

La lecture subjective comparée en contexte universitaire : témoignage d'une expérience

Margarida da Silveira Corsi*

<http://orcid.org/0000-0002-5216-8660>

Álvaro David Hwang**

<https://orcid.org/0000-0003-4320-8306>

Résumé: Ce travail, lié au projet de recherche *Littérature et d'autres langages – relectures comparées et enseignement de la littérature*, présente des résultats d'une recherche menée par des enseignants de langue et de littérature françaises du cours de Lettres portugais/français dans une université brésilienne, à partir d'une proposition de lecture littéraire subjective et comparée. Cette proposition se fonde sur des lectures de Rouxel (2018), Langlade (2007), Lemarchand Thieurmél (2014) et Bakhtine (1992,1997), entre autres. Les résultats obtenus à travers l'évaluation de *carnets du lecteur* démontrent, entre autres résultats, que l'utilisation de ces carnets, au cours du processus de lecture, contribue à la prise de conscience, chez le lecteur, de l'aspect littéraire subjectif.

Mots-clés: littérature. subjectivité. carnet du lecteur.

Comparative subjective reading in a university context: report of an experiment

Abstract : This work, linked to the teaching research project *Literature and other languages – comparative readings and the teaching of literature*, presents results of a research carried out by teachers of french language and literature subjects, based on a proposal for subjective and comparative reading. The proposal is supported by readings by Rouxel (2018), Langlade (2007), Lemarchand Thieurmél (2014), Bakhtin (1992,1997), among others. The results obtained through the evaluation of reading diaries demonstrate, among other aspects, that the use of this, during the reading process, contributes to the reader's awareness of the subjective literary aspect.

Keywords : literature. subjectivity. reader's notebook.

A leitura subjetiva comparada em contexto universitário : relato de uma experiência

Resumo: Este trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa docente *Literatura e outras linguagens – releituras comparadas e o ensino de literatura*, apresenta resultados de pesquisa realizada por

* Universidade Estadual de Maringá. Professor de langue et de littérature françaises. E-mail: mscorsi@uem.br.

** Universidade Estadual de Maringá. Professor de langue et de littérature françaises. E-mail: adhwang@uem.br.



docentes do curso de letras português/francês em disciplinas de língua e literatura francesas, a partir de uma proposta de leitura subjetiva e comparada. A proposta é subsidiada pelas leituras de Rouxel (2018), Langlade (2007), Lemarchand Thieurmél (2014), Bakhtin (1992,1997), entre outros. Os resultados, obtidos através da avaliação de diários de leitura, demonstram, entre outros aspectos, que a utilização desse instrumento, durante o processo de leitura, contribui para que o leitor tome mais consciência da subjetividade literária.

Palavras-chave: Literatura. Subjetividade. Diário do leitor.

Introduction

L'étudiant de français en contexte universitaire souhaite évidemment apprendre une langue étrangère et à cet apprentissage vient s'ajouter, notamment chez l'étudiant en Lettres, l'envie de réfléchir sur la langue qu'il enseignera dans l'avenir. Ce processus peut se produire de différentes manières et à travers toutes sortes de textes. Les genres textuels de la sphère littéraire offrent une immense richesse linguistique et artistique, constituant un terrain fructueux pour l'enseignement de la langue et de l'art littéraire.

On argumente souvent que, dans ce contexte, la lecture littéraire peut être effectuée selon les besoins de chaque groupe-classe, pouvant avoir comme point de départ des questions liées à la langue et au style de l'auteur, telles que le vocabulaire, la structure des phrases et les expressions typiques, en vue de stimuler l'acquisition du vocabulaire, la composition de phrases et de textes courts, sans négliger, pour autant, l'étude de l'art littéraire, de son contexte de production, de ses caractéristiques formelles et de son idéologie (Corsi, 2015). Une autre approche possible serait celle de la lecture dramatique et partagée, suivie d'une discussion motivée par le potentiel linguistique, stylistique et/ou culturel de l'œuvre, puisqu'elle permet de déduire les significations possibles de l'énoncé, à travers une lecture subjective (Rouxel, 2018a), lieu de formation de soi, de construction identitaire et culturelle : «Sans abandonner l'idée d'un lecteur critique, il importe avant tout que la lecture soit un acte par lequel le sujet puisse réfléchir, penser le monde et se penser, s'ouvrir et s'émanciper, trouver des échos dans sa vie personnelle» (Rouxel, 2018a, p. 13).

Compte tenu des difficultés rencontrées par les étudiants lors des lectures littéraires en langue française, car ils ne se sentent pas toujours compétents face au langage mimétique de l'œuvre en cours de lecture, raison qui conduit de nombreux étudiants à lire des traductions ou des résumés d'œuvres littéraires, ce travail, effectué dans un cours de littérature française, auprès d'étudiants en Lettres portugais/français, de l'Université d'État de Maringá, a eu pour objectif, tout d'abord, d'éveiller le goût de la lecture de textes littéraires en français, dans un cadre où le texte lui-même fait l'objet d'une analyse, intervenant, à ce titre, en tant qu'instrument d'un apprentissage dynamique, créatif et interactif de la langue et de la littérature françaises. Il s'agit d'une approche comparée d'œuvres littéraires à travers des activités qui ont pour cible les compétences linguistiques et littéraires, ainsi que les subjectivités des lecteurs. En vue de mettre en valeur les sentiments, les jugements et les émotions qu'une œuvre littéraire peut provoquer chez les lecteurs, pendant des étapes préétablies, on leur a proposé un *carnet du lecteur*¹ où il leur faudrait écrire tout ce qu'ils pensaient ou ressentaient pendant leurs lectures (Langlade, 2007, p.71).

