



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Opacité linguistique, résistance stylistique et lecture des œuvres

Gérard Langlade, professeur,
Université de Toulouse 2, Toulouse, France

Résumé : *face aux difficultés que rencontrent leurs élèves pour lire des textes littéraires, les professeurs stagiaires privilégient habituellement deux démarches : l'explication lexicale et syntaxique ainsi que le questionnement stylistique et générique. Ma communication s'intéressera à la nature et aux limites de ces stratégies didactiques. Je m'appuierai sur l'observation de séances de lectures analytiques effectuée lors de visites de classes en 2009-2010 de onze professeurs stagiaires de lettres de l'IUFM de Toulouse. Les entretiens qui suivent les séances et l'analyse de mémoires professionnels consacrés à la lecture littéraire mettrons en miroir, à l'occasion, les pratiques observées et le regard (immédiat ou distancié) que les stagiaires portent sur leurs pratiques.*

Je m'efforcerais de montrer, en cours de route, que l'actualisation des œuvres, c'est-à-dire leur mise en proximité avec l'entourage culturel, générique et linguistique des élèves, facilite l'accès de ces derniers à des textes réputés difficiles, voire considérés comme « illisibles ». Je prolongerai cette réflexion par quelques propositions pour la formation des enseignants de lettres.

PROBLÉMATIQUE

Il est fréquent d'entendre les enseignants, particulièrement les débutants, déplorer les grandes difficultés que rencontrent leurs élèves pour comprendre et interpréter les œuvres littéraires qu'ils leur proposent. Ces difficultés sont, à leurs yeux, de plusieurs ordres : linguistiques (lexicales et syntaxiques), stylistiques et rhétoriques (notamment pour ce qui concerne la rhétorique des divers genres), historiques et culturelles.

« Dans le cadre de mon année de stage, j'ai été amené à présenter à une classe de seconde des textes du XVII^e siècle. J'ai pu constater à cette occasion que la plupart des élèves se trouvaient désemparés face à une langue très différente de la leur, une langue d'un autre temps que certains qualifiaient volontiers de « bizarre » voire de « moyenâgeuse ». Si un auteur contemporain usant de mots reçus communément peut poser problème au public des lycéens par le seul fait qu'il ne respecte pas les codes du langage oral, à plus forte raison un auteur du XVII^e siècle ».

Arnaud

« A part le conte, dont ils entendent parler depuis le primaire, mes élèves ont du mal à reconnaître des genres littéraires comme la nouvelle fantastique ou la tragédie ».

Virginie

« J'ai beaucoup de difficultés pour faire comprendre à mes élèves la différence entre un bourgeois et un gentilhomme au XVII^e siècle ; pour la plupart d'entre eux, un homme riche de l'ancien temps, c'est un noble ».

Amandine

Pour dire les choses en forçant légèrement le trait : les élèves de ces stagiaires semblent confrontés à des œuvres dont ils comprennent mal la langue, dont ils ne maîtrisent pas les codes génériques et qui, au bout du compte, ne les intéressent pas car ils ne sont pas en mesure d'en percevoir les enjeux artistiques et culturels.

Face à cette triple opacité des œuvres, dont l'origine est attribuée, on l'a vu, tant à la distance historique de ces dernières qu'à la résistance interprétative propre aux textes littéraires, l'entreprise didactique développée par les enseignants privilégie habituellement trois démarches : l'explication lexicale et syntaxique, le questionnement stylistique et générique et la contextualisation historique et culturelle des œuvres.

Pour l'essentiel, ma communication s'intéressera à la nature et aux limites des stratégies didactiques qui concernent plus particulièrement les domaines linguistiques et stylistiques. Je m'appuierai sur l'observation de séances de lectures analytiques effectuée lors de visites de classes en 2009-2010 de onze professeurs stagiaires de lettres de l'IUFM de

Toulouse¹. Les entretiens qui suivent les séances et l'analyse de mémoires professionnels consacrés à la lecture littéraire mettront en miroir, à l'occasion, les pratiques observées et le regard (immédiat ou distancié) que les stagiaires portent sur leurs pratiques.

