

L'intellectualisation de l'émotion. Réflexions sur l'écriture subjective à propos de la lecture

CHIARA BEMPORAD¹
chiara.bemporad@unil.ch

Cet article prendra comme point de départ l'analyse de deux textes, écrits par deux étudiantes non francophones, qui dévoilent, dans un genre d'écriture mettant en avant leur subjectivité, leurs démarches de lecture de deux œuvres extrêmement différentes, en terme de sujet, d'époque de production, et de positionnement dans le champ littéraire. Dans un premier temps, il sera question d'une description réflexive de la lecture d'un roman autobiographique contemporain, *Le Gone du Chaâba* de Azouz Begag, dans un deuxième temps il s'agira d'analyser la lecture relatée de la tragédie classique *Britannicus* de Racine. Cette comparaison, si étrange qu'elle puisse paraître à premier abord, permettra de poser des questions sur le rôle de la subjectivité dans la lecture-écriture à l'Université.

Suivant le présupposé qu'à travers l'activité d'écriture les lecteurs peuvent se construire, se positionner et réfléchir à leur propre activité, les dispositifs didactiques qui laissent la place à la subjectivité du lecteur amènent l'étudiant à s'exprimer vis-à-vis du texte lu selon un contrat didactique qui accorde explicitement une certaine liberté à des éléments personnels et subjectifs. Cette démarche s'inscrit toutefois dans un contexte, le milieu universitaire, où l'expression de la subjectivité peut être considérée avec soupçon : Bertrand Daunay (2007 : 45) note à cet effet que ce sont justement les pratiques professionnelles universitaires qui modèlent la discipline littérature de façon descendante (« par le haut ») en mettant en avant l'aspect de la distanciation de la lecture propre à l'analyse littéraire et à la conceptualisation de la discipline littérature². Il sera donc question ici d'analyser le rôle pédagogique de la subjectivité en milieu universitaire.

1. Introduction théorique

La question de la prise en compte de la subjectivité du lecteur et du scripteur se décline de façon différente dans les études en didactique de la littérature.

Elle concerne d'abord une approche de l'enseignement basé sur l'*empirisme*, c'est-à-dire la prise en compte du lecteur réel et de ses pratiques effectives – en opposition ou en complémentarité du « lecteur implicite » ou « modèle » de Iser ou d'Eco (Rouxel & Langlade, 2004a, Daunay, 2007), pratiques effectives qui comprennent notamment les lectures non scolaires. Daunay (2007 : 45) définit cette conception de la discipline littérature comme suivant une logique « par le bas ». De nombreuses études en effet se sont intéressées au lien entre lectures scolaires et non scolaires, jusqu'à arriver à plaider pour la « réhabilitation de la lecture ordinaire » au niveau du collège, de gymnase (lycée) ou en littérature langue étrangère (Canvat, 2007), et en thématissant la valeur pédagogique de « la continuité des apprentissages en lecture et écriture » (Myre-Bisaillon & Dezutter, 2014), entre les pratiques de l'école et de la maison, au niveau primaire.

¹ Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère. Lausanne, Suisse.

² Toutefois, Rouxel et Langlade (2004b : 13) affirment à cet égard que « 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 ».

En deuxième lieu, cette notion souligne l'importance de conférer au lecteur le droit à l'*affectivité* dans la lecture (Rouxel & Langlade 2004b : 12). Depuis la théorisation de la lecture littéraire, en effet, la lecture participative est considérée comme l'une des deux instances essentielles de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 1995). D'ailleurs, à l'heure actuelle, nous assistons à un véritable « tournant affectif » des études littéraires, où l'on valorise le « rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif de l'être humain » (Baroni & Rodriquez, 2014 : 7). L'affectivité, en tant qu'élément de la subjectivité en lecture, n'est donc pas seulement le complémentaire de la lecture distanciée, mais devient un *outil heuristique* permettant l'intellectualisation, et est donc partie intégrante de la réflexion du sujet sur ses lectures.

