

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem Faculté des Lettres
et des Arts



MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de **MAGISTER** en Didactique des textes
littéraires

Pour Un Enseignement Littéraire à l'Université : du Lecteur

Passif au Sujet Lecteur

Présenté par *Amina BERREZOUG*

Sous la direction du Pr. *Samira BECHLAGHEM*

Devant le jury composé de :

Président : **Dr. Saàdane BRAIK**, Maître de conférences
Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

Rapporteur : **PR. Samira BECHLAGHEM**, Professeur
Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

Examineur : **Dr. Bounani FARI**, Maître de conférences
Université d'Oran

2010-2011

Tables des matières.....	1
Introduction	5
Chapitre I : La théorie de la Lecture Littéraire (la reconnaissance du lecteur)	
1. Qu'est ce que la lecture littéraire ?.....	11
2. La lecture du texte littéraire : le processus en action.....	19
2.1. Position 1 : être à l'intérieur et entrer dans le texte.....	21
2.2. Position 2 : être dans le texte et s'y promener.....	21
2.3. Position 3 : Se dégager du texte et repenser ce que l'on sait.....	22
2.4. Position 4 : Se dégager du texte et objectiver son expérience.....	22
3. Du côté du lecteur.....	23
4. L'Esthétique de la réception de HANS ROBERT YAUSS	25
1. L'horizon d'attente.....	26
5. La question de l'interprétation des œuvres.....	30
5.1 L'œuvre ouverte.....	30
5.2. Les « limites de l'interprétation ».....	33
6. « l'architecteur » de Michaël Riffaterre	35
6.1. La « partition » du texte.....	38
6.2. Lecteur abstrait ou lecteur réels ?.....	39
6.3. Le statut du lecteur.....	40

Chapitre II : La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

1. Lecture et écriture	44
2. Les pratiques de lecture des étudiants.....	46
2.1. D'où vient le sens d'un texte ?.....	47
2.2. Qu'est-ce que la littérature ? En quoi vous concerne-t-elle ?.....	48
2.3. La lecture en classe.....	50
2.3.1. Entre contrainte et approfondissement	50
2.3.2. La présence du groupe : aide ou obstacle ?.....	52
3. le goût de la lecture.....	53
3.1. Goût de lire et quête d'éclaircissements.....	54
3.2. Goût de lire et désir d'évasion.....	54
3.3. Le plaisir.....	56
4. La rhétorique du lecteur.....	57
5. Essai de description de la compétence culturelle en lecture.....	59

Chapitre III : Du sujet lecteur à l'esquisse d'un modèle

1. La communication littéraire.....	65
2. Les formes de lectures pratiquées.....	71
2.1. La lecture cursive.....	71
2.2. La lecture analytique.....	72
3. Les compétences pour lire les textes littéraires.....	74
3.1. La compétence linguistique.....	74
3.2. La compétence encyclopédique.....	75
3.3. La compétence logique.....	76

3.4.La compétence rhétorique.....	77
4. La culture littéraire.....	79
5. Des codes socio-culturels en interaction.....	83
1.Le constat d'une carence.....	84
6. Le leurre du code pris à la lettre.....	85
7. Les figures de la proximité et du sens lacunaire.....	86
8. Les figures de la superficie.....	87
8.1.Lecture descriptive et atomisation du texte.....	87
8.2.La focalisation sur le sens latéral.....	87
8.3.Figures problématiques de la paraphrase.....	88
Conclusion	93
Bibliographie.....	98
Annexes.....	109

Remerciements

Merci à DIEU qui m'a donné courage et patience pour concrétiser ce travail.

Je tiens à remercier tout particulièrement Madame Samira BECHLAGHEM pour ses conseils judicieux, son soutien constant et son aide précieuse tout au long de cette recherche, qu'elle trouve ici la marque de mon infini respect et de ma gratitude. Mais aussi aux membres du jury, qu'ils soient remerciés de me faire l'honneur d'accepter de juger ce travail.

Je tiens à manifester ma reconnaissance à ma famille pour son soutien et son amour indéfectibles.

*A ceux qui m'aiment et m'apprennent que
vivre, c'est donner.*

Introduction

« La littérature, il ne faut enseigner que cela ».

Roland BARTHES

Dans l'espace réservé à ce mémoire, nous nous proposons d'interroger la place et le rôle du lecteur de texte dans la classe de français. L'appréhension de notre sujet d'étude s'inscrit dans une recherche au cours de laquelle nous tenterons de cerner des finalités qui nous permettront d'esquisser un modèle didactique pour l'enseignement/apprentissage de la lecture de textes littéraires.

Pendant plus d'un siècle, l'enseignement de la littérature a été posé comme une évidence et, dans la relation entre l'apprenant et la littérature, la littérature était la première. L'apprenant, soumis, était convié à apprendre et admirer un corpus fini de textes classiques dont le sens lui était donné. La communion, la ferveur étaient souvent requises comme mode d'accès aux grandes œuvres du passé. Cette vénération imposée par l'école a longtemps prévalu comme posture de lecture face aux textes littéraires.

Aujourd'hui en effet, les rapports entre l'apprenant et la littérature sont devenus problématiques. Questionné par les avancées théoriques ou par l'évolution socio-historique, chacun des termes a fait vaciller les évidences auxquelles il renvoyait. La distance culturelle qui très souvent sépare l'apprenant qui accède aujourd'hui à l'université des textes étudiés en classe invite à repenser l'enseignement de la littérature.

Mais en même temps, les notions de littérature, de lecture, de lecture littéraire ont-elles-mêmes été remises en question. La littérature n'est plus définie en essence par la qualité intrinsèque des textes qui la composent, elle désigne un ensemble instable de textes historiquement et socialement valorisés, et les frontières qui séparent le littéraire du non-littéraire sont devenues un lieu d'interrogation. La notion du champ littéraire s'est progressivement imposée.

La lecture a perdu sa transparente simplicité ; à la suite des travaux de théoriciens comme Hans-Robert JAUSS, Wolfgang ISEMER et Umberto ECO, elle

apparaît désormais comme un acte complexe qui engage fortement l'activité et les compétences du lecteur. De ce contexte marqué par l'émergence d'un nouveau public, par le foisonnement des recherches mais aussi les incertitudes théoriques. Les instructions officielles représentent donc un acte de reconnaissance du lecteur qu'est l'apprenant. Désormais, la relation entre l'apprenant et la littérature s'inverse : L'apprenant devient premier et retient toutes les attentions. L'enseignant doit le conduire vers une plus grande autonomie face à un texte, et la lecture méthodique se substitue à l'explication de texte. Le refus d'une conception réifiée de la littérature, la prise en compte des théories de la réception, désormais implicites dans les textes officiels, transforment profondément la relation au texte et au savoir.

