cahier/ carnet de lecture

4.2.1 Carnet de lecture: définition(s)

Le carnet de lecteur est selon, selon S.Ahr et P.Joole « un objet de recherche riche en perspectives d'analyse » mais également « un outil qui sert à la formation des sujets-lecteurs » (2013,p.8).

Selon le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de 2002, le carnet de lecture permet de « conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs

auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. » Ainsi, pour le lecteur, le carnet de lecture représente une trace tangible où établir le souvenir de sa lecture et lui permet d'entretenir une relation plus personnelle à l'œuvre lue.

Accompagnant tout le processus de lecture ou bien réalisé dans l'après-lecture, il offre un espace tangible aux lecteurs pour collecter leurs interprétations, sensations, émotions et opinions. Ce dernier a un statut très particulier car il est à la fois scolaire et en même temps « pas tout à fait » (surtout si les consignes sont très libres et que le lecteur élève est réellement encouragé à y mettre « sa pâte »), il peut être une passerelle entre lecture(s) privée(s) et lecture(s) scolaire(s) etc.

4.2.2 : Carnet de lecture : diversité des contenants & contenus

Il va donc évidemment être question de l'enseignement à partir du carnet de lecture qui est en réalité une façon de didactiser une lecture personnelle dans un cadre codifié qui est le cadre scolaire. Comment alors enseigner et apporter aux élèves des savoirs sans, par la même, balayer leur subjectivité? Plusieurs choix et pistes sont envisageables.

4.2.2.1 Le contenant du carnet de lecture

J.Massol et C.Esposito (2012) proposent une « appropriation individuelle des carnets », en laissant aux élèves la possibilité aux élèves de confectionner eux-mêmes leurs carnets. Ils expliquent cette proposition par le fait que le lecteur pourrait ainsi projeter « un peu de lui » dans cet outil qui, dès lors, « se démarque dans sa forme même des cahiers, carnets et cahiers scolaires, par nature relativement uniformisés ».

En ce sens, il peut, chez Gersende Plissonneau (2017, p.20) prendre la forme d'un « bel objet »: cahier grand format dont les pages sont découpées en vague chez un élève, petit cahier aux pages blanches reliées à la main, jeu de collage de photocopies et photographies chez d'autres. Il peut également être accompagné d'un titre. « Petites idées sur le grand monde », « cahier mémoire », « le journal ! » peut-on lire sur ces supports. L'auteure conclut à ce propos : « la mise en œuvre de ces carnets initiée par ces trois enseignantes, puis modifiée dans le cadre de la recherche, aboutit donc à des objets divers et singuliers qui semblent revêtir une forte dimension symbolique à laquelle ressortissent entre autres les écrits sur la lecture que ces écrits recèlent ». Si l'on suit cette pratique très

« libre » du carnet de lecteur ayant pour objectif premier d'apporter une trace tangible de lecture qui soit tout à fait propre à chacun, la forme du carnet de lecture revêtira un caractère fortement identitaire, qui révèle la singularité de chacun. Le carnet de lecture devient alors un tremplin de la créativité de l'élève, lui permettant d'exprimer sa subjectivité.

4.2.2.2 Le contenu du carnet de lecture

Quant à l'organisation interne du carnet de lecture, en d'autres mots, ce qu'on « met » à l'intérieur, le contenu est très variable. On peut notamment penser au classique « résumé de lecture », des avis, des commentaires, une citation préférée, une illustration etc. Anne Vibert (2011) propose d'organiser le carnet de lecture en deux parties distinctes: « une partie anthologique permettant de se rappeler les œuvres littéraires » et « une partie consacrée aux écrits des élèves portant sur leur lecture ». De fait, la première partie serait alors davantage dédiée à la reprise d'éléments du texte (illustrations, copie de certains passages) alors que la seconde concernerait la relation intime qu'entretient chaque élève avec l'œuvre.