En ce sens – et en troisième lieu – la subjectivité est considérée également comme la capacité de la personne à *réfléchir* sur ses propres pratiques, en vue d'influer sur ses actions, ses représentations, et ses analyses, comme le rappelle par exemple Bertucci (2007) : « La subjectivité est un espace réflexif : celui de la représentation de soi. Elle est aussi le lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde ». (Bertucci, 2007 : 13). Et, dans ce sillage, Ouellet souligne que la subjectivité « consiste en la possibilité pour une personne de prendre conscience de son activité mentale et de sa relation au monde, de construire son identité et de participer à son propre développement » (Ouellet, 2011 : ?). Au moment où il est interrogé sur ses lectures pendant le processus d'écriture, le sujet exprime et construit son identité de scripteur tout autant que de lecteur, dans une activité réflexive.

Ce sont donc ces trois éléments de la subjectivité, empirisme, affectivité et réflexivité, qui ont marqué un tournant essentiel dans la recherche et dans l'enseignement en littérature. Par ailleurs, force est de constater que ce même changement de perspective (de l'objet au sujet) se retrouve en didactique des langues étrangères, où, depuis les années 1980, s'accomplit une réorientation vers le sujet de l'acquisition : partant de la notion de la « centration sur l'apprenant » propre à l'approche communicative pour aller vers la notion « d'acteur social » (Kern & Liddicoat, 2008), qui caractérise l'approche actionnelle (*Cadre Européen de références des langues*), et jusqu'à la conceptualisation du sujet plurilingue (*multilingual subject*, Kramersch, 2008).

Dans cette perspective qui touche à la fois le rapport à l'objet investigué, les modalités de traitement de cet objet et l'intervention pédagogique, l'activité de l'écriture joue un rôle fondamental, en tant qu'espace de construction identitaire. En effet, le discours est le lieu privilégié où la subjectivité de la personne peut s'exprimer. Par ailleurs, l'activité d'écriture est considérée dans le sens vygoskien comme une auto-médiation qui stimule l'activité de réflexion du sujet sur lui-même, sur le texte qu'il lit, sur sa pratique de lecture, sur ces propres représentations en relation avec celles de son milieu personnel, social, etc.

Le présent article analysera donc le rôle qui peut recouvrir l'écriture réflexive et subjective dans le processus de lecture et d'analyse littéraire. Il présentera un dispositif didactique qui propose à des étudiants, apprenant le français dans une université suisse, de décrire la façon avec laquelle ils ont lu et interprété un texte littéraire, afin de mettre en avant leur subjectivité de lecteur.

Cette étude vise ainsi à analyser, sur le plan heuristique et méthodologique, de quelle manière la subjectivité du lecteur peut s'exprimer, quel rôle elle joue dans l'interprétation en lecture, et par conséquent elle interroge la pertinence de valoriser cette subjectivité au niveau universitaire, qui, par ailleurs, en laissant une place privilégiée à l'expression de la personne, donne accès à certains de ses processus cognitifs. Les données seront ainsi interprétées à la fois en observant ce que le sujet dit (de ses pratiques, ses représentations, ses stratégies de lecture, etc.) dans son contenu ainsi que dans sa forme, ainsi que ce qu'impliquent les activités décrites au niveau cognitif et réflexif.

Après avoir présenté l'activité pédagogique nous analyserons deux productions authentiques de deux étudiants³. Dans un premier temps, nous traiterons d'un exercice effectué dans un cours de Didactique des langues relatif à la lecture en langue seconde, dans un deuxième temps, nous analyserons un travail requis dans un cours de Littérature et culture française, les deux cours spécifiquement adressées à des étudiants non francophones. Enfin, nous discuterons des aspects épistémologiques et didactiques de la démarche.

Par ailleurs, un aspect qui sera également pris en compte, et qui complexifie les questions posées est celui lié à la langue de lecture et à son appropriation. Les données que nous analyserons concernent en effet des lecteurs définis comme « alloglottes » ou, « plurilingues », c'est-à-dire, dont la langue de lecture (le français) est une langue qu'ils sont en train d'apprendre. Cette articulation entre pratiques et apprentissage de la lecture, uni à la tension acquisitionnelle (Py, 2004) propre au statut d'acteur-apprenant sera partie intégrante de notre analyse, le lecteur en question étant considéré comme un individu dont le statut contingent d'apprenant concourt à construire et à exprimer ses identités multiples.