C'est dans ce contexte nouveau que prend place cette didactique de la lecture littéraire. Elle s'appuie sur une analyse des comportements des apprenants aujourd'hui face au texte littéraire et repose sur trois idées-forces. La première concerne l'impact de la lecture littéraire sur les autres modes de lecture : La concentration, la distanciation qu'elle requiert sont des postures de lecture utiles et fécondes face à d'autres types de textes. La seconde renvoie au choix des textes étudiés : Il importe de proposer aux apprenants des textes complexes qui stimulent leur curiosité et les engagent à prendre conscience de leur activité de lecteur. La troisième s'intéresse aux effets de la lecture : Paradoxalement, il y a place pour l'émotion et le plaisir en classe au sein de cette lecture codée qu'est la lecture scolaire. Et c'est précisément dans ce cadre que peut s'effectuer un apprentissage de l'émotion esthétique destiné à donner le goût de la littérature.

Distance, complexité et plaisir sont donc les mots clés de cette didactique de la lecture littéraire. En effet, faire varier la distance au texte est un acte complexe, résultat d'un apprentissage. En même temps, la complexité d'un texte favorise sa mise à

distance par le lecteur. Elle joue aussi un rôle essentiel dans la formation intellectuelle de l'apprenant, l'habituant à construire des démarches diversifiées et adaptées à leur objet. Quant au plaisir de la lecture littéraire, s'il est vrai qu'il résulte de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, sa présence au sein des apprentissages, bien qu'aléatoire, est souvent une condition de leur réussite.

Or, voici que cet enseignement est en crise, celle-ci ne date pas d'aujourd'hui. Lorsqu'on examine l'enseignement de la littérature d'un point de vue socio-historique, apparaît au fil du temps une remise en question permanente des modèles pédagogiques. En effet, les pratiques d'enseignement littéraire n'ont pas toujours été homogènes¹. Cet enseignement a traversé des périodes de tension, de remise en question des modèles pédagogiques qui ont évolué à chaque période²

Dans le cadre de notre recherche, nous tenterons de cerner la part du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires. En considération de la part du lecteur, nous tenterons aussi de dégager quelques finalités qui orientent l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. En d'autres mots, notre travail de recherche sera balisé par deux questions:

- Quelle est la part du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires?
- Quel lecteur de littérature souhaite-t-on former?

Le constat fait est que les étudiants lisaient peu et éprouvaient des difficultés à donner sens à leur lecture des textes en classe, nous avons dû nous rendre à cette évidence que l'enseignement de la littérature, posait problème. Reste maintenant de savoir pourquoi il en était ainsi et comment y remédier.

¹ J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, piste pour la classe* (2^e édition) Bruxelles: De Boeck, 2005, p 48

²Ibid, p 52

Ce sont ces constats qui sont à l'origine d'une certaine prise de conscience qui nous a amené à entamer un questionnement sur l'enseignement des textes littéraires à l'université *MOULAY Tahar* (Saida). Par exemple, comment se fait-il que les étudiants portent si peu d'intérêt et aient tant de difficultés face aux textes littéraires et pourquoi les enseignants ne parviennent pas à les y intéresser?

L'étudiant de quatrième année universitaire nous semble être l'apprenant idéal pour affronter le texte littéraire comme un document authentique où il peut voir et harmoniser tout un ensemble de savoirs qu'il connaît grâce à l'étude d'autres matières (la critique littéraire, textes et histoires, le commentaire de textes...). L'étudiant se présente comme quelqu'un d'idéal pour travailler avec le texte parce que son horizon d'attente est très riche, et en plus parce qu'il montre déjà un bon niveau de lecture. Alors, il ne vaudra pas la peine de guider sa lecture. Au contraire, il est utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension et d'expression.

Or souvent les étudiants éprouvent de grandes difficultés à interpréter un texte littéraire ce qui se répercute sur leur élaboration d'une ou plusieurs significations. En outre, le plaisir, l'intérêt et l'investissement jouent un rôle primordial dans la saisie du sens d'un écrit. Cependant, on constate aujourd'hui que les étudiants lisent de moins en moins et donc rencontrent des grandes difficultés face à un texte.

Notre étude est constituée de trois chapitres. Nous rendrons compte, dans un premier temps, à l'examen de la théorie qui permet d'éclaircir, l'état des lieux des théories de la lecture littéraire et des théories didactiques de la lecture des textes littéraires, théories qui ont décrit, de part et d'autre, l'activité du lecteur. Dans un deuxième temps, pour arriver à cerner les théories qui ont participé à l'avènement du lecteur et à la reconnaissance de son rôle, nous ferons passer à travers autant de filtres de lecture les notions qui gravitent autour des théories de la littérature et de la lecture

littéraire: effet esthétique, esthétique de la réception, les limites de l'interprétation, , les théories de la littérature, les positions du lecteur, ainsi que la conception psychanalytique (conception de *La lecture comme jeu*).

Dans un second temps, nous présenterons le rôle que joue le lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires. On le verra, dans la première partie de ce mémoire, un déplacement des théories littéraires s'est opéré, passant de la littérature conçue comme un objet autonome à la littérature en tant qu'activité³ : « La littérature est une activité, pas une chose »⁴ insiste Michel Picard. Pour cela, nous avons construit notre étude en nous appuyant sur les textes de Tahar BEN JELLOUN (*Partir*) et celui de Faiza Guéne (*Kiffe Kiffe Demain*), tout en demandant aux étudiants de faire un compte rendu de ces derniers. La troisième partie sera quant à elle, une interprétation des productions des données à savoir les cinquante copies d' étudiants, comme son nom l'indique, elle dissèque les données et met en évidence les résultats de la recherche. Enfin, la conclusion permet de revisiter la recherche dans ses principales étapes.

³ A. ROUXEL, *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Coll. Didact Français, 1996, p 44.

⁴ M. PICARD, (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll.« Critique », 1986, p 10.