P.Joole préconise, quant à lui, d'utiliser deux cahiers différents: « l'un recueillant les différents écrits de l'élève à propos de ses lectures, l'autre de taille modeste, objet qui manifeste le caractère intime de la relation » (2013, p.18)

Ces deux bipartitions (de P.Joole et d'Anne Vibert) font écho à la traditionnelle scission entre « lecture scolaire » et « lecture personnelle ». Pourquoi, pour faire référence à A.Vibert, séparer anthologie des lectures et écrits des élèves alors que ces deux parties vont de pair, qu'elles font, en fait, partie d'un seul et même tout ? En effet, comment se rappeler des œuvres littéraires sans évoquer les souvenirs/sensations qui y sont liés ? Cette scission a-t-elle vraiment lieu d'être ? Même remarque pour P.Joole et ses deux cahiers différents: pourquoi vouloir à tout prix séparer écrits d'élèves d'un côté et objet personnel d'autre part ?

Prôner l'importance du sujet lecteur, c'est dépasser cette dichotomie entre « lecture scolaire » et « lecture personnelle ». En ce sens, le carnet de lecture devrait, selon moi, conserver son unicité et ne pas être scindé en deux.

4.2.2.3 *Quelles consignes pour le carnet de lecture ?*

Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale de 2002 nous dit que l'utilisation du cahier de lecture doit être « assez libre ». On peut alors penser à différentes « variantes et recettes ».

En ce sens P.Joole nous dit, à propos des consignes: « les énumérations de consignes relatives à la tenue du carnet traduisent en outre une absence de distinction [...] entre ce qui relève d'une lecture naïve souvent considérée comme affective et les éléments d'une lecture plus fine » (2013, p.28). Il nous rappelle ici que dans le cadre du carnet de lecture, on dépasse une vision binaire lecture littéraire/lecture affective (qui décrédibilise la seconde) pour embrasser toutes les postures d'un lecteur subjectif à l'œuvre.

J.Giasson nous propose, pour sa part, d'accompagner les élèves dans l'écriture de leur carnet par des « phrases amorces » favorisant des remarques subjectives telles que « j'écris ce que je pense, je dessine, je recopie mon passage préféré, je pose des questions, j'explique, je ressens, cela me fait penser à » (2013, p.4). Ici, l'utilisation de la première personne du singulier n'est pas anodine: il s'agit de faire émerger le « je lecteur » de chaque élève.

Pour finir, E.Tacito (2007-2008) demeure catégorique quant au fait qu'il ne faut ajouter des « contraintes de rédaction » aux consignes pour utiliser son carnet de lecture. Cette liberté permet, selon lui, de laisser libre cours à la subjectivité des élèves sans leur imposer des contraintes de syntaxe ou d'orthographe.

4.2.3 Carnet de lecture et débats

Sylviane Ahr et Patrick Joole (2010), quant à eux, pointent du doigt ce qu'ils présentent comme un risque de l'activité du carnet de lecture : « ces activités risquent de conduire à un oubli du texte au profit de la parole libérée de l'élève et [...] à des carnets pratiquement vides. Aux questions écrites « qu'as-tu pensé...? » ou « qu'as-tu ressenti ? », les élèves ne savent pas la plupart du temps quoi répondre, faute de moyen d'y parvenir. Ils se contentent, le plus souvent d'occuper le temps qui leur est dévolu à la décoration très soignée de la couverture du carnet, à l'illustration de certains épisodes ou au recopiage de certains passages. ». Selon ces auteurs, cette façon qu'ont les élèves d'investir le carnet de lecture serait ambiguë : « cet aspect n'est pas à négliger car il manifeste l'intérêt des élèves pour cet outil et un désir d'entrer dans la lecture, mais il est aussi un aveu

d'impuissance. Ces outils pourraient certainement permettre de faire comprendre que le lecteur de littérature est mis dans une situation particulière, à la fois morale et émotionnelle, et que la lecture, de ce point de vue, peut être une épreuve au sens initiatique du terme. Mais c'est oublier les lecteurs réels et naïfs que sont les élèves. » (p.74). De cette manière, les auteurs pointent du doigt un décalage entre l'objectif du carnet de lecture- qui est de favoriser une appropriation subjective d'une œuvre- et ce que les élèves en font en pratique. Dans le contexte scolaire, les élèves sont souvent désireux de répondre aux attentes scolaires et investir un carnet de lecteur peut les laisser perplexes et désemparés.

