

## L'infratexte sensible du lecteur

Louis-Philippe CARRIER

*Université Laval, Québec & Université Toulouse Le Mirail, LLA*

Certains textes littéraires nous laissent froids alors que d'autres – ou parfois les mêmes, mais lus avec d'autres dispositions d'esprit ou en d'autres circonstances – se gonflent d'une chaleur et d'une signification qui se sentent, mais ne se laissent pas tout à fait saisir par la pensée rationnelle. C'est sur ce processus, jamais totalement conscient et maîtrisé, par lequel un lecteur donne vie à un texte que portera la réflexion que nous proposons ici. C'est le résultat de ce processus que nous nommons, en empruntant librement une expression à Jean Bellemin-Noël<sup>1</sup>, *l'infratexte sensible du lecteur*. Par analogie avec les rayonnements infrarouges, *l'infratexte sensible* pourrait désigner ce produit de la lecture – cette émanation du lecteur dans sa « transaction »<sup>2</sup> avec le texte – qui se situe en dehors du spectre visible (intelligible), mais contribue néanmoins à donner sa chaleur à un texte, à le rendre vivant pour ce lecteur singulier. Cet *infratexte sensible* serait à distinguer du texte du lecteur – même s'il y a entre les deux une influence réciproque – par le fait qu'il ne se vit qu'intérieurement et sur le mode affectif. Il tient donc moins au processus de défictionnalisation/re-fictionnalisation<sup>3</sup> par lequel le sujet lecteur compose son texte à partir des signes laissés par l'auteur, qu'à une façon de l'éprouver et de le sentir. Ainsi, il pourrait être apparenté à la *signifiance* telle que Roland Barthes l'a définie, c'est-à-dire au « sens *en ce qu'il est produit sensuellement* »<sup>4</sup>. Pour éclairer cette composante de la lecture

---

<sup>1</sup> BELLEMIN-NOËL J. *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 213 p. ; p. 21.

<sup>2</sup> Sur l'approche transactionnelle, voir ROSENBLATT, L. M., *The Reader, The Text, The Poem* (2<sup>e</sup> éd.), Carbondale & Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1978/1994, 210 p.

<sup>3</sup> LANGLADE G., FOURTANIER M.-J., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans FALARDEAU É., FISHER C., SIMARD C., SORIN N. (dir.), *La didactique du français*, Québec, PUL, p. 104.

<sup>4</sup> BARTHES R. *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1978, p. 82.

qui se laisse difficilement analyser, nous nous sommes intéressé au travail des acteurs, ces champions de l'« athlétisme affectif » selon l'expression d'Antonin Artaud<sup>5</sup>, dans l'espoir de voir comme au microscope les processus affectifs pouvant aussi être mis en œuvre, consciemment ou non, par les lecteurs. À partir de la lecture que nous avons faite de quelques ouvrages marquants sur l'art de l'acteur, nous proposerons des pistes de réflexion pour un enseignement de la lecture littéraire sensible.

### **Pourquoi nous intéresser au travail des acteurs ?**

Afin de dépasser les limites des textes didactiques que nous avons consultés sur les questions relatives à l'affectivité dans la lecture littéraire et pour dynamiser notre réflexion sur ce thème difficile, il nous a semblé fructueux de sortir des disciplines de référence habituelles pour tourner notre attention du côté du savoir professionnel des acteurs. Ce choix nous semble prometteur pour au moins trois raisons.

La première de ces raisons est que le travail des acteurs attire notre attention sur ce qu'on pourrait appeler le « double sens du sens » dans la réception active d'une œuvre artistique. Dans son essai *La culture en soi*, l'homme de théâtre québécois Gilbert Turp fait observer « qu'on est habitué à penser le sens comme contenu en escamotant le sens comme sensation »<sup>6</sup>. « Pour se lier à la substance de l'œuvre, ajoute-t-il, l'acteur doit réaffirmer ce double sens du sens, qui signifie dans la mesure où il fait sentir » (*ibid.*). « La sensation est ce qui permet le sens, écrit-il encore. Ce que l'acteur ne sent pas ne passe pas dans le jeu. De même, si le spectateur ne sent rien, il ne peut faire sens de ce qu'il reçoit de l'œuvre qu'on interprète » (*ibid.*, p. 19). Il est intéressant de remarquer que pour les acteurs, cette compréhension sensible n'est pas qu'une heureuse retombée de la compréhension intellectuelle, mais bien une autre forme de compréhension, plus profonde, qui suppose elle aussi un travail exigeant, à la fois sur soi et sur le texte. Elle peut bien sûr se nourrir de la compréhension intellectuelle (et inversement), mais cette dernière ne suffit pas à guider l'acteur dans l'interprétation juste de son personnage.

