

# Vers une nouvelle culture du partage du sensible : lecture collaborative au collège

*Towards a new culture of sharing the sensitive : collaborating reading in college*

**Samira Bahoum**, enseignante chercheuse à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc, Laboratoire Éducation, Culture, Art et Didactique de la langue et de la littérature françaises, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc

**Samira Malaki**, enseignante chercheuse au Centre Régional des métiers de l'éducation et de la formation, Rabat, Maroc

Nous vivons dans un monde en perpétuel changement et sommes parfois même dépassés par ce char de la civilisation numérique. Nos jeunes apprenants sont imbibés d'audiovisuel. Comment faire, alors, pour éveiller la sensibilité littéraire d'élèves complètement obnubilés par la facilité d'accès à l'internet ? Comment transmettre la littérature à une grande partie d'élèves qui ne lisent pas ou encore dont le français est considéré comme langue étrangère ? Comment, enfin, réconcilier l'élève avec le texte littéraire ?

Cette problématique s'inscrit dans le domaine de la réception du texte littéraire. Il s'agit d'une recherche-action ayant pour objectif de sonder la perception des élèves ainsi que leurs postures en classe de français langue étrangère. Le souci est d'opérer des retrouvailles entre les apprenants et la lecture du texte littéraire. L'enquête menée a montré combien le partage du sensible chez ce genre de public a pu révéler le lecteur scolaire à lui-même. Ce partage a dévoilé également l'importance de la lecture subjective dans la construction d'un sujet lecteur et « néanmoins » scolaire.

Mots-clés : français langue étrangère, sensibilité littéraire, lecture subjective, sujet lecteur

We live in a constantly changing world and are sometimes even overwhelmed by this chariot of digital civilization. Our young learners are imbued with audiovisuals. How, then, to awaken the literary sensibility of students completely obsessed with the ease of access to the Internet? How to transmit literature to a large part of students who do not read or whose French is considered as a foreign language? How, finally, to reconcile the student with the literary text?

This issue falls within the domain of the reception of the literary text. This is action research aimed at probing students' perceptions as well as their postures in French as a foreign language class. The concern is to make a reunion between the learners and the reading of the literary text. The investigation carried out has shown how the sharing of the sensitive in this type of audience may have revealed the scholar reader to himself. This sharing also revealed the importance of subjective reading in the construction of a reading and "nonetheless" academic subject.

Keywords : French as a foreign language, literary sensitivity, subjective reading, reader subject

*« Le livre fait le sens, le sens fait la vie. »*

Roland Barthes

## Introduction

Au Maroc, la langue française est encore omniprésente dans tous les domaines de la vie quotidienne. Pendant longtemps, la maîtrise du français fut l'apanage des classes dirigeantes



et de l'élite du pays. L'ouverture et la démocratisation de la société marocaine installent un nouvel espace au multilinguisme. Ainsi, dans l'espace urbain, commerces, restaurants, transports et publicité, tous les écrits sont au moins bilingues, sinon exclusivement en français. C'est dans ce contexte qu'il faut examiner la place faite au français au sein du système éducatif marocain.

Les orientations officielles relatives à l'enseignement de la lecture en langue française au Maroc adoptent différentes approches didactiques. Celles-ci peinent à motiver un jeune public déjà assez récalcitrant à l'idée d'apprendre une langue étrangère avec des méthodes contraignantes ; d'où le choix de ce sujet.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action dans le milieu scolaire où une grande partie des élèves ne lit pas ou encore dont le français est considéré comme une langue étrangère. Nous cherchons à voir comment éveiller la sensibilité littéraire de ces élèves complètement obnubilés par la facilité d'accès à l'internet. Notre propos est, aussi, d'essayer de réconcilier l'élève avec le texte littéraire. Cela dit, nombreux sont les théoriciens qui abordent les approches de la lecture littéraire. Tous ne s'accordent pas sur une seule et unique approche afin d'accéder au sens du texte. Mais, dans chacune d'elles, il est des vérités et des possibilités plurielles qui offrent au lecteur scolaire l'opportunité et surtout la possibilité de construire sa propre lecture du texte littéraire.

Les approches méthodique, sélective ou encore analytique suffisent-elles à approcher le texte littéraire pour un lecteur scolaire au collège ? Une lecture subjective participe-t-elle à la construction d'un sujet lecteur scolaire ? Quelles démarches pour faire acquérir le sens du partage du sensible aux collégiens ?