Mais les élèves ne sont pas seulement responsables de cet aveu d'impuissance, les professeurs le sont aussi: « les enseignants de primaire comme ceux du secondaire sont conscients de la nécessité d'accorder une place plus importante à la parole de l'élève mais restent attachés- par manque de formation suffisante sans doute- à des croyances ou des habitudes qui ne leur font pas percevoir le lien entre ces situations permises par le carnet, et l'apprentissage d'une posture interprétative. » (p.75). Ici apparaît un autre élément important: la pratique professionnelle enseignante, pratique fondée sur « une lecture modèle que le texte programmerait de manière commune pour tous les lecteurs – par rapport à la réception empirique. » Les auteurs mettent ici en avant qu'il faudrait en réalité repenser la posture professionnelle, notamment en matière de relation à la lecture. Il s'agit, d'après eux, de s'éloigner d'une lecture académique communément acceptée par tous comme étant valide pour s'approcher davantage d'une réception subjective de l'œuvre. Ils reformulent cela en ces termes : « or, l'approche par compétences centrée sur l'activité des élèves, invite plus que jamais les enseignants à prendre en compte la réception effective du texte littéraire par les jeunes lecteurs et, par la même, briser les croyances sur lesquelles ils fondent leur pratique professionnelle. Puisqu'il s'agit d'instaurer un autre rapport au savoir « un rapport interrogatif » et non plus exclusivement « descriptif ». (p.75). Il est donc important pour ces auteurs que les enseignants favorisent les pratiques telles que le carnet de lecture car il est à l'aune de l'idée que le texte est ce que le lecteur en fait. Le texte n'est, à ce titre, pas un objet statistique (et donc soumis à une description unique et univoque) mais un support mouvant, prêtant à interprétations et émotions. Les enseignants doivent en ce sens, repenser leur rapport au savoir et aux connaissances.

Le but du carnet de lecture est donc clairement affiché: il s'agit d'offrir un pont entre le livre d'une part et le lecteur d'autre part qui se voit offert la possibilité d'exprimer son rapport personnel au texte. Il s'agit donc ici, via un support papier, d'encourager la formation du sujet lecteur (cf.1.1). Le carnet de lecture constitue un outil « permettant de

redonner une place, dans la classe de littérature, à la voix de l'élève et d'autoriser les enseignants à ne pas s'enliser dans des pratiques uniquement transmissives ». (p 79).

Pour conclure sur le carnet de lecture, il faut citer cette phrase de Ahr et Joole: « les élèves doivent enfin comprendre que lire la littérature consiste à faire des allers retours entre le texte et soi, à le lier à sa propre expérience du monde et à ses autres expériences de lecture » (p. 77). On comprend bien ici à quel point la pratique du carnet de lecture vise à former l'implication dans la lecture et, par la même occasion, le sujet lecteur lui-même.

De mon côté, j'aimerais mettre en œuvre un carnet de lecture libre et très personnel dont la seule « contrainte » serait, tout comme Gersende Plissonneau, d'en faire « un bel objet » en rajoutant peut-être même « qui vous ressemble ». J'encourage l'idée selon laquelle le carnet de lecture doit contenir des « traces ostensibles » de subjectivité du point de vue du contenant : choix du cahier, choix des pages, choix du titre, choix du matériau etc. Solliciter un contenant personnel est, d'après moi, une manière d'encourager les élèves à s'investir, s'impliquer, dans ce carnet de lecture. Et quoi de mieux que de leur dire qu'ils peuvent y mettre un peu « d'eux » dedans? De plus, il en sera de même pour le contenu du carnet de lecture qui sera libre et qui pourra contenir des lectures personnelles autant que scolaires. Pour les élèves « angoissés de la page blanche », je prévois une page de garde commune à coller avec des phrases d'accroche facultatives destinées à aider les élèves en panne d'inspiration. Pour cela, je m'inspirerai des phrases d'accroche de J.Giasson.

4.3 L'autobiographie de lecteur

4.3.1 Définition

La notion d'autobiographie de lecteur trouve son fondement dans le titre du livre de Pierre Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur* (Dumayet, 2001), livre dans lequel l'auteur nous invite à cheminer entre les livres, entre les auteurs.