Je m'efforcerai de montrer, en cours de route, que l'actualisation des œuvres, c'est-à-dire leur mise en proximité avec l'entourage culturel, générique et linguistique des élèves, facilite l'accès de ces derniers à des textes réputés difficiles, voire considérés comme « illisibles ». Je prolongerai cette réflexion par quelques propositions pour l'élaboration de dispositifs didactiques en formation d'enseignants de lettres.

CORPUS CHOISIS, POSTURES LECTORALES, CHOIX DES EXTRAITS

Les œuvres données à lire sont des textes « classiques » (cf. annexe) dont le choix est justifié, notamment lors des entretiens, par trois raisons souvent convergentes :

- le respect des instructions officielles, qui insistent aujourd'hui sur la nécessité de donner à lire des œuvres « du patrimoine », au détriment, en collège, de la littérature de jeunesse ;
- l'intérêt littéraire d'une œuvre qu'ils connaissent bien (souvent objet d'une étude universitaire, comme un mémoire de master), c'est le cas de Manon, Mathieu et Arnaud qui, contre l'avis de leurs conseillers pédagogiques qui estiment ces œuvres « trop difficiles », font lire *Désert*, *Madame Bovary* ou *La Princesse de Clèves* en seconde ;
- une expérience de lecture personnelle qu'ils souhaitent faire partager à leurs élèves comme Laetitia avec *Le Bagnard de l'Opéra* et Audrey avec *Les dessous de cartes d'une partie de whist*.

Il me paraît possible de caractériser, à partir de ces éléments, trois postures dominantes dans le choix des œuvres par les stagiaires, même si les frontières entre elles sont loin d'être étanches :

- la posture « **didactique** » : l'œuvre est choisie parce qu'elle exemplifie un objet d'étude (genre, registre, courant littéraire, etc.) nommé par les programmes, exemple : une tragédie racinienne : *Britannicus*, un roman réaliste : *La bête humaine*, une nouvelle fantastique : *Apparition* ;
- la posture du **spécialiste** : des connaissances personnelles approfondies sur l'œuvre doivent faciliter le guidage de leur étude par les élèves, exemple : la connaissance de la période classique pour lire *La Princesse de Clèves* ;
- la posture de l'**amateur** : l'intérêt pris à la lecture personnelle sert de moteur à la relation pédagogique que l'enseignant cherche à établir avec ses élèves, exemple : l'intérêt dramatique du *Bagnard de l'Opéra*.

¹ Voir annexe.

Deux remarques :

- Une quatrième posture, que je qualifierai de posture « **pédagogique** », très fréquente chez les enseignants expérimentés, ne se retrouve pas souvent ici, sans doute du fait du manque d'expérience et de recul des stagiaires : la prise en compte d'un intérêt attesté des élèves, les fameux « c'est facile », « ça leur plaît », « ça marche bien ».
- D'où souvent une certaine tension, perceptible lors des entretiens, entre stagiaire et conseiller pédagogique au sujet du choix des œuvres qui me semble avoir pour origine une différence de posture dominante.

Ces postures dominantes, c'est la raison pour laquelle je les évoque, ne sont pas sans rapport avec la prise en compte des difficultés des élèves.

- Elles anticipent sur des difficultés présumées que les élèves vont rencontrer : des formules telles que « je savais qu'ils allaient avoir du mal avec la lexique de Racine, avec la versification, avec la compréhension de l'intrigue, etc. » sont récurrentes dans les entretiens.
- Elles génèrent la mise en place systématique, en amont de la lecture, de dispositifs, souvent lourds, censés faciliter la compréhension du texte : explication lexicale, présentation générique, contexte historique et littéraire.
- Elles déterminent le choix et le découpage des extraits. La posture didactique conduit à privilégier des extraits ciblant des objets d'étude : *incipit* (*La bête humaine*), scènes d'exposition (*Le Cid*) ; celle du spécialiste favorise ceux qui présentent des traits stylistiques particuliers (portrait du Vidame de Chartres ou des joueurs dans *Les dessous de cartes d'une partie de whist*), celle de l'amateur, des moments dramatiques (le départ de Gabriel Lambert pour Paris et la séparation avec Marie dans *Le Bagnard de l'Opéra*).