Chapitre 1

La théorie de la lecture littéraire

Dans le champ de la recherche, les théories littéraires ont largement influencé les théories avancées par la didactique du français, notamment celles qui se préoccupent de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Grâce aux théories de la lecture développées depuis la fin des années soixante-dix par ISER, JAUSS, CHARLES, ECO et PICARD, pour ne nommer que ceux-là, de nombreuses recherches en didactique de la lecture littéraire ont pu être menées pour mieux prendre la mesure de la part du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires. La première partie de ce mémoire sera réservée aux théories didactiques de la lecture des textes littéraires

1. Qu'est ce que la lecture littéraire ?

Produire une définition précise de la lecture littéraire n'est pas chose facile, car elle est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques. D'abord, parler de lecture littéraire plutôt que de lecture d'œuvre littéraire, c'est prendre en considération que la littérarité de l'œuvre, c'est-à-dire sa valeur littéraire, n'est pas seulement le propre de l'œuvre elle-même, mais a également partie liée avec l'activité du lecteur. Du point de vue didactique, cette considération reconnaît l'importance du lecteur dans l'élaboration du sens. Le terme apparaît officiellement en 1984 quand MICHEL PICARD lui consacre un colloque à Reims. Puis il est pris par les didacticiens lors du colloque organisé par Jean-Louis DUFAYS. En 1996, sa présence est attestée dans la sphère universitaire avec le premier numéro de la revue de Vincent YUVE intitulée *La lecture Littéraire*.

La lecture est considérée comme le loisir cultivé par excellence. A travers cet héritage des Lumières, c'est la connaissance donnée par les livres qui est jugée essentielle dans la formation de l'individu, connaissance qui permet l'accès à la liberté de penser et donc à l'humanité. Les discours sur la lecture des jeunes s'abreuvent de ces représentations si bien que le goût pour la lecture est donné comme la clé de

l'épanouissement individuel. Les didacticiens de la littérature reprennent ces présupposés comme des objectifs pour l'école et les appliquent à la littérature qui devient l'alpha et l'oméga de la construction de l'individu :

La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. (...). Il faut (...) que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses « classiques » sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs.¹

La littérature remplit plusieurs rôles chez les apprenants : Elle leur sert à mieux connaître le monde qui les entoure tout en les aidant à construire des attitudes positives, comme l'estime de soi, la tolérance envers les autres, la curiosité envers la vie. La lecture peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités nouvelles et d'envisager des voies inédites. La littérature peut aussi servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie.

JEAN PAUL SARTRE écrivait, en 1939, dans « *Situations, I* » (Gallimard) : « Un livre n'est rien qu'un petit tas de feuilles sèches, ou

¹ Michèle PETIT, *éloge de la lecture*, la construction de soi, Belin, 2002

alors une grande forme en mouvement : La lecture. » Ce qu'il répéta sous une autre forme, dix ans après, dans le fameux texte « Qu'est ce que la littérature » (*Situations, II*, Gallimard, 1948) :

(...) l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cet acte peut durer (...). Cette fois le livre est devenu « objet littéraire ».

Et MICHEL PICARD peut en quelque sorte conclure : Comment pouvait-on oublier que c'est toujours la lecture, et, on le verra, la lecture comme jeu qui décide du littéraire ? Il existe des écrits sans lecteurs, mais pas de la littérature sans lecture. ²

La lecture littéraire est le résultat d'un jeu, dirait PICARD en 1986, un jeu incluant le principe de plaisir, le *playing*, et celui de la réalité, le *game*, c'est un mode particulier d'appréhension du texte qui commande à la fois une lecture participative et une lecture distanciée, le *game* contrôlant en quelque sorte le *playing*, c'est-à-dire fournissant des balises à l'investissement de la fiction et encadrant ainsi l'interprétation et la compréhension du lecteur.

MICHEL PICARD s'intéresse au lecteur réel, qui a un corps et qui lit avec, importance de la place de l'émotion dans la lecture, Il y a des réactions sensibles au texte. Le lecteur selon PICARD a trois identités :

Le lecteur : il tient l'objet.

Le lectant : il interprète le texte.

² Michel PICARD *la lecture comme jeu*, éditions de minuit.1986, p 242

Le lu : concerne l'inconscient du lecteur, le lecteur réagit au texte. Le lu s'impose à lui.

La lecture littéraire est également distanciation. DESCOTES définit « la lecture-distanciation » comme étant celle

Qui refuse de céder l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes.³

D'après les recherches actuelles en didactique (DUFAYS, 1996 ; CANVAT, 1999) :

Il semble difficile de mettre en doute la déconsidération et le caractère obsolète de ce qu'on appelle institutionnellement l'Esthétique. Parmi de nombreux indices, celui de l'effondrement des valeurs traditionnelles est peut être l'un des plus significatifs : les vieilles catégories philosophiques étanches paraissent avoir fondu et s'être transvasées les unes dans les autres, au point d'en devenir interchangeables, et grises comme l'eau de rinçage des pinceaux d'aquarelle ou le résidu final de pâtes à modeler trop longtemps manier. N'apprécie-t-on pas un livre en disant ç peu prés indifféremment, qu'il est bien, que c'est un beau livre, un bon livre, ou qu'il fait vrai ? Au reste l'évaluation esthétique avec l'abandon de la critique normative, l'idée d'une pluralité de cultures, le développement sans précédent des médias et des semi-lettrés, risque d'être devenu presque impossible.

³ Descôtés, M. (1998). *Etudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire*, le français aujourd'hui, p 91

La lecture littéraire diffère à la fois de la lecture courante et de la lecture savante. Contrairement à la lecture courante qui vise la saisie informative minimale du texte, la lecture littéraire est un investissement particulier dans le texte, une « exploration de certains de ses aspects, qu'ils soient langagiers, structuraux, symboliques ou sociaux »⁴. Par suite de cet investissement accru, elle fait l'objet d'une mise en discours : minimalement, elle est intervention sur le texte.

Entre les pages, surgit un monde qui permet grâce à la magie de l'identification aux personnages, d'oublier, d'annihiler un quotidien fade ou triste, voire seulement banal et inadéquat par rapport aux attentes du lecteur. Plus encore, le livre lui permet de trouver en lui-même ce dont il languissait sans le savoir. Car il ne s'agit pas d'une fuite mais au contraire d'une ouverture vers l'intérieur de soi-même qui offre au lecteur d'y découvrir, en vertu du « moi aussi » de l'identification aux personnages, des sentiments et des émotions troubles, inavoués, parfois coupables.