Ce travail va approcher deux axes. Dans un premier temps, il est question d'une assise théorique à la problématique, à savoir, le contexte linguistique au Maroc, le profil de sortie de l'élève au collège et les différentes approches du texte littéraire ainsi que les postures du lecteur.

Dans un deuxième temps, les résultats de l'enquête terrain essayeront de faire ressortir l'intérêt à explorer le texte littéraire de façon « sensible » pour ces jeunes collégiens, dans cette approche qui propose le sensible comme manière d'effleurer le sens du texte.

### **La lecture en français, langue étrangère**

Lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle. La psychologie cognitive analyse l'activité de lecture comme étant un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations.

Ces dispositifs sont censés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle. L'objectif de la lecture des textes littéraires dans les Orientations Pédagogiques (OP) au collège marocain est de « développer le goût de la lecture, lire des textes de toutes sortes ; s'initier à la lecture des textes littéraires et se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit » (2009 : 23).

Quels sont donc le profil et le niveau des collégiens en français selon le CECREL<sup>1</sup>, d'une part, et selon les OP marocaines, d'autre part ?

Pour répondre à la question, les niveaux requis en lecture selon ce premier document sont les niveaux A2 et B1 qui représentent le niveau seuil pour un collégien. Ainsi, le niveau requis pour lui en langue française évolue entre le niveau A, c'est-à-dire le degré d'utilisateur élémentaire (A2 milieu collège) et le niveau B pour un utilisateur indépendant (B1, fin collège).

Ce dernier est appelé niveau de « survie ». C'est celui où l'élève « [p]eut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension »<sup>2</sup> (CECREL, 2001).

En outre, ce cadre intéresse directement cette recherche dans la mesure où il va dans le même sens de nos hypothèses émises au début. Aussi, le Cadre commun européen de référence accorde-t-il explicitement de l'intérêt à l'affectivité dans l'apprentissage. Par rapport au développement du savoir-être, il est précisé que

l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (CECREL, 84).

Quant aux orientations officielles marocaines, les Orientations Pédagogiques relatives à la lecture en langue française, elles considèrent que « [l]a véritable lecture est une interaction dynamique entre le texte et le lecteur » (2009 : 23). Par ailleurs, « [l]a découverte du texte littéraire a déjà eu lieu en première année, notamment avec la nouvelle et le conte, mais en troisième année, c'est une dimension littéraire plus importante qui est visée, puisque l'objectif est d'amener les élèves à lire l'œuvre intégrale » (2009 : 30).

Pour atteindre cet objectif, il y a lieu, alors, de doter l'élève d'outils d'analyse qui lui permettent de devenir un lecteur actif. Ainsi, notre scénario de travail vise à guider l'élève vers une appropriation sensible du texte.

Quels sont donc les aspects théoriques susceptibles de mettre la lumière sur la corrélation entre le niveau des élèves et le partage du sensible chez eux ?

### **Lecture littéraire, types de lecteur(s) et partage du sensible : quelle corrélation ?**

Avant d'exposer les différentes positions des théoriciens qui s'intéressent aux théories du texte littéraire, il convient de souligner que ce travail s'appuiera uniquement sur celles adoptées dans cette recherche.

Comment alors certains chercheurs conçoivent-ils la lecture littéraire ?

Comme le souligne P. Bayard, « [l]a lecture est avant tout un chemin vers soi-même » (2007 : 162). Il prône l'apprentissage de la vérité subjective et invite « le lecteur à construire avec le texte littéraire un rapport plus libre, moins complexé » (2007 : 162). Ce rapport représente un

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECREL), 2001.

<sup>2</sup> Nous avons préféré donner cette précision, surtout qu'il s'agit d'un contexte multilingue où la langue française au Maroc a encore un statut assez particulier.

véritable défi pour le lecteur scolaire qui a toujours eu besoin de la tutelle de l'enseignant pour construire le sens du texte.

En plus, le même intérêt pour cette subjectivité est à l'origine d'une émotion esthétique. En effet, J.-L. Dufays considère la lecture comme un moyen de mieux connaître le monde. Il la conçoit aussi comme une expérience subjective, celle d'être mieux intégré.

Toujours dans la même perspective qui va dans le sens de ce travail, V. Jouve affirme que « [l]e processus affectif est sans doute le processus le plus important dans la lecture, car il engage l'émotion du lecteur, base de l'identification » (1993 : 13).