Au sein de l'enseignement, « l'autobiographie de lecteur » désigne l'exercice consistant à raconter ses lectures. Si l'on applique cet outil à des élèves entrant au lycée, l'autobiographie de lecteur peut amener les élèves à élaborer une « identité de lecteur », résultant davantage d'un « pacte de sincérité » que d'une ambition véritablement littéraire (Rouxel, 2004). Le but, pour l'enseignant, est de cerner plus facilement le « profil lectoral » de ses élèves. Pour ceux-ci, l'idée est qu'ils sont amenés à se questionner sur leur

relation aux livres; ils sont invités à construire et prendre conscience de leur identité de lecteur, du lecteur qu'ils sont.

4.3.2 En pratique, chez Rouxel

Annie Rouxel propose à des lycéens de rédiger une autobiographie de lecteur à la manière de P.Dumayet. Elle propose ce dispositif à une classe de seconde, avec 32 élèves. La consigne est la suivante: « faites-moi votre autobiographie de lecteur, n'oubliez pas de me donner des titres de livres et des noms d'auteurs. ». Cette consigne est accompagnée de mots-clés: plaisir, déplaisir, lectures interdites, lectures cachées, punition, pensum, nuit, livres dévorés, relectures, bonnes ou mauvaises surprises.

L'auteure met ainsi en avant ce qu'elle nomme « la mémoire de soi: la force de l'émotion » (p.47). Elle écrit: « ce qui domine dans les discours, c'est l'expression d'une émotion forte, caractérisée succinctement et en général non motivée. ». En ce sens reviennent souvent les termes: émue, touché, bouleversée, émouvante... Autant de termes qui renvoient au sujet lecteur; un lecteur qui avant tout sent et ressent des émotions qui lui sont propres. S'il garde certaines œuvres en mémoire c'est bien car elles ont provoqué quelque chose en lui: une sensation, une émotion.

De fait, lorsque les élèves racontent ce qui fait obstacle à la lecture, ils évoquent des obstacles insurmontables tels que « le manque d'intérêt, la longueur ou la platitude d'un passage, l'impossibilité d'entrer dans l'histoire » (p. 35). En réalité, nous dit Rouxel, « dans la difficulté d'entrer dans la lecture, ce qui est mis en cause, c'est bien souvent le livre et non le lecteur. ». Une élève écrit d'ailleurs: « pour que je sois prise dans le frisson du livre, il faut qu'il m'inspire de l'attention du début à la fin car j'ai tendance à abandonner rapidement. Il y a beaucoup de livres comme ça que j'ai laissés en suspens car ils m'ont ennuyée. »

L'auteure en conclut: « ce qui se passe à l'orée du texte- les termes du contrat de lecture- doit donc retenir l'attention des enseignants: « c'est un moment-clé où se joue non seulement le désir de lire tel ouvrage particulier mais plus généralement le rapport à la lecture. Il faut donc réfléchir à la manière de créer l'état de disponibilité qu'un élève (faible lecteur) décrit en ces termes: *il faut être heureux de lire un livre pour entrer dedans.* » (p. 38).

C'est là que se situe peut-être tout l'enjeu de l'enseignement de la lecture: que ce soit à travers le carnet de lecture (cf. 4.1) ou à travers l'autobiographie de lecteur (4.2),

l'enseignant cherche à faire émerger le sujet lecteur. Ce n'est qu'en soulignant la prépondérance des émotions et ressentis et la singularité de chaque souvenir/parcours de lecture à (via des outils tels que le carnet de lecture ou l'autobiographie de lecteur) que l'élève pourra véritablement s'approprier ses lectures.

Conclusion

Défendre un dispositif tel que les marginalias (ou encore le carnet de lecture et l'autobiographie de lecteur) c'est avant tout soutenir l'idée qu'il faut, dans le contexte scolaire, encourager une relation personnelle entre élèves et textes. En effet, le dispositif des marginalias mise sur l'effet du poème c'est-à-dire sur sa faculté à faire réagir les lecteurs (en faisant appel à leurs émotions, interrogations, opinions) et ce, quels que soient les savoirs académiques acquis au préalable. Via les marginalias, on voit ainsi le sujet lecteur faire son apparition, un sujet lecteur qui fait appel à son ressenti, ses émotions, à ce qui lui est propre ; c'est pour cela qu'on peut réellement parler ici d'appropriation du texte. S'approprier un texte (ici un poème) c'est créer une relation unique entre soi et le texte lu. D'autre part, ce sujet lecteur est voué à mûrir, évoluer, se questionner encore davantage car il est en relation directe avec d'autres sujets lecteurs comme lui (intersubjectivité).