Remarques :

- L'anticipation de difficultés supposées conduit en fait à rendre le texte plus opaque aux yeux des élèves : s'il doit être « expliqué », c'est qu'il est peu compréhensible.
- L'intérêt de l'extrait choisi est difficile à percevoir par les élèves car il suppose une connaissance préalable de l'œuvre ou des objets littéraires qui déterminent le choix. Un texte « simple » devient ainsi « difficile » parce qu'il apparaît sans enjeu et sans attrait de lecture, exemple : le cadre spatio-temporel dans *La bête humaine*, le portrait du Vidame de Chartres.

Intéressons-nous maintenant aux divers domaines de difficultés eux-mêmes.

FOCALISATION LEXICALE ET CÉCITÉ

SÉMANTIQUE

À l'issue de la lecture du texte, selon des modalités variées – silencieuse, à haute voix, par l'enseignant ou les élèves –, 9 séances observées sur 11 donnent lieu à une « explication des mots difficiles », selon la formule généralement utilisée, avec deux dispositifs presque également répartis : soit l'enseignant demande aux élèves les difficultés de vocabulaire qu'ils ont rencontrées, soit il interroge les élèves sur les termes qu'il estime difficiles.

J'ai choisi un exemple qui me paraît significatif du statut de ce questionnement lexical, il s'agit de l'analyse d'un extrait de *La Vénus d'Ille* en 4^e dont voici le début :

« M. Alphonse me tira dans l'embrasure d'une fenêtre, et me dit en détournant les yeux : « Vous allez vous moquer de moi... Mais je ne sais ce que j'ai... je suis ensorcelé ! Le diable m'emporte ! »

La première pensée qui me vint fut qu'il se croyait menacé de quelque malheur du genre de ceux dont parlent Montaigne et Mme de Sévigné : « Tout l'empire amoureux est plein d'histoires tragiques, etc. »

Je croyais que ces sortes d'accidents n'arrivaient qu'aux gens d'esprit, me dis-je à moi-même.

« Vous avez trop bu de vin de Collioure, mon cher monsieur Alphonse, lui dis-je. Je vous avais prévenu. »

- Oui, peut-être. Mais c'est quelque chose de bien plus terrible.

Il avait la voix entrecoupée. Je le crus tout à fait ivre. »

La seule question posée sur ces lignes, qui représentent plus du tiers de l'extrait donné à lire, concerne le sens du mot « embrasure » que les élèves sont invités à chercher dans le dictionnaire – la plupart des élèves ne connaissaient effectivement pas ce mot – et dont la définition est notée dans la partie vocabulaire du classeur : « espace correspondant à l'épaisseur du mur au niveau d'une porte ou d'une fenêtre ».

J'ai été surpris qu'il n'y ait aucune question de la part de l'enseignant, ou des élèves, sur la raison pour laquelle M. Alphonse tire le narrateur dans cette embrasure, ni sur le contenu de l'échange entre les deux hommes dont la compréhension nécessite, pourtant, des compétences encyclopédiques certaines et la connaissance d'un intertexte qui, pour être explicitement désigné dans l'extrait, n'en demeure pas moins vraisemblablement obscur aux yeux des élèves de quatrième.

Lorsqu'on convoque cet intertexte, la nature de l'accident dont le narrateur pense que Monsieur Alphonse est victime ne fait aucun doute. Il s'agit de la lettre 152² de Mme de Sévigné dont voici un extrait :

« Mon fils vint hier me chercher du bout de Paris pour me dire l'accident qui lui était arrivé. Il avait

² Lettre 152, Pléiade, t. I, p. 209-215, « De Paris, ce mercredi 8e avril 1671 ».