Étant donné l'importance de la compréhension sensible dans le travail des acteurs, une riche tradition de réflexion s'est développée pour présenter et organiser ce savoir pratique relatif aux ressorts de la vie affective que les hommes de théâtre acquièrent à la suite de nombreux

---

<sup>5</sup> ARTAUD A., « Un athlétisme affectif », dans *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard, 1964/1985, p. 199-211.

<sup>6</sup> TURP G., *La culture en soi*, Montréal, Leméac, 2006, p. 51.

tâtonnements et d'une longue expérience. La principale qualité du savoir issu de cette tradition est qu'il a été développé et mis à l'épreuve dans les conditions les plus difficiles qu'on puisse imaginer : les représentations répétées devant public. Il y a donc une forte dimension pratique à ce savoir qui pourra aider les enseignants à faire face aux défis concrets qui se posent à eux dans le contexte de la classe.

Enfin, les enseignements que nous pouvons tirer du travail des acteurs présentent un troisième avantage non négligeable : ils s'inscrivent dans un cadre marqué par une double exigence qui saura nous garder des « dérives subjectivistes » ou de « l'impressionnisme romantique »<sup>7</sup> dont les fantômes effraient plusieurs penseurs dès qu'il est question d'affectivité dans la critique littéraire ou l'enseignement de la littérature. Le philosophe Georg Simmel, dont Denis Guénoun rappelle ici la philosophie, a fait ressortir cette double exigence qui, plus que dans n'importe quel art, marque celui du comédien :

L'art en général [...] réunit en une synthèse paradoxale un régime de nécessité propre (son ordre, ses règles et contraintes, la loi de ses formes) et la singularité d'un artiste [...], c'est-à-dire deux réalités que tout en principe devrait opposer : une législation, par principe générale, et une unicité absolue. L'art du comédien aggrave des deux côtés la tension, fondatrice de l'énigme – et de l'art lui-même. Car, d'une part, il est celui où la singularité de l'artiste, sa personnalité propre, est impliquée de la façon la plus riche, la plus complète, puisqu'elle engage tout son corps, son âme, sa façon d'être, la donnée immédiate de son existence comme telle. Mais par ailleurs, et comme symétriquement, il est le plus contraint par le contenu, puisque l'acteur doit obéir, mot à mot, à la législation que constitue pour lui le texte, l'œuvre dramatique dans laquelle il entre, et où il se trouve lié par un ordre de nécessité très ferme. De sorte que l'art de l'acteur se trouve être celui qui est doté à la fois du plus de subjectivité et du plus d'objectivité.<sup>8</sup>

Ainsi, l'exemple que nous fournissent les acteurs nous permet d'aller très loin dans la compréhension des ressorts à la base d'une participation affective à un univers littéraire sans pour autant nous inciter à détourner notre attention du texte ou à lui faire violence.

---

<sup>7</sup> ROSENBLATT L. M., *op. cit.*, p. 101.

<sup>8</sup> GUÉNOUN D., « Du paradoxe au problème », dans Simmel, G. *La philosophie du comédien*, Belfort, Circé, 2001, p. 24-25.