La lecture de romans participe pour l'apprenant de ce qu'on nomme « processus de subjectivation », c'est à dire la manière dont le lecteur va apprendre, à s'autorepérer comme sujet, auteur de ses actes, protagoniste dans scène à plusieurs où il est appelé à tenir un rôle, voire une place.

On ne peut aborder en classe les textes littéraires de la même façon que l'on traite les textes courants. Il faut miser sur une pédagogie qui puise ses fondements dans l'analyse des processus en jeu lors de l'immersion dans la lecture esthétique. Dans le présent chapitre, j'aborderai l'historique de la place des textes littéraires en classe, et je m'attarderai aux rôles conjugués du texte et du lecteur dans la compréhension et l'appréciation des textes littéraires ainsi que dans la réaction à ceux-ci. Au tournant des

⁴ Bertrand Gervais, Rachel Bouvet, *théories et pratique de la lecture littéraire*, presses de l'université du Québec, 2007, page 26

années 1980, l'approche communicative en lecture a favorisé l'arrivée de la diversité des textes. La conception pédagogique sous-jacente à cette approche supposait que la pratique de la lecture de textes variés était garante du développement des habiletés en lecture. Cependant, les enseignants ont commencé à se demander s'il existait des moyens pour aider plus spécifiquement les apprenants à comprendre les textes, en d'autres mots, s'il était possible d'enseigner la compréhension.

Durant la décennie suivante, les recherches en compréhension ont permis de mieux saisir le processus mis en œuvre durant la lecture d'un texte et ont mis l'accent sur l'importance, par exemple, des processus métacognitifs, de l'activation des connaissances antérieures et de l'utilisation des structures de textes. Ces données ont eu une influence sur les pratiques pédagogiques. En effet, s'est accrue, dans le milieu scolaire, la préoccupation de doter les apprenants de stratégies qui leur permettent de devenir autonomes dans leur compréhension en lecture.

Cependant, une donnée a été plus ou moins laissée de côté dans la foulée de l'étude des processus de compréhension : celle de la valeur que l'apprenant accorde à l'histoire qu'il vient de lire, autrement dit, l'importance de ses réactions personnelles face à ce texte. On s'est rendu compte que les apprenants pouvaient fort bien comprendre les textes mais ne pas aimer la lecture, qu'il n'était pas suffisant de donner aux apprenants les stratégies nécessaires pour comprendre les textes, qu'il fallait les amener à comprendre le rôle des textes littéraires dans le contexte de leur propre vie.

Au cours des dernières années, un nouveau courant pédagogique a remis à l'honneur l'importance de la réaction au texte, on reconnaît maintenant clairement le double objectif de compréhension et de réactions concernant les textes littéraires. Le problème qui se pose aujourd'hui est de concilier, dans la pratique, les interventions

visant la compréhension des textes et la réaction à ceux-ci. Comment arriver à enseigner des stratégies de lecture tout en ne perdant pas de vue l'objectif réel de l'appréciation du texte littéraire ?

Une deuxième façon de considérer l'aspect historique du phénomène de la lecture est de le regarder à travers l'évolution des théories littéraires. On s'entend habituellement pour reconnaître que les théories littéraires ont évolué depuis le début du siècle : elles sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte, pour en arriver aujourd'hui sur le lecteur (BARKSKY, 1997). POSLANIEC décrit ainsi cette évolution en l'abordant par la recherche de la définition du texte littéraire :

Pendant un siècle, on a cherché cette définition dans divers lieux, du côté de l'auteur d'abord, considéré comme créateur de beau ex nihilo_ et on cherchait alors dans sa biographie ce qui pouvait l'avoir fait ainsi créateur. Puis, après avoir tué l'auteur, on a cherché la définition du côté du texte_ notamment à partir du structuralisme_ en vain. Plus récemment, on a commencé à la chercher du côté du récepteur _puisque les textes ne sont pas esthétiques en eux-mêmes, mais relativement à la façon dont ils sont perçus (...).⁵

Dans les modèles centrés sur l'auteur, on considère que la tâche du lecteur consiste à découvrir le sens que l'auteur a voulu attribuer au texte, sens qui est parfois caché entre les lignes ; pour ce faire, le lecteur doit chercher des indices dans le texte et étudier la vie de l'auteur et de son époque.

⁵ Christian Poslaniec, *Vous avez dit Littérature ?* Hachette, 2002

Le courant de la centration sur l'auteur transparait dans des questions comme celle-ci : que veut dire l'auteur quand il dit que... ?

Les modèles centrés sur le texte, pour leur part, partent de l'idée que le texte est une entité dotée d'une signification déterminée et qu'une fois la rédaction du livre terminée, le texte est stable, interchangeable. Il en découle que le sens peut être trouvé par une analyse minutieuse des structures du texte, des personnages et des événements. Si l'on voulait utiliser une métaphore, on pourrait parler du livre comme d'une boîte que le lecteur ouvre et dans laquelle il trouve le contenu qui y a été déposé, cela et rien d'autre ; même si certains lecteurs peuvent examiner le contenu avec plus de minutie, le texte est le même pour tous. Le courant de l'importance du texte se révèle dans des questions du type suivant : quelle est l'intrigue de ce récit ? Quelles sont les principales figures de style dans ce chapitre ?

Quant au troisième courant, celui qui se base sur la réception ou la réponse du lecteur, il rejette les deux premières conceptions, qui laissent entendre que le sens vient du texte seul et que le lecteur est un spectateur. Ce courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte : il considère que le lecteur apporte sa contribution unique au texte par l'intermédiaire de ses propres connaissances et expériences. Une question typique de ce courant serait celle-ci : quelles émotions particulières ce texte a-t-il éveillées chez toi ?