trouvé une occasion favorable, et cependant oserais-je le dire ? Son dada demeura court à Lérída. Ce fut une chose étrange ; la demoiselle ne s'était jamais trouvée à telle fête. Le cavalier en désordre sortit en dérouté, croyant être ensorcelé. [...] C'était une scène digne de Molière. Ce qui est vrai, c'est qu'il a l'imagination tellement bridée que je crois qu'il n'en reviendra pas sitôt. J'eus beau l'assurer que tout l'empire amoureux est rempli d'histoires tragiques, il ne peut se consoler. »

Trois remarques :

- Du point de vue du statut du lexique dans la construction intertextuelle, le texte de Mérimée est passionnant. On y rencontre aussi bien le procédé de l'allusion – c'est vraisemblablement le « je suis ensorcelé » de M. Alphonse qui rappelle à l'esprit du narrateur, qui connaît ses classiques, le « croyant être ensorcelé » du récit de Mme de Sévigné – que celui de la citation directe : « Tout l'empire amoureux est rempli d'histoires tragiques, etc. ». Par ailleurs, le texte joue habilement de la périphrase et du sous-entendu et présente des exemples intéressants de discours rapportés.
- Cependant, pour pertinentes, instructives et pertinentes qu'elles soient, ce ne sont pas des analyses que j'aurais menées en quatrième.
- Mais alors pourquoi avoir choisi un tel découpage de l'extrait ? Tout simplement parce que le texte n'avait pas été véritablement lu par l'enseignant, ce qu'a confirmé l'entretien au cours duquel la stagiaire, à sa légère confusion, découvrait visiblement le sens du texte. Cependant, cette non-lecture n'est pas due qu'à l'inexpérience d'une jeune enseignante puisque le texte ainsi découpé est donné en exemple, sinon en modèle, sur le site officiel de l'académie de Lille³. On voit bien ici comment l'urgence lexicale détourne du sens du texte.

Abordons maintenant la question des difficultés syntaxiques avec l'exemple de *La Princesse de Clèves*.

DE L'INTÉRÊT POUR LA PÉRIODE À L'OUBLI DE LA PRINCESSE

Voici ce que dit Arnaud dans son mémoire : « En début d'année, dans le cadre d'une séquence intitulée « le portrait romanesque » et consacrée à l'objet d'étude « l'éloge et le blâme », j'ai présenté aux élèves le portrait du Vidame de Chartres, extrait de *La Princesse de Clèves*. Après avoir présenté l'auteur et résumé l'action du roman, j'ai demandé à un volontaire de bien vouloir lire à haute voix le texte qui suit [dont je ne donne ici que le début] :

Le Vidame de Chartres, descendu de cette ancienne maison de Vendôme, dont les princes du sang n'ont point dédaigné de porter le nom, s'était également distingué dans la guerre et la galanterie. Il était beau, de bonne mine, vaillant, hardi, libéral ; toutes ces bonnes qualités étaient vives et éclatantes ; enfin il était seul digne d'être comparé au Duc de Nemours, si quelqu'un lui eût pu être comparable...

La simple lecture à haute voix du texte – hésitante, saccadée, sans maîtrise du sens – a suffi à mettre en relief, à travers les difficultés rencontrées, une des composantes essentielles de la prose classique : la période. Notion à la fois grammaticale et rhétorique, la période désigne une longue phrase complexe dont les propositions sont ordonnées selon un certain rythme pour produire un effet d'ensemble harmonieux. On comprend que les élèves de seconde soient surpris par l'ampleur de cette prose. »

Trois remarques :

- Le rétrécissement du champ d'analyse, par cercles concentriques auquel on assiste ici – l'éloge et le blâme, le portrait romanesque, *La Princesse de Clèves*, le Vidame de Chartres, la période – est significatif d'une lecture de spécialiste. Il eut été plus simple d'annoncer d'emblée qu'on voulait s'intéresser à la période classique. Mais de peur sans doute de ne pas déclencher un enthousiasme immédiat, Arnaud a préféré ruser.
- L'objet d'étude secrètement visé est en effet mis « découvert » par une mise en difficulté des élèves sur le mode du diagnostic : si vous ne savez pas lire ce texte, c'est parce que vous ne savez pas ce qu'est une période, je suis là pour vous l'apprendre.
- On assiste à la mise en place d'un dispositif didactique habile – avec un travail notamment sur les pauses respiratoires –, mais orienté vers la connaissance de la période comme fin en soi. On s'intéresse certes aux « effets qui en découlent (pathétique, grandiloquence, véhémence...) » mais d'un point de vue strictement stylistique. La Princesse est oubliée en route...