2. La subjectivité et le compte rendu de lecture

Le premier dispositif a été mis en place par l'auteure de cet article dans un cours intitulé « Plurilinguisme et lecture : théories et pratiques ». Il s'agissait de demander aux étudiants de relater par écrit une lecture faite en français en réfléchissant à leur manière de lire. Pour les aider dans cette réflexion, la consigne prévoyait une série de questions auxquelles il fallait répondre en un texte argumenté. Ils pouvaient choisir un livre lu pour leur plaisir ou une lecture effectuée dans un autre cours, et pouvaient en citer des passages. Les questions d'aide à la réflexion étaient les suivantes :

- De quel genre de texte s'agit-il ?
- Comment définirez-vous ce type de lecture ? (lecture privée, obligée, etc.). Pourquoi ?
- Où, quand et comment lisez-vous le texte ? (assis à la table, dans un fauteuil, le soir au lit avant de dormir, etc.)
- Donnez au moins deux exemples de difficultés linguistiques ou stylistiques que vous avez rencontrées
 - Est-ce qu'il y a des passages, des descriptions, des personnages, des situations dans le texte qui vous renvoient à d'autres textes que vous avez lus (tous genres confondus, lectures pour le plaisir ou obligées, dans toutes les langues, etc.)
 - Est-ce que vous vous identifiez à des personnages, aux milieux, aux situations du texte ? Ou alors y a-t-il des personnages, des milieux, des situations qui vous semblent opposées à votre personnalité, bizarres, absurdes selon votre manière de penser ou selon vos expériences, etc. ?
 - Vous avez effectué une analyse de ce texte ? De quel type ? Avez-vous par exemple utilisé les connaissances en littérature (que vous avez ou qu'un cours vous a apporté), ou effectué des recherches sur l'auteur, la critique, etc. ? Si oui, pourquoi ? Si non pourquoi ?

Dans l'un des textes rédigés, une étudiante finlandaise a choisi un roman dont elle avait entendu parlé dans un cours de Langue et culture françaises, dans lequel le film tiré du livre avait été montré. Il s'agit du roman autobiographie *Le gone de Chaâba* d'Azouz Begag paru aux Editions du Seuil en 1986. Le film a donc été un déclencheur de la lecture, comme l'étudiante l'affirme dans son texte : « j'ai trouvé intéressant de lire l'œuvre originale car l'histoire racontée dans la version filmée est assez frappante et touchante ». L'étudiante insiste sur l'importance de pouvoir effectuer une lecture pour le plaisir, qui, de plus, peut être en quelque manière rentabilisée dans un cours. Elle affirme en effet au début du texte « je me réjouissais de me plonger dans cet ouvrage autobiographique que je pouvais lire comme lecture

³ Les textes n'ont pas été corrigés pour respecter l'authenticité des données.

privée pour une fois – pour le simple plaisir », et à la fin de son texte, elle revient sur cette question de la liberté du choix :

Pour conclure, ce fut un plaisir et une bonne expérience de lire cet ouvrage tout en faisant une lecture suivie en parallèle. J'ai remarqué que j'étais complètement libre à avancer lentement dans la lecture. Je n'ai pas senti de « stress » vis-à-vis du rythme auquel je progressais, alors que quand il s'agit d'une lecture obligée je réalise souvent que je me sens angoissée par un délai ou autre. [...] Je garde de bons souvenirs de la lecture de ce livre.

La subjectivité du lecteur s'exprime ici à la fois dans le choix du texte et dans la manière de le lire, c'est-à-dire dans le type et mode de lecture adopté (voir Bemporad, 2014): une lecture cursive, à rythme variable, une lecture non orientée vers une tâche scolaire, effectuée dans un contexte privé.

