



# ChronAfrica

## Théories de la réception et pratiques de lecture au secondaire qualifiant marocain: De la lecture littéraire à la lecture scolaire

Hamid El Assri<sup>1</sup>

### Résumé

La critique littéraire tout comme la didactique exercent un impact important sur la manière de présenter le texte littéraire en classe de français. C'est pourquoi nous nous proposons d'examiner de près cet impact qui a suscité l'intérêt des chercheurs dans le domaine de la didactique des langues depuis le retour qu'a fait la littérature dans l'enseignement des langues. En effet, le développement de la didactique du français a bouleversé l'hypothèse de la « langue d'abord » ou « la langue sans littérature ». Daniel Coste, Jean Peytard, Henri Besse, Jean-François Bourdet se sont relayés pour montrer les avantages didactiques du recours à la littérature en classe de langue. A partir du raisonnement des auteurs précités, le texte littéraire ne peut qu'avoir une place privilégiée dans la classe de langue. Dans cet article, nous allons essayer de voir qu'ils peuvent être les objectifs qu'on peut fixer à l'enseignement de la littérature dans le contexte du lycée marocain, cette dernière qui se présente en tant qu'un lieu de croisement entre langue et culture et un savoir existentiel sur l'homme et le monde.

**Mots clés:** Réception, texte littéraire, enseignement, apprenant-lecteur

## Reception theories and reading practices in qualifying high schools in Morocco: from literary reading to reading at school

### Abstract

Both literary criticism and didactics have an important impact on the way the literary text is presented in the French classroom. This is why we propose to examine closely this impact, which has been widely publicized, and is far from over, in the field of language teaching since the literature's strong return to language teaching. Indeed, the development of the didactics of French has upset the hypothesis of "language first" or "language without literature". Daniel Coste, Jean Peytard, Henri Besse, Jean-François Bourdet took turns to show the didactic advantages of using literature in language

<sup>1</sup>Département de Français, Centre Régional des Métiers de l'Education & de la Formation, Tanger, Maroc

**Auteur correspondant:** Hamid El Assri **E-mail:** amid.lasry@gmail.com  
**Reçu:** 24.02.2024 **Accepté:** 21.03.2024 **Publié:** 29.03.2024

Copyright © 2024 The Author(s). This is an open-access article under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

classes. In this article, we will try to see what objectives can be set for the teaching of literature in the context of Moroccan high schools, this literature which presents itself as a place of crossing between languages and culture and existential knowledge about man and the world.

**Keywords:** Reception, literary text, teaching, learner-reader

## Introduction

Admettons que tout texte est écrit pour être lu. Cependant, et pour reprendre les termes de Bernard Lahire, Qu'est-ce que les lecteurs « fabriquent avec les textes » ?<sup>1</sup> En effet, cette relation intime qui va du texte au lecteur (et réciproquement) a suscité l'intérêt, depuis une dizaine d'année, des didacticiens de la littérature.

Par ailleurs, le plaisir de la lecture et la magie des découvertes ont mis en cause les approches sémiotiques dérivées de la linguistique des années 70, réputées technicistes. Le recours au « sujet-lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004)<sup>2</sup> (Dabène et Quet, 1999)<sup>3</sup> a ouvert alors le champ des critiques contre le formalisme qui mène à une approche savante considérée comme étant hostile à la formation d'amateurs de littérature. Cette réorientation de la discipline trouve son assurance chez Bernard Lahire qui dénonce un clivage stigmatisant entre « lecture littéraire » (entendue comme pratique de lecture esthétisante ou distanciée) et lecture naïve.<sup>4</sup>

Certes, le texte littéraire se présente tel qu'un lieu où chaque lecteur se construit comme sujet en s'appropriant le bien-fondé de la pensée et en reconstruisant une expérience littéraire. Or, serait-il le même cas chez l'apprenant-lecteur ? Bien entendu, les lecteurs diffèrent grandement, d'autant plus quand il est question de l'institution scolaire où le défi s'accroît davantage avec un cadre d'obligations conventionnelles en termes de la culture éducative<sup>5</sup> du pays.

Au demeurant, chaque rencontre avec le texte littéraire est particulière. Cela s'explique par les différents modes de l'appropriation du littéraire, par cette intimité qui relie le texte et le lecteur. Par ailleurs, la réorientation des approches de la critique littéraire allant de la littérature tel qu'un objet fini vers le projet ou représentation de celui qui le lit, secoue ipso facto la conception du littéraire dans l'institution scolaire. Il est question d'un glissement de l'enseignement lié au commentaire et à l'explication à celui de l'accès privé de l'apprenant-lecteur au texte.

Dans l'ordre du sujet-lecteur, il n'est pas question d'apprendre à expliquer un texte littéraire tout en puisant dans une pensée rationnelle, mais plutôt, une lecture qui émane du sujet et fait appel à sa subjectivité, amalgamée à sa culture personnelle et sa vie affective, ce qui nous permet de dire que la valeur littéraire d'un texte est attribuée donc par le lecteur. De surcroît, c'est l'acte de lire qui concrétise le caractère littéraire du texte tout en produisant un sens.

Dans le présent article, nous allons essayer de fixer la discussion sur la théorie de la réception et d'en indiquer la pertinence par rapport à la lecture scolaire dans la classe de français. Il est question de diverses formes de

<sup>1</sup> Lahire Bernard, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999, p. 36.

<sup>2</sup> Rouxel Annie et Langlade Gérard préconisent de donner toute sa place au « sujet-lecteur » et de s'intéresser davantage « aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques ».

<sup>3</sup> Dabene et Quet suggéraient de « se concentrer sur le sujet lecteur empirique, prendre en compte les variations individuelles et leur acceptabilité ».

<sup>4</sup> Pour Bernard LAHIRE, une approche distanciée ou savante de l'écrit est nécessairement défavorable à ceux qui construisent leurs pratiques ordinaires sur un régime pragmatique de la langue écrite ou orale.

