



**HAL**  
open science

# Former des passeurs de littérature: quelle place pour le sensible ?

Ana Dias-Chiaruttini

► **To cite this version:**

Ana Dias-Chiaruttini. Former des passeurs de littérature: quelle place pour le sensible?. Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature., Sciencesconf.org, 2021. hal-03445180

**HAL Id: hal-03445180**

**<https://hal.science/hal-03445180>**

Submitted on 23 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Former des *passeurs* de littérature : quelle place pour le sensible ?

---

*Training literature smugglers : what place for the sensitive ?*

**Ana Dias-Chiaruttini**, Université Côte d'Azur – LINE

L'étude du corpus s'appuie sur 400 dossiers d'étudiants de licence recueillis entre 2008 et 2018, dans le cadre d'un cours qui visait trois objectifs : construire une culture en littérature de jeunesse, élaborer une médiation en situation scolaire ou extrascolaire et réfléchir au lecteur que l'on est et à la façon dont s'est construit ce lecteur (pour penser ce que l'on peut transmettre). Cet article portera sur une analyse pragmatique du discours à travers lequel ces étudiants disent les lecteurs qu'ils sont et les lecteurs qu'ils veulent former, afin d'identifier des éléments langagiers constitutifs d'une subjectivité à l'œuvre (Rouxel et Langlade, 2004) qui permet de reconstruire les lecteurs singuliers que sont chacun de ces étudiants (Massol, 2017), notamment en focalisant l'étude sur l'énonciation, l'expression du goût et des récits mobilisant des éléments qui permettent de définir l'expérience de plaisir du texte ou de la lecture (Reuter, 1996 ; Petit, 2002). Nous présenterons que c'est leur rapport à la littérature qui est reconstruit à travers les expériences qui permettent de le saisir (Dias-Chiaruttini, 2018).

Mots-clés : enseignement de la littérature, littérature jeunesse, didactique de la réception, autobiographie de lecteur, souvenir de lecture

The study of the corpus is based on 400 files from undergraduate students collected between 2008 and 2018, as part of a course that had three objectives : build a culture in children's literature, develop mediation in school or out-of-school situation and reflect on the reader that one is and on the way in which this reader was constructed (to think about what one can transmit). This article will focus on a pragmatic analysis of the discourse through which these students tell the readers they are and the readers they want to train, in order to identify the linguistic elements constituting a subjectivity at work (Rouxel & Langlade, 2004) which makes it possible to reconstruct the unique readers that each of these students are (Massol, 2017), in particular by focusing the study on the enunciation, the expression of taste and stories mobilizing elements that make it possible to define the experience of pleasure of text or reading (Reuter, 1996 ; Petit, 2002). We will present that it is their relationship to literature that is reconstructed through experiences that allow us to grasp it (Dias-Chiaruttini, 2018).

Keywords : literature teaching, children's literature, reception teaching, reader's autobiography, reading memory

Une lecture sensible pourrait être définie comme une lecture attentive aux émotions que produisent autant le texte que l'acte même de lecture, pendant et après la lecture. Elle forge entre autres des souvenirs de lecture et permet au lecteur de tisser des liens entre diverses pratiques culturelles et artistiques. Dans la perspective psychanalytique de Picard (1986), cette aptitude peut se retrouver dans la forme du « playing » enracinée dans l'imaginaire du lecteur. Entre le *liseur* (le corps lisant) et le *lectant*, qui prend du recul et intellectualise sa compréhension du texte, il faudrait considérer le *lu* comme l'instance où le lecteur se laisse envahir par le texte, par sa lecture, et investit à son tour le texte de façon plus ou moins consciente. Il ne coopère pas seulement avec le texte (au sens d'Eco, 1979), mais laisse libre