Le texte se poursuit par la description du contenu du roman, et du protagoniste :

Le livre raconte l'enfance qu'il a vécue dans un bidonville près de Lyon dans des conditions de vie tragiques, voire précaires. Le livre n'était pas très difficile à lire, il n'était pas très long non plus mais c'était pourtant le langage familier et l'argot de la région lyonnaise qui m'a posé problème parfois. Par exemple, le mot *gone* dans le titre de l'ouvrage désigne « l'enfant ». Je devais donc de temps en temps chercher certains mots sur internet car ils n'existent pas dans un dictionnaire français. J'ai aussi été confronté à une difficulté stylistique liée aux passages où il s'agissait des conversations entre les personnages.

Pour son statut d'apprenante de français, elle rencontre des problèmes de compréhension – entendue dans la dichotomie ricoeurienne entre compréhension et interprétation⁴ – qui la poussent à adopter des démarches pour les surmonter. Elles dénotent une « bifocalisation » (Bange, 1994) entre le contenu du texte, et l'immersion dans l'histoire, d'une part et, d'autre part, l'attention à la forme, la langue, qui se définit comme une « conscience métalinguistique » (Huot & Schmidt, 1996) nécessaire à l'apprentissage : en lisant le livre avec une conscience métalinguistique, elle apprend en même temps des éléments de la langue. Un tel comportement est propre à des lecteurs apprenants où toute activité langagière peut être à la fois un acte de socialisation et une occasion pour mieux apprendre.

Par ailleurs, cet exercice de relation de la lecture suivie demande l'explicitation verbale des obstacles rencontrés, la thématization des difficultés, et la description des démarches pour les surmonter, et favorise ainsi la réflexivité, qui s'oriente ici vers la focalisation langagière.

Plus loin dans son texte, l'étudiante décrit un épisode où elle se sent en connexion avec le personnage principal et au monde de l'histoire :

Je ne dirais pas que je peux facilement m'identifier à un de ces personnages, mais disons que j'ai ressenti beaucoup de compassion et de sympathie surtout pour le personnage principal [...]. Je sais que cela n'est pas facile de s'intégrer dans une nouvelle culture et d'y mener la vie quotidienne. [...] Grâce à mes expériences personnelles et d'après tout ce que j'ai pu voir en habitant en France et en Suisse, les étrangers se retrouvent souvent face à beaucoup de problèmes en essayant de s'intégrer dans un nouveau pays.

L'élément émotionnel décrit par les mots *compassion* et *sympathie* pousse l'étudiante à chercher un rapprochement entre son vécu, ses expériences de migrante, et les événements racontés. La connexion affective entre le lecteur et les événements de l'histoire (émotion, empathie) est également un élément essentiel de la subjectivité du lecteur-scripteur, qui permet de mieux comprendre et interpréter le texte. Malgré la distance socio-économique entre la lectrice et le personnage de l'histoire, elle cherche à trouver un lien entre sa réalité et celle de l'histoire, ce qui personnalise en quelque sorte sa compréhension ainsi que son interprétation et vraisemblablement les facilite.

⁴ Voir à ce propos Falardeau (2003), entre autres.

L'étudiante décrit ensuite les démarches qu'elle a entreprises pour approfondir certains éléments de l'histoire et du contexte de production du texte :

L'immigration est un des sujets principaux de cet ouvrage. C'est un sujet d'actualité qui m'intéresse énormément et c'est pour cela que le parcours du jeune protagoniste m'a autant touché. L'auteur est très réaliste dans sa façon de raconter l'histoire d'Omar et il a réussi à me rendre passionnée par la vie de habitants du Chaâba, ou du bidonville, dès le début. Par conséquent, j'avais envie de faire quelques recherches auprès de lui et sa carrière en tant qu'écrivain. En effet, il n'est non seulement romancier, mais aussi politicien et il possède un doctorat en économie de l'Université Lyon 2. Il s'est spécialisé en socio-économie urbaine et il a publié un total d'une vingtaine de livres dont la plupart ont pour sujet le racisme, la pauvreté ou encore le chômage.