<sup>5</sup> Cette notion renvoie à l'ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants.

relations qui rapprochent l'œuvre au programme aux apprenants-lecteurs tout en s'appuyant sur l'investigation didactique que nous avons menée préalablement auprès des lecteurs de l'institution scolaire.

## 1. De la lecture littéraire a la lecture scolaire

### 1.1. La lecture littéraire, de l'intériorité à l'extériorité des études

La quête de la valeur intrinsèque des œuvres était la pierre angulaire des approches littéraires dites internes pendant une longue période, jusqu'aux années soixante-dix. Il s'agissait des approches qui prônaient l'intériorité dans l'étude de l'œuvre pour en extraire des éléments susceptibles de servir l'architextualité et l'intertextualité selon Genette. Dès lors, de nouvelles approches qui se cristallisent autour des théories de la réception ont vu le jour, en réaction à l'archaïsme déficitaire dans lequel s'est éternisé l'institution littéraire. Cette refonte en profondeur, afin de redéfinir l'angle du traitement du texte, consiste-t-elle à restructurer quels aspects exactement en littérature ?

L'approche formaliste, pour n'en citer qu'une, fait partie des approches internes. Elle s'est fixée pour mission l'étude linguistique du texte proprement dit ; de là, elle s'enorgueillit d'avoir le privilège de la spécificité du texte littéraire. De par ce fait, l'étude littéraire est tributaire d'une linguistique qui prête attention à la parole et aux discours tout en accordant un intérêt assez particulier à l'étude du langage en soi (lexique, syntaxe, figures de style...), l'architextualité relative aux classifications génériques et typologiques, le sens en rapport avec la composition des aspects formels du texte. Place quasiment la subjectivité du lecteur en marge de l'étude, le formalisme s'intéresse essentiellement aux phénomènes langagiers agissant dans le texte littéraire. Ces démarches d'appropriation du littéraire ont été jugées obsolètes, technicistes et difficiles à endurer aussi bien par la critique littéraire que la didactique de la littérature.

A ces considérations primordiales pour la mise en œuvre de l'approche formaliste, s'en ajoutent d'autres, adoptées de façon à légitimer l'origine d'une littérature en tant qu'objet de description. Il s'agit en fait des effets de l'école positiviste qui a régné à la fin de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, précisément la prédominance des critiques historique et scientifique qui placent le lecteur à l'index des études littéraires : « il s'agit d'échapper au lecteur et à ses caprices, non pas d'annuler, mais d'encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité par le traitement de l'œuvre elle-même ».<sup>6</sup> Certaines renvoient à la nature même du texte littéraire qui revêt un objet langagier clos, autosuffisant et absolu.<sup>7</sup> Cette position témoigne d'une objectivité incarnée par l'étude des formes et qui accapare le texte pour le prémunir contre toute lecture singulière. Pour le dire simplement, c'est une lecture impersonnelle du texte littéraire.

A côté de ces critiques soulevées contre les courants formalistes et structuralistes, il en existe d'autres qui concernent le refus de l'histoire littéraire traditionnelle (homme-œuvre) pour promouvoir l'histoire des formes et des genres. Cette dernière, régnante dans les années soixante-dix, procure aux études littéraires le principe de l'organisation et un protocole d'accès à l'œuvre. Gérard Genette, entre autres, a mené une réflexion acharnée contre le traditionalisme de l'histoire littéraire afin de plaider en la faveur d'une histoire des formes littéraires :

*Il me semble qu'en littérature, l'objet historique, c'est-à-dire à la fois durable et variable, ce n'est pas l'œuvre : ce sont ces éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire que l'on appellera pour aller vite les formes : par exemple, les codes rhétoriques, les techniques narratives, les structures poétiques, etc.*<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Compagnon Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998, p. 67.

<sup>7</sup> Langlade Gérard, « *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels* », in *Le français aujourd'hui*, 2002, p. 85-96.

<sup>8</sup> Genette Gérard, *Figure III*, Paris, Seuil, 1972, p. 57.

Dès le début des années soixante-dix, ses propos platoniciens des modèles d'autonomie et des constructions en reflet se heurtent à l'avènement en force des théories de la lecture. Dans le sillage de ces approches dites *externes*, faire l'impasse sur les équivoques de sens et prôner l'orthodoxie subjective de l'auteur jouissent de moins en moins de crédit auprès de l'institution littéraire, en cédant la place au lecteur qui, seul, attribut au texte sa valeur littéraire. Deux phénomènes sémiotiques corrélés surgissent alors pour honorer le rôle du sujet lecteur longtemps marginalisé : la lecture et la valeur des textes littéraires.

La théorie de la réception, s'est forgée comme une herméneutique du sujet de l'interprétation, est née d'une médiation entre la sociologie de la littérature qui est en harmonie avec le lecteur, sa culture, ses plaisirs et ses attentes dans la réception des textes littéraires, et les méthodes structurales qui cherchent à échafauder une science qui étudie le texte. Elle est un entre-deux reprochant à la première sa passivité et son incompétence d'analyser le succès de l'œuvre, et à la deuxième son orthodoxie de la construction de la valeur de l'œuvre à la base des abstractions.

Dans la perspective du sens produit par celui qui lit, les travaux de Izer, l'un des pionniers de la théorie de la réception à côté de Jauss, attestent que le lecteur est interpellé davantage par les lacunes du texte (les blancs, les lieux d'interminations) qui attisent les interprétations et attribuent au lecteur un rôle dans le déroulement des événements. Par ailleurs, cette pensée se construit sur une évidence : si le sens du texte est le résultat de la rencontre entre le texte et le lecteur, c'est bien parce que le texte est actualisé par la lecture.