De ces trois courants, celui de la réception est la plus répandu actuellement. Cependant, une centration uniquement sur le lecteur peut aussi conduire aux mêmes excès qu'une centration sur l'auteur ou sur le texte. GAGNE décrit bien à quels extrêmes peut être entraîné un lecteur qui se centre uniquement sur le texte ou uniquement sur ses impressions personnelles :

Le lecteur peut s'engager sur la voie de la rigueur qui lui demande de rester fidèle au texte, de le lire en rase-mots, de le prendre au pied de la lettre ; ce guide là est tatillon, il ne lui épargne aucun détail. C'est la voie de la mémoire au service du texte. L'autre voie, celle de la liberté, l'entraîne à l'intérieur du livre mais ne le retient pas solidement ; c'est une lecture dissipée, vorace, impatiente, distraite qui refuse de se laisser enfermer dans le hic et nunc du texte sans pour autant vouloir s'en passer. C'est la voie de l'imagination qui veut tout transformer. Ces deux voies s'offrent simultanément à tout lecteur et, voilà l'attrape, séparément elles mènent toutes les deux à l'échec : l'une à la paralysie, l'autre au délire.⁶

Plusieurs auteurs proposent aujourd'hui un cadre de référence plus intégratif : Ils suggèrent de conjuguer, d'une part, l'investissement personnel dans le texte (la part du lecteur) et, d'autre part, les activités de « structurations » (la part du texte). Par exemple, pour SIMARD, la démarche didactique doit tendre à la fois à « implanter chez les jeunes des habitudes et des compétences de lecture dont ils pourront toujours bénéficier dans leurs pratiques culturelles », tout en favorisant « l'acquisition de stratégies et de concepts enrichissant l'appréhension du sens et de la facture des textes littéraires »

2. La lecture du texte littéraire : le processus en action

Parmi les auteurs qui tentent de réconcilier les modèles centrés sur le lecteur et ceux centrés sur le texte lors de l'activité de lecture, LANGER peut être considéré comme un chef de file. Elle propose une approche basée sur l'observation du processus

⁶ PONGE Francis, *Le Grand Recueil, Méthodes*, Paris, Gallimard, 1961, p 56

de lecture du texte littéraire adopté par le lecteur à laquelle se greffent des interventions pédagogiques qui permettront à l'apprenant de dépasser le simple plaisir de lire.

Pour LANGER, le processus de lecture commence lorsque le lecteur rencontre les mots du texte (à moins que quelqu'un ait déjà parlé du texte au lecteur, ce qui se passe en fait durant la mise en situation en classe). Dès les premières lignes, le lecteur se fait une certaine idée du texte ; puis, au fur et à mesure de sa lecture, ses impressions sont confirmées ou révisées, les personnages et les événements sont reconsidérés en fonction des nouveaux éléments lus.

LANGER en 1995 utilise le terme *envisionment*, ce que nous traduirons par « *vision* », pour décrire la façon dont le lecteur comprend et perçoit le texte à un moment de sa lecture. Selon LANGER, la vision d'un lecteur est composée d'un ensemble dynamique d'images, d'idées, de questions, d'anticipations, d'arguments qui traversent son esprit pendant la lecture. Cette vision englobe ce que le lecteur comprend ou ne comprend pas, ses suppositions sur le texte et ses réactions ; elle est toujours en construction, elle peut changer même après la fin de la lecture. Cette vision n'est pas uniquement imagée et n'inclut pas toujours le langage ; elle comprend ce qu'une personne pense, ressent, éprouve à mesure qu'elle construit sa compréhension du texte.

A tout moment de la lecture, le lecteur a une vision locale de ce qu'il lit. Cette vision évolue vers une vision finale, qui n'est pas la somme de tout ce que le lecteur a pensé en cours de lecture, mais une vision modifiée résultant de toutes les transmutations des visions locales. Le lecteur procède donc à deux niveaux en même temps, il a une compréhension momentanée et une compréhension de l'ensemble du texte, qui sont toutes les deux en état de changement perpétuel. La vision locale influence la façon dont il envisage l'ensemble du texte, et vice versa. Pour décrire ce

processus, on peut penser au papillon qui passe par différents stades avant d'arriver à sa forme finale, qui est fort différente de celle de chacune des étapes intermédiaires.

LANGER a défini quatre positions du lecteur à travers son voyage dans le texte. Ces positions font partie de l'expérience de construction de la vision de chaque lecteur.

2.1. Position 1 : être à l'intérieur et entrer dans le texte.

Le lecteur entre dans le texte, il se fait une première idée du contenu à partir de ses connaissances et de quelques indices tirés du texte. Il prend tous les indices disponibles et il essaie de tirer du sens de sa lecture avec le peu qu'il en sait ; la compréhension qu'il cherche est plutôt superficielle, il essaie de voir large plutôt que d'aller en profondeur. Il tente de se faire une première idée des personnages, de l'intrigue. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette position ne se produit pas au début du texte, en effet, il se peut qu'à un moment ou un autre le lecteur s'écarte des sens possibles du texte, à cause du vocabulaire, d'événements inexplicables ou d'une fin surprenante, par exemple. Il doit alors entrer de nouveau dans le texte.

2.2. Position 2 : être dans le texte et s'y promener.

A partir des premières idées superficielles, le lecteur s'immerge dans la compréhension du texte. Il prend de nouvelles informations pour aller plus loin que ce qu'il a déjà compris ; il se pose des questions sur les sentiments, les motivations, les interrelations entre les personnages. Il est pris par l'histoire, il fait appel à ses connaissances des textes, de lui-même, des autres, pour élaborer sa compréhension. Selon LANGER, la deuxième position est la plus courante. Ce n'est que lorsque le texte est difficile que le lecteur revient à la première position.

2.3. Position 3 : Se dégager du texte et repenser ce que l'on sait.

Alors que, dans les deux premières positions, le lecteur puise dans ce qu'il connaît pour donner un sens au texte, dans cette troisième position, au contraire, il utilise le texte pour ajouter à ses connaissances, à sa conception du monde. C'est le moment où il change de point de vue, où il laisse momentanément la construction du sens pour réfléchir sur sa propre vie. Pour se demander ce que ces idées signifient pour lui. Il voit l'analogie entre le monde fictif et le monde réel : sa vision du texte éclaire sa vie ; sa vie éclaire sa vision du texte.

2.4. Position 4 : Se dégager du texte et objectiver son expérience.

Dans cette quatrième position, le lecteur se distancie de sa vision du texte et réfléchit sur celle-ci. C'est ici qu'il objectivise sa compréhension, son expérience de lecture et le texte lui-même. Il les analyse, les juge et les relie à d'autres textes et à d'autres expériences. C'est ici qu'il peut réfléchir sur l'art de l'auteur, sur la structure du texte et sur les éléments littéraires. Il peut aussi prendre conscience de la raison pour laquelle un auteur ou un livre a une signification particulière pour lui, pourquoi il est en accord ou en désaccord avec l'auteur.