Avec un groupe de stagiaires en recherche formation, je me suis intéressé aux moyens de faire revenir la Princesse dans une expérience de lecture scolaire. En préalable à cette activité, j'avais donné à lire à une partie du groupe un extrait de *La Princesse de Clèves* – la dernière rencontre, qui est aussi la seule, avec Monsieur de Nemours – et à l'autre partie le dialogue entre Nemours et Junie dans *La belle personne* de C. Honoré.

Extrait de *La Princesse de Clèves* :

J'avoue, répondit-elle, que les passions peuvent me conduire ; mais elles ne sauraient m'aveugler. Rien ne me peut empêcher de connaître que vous êtes né avec toutes les dispositions pour la galanterie et toutes les qualités qui sont propres à y donner des succès heureux. Vous avez eu plusieurs passions, vous en auriez encore ; je ne ferais plus votre bonheur ; je vous verrais pour une autre comme vous auriez été pour moi. J'en aurais une douleur mortelle et je ne serais pas même assurée de n'avoir point le malheur de la jalousie. Je vous en ai trop dit pour vous cacher que vous me l'avez fait connaître et que je souffris de si cruelles peines le soir que la Reine me donna cette lettre de Mme de Thémises, que l'on disait qui s'adressait à vous, qu'il m'en ait demeuré une idée qui me fait croire que c'est le plus grand de tous les maux.

Par vanité et par goût, toutes les femmes souhaitent de vous attacher. Il y en a peu à qui vous ne plaissez ; mon expérience me fait croire qu'il n'y en a point à qui vous ne puissiez plaire. Je vous croirais tou-

³ www2b.ac-lille.fr/weblettres/tice/.../piste2.htm

jours amoureux et aimé et je ne me tromperais pas souvent. Dans cet état néanmoins, je n'aurais d'autre parti à prendre que celui de la souffrance ; je ne sais même si j'oserais me plaindre.

Extrait de *La belle personne* :

J'suis pas sotté. T'es très beau. Tu plais à tout le monde. T'as connu beaucoup de femmes, j'en ai même croisé au moins deux. Et comme pour elles, un jour, tu partiras pour en aimer une autre, que tu trouveras plus aimable, et moi j'y survivrai pas. Sans parler de la jalousie. Rien que cette lettre, dans quel état elle m'avait mise ! J'aurai toujours l'impression que tu seras aimé et amoureux d'une autre. Peut-être que je serai capable d'endurer mon malheur, d'autres le font.

J'ai posé à chaque groupe deux questions :

- La lecture de ce texte vous semble-t-elle présenter de grandes difficultés de lexique et de syntaxe pour des élèves de seconde ?
- Les raisons données par la Princesse (ou Junie) pour justifier son refus d'épouser M. de Nemours et sa volonté de ne le revoir jamais vous semblent-elles compréhensibles pour ces élèves ?

Réponses obtenues : pour l'extrait du roman : non et non, pour le dialogue transcrit du film : oui et oui.

Remarques :

- Les raisons données par la Princesse et par Junie sont en fait les mêmes : les deux jeunes femmes refusent de céder à Nemours parce qu'elles ne veulent pas souffrir, être détruites par cet amour qu'elles savent, par nature, éphémère, ce qui fait tomber l'argument de la distance culturelle, de l'éloignement des codes sociaux...
- Pour ce qui concerne l'écart linguistique, il n'est peut-être pas aussi grand qu'on le pense. Ou du moins, et ce que je souhaitais montrer, la langue contemporaine rend accessible celle du XVII^e, en créant une proximité, voire une familiarité troublante avec elle. En ce sens, le texte de *La Princesse de Clèves*, par sa richesse et sa densité, est également éclairant pour celui de *La belle personne*.