## Quelques pistes de réflexion pour l'enseignement de la lecture littéraire inspirées du travail des acteurs

### *Organiser et animer une rencontre entre soi-même et le texte*

Intéressons-nous maintenant à quelques principes sur lesquels les acteurs s'appuient pour animer un rôle de leur présence et dont nous pourrions nous inspirer pour former des lecteurs sensibles. À la base des trois techniques que nous présenterons dans les lignes qui suivent se trouve l'idée qu'il s'agit pour l'acteur, sur le plan affectif, d'organiser et d'animer une rencontre entre lui-même et le personnage, de « faire fusionner sa propre émotion avec l'événement et le personnage qu'il incarne », « de faire fusionner son propre matériel avec celui de l'auteur »<sup>9</sup>. Selon Stanislavski, « l'acteur doit donc, grâce à son art, et à sa technique, découvrir, par des moyens naturels, les traits qu'il devra développer dans son personnage. De cette façon, l'âme de son personnage sera une synthèse d'éléments vivants et réels de sa propre nature »<sup>10</sup>. La raison de ce détour par le vécu de l'acteur pour animer un personnage est bien simple : « On peut emprunter un manteau, des bijoux, n'importe quel objet, mais on ne peut prendre à un autre ses sentiments »<sup>11</sup>.

Attention, toutefois, de ne pas aller trop vite, car comme nous le rappelle Louis Jovet, ce travail ne peut se faire « sans souci de troc et d'échange nécessaire avec le personnage, de pénétration, d'osmose sensible »<sup>12</sup>. C'est « cette médiation sensible qui », selon Jovet, « permet le jeu » (*id.*). Elle est ce « moment où de sa propre sensibilité l'acteur atteint le personnage et, l'ayant compris, cherche en lui-même les termes, les moyens de son exécution » (*id.*). Ainsi, comme le conseillait Jovet à l'une de ses étudiantes qui devait jouer Elvire dans le Don Juan de Molière, il faut d'abord chercher à imaginer et à comprendre le sentiment du personnage « sans y mettre d'abord le [s]ien »<sup>13</sup>. S'annexer trop vite le personnage, c'est risquer de le tuer, puisque c'est « supprim[er] "son" texte » (*id.*). Par ailleurs, comme le disait Stanislavski, s'oublier soi-même comme acteur, s'empêcher de vivre ses propres sentiments sur scène, ce serait tout autant « tuer [le]

---

<sup>9</sup> STRASBERG L., HETHMON R. H., *Le travail à l'actors Studio*, Paris, Gallimard, 1969, p. 114.

<sup>10</sup> STANISLAVSKI C., *La formation de l'acteur*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 1963/2001, p. 206.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>12</sup> JOUVET L., *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion, 1954, p. 66.

<sup>13</sup> JOUVET L., *Molière et la comédie classique*, Paris, Gallimard, 1965, p. 104.

personnage en le privant de l'âme vivante et réelle qui doit l'animer »<sup>14</sup>. Le défi est donc de trouver la bonne distance entre le texte et soi : trop de soi-même étouffe le texte, pas assez le prive d'oxygène.

### ***Première digression : pour une dilatation de la sensibilité***

Dans le procès de cette transfusion de vie, de l'acteur au personnage, il est bien important de ne pas perdre de vue les exigences que ce dernier fait peser sur la transaction ; plutôt que de rabaisser le personnage au niveau de l'acteur, c'est à lui de s'élever au niveau du personnage. C'est dans cet effort pour trouver en soi les ressources pour ressusciter ou recomposer un état affectif approprié à la situation décrite dans le texte que l'acteur est appelé à opérer « une dilatation de sa sensibilité »<sup>15</sup>. De façon analogue, c'est par un effort de compréhension sensible d'œuvres distantes que les lecteurs peuvent développer leur affectivité. Ainsi que l'écrit Élisabeth Nonnon dans un article très intéressant qu'elle consacre à l'héritage de Vygotski sur des questions qui concernent spécifiquement la didactique du français, notamment la réception des œuvres littéraires :

C'est donc justement parce qu'elles provoquent une expérience de la résistance, de la distance, voire du conflit entre son propre univers émotionnel et ceux que dessinent les textes, et si la dynamique d'une intégration de ces réactions conflictuelles peut s'installer (notamment à travers l'échange social), que la lecture d'œuvres distantes et fortes peut être une médiation pour le développement.<sup>16</sup>