*Une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Le lecteur est l'implicite du texte, son présupposé fondamental. L'effet esthétique, la beauté, résulte alors de la jouissance que le sujet, qui reçoit l'œuvre, éprouve à répondre aux appels signalés par la structure formelle. Le lecteur actualise les potentialités inscrites dans ces formes, il en lève l'indétermination naturelle.*<sup>9</sup>

« L'esthétique de la réception »<sup>10</sup> de Hans-Robert Jauss, l'un des principaux représentants de l'*Ecole de Constance*<sup>11</sup>, constituait, par son intérêt aux pratiques effectives de la réception de l'œuvre, un nouveau départ pour la critique littéraire. Elle consiste, primo, à reconstituer l'« horizon d'attente » du premier public, secundo, à confronter les lectures successives, dans différentes situations historiques, en corrélation avec la subjectivité du lecteur et les valeurs esthétiques et sociales en vigueur. « La lecture d'une œuvre nouvelle s'inscrit toujours sur le fond des lectures antérieures et des règles et codes qu'elles ont habitués le lecteur à reconnaître. Elle mobilise également son expérience du monde. Aussi, la lecture est-elle toujours une (perception guidée) ». <sup>12</sup> En effet, le lecteur se proclame roi du sens et produit une signification à travers sa subjectivité en termes de valeurs sociales et culturelles. Intimement lié au texte au demeurant, le lecteur est générateur de sa valeur littéraire et détenteur de son succès.

Pour le même auteur, la modalité de l'expérience esthétique est de rigueur, c'est-à-dire que la beauté n'est reconnaissable que par la lecture de l'œuvre. Lire le blanc et jouir de l'implicite du texte représente la devise de la réception esthétique des textes littéraires. Or, il est de l'ordre de l'impératif, à la lumière de cette théorie, qu'on fasse la différence entre l'effet constitué par l'œuvre et la réception restituée de l'œuvre.<sup>13</sup> Ledit effet en revanche

<sup>9</sup> Izer Wolfgang, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Margada, 1985, p. 13-14.

<sup>10</sup> Théorie synchronique qui développe et critique certaines positions des formalistes russes et des structuralistes de Prague, tout en s'inspirant à la fois de l'herméneutique gadamérienne et de la critique adonienne des idéologies.

<sup>11</sup> Depuis 1970, Les travaux de Hans Robert Jauss (réunis dans *Pour une esthétique de la réception*) et de Wolfgang Izer (*L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*), forment les soubassements des théories de réception dans le cadre de ce qu'on appelle l'École de Constance (dont Izer et Jauss sont les principaux tenants) qui essaie de renouveler, d'absolutiser l'histoire de la littérature. Cette école fait référence ainsi, en un sens plus large, à plusieurs courants se focalisant sur le lien du texte et du lecteur.

<sup>12</sup> Piégay-Gros Nathalie, *Le lecteur*, Paris, Edition Flammarion, 2002, p. 54.

<sup>13</sup> En vue de concrétiser le sens, l'auteur suggère de prendre en considération ces deux éléments constitutifs : le premier s'intéresse à l'effet produit par l'œuvre et qui est fonction de l'œuvre elle-même, le deuxième, à la réception déterminée par le destinataire de l'œuvre.

apparaît dans un « horizon d'attente littéraire », cela tourne autour de ce que le lecteur s'attend à trouver dans l'œuvre grâce à des indices extérieurs, par exemple : l'œuvre s'inscrit dans une classification générique, incarne la présence des textes antérieurs et contemporains, s'organise selon une structure qui correspond à un courant littéraire/esthétique bien précis. Quant à la réception de l'œuvre, elle correspond à un « horizon d'attente social » dont le porteur est le lecteur à travers sa vision du monde. Il se trouve en fait dans un contexte social et à une époque déterminés et il a également un regard subjectif sur les éléments qui gravitent autour de l'œuvre : Courant, genre, textes antérieurs. Pour autant, l'œuvre et le lecteur peuvent se situer par rapport à des époques différentes, c'est la raison pour laquelle il faut tenir compte, pour une lecture réelle de l'œuvre, de l'historicité du lecteur et son horizon d'attente.

*L'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut encore « dire quelque chose » à celui-là [...] que si le sujet présent découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant.<sup>14</sup>*

En clair, les pensées théoriques autour de la lecture littéraire s'accordent sur le rôle primordial et incontesté que joue le lecteur en tant que sujet agissant qui forge le sens du texte littéraire. L'œuvre en revanche joue le rôle de la force contraignante qui lie le lecteur à son horizon d'attente. Elle trace également les frontières de la zone du jeu du lecteur dans sa relation dialogique avec le texte. Or, lesdites théories n'avaient pas le moindre penchant pour les questions didactiques alors qu'elles les ont pleinement influencées.

## 1.2. Le texte et les modes de sa réception via les pratiques des acteurs

*Le professeur de français doit d'abord enseigner le français, habituer ses élèves à s'exprimer correctement et justement, leur révéler les ressources infinies que leur offre leur langue maternelle. Il doit aussi former leur jugement et leur goût, leur apprendre à bien conduire leur pensée et à reconnaître le Beau sous ses formes changeantes. Ces deux tâches, en fait, sont étroitement liées : la grammaire et les lettres se prêtent [...] un mutuel appui. C'est dans les grandes œuvres de notre littérature que le petit Français apprendra le mieux sa langue, et, sans la grammaire, dans une belle page, les plus fines nuances lui échapperaient. L'enseignement du français ne peut donc être fondé que sur l'étude des textes.<sup>15</sup>*

Cette citation reflète la place qu'occupe le texte littéraire dans l'enseignement du français lors des années soixante. La littérature, incontestablement privilégiée jadis, n'a jamais cessé d'être présente dans la classe de français malgré l'avènement des approches communicatives, au moins à minima et d'une manière disséminée. Par ailleurs, les contextes diffèrent mais la question est toujours la même : comment peut-on concevoir la présence de la littérature dans une didactique de la langue française ? Certes, l'enseignement de la littérature à l'heure actuelle est sous l'emprise des approches formalistes et structurales qui sont amplement contestées et jugées d'archaïsme technicistes par la communauté linguistique et didactique. Qu'en est-il aujourd'hui de ces discours hâtifs en faveur de l'enseignement de la littérature ? Il est actuellement évident de constater que les didacticiens se représentent la lecture littéraire en tant qu'un va-et-vient entre l'implication et la distanciation, entre la participation du lecteur et le recul nécessaire à l'appréciation d'une œuvre.<sup>16</sup> Toutefois, l'approche qui prône l'analyse du texte littéraire loin de l'implication du lecteur réel perdure toujours dans l'enseignement du français, surtout dans le contexte marocain qui accorde, via ses pratiques effectives du terrain, une grande importance à la distance analytique et à l'orthodoxie de l'approche formelle de la lecture.