Elle met ici en avant un autre aspect de la subjectivité lié à son intérêt pour les problèmes de l'immigration. D'une part elle reprend les termes utilisés auparavant où elle exprimait une empathie envers le personnage (avant c'était question de *compassion* et *sympathie*, maintenant elle rebondit en soulignant combien *le parcours du jeune protagoniste l'a touchée*), d'autre part, elle décrit une démarche plus intellectuelle qui l'a poussée d'abord à s'intéresser à la réalité des bidonvilles décrite dans le roman, et ensuite, à approfondir sa recherche en se renseignant sur l'auteur, sa biographie, sa production littéraire, scientifique, etc. On pourrait interpréter cette démarche comme un processus où la lectrice se distancie progressivement du texte, en passant de l'émotion à l'intellectualisation, jusqu'à sortir du texte pour s'intéresser au contexte de l'œuvre et à son auteur. Dans son discours, on voit toutefois que l'émotion est profondément entrelacée avec l'intellectualisation, cette dernière prenant ses sources dans la première.

La subjectivité de la lectrice en question s'exprime donc à travers trois éléments essentiels : la *conscience métalinguistique* qui est une caractéristique propre à chaque lecteur, mais qui est particulièrement développée chez des lecteurs alloglottes, l'*émotion*, qui est décrite ici en termes d'empathie, et l'*intellectualisation* qui amène l'étudiante à approfondir ses connaissances pour mieux insérer l'œuvre dans son contexte de production et en saisir ainsi toute la portée.

Par ailleurs, c'est l'activité d'écriture elle-même qui favorise cette réflexivité : c'est en effet l'étudiante qui construit son texte en décrivant et en thématissant ce mouvement progressif du microtextuel (la compréhension linguistique) au macrotextuel (l'appréhension de l'histoire et du personnage) jusqu'à l'extratextuel (l'auteur).

3. La subjectivité dans l'analyse littéraire

Le deuxième dispositif dont il sera question concerne une analyse littéraire dans un cours de « Littérature et culture » intitulé : « Le théâtre classique et la mise en scène du pouvoir ». Il s'agit donc, cette fois, d'un cours spécifiquement orienté vers l'étude de la littérature en tant que discipline universitaire. Au programme il y avait l'étude de trois tragédies classiques : *Le Cid* et *Cinna* de Corneille, et *Athalie* de Racine. Parmi les travaux pour obtenir la validation du cours, figure la rédaction d'une analyse littéraire personnalisée où les étudiants devaient effectuer seuls la lecture d'une autre œuvre théâtrale (*Britannicus* de Racine) et la comparer à *Athalie*, vue en classe. La consigne qui prévoyait également un rapport de lecture personnel était formulée comme suit :

Lisez *Britannicus*, une tragédie romane de Racine, écrite en 1669. Cette pièce met à scène le moment où l'empereur Néron, encore jeune, passe à un exercice tyrannique du pouvoir.

Vous rédigerez d'abord un rapport de lecture personnel à propos de cette pièce (2 à 4 pages). Il s'agit de rendre compte de votre découverte de l'œuvre : votre impression générale, ce qui vous a fasciné ou ce que vous n'avez pas bien compris, ce qui vous a surpris, les difficultés que vous avez rencontrées, etc. Dans

cette phase initiale du travail, il est essentiel que vous soyez personnel-le et que vous parliez de votre expérience de lecture.

Dans un deuxième temps vous réfléchirez aux analogies et aux différences entre Britannicus et les pièces étudiées au séminaire, en vous concentrant sur le thème du pouvoir.

L'exercice intègre donc un élément subjectif, personnel relatif au lecteur dans le travail d'analyse textuelle, la phrase *il est essentiel que vous soyez personnel-le et que vous parliez de votre expérience de lecture* explicite l'importance de cette dimension. En même temps, elle anticipe des questions éventuelles de la part des étudiants qui peuvent manifester une certaine perplexité face à la mise en avant de cette dimension subjective : cette pratique est en effet très peu adoptée dans les traditions scolaires auxquelles les étudiants sont habitués.