### ***Deuxième digression, suite de la première : ZPD du sentiment***

En empruntant aux théories de Vygotski, nous pourrions avancer qu'il y a une zone proximale de développement (ZPD) en matière de sentiment tout comme il y en a une sur le plan cognitif. Ainsi, la difficulté qu'éprouvent nos élèves à lire certains textes forts peut avoir trait à l'exigence que font peser ces textes sur la sensibilité autant qu'à des exigences relatives à la langue, à un contexte historique, social ou politique distant, à des choix esthétiques ou à la complexité de la composition. Comme le fait remarquer Strasberg, la difficulté que rencontrent les acteurs devant de grands rôles tient pour beaucoup au grand raffinement de la sensibilité que ces derniers exigent d'eux :

---

<sup>14</sup> STANISLAVSKI C., *op. cit.*, p. 205.

<sup>15</sup> JOUVET L., *Témoignages sur le théâtre*, Paris, Flammarion, 1952, p. 238.

<sup>16</sup> NONNON E., « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », dans BROSSARD M., FIJALKOW J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux : PUB, 2008, p. 107.

« Dans les grandes pièces de théâtre, il n'y a pas de limite à la sensibilité exigée ni à l'emprise de l'expérience requise »<sup>17</sup>. Aussi ajoutait-il un peu plus loin que « [d]ans les pièces classiques, ce sont les émotions – et non le texte – qui sont grandes. Les textes de Shakespeare ou de Sophocle sont le produit de sentiments très forts, éprouvés par des êtres de grande envergure »<sup>18</sup>. Ainsi, pour rendre de grands textes plus accessibles à nos élèves, nous croyons qu'il est nécessaire de développer, en classe, autant leur sensibilité que leur culture et leurs habiletés de lecture. De même, il nous semble qu'il faut être attentifs à ce qui peut faire obstacle à la compréhension des élèves autant sur les plans affectif que cognitif et mettre en œuvre – en tenant compte de leurs propres ressources et de leur niveau de développement – les moyens qui leur permettront de surmonter ces difficultés.

### ***1<sup>re</sup> technique : les couches***

Pour que la rencontre entre l'acteur et son personnage soit riche et féconde, et on pourrait dire la même chose de n'importe quelle rencontre, il faut qu'il y ait entre les deux une zone de partage, quelques points communs sur lesquels l'acteur peut s'appuyer pour accéder au personnage. La recherche (ou la construction) de cette zone de partage suppose une conception souple à la fois de sa propre identité et du texte, les deux étant constitués de couches. Ce sont les points de rencontre entre quelques-unes de ces couches qui, dans la « médiation sensible » qu'évoquait Juvet dans un passage cité un peu plus haut, créent cette zone de partage nécessaire entre l'acteur et son personnage. Gilbert Turp décrit l'effet de la rencontre de ces couches dans le jeu de l'acteur :

Tout acteur a sans doute éprouvé ce sentiment/sensation d'être composé de plusieurs couches d'existence. Certains rôles nous marquent comme des rencontres. Le personnage vient à nous de façon saisissante, comme si on le connaissait déjà, reconnaissant en lui une présence latente, ombre ou pelure de soi. [...] Cette confirmation que nous sommes nous-mêmes faits de couches multiples nous ancre humainement dans l'histoire, tout en nous enrichissant artistiquement, ces couches devenant autant d'enjeux.<sup>19</sup>

Tout comme l'acteur est fait de différentes « pelures », le personnage et la pièce sont également faits de plusieurs couches. Ces dernières sont constituées des multiples possibilités que révèle l'étude des zones d'ombre, des ambiguïtés, des remplis et des contradictions du texte. Ce sont en bonne partie ces lieux d'indécision qui permettent le travail

---

<sup>17</sup> STRASBERG L., HETHMON R. H., *op. cit.*, p. 298.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>19</sup> TURP G., *op. cit.*, p. 37.

créatif de l'acteur et multiplient ses points de rencontre possibles avec le personnage.