<sup>14</sup> Jausse Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 246.

<sup>15</sup> Clarac Pierre, *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963, p. 31.

<sup>16</sup> (Bucheton, Brenas, Chabanne et Dupuy, 2004 ; Dufays et al., 1996 ; Falardeau, 2003 ; Langlade, 2004 ; Lebrun, 2005 ; Rouxel, 1996), entre autres, s'accordent à l'idée de la lecture littéraire en tant qu'un mouvement de va-et-vient entre l'implication et la distanciation, entre la participation du lecteur à l'illusion référentielle et la distance critique nécessaire à l'appréciation d'une œuvre.

Le texte littéraire est abordé donc selon un savoir lire analytique, on explique et on commente ses aspects formels afin de mesurer l'originalité des procédés utilisés par l'auteur. Cela favorise inévitablement la subjectivité de l'auteur au détriment de celle du lecteur, en donnant naissance à une lecture dite distanciée qui rompt la relation avec le lecteur. Tandis qu'une lecture d'implication cherche constamment l'intérêt du lecteur et son plaisir, attise ses appétits pour le littéraire, éveille sa subjectivité pour participer personnellement aux querelles et débats soulevés par les textes littéraires. Alors, l'une des grandes préoccupations actuelles de la communauté didactique est de trouver le juste équilibre entre l'implication et la distanciation du lecteur. Devant cette complémentarité dont les règles du jeu sont équitables, seront peu, nous semble-t-il, ceux qui persistent dans l'orthodoxie des approches formalistes et structurales.

Par ailleurs, loin de retracer l'esquisse de la place de la littérature dans les textes officiels marocains, nous nous efforcerons cependant d'établir les paramètres qui régissent les pratiques effectives des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage du français, en l'occurrence les textes littéraires. Par conséquent, nous nous sommes rendu compte, tout en s'appuyant sur les confrontations des données collectées par les différents outils d'enquête<sup>17</sup>, que le texte littéraire est abordé en lui-même et pour lui-même, nous accordons une importance accrue aux questions textualistes.<sup>18</sup> En effet, les approches formalistes perdurent toujours dans les pratiques effectives des acteurs, elles sont revendiquées et privilégiées d'autant plus via le choix de la lecture méthodique<sup>19</sup> qui s'inscrit, elle, largement dans le sillage des approches formalistes et structurales. En mesurant d'emblée quelques pratiques sur le terrain, il s'est avéré qu'il s'agit d'une démarche techniciste et automatisée, dépourvue de toute créativité, qui tourne autour de l'assemblage de faits linguistiques disséminés pour en construire une compréhension insensée chez l'apprenant. Savoir la date de naissance d'Ahmed Sefrioui et son écriture biographique sont autant profitable pour le sens du texte que les impressions capricieuses de l'apprenant-lecteur.

Il est de l'ordre de l'importance, quand même, d'illustrer un aspect qui nous semble pertinent par rapport à la conception de la compétence relative à la lecture des textes littéraires. Selon les orientations pédagogiques, « *la spécificité de l'activité de lecture est la lecture et l'étude de l'œuvre intégrale* », au demeurant la compétence de lecture d'un texte littéraire est préconisée par les officiels ; toutefois, les pratiques effectives sur le terrain montrent solennellement une confusion qui règne sur les savoirs et les compétences littéraires. D'une part, il y a les savoirs littéraires qui dépendent d'un enseignement programmé et circonscrit, d'autre part, les compétences littéraires qui dépendent d'une démarche assez complexe, elles s'adaptent mal aux démarches béhavioristes, ce qui provoque inévitablement des difficultés au niveau de leur évaluation. On se demande alors, dans quelle mesure peut-on y inclure des critères simples et observables pour évaluer la compétence littéraire ? Certes, l'entreprise est périlleuse, d'autant plus avec le caractère comportemental des observables ailleurs de l'institution scolaire, par exemple la fréquentation des livres et des bibliothèques, nous avons à discuter les attitudes des apprenants, leur curiosité de lire après l'école, etc. Partant de ce constat, les pratiques effectives sur le terrain sont loin d'être en

<sup>17</sup> Les données partagées dans cette recherche tirent leur origine d'un travail de recherche réalisé au cours des cinq dernières années sur l'enseignement des œuvres intégrales en classe de français. Il s'agit d'une investigation menée auprès des enseignants et des apprenants (Académies Régionales de l'Education : Tanger-Tétouan-Al Hoceima ; Fès-Meknès ; Rabat-Salé-Kénitra) en vue de savoir les choix et les pratiques privilégiés par l'agir professoral en fonction des besoins des apprenants. En effet, les informations ont été collectées à des moments différents néanmoins durant toute cette période les orientations pédagogiques n'ont pas changé. Cette enquête sur les pratiques réelles de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre intégrale a été menée par le biais de divers outils de recherche allant de l'observation jusqu'aux questionnaires avec une représentativité de l'échantillonnage qui regroupe les trois niveaux du secondaire qualifiant (tronc commun, 1<sup>ère</sup> année du Bac et 2<sup>ème</sup> année du Bac).

<sup>18</sup> C'est-à-dire l'étude des aspects formels, des types de texte, des fonctionnements narratifs...