En vue de permettre à ces destinataires du récit littéraire français – qui sont également apprenants de FLE – de produire, de réfléchir et de réélaborer une interaction verbale spontanée (orale et écrite), nous avons considéré ces étapes comme des composantes importantes d'un processus actif, dans lequel intervient une approche des récits littéraires qui, quant à elle, s'appuie sur la conceptualisation de la Lecture Subjective et la rédaction d'un carnet du lecteur, d'après Rouxel (2018), Langlade (2007), Le Coq (2015), entre autres.

Cette étude d'œuvres littéraires s'inscrit, donc, dans une méthodologie dont le but est d'interagir avec une conception langagière qui met en valeur le contexte social du lecteur et ses connaissances antérieures (sa bibliothèque intérieure), ce qui explique le souci de proposer, en classe de littérature française, des approches de lecture qui tiennent également compte des catégories, des éléments et des parties de récits

¹ Carnets ou cahiers de lecture ou de littérature.

littéraires pertinents, qu'il s'agisse de textes imprimés, de documents audio ou audiovisuels, en vue d'en exploiter davantage les caractéristiques mimétiques, linguistiques, stylistiques, artistiques, culturelles et historiques qui rendent possible que l'étudiant-lecteur puisse «réagir, répondre et répliquer aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire» (Langlade, 2007, p.71).

En partant de la lecture partagée de textes-cibles et des impressions du lecteur empirique, cette approche présuppose des activités liées à la reconnaissance du style de l'auteur et de l'œuvre, à l'exploitation du vocabulaire, à la lecture de textes critico-théoriques sur l'écrivain et le thème, pour pouvoir, ensuite, procéder à une lecture analytico-comparée de récits littéraires qui soit, quant à elle, basée sur leurs structures compositionnelles, leurs styles et leurs thèmes et qui permette, par ailleurs, une interaction verbale orale et écrite, dans laquelle le lecteur puisse élargir les significations possibles de ces récits par le truchement de ses propres connaissances et de ses expériences antérieures.

Lectures partagées et comparées

Pour cette approche comparative, nous avons choisi de travailler sur les romans *Le dernier jour d'un condamné* (1829), *Claude Gueux* (1832), le livre II (*La chute*) de la première partie (Fantine) des *Misérables* (1862), de Victor Hugo, et *L'étranger* (1942), d'Albert Camus, ainsi que sur la transposition des *Misérables* au genre cordel, de Klévisson Viana, en classe de littérature française, du cours du soir de Lettres portugais/français à l'Université d'Etat de Maringá. Ces lectures ont été associées à d'autres textes portant sur la même thématique comme, par exemple, les préfaces du roman *Le dernier jour d'un condamné: Une comédie à propos d'une tragédie* (1829) et *La préface de 1832*, écrites par Victor Hugo, ainsi que le court-métrage homonyme de Michel

Andrieu (2002) et le *Discours sur la peine de mort* proféré par Hugo devant l'Assemblée Constituante, le 15 septembre 1848, entre autres.

La plus grande partie des pratiques didactiques décrites ci-dessous ont été réalisées par visioconférences sur <https://meet.google.com> et <https://classroom.google.com>, dans le cadre de l'éducation à distance d'urgence (ERE, Brésil, 2020/2021), à partir de classes interactives ou de lectures partagées. Les lectures partagées ont été réalisées par les étudiants, accompagnés de leur professeur qui leur posait des questions et leur donnait des renseignements préalables sur chaque partie de l'œuvre travaillée. Les débats et les interactions écrites ont été alternés en fonction des particularités des œuvres-cibles et du feedback des lecteurs par rapport aux actions proposées.

Le choix et l'ordre des lectures ont été établis en tenant compte de la complexité des événements, du langage des récits travaillés, ainsi que de l'avis des étudiants, pendant la lecture et la discussion de quelques extraits au sujet de la vie et de l'œuvre de Victor Hugo. On a donc choisi l'ordre suivant : *Claude Gueux* (1832), *Le dernier jour d'un condamné* (1829), *L'étranger* (1942), le livre II (*La chute*) de la première partie (Fantine) des *Misérables* (1862) et la transposition des *Misérables* au genre cordel, de Klévisson Viana.

La première œuvre a été déposée sur classroom, accompagnée du message suivant: «Connaissez-vous Claude Gueux? Aimeriez-vous le connaître?». L'histoire de Claude Gueux est racontée par un narrateur en troisième personne – hétérodiégétique (Genette, 1982) – qui présente les événements et les caractéristiques des personnages avec une certaine partialité. Les lecteurs peuvent reconnaître cette partialité à travers les mots choisis pour caractériser les personnages et leurs actions. Le héros du récit – Claude – est décrit comme un homme pauvre, bon, juste, «une figure digne et grave» (Hugo, 1832, p. 01) qui commet un crime pour sauver sa famille de la famine. En prison, il est opprimé et persécuté par un directeur caractérisé comme un homme mauvais et dur, «bref, tyrannique, obéissant à ses idées» (Hugo, 1832, p.01). Dans ce contexte injuste, le héros tue le directeur et est condamné à la peine de mort.