L'attention aux zones d'indétermination du texte ainsi qu'une conception souple du matériau textuel et de l'identité de l'interprète sont aussi des éléments à retenir dans notre réflexion sur la relation qui se tisse entre un lecteur et un texte. Langlade et Fourtanier nous y invitent d'ailleurs depuis quelque temps en parlant du « feuilletage identitaire complexe »<sup>20</sup> du sujet lecteur. En ce qui a trait au texte, c'est Barthes, notamment, qui nous invitait à le considérer comme un « feuilleté de discours »<sup>21</sup>. En faisant prendre conscience aux élèves de leur propre « feuilletage identitaire », nous leur donnons un atout pour appréhender la complexité du texte, lui aussi constitué de multiples couches, et pour trouver en eux les ressources qui leur permettront de participer à son univers. S'ils acceptent de se laisser prendre à ce jeu, ce dernier pourra en retour les aider à mieux comprendre et gérer leur propre complexité identitaire et celles de leurs semblables.

## ***2<sup>e</sup> technique : la mémoire affective***

De façon un peu plus concrète, les acteurs recourent à leur mémoire affective pour réactiver en eux des sentiments déjà éprouvés et dont ils doivent tirer profit pour incarner un personnage de façon juste. « La mémoire affective, explique Strasberg, n'est pas la simple mémoire, c'est une mémoire qui engage l'acteur personnellement au point que des expériences profondément enracinées commencent à réagir. Son instrument s'éveille et il devient capable, sur scène, de recréer cette façon de vivre qui est essentiellement "revivre" »<sup>22</sup>.

Le problème est qu'il est impossible d'avoir un accès direct à cette mémoire affective : « ce serait merveilleux, écrit Stanislavski, s'il existait un système qui permette de fixer les sentiments et de les retrouver d'une manière permanente. Mais ils sont insaisissables et glissent entre les doigts comme des gouttes d'eau »<sup>23</sup>. Heureusement, comme la mémoire explicite ou déclarative, on sait que cette mémoire affective, aussi appelée implicite ou émotionnelle, est associative<sup>24</sup>. Il est donc possible, par la concentration sur des éléments accessibles

---

<sup>20</sup> LANGLADE G., FORTANIER M.-J., *op. cit.*, p. 102.

<sup>21</sup> BARTHES R., « Le style et son image », dans *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984, p. 159.

<sup>22</sup> STRASBERG L., HETHMON R. H., *op. cit.*, p. 111.

<sup>23</sup> STANISLAVSKI C., *op. cit.*, p. 180-181.

<sup>24</sup> Pour de plus amples explications sur ces deux mémoires et leur fonctionnement d'un point de vue neurobiologique, voir notamment les travaux de Joseph Ledoux : *Le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2005 (voir entre autres p. 198-210).

consciemment et qui sont associés au souvenir d'une expérience vécue, d'en rappeler, et même plus, d'en réactiver la coloration affective. Comme l'explique Strasberg : « on ne peut se donner l'ordre de ressentir une certaine émotion, parce que l'émotion n'est amenée que par la concentration sur les objets qui sont en rapport avec elle »<sup>25</sup>.

Ces quelques remarques trop brèves sur le recours conscient à la mémoire affective dans le travail des acteurs nous suggèrent tout de même quelques pistes de réflexion pour aider les élèves à donner vie aux situations qu'ils rencontrent dans les textes littéraires. Par exemple, l'enseignant peut inviter explicitement les élèves à fouiller dans leur mémoire, et à remonter aussi loin que possible, pour retrouver un événement sur lequel ils pourraient se concentrer pour dresser, en quelque sorte, un pont affectif entre leur univers et celui du texte, pour composer, à partir de ce qu'ils ont déjà vécu, la trame affective de leur lecture. De même, il peut être utile d'amener les élèves à être attentifs aux souvenirs et aux images qu'un texte fait surgir en eux : s'ils ne sont pas explicitement liés au contenu textuel, ils peuvent lui être liés affectivement. Le fonctionnement associatif de la mémoire affective a aussi cette particularité de ramener à la conscience des situations qui ont en partage une même tonalité affective.