<sup>19</sup> Les enseignants appartenant à notre échantillon s'accordent sur l'efficacité de la lecture méthodique par opposition à la lecture analytique. De surcroît, les activités de lecture que nous avons observées n'ont jamais fait l'objet d'une lecture analytique. Rappelons que la lecture méthodique relie observation objective et fait participer l'élève à la construction du sens à partir de réseaux d'indices textuelles et discursifs. Elle consiste à nuancer des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe ; lexique, champ lexical, champ sémantique ; énoncé et énonciation ; image, métaphore et métonymie ; modalités d'expression, effets stylistiques : structures apparentes et structures profondes) et se base également sur l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte.

mesure d'honorer l'exigence des orientations en matière de : « *développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires* ». <sup>20</sup>

Il nous paraît aussi important de signaler que les pratiques d'enseignements s'identifient par rapport à un texte littéraire qui se prend comme un objet et un sujet à la fois. Autrement dit, le texte littéraire s'inscrit dans une conception de la littérature auto-référencée et hostile à toute intertextualité. Nous savons d'emblée que le texte littéraire fait référence à d'autres textes littéraires, ce qui nous permet d'estimer que la lecture est une activité, parmi d'autres, qui cherche à imprégner les apprenants-lecteurs de ce réseau de références intertextuelles. Ledit réseau est d'autant plus pertinent et prometteur dans la mesure où la majorité écrasante des apprenants ne lit pas <sup>21</sup>, sinon occasionnellement avec des considérations sociales. Quant aux enseignants, il suffit de soulever la question de la littérature pour que les plaintes s'épanouissent bien qu'un discours de l'exclusion des pratiques jugées *inappropriées* qui font en sorte que l'acte de lire est téléguider par une réception de l'effet littéraire. Ses enseignants se sont accordés à reconnaître que leurs apprenants ne sont pas aptes à recevoir littérairement les œuvres, c'est la raison pour laquelle ils ont estimé que l'effet littéraire est un vain accessoire et que l'enseignement du français doit être réduit à un simple apprentissage de la langue, lire un texte c'est *de facto* apprendre à l'expliquer. Alors, on sort d'un cours de français avec tout le nécessaire pour expliquer un texte. Voilà une pratique effective sur le terrain qui dénigre le texte littéraire à la plus réductrice et simpliste méthodologie qui soit.

## 2. « Doit-on » / « peut-on » passer sur l'explication vers la lecture du texte

Quoi qu'il en soit, il est considéré que l'explication du texte est le domaine incontesté de la rationalité littéraire, le souci en fait de concevoir une science de la littérature n'a jamais cessé d'exister dans le débat sur son enseignabilité. Le littéral dans les pratiques effectives finit souvent par triompher tandis que le littéraire est voué au dogmatisme de la non-enseignabilité, « *la littérature ne s'enseigne pas* » avance à ce titre Doubrovsky (1971) <sup>22</sup> tout en illustrant le propos par l'exemple de l'apprenant qui sort d'un cours de maths capable de calculer alors qu'il sort d'un cours de poésie incapable d'écrire un bon vers de poésie.

Si nous adhérons à l'aveuglette au propos de la non enseignabilité de la littérature, c'est l'œuvre littéraire toute entière qui est en jeu, elle sera certainement jetée aux oubliettes. Or, le foisonnement des théories de la réception a donné *ipso facto* un nouvel élan à l'enseignement du texte littéraire. Tout en mettant à plat les approches formalistes et structurales, les théories de la lecture ont attribué plus d'importance au sujet lecteur, en accordant de l'intérêt ainsi à la diversité des expériences affectives et esthétiques que les apprenants sont susceptibles d'honorer. Il est toutefois indispensable de signaler que faire table rase des approches formalistes est susceptible de conduire vers l'élitisme de l'enseignement du texte littéraire, cela veut dire qu'une petite minorité des apprenants qui arrivera à recevoir le bien-fondé littéraire, à savourer le goût et l'esthétique des textes, à contempler les chefs-d'œuvre littéraires. Pourtant, une certaine distanciation critique revêt une sorte d'assurance dans l'implication de l'apprenant lecteur afin de se prémunir contre toute confusion entre l'univers de l'œuvre et celui du monde réel. Ici, il est question d'une accumulation d'expérience par le lecteur en interaction (directe ou savoirs acquis) avec son environnement qui lui permet d'attribuer un sens aux actions des personnages. Pour illustrer davantage le propos, nous vous proposons une lecture d'un apprenant de la première année du Bac du roman « *le dernier jour d'un condamné* » de Victor Hugo. <sup>23</sup> Ce dernier n'hésite pas à sympathiser avec le bourreau

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des curricula, 2007, p. 10.

<sup>21</sup> D'après l'enquête que nous avons menée auprès des apprenants du secondaire qualifiant, une moyenne de 20% de notre échantillon d'apprenants a lu l'intégralité des œuvres au programme, tandis qu'à peine 2% a des expériences de lecture au-delà de l'école.

<sup>22</sup> Doubrovsky Serge et Todorov Tzvetan (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy-la-salle, 22 au 29 juillet 1969, Paris, Édition Plon, 1971, p. 16.

<sup>23</sup> Dans le cadre de nos rencontres avec les apprenants de l'établissement enquêté.



en termes de sa réception effective du texte et par là s'opposer au génie même de l'œuvre qui n'est autre qu'un réquisitoire le plus véhément jamais prononcé contre la peine de mort. Alors, nous avons estimé tout à fait légitime de poser la question suivante : Dans quelle mesure les approches didactico-pédagogiques peuvent-elles assurer un dosage optimal entre l'explication du texte et sa lecture par l'apprenant lecteur ?

## 2.1. La subjectivité du lecteur face à la lecture du texte littéraire

Si l'on se rapporte à la conception qui dit que le texte littéraire ne peut vraiment être sans l'acte de lire, il y a deux approches -l'une est traditionnelle, l'autre est récente- qui se croisent pour en tirer le sens. Premièrement, « *le texte général que publie l'éditeur, et dont chacun a entre les mains une version comparable à d'autres* ». <sup>24</sup> Le lecteur, selon cette citation de Breyer (2002), est contraint par les limites circonscrites autour du texte et ses interprétations se construisent sous la dictée de l'œuvre. Par ailleurs, le lecteur obéissant à cette réception conditionnée est conçu comme étant un penseur rationnel qui essaie à expliquer les injonctions du texte. <sup>25</sup> L'explication en question s'effectue alors au-delà des expériences et références du lecteur. Deuxièmement, « *le texte singulier auquel se confronte chaque intervention personnelle, laquelle, dans le jeu de ses remaniements, le découvre moins qu'elle ne le constitue* ». <sup>26</sup> C'est-à-dire que le texte bâtit son sens sur la multitude des textes singuliers, alors que le lecteur, lui, se déplace du statut du lecteur *agent* vers celui du lecteur *mobile*, subjectif, qualifié pour recevoir le texte littéraire à travers sa propre compréhension et interprétation. Ce faisant, le texte singulier est le résultat d'une appropriation singulière du lecteur.