cours à son imagination et à ses émotions avant de devenir attentif à l'esthétisme du texte et d'éprouver de nouvelles émotions. Je conçois ainsi qu'il existe une dimension sensible dans tout acte de lecture qui est singulière et qui s'inscrit dans la mémoire de chaque lecteur. Une lecture sensible convoque des souvenirs passés et en forge de nouveaux. Ces souvenirs cimentent (entre autres) la bibliothèque intérieure (Bayard, 2007) de chaque lecteur, ils peuvent dans diverses occasions être évoqués, transmis, partagés avec d'autres lecteurs. S'intéresser à la part sensible de la lecture, c'est s'intéresser au lecteur et à ce qui fait qu'une lecture est une expérience unique, un moment vécu qui peut être relaté et qui, entre autres, permet au lecteur de dire sa sensibilité : ce qu'il ressent en évoquant une lecture, un texte, le souvenir des émotions ressenties, les nouvelles émotions que le souvenir peut provoquer...

Sur le plan didactique, se pose toujours la question redoutable de savoir si cette lecture sensible est enseignable. A-t-elle une valeur didactique ? Si oui, peut-on la didactiser ? Autrement dit, sert-elle à former le lecteur dans un contexte scolaire et au-delà ? Quel lecteur forme-t-on alors ? Quels dispositifs seraient à favoriser dans une telle perspective d'enseignement ?

C'est la question de la valeur didactique de la sensibilité du lecteur que je souhaite ici traiter, en me déplaçant du contexte de la classe vers celui de l'université, pour tenter de comprendre comment des étudiants, dont une majorité se destine aux métiers de l'enseignement, donnent à voir une lecture sensible et se conçoivent comme des passeurs de littérature.

La réflexion ici développée s'inscrit, par conséquent, dans une approche didactique de la réception (Dias-Chiaruttini, 2019) et tente de définir la part sensible d'expériences de lecture qui ont produit une émotion associée autant à un texte qu'à un moment de lecture. Cette réflexion repose sur une hypothèse qui serait que le rapport aux textes littéraires influencerait non seulement l'enseignement qui est fait de la littérature en classe, mais aussi la transmission des textes et d'expériences scolaires et extrascolaires (Dias-Chiaruttini, 2018). Pour avancer des éléments de discussion, je me propose de revenir sur des écrits d'étudiants de troisième année de Licence réalisés dans le cadre de la formation transversale à l'université de Lille. En effet, entre 2008 et 2018, j'ai eu la responsabilité d'une unité d'enseignement libre (désormais UE) ouverte à l'ensemble des étudiants de l'université Sciences Humaines et Sociales, portant sur la littérature de jeunesse. L'évaluation de cette UE portait sur un dossier de dix pages qui présentait et analysait une œuvre que chaque étudiant choisissait. Ce choix faisait l'objet d'une explicitation. Entre 2008 et 2013, l'évaluation était complétée par une présentation orale de l'œuvre retenue et la mise en voix d'un passage. Cette activité s'est transformée pour la période située entre 2013 et 2018 en une présentation et analyse d'une animation de l'œuvre choisie dans un contexte laissé au choix (médiathèque, crèche, hôpital, centre pénitencier, centre de loisirs, etc.).

Le corpus permet d'identifier deux modalités de choix du texte présenté. Certains étudiants ont choisi un texte déjà lu évoquant des souvenirs passés associés à un moment précis de leur vie scolaire, familiale ou simplement de leur parcours de lecteur. D'autres d'étudiants ont fait le choix d'un texte découvert à l'occasion du cours, ils évoquent alors d'autres éléments qui permettent de dire l'expérience de lecture qu'ils ont réalisée, notamment la façon dont le texte agit sur eux (l'effet du texte pour reprendre la formule de Jouve, 1992) ou la façon dont ils le mettent en résonance avec d'autres textes, d'autres médias ou d'autres formes artistiques. L'analyse des dossiers se structure autour de ces deux modes de présentation

d'une lecture. Avant de les présenter, je vais revenir sur les choix et enjeux méthodologiques de l'analyse pragmatique des dossiers.

