

## AVANT-PROPOS

Les théories de la réception qui se sont développées en France à partir des années soixante-dix ont mis en évidence le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens en des termes qui relèvent d'une approche phénoménologique, sémiotique ou pragmatique de la lecture des œuvres littéraires. « Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit<sup>1</sup> » écrit Wolfgang Iser qui souligne la part égale que prennent l'auteur et le lecteur au jeu d'imagination, tandis que Umberto Eco, dans *Lector in fabula*, conçoit l'acte de lecture comme « coopération interprétative » et « interprétation critique ». Quant à Jauss, plus près du lecteur réel, s'il met en avant l'historicité du lecteur, c'est pour définir la notion d'horizon d'attente et théoriser l'œuvre comme un ensemble en continuelle expansion.

Ainsi, face aux modèles d'analyse littéraire qui accordent la primauté de leurs recherches à l'intention de l'auteur, au contexte historique et culturel ou au fonctionnement textuel, l'activité du lecteur est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire. Cependant, le lecteur ainsi convoqué apparaît toujours – bien qu'à des degrés divers – comme un lecteur virtuel, « implicite » ou « Modèle », institué par les œuvres, les stratégies auctoriales et les codifications littéraires. On s'intéresse davantage au lecteur en tant qu'instance textuelle qu'aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes.

Ce lecteur empirique est cependant bien présent en arrière plan des théories de la réception, avec sa subjectivité et la singularité de sa manière de lire. Depuis, notamment, les pages lumineuses de Proust sur la lecture<sup>2</sup>, chacun

---

1. ISER W., *L'Acte de lecture*, trad. fr., Bruxelles, Mardaga, 1976, p. 49 ; voir également le chapitre « La compréhension du texte » p. 197 à 242.

2. PROUST M., *Sur la lecture*, (1905), Actes Sud, 1988, *Du Côté de chez Swann*, « Combray », etc.

reconnait que le lecteur réel est au cœur de toute expérience vivante de la littérature, de toute appréhension sensible, éthique et esthétique des œuvres. Les écrivains évoquent volontiers l'incidence, parfois lointaine, indirecte ou diffuse, mais néanmoins toujours active, de leurs expériences intimes de lecture dans leur activité d'écriture, comme récemment Tiphaine Samoyault : « toute écriture transporte avec elle une mémoire plus ou moins apparente et visible de sa bibliothèque personnelle, les traces d'une généalogie qui ne sont pas indissociables de l'effet des textes<sup>3</sup> ». Ces sujets lecteurs sont bien présents dans nos têtes, nos classes et nos amphis. Personne ne reste impunément exposé trop longtemps au contact d'œuvres littéraires, tant il est vrai que toute lecture génère des retentissements subjectifs, des expériences singulières. Il n'est pas exceptionnel que lors d'une séance d'analyse littéraire, une exclamation, une hésitation, une soudaine concentration, un rire, un silence, l'éclat d'une émotion, manifestent discrètement les réactions subjectives de lecteurs réels.

Mais ce sujet lecteur semble, dans le même temps, résister à toute théorisation et, peut-être même, à toute véritable domestication : « toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels, très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle », souligne ainsi Roland Barthes<sup>4</sup>. Les travaux contemporains sur la lecture littéraire, dans la voie ouverte par Michel Picard, tentent certes de prendre en compte ce sujet lecteur, ce lecteur en tant que sujet, mais il n'est jamais totalement assumé, à tel point que l'on peut se demander à l'instar d'Antoine Compagnon si la lecture réelle peut constituer un objet théorique. « 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<sup>5</sup>. »

Cet entre-deux marqué par la tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs est au cœur de la problématique du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature ». Les communications rassemblées ici explorent, à partir de points de vue variés, tant scientifiques que didactiques, les espaces de liberté effectifs dont jouissent les lecteurs réels face à des œuvres qui programment et codifient implicitement la façon dont elles entendent être lues. Elles s'efforcent d'établir, ou tout simplement de décrire, comment se rencontrent, voire s'affrontent, les

---

3. SAMOYAUULT T., *Littérature et mémoire du présent*, Editions Pleins Feux, Nantes, 2001, p. 22.

4. BARTHES R., « Sur la lecture », *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, « Point », Seuil, 1984.

5. COMPAGNON A. *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998, p. 194.

lecteurs implicites et les lecteurs empiriques. Ces derniers se plient-ils nécessairement aux instructions du texte ? Quelles sont les expériences de lecture imprévues qu'ils sont en droit de réaliser<sup>6</sup> ? Comment observer le surgissement de la subjectivité, comment la circonscrire ? Comment déterminer son rôle dans les démarches heuristiques ? Que peuvent nous apprendre de ce lecteur empirique les expériences de lecture subjectives ? Autant de questions difficiles dont on mesure la forte incidence qu'elles peuvent avoir sur l'enseignement de la littérature.

Il convient en effet d'examiner le rôle de l'école dans cette tension entre les droits du texte et les droits du lecteur. Ce qui conduit à s'interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université, à côté de la nécessaire transmission de connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes, ses rituels... Comment concilier, voire articuler, ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble en tant que monument langagier ? Les normes scolaires coïncident-elles nécessairement avec les droits du texte ou sont-elles d'un autre ordre ? Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ?

Ces questions scientifiques et didactiques nous paraissent avoir, dans le contexte actuel de l'enseignement de la littérature une importance toute particulière. Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables.