*C'est le lecteur qui configure le texte littéraire. Consciemment et inconsciemment, il lui donne sa forme ultime en imaginant la majorité des détails qui ne lui sont pas fournis par le matériau textuel. Le lecteur puise dans son univers personnel pour attribuer au texte des éléments qui relèvent de l'atmosphère, du décor, du paysage, d'autres qui lui permettent de caractériser les personnages.* <sup>27</sup>

Cette reconfiguration permet au lecteur de revêtir le texte de sa subjectivité en lui attribuant un sens personnel qui fonctionne selon ses propres valeurs et impressions, ses opinions favorables ou défavorables sur les personnages et les actions. Bref, la réalisation du texte est tributaire de l'interprétation subjective du lecteur.

*Dans l'infratexte commun de mon expérience du monde et des êtres, je dégage, je recompose, je compose à nouveau – un peu comme le fait, en musique, la si bien nommée interprétation – au bout du compte je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur.* <sup>28</sup>

La participation active et indispensable du lecteur dans la réalisation du texte littéraire nous incite à s'interroger avec lucidité sur l'essence même du texte. Est-ce un caractère lacunaire du texte qui nécessite l'implication du lecteur ? Si c'est le cas, ce dernier vient donc compléter cet aspect fragmentaire de l'œuvre. De ce fait, le texte a besoin absolument d'un lecteur qui s'engage à remplir les espaces blanches intermittentes par son intervention subjective. Il apparait en revanche nécessaire de clarifier cette relation qui unit le texte à son lecteur, s'agit-il d'un

<sup>24</sup> Breyer Véronique, *Pour une réouverture du littéraire : Quelques questions sur l'enseignement du français-lettres au collège*, Le français aujourd'hui N° 145, 2002, p.64.

<sup>25</sup> Langlade Gérard, *Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre* », Dans Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004, pp. 81-92.

<sup>26</sup> Breyer Véronique, *Pour une réouverture du littéraire : Quelques questions sur l'enseignement du français-lettres au collège*, Le français aujourd'hui N° 145, 2002, p.64.

<sup>27</sup> Mercier Jean-Pierre, *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français*, in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Numéro spécial 25ème anniversaire, 2018, p. 72.

<sup>28</sup> Bellemin-Noël Jean, *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001, p. 34.



dialogue d'égal à égal ou bien l'emprise du texte sur le lecteur est toujours le mot d'ordre. En effet, Umberto Eco (1985) a bien décrit ce lien tout en confirmant le caractère incomplet du texte littéraire. Pour lui, un texte est « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir (...) il veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...) en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'unicité* ». <sup>29</sup>

Pour toutes ces considérations, dans la classe de français, considérer le texte littéraire sous l'égide du lecteur qui lui confère sa valeur littéraire n'est pas une mince affaire. Admettre l'apprenant en tant que sujet lecteur singulier entraînera inévitablement une prise de compte de sa subjectivité sous tous ses aspects, tout en sachant que la question est d'autant plus délicate vis-à-vis de l'hétérogénéité des lectures dans le groupe classe. On se demande alors, comment peut-on penser l'enseignement apprentissage d'une lecture émanant de l'apprenant-lecteur ?

*Quand on se mesure à des textes littéraires dont la richesse vient de la pluralité et de l'ambiguïté de sens, mais que l'on est dans la position du professeur détenteur d'un savoir sur les textes et persuadé par ailleurs qu'il y a des limites à l'interprétation et que tous les sens ne se valent pas, que certaines interprétations sont plus légitimes que d'autres, comment laisser les élèves construire leur sens ? L'enjeu d'une didactique de la lecture littéraire est de taille : il s'agit de former un lecteur interprète capable de s'approprier personnellement des textes et de donner du sens à ses lectures.* <sup>30</sup>

Cette citation mérite quelques commentaires préliminaires. Il comporte d'emblée un grand stimulant pour l'enseignant, une incitation profonde à renoncer aux droits du juge du sens et autoriser les interprétations bigarrées du texte littéraire. Certes, cette conception de l'enseignement-apprentissage exige de l'enseignant un travail sur soi, cela veut dire qu'il doit partager équitablement les privilèges qu'offre sa posture enseignante en tant que détenteur du savoir avec l'apprenant auteur de sa propre lecture du texte. De ce fait, les dispositifs didactiques qui tournent autour des savoirs conceptuels et notionnels à enseigner doivent se faire discréditer au point de pencher la balance en faveur de l'apprenant lecteur et sa place qui lui revient dans l'acte de lire.

Ce critère d'autorisation <sup>31</sup>, d'ouverture et d'accueil des interprétations de l'apprenant lecteur comporte d'ailleurs de multiples intérêts que l'on a souvent tendance à sous-estimer. Il peut, par exemple, permettre à l'apprenant, dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture, de glaner tour à tour dans sa subjectivité et dans le texte littéraire. Il peut sans doute contribuer à valoriser la démarche de recherche du sens par l'apprenant lecteur. Ce dernier est autorisé à hésiter, modifier, remplacer sa compréhension-interprétation tout en s'inscrivant dans le réseau intersubjectif du groupe classe qui s'efforce à tisser le sens. C'est de là que l'apprenant renonce à sa posture d'attente du sens validé par l'enseignant et se lance lui-même à la quête du sens dans le cadre d'une relation pédagogique hostile aux rapports de forces et de gouvernance des savoirs.