Au cours de la première séance, on leur a expliqué que leurs ressentis, leurs sensations ou leurs doutes devraient être notés dans un cahier qui serait considéré comme un journal intime du lecteur, le *carnet du lecteur* (Le Coq, 2015).

Après le début de la lecture en classe, réalisée lors de la première rencontre, sur google meet, on leur a fait la proposition suivante: « Pendant la lecture du livre, préparez un travail au sujet de *Claude Gueux*, de Victor Hugo, à partir des consignes suivantes: a. relisez les deux premières pages; b. choisissez les extraits au sujet des personnages (Claude Gueux et M. D.); c. traduisez les extraits choisis; e. faites un dessin de chaque personnage ». Après la conclusion du premier travail proposé, à chaque rencontre (deux par semaine), on s'est remis à la lecture partagée et on leur a fait la proposition qui suit, lors de la séance suivante : «Traduisez les extraits au sujet d'Albin et faites un dessin de lui aussi. Continuez la lecture jusqu'au passage suivant, de la page 07: 'Je crains, dit Claude, qu'il n'arrive bientôt quelque malheur à ce bon M. D.' (Hugo, 1832; p.07) ».

Avant de continuer la lecture, on leur a proposé un petit travail de recherche linguistique au sujet du vocabulaire de *Claude Gueux*: « Composez deux petits dictionnaires contenant: l'un, les défauts et les qualités de Claude Gueux et de Monsieur le directeur, et l'autre, les mots qui décrivent le contexte de la prison ». À la suite de cette petite recherche, on s'est mis à récupérer les mots choisis par les lecteurs et à travailler oralement avec eux ce que chaque mot représente pour caractériser chaque personnage en question. Deux groupes ont été formés pour présenter, chacun, les caractéristiques de chaque personnage. À ce moment, ils ont pu comprendre que chaque mot choisi par l'écrivain était important pour la subjectivité. Si l'on prend, par exemple, les qualités de Claude Gueux (capable, habile, intelligent, honnête, digne, sérieux, etc) opposées à celles de M. D. (bref, tyrannique, obéissant, mauvais, méchant, dur), il est possible de percevoir que l'auteur, à travers le narrateur, nous présente un héros victime de son opposant. Les résultats de cette activité nous ont permis de voir que les étudiants ont été capables de reconnaître l'importance qu'ont les mots pour la compréhension de l'histoire, ce qu'on a pu voir quand ils ont dit, par exemple, qu'ils ne pouvaient pas s'arrêter de lire Claude Gueux, qui était un personnage passionnant qui les avait captivés.

Après ce débat, il leur a été proposé de continuer la lecture à partir de l'extrait suivant: « 'Claude s'était replacé lui-même à son banc, et il s'était remis au travail, comme Jacques Clément se fût remis à la prière.' (Hugo, 1832, p.10). Après en avoir fait la lecture, décrivez chaque personnage indiqué: le directeur, Claude, Albin ». Pendant cette activité, les étudiants ont dit qu'ils n'avaient pas de difficultés à décrire les personnages, parce qu'ils connaissaient déjà les mots qu'il fallait utiliser.

À la rencontre suivante, après la lecture des portraits descriptifs, on leur a fait la proposition qui suit: «Lisez jusqu'au paragraphe suivant de la page 16: 'Le huitième coup n'était pas encore sonné que cette noble et intelligente tête était tombée.' Et répondez aux questions suivantes: Qui est Claude Gueux? Comment vivait-il avant la prison? Comment est-il vu dans la prison? Quel crime a-t-il commis? Commentez le jugement qu'il a porté sur le directeur? Comment a-t-il été jugé par la justice? Décrivez les circonstances de son exécution». Il a été possible de voir, à ce moment, que la lecture provoque des réactions différentes chez chaque lecteur. La réponse de chacun représente une manière particulière de voir la thématique de la peine de mort, ainsi que de l'iniquité. Ces réflexions les ont encouragés aussi à vouloir partager leurs connaissances avec le groupe, ce qui a enrichi la discussion et la suite de la lecture.

Pour continuer la lecture, ils ont reçu la consigne suivante :

« Lisez l'extrait suivant et répondez : 'Le peuple a faim, le peuple a froid. La misère le pousse au crime ou au vice, selon le sexe. Ayez pitié du peuple, à qui le bagne prend ses fils, et le lupanar ses filles. Vous avez trop de forçats, vous avez trop de prostituées. Que prouvent ces deux ulcères ? Que le corps social a un vice dans le sang. Vous voilà réunis en consultation au chevet du malade; occupez-vous de la maladie. Cette maladie, vous la traitez mal. Étudiez-la mieux. Les lois que vous faites, quand vous en faites, ne sont que des palliatifs et des expédients. Une moitié de vos codes est routine, l'autre moitié empirisme. La flétrissure était une cautérisation qui gangrenait la plaie; peine insensée que celle qui pour la vie scellait et rivait le crime sur le criminel! qui en faisait deux amis, deux compagnons, deux inséparables! Le bagne est un vésicatoire absurde qui laisse résorber, non sans l'avoir rendu pire encore, presque tout le mauvais sang qu'il extrait. La peine de mort est une amputation barbare. Or, flétrissure, bagne, peine de mort, trois choses qui se tiennent. Vous avez supprimé la flétrissure; si vous êtes logiques, supprimez le reste. Le fer rouge, le boulet et le couperet, c'étaient les trois parties d'un syllogisme. Vous avez ôté le fer rouge; le boulet et le couperet n'ont plus de sens. Farinace était atroce; mais il n'était pas absurde. Démontez-moi cette vieille échelle boiteuse des crimes et des peines, et refaites-la. Refaites votre pénalité, refaites vos codes, refaites vos prisons, refaites vos juges. Remettez les lois au pas des