## **Choix et enjeux méthodologiques**

### *La constitution du corpus*

Le corpus est aujourd'hui constitué de 400 dossiers, 70% des étudiants étaient inscrits en Sciences de l'Éducation (80% option « enseignement, apprentissages et didactiques » ; 20% option « travail social et option vie scolaire ») ; 30% étaient des étudiants inscrits dans d'autres départements (20% au département LEA ; 10% aux départements de Sociologie, d'Histoire, ou de Musicologie). Il faut noter que 80 % des étudiants découvraient la littérature de jeunesse et que certains, à l'occasion de cette UE, ont appris avoir lu dans leur jeunesse des œuvres de ce domaine éditorial. Ce taux a peu évolué au gré des années où l'UE a été dispensée. Une majorité d'entre eux se destinait au métier d'enseignant dans le premier comme dans le second degré (principalement en langues), d'autres envisageaient une carrière dans le travail social (comme éducateur spécialisé) ou un poste d'encadrement dans les établissements scolaires (ils préparent le concours de conseiller principal d'éducation). Certains indécis en matière de projet professionnel ont fait le choix de cette UE, soit par curiosité, soit parce qu'ils aimaient lire, selon leurs déclarations.

Ce corpus constitue une source importante d'informations sur les parcours de lecteurs des étudiants. En effet, ces derniers réalisent en partie une autobiographie de lecteur (Rouxel, 2004). Celle-ci permet d'approcher la bibliothèque intérieure (Bayard, 2007 ; Louichon et Rouxel, 2010) de chacun d'entre eux ainsi que leurs rapports à la littérature. Elle permet aussi de mieux saisir leurs pratiques culturelles et la place de la lecture au sein de celles-ci.

### *Les choix d'analyse*

L'analyse du discours menée cherche à identifier « des éléments langagiers constitutifs » non plus « d'une subjectivité à l'œuvre » comme l'indiquent Rouxel et Langlade (2004), mais d'une *sensibilité à l'œuvre*. Autrement dit, je cherche à identifier comment le sensible s'exprime. À ce stade, l'analyse se veut exploratoire avant d'être menée avec le logiciel Nvivo pour permettre l'étude de l'ensemble des données (qui représente plus de 4000 pages écrites auxquelles s'ajoutent des illustrations).

Elle porte sur les éléments suivants :

- la façon dont le sujet parle du lecteur qu'il a été et qu'il est devenu : il s'agit de traiter des éléments d'énonciation, des modalisateurs, des expansions nominales ;
- la façon dont le sujet parle de la lecture réalisée : il s'agit de relever l'expression d'émotions liées au souvenir de lecture, mais aussi les formes de jugement ou d'évaluation des expériences de lecture évoquées ;
- la façon dont il met en relation les textes lus avec d'autres médias ou d'autres formes artistiques : il s'agit de relever les relations intertextuelles ; interartiales ; intermodales, voire multimodales. Si « les influences réciproques entre les différentes formes de la création artistique constituent aujourd'hui un champ privilégié de la recherche en littérature et en art » comme le constatent Bricco et Murzilli (2012 : 1), les mises en relation entre les arts par les lecteurs

constituent également une entrée privilégiée pour comprendre les processus de réception d'une œuvre. Je rejoins ces autrices qui considèrent que l'interartialité « réclame une vigilance particulière, dans la mesure où elle pousse (le lecteur) à sortir des catégories esthétiques habituelles et à percevoir la multiplicité des parcours de lecture possibles » (2021 : 4). Ces dialogues entre les arts constituent pour moi un enjeu important autant dans la formation du passeur de littérature que dans celle du lecteur dans un cadre scolaire ou autres.

### **Texte issu de la bibliothèque intérieure**

Pour évoquer les souvenirs d'un texte déjà lu, les étudiants recourent au pronom « je » de façon exclusive dans ce corpus et placent ainsi le récit de ce souvenir sous des auspices sinon intimes, du moins personnels.