S. Ahr le rejoint sur ce plan en ajoutant que

[l]e lecteur investit le texte de sa personne, de sa culture, de son époque, mais aussi de son corps pour comprendre et interpréter le texte. Celui-ci est transformé par le lecteur. Par son propre imaginaire, le lecteur s'engouffre dans les espaces libres du texte. Il y reproduit par exemple des lieux qu'il connaît. Il peut aussi laisser son inconscient conquérir cet espace de liberté et de création. Alors commence l'histoire du lecteur, c'est là qu'il devient sujet (2014 : 37).

En effet, les élèves, appelés à comprendre le texte, font appel à leur imaginaire et interprètent les blancs du texte. C'est cette liberté qui leur a été accordée qui les motive à devenir sujets.

Par ailleurs, pour A. Rouxel, « [l]'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (2007). Il est vrai que le texte ne dévoile pas tout sur le sens, ce qui interpelle la subjectivité de l'élève, donnant lieu à un nouveau texte. Comme il est souligné par S. Ahr, « [t]out lecteur, en effet, est créateur de sa lecture. Sa subjectivité fait de chaque lecture un texte nouveau » (2014 : 36).

L'intérêt de survoler la position de ces théoriciens, c'est de montrer que la lecture subjective est une approche importante, voire incontournable dans la construction du sens du texte.

Mais alors, quels seraient les types de lecteurs à privilégier pour cette approche subjective du texte littéraire ?

### **Lecteur scolaire ou lecteur libre ?**

Les différents théoriciens ayant abordé la lecture littéraire sont eux aussi concernés par les différentes postures du lecteur.

Rappelons-le, la conception de la lecture est à considérer en corrélation avec le sujet lecteur. Ainsi, selon T. Pavel, « [i]l s'agit d'un lecteur pour lequel la littérature n'est pas considérée comme un objet cognitif, mais un lecteur ordinaire qui se laisse aller et ne lit pas les notes en bas de pages ou autres renvois » (2006).

Le lecteur procède à une relecture, une récréation du texte lu. C'est une sorte de distance qu'il crée dans sa lecture pour pouvoir profiter de sa liberté et goûter (dans le sens proustien du terme) des effets des mots et du sens sur lui.

Par ailleurs, A. Rouxel (2004) parle de sujet lecteur qu'elle propose comme une réaction au lecteur modèle. Cette référence est indiquée ici pour circonscrire le type de lecteur auquel aspire ce travail.

C'est finalement Dufays qui résume notre position, ici. Il cite trois types de lecteurs. Tout d'abord, le lecteur exigeant, celui « respectueux des "droits du texte" et de certaines règles interprétatives communes » (2013). Il s'agit de ce qu'il appelle la distanciation critique.

Ensuite, le lecteur ordinaire où il est question de « la participation psychoaffective, [de] la lecture libre et [de] l'appropriation personnelle. Le privilège est ainsi accordé aux émotions, à l'identification et à la subjectivité » (Dufays, 2013).

Enfin, c'est la posture du lecteur libre que Dufays prône, car elle permet de mieux connaître ses fonctionnements effectifs et de remédier à ses difficultés. C'est, justement, cette posture que nous souhaitons faire acquérir aux élèves : avoir l'information soi-même, car

[e]n réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même (Proust, 1947 : 74).

Avoir donc la liberté d'approcher un texte littéraire, de le goûter et de le sentir, c'est opérer le va-et-vient entre les deux approches, construire un sujet lecteur qui « joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle, celui de la compréhension et celui de la progression » (Dufays, 2013).

Au Maroc, la lecture scolaire est réduite à des exercices, aux explications des mots difficiles et au décodage du texte, d'où le recours, dans cette expérimentation, à la lecture collaborative sans contraintes autres que celle d'interroger le groupe d'élèves sur leur sensibilité propre face au texte littéraire.

Dans ce qui suit, nous essayerons de dégager l'impact ou la place du partage du sensible dans la lecture littéraire. Notre travail consiste à répondre à la question : en quoi la lecture du texte littéraire rend-elle le sensible partageable, questionnable ? C'est ce qui fera l'objet de l'axe suivant.

### **Le partage du sensible**

J. Rancière définit le partage du sensible comme « un système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2007 : 2).