Nous pouvons peut être résumer ainsi ces quatre positions. Dans la première position, le lecteur se fait une idée générale du texte ; dans la deuxième position, il est captivé par la lecture ; dans la troisième, il prend conscience de la portée du texte dans sa propre vie ; dans la dernière, il réfléchit sur le fonctionnement du texte. Il est important de souligner que ces positions ne se produisent cependant pas de façon linéaire, elles peuvent arriver et se répéter à différents moments de la lecture et même après la lecture, durant des discussions ultérieures sur le texte.

Ce modèle conceptuel en quatre positions est un outil utile pour travailler en classe avec les apprenants. Il fournit un cadre qui permet à l'enseignant d'aider ces derniers à évoluer dans leurs réactions face au texte. Les positions ne doivent pas être enseignées ni évaluées séparément, mais le fait de les connaître permet d'ouvrir le dialogue avec les apprenants.

3. Du côté du lecteur

« Une œuvre littéraire », comme le remarque SARTRE au début de *Qu'est ce que la littérature ?* La lecture ne vit que si elle est lue. « Hors de là il n'y a que des tracés noirs sur le papier, elle ne laisse pas de traces écrites, ou peu, et elle est le fait d'individus isolés, le plus souvent anonymes. Tout ceci explique sans doute que le lecteur soit longtemps resté le laissé-pour-compte de la théorie littéraire.

MICHEL CONTAT a naguère présenté, dans le Monde, les travaux d'un colloque réuni à Reims, pour savoir « comment agit la littérature ». Le titre de son article, « la décennie du lecteur », fait de l'intérêt que toute la critique porte aujourd'hui au personnage du lecteur l'événement marquant de ces dernières années. Mais ce changement d'orientation des études littéraires a été préparé par l'apparition, dans les années 1970, des théories de la lecture. L'ouvrage de VINCENT YUVE sur *La lecture* (collection « Contours littéraires », Hachette. 1993) les décrit et les analyse très précisément : l'évolution de la linguistique, délaissant la description du système de la langue pour envisager la réalisation concrète des « actes de parole », a beaucoup contribué à l'étude objective d'un phénomène jusqu'alors difficilement analysable.

La linguistique pragmatique qui s'est développée principalement en Angleterre et aux Etats-Unis décrit l'influence exercée par le locuteur sur le destinataire. Mais elle montre aussi comment le destinataire, prenant l'énoncé à son compte, transforme des

propositions, qui ont une signification dans le système de la langue, en des phrases qui font sens dans une situation, un contexte donnés.

La pragmatique a transformé le paysage des études littéraires en rendant la littérature à sa fonction de communication, occultée par le structuralo-textualisme. Dès 1973, dans *Pour la Poétique II*, HENRI MESCHONNIC déclarait « finies les sottises sur l'intransitif d'écrire ». Ecrire devient inséparable « d'un dire quelque chose à quelqu'un ». J'explique désormais le fonctionnement d'un texte par le rôle que joue le destinataire par sa genèse ; mais aussi dans sa compréhension et dans son interprétation. Car la littérature instaure une communication différée entre un auteur et des lecteurs qui ne sont pas nécessairement les contemporains les uns des autres, ni présents ensemble dans le même espace.

L'histoire et la sociologie de la littérature ont délaissé dès les années 1950, l'analyse du rapport à l'œuvre à son auteur, ou au monde représenté, pour s'intéresser, sous la houlette de SARTRE, à la communication qui s'établit entre l'auteur et le public de lecteurs – réels ou virtuels – auxquels il s'adresse.

L'esthétique de la réception, dépassant la sociologie de la littérature, présuppose quant à elle, que l'œuvre d'art est toujours une virtualité de sens, une question et non une réponse. Elle conteste « le sens d'auteur », lui opposant les sens différents que des lecteurs donnent à la même œuvre au cours du temps.

Parallèlement à ces analyses historiques des événements empiriques de la lecture, MICHAËL RIFFATERRE développe une théorie du lecteur idéal ou « archilecteur » qui montre de quelle manière le texte littéraire guide et programme sa réception. L'analyse formelle des structuralistes est ainsi révisée et mise au service d'une théorie de la lecture.

4. L'Esthétique de la réception de HANS ROBERT JAUSS

Aux yeux d'un public peu formé, l'histoire littéraire passe pour une discipline du passé plus ou moins identifiée à la philologie et s'inscrivant dans des genres traditionnels. Or, dans la période contemporaine, il existe une école qui s'est efforcée de renouveler la compréhension de l'histoire littéraire, de la dépoussiérer en quelque sorte, en la tournant vers des tâches nouvelles : Il s'agit de l'école de Constance et de l'esthétique de la réception. Il apparaît vite que son vocabulaire et ses préoccupations ne recourent pas ceux de l'historicisme ni ceux de la traditionnelle étude des sources et des influences. Il suffit de lire son principal représentant, HANS ROBERT JAUSS (1921-1997), pour voir que les questions posées sont d'un tout autre type. Quel est notre rapport aux œuvres du passé ? De quelle nature est l'historicité des œuvres ? Comment s'enchaînent au cours du temps les questions et les réponses, puisque une œuvre est toujours réponse à une question, qu'il revient à l'interprète d'identifier ? Quel horizon d'attente et quelle règle du jeu présuppose l'œuvre nouvelle ? Toutes ces interrogations impliquent la prise en compte de la diachronie et que soient mis au premier plan le lecteur et la dimension proprement esthétique de l'art, c'est à dire, en premier lieu, l'effet produit sur un public, lecteurs ordinaires autant que professionnels.