### ***3<sup>e</sup> technique : l'imagination***

Il est bien beau de savoir réactiver un état affectif passé, déjà que ce ne soit pas chose facile, encore faut-il l'ajuster aux exigences du rôle. Sur la difficulté de cette entreprise, Jovet a reproduit, dans ses *Témoignages sur le théâtre*, cet échange qu'il dit avoir eu avec un étudiant en art dramatique :

- Avez-vous jamais été détrôné ? lui demandai-je.
- Non, fit-il avec étonnement.
- Eh bien, même s'il n'a jamais été qu'un pouilleux, c'est la situation que doit considérer le comédien lorsqu'il joue *Le Roi Lear*.
- Vous est-il jamais arrivé de tuer en duel le père de votre fiancée ? C'est un cas qu'il faut envisager à chaque fois qu'on interprète *Le Cid*.
- Enfin, dites-moi franchement si vous vous seriez arraché les yeux pour avoir épousé Madame votre mère ? C'est pourtant l'horrible et odieuse condition du comédien qui veut représenter *Œdipe*.<sup>26</sup>

Pour arriver à jouer de tels personnages, l'acteur doit, au moyen de son imagination, bâtir les ponts qui lui permettront de combler l'écart entre sa propre expérience de la vie et celle exigée par le rôle. Il doit

---

<sup>25</sup> STRASBERG L., HETHMON R. H., *op. cit.*, p. 115.

<sup>26</sup> JOUVET L., *op. cit.*, p. 218.

aussi combler les creux du texte en inventant, d'une façon qui sera convaincante pour lui, un passé, des désirs, une vie intérieure à son personnage qui lui permettront de justifier les actions qu'il devra poser sur scène et d'en nourrir la logique intérieure<sup>27</sup>.

Ce qui est indiqué [par l'auteur], demande Stanislavski, suffit-il à composer le caractère du personnage et à vous donner toutes les nuances de ses pensées, de ses sentiments, de ses actes ? Non, tout cela doit être rempli et approfondi par l'acteur.<sup>28</sup>

[L]'auteur, écrit un plus loin Stanislavski, ne nous présente que quelques instants de la vie de ses personnages. Il n'indique rien de ce qui se passe en dehors des scènes, et souvent on ne peut savoir ce qui pousse le personnage à agir de telle ou telle façon lorsqu'il revient en scène. Si l'acteur n'y supplée pas lui-même, il n'aura que des bribes de vie à présenter pour son personnage.<sup>29</sup>

Ce travail d'imagination permet aussi à l'acteur de justifier son rôle à ses propres yeux, de croire en la vérité des gestes qu'il devra poser sur scène.

De façon similaire, le lecteur doit user de son imagination pour répondre à l'incomplétude du texte en s'adonnant à ce que Pierre Bayard appelle une « activité de complément » :

Une œuvre littéraire n'est jamais complète [...] elle ne donne pas à voir et à vivre un univers entier, mais délivre une série d'informations parcellaires qui ne seraient pas suffisantes sans notre intervention. [...] Dès lors, *l'activité de la lecture et de la critique est contrainte de compléter ce monde*. Ajouter des données là où elles font défaut, finir les descriptions, poursuivre des pensées inachevées, inventer du passé et de l'avenir au texte. Ainsi l'œuvre se prolonge-t-elle chez chaque lecteur, qui, en venant l'habiter, la termine temporairement pour lui-même.<sup>30</sup>

Certains pourraient voir cette intrusion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre comme une distraction ou une utilisation du texte à des fins qu'il n'a pas programmées. L'attention que nous avons accordée au travail des acteurs nous invite plutôt à encourager cette activité de complément chez les élèves, notamment par l'improvisation ou l'écriture d'invention, pour leur permettre de trouver une façon d'habiter le texte de façon encore plus riche, d'y trouver une vérité qui les

---

<sup>27</sup> Notons au passage cette mise en garde de Stanislavski : « Toute démonstration extérieure est conventionnelle et sans intérêt si elle n'a pas une raison intérieure », *op. cit.*, p. 192.

<sup>28</sup> STANISLAVSKI C., *op. cit.*, p. 77.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 288-289.