En fait, le ressenti émotionnel joue un rôle important, même dans des activités cognitives classiquement présentées comme rationnelles. Et c'est en ce sens qu'il intéresse cette étude.

Les textes littéraires ont un impact sur le réel. Ils déterminent non seulement une manière de parler, mais aussi des règles qui fixent le sensible. La classe est en effet l'espace qui privilégie l'interaction entre élèves et professeur avec le partage du sentiment commun à tous, mais aussi celui d'une sensibilité singulière à chacun. Cet apprentissage interactif donne vie à cette sensibilité exclusive de l'élève et constitue les différentes lectures singulières dont l'émotion, un commun partagé, est le moteur central de la construction du sens.

Dans notre cas, la question qui se pose est comment peut-on aborder dans les pratiques de classe un mode d'action adéquat en lecture permettant le partage du sensible ? Quelles

démarches pour faire acquérir le sens du partage du sensible aux collégiens ? Quelles pratiques du sensible, enfin, pour inciter les élèves à lire ?

### Résultats et analyse de l'enquête

L'enquête menée dans le cadre de cette étude s'est basée sur le questionnaire pour récolter les informations directement de la classe. Cette façon de procéder nous a paru plus adéquate et utile, car elle permet de poser plusieurs questions afin de connaître comment l'élève marocain reçoit le texte littéraire et y réagit à travers et par le sensible.

Cette méthode a pu également faire entrevoir de nouvelles hypothèses et pistes de travail.

Les consignes ont été proposées d'après l'assise théorique citée ci-haut qui vise à répondre à la problématique et aux axes trouvés. L'objectif principal étant de voir comment le partage du sensible à travers l'enseignement du texte littéraire peut motiver les élèves et donner sens à leur(s) lecture(s).

L'échantillon choisi est composé de cent apprenants de la troisième année collège, le brevet marocain. Les élèves ont entre quatorze et seize ans. Ce choix émane du fait que c'est d'abord une classe certificative et, ensuite, que c'est le niveau d'aboutissement et d'accomplissement des orientations officielles relatives au profil requis au terme du collège. Ainsi, nous avons pu récolter cent réponses sur les cent élèves consultés et ceci grâce à l'utilisation du questionnaire distribué par les enseignantes responsables de ces classes.

Le texte littéraire choisi est un classique d'A. Daudet : *Le Petit Chose*. L'activité de lecture proposée est dans le cadre d'une séquence didactique<sup>3</sup>. L'extrait est donné aux élèves avec peu d'outils ou de consignes, car il ne s'agit pas d'une lecture méthodique, telle que préconisée dans les textes officiels, mais d'une approche libre de la lecture. Les élèves sont invités à lire d'abord seuls, ensuite, en groupes et à essayer de construire le sens tout en se concertant d'une manière collaborative. Aucune intervention de l'enseignant n'est sollicitée. Les consignes pour exploiter le texte sont plus d'ordre du partage du sensible visant l'évaluation de son impact sur la compréhension du texte. Aucune question de compréhension n'est donnée.

Le type de texte de lecture proposé, ici, est narratif descriptif. Le narrateur y décrit le harcèlement subi par son professeur et par ses pairs. Le lecteur est libéré des questions qui limitent sa créativité et surtout négligent sa sensibilité en tant que lecteur scolaire, mais acteur de sa propre lecture. Les quelques questions qui lui sont données permettent uniquement de solliciter sa sensibilité littéraire autour d'un sujet très sensible : le harcèlement scolaire. L'approche consiste en une démarche inversée de celle recommandée dans les OP (2009) qui se présente comme suit :

---

<sup>3</sup> Il y a douze séquences didactiques prévues pour ce niveau. Une séquence peut s'étaler sur une ou plusieurs semaines. L'activité de lecture suit l'approche méthodique, ce qui est différent dans ce qui est proposé à notre public, ici.

Dans les OP marocaines	Démarche adoptée dans l'expérience
1. observation et découverte ;	1. Réaction (à chaud) : « <i>Qu'est-ce que je ressens ?</i> » ;
2. construction de sens ;	2. le ressenti (la synthèse), (l'impact du texte sur l'élève) ;
3. synthèse ;	3. construction du sens, « <i>interprétation</i> » ;
4. réaction.	4. « évaluer le texte, « j'aime / j'aime pas ») et intersubjectives ».