Dans l'extrait du texte rapporté ici, il sera ainsi possible de faire quelques considérations sur les différentes formes que peut adopter la subjectivité du lecteur dans l'exercice (proprement scolaire ou académique) de la dissertation littéraire. Suivant la consigne, l'étudiante commence son texte à la première personne en discutant de son point de vue vis-à-vis de la lecture effectuée :

Je trouve cette œuvre assez difficile à lire, comme toutes les autres tragédies. Cela me prend beaucoup de temps à lire et à comprendre le sujet et les sens cachés, pour saisir lesquels il fait lire avec une grande attention à chaque ligne (comme on le fait pour les séminaires). La syntaxe des alexandrins reste pour moi assez complexe et cela parfois m'amène aux malentendus et aux mécompréhensions. J'admets qu'il existe un effet d'accumulation grâce auquel la lecture devient plus simple au fur et à mesure que je lis chaque tragédie suivante, parce qu'on développe la connaissance d'un certain vocabulaire, la capacité à se débrouiller mieux dans la syntaxe. Pourtant, la lecture autonome sans la moindre piste, comme cela est le cas pour Britannicus, est particulièrement difficile. [...]

Sous l'impulsion de la consigne, l'étudiante se sent légitimée à décrire ses difficultés de lecture, qui touchent la compréhension de la langue et du style, au niveau microtextuel (*attention à chaque ligne*). En explicitant par exemple les problèmes rencontrés avec la forme poétique (premier paragraphe) elle est poussée à les identifier et à les expliquer, ce qui présuppose une réflexion métalinguistique (elle parle de *syntaxe des alexandrins*). Comme c'était le cas auparavant, nous avons ici à faire à une conscience métalinguistique stimulée par la verbalisation des difficultés de compréhension. La compréhension linguistique intéresse plusieurs niveaux du texte : à l'aspect sémantique (*certain vocabulaire*) et syntaxique (*se débrouiller dans la syntaxe*) se rajoutent des difficultés dues au style poétique (*les alexandrins*) et au genre (*difficile comme toutes les tragédies*). Par ailleurs, par l'expression *effet d'accumulation*, l'étudiante décrit une familiarisation progressive à la langue du texte, ce qui dénote un processus d'appropriation langagière comparable à celui de la compréhension orale.

Elle en vient ensuite à décrire ses difficultés à un niveau macrotextuel (qu'elle définit comme *un niveau plus général*) :

Au niveau général, il faut bien comprendre tous les liens entre les personnages qui ne sont pas mentionnés dans la didascalie (Pallas, Octavie, et le fait qu'elle et Britannicus sont frère et sœur, Tibère, Sénèque, etc.) pour comprendre les allusions et les péripéties de l'histoire. Je crois que la connaissance de la culture générale aide beaucoup à l'orientation dans la tragédie.

Dans cet extrait, la lectrice décrit une activité de distanciation par rapport au texte afin d'appréhender le sens général de l'œuvre, qui passe, cette fois, à travers la compréhension du contexte historique de l'action racontée, ce qu'elle appelle *culture générale*. Ce n'est donc pas le contexte de production (l'époque de Racine) qui l'intéresse (comme c'était le cas pour *Le Gone du Chaâba* où par ailleurs les contextes de production et d'action coïncidaient), mais celui de l'époque de Néron.

Enfin, dans le texte se retrouve un élément relatif à l'interprétation personnelle, décrit de la façon suivante :

Cette tragédie possède une intrigue très complexe, avec des péripéties et l'hypocrisie des personnages qui requièrent de l'interprétation. Voire en relisant l'œuvre plusieurs fois, je ne comprends bien encore la figure de Néron. Il me semble une personne qui n'est pas stable dans sa position, le point de vue duquel et le comportement change en fonction de l'environnement. Dans la pièce il est tout le temps un objet d'influence soit d'Agrippine, soit de Burrhus, soit de Narcisse. Mais qui est Néron ? Il existe des moments dans le texte quand il peut être interprété comme une personne assez honorable (comme au début de l'acte IV, scène 4 dans le dialogue avec Narcisse), mais d'autres indices le montrent comme profondément mal (acte II, scène 2. V. 800-803). J'ai conclu pour moi que Néron était d'au début enclin à violence et qu'il n'a pas été vraiment transformé, mais qu'il après des hésitations a finalement cédé aux passions qu'il avait cachées. Cela est indirectement constaté par Burrhus à la fin de la pièce qui décrit la naissance de tyran :