L'évocation du souvenir permet la fictionnalisation de la lecture telle que nous pouvons la lire dans l'extrait ci-dessous. À travers le terme de fictionnalisation, il ne s'agit pas de mettre en cause la véracité du récit, mais la mise en récit qui fait de cette lecture un événement avec des péripéties, une issue, l'expression d'émotions ravivées par la perte et les retrouvailles du livre et aussi par le regard attendri sur, d'une part, l'expérience de l'enfance et, d'autre part, les retrouvailles qu'un événement douloureux, le décès du grand-père, permet. Ce n'est pas que le texte lu, mais le souvenir du texte et la quête pour le retrouver qui en font un événement de lecture et qui transforment le lecteur passionné en passeur du texte :

*Depuis tout petit, j'ai aimé qu'on me lise des histoires, et dès que j'ai été en mesure de le faire, je me suis plongé tout seul dans la lecture. Ainsi, nombreux sont les albums que j'ai lus et possédés étant enfant, bien rangés sur mon étagère. Le passage à l'adolescence m'a fait faire un grand nettoyage par le vide, pour y mettre les lectures plus dignes de mon âge, collections de bandes dessinées et ouvrages scientifiques... Hélas, à peine quelques années plus tard, alors jeune adulte, me revenaient des bribes d'histoires, des images et des sensations issues de certains de mes albums disparus ! Parmi ces bouffées nostalgiques, un album régnait en maître dans ma mémoire : une histoire de chasse au tigre (mais un tigre spécial – bigarré – me souvenais-je alors), une aventure drôle, mystérieuse et loufoque qui avait marqué mon imagination comme un rêve étrange et magique. [...]*

*Pendant plus de 15 ans, je me désolais d'avoir perdu ce joyau, et décrivais avec force détails l'histoire mythifiée à ma compagne. Je fis des recherches Internet pour retrouver l'album, interrogeai mes parents, questionnai une libraire... en vain. À croire que je l'avais rêvée, cette histoire !*

*Le décès très récent de mon grand-père nous a réunis chez lui, et nous avons trié les photos de famille de ses albums. À un moment, je suis tombé sur une photo de moi vers 7-8 ans, en train de jouer au cow-boy dans ma chambre, avec mon étagère en arrière-plan. [...]*

D'autres souvenirs ne mobilisent pas l'enfance, mais l'élève ou l'adulte parent, voire l'adulte passeur d'une culture.

Le récit du souvenir scolaire est toujours marqué par l'enseignant-médiateur ou un enseignant secondé par la famille. L'expérience narrée reste singulière et forme le goût du lecteur que l'étudiant est devenu :

*J'avais 8 ou 9 ans lorsque mon institutrice de CE2 m'a fait découvrir le plaisir de lire. Jusqu'alors je lisais ce qu'on me demandait de lire pour l'école, pour mes devoirs. C'était plus une obligation qu'autre chose. Lorsque je voyais mes parents lire des livres très conséquents, je ne comprenais pas comment on pouvait passer son temps libre comme cela...*

*Un matin, mon institutrice nous a emmenés dans la petite bibliothèque de l'école « l'ABCD » pour visionner une vidéo sur le livre Charlie et la chocolaterie de Roald Dahl. [...] Durant cette demi-heure, nous avons découvert le début du roman.*

*À la fin de la vidéo, le présentateur nous montre le livre et nous dit avec un grand sourire que si nous voulons connaître la suite des aventures de Charlie, il fallait lire le livre ! [...] J'ai alors dévoré des pages et des pages sans m'arrêter. J'ai adoré cette histoire où l'imaginaire est omniprésent, les personnages réalistes, mais aussi déjantés, le monde du chocolat... [...] Lorsque j'ai terminé cet ouvrage, j'avais envie de continuer à lire... J'ai alors lu la suite des aventures de Charlie et la chocolaterie, Charlie et l'ascenseur de verre<sup>1</sup> ! Lorsque j'eus terminé, c'est avec une grande tristesse que j'ai quitté Charlie. (Aujourd'hui, je peux dire que c'est grâce à lui si ma bibliothèque est aussi chargée !!!) Ma mère m'a alors emmenée dans une librairie pour trouver un nouveau livre dans le même genre... Le libraire nous conseilla de rester avec le même auteur : Roald Dahl. C'est ainsi que j'ai découvert tour à tour : Sacrées sorcières, Mathilda, La potion magique de Georges Bouillon....*