La démarche telle qu'elle est élaborée inverse l'ordre en donnant la priorité à la réaction ou au ressenti immédiat, au lieu qu'elle soit en dernier<sup>4</sup>. Dans ce cas précis, cette proposition va dans le même sens que celle de S. Lemarchand Thieurmél quand elle avance qu'« il est aujourd'hui démontré que dès la première lecture, le sujet lecteur s'engouffre dans le processus interprétatif » (2014 : 55).

Le texte proposé :

Ce qui me frappa d'abord, à mon arrivée au collège, c'est que j'étais le seul avec une blouse. À Lyon, les fils des riches ne portent pas de blouses ; il n'y a que les enfants de la rue, les **gones** comme on dit. Moi, j'en avais une, une petite blouse à carreaux qui datait de la fabrique ; j'avais une blouse, j'avais l'air d'un gone... Quand j'entrai dans la classe, les élèves ricanèrent.

On disait : « Tiens ! Il a une blouse ! » Le professeur fit la grimace et tout de suite me prit en aversion. Depuis lors, quand il me parla, ce fut toujours du bout des lèvres, d'un air méprisant. Jamais il ne m'appela par mon nom ; il disait toujours : « Eh ! Vous, là-bas, le petit Chose ! » Je lui avais dit pourtant plus de vingt fois que je m'appelais Daniel Ey-sset-te... À la fin, mes camarades me surnommèrent « le petit Chose », et le surnom me resta [...]

Ce n'était pas seulement ma blouse qui me distinguait des autres enfants. Les autres avaient de beaux cartables en cuir jaune, des encriers de buis qui sentaient bon, des cahiers cartonnés, des livres neufs avec beaucoup de notes dans le bas ; moi, mes livres étaient de vieux bouquins achetés sur les quais, moisissés, fanés, sentant le rance ; les couvertures étaient toujours en lambeaux, quelquefois il manquait des pages. Jacques faisait bien de son mieux pour me les relier avec du gros carton et de la colle forte ; mais il mettait toujours trop de colle, et cela puait. Il m'avait fait aussi un cartable avec une infinité de poches, très commode, mais toujours trop de colle. (Daudet)

L'approche, dont ce texte fut le support, a tenté de répondre à la problématique en traitant quatre axes. D'abord, celui du lecteur scolaire et du lecteur libre. Ensuite, celui de la corrélation entre la lecture collaborative et du partage du sensible. Puis, celui de voir en quoi la lecture libre peut améliorer le plaisir de lire. Enfin, celui de proposer une expérimentation d'une approche en lecture prônant le partage du sensible et la collaboration entre pairs sur des sujets à caractère sensible.

<sup>4</sup> Telle qu'elle est donnée en lecture méthodique. Ici, nous tentons juste de capter la première impression de l'élève après sa première lecture.

## **Lecteur scolaire? Lecteur libre ?**

À travers ce premier axe, nous avons cherché à sonder la réaction des élèves à partir de la question suivante : avez-vous aimé lire ce texte ?

Les réponses sont presque unanimes. Il apparaît clairement, à travers les interrogés, que 94% de l'effectif total apprécie ce texte littéraire. Des réponses comme « je suis tombé amoureux de ce texte » traduisent bien leur implication, leur investissement personnel et leur sentiment après la lecture de cet extrait.

En fait, de cette première posture, on relève leur forte implication. Le jeune collégien acquiert ainsi une certaine autonomie grâce à la lecture libre qui l'aide à se débarrasser de sa parole et le pousse à réfléchir, ce qui implique cette posture réflexive. Ceci est justifié par cet exemple d'une réponse d'élève : « J'ai aimé, car chaque personne peut vivre la même expérience ».

Ce sont des réponses très significatives du type de lecteur auquel nous nous intéressons ici, même si une minorité de 6,25% semble ne pas aimer le texte proposé. Cependant, le refus qui est argumenté par les élèves conforte notre position quant à l'importance de cette première réaction face au texte littéraire : « j'aime pas, car c'est violent, je déteste la violence, je n'aime pas, car j'ai vécu la même chose ». Ils ont clairement justifié leur ressenti grâce à une implication forte dans le texte.

Ces réponses intuitives et spontanées montrent le degré d'identification de ces élèves au personnage harcelé. C'est la conduite de l'enseignant-harceleur qui les a marqués. Non seulement ils se sont exprimés, mais ils ont justifié leur choix. La consigne posée à ces élèves a donc bien fonctionné : elle a libéré leur faculté à évaluer, leur empathie, leur MOI sensible.