<sup>30</sup> BAYARD P., *Enquête sur Hamlet*, Paris, Minuit, 2002, p. 48.

convainque et leur permette un investissement affectif encore plus grand. Le travail d'imagination doit donc, en quelque sorte, être orienté vers ce but : une participation plus intense à l'univers du texte et une compréhension plus profonde des actions et des pensées des personnages.

### ***Quelques remarques supplémentaires pour la classe de français...***

Malgré les différences évidentes entre l'activité d'un acteur professionnel qui incarne un personnage sur scène et celle d'un élève qui lit une œuvre littéraire, nous pouvons tout de même penser à des applications heureuses des enseignements que nous avons pu tirer du travail des acteurs pour la classe de français. Outre celles que nous avons évoquées dans les sections précédentes, la plus évidente est certainement le recours au jeu théâtral lui-même comme ressource pour stimuler la discussion sur un texte, pour approfondir et représenter l'interprétation d'une scène de théâtre ou d'un passage de roman, ou encore pour explorer de façon créative des pans de la vie des personnages négligés ou sous-entendus par le texte. Comme le dit si bien le metteur en scène Peter Brook : « De la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis – la compréhension commence au moment où le corps entre en action – un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion »<sup>31</sup>.

Le caractère ludique et expressif de cette activité, surtout si elle est bien encadrée<sup>32</sup>, ouvre une voie pour le travail sensible sur les textes auquel les élèves ne seraient peut-être pas aussi bien disposés dans une situation d'enseignement « normale ». Il offre en même temps l'occasion de faire tomber quelques inhibitions, ce qui pourra, sur le plan collectif, contribuer à rendre le climat de classe plus favorable aux échanges sur les textes et, sur le plan individuel, ouvrir un peu plus grandes les vannes par lesquelles s'infiltrent les messages de l'art. Comme le fait valoir Jean-Noël Pontbriand, la lecture personnelle et créative d'un texte littéraire ne peut se faire

que dans la mesure où j'accepte de me reconnaître en lui, où je permets au langage de s'infiltrer en moi par les voies propres à la littérature et à l'art.

---

<sup>31</sup> BROOK P., « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation », dans *Cahiers pédagogiques* (337), p. 18-19.

<sup>32</sup> À ce sujet, on peut consulter avec profit l'ouvrage de Chantal Dulibine et Bernard Grosjean : *Coups de théâtre en classe entière*, Créteil : SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2004.

On ne peut lire de poésie<sup>33</sup> en laissant verrouillées les portes qui ouvrent sur les dimensions moins directement accessibles de l'être. Pas plus qu'on ne le peut sans accepter de donner libre cours aux émotions qui vivent en nous et risquent, à tout moment, de submerger notre raison, emportant tous les barrages que nous avons élevés autour de notre vulnérabilité.<sup>34</sup>

De plus, comme l'ont montré De Peretti *et al.*<sup>35</sup>, le jeu théâtral peut avoir des retombées très intéressantes sur le plan cognitif et les capacités en lecture des élèves y compris ceux des classes difficiles.

Avant de conclure, notons un dernier point. Notre insistance sur la dimension affective dans le travail des acteurs nous a fait négliger l'importance d'une bonne technique et du travail qui doit être fait en amont sur le texte. Loin de s'opposer à la sensibilité, la maîtrise technique et l'analyse lui ouvrent plutôt la voie. Comme le dit si bien Jacques Copeau à propos de la technique dans le métier d'acteur,

l'expression émotive sort de l'expression juste. Non seulement la technique n'exclut pas la sensibilité : elle l'autorise et la libère. Elle en est le support et la sauvegarde. [...] L'étude et l'observance de principes, un mécanisme infailible, une mémoire sûre, une diction obéissante, la respiration régulière et les nerfs détendus, la liberté de la tête et de l'estomac nous procurent une sécurité qui nous inspire la hardiesse.<sup>36</sup>

Avec une égale pertinence, Strasberg écrit ceci au sujet de l'analyse :

L'analyse vous permet de pénétrer les replis du rôle, d'en étudier les éléments séparés, la vie intérieure et le domaine entier. L'analyse consiste à chercher à comprendre les éléments et les expériences extérieurs, dans la mesure où ils affectent la vie intérieure du rôle ; mais elle cherche aussi à faire découvrir en soi-même des sentiments, des émotions, des expériences, et d'autres éléments du même genre, qui permettront à l'acteur de s'approcher du rôle. Bref, l'analyse procure la matière essentielle du processus individuel de la création.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Nous pourrions dire la même chose de tout texte littéraire, mais c'est plus évident avec les textes poétiques.