Néron l'a vu mourir sans changer de couleur.
Ses yeux indifférents ont déjà la constance
D'un tyran dans le crime endurci dès l'enfance

L'étudiante décrit ici son raisonnement : d'abord elle thématise une ambiguïté interprétative relativement au personnage de Néron qu'elle exprime à la première personne (*je ne comprends pas*). Ensuite, elle émet des hypothèses d'interprétation, en employant des expressions de la subjectivité (*il me semble*), et des questions ouvertes (*qui est Néron ?*) plutôt référées à elle-même. Ensuite elle donne son interprétation personnelle (*j'ai conclu*), qu'elle justifie toutefois en s'appuyant sur des données textuelles (les renvois des scènes et la citation finale). Dans cet extrait, donc, subjectivité et activité interprétative intellectualisée s'entremêlent. On assiste à une articulation entre l'expression de l'opinion personnelle (exprimé en *je*) et une analyse plus impersonnelle – exprimée justement par des formules impersonnelles telles que *il peut être interprété*, ou des phrases passives comme, *d'autres indices le montrent, cela est constaté*. On observe donc un lien presque indissoluble entre l'interprétation personnelle et subjective et l'interprétation plus objective (dans le sens de rigoureuse et argumentée) : la deuxième découle de la première, dans le même processus intellectuel.

L'analyse de ces données permet d'observer que la subjectivité du lecteur s'exprime notamment à travers le discours et, pour cela, est indissociable de l'action langagière qui l'exprime : l'écriture dans ce cas. La subjectivité est donc l'expression d'un *je*, qui lit et écrit et qui assume une posture particulière de lecteur, d'apprenant, de scripteur à travers une action énonciative. Mais la subjectivité est ici surtout exprimée à travers un genre discursif particulier qui implique l'écriture à la première personne, et où trouve place le biographique (dans le sens de pacte autobiographique), qui légitime, à lui seul, l'expression d'opinions. Toutefois, en remplaçant dans ce cas les marqueurs de subjectivité, par des tournures discursives plus objectivantes, (par exemple, *je ne comprends bien encore la figure de Néron* par une phrase comme *la figure de Néron présente un caractère ambigu*, ou en supprimant systématiquement ces marqueurs de subjectivité), il serait possible d'exprimer les mêmes idées et la même argumentation. Un tel texte pourrait donc être considéré à la fois comme un produit fini où le sujet lecteur s'exprime, prend sa place, se met en scène, tout autant que comme une étape du processus d'écriture visant à réaliser un texte qui respecte les normes du genre de la dissertation littéraire.

4. Conclusions

L'analyse empirique effectuée par les deux étudiantes (premier élément d'une démarche subjective) permet de mieux élucider les deux autres éléments qui caractérisent la subjectivité en lecture : l'affectivité et la réflexivité. L'affectivité, qui se confirme comme un élément essentiel – et inévitable – de l'activité de la lecture, s'entremêle à l'activité de réflexion, d'intellectualisation. La première se manifeste à travers l'*empathie* (comme dans le cas de la lectrice du *Gone du Chaâba*) ou la *fascination* (même dans la négative) pour des personnages et des situations (la puissance maléfique du personnage de Néron). La deuxième prend la forme de *conscience métalinguistique*, ainsi que de volonté d'*approfondissement* en se documentant sur des éléments jugés importants pour l'interprétation (le contexte de production, ou l'époque de l'histoire raconté). Dans les deux cas, c'est l'activité d'écriture qui est l'instrument permettant ces activités de médiation, qui se révèlent essentielles à l'interprétation du texte.