On voit bien qu'il ne s'agit pas là d'expliquer le texte de Madame de Lafayette, ni de le traduire, ni même de l'adapter, mais de le réécrire. Il me paraît intéressant d'aborder ces deux extraits sous l'angle des relations entre un hypertexte et un hypotexte qui s'éclairent l'un l'autre et dont la confrontation permet de mettre en évidence les caractéristiques lexicales, syntaxiques, stylistiques et culturelles de l'un et de l'autre. L'actualisation de l'œuvre ouvre ainsi paradoxalement la voie à son historicisation.

UN QUESTIONNEMENT ÉLABORÉ EN AMONT DE LA LECTURE

Que ce soit dans la préparation de la lecture par l'enseignant ou dans sa mise en œuvre dans la classe, le questionnement, dans la plupart des séances observées, précède et détermine la lecture du

texte. La posture « didactique » est dominante. Ainsi, par exemple, *Apparition* et *La Vénus d'Ille* sont choisies pour définir le genre de la nouvelle fantastique, que ces deux œuvres sont censées exemplifier. Les caractéristiques prédéfinies du genre orientent « naturellement » le questionnement des extraits.

- Pour l'étude d'*Apparition* : « Qui raconte cette histoire ? Relevez les éléments qui font penser que le texte appartiendra à la littérature fantastique. » Il s'agit de mettre en évidence la présence de deux narrateurs afin de définir la notion de récit enchâssé et de fonder l'appartenance générique du texte par référence aux caractéristiques de la littérature fantastique.
- Pour *La Vénus d'Ille* : « M. Alphonse semble ici avoir très peur ; comment le narrateur nous fait-il ressentir ce trouble ? Relève les indices dans les propos d'Alphonse : signes de ponctuation, adjectifs, « indications scéniques », ... » (Question posée sur le site académique de Lille et reprise par la stagiaire). « Montrez que pour expliquer la peur de M. Alphonse on peut hésiter entre des phénomènes naturels ou irrationnels ». Les deux questions se réfèrent directement à la définition canonique du fantastique : produire un sentiment de peur et créer une impression de doute, d'hésitation. Reste à savoir si ces catégories générales sont applicables telles quelles à ces deux œuvres singulières, je n'en suis pas persuadé. Je suis surtout sensible à ce qu'elles ont ici de réducteur.

Ce guidage fort et surplombant par rapport au texte est renforcée par l'importance accordée aux questions de « préparation » de la lecture. Toutes les séances ont été préparées par des questions préalables qui vont de la recherche du sens des mots « difficiles » à un questionnement approfondi du texte. Un exemple significatif est fourni par l'étude de l'acte II du *Bourgeois gentilhomme*. La séance consiste en fait à lire et à « corriger » les réponses trouvées par les élèves à quatre questions :

- Comment se construit l'acte II ?
- Comment apparaît le personnage de M. Jourdain ?
- Qu'apprend-on de nouveau dans cet acte ?
- Qu'est-ce qui maintient le suspense ? »

Les élèves notent ensuite, en « corrigé » une réponse définitive du type « Dans chaque scène M. Jourdain apparaît ridicule, il se trémousse dans le cours de danse, il est statique dans le cours d'arme, etc. ».

Un autre élément va également dans ce sens d'une lecture contrainte : la nature de la préparation. Les documents de travail des stagiaires montrent une préparation minutieuse des questions orales avec souvent la rédaction des réponses attendues. Ce qui produit un grand dirigisme dans la conduite de l'étude, mais ce qui, surtout, conduit à privilégier les questions à des réponses objectivables, dont on peut s'assurer de la « vérité ». De la même façon, les synthèses sont rédigées à l'avance et dictées aux élèves (ou notées au tableau).

Remarque : la classe ne fonctionne en rien comme un atelier de lecture, il n'y a pas de travail d'interprétation collectif. Ainsi, les propositions interprétatives des élèves qui s'écartent des réponses attendues sont souvent rejetées, ou, du moins, marginalisées par rapport à l'axe explicatif de l'enseignant. Ainsi, par exemple, un élève lecteur du *Bourgeois Gentilhomme* était-il moins sensible au ridicule du personnage qu'à la réussite sociale que suppose le fait d'avoir à son service autant de maîtres particuliers : « il faut quand même être fort pour en arriver là ! ». Son point de vue n'est pas pris en compte.