mœurs. Messieurs, il se coupe trop de têtes par an en France. Puisque vous êtes en train de faire des économies, faites-en là-dessus. Puisque vous êtes en verve de suppressions, supprimez le bourreau. Avec la solde de vos quatre-vingts bourreaux, vous payerez six cents maîtres d'école. Songez au gros du peuple. Des écoles pour les enfants, des ateliers pour les hommes. Savez-vous que la France est un des pays de l'Europe où il y a le moins de natifs qui sachent lire! Quoi! la Suisse sait lire, la Belgique sait lire, le Danemark sait lire, la Grèce sait lire, l'Irlande sait lire, et la France ne sait pas lire ? c'est une honte. Allez dans les bagnes. Appelez autour de vous toute la chiourme. Examinez un à un tous ces damnés de la loi humaine. Calculez l'inclinaison de tous ces profils, tâchez tous ces crânes. Chacun de ces hommes tombés au-dessous de lui son type bestial ; il semble que chacun d'eux soit le point d'intersection de telle ou telle espèce animale avec l'humanité.' (Hugo, 1832, p.18). À votre avis, que veut dire le narrateur par ce discours? Quels sont les mots qui peuvent confirmer votre réponse?»

Voilà une question qui a provoqué des réactions liées aux problèmes politiques et sociaux du Brésil. On a parlé de l'éducation, de la criminalité, de problèmes sociaux, entre autres choses.

C'est à ce moment-là qu'on leur a proposé ce qui suit : «Refaites la lecture de l'œuvre à partir de la page 16 et répondez aux questions suivantes: À qui parle le narrateur? De qui parle-t-il? Quel est l'objectif de son discours? Comment parle-t-il des condamnés des bagnes? (Hugo, 1832, p.18 et 19). Quelle est l'importance de l'éducation et de la lecture selon le texte? (Hugo, 1832, p.18 et 19). Choisissez 10 mots et 3 expressions que vous considérez comme importants dans le texte et cherchez leurs sens dans le dictionnaire». À partir de ce moment, il a été possible de voir que les étudiants se mettaient à écrire, dans le cahier reçu le premier jour de cours, toutes les remarques faites au sujet des lectures précédentes.

Dans la séquence des travaux, après avoir réalisé la lecture et discuté sur le *Discours sur la peine de mort*, proféré par Hugo devant l'Assemblée Constituante le 15 septembre 1848, on leur a fait la proposition qui suit: «Mettez l'extrait et la question suivante sur vos réseaux sociaux et essayez de savoir ce que vos amis en pensent: 'Cette tête de l'homme du peuple, cultivez-la, défrichez-la, arrosez-la, fécondez-la, éclairez-la, moralisez-la, utilisez-la; vous n'aurez pas besoin de la couper.' (HUGO, 1832, p.19). Vaut-il mieux couper ou instruire une tête?». Lors de la rencontre suivante, les étudiants ont dit que leurs amis ne comprenaient pas la question parce qu'ils n'étaient pas au courant

des idées de Victor Hugo. À ce moment, ils se sont aperçus que la lecture littéraire peut offrir des expériences qui font réfléchir au sujet des autres et de soi-même.

Après avoir suggéré la lecture de la préface du roman *Le Dernier jour d'un condamné* (déposée sur classroom), on leur a demandé de chercher le sens et les synonymes des mots qui, repérés dans la lecture de Claude Gueux, sont en rapport avec le thème abordé. À partir de ces mots, on leur a demandé d'écrire un aide-mémoire de l'histoire de Claude Gueux. Après cet exercice de recherche et de composition, les étudiants ont été encouragés à connaître plus profondément les sens des mots utilisés dans l'œuvre d'Hugo, à travers la méthode des visites guidées (Hwang, 2021), selon laquelle les étudiants doivent parcourir les informations disponibles au sujet de chaque mot recherché, ce qui les encourage à connaître les significations possibles du vocabulaire utilisé et à mieux comprendre la thématique de l'œuvre lue. Par exemple: «Chiourme. Nom féminin (italien *ciurma*, du bas latin *celeusma*, du grec *keleusma*). Ensemble des rameurs d'une galère. Condamnés réunis dans un bagne. [Garde-chiourme n.m.](#) Ancien nom des surveillants des forçats»².

Une fois terminé la lecture de *Claude Gueux*, on leur a proposé une discussion où chacun devrait exprimer ses ressentis sur la lecture et sur la thématique de l'œuvre. Ensuite, l'œuvre suivante (*Le dernier jour d'un condamné*) a été déposée sur classroom avec le message suivant: «Prochaine lecture à ne pas manquer: *Le dernier jour d'un condamné*. Que peut-elle nous apporter?». Avant la lecture, les réponses ont été bien variées, mais, d'une manière générale, les étudiants se sont mis à parler de quelqu'un qui aurait été condamné à n'importe quelle peine. Ils faisaient des blagues sur leurs conditions d'étudiants au Brésil, en disant qu'ils étaient eux-mêmes condamnés à une vie difficile.