Ici H. R. JAUSS doit se battre sur plusieurs fronts, d'où la vigueur des propositions qu'il formule dans des textes programmatiques, notamment dans le premier, datant de 1967, « L'histoire de la littérature » : Un défi à l'histoire littéraire . Parmi les doctrines à défier, il y en a deux avec lesquelles il se montre sévère. Le marxisme qui, s'il n'oublie certes pas l'histoire, entend l'historicité littéraire de façon simplificatrice : Voyant dans les œuvres une transposition des conflits de classes, la théorie marxiste de la représentation se ramène finalement, selon lui, à une théorie du reflet. Son autre cible est le formalisme qui, en plaçant au centre de son attention les

œuvres prises en elles-mêmes, tend à les couper du reste de la réalité et n'a donc pas vraiment intégré à son programme la question du lecteur concret. Le formalisme ne s'est certes pas contenté de la pure synchronie qui immobilise les œuvres comme des substances intemporelles, il s'est représenté « l'évolution littéraire » comme une succession de systèmes. Pour lui, un système de normes artistiques prend la place d'un autre quand celui-ci s'est dégradé en conventions et habitudes. Mais grave inconvénient, l'histoire des formes ainsi conçue a du mal à s'articuler à l'autre histoire, l'Histoire générale, celle de la culture, des mentalités des hommes vivant en société. L'histoire littéraire que H. R. JAUSS appelle de ses vœux est, quant à elle, relationnelle, n'oubliant aucun de ses acteurs constitutifs, et surtout pas le lecteur :

Dans la triade formée par l'auteur, l'œuvre et son public, celui-ci n'est pas un simple élément passif qui ne ferait que réagir en chaîne, il développe à son tour une énergie qui contribue à faire l'histoire. La vie de l'œuvre littéraire dans l'histoire et inconcevable sans la participation active de ceux auxquels elle est destinée.⁷

1. L'horizon d'attente

Il ne suffit pas d'invoquer le principe suivant lequel c'est la lecture qui réalise les œuvres, car plusieurs critiques, et non des moindres, l'ont dit avant H.R JAUSS, comme VALERY ou SARTRE. Encore faut-il donner corps à cette effectuation par la lecture et la rendre accessible à une description. C'est ce que propose H. R. JAUSS, en particulier à travers la notion d'horizon d'attente. Celui-ci n'est ni une donnée immédiate ni une vague métaphore, mais l'objet d'un travail de reconstitution.

⁷Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, « Tel », 1978, pp.44-45.)

H. R. JAUSS l'entend comme le système de représentations en vigueur à tel moment de l'histoire artistique, car le premier stade de l'expérience est toujours déjà informé, il n'y a pas de conscience vierge. Cet horizon résulte de trois facteurs principaux :

- L'expérience préalable que le public a du genre dont l'œuvre relève. Ainsi, par exemple, la seule mention du genre en couverture (« roman » ou « roman d'aventures » ou « comédie », etc.) vaut comme indication d'un ensemble d'attentes et de règles du jeu » qui guident notre perception.

- La forme et la thématique d'œuvres antérieures, dont est présumée la connaissance. Le Don Quichotte de CERVANTES évoque, pour les parodier, les vieux romans de chevalerie. Jacques le fataliste convoque le schéma romanesque du voyage, alors en vogue, et les conventions de la fable romanesque pour les bousculer dès la première page.

- la hiérarchie des valeurs littéraires en cours, en particulier le sens de l'opposition entre langage poétique et langage pratique, sachant que leur frontière n'est pas fixée une fois pour toutes et qu'elle est périodiquement déplacée. A grande échelle, on le voit bien pour l'histoire du roman, genre bas, et qui finit par représenter un des sommets de l'art littéraire. A l'échelle individuelle, on le vérifie avec la réception de certaines œuvres, en particulier celles qui font scandale par la place qu'elles accordent au parler populaire, l'auteur se trouvant accusé de prosaïsme, de vulgarité, de non art. Cas typique : *Voyage au bout de la nuit* de CELINE, en 1932, œuvre pour laquelle cette intégration de la voix populaire est reçue de plus en plus comme une marque de talent et comme une valeur esthétique.

La notion corrélatrice est évidemment celle de « changement d'horizon ». Celui-ci se produit chaque fois que l'œuvre nouvelle introduit un écart qui n'est plus admissible par le système de normes en place. Ce que démontre la comparaison de *Madame Bovary* et de *Fanny*. Non contents de rechercher le « changement d'horizon », certains auteurs vont jusqu'à le théoriser ; c'est le cas des membres les plus engagés du Nouveau Roman. Les pages fameuses de *Pour un nouveau roman* (1961), où ALAIN ROBBE-GRILLET analyse la réception difficile des nouveaux romanciers et s'en prend aux notions « périmées » d'intrigue, de personnage, de psychologie, se lisent comme une dénonciation des attentes qui orientent le public du roman depuis le XIX^{ème} siècle. Attentes dans lesquelles il se complaît inexplicablement, d'où la violence que le nouveau romancier est en droit d'exercer à son égard.

Dans les années 60, le changement d'horizon, la production d'une autre « écriture » sont ainsi présentés comme un exercice de salubrité idéologique aussi bien qu'esthétique.

Hormis les études concrètes appliquées à des sujets, à des auteurs ou à des dates particulières de l'histoire littéraire, l'esthétique de la réception ouvre à une spéculation sur l'art comme acte de communication, et sur l'historicité particulière à la chose littéraire. On retiendra surtout qu'est donné un nouveau fond à des questions qui depuis toujours se formulent en des termes comme ceux de « tradition », de « nouveauté », de « rupture », de « modernité » autant de termes faussement simples utilisés à toutes sortes de fins par les créateurs comme par les critiques. Pour H. R. JAUSS, l'historicité particulière de l'œuvre littéraire tient notamment au fait que le potentiel de sens qui lui est immanent dès l'origine à la faculté de se déployer au cours du temps et de s'actualiser aux moments successifs de la réception.

Le concept « d'horizon d'attente » explique aussi les mécanismes de la réception des œuvres et l'évolution littéraires. Si elle reproduit les caractéristiques d'une production antérieure, l'œuvre connaît un succès immédiat parce qu'elle provoque chez ses lecteurs un plaisir de reconnaissance. Si, en revanche, elle transgresse les canons du genre et qu'elle modifie ainsi une norme esthétique, l'œuvre nouvelle échoue, ou n'est pas immédiatement comprise parce qu'elle ne répond pas aux attentes de son premier public. Mais elle devient, plus tard, une œuvre modèle. GEORGE SAND disait à FLAUBERT, en 1970 : On continue à abimer ton livre, ça ne l'empêche pas d'être un beau et bon livre. Justice se fera plus tard.