Il n'en demeure pas moins vrai que l'enseignant, avec ce critère d'autorisation, se prive de se réserver l'exclusivité du savoir littéraire. Il n'a plus donc la lourde tâche de dispenser ses connaissances littéraires d'une manière narcissique et péremptoire. Cependant, cette conception de la lecture ne prétend pas profaner l'expertise de l'enseignant en matière littéraire ; au contraire, il s'agit de l'orienter vers une sorte d'accompagnement de l'apprenant afin qu'il puisse s'approprier des connaissances appartenant à la littérature (courant, genre, auteur, etc.) dans le but de préparer les apprenants à être seuls avec un livre, c'est-à-dire développer leur compétence à lire. Par ailleurs, la reconnaissance des apprenants en tant qu'auteur de leur lecture passe nécessairement par le biais de l'écoute attentive tout en prenant en considération leurs références culturelles et l'originalité de

<sup>29</sup> Eco Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 90.

<sup>30</sup> Lebrun Marcel, *L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture*, Dans Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 332.

<sup>31</sup> Ce critère est emprunté à un modèle proposé par Jorro Anne, *Le lecteur interprète*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.

leurs compréhensions-interprétations. L'enseignant s'engage alors à retracer le chemin, à donner libre cours aux tâtonnements, aux allers retours dans le brouillard de sens afin que l'apprenant saisisse le sens ; il s'intéresse aux manières de l'appropriation plus qu'au résultat retenu.

## 2.2. De l'explication du texte à sa lecture par l'apprenant-lecteur

Il est certes de notre devoir de signaler les aspects paradoxaux, c'est ce que nous avons fait et nous faisons encore. Disons-le sans détour, les orientations pédagogiques ont un caractère spéculatif, c'est d'ailleurs parce que nous avons conscience de la difficulté de les opérationnaliser.<sup>32</sup> Leur grand mérite est d'avoir introduit de manière significative l'œuvre littéraire tandis qu'ils ont subi un revers en termes de moyens d'action ou réalisation pratique. Nous en voulons pour preuve les pratiques effectives sur le terrain de la lecture du texte littéraire, on est toujours sous l'emprise du traditionalisme incarné par la forte tradition de l'explication du texte. Savoir lire, c'est savoir répondre aux questions de l'enseignant qui détient, lui seul, le sens du texte. Qu'en est-il des finalités des textes officiels qui ne cessent de rappeler, à chaque fois que l'occasion se présente, que lire en classe de français consiste à apprendre à bien lire, à découvrir la culture de l'Autre et, en grosso modo, lire pour écrire tout en décroissant l'activité de lecture et celle de la production écrite.

« *L'élève est acteur de son apprentissage* », cette préoccupante considération des orientations pédagogiques atterrit d'une manière tronquée dans la lecture du texte littéraire. Parce que, tout simplement, le fameux exercice de l'explication du texte exclut l'apprenant pour en faire un simple agent du texte. Toute l'action tourne autour du texte, rien que le texte. Ce dernier, considéré tel qu'un objet de savoir, est voué à la technicité, à la vision de l'auteur et sa propre vie.

Cette constatation est confirmée ainsi par les épreuves évaluatives qui s'étalent sur des contrôles continus et des examens certificatifs de fin d'année, surtout l'examen régional de la première année du bac. Dans cette perspective et selon des exemplaires de contrôles et d'examens régionaux, nous nous sommes rendu compte qu'une grande partie (90%) est consacrée à la compréhension du texte et l'étude de la langue. Alors que les épreuves de la production écrite consistent majoritairement à produire un texte argumentatif autour d'un sujet d'actualité. Cela veut dire que la nature des évaluations est au-delà de mesurer le développement de la compétence de la lecture chez les apprenants. Hormis bien entendu, une question délaissée de plus en plus dans les examens régionaux et qui s'intéresse à la situation du passage par rapport à l'œuvre. De ce fait, nous estimons que les examinateurs ont jeté leur dévolu sur les aspects littéraires en dépit de toute prise de compte en faveur de la lecture de l'œuvre intégrale, en favorisant par-là la tendance explicative du texte.

Il nous semble encore difficile de mettre en œuvre l'importance accordée au fait de dispenser des valeurs par les textes littéraires, d'aller au-delà d'une approche prônant principalement la cession d'une technicité relative à l'explication du texte. Il est ainsi difficile pour les apprenants de rompre avec le modèle scolaire dominant qui promeut l'univocité du sens en corrélation avec la réussite scolaire, « *Dans l'ordre actuel des choses, plus on va à l'école, et moins on lit à titre personnel ; qu'on peut réussir et ne pas lire ; pire, qu'on peut lire et ne pas réussir.* ».<sup>33</sup> Il n'est pas évident non plus de travailler sur des textes sous la forme d'extraits pour soi-disant lire l'œuvre complète. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, la conception de l'activité de lecture témoigne d'un souci explicatif qui se cristallise autour d'une transférabilité des instruments pour élucider le sens univoque du texte.

Plutôt que de continuer résolument dans l'explication du texte, il est de la pertinence de s'interroger sur l'opportunité de faire place à la relation d'intimité qui va du texte au lecteur. En effet, les approches issues des

<sup>32</sup> D'après notre investigation didactique.

<sup>33</sup> Seoud Amor, *L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture*, ACTES du Colloque International – La place de la littérature dans l'enseignement du FLE - édités par Tabaki F., Proscolli A., Forakis K., Athènes, 2010, p. 68.

travaux de la linguistique des années 70 ne font qu'ancrer une approche savante qui, dépourvue de tout plaisir de lecture, perdure toujours dans l'enseignement du français au Maroc. Le recours au sujet-lecteur s'avère à l'heure actuelle indispensable pour écarter le technicisme condamnant incontestablement toute inférence interprétative des lecteurs.