Le constat de la mise entre parenthèses, dans le cadre universitaire et scolaire, du sujet lecteur, n'est pas nouveau. En 1986, dans *La lecture comme jeu*, Michel Picard, écrivait déjà que « l'expérience pédagogique permet de constater que pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d'autres textes, lus hors programme, déclenchent en eux des émotions sans commune mesure avec le dit implicite<sup>7</sup> ». Les réticences des lecteurs, élèves, étudiants, enseignants à exprimer leurs émotions, l'appréhension formelle des textes à laquelle ils procèdent volontiers, souvent avec dextérité, ne sont pas une fatalité. L'approche formaliste, parfois assumée parfois stigmatisée du fait des dérives

---

6. Ces questions reprennent celles que formule Antoine Compagnon, « Le lecteur », *Le Démon de la théorie*, Seuil, 1998.

7. PICARD M. *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 96.

technicistes auxquelles elle donne lieu, est profondément ancrée dans la tradition de l'enseignement de la littérature. La mise hors jeu du lecteur dans les études littéraires, dont elle est la conséquence quasi inévitable, ne date pas d'aujourd'hui. Au-delà de leurs différences et de leurs intérêts propres, plusieurs facteurs ont conduit à aborder les textes littéraires comme des objets analysables en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Relevons par 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 vite les *formes* : les codes rhétoriques, les techniques narratives, les structures poétiques, etc. » (G. Genette), « le désir de créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques des matériaux littéraires ». (B. Eikhenbaum). Le modèle attribué à Lanson – conforté par les divers formalismes qui lui ont succédé – n'est-il pas fondé sur l'éviction de la subjectivité et la promotion d'analyses précises, rigoureuses et fidèles des textes, à l'abri des incertitudes, des caprices, voire des délires des lecteurs réels ?

Le formalisme est clairement revendiqué comme méthode de lecture dans les programmes de la fin des années quatre-vingt qui créent la notion de « lecture méthodique ». Cette dernière se fonde sur « l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes [...] et sur « l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte ». Par ailleurs, 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. Et ce, jusqu'à la refondation de la discipline autour de la notion de discours qui conduit parfois, au-delà de ses mérites, à appréhender les textes littéraires comme les supports indifférenciés de la maîtrise des discours et non comme des espaces discursifs particuliers où les lecteurs entretiennent des rapports originaux entre le monde réel et la réalité fictive propre à la littérature.

Pour échapper aux démons didactiques du formalisme il convient de prendre davantage en compte la dimension subjective de la lecture et les réalisations effectives des sujets lecteurs, élèves, étudiants, enseignants. L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est 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. Une telle perspective didactique – qui conduit sans doute, à terme, à un réajustement idéologique et à une reconfiguration pratique de l'enseignement de la littérature – se heurte à une tradition scolaire ancienne, mais toujours active, et à une défiance chronique des théories de la littérature à l'égard des lecteurs empiriques. Mais quelles pourraient être, aujourd'hui,

la raison d'être et les perspectives d'un enseignement littéraire qui ignorerait les parcours individuels et collectifs d'actualisation et d'appropriation des œuvres ?

Cependant, même si l'on s'accorde pour dire que la subjectivité doit désormais avoir droit de cité à l'école, la question de ses modes d'expression reste ouverte. Plusieurs questions fondamentales sont posées et restent en débat. À commencer par celle de la complexité du sujet lecteur : à l'évidence, il s'agit d'une identité « plurielle », mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées. Par ailleurs, diverses sortes de subjectivité interviennent dans la lecture d'une œuvre : une subjectivité en quelque sorte légitime, car attendue, voire encouragée par l'œuvre, et une subjectivité « accidentelle » qui aux yeux de certains relèverait davantage d'un détournement de sens, d'une méconnaissance de l'œuvre. Il convient également de s'interroger sur l'espace de dialogue effectif entre plusieurs lectures subjectives d'une œuvre. Comment, à l'école, peut-on construire une appréhension intersubjective, une réception qui pour être plurielle ne s'en réfère pas moins à une communauté interprétative ?

On ne s'étonnera donc pas de trouver dans cet ouvrage à la fois une large convergence de vue sur la nécessité d'une prise en charge de la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la littérature mais aussi les éléments d'un débat en cours.

Les lignes de force de l'ouvrage naissent des deux volets, scientifique et didactique, de cette problématique.

La première partie du volume – « Le sujet lecteur à l'œuvre » – réunit les communications qui dressent un portrait en acte du sujet lecteur. Il s'agit tout à la fois de mieux cerner l'identité multiple et protéiforme du sujet lecteur et de mettre en évidence les riches interactions, empoignades et jeux de miroir entre les lecteurs et les œuvres qui conduisent à des expériences de lecture littéraire singulières. Dans cette perspective, on s'intéressera successivement :  
– à l'étude de réactions de lecteurs d'écrivains : chapitre 1, « Écrivains sujets lecteurs » ;  
– aux processus d'élaboration sémantique dus à l'activité de sujets lecteurs : chapitre 2, « Sujets lecteurs en action » ;  
– aux empreintes laissées dans les œuvres par les lectures singulières : chapitre 3, « Traces, paroles, mémoires de sujets lecteurs » ;  
– aux mises en scènes littéraires de sujets lecteurs dans les œuvres elles-mêmes : chapitre 4 : « Les sujets lecteurs au miroir des œuvres ».

La deuxième partie – « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » – s'attache à montrer, d'un point de vue historique, épistémologique et didactique, la portée et les enjeux de la prise en compte des expériences subjectives de la lecture littéraire dans l'institution scolaire. D'où l'intérêt pour :

- les contraintes qui pèsent sur le lecteur élève : chapitre 5, « Les sujets lecteurs sous contrainte » ;
- les diverses résistances textuelles auxquelles il doit faire face : chapitre 6, « Les sujets lecteurs élèves aux prises avec les textes » ;
- la fécondité de l'investissement des sujets lecteurs dans des activités d'écriture d'invention, de lecture d'image et de littérature de jeunesse : chapitre 7, « Sujets scripteurs, sujets lecteurs ».