Toujours dans cette approche impliquant la lecture subjective des apprenants, la question qui suit vise à mesurer le degré d'identification au personnage principal, objet de harcèlement à l'école : « êtes-vous d'accord avec le surnom "Le Petit chose" donné à notre personnage ? » Tous les élèves, à l'unanimité, désapprouvent le surnom donné par l'enseignant au jeune élève. Leurs réponses prouvent leur position : « Je ne suis pas d'accord, car ce surnom touche mon cœur », ou encore « il touche les sentiments », etc.

Nous insistons donc avec S. Lemarchand Thieurmél sur le fait que « [c]e que recherchent les collégiens dans la lecture est davantage de l'ordre de l'affectif que celui du cognitif » (2014 : 57).

Enfin, avec A. Rouxel, nous pensons que l'« expérience sur ces élèves qui acceptent de livrer leurs impressions à la lecture d'un texte littéraire court révèle des sensibilités et des visions du monde particulières » (1999), ce qui nous incite à évoquer la part du sensible chez nos élèves.

## **Lecture collaborative et partage du sensible : quelle corrélation?**

La lecture collaborative offre cet espace de liberté d'expression non directive qui détermine la lecture objective. Le moi singulier se désintègre dans le collectif, dans l'identité générale et commune pour ne former qu'un, car il n'est pas forcé et limité par les normes. C'est ce partage et cette collaboration qui sont l'objectif de cette lecture collaborative. Ainsi, la question suivante se fixe comme objectif le partage d'émotions susceptible de construire chez l'élève cette compétence douce qu'est le partage et le sentiment collectif : « partagez-vous les mêmes sentiments que notre héros ? »

Leurs réactions à cette question nous renseignent sur le degré d'implication, voire d'identification totale des élèves au personnage principal : Le Petit Chose n'est plus le seul à souffrir du harcèlement de son enseignant. Ce sont tous les élèves lecteurs authentiques qui le sont devenus. Ainsi, 87,5% partagent les mêmes sentiments que lui : « Je partage les mêmes sentiments », « J'ai vécu la même chose », « Oui, ça touche les sentiments et le cœur », répondent la plupart de ces apprenants.

V. Jouve montre bien à ce propos « que la réappropriation subjective occupe une place considérable dans l'acte de lecture et que lire, c'est toujours se lire » (1993).

En effet, cela transparait dans les réponses des élèves : « J'aime partager avec les autres, car je suis tombé dans le même problème », « J'aime partager ; quand je le partage je me sens heureux, car elle m'a aidé à murir et à voir la réalité en face », etc.

Ces données montrent à quel point leur empathie est incontournable dans l'approche de ce texte littéraire, même quand il s'agit d'une lecture en groupe et d'une lecture scolaire libre. Cette empathie, ô combien nécessaire dans la construction des bases de la lecture subjective chez l'élève, serait capable de lui redonner confiance en ses capacités à pouvoir partager autour de lectures diverses d'un même texte. C'est pour cette raison qu'il est permis de dire que grâce à cette approche subjective, mêlant le partage d'idées à l'émotion et au sensible, cette approche peut construire un nouveau sujet lecteur, goutant au plaisir de lire.

### **La lecture libre et le plaisir de lire**

Le dernier axe de cette recherche vise à voir en quoi la lecture libre peut améliorer le plaisir de lire. Ainsi, à la question « qu'est-ce qui est mieux pour vous : lire librement, lire en suivant des consignes ou lire et partager sa sensibilité en groupe ? », 28% seulement préfèrent le recours à la tutelle de l'enseignant, car il représente un espace sécurisant pour l'apprenant.

Les questions traitant du partage du sensible et de la lecture « libre »<sup>5</sup> représentent un grand pourcentage de 39% et de 33%. On peut dire alors que l'élève acquiert une posture de lecteur actif. L'élève réalise sa lecture singulière qu'il croise avec celles des autres dans un esprit de partage du sensible. Elle permet, donc, de rendre l'élève autonome face au texte littéraire, conformément aux Orientations Pédagogiques marocaines<sup>6</sup>.

Par ailleurs, il en résulte un plaisir de lire sans contraintes et sans trop d'interventions de la part de l'enseignant, combinant ainsi, aussi bien la liberté de pensée que celle des émotions du lecteur. Aussi, nous permettons-nous d'affirmer avec Barthes que « [l]e plaisir du texte est le moment où mon corps va suivre ses propres idées, car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi » (Barthes, 1973 : 30).