À l'inverse, le manque d'intérêt dans l'enfance pour la lecture ne détermine pas le lecteur que deviendra l'étudiant ; d'autres expériences peuvent former le lecteur et le passeur :

*Enfant au début des années 80, la lecture était loin d'être mon activité favorite. La fameuse bibliothèque rose (Comtesse de Ségur et autres) n'avait rien de bien attrayant. Mon goût pour la littérature est donc venu plus tardivement avec les romans policiers de P. Cornwall et M. Higgins Clark. Je les ai dévorés.*

*À la naissance de mes enfants, j'étais passionnée de lecture. Ils m'ont donc toujours connue un livre à la main. Tout petits, nous n'avons jamais pratiqué le fameux rituel de l'histoire avant de nous endormir, mais nous avons inventé notre propre rituel, de véritables marathons de lecture l'après-midi au chaud sous la couette où chacun choisissait deux voire trois livres et je racontais les histoires. [...]*

C'est toujours un lecteur en devenir qui est présent dans ces dossiers, mais l'exercice amène aussi les étudiants à réfléchir à la façon dont ils peuvent convoquer et présenter un texte :

*Je me suis longuement interrogé sur la manière dont j'allais aborder mon analyse du roman La sixième de Susie Morgenstern. Fallait-il que j'en fasse une analyse littéraire rigoureuse ? Que je vous le présente tel qu'il est écrit ? Et puis je me suis posé la question qui est de savoir ce que ce livre évoque en moi, ce qu'il éveille. Il est vrai que la première fois que j'ai lu ce livre j'avais une dizaine d'années et il m'avait à l'époque énormément plu, c'est ce qui m'a poussé à vous le présenter ici. Aujourd'hui, c'est avec un regard d'adulte que j'ai revécu les aventures de la jeune Margot et les péripéties de sa jeunesse, en particulier celles concernant son entrée en classe de sixième. De plus, je tenais à comprendre ce qu'il pouvait apporter aux enfants et de quelle manière je pouvais imaginer une médiation afin de leur donner envie de le lire. J'ai donc choisi ce roman pour différentes raisons. Tout d'abord, parce que je souhaitais le relire afin de voir quelles seraient mes impressions des années plus tard et de pouvoir éventuellement comparer mes différents ressentis.*

---

<sup>1</sup> Il s'agit de Charlie et le grand ascenseur de verre paru en 1978 en France chez Gallimard jeunesse.

*Ensuite, parce que ce livre traite d'un thème qui me touche puisque je suis assistante d'éducation dans un collège et que tous les ans, je suis confrontée aux élèves qui arrivent au collège. [...]*

Les retrouvailles des étudiants avec un texte sont toujours empreintes de la crainte de la déception du regard de l'adulte qui ne serait plus aussi indulgent que celui de l'enfant-lecteur. Mais l'ensemble des dossiers ne présente aucune déception, sans doute parce que le contexte d'évaluation ne le favorisait pas. Sans doute aussi que le leitmotiv de la déception de l'adulte relève d'une construction sociale collective plus qu'une expérience réellement partagée.

### **La rencontre avec un texte**

Beaucoup d'étudiants ont choisi de présenter un texte qu'ils ont découvert à l'occasion de l'UE. Le pronom personnel *nous* peut alors apparaître, dénotant ainsi une mise à distance par rapport à ce choix ou encore une forme de modestie, mais ce choix d'énonciation reste minoritaire dans le corpus. Toutefois, les étudiants s'investissent autrement dans l'exercice que ceux qui ont fait le choix d'un texte issu de leur bibliothèque intérieure. Cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit totalement écartée, car elle peut aussi guider le choix d'un nouveau texte.