Après avoir commencé la lecture partagée du deuxième roman, on leur a proposé de poursuivre la lecture du roman *Le Dernier jour d'un condamné* jusqu'au chapitre IV et de préparer la chose suivante pour une présentation orale: «Ciblez votre analyse sur les points suivants: 1. caractérisez le personnage principal et décrivez son trajet dans

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chiourme/15404>

l'œuvre; 2. décrivez les lieux et caractérisez-les par rapport au thème; 3. parlez du thème et de l'approche qui en est faite dans le roman; 4. parlez du style de l'écrivain et de sa relation avec le thème; 5. caractérisez le narrateur en citant des extraits textuels qui suscitent une telle caractérisation. N'oubliez pas de repérer les mots et les expressions qui caractérisent chaque élément». Ce récit est écrit en première personne – narrateur autodiégétique (Genette, 1982) – où le héros raconte ses six semaines avant son exécution.

Au début de cette lecture, les étudiants avaient déjà pris conscience de l'importance des choix linguistiques dans une œuvre littéraire. Cependant, ayant formé des groupes de deux ou trois personnes, chaque groupe avait sélectionné des ensembles lexicaux différents, ce qui était prévu, d'autant plus qu'il y avait, en classe, des lecteurs de différents niveaux de compétences en français et que chaque personne avait sa propre bibliothèque intérieure.

Encore au sujet du genre préface, on a choisi celle de Murielle Szac, du livre *Le Dernier jour d'un condamné*, publiée chez Pocket (2015). Pendant la lecture partagée et commentée, on a repris des extraits des deux préfaces écrites par Hugo, en 1829 et 1832, et on s'est posé des questions envisageant la comparaison. Ensuite, on a demandé aux étudiants de poursuivre la lecture du roman chez eux. À chaque rencontre, on s'est remis à récupérer le sens de la lecture réalisée par les étudiants, chez eux, et on a donné suite à la lecture partagée en classe. Ceux qui ont exprimé leurs ressentis dans leur *carnet du lecteur* en profitaient pour partager leurs impressions et leurs doutes. De cette manière, il a été possible de travailler la lecture, l'oralité et la subjectivité du lecteur.

Ayant récupéré le sens de la lecture réalisée chez eux et continué la lecture en classe, on leur a demandé de finir la lecture du roman à la maison et de préparer un séminaire qui devrait être présenté oralement, en classe, en reprenant les questions au sujet des personnages, de l'espace, du thème, du narrateur et du style de l'écrivain.

Après la présentation des séminaires, un débat a été réalisé en groupe autour de la thématique de la peine de mort, en vue d'encourager une réflexion entre les lecteurs. Ce débat leur a offert l'occasion d'introduire des informations au sujet de la peine de

mort aujourd'hui. Pour commencer, un tirage au sort a été effectué pour que chaque lecteur fasse la lecture d'un petit extrait de ce qu'il a trouvé sur Internet au sujet du thème pour, ensuite, provoquer une discussion à partir d'une question formulée et proposée à ses collègues. À ce moment, il leur a été possible de découvrir que, en réalité, les œuvres lues sont encore actuelles et que, selon les recherches faites, la peine de mort existe dans 89 pays du globe. Il est judicieux d'affirmer que la relation établie entre les lectures et les subjectivités des lecteurs leur a permis une réflexion plus pointue sur la thématique. L'idée en question est basée sur Lemarchand Thieurmél (2014, p.173), qui affirme : «Il s'agit donc de favoriser l'enrichissement de la bibliothèque intérieure des élèves».

À la suite des petites vacances passées entre le 19 décembre et le 18 janvier 2021, on a repris l'approche des thématiques travaillées (la peine de mort et les condamnés) avec le film *Le dernier jour d'un condamné*, de Michel Andrieu (2002), disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=-IvIfYv7o5Q>, et un extrait de la vidéo d'Agnès Spiquel, intitulée *Victor Hugo: Le dernier jour d'un condamné*, disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=cj9vcHrXJLI>. Puis, on a proposé à chaque groupe de rédiger une liste de critiques portant sur la thématique des œuvres lues. On a pu voir que la vidéo de la conférence d'Agnès Spiquel a été difficile à comprendre pour les auditeurs. Ils ont dit qu'il leur a fallu la visionner et l'écouter à plusieurs reprises, parce que le vocabulaire et la façon de parler rapidement les empêchaient de bien comprendre, mais les encourageaient, par ailleurs, à travailler davantage l'écoute de la langue.

Comme la discussion sur la thématique a été un moment où les étudiants se sont montrés très enthousiastes, on a décidé de continuer à travailler la peine de mort dans le contexte littéraire. Le roman *L'Étranger* (1942), d'Albert Camus, raconte une histoire bien différente des précédentes, tout en présentant une version aussi critique de la peine capitale. Pour provoquer l'intérêt de nos lecteurs, on leur a proposé d'observer toutes les réactions suscitées par la lecture du roman et de les écrire dans leur *carnet du lecteur*. Il leur fallait aussi décrire leurs ressentis pendant la lecture et dire à quel point le thème de l'œuvre frappait leurs esprits.