Tout en s'inspirant des méthodes d'investigations adoptées par l'équipe de recherche dirigée par Catherine Tauveron<sup>34</sup>, ainsi que notre observation des groupes classes, nous avons essayé d'étaler les lectures des apprenants selon trois niveaux :

*Niveau 1* ⇒ Les apprenants savent relever des informations explicites (inférences locales simples de type : Sidi Abdeslam n'a plus de travail, c'est-à-dire il a déjà travaillé).

*Niveau 2* ⇒ Les apprenants sont capables de faire des inférences locales simples mais à des endroits différents du texte.

*Niveau 3* ⇒ Les apprenants sont capables de faire des inférences complexes, notamment sur la psychologie des personnages, sur les relations entre les événements ; surtout ils savent les justifier et ils interprètent les contenus du texte en faisant appel à leur connaissance pour construire de véritables hypothèses interprétatives.

80% des apprenants se situent dans le *niveau 1* ; 20% parviennent difficilement à atteindre le *niveau 2*. Alors que le *niveau 3* demeure insaisissable et que les apprenants se sont montrés incapables de donner leurs impressions personnelles sur le texte. Ils ont été entraînés à répondre à des questions dont la réponse attendue est à rechercher dans la littéralité du texte, des questions qui visent à vérifier une compréhension de *surface*. Cette constatation est confirmée davantage par les questions posées par l'enseignant et qui ne peuvent absolument pas amener les apprenants à une vision globale du texte. A partir de ce constat, nous estimons tout à fait légitime de se demander pourquoi l'enseignant dans son questionnement littéral tient à vérifier la saisie de tel ou tel détail et non d'autre ? Tout en tenant compte qu'un lecteur ne mémorise jamais tous les détails et qu'un indice n'existe pas en soi, un indice ne devient tel que parce que la lecture lui donne ce statut. De surcroit, un élément a un statut d'indice parce qu'il fait appel à un autre élément, et par contre il y a dans le texte beaucoup de détails sans importance. En fait, chaque lecteur choisit ses indices relatifs à sa propre lecture.

## Conclusion

Si nous pouvions se mettre d'accord sur la lourde tendance des retombées perverses du formalisme incarné par la forte tradition de l'explication du texte, nous disposerions d'une opportunité pour faire appel à la prise en compte de la subjectivité, de l'apprenant lecteur à la manière d'un bouclier contre l'excès du rapport formel au texte. Certes, il est indispensable de restreindre ainsi les égarements excessifs de la subjectivité, comme il est essentiel de freiner la persistance de la paraphrase dans l'étude du texte littéraire. Ce dilemme interpelle la didactique pour réfléchir à l'apprenant en tant que lecteur, pour asseoir une oscillation de l'acte de lire à l'école entre l'étude formaliste et structurale d'un côté, et la réception par un sujet lecteur de l'autre côté.

Le dessein ambitieux de faire lire des œuvres intégrales préconisé par les orientations pédagogiques se heurte à l'indifférence des pratiques de la lecture sur le terrain, une mise hors-jeu de la subjectivité du lecteur via les analyses structurales. D'ailleurs, la lecture techniciste tient la bride sur le cou de toute tentative de l'apprenant à appréhender le littéraire à travers son goût et sa propre vision du monde. En dépit de la rationalité des aspects objectifs qui s'efforce à capturer l'essence du texte tout en marginalisant les enjeux personnels de la

<sup>34</sup> Professeure des universités, IUFM de Bretagne, INRP.

lecture, l'essentiel du texte littéraire passe *ipso facto* à travers les mailles du filet, et l'apprenant se prive de tout investissement subjectif, cognitif et émotif. Cela nous permet de dire que l'activité de lecture dans le secondaire qualifiant marocain est une machine paresseuse qui ne fonctionne pas correctement et qu'elle a besoin d'un sujet lecteur (apprenant lecteur) pour qu'elle regagne son fonctionnement normal.

Quoi qu'il en soit, personne ne peut nier le fait que le texte littéraire est le lieu où se croisent des actes de langage parfaitement singuliers. Ses modes d'appropriation sont d'autant plus spécifiques qu'ils ont été actualisés et reformulés en permanence, rendant ainsi caduc les études linguistiques internes et explicables. A l'heure actuelle, un nouveau rapport au texte se tisse autour de la conception artistique :

*Comme notre corps ne nous guide parmi les choses qu'à condition que nous cessions de l'analyser pour user de lui, le langage n'est littéraire, c'est-à-dire productif, qu'à condition que nous cessions de lui demander à chaque instant des justifications pour le suivre où il va, que nous laissions les mots et tous les moyens d'expression du livre s'envelopper de cette auréole de signification qu'ils doivent à leur arrangement singulier, et tout l'écrit virer vers une valeur seconde où il rejoint presque le rayonnement muet de la peinture.<sup>35</sup>*

## Références

Bellemin-Noël Jean, *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001.

Breyer Véronique, *Pour une réouverture du littéraire : Quelques questions sur l'enseignement du français-lettres au collège*, Le français aujourd'hui N° 145, 2002.

Clarac Pierre, *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963.

Compagnon Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.

Dobrovsky Serge et Todorov Tzvetan (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy-la-salle, 22 au 29 juillet 1969, Paris, Edition Plon, 1971.

Eco Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

Genette Gérard, *Figure III*, Paris, Seuil, 1972.

Izer Wolfgang, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Margada, 1985.

Jauss Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

Lahire Bernard, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999.

Langlade Gérard, *Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre*, Dans Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Langlade Gérard, *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels*, in Le français aujourd'hui, 2002.

Lebrun Marcel, *L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture*, Dans Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Mercier Jean-Pierre, *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français*, in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Numéro spécial 25ème anniversaire, 2018.

Merleau-Ponty Maurice, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.

---

<sup>35</sup> Merleau-Ponty Maurice, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960, p. 97.

Ministère de l'Education Nationale, *Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des curricula, 2007.

Piégay-Gros Nathalie, *Le lecteur*, Paris, Edition Flammarion, 2002.

Seoud Amor, *L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture*, ACTES du Colloque International – La place de la littérature dans l'enseignement du Fle - édités par Tabaki F., Proscolli A., Forakis K., Athènes, 2010.