### *Les effets du texte*

Les dossiers mettent en avant les effets du texte (au sens de Jouve, 1992). Les étudiants peuvent ainsi évoquer la façon dont ils ont coopéré avec un texte au risque d'avoir été dupés par celui-ci :

*Tout d'abord, je suis tombé dans le piège du titre<sup>2</sup>, je m'attendais avant tout que l'on parle de couleur de peau avec ce titre. Ensuite, j'ai aimé ce livre, car le personnage de Max est attachant. On se met rapidement dans l'histoire jusqu'à la vivre. Parfois, on est même en colère vis-à-vis de certains personnages comme celui de Soiffard qui pousse au harcèlement et à la méchanceté jusqu'au plus haut niveau. On se méfie aussi, on aurait presque envie de crier à Max de ne pas parler devant son professeur d'histoire. [...]*

*On se pose des questions tout au long de l'histoire, imaginant à l'avance ce qu'il va se passer, pour enfin tomber des nues. C'est appréciable de voir que Magda, la mère de Max, n'est pas celle que l'on croit, et on se rassure de constater qu'une maman restera une maman malgré cette vie difficile qu'ils subissent.*

Le plaisir du texte est ainsi lié à la façon dont il agit ou peut agir sur le lecteur, autrement dit, il est associé à des réactions et à des émotions ressenties. C'est ainsi que la question des valeurs est régulièrement convoquée par les étudiants. Elle illustre une réception engagée du texte et leur sensibilité à certains idéaux :

*Le rassemblement des deux cultures semble surplomber<sup>3</sup>, comme dominer la ville. En parallèle avec le texte, l'image est très engagée. Elle a pour but de transmettre*

---

<sup>2</sup> Il s'agit du texte de science-fiction *La bonne couleur*, écrit par Yaël Hassan, paru en 2006 aux éditions Casterman.

<sup>3</sup> Il s'agit du conte musical mis en voix par Olivia Ruiz, *La mélodie des tuyaux* de Benjamin Lacombe, paru en 2009 chez Seuil jeunesse.

*un nombre de messages forts. Ces messages semblent être similaires aux buts de la culture.*

*Se cultiver aide l'enfant à devenir un acteur impliqué. Autrement dit, l'enfant devient progressivement un sujet social acteur. Alexandre s'ouvre aux autres. Cette ouverture découle d'un développement de ses représentations du monde. Par inférence, le petit garçon a déduit une nouvelle réalité qui est la sienne. Pour cela, il a accepté de dépasser les valeurs qui lui ont été inculquées. Il a rompu un lien qui n'était autre que les représentations que ses parents avaient des étrangers. Alexandre a analysé les situations et les personnes qui l'entouraient. Il a pour cela développé son esprit critique, puis s'est affirmé dans ses prises de décisions. C'est ce qui l'a emmené « là-haut » au sens propre par l'image, mais également au sens figuré par le texte. Alexandre a fait preuve de tolérance, d'ouverture et d'altérité.*

Le choix du texte peut, enfin, reposer sur la dimension esthétique de l'œuvre de littérature de jeunesse, qui s'appuie très souvent sur une analyse des illustrations des albums. C'est très souvent un plaisir du regard qui est évoqué :

*J'ai choisi de présenter et de travailler sur Rebecca Dautremer, car elle possède un graphisme original que l'on peut reconnaître parmi les autres. À la lecture de ses textes, on perçoit une note d'humour, de rêve qui apporte à l'histoire. Le choix des couleurs claires, foncées, chaudes, froides, avec les contrastes d'ombre et de lumière ont attiré mon œil et m'ont donné envie de découvrir son univers.*

#### *Le texte au carrefour des arts*

Le texte choisi peut en rappeler un autre de la bibliothèque intérieure de l'étudiant et susciter une émotion forte attachée aux valeurs de l'hypotexte. Au sujet du récit *Le renard qui cherchait le printemps* d'Hubert Paugam, un étudiant déclare :

*À la fin du récit, la rencontre avec le petit garçon rappelle le passage de la rencontre entre le Petit Prince et le renard : « je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde... »*