UNE LECTURE À DOMINANTE SECTORIELLE ET FORMELLE

Le repérage d'éléments textuels constitue une des manifestations majeures de la sectorisation de la lecture. Le texte est abordé secteur par secteur au lieu d'être saisi dans sa globalité. Un exemple significatif est fourni par l'étude du portrait de la Comtesse de Stasseville dans *Les dessous de cartes d'une partie de whist* : « Étudiez les champs lexicaux, les figures de style, la ponctuation, la syntaxe ». Cette sectorisation peut également être plus ciblée et concerner une caractéristique générique : « Retrouvez dans ce conte les éléments stéréotypés repérés dans le conte de Perrault », au sujet de *La Boule de cristal* ; « Quelles sont les caractéristiques de l'incipit romanesque que vous retrouvez ici ? », au sujet de *Désert*. On rencontre aussi, bien entendu, l'utilisation de catégories formelles ou de notions d'analyse textuelle. Ainsi, par exemple, et de façon assez surprenante, lors de la lecture de la scène 3 de l'acte II de *Britannicus* – au cours de laquelle Néron oblige Junie à annoncer à Britannicus son bannissement sous peine de faire tuer ce dernier – la première question sur le texte est la suivante : « dégager le schéma actanciel, quel est l'élément perturbateur ? quel est l'objet du dialogue entre les personnages ? ».

Les activités de repérage donnent souvent lieu à des mises en tableaux. Par exemple, pour *Britannicus*, il s'agit de mettre en regard le comportement de Néron et celui de Junie : domination / soumission, perversité / innocence, cruauté / pathétique. Pour « Charybde et Scylla », il s'agit du tableau des caractéristiques des monstres et des effets qu'ils produisent. Pour *Le Bagnard de l'Opéra*, on relève et on oppose la façon dont les deux personnages se comportent lors de leur séparation.

Remarque : ces tableaux donnent une apparence de rigueur à l'analyse et à l'organisation textuelle, comme si l'une mettait en évidence le cœur de l'autre. Mais ils ne font souvent que renforcer la fixité d'une interprétation, d'autant plus que le tableau n'est pas utilisé comme un moyen d'aller plus loin, mais plutôt comme une fin en soi, une forme de synthèse.

L'INTERPRÉTATION RECHERCHÉE, MAIS CEPENDANT ÉCARTÉE OU DIFFÉRÉE

Je constate une contradiction entre les pratiques des stagiaires et leur ambition déclarée. De nombreux mémoires professionnels témoignent d'un désir des enseignants en formation de faire partager à leurs élèves leur propre goût pour la lecture littéraire. Ils explorent de nombreuses stratégies, notamment de lecture cursive (utilisation des paratextes, mise en place de concours de lecture, de journaux de lecteurs, etc.), pour parvenir à ce but. Lors des entretiens, lorsque l'attention est portée sur le peu de place accordée aux initiatives interprétatives des élèves, la justification est toujours la même : « c'est ce que j'ai prévu de faire après », « je sais, j'ai perdu trop de temps au début, mais c'est ce que j'avais l'intention de faire ». « Ce n'est pas ce qui m'intéresse, mais je pensais que c'était ça qu'il fallait faire. »

Les insuffisances didactiques constatées ne sont donc pas le fait d'une intention délibérée mais bien plutôt d'une quasi impossibilité à échapper à ce que les stagiaires considèrent comme des passages obligés de la lecture des textes littéraires en classe.

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Il est vrai que les revues et les sites pédagogiques, mais aussi, pour une bonne part, la formation initiale et continue des enseignants, fournissent à satiété des séquences didactiques « clé en main » qui épousent exclusivement la posture « didactique » dans la lecture des textes : un objet d'étude, un corpus, des « explications » linguistiques et stylistiques, des repérages plus ou moins formels, une synthèse des savoirs acquis (genre, registre, histoire littéraire). Il n'est donc pas étonnant que ces démarches modélisent toute lecture scolaire des œuvres.