En vue de comparer les trois ouvrages lus jusqu'à présent, on a fait la lecture dramatique du premier chapitre de l'œuvre de Camus, en faisant attention à sa façon d'écrire pour, ensuite, la comparer au style de Victor Hugo. Par la suite, on leur a demandé de faire attention aussi aux choix linguistiques faits par les différents auteurs dans leurs ouvrages (*Claude Gueux*, *Le dernier jour d'un condamné*, *L'étranger*) et de comparer la façon dont Hugo et Camus décrivent les événements, les personnages, les espaces, les temps qui passent, le narrateur, etc. Quelques étudiants ont préféré faire des notes dans leurs carnets du lecteur et, pendant ce processus, ils nous ont demandé à lire et à commenter leurs écrits. Ce fut aussi une opportunité d'échange entre étudiants et professeur, permettant, notamment à celui-ci, de connaître leurs ressentis, leurs doutes, leurs angoisses liées aux thèmes traités, au moyen d'une action qui met en place un débat sur les sens possibles des œuvres lues.

La lecture des *carnets du lecteur* nous a permis de voir que la comparaison favorise une compréhension plus approfondie de l'œuvre lorsque, par exemple, les étudiants en arrivent à se persuader que Meursault, différemment de ce qui se passe dans les deux autres ouvrages lus, est jugé et condamné à mort, non pas vraiment à cause du crime qu'il a commis, mais plutôt en raison de ses actions devant la société.

À partir de cette discussion au sujet du jugement d'un criminel par une société qui sait juger et condamner ses contrevenants sans rien faire pour changer le contexte de la pauvreté ou sans avoir la capacité de comprendre ce qui porte les gens à avoir de tels comportements et de telles attitudes vis-à-vis de la société, il leur a été proposé de faire la lecture de la première partie du livre *Les misérables*, de Victor Hugo, qui raconte la vie, la misère et la condamnation de Jean Valjean, ainsi que les discriminations dont il a été victime.

La première partie (Fantine) des *Misérables* a été déposée sur classroom avec la consigne suivante : «Lisez jusqu'à l'extrait suivant de la page 108: 'Le cabaretier revint à la cheminée, posa brusquement sa main sur l'épaule de l'homme, et lui dit'». Les commentaires au sujet de l'arrivée de Jean Valjean à Digne - où les habitants méprisent le héros pour avoir été condamné pour le vol d'un pain - sont exprimés spontanément

par les étudiants, à l'oral et à l'écrit. Ce qui leur fait un choc, dans cette partie de l'œuvre hugolienne, c'est la manière dont Jean est chassé par les aubergistes : «J'ai l'habitude d'être poli avec tout le monde. Allez-vous-en !» (HUGO, 1862, p.108).

Deux jours après le cours précédent, on a poursuivi la lecture du roman, tout en lisant, en même temps, la transposition des *Misérables* en littérature de cordel et il leur a été demandé de dire les caractéristiques de cette transposition. Il leur fallait se rendre compte que la transposition est composée en vers et qu'elle utilise 160 strophes de six vers et un acrostiche de 10 vers, chaque vers étant composé de sept syllabes poétiques (Abreu, 2006). Il leur fallait aussi remarquer que le roman de cordel *Os Miseráveis em cordel*, de Klévisson Viana, a été publié en deux formats différents : livre illustré et livret, lesquels présentent les personnages principaux dans les strophes présentées en bas :

Na obra de Victor Hugo,
O grande escritor francês,
Fui buscar inspiração
Para recontar pra vocês
Um dos dramas mais bonitos
Que a mente humana já fez.

Jean, Cosette e Fantine,
Personagens memoráveis –
Principais protagonistas
Do romance Os Miseráveis,
Que é das obras escritas
Uma das mais impecáveis. (Viana, 2008, p.14)³

³ Dans l'œuvre de Victor Hugo,

Le grand écrivain français,
J'ai cherché l'inspiration
Pour vous dire en portugais
L'un des plus beaux drames
Que l'esprit humain a fait.

Jean, Cosette et Fantine,
Personnages mémorables –
Principaux protagonistes

La première œuvre, publiée aux éditions Nova Alexandria (2008), comporte 12 illustrations réalisées par les illustrateurs Murilo et Cintia, à partir desquelles on peut suggérer la composition d'un parcours des événements; la seconde, publiée aux éditions Tupynanquim (2020), présente une xylogravure de Maércio Siqueira sur la couverture, où on voit, en forêt, Jean Valjean et Cosette, celle-ci portant un seau, avec un regard suppliant. La lecture d'un extrait de l'adaptation de Viana a offert aux étudiants l'occasion de parler librement et de manière spontanée au sujet des différences entre les deux œuvres. Certains ont fait la découverte de la littérature de cordel, alors que d'autres ont fait plutôt attention à la différence de formats entre les œuvres adaptées et de langage entre les deux auteurs, ainsi que de la vision du monde de chacune de ces deux œuvres.

Avant de finir le cours, on a proposé aux étudiants de continuer la lecture du livre d'Hugo, à partir de la page lue en classe et de former un groupe de lecture avec des parents et des amis à qui ils devraient lire le livre-cible, en conjonction avec la lecture partagée qui a été faite en classe.