Il est ainsi possible de tenter de répondre à la question posée au début de cet article sur la pertinence de valoriser la subjectivité dans des tâches universitaires, c'est-à-dire de prévoir des espaces qui laissent la liberté au sujet lecteur de s'exprimer. Nous pouvons y répondre affirmativement dans la mesure où l'activité de l'écriture subjective légitime la posture identitaire du sujet, stimule sa réflexion, et favorise son intellectualisation. L'élément émotionnel exprimé discursivement se révèle donc un outil heuristique nécessaire à la compréhension et à l'interprétation du texte.

Il reste toutefois à se demander si le genre textuel ainsi produit doit se limiter à être considéré comme l'expression d'une étape du processus d'interprétation effectuée par un lecteur en formation, ou bien si un tel produit discursif peut trouver une place légitime en milieu universitaire.

Si l'on considère le lecteur universitaire comme un lecteur en formation, il ne peut qu'être bénéfique d'adopter des dispositifs pédagogiques aidant au développement de ses compétences et en s'appuyant notamment sur l'élément émotionnel. Un tel exercice peut donc se révéler fécond au moment où la subjectivité est orientée didactiquement (à travers des consignes précises, des modèles – littéraires ? – pertinents, etc.) et insérée dans un projet pédagogique cohérent qui la considère en tant que moteur de l'interprétation. Par ailleurs, l'enseignant peut agir avec une activité d'étayage sur le processus de (re)écriture du sujet, en faisant dans un premier temps ressortir des éléments subjectifs pour stimuler la réflexion, qui pourront après être reformulés, pour répondre aux contraintes propres à un genre objectivant, suivant la norme académique.

Ou alors, on pourrait réfléchir à agir directement sur *l'habitus academicus* qui condamne ou qui tolère avec condescendance les genres de texte subjectifs, à travers un processus de légitimation du genre subjectif, les modèles littéraires ne manquant pas, à partir de *l'Essai sur la lecture* de Proust, jusqu'à *l'Autobiographie du lecteur* de Dumayet.

Références :

BANGE, Pierre (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE*, 1, pp. 53-85 [en ligne] disponible sur <http://aile.revues.org/4875>, consulté le 11 février 2016.

BARONI Raphaël & RODRIGEZ Antonio (éds.) (2014), *Les passions en littérature, Etudes des Lettres 1 (295)*.

BERTUCCI, Marie-Madeleine (2007), « La notion de sujet », *Le Français aujourd'hui 2 (157)*, pp.11-18.

CANVAT, Karl (2007), « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture "ordinaire" », *Etudes des Lettres 4 (278)*, pp. 19-52.

DAUNAY, Bertrand (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français » *Le Français aujourd'hui* 157 (2), pp.43-51.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, & LEDUR, Dominique (1996), *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique : propositions pour la classe de français*, Bruxelles, Louvain-la-Neuve : De Boeck ; Duculot.

FALARDEAU, Eric (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'Éducation* 29 (3), p. 673-694.

HUOT, Diane, & SCHMIDT, Richard (1996) « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *AILE* 8, pp. 89-127 [en ligne] disponible dans <http://aile.revues.org/1237>, consulté le 11 février 2016.

KERN, Richard, & LIDDICOAT, Anthony (2008), « Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur » In Kramsch, Claire J., Lévy, Daniel & Zarate, Genèviève (dir.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

KRAMSCH, Claire J. (2009), *The multilingual subject : what foreign language learners say about their experience and why it matters*, Oxford, Oxford Univ. Press.

MYRE-BISAILLON, Julie & DEZUTTER, Olivier (dir.) (2014), « La continuité des apprentissages en lecture et en écriture », *Vive le primaire* 27 (4), pp. 34-60.

OUELLET, Sébastien (2011), « Le sujet lecteur et scripteur : en quête d'identité » In Mazauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José et Langlade Gérard (dir.), *Le texte du lecteur en formation*, Bruxelles, etc., Peter Lang.

ROUXEL, Annie (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » In Rouxel, Annie & Langlade, Gérard (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, pp. 137-152.

ROUXEL, Annie, & LANGLADE, Gérard (dir.) (2004a), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.

ROUXEL, Annie, & LANGLADE, Gérard (2004b), « Avant-propos ». In Rouxel, Annie & Langlade, Gérard (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, p. 11-16.