Par ailleurs, ainsi qu'Annie Rouxel et moi l'avons montré dans un article du *Français aujourd'hui* n°160, les professeurs stagiaires ne semblent pas en mesure d'investir les références critiques dont ils disposent au sortir de l'université, en particulier au sujet de la lecture littéraire, dans l'élaboration de dispositifs didactiques.

D'où la nécessité, en formation d'enseignant, de privilégier la lecture subjective des étudiants et des stagiaires. J'ai déjà amplement défini cette modalité de lecture pour qu'il soit utile d'y revenir ici, si ce n'est pour préciser qu'une telle lecture, parce qu'elle conduit à une exploration approfondie des possibles interprétatifs d'une œuvre, permet la mise en place de dispositifs didactiques ouverts sur les systèmes de valeurs, les compréhensions du monde et les imaginaires de lecteurs variés.

CONCLUSION

J'ai bien conscience que les données sur lesquelles j'ai travaillé relèvent plus de l'échantillon que d'un véritable corpus : outre leur modestie quantitative, elles présentent un caractère aléatoire, puisqu'elles sont soumises au hasard des visites des professeurs stagiaires. Malgré cela, elles m'ont permis de formaliser des observations très souvent faites au cours de ma longue carrière de visiteur scolaire.

Je suis convaincu qu'une lecture qui insularise les divers domaines textuels – lexique, syntaxe, caractéristiques génériques, etc. – au lieu de les rassembler et de les mettre en mouvement dans une perspective interprétative orientée par l'investissement subjectif des élèves ne peut qu'éloigner ces derniers de la lecture littéraire. Ainsi, paradoxalement, l'explication, quelque brillante et fondée qu'elle soit, de tel ou tel de ses aspects ne peut que rendre un texte plus difficile d'accès, comme si l'éclaircissement créait de l'ombre autour de lui et privait le lecteur du libre choix de ses points d'appui textuels et des sinuosités de son parcours interprétatif.

BIBLIOGRAPHIE :

- Langlade, G. (2010). La lecture littéraire entre corpus et théorie. In B. Louichon & A. Rouxel (Ed.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 153-163). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2008). Effets et affects dans l'enseignement littéraire. In D. Dubois-Marcoin (Ed.), *La Petite Sirène d'Andersen – interroger la littérature autrement* (pp. 49-62). Lyon : INRP.
- Langlade, G. & Rouxel, A. (2008). Des références critiques, pour qui faire ? ». In S. Martin & J. Roger (Ed.), *Le Français aujourd'hui n° 160* (pp. 53-60). Paris : Armand Colin.
- Langlade, G. & Fournanier, M-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français* (pp. 101-123). Québec : Presses de l'Université de Laval.

ANNEXE : SÉANCES OBSERVÉES, TEXTES LITTÉRAIRES DONNÉS À LIRE ET NIVEAUX DE CLASSE CONCERNÉS

- Hélène : *La Boule de cristal*, J. et W. Grimm, 6^e.
- Stéphane : extrait de l'*Odyssée*, « Charybde et scylla », 6^e.
- Amandine : acte II du *Bourgeois gentilhomme* de Molière, 4^e.

- Aurore : extrait de *La Venus d'Ille* de Mérimée, 4^e.
- Laetitia : deux extraits du *Bagnard de l'Opéra* d'A. Dumas, 4^e.
- Isabelle : acte I, scène 1 du *Cid* de Corneille, 4^e.
- Virginie : extrait de *Apparition* de Maupassant, 4^e.
- Manon : *incipit* et *excipit* de *Désert* de Le Clézio, en 2nde.
- Audrey : extrait de *Les dessous de cartes d'une partie de whist* de B. d'Aureville, 2nde.
- Naouel : acte II, scène 3 de *Britannicus* de Racine, 2nde.
- Florence : extrait de *La Bête humaine* de Zola, 2nde.