Lors de la séance suivante, on a commencé le cours par la lecture des 12 images présentées dans le livre illustré et de l'image présentée sur la couverture du livret de Klévisson Viana. Pour cette approche, chaque image a été présentée et les étudiants devaient ensuite les lire avec attention et dire ce qu'ils y voyaient, centrés sur les questions suivantes : «Qui est-ce? Où est-ce? Qu'est-ce qui se passe?». À ce moment, les étudiants ont pu présenter leurs subjectivités à travers la lecture des images associées à leurs connaissances au sujet de l'œuvre et aussi au sujet de leurs bibliothèques intérieures. Après avoir fini, on leur a demandé une composition écrite: «Lisez les images et écrivez une histoire possible à partir de la séquence des images présentées». Cette proposition avait pour but de travailler leurs compétences écrites autant que leurs

Du roman *Les Misérables*,

Entre les œuvres écrites

L'une des plus remarquables.

capacités de réflexion sur leurs lectures. On a ensuite repris le cours, en se remettant à la lecture du roman d'Hugo partagée en groupe.

Au cours suivant, chaque étudiant a lu sa copie et on s'est remis à la lecture du livre, en vue de découvrir une relation entre les images du cordel et les événements du livre d'Hugo. Ensuite, on a fini la lecture du roman de cordel, moment où les lecteurs ont pu connaître l'adaptation de l'histoire de Jean Valjean. Puis, on leur a proposé de poursuivre le travail de lecture de l'œuvre-cible dans le groupe qu'ils avaient formé avec des amis et des proches, et de choisir, chacun, deux images parmi les illustrations travaillées en classe, afin que les participants de leurs groupes de lecture lisent et disent ce qu'ils ont vu sur les images présentées. Cette activité avait pour objectif de provoquer l'observation des lecteurs au sujet des subjectivités montrées par leurs groupes, ce qui les a fait réfléchir sur les compréhensions possibles.

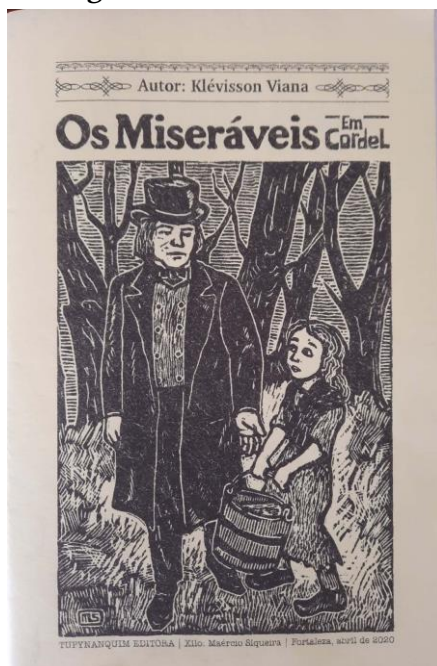
Afin de faire connaître le style des illustrations de la couverture de chacune des deux transpositions en cordel du roman d'Hugo proposées par Klévisson Viana, on les présente ci-dessous: l'une, réalisée par Murilo et Cintia, et l'autre, par Maércio Siqueira, respectivement.

Image 1 : Couverture du livre



Source : digitalisation de l'auteur

Image 2 : Couverture du livret



Source : digitalisation de l'auteur

Au cours suivant, on leur a proposé de rapporter le résultat des lectures des images effectuées par leurs groupes de lecture et de décrire les ressentis de leurs lecteurs sur le style d'Hugo. C'est là qu'ils ont pu s'apercevoir que la lecture peut provoquer des sensations différentes chez chaque lecteur et que la bibliothèque intérieure de chaque personne est à l'origine de tout cela.

Ensuite, on s'est remis à la lecture et il leur a été suggéré de comparer les descriptions des quatre personnages principaux des récits lus, à partir de la composition d'un tableau comparatif des extraits descriptifs de Jean Valjean, les condamnés, et de Claude Gueux. Pour déclencher et motiver la comparaison, on leur a proposé des questions sur leurs origines, leurs caractères, leurs physionomies, leurs crimes, les pénalités infligées aux héros et sur quelques événements, comme le rituel d'exécution, entre autres. À ce moment, les étudiants-lecteurs ont parlé librement de ce qu'ils pensaient au sujet de la peine capitale et de la criminalisation de certaines actions qui, à leurs vues, ne seraient pas considérées comme des crimes.

Conclusion

De par les actions réalisées dans les cours en ligne par visioconférence et les devoirs faits pendant les cours, il est possible de conclure que les lectures des étudiants ont été réalisées à partir de déclencheurs différents. Leurs préférences, leurs connaissances, leurs points de vue au sujet de la thématique, de l'histoire et du langage sont très importants pour la réalisation des actions suggérées.

L'utilisation d'un *carnet du lecteur* pendant ce processus a permis au lecteur de s'impliquer subjectivement dans l'œuvre littéraire lue. La possibilité de réaliser une lecture individuelle où le lecteur pourrait devenir lui-même un coproducteur de l'histoire racontée et de la thématique travaillée devient un atout lorsque ce lecteur se reconnaît capable de comprendre le style de l'auteur, ce qui peut se faire à partir d'un travail qui mobilise ses compétences linguistiques. Il faut l'amener à reconnaître l'importance de chaque mot et de chaque expression choisis par l'auteur et lui faire comprendre aussi que ces choix peuvent le conduire à des sens polyphoniques liés à ses connaissances personnelles et à ses compétences linguistiques.