*Dans l'œuvre, le petit garçon et le renard qui ont tous les deux vécu la mort d'un proche se sont apprivoisés.*

*Ce passage est touchant, car le lecteur est partagé entre la joie et la peine : Blanchot, par cette rencontre avec le petit garçon, puis la renarde a enfin trouvé le bonheur, mais il a perdu son fidèle compagnon, Grand Corbeau.*

Le texte est au cœur d'un maillage de mises en relation entre les différentes formes d'expressions artistiques. Il peut alors être associé à une musique, à un film, voire à une danse :

*« Promenons-nous dans les bois tant que le loup n'y est pas, si le loup y était, il nous mangerait... ». Voici, le refrain d'une comptine pour enfant qui nous raconte l'histoire du grand méchant loup. Cette image du loup est aussi présente dans la plupart des contes traditionnels, la bête personnifiant le mal.*

*J'ai souhaité étudier une œuvre de ce genre. Elles sont multiples et diverses comme nous avons pu le comprendre au travers de notre séance sur le conte. Après réflexion, et la mélodie étant restée dans un coin de ma tête depuis mon enfance, j'ai choisi de me centrer sur le conte musical *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev.*

*Cette œuvre m'a paru attractive, car elle raconte une histoire à la manière d'une fable et elle est atypique puisqu'elle est racontée en musique. [...] Elle permet de penser à une chorégraphie en danse qui donnerait de la corporalité au texte.*

Le passage d'un média ou d'un art à l'autre contribue à la réception de l'œuvre et permet d'éprouver de nouvelles émotions qui peuvent être partagées. Cela nous amène à reconsidérer la bibliothèque intérieure du lecteur, le déjà-là qui permet de lire et de relire une œuvre. Si tout texte est un intertexte (Barthes, 1975), la lecture sensible est interartiale et intermodale et irrémédiablement expressive et créative. La situation didactique du cours en mettant ces étudiants en situation de passeurs de textes à favoriser ces mises en relation.

## **Conclusion**

Le cours n'envisageait pas de former les étudiants à l'enseignement de la littérature de jeunesse, mais à sa médiation et à sa transmission. Visant cela, les situations didactiques proposées aux étudiants ont permis la réalisation de lectures attentives à ce qui fait « expérience de lecture » et à ce qui se transmet d'un texte et de sa lecture. Transmettre ce qu'on a reçu ou ce qu'on a éprouvé mobilise des aspects affectifs liés à la situation de lecture et au contexte dans lesquels celle-ci s'est réalisée. Les étudiants se sont autant appuyés sur leurs souvenirs de lecture que sur la façon dont un texte peut provoquer une émotion chez eux. Ils ont à la fois pris conscience d'avoir coopéré avec celui-ci et de s'en être distancié, d'avoir éprouvé le plaisir du texte et de partager les valeurs défendues par celui-ci. Ils ont aussi mis en relation le texte lu avec d'autres arts ou d'autres médias tels que des tableaux, la musique ou encore des pièces de théâtre, des films, des danses, etc. Faisant cela, ces étudiants ont décrit les lecteurs qu'ils sont, qu'ils peuvent être et ce qu'ils peuvent transmettre d'un texte inséré dans leur univers culturel. Sont-ils devenus des *passeurs de littérature* ? On peut l'espérer...

## **Bibliographie**

- BARTHES, R. (1975). « *Texte (Théorie du)* », *Encyclopædia Universalis* : <http://www.universalis-edu.com.proxy.unice.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Les éditions de minuit.
- BRICCO, E. et MURZILLI, N. (2012). « Introduction », *Cahiers de Narratologie*, 23. URL : <http://journals.openedition.org/>
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2018). « Rapport à la littérature et à son enseignement : comprendre ce qui s'enseigne sous le nom littérature ». *Tréma*, 49, 5-16
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2019). *La littérature telle qu'on l'enseigne. Contribution à une approche didactique de la réception*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Lille.
- ECO, U. (1979). *Lector in Fabula*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JOUBE, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147(4), 57-66.