<sup>34</sup> PONTBRIAND J.-N., *Les mots à découvert*, Québec, Éditions de la Huit, p. 143.

<sup>35</sup> DE PERETTI I., AUBERT M., CRINON J., DEPOILLY S. *et al.*, *Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique*. Communication présentée au colloque « Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances » qui a eu lieu à l'IUFM d'Aix-Marseille du 20 au 22 octobre 2005 (le texte de la communication est disponible en ligne : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/symposiums.php>).

<sup>36</sup> COPEAU J. « Réflexion d'un comédien sur le paradoxe de Diderot », dans DIDEROT D., *Paradoxe sur le comédien*, Paris, Librairie Plon, 1929, p. 22.

<sup>37</sup> STRASBERG L., HETHMON R. H., *op. cit.*, p. 281.

Ces deux citations devraient nous inciter à ne pas opposer de façon simpliste travail intellectuel et affectivité, mais bien plutôt à miser sur leur complémentarité. L'élève qui bute constamment sur le vocabulaire, qui ne comprend pas une syntaxe complexe, qui ne possède pas les connaissances historiques et culturelles nécessaires à la compréhension d'une œuvre ou qui n'a pas appris à faire des inférences et à organiser les indices qu'il recueille en cours de lecture en une structure cohérente, ne pourra pas jouir d'une participation affective avec l'univers de l'œuvre. De l'autre côté, il ne faut pas croire qu'en ne veillant qu'à l'acquisition de ces techniques et de ces connaissances tous les élèves développeront automatiquement la capacité à lire avec sensibilité et à rendre vivants les textes qu'ils lisent.

Enseigner la lecture littéraire sans tenir compte de la participation essentielle de l'affectivité à la production du sens – lequel, en art et en littérature, est constitué autant, sinon plus, de *signifiance* que de significations raisonnables – conduit à une assimilation de la lecture littéraire à la lecture usuelle qui ne peut se faire qu'au détriment de la littérature et de ce qu'elle a d'original à communiquer. À l'école, quand nous nous intéressons à la participation affective aux œuvres littéraires, ce n'est la plupart du temps qu'à partir de ses effets verbalisables. De plus, la participation affective est généralement conçue comme un processus réactif et automatique, auquel on ne s'intéresse qu'après coup, et le plus souvent pour amener les élèves à s'en distancier. En prenant exemple sur le travail des comédiens, nous avons voulu réfléchir sur un type de participation affective plus complexe aux textes littéraires et identifier quelques moyens pouvant être mis en œuvre par les enseignants pour créer un contexte favorable à de telles lectures par leurs élèves et, par le fait même, au développement de leur sensibilité. En complément de l'intérêt que nous portons au texte du lecteur pour mieux comprendre la relation complexe qui se tisse entre un lecteur singulier et un texte – et dont ni l'un ni l'autre ne sort inchangé –, il nous semble donc utile – même si plutôt périlleux sur les plans de la recherche et de la réflexion didactique – de poursuivre la réflexion sur ce que nous avons proposé d'appeler l'*infratexte* sensible du lecteur, c'est-à-dire à la façon singulière qu'a ce dernier de rendre un texte vivant, de lui donner chaleur en le laissant résonner en lui, en le laissant se fondre à d'autres expériences personnelles et imaginaires au « creuset de [sa] mémoire affective »<sup>38</sup> et de vivre ainsi une expérience intense à son contact qui l'enrichisse sur les plans humain et esthétique.

---

<sup>38</sup> STANISLAVSKI, *op. cit.*, p. 206.