Les marginalias, journaux de lecture, autobiographies de lecteur, sont souvent pratiqués, comme « surplus » à la séance de lecture « classique », qui se base sur une démarche de type sémiotique, où l'on recherche avant tout les effets des procédés, en arrivant à la lecture de l'enseignant (que ce dernier valide la compréhension/interprétation de chacun est nécessaire, même si elle est personnelle). Or, l'idée des théoriciens du sujet lecteur est justement d'arriver à remplacer cette approche, qui ne laisse aucune place à la lecture subjective par un épaissement de la lecture subjective, qui se nourrit peu à peu des apports des autres lecteurs, des apports savants, des analyses outillées.

En réalité, il s'agit de repenser en profondeur le rapport à l'enseignement de la littérature. En embrassant des pratiques davantage centrées sur la lecture subjective, on s'éloigne, par la même, de pratiques professionnelles considérant l'enseignement comme une relation « ascendante » où l'enseignant serait détenteur d'une seule compréhension/interprétation valable, celle à transmettre aux élèves.

Bibliographie

- Ahr, S., & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, (n°168), 69-82.
- Ahr, S., & P.Joole. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Barthes, R. (1986). *Le bruissement de la langue*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Brenas, Y. (2017). Traces d'une maturation lente. In J-F.Massol *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université* Grenoble, France : UGA Editions
- Brillant Rannou, N. (2013). *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Brillant Rannou, N. (2016). *Etre et devenir lecteurs de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- D'Ambrosio, M. (2012). Marges du texte entre lecture et écriture . *TRANS*, (n°13)
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, (n°157), 43-51.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris, France : Editions Grasset.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Québec, Québec : Gaetan Morin Cheneliere Education .
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. (Hachette éd.). Paris, France : Hachette.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (n°145), 71-73.
- Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Goff, F., & Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. n°2). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Massol, J.-F., & Esposito, C. (2012). Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective . *Lire au collège*, (n°89)

Massol, J-F (2017). Ecrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre. In F.Le Goff &M.J Fourtanier *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. n°2, p.181- 203).

Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN, 2002). Bulletin Officiel, HS n°1 du 14 février 2002.

Plissonneau, G. (2017). Des lecteurs lycéens en leur carnet, une expérience d'écriture hybride à la croisée de plusieurs postures de lecture. In J-F.Massol *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université* Grenoble, France : UGA Editions

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire In A.Rouxel et G.Langlade *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. (p.137-152) Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Rouxel, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée . *Le français aujourd'hui*, (n°147), 57-66.

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Education & Didactique* , 9, 107-117.

Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Repéré à

https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Année universitaire 2019-2020

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Ecrire dans les marges d'un poème en 4^{ème}

Auteur : Lucia Angelini

Résumé : Ce mémoire s'inscrit dans la lignée des recherches à propos du sujet lecteur, recherches qui mettent en avant le sujet lecteur comme entité subjective et singulière. D'après les théoriciens du sujet lecteur, il est important de le faire émerger dans le contexte scolaire car la lecture subjective est un tremplin important, voire indispensable, pour que se fasse la rencontre entre l'élève et le texte. Le dispositif des marginalias est un outil, parmi tant d'autres, qui propose non seulement de faire appel au ressenti des élèves mais aussi de les faire discuter entre eux à propos du texte lu. Ainsi, à travers la lecture subjective et l'intersubjectivité, créées toutes les deux par l'espace laissé entre les marges, le sujet lecteur fait son apparition et permet une véritable appropriation du texte.

Mots clés : Littérature, lecture subjective, sujet lecteur, marginalias

Summary : This dissertation is in line with research on the subject-reader , research that highlights the reader as a subjective and unique entity. According to the theorists of the reader subject, it is important to bring it out in the school context because subjective reading is an important springboard, even essential, for the meeting between the student and the text. The device of marginalias is a tool, among many others, which offers not only to appeal to the feelings of the students but also to make them discuss among themselves about the text read. Thus, through the subjective reading and the intersubjectivity both created by the space left in the margins, the subject-reader makes its appearance and allows a real appropriation of the text.

Key words : Literature, subjective reading, subject-reader, marginalias