Il faut aussi lui faire « prendre conscience de la singularité du pouvoir de la littérature » (Rouxel, 2018, p.15) et aussi de l'individualité de chaque lecteur comme des chemins reliés et, à la fois, différents. L'approche comparative des récits littéraires choisis pour la réalisation de ce travail en classe de littérature française nous a permis également de reconnaître l'importance de prendre en compte les caractéristiques mimétiques, linguistiques, stylistiques, artistiques, culturelles et historiques des œuvres-cibles.

Références

- ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- ANDRIEU, M. (Réalisateur). **Le dernier jour d'un condamné** [court-métrage]. CRDP de Franche-Comté & Vie des Hauts Production, 2002. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=-lvIfYv7o5Q>. Consulté le 15 juin 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTINE, M. M. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Les Éditions Gallimard, 1997.
- BOURNEUF, R. et OUELLET, R. **L'Univers du roman** (4. éd.). Paris : PUF: Presses Universitaires de France, 1985.
- CAMUS, A. **L'Étranger**. Paris : Les Éditions Gallimard, 1942. Disponible sur: <http://classiques.uqac.ca>. Consulté le 16 juin 2020
- CHARTIER, P. **Introduction aux grandes théories du roman** (1 éd.). Paris: Dunod, (1998).
- CORSI, M. S. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor-aprendiz de FLE**. Maringá: Eduem, 2015.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- HUGO, V. (1829). **Le Dernier jour d'un condamné**. La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents, volume 141 : version 1.0. p.68-214, 1982. Disponible sur: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/hugo-claude.pdf>. Consulté le 18 juin 2020.
- HUGO, V. **Une comédie à propos d'une tragédie**. La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents, volume 141 : version 1.0. p.49-67, 1829. Disponible sur: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/hugo-claude.pdf>. Consulté le 18 juin 2020.
- HUGO, V. Préface. Dans HUGO, V. **Le Dernier jour d'un condamné** (1829). La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents, volume 141 : version 1.0. p.06-48, 1832. Disponible sur: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/hugo-claude.pdf>. Consulté le 18 juin 2020.

HUGO, V. **Claude Gueux**. La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents, volume 141 : version 1.0. p.215-265, 1834. Disponible sur: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/hugo-claude.pdf>. Consulté le 21 juin 2020.

HUGO, V. **Le Dernier jour d'un condamné** (audio). Disponible sur: <http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/hugo-victor-le-dernier-jour-dun-condamne.html>. Consulté le 18 juin 2020.

HUGO, V. **Les Misérables**. Tome I – FANTINE. Texte annoté par Guy Rosa, professeur à l'Université Paris-Diderot. Edition du groupe Ebooks libres et gratuits, 1862. Disponible sur: <http://www.groupugo.univ-parisdiderot.fr/Miserables/Default.htm>. Consulté le 25 juin 2020.

HWANG, Á. D. Dicionário monolíngue de língua estrangeira: visitas guiadas como instrumentalização para uma autonomia no aprendizado da língua. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 196-212, ago. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321-10esp2070.

LANGLADE, G. La lecture subjective. **Québec français**, Printemps, (145), 71-73, 2007. Disponible sur: <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac>. Consulté le 5 juin 2023 16:09.

LECOQ, C. (2015). Le carnet du lecteur: un outil pour la formation du sujet-lecteur. **Education**. ffdumas-01252745f. Disponible sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252745>. Consulté le 18 juin 2021.

LEMARCHAND THIEURMEL, S. **Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur**: Étude longitudinale en lycée professionnel. Thèse de L'Université de Rennes 2. Mention Langue et Littérature Françaises École doctorale ALL. Thèse soutenue le 17 octobre 2014.

ROUXEL, Annie. Oser lire à partir de soi. Enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v.20, n. 35. 10-25, 2018a. Disponible sur: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/540>. Consulté le 18 juin 2020.

ROUXEL, Annie. Lecture subjective : implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. **Eutomia**, Recife, 22(1): 235-252, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-vii22p235-252>. Disponible sur: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/239982>. Consulté le 25 juin 2020.

SPIQUEL, A. *Victor Hugo: Le Dernier Jour d'un condamné* [vidéoconférence]. Chaîne youtube, Université de Nantes, 2017. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=cjgvcHrXJLI>. Consulté le 15 juillet 2020.

Revista Investigações, Recife, v. 37, n. 2 – Dossiê: La littérature dans l'enseignement du FLE: interculturalité, subjectivité et réflexivité dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, p. 1 - 20, 2024 ISSN Digital 2175-294x

SZAC, M. Préface. Dans HUGO, V. **Le Dernier jour d'un condamné**. (pp. 07-14). Paris: POCKET, 2015.

VIANA, K. **Os Miseráveis em cordel**. Ilustrações de Murilo e Cintia. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

VIANA, K.. **Os Miseráveis em cordel**. Xilogravura de Maércio Siqueira. Fortaleza: Tupynanquim, 2020.

Recebido em 22/07/2024.

Aprovado em 23/07/2024.