Après avoir montré l'intérêt pour les élèves d'adopter cette lecture subjective, il est clair que pour arriver à motiver un lecteur scolaire, ce sont les différentes approches du texte littéraire qu'il faut interroger. Ainsi, plusieurs facteurs participent à l'acquisition du sensible face à un texte par l'apprenant : la liberté d'expression, le maintien de l'atmosphère qui favorise le

---

<sup>5</sup> Il s'agit, en fait, d'une illusion de liberté laissée par le geste professionnel de l'enseignant à l'élève, à travers un guidage discret.

<sup>6</sup> Nous notons, à ce sujet, que cette lecture subjective n'est pas une véritable préoccupation des enseignants des classes d'élèves interrogés. En effet, ils disent se conformer scrupuleusement à l'approche méthodique, espace très sécurisant dans la séance de lecture littéraire.

développement émotionnel, le questionnement précis qui étaye le cheminement des idées, etc.

## Conclusion

Finalement, former à communiquer dans l'esprit du partage du sensible de façon collaborative via des textes littéraires est donc essentiel. Ainsi, le lecteur va développer la posture réflexive nécessaire et va partager avec ses pairs ses sentiments et sa douleur, son Moi meurtri sans gêne, ce qui lui permettra de devenir, grâce au « Plaisir Retrouvé »<sup>7</sup> de la lecture, un sujet lecteur autonome.

Le fait que le lecteur n'actualise pas tous ces contenus de signification ne nuit pas à sa compréhension du récit. Au contraire, le texte littéraire a permis ce transfert, cette sortie de secours qui est le partage du sensible, espace commun où se rejoignent toutes les communautés et toutes les potentialités des lectures du texte littéraire.

Cette expérience nous a incitées à repenser les pratiques utilisées en lecture afin de réconcilier le lecteur avec la lecture littéraire : habituer l'apprenant à partager le sensible pour mieux considérer l'autre. L'approche subjective aurait peut-être des limites que lui reprocheraient les autres approches utilisées à l'école de façon rigoureuse et systématique. Mais elle aurait ce mérite d'opérer ces retrouvailles de jeunes apprenants avec un bon classique à lire, ayant choisi de désertier le livre et la lecture pour des occupations beaucoup moins contraignantes, comme la console de jeux et autres.

Pourquoi cette expérimentation a-t-elle donc si bien intéressé ces jeunes adolescents ? Révélerait-elle pour eux un véritable besoin de partage d'expériences, douloureuses ou pas ? Serait-ce une preuve que le partage du sensible permettrait d'accéder non seulement au sens, mais développerait d'autres compétences d'analyse et de réflexion ? Aussi, les pratiques littéraires contribueraient-elles vraiment à rendre intelligible l'expérience sensible du sujet et du monde ?

Un changement dans les pratiques de classe amènerait-il, enfin, l'apprenant à goûter de nouveau aux plaisirs d'une lecture basée sur le sensible ? Les pratiques traditionnelles qui se contentent de suivre des questionnaires de compréhension, ne participent-elles pas à rebuter l'élève, en classe de français langue étrangère ?

## Bibliographie

- LEMARCHAND THIEURMEL, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Étude longitudinale en lycée professionnel*. Thèse de Doctorat, Université de Bretagne Rennes 2.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Les éditions de Minuit.
- Cadre européen commun de référence pour les Langues (2001). <http://eduscol.education.fr>
- DAUDET, A. *Le Petit Chose*, Google books, <https://books.google.com.ag/books?id=2TFKla92-b8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- DUFAYS, J.-L. (2013). *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelle modélisation pour quels enjeux ? Recherches et Travaux*, 83, 77-88. <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>.
- JOUVE, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.

---

<sup>7</sup> Référence à la Madeleine de Proust.

PAVEL, T. (2006). *Comment écouter la littérature ?* Paris : Fayard.

PROUST, M. (1947). *Le Temps Retrouvé*. Édition Bibliothèque électronique du Québec. E-books.  
<https://beq.ebooksgratuits.com/auteurs/Proust/proust.htm>

RANCIÈRE, J. (2013). *Le partage du sensible*. Paris : La Fabrique.

ROUXEL, A. (1999). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.