C'est en vertu d'une tradition du « roman romancé », et d'un modèle du roman classique, le roman balzacien – construit comme un drame – que le public des contemporains de FLAUBERT a pu juger que « *l'éducation sentimentale* n' (était) pas un roman » (scherer dans « le temps ». En revanche, les écrivains de « nouveau roman » feront de FLAUBERT leur maître, et seront ainsi conduits à considérer comme périmé « le roman balzacien » : l'écriture romanesque de FLAUBERT a imposé avec force une nouvelle norme esthétique. L'exemple de *l'Education sentimentale* montre aussi que l'œuvre englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur ou le spectateur ⁸

Il ne s'agit en effet pas de la même œuvre selon qu'on y perçoit, comme Barbey d'aurevilly, « la vulgarité prise dans le ruisseau où elle se tient », ou que l'on est, comme KAFKA, sensible à la ressemblance de la scène finale du roman avec « la fin des cinq livres de Moïse ». Chaque lecteur projette sur le texte lu son expérience du monde, son imaginaire, sa culture. La lecture de KAFKA, par exemple, est celle d'un juif pragoïse, à « l'existence hybride » (MARTHE ROBERT), dont le déracinement était

⁸ Ibid, p 96

mal camouflé par la citoyenneté autrichienne et l'usage de la langue allemande. Il se reconnaît dans FREDERIC MOREAU au moment où celui-ci fait le bilan de son existence et de ses rêves déçus, parce que comme lui – et comme Moïse mourant, à qui il songe en lisant les dernières pages du roman – il ne peut qu'aspirer à une terre promise où il ne passera pas. Le sens d'une œuvre n'est pas atemporel, ni non plus délivré en une fois au moment de sa création. Il se construit au cours de l'histoire, par l'expérience différente que des lecteurs successifs font du même texte. Une véritable histoire littéraire doit faire l'histoire de ces réceptions successives.

5. La question de l'interprétation des œuvres

5.1 L'œuvre ouverte

La diversité des lectures d'une même œuvre, observable dans les faits, est aujourd'hui l'objet d'une réflexion théorique et de débats. Au sens d'auteur de l'histoire littéraire positiviste, est opposé le sens des lecteurs c'est-à-dire la totalisation, inachevée en principe, des lectures infiniment variables, différentes, voire divergentes de la même œuvre.

L'histoire littéraire traditionnelle, on le sait, fige l'œuvre dans une interprétation définitive. Le seul sens « vrai » est à ses yeux le sens « d'auteur »,

Une totalité métaphysique qui se serait révélée lors de sa première manifestation.⁹

Les autres lectures ne seraient dans cette perspective, qu'autant de trahisons. Mais si on se place à un autre point de vue dont VALERY avoue qu'il n'est pas rarement le sien, ce que l'on appelle une belle œuvre, peut paraître une terrible défaite de l'auteur. La belle œuvre, celle qui dure, et celle qui continue à nous parler, qui est à la fois du passé

⁹ Ibid; p 130

et du présent, comme le notait déjà LANSON, en 1910 dans « La Méthode de l'histoire littéraire », sans parvenir à éclaircir ce mystère de la vie dans le temps des grandes œuvres.

Un livre qui veut durer, c'est un livre qu'on doit pouvoir lire de plusieurs façons. Qui, en tout cas, doit permettre une lecture variable, une lecture changeante. (Borges)

Une belle œuvre se reconnaît à son « ambiguïté », à sa « plasticité infinies » (Borges), à son « ouverture » :

Toute œuvre d'art, alors même qu'elle est forme achevée et « close » dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons sans que son irréductible singularité en soit altérée.¹⁰

Les esthétiques contemporaines se fondent sur une propriété du discours littéraire découverte par JAKOBSON. Elles analysent autrement que le XIX^{ème} siècle « la défaite de l'auteur », son incapacité à guider et à contrôler la réception de son œuvre, exprimée par l'allégorie romantique de « la bouteille à la mer ». L'ambiguïté du message artistique n'est plus rapportée aux circonstances de sa transmission. Elle est analysée comme une propriété intrinsèque de l'œuvre, « un corollaire obligé de la poésie »¹¹. L'organisation du signifiant dans le texte littéraire a pour conséquence une continuelle germination de relations internes qu'il appartient à chaque lecteur de découvrir au cours de sa lecture. L'espace aussi ouvert

¹⁰ Umberto Eco, *L'Œuvre Ouverte*, 1965; p 80

¹¹ Jakobson, cité par Umberto Eco dans *L'œuvre ouverte*.

Fait la figure (...) dont l'existence dépend totalement de la conscience que le lecteur prend, ou ne prend pas, de l'ambiguïté du discours qu'on lui propose ¹²

L'explication de texte traditionnelle, préoccupée de la seule littéralité, refuse les sens imagés. La nouvelle critique les multiplie. La querelle qui a opposé BARTHES et PICARD à propos du théâtre de Racine fournit des exemples nombreux de cette différence dans la façon de lire. PICARD dans *Nouvelle critique* ou *nouvelle imposture*, se scandalise de la liberté prise par Barthes à l'égard du texte de Racine. Dans une réplique de Néron à Julie

Si ...

Je ne vais quelquefois respirer à vos pieds

BARTHES voit apparaître l'image d'un noyé, près d'étouffer et recherchant l'air frénétiquement. Il justifie cette lecture métaphorique du verbe « respirer » en rappelant la nature des relations qui unissent Néron à Junie dans la tragédie tout entière : Néron a besoin de Junie pour échapper « à tout ce qu'il lui vient d'autrui et qui l'étouffe, pouvoir, vertu, conseils, morale ».

PICARD lui propose le sens, du verbe « respirer » qui signifie ici se détendre, avoir quelque répit. Le sens dénoté est trouvé dans les lexiques et les dictionnaires de l'époque de Racine. Les sens connotés sont construits par un lecteur qui apporte sa réponse, c'est à dire « son histoire, son langage, ici la psychanalyse, sa liberté » à « ce qui a été écrit hors de toute réponse » (BARTHES).

¹² Gérard Genette, « Figures », Figures I, éditions du Seuil, collection Tel Quel, Paris, 1966

Un débat sur la liberté et « les limites de l'interprétation » existe pourtant au sein même de la nouvelle critique. Dans *Pour une esthétique de la réception* (1978), JAUSS discuté les propositions du *Sur Racine* de BARTHES ; UMBERTO ECO a fait paraître, en 1992, un essai qu'il a intitulé *Les Limites de l'interprétation* pour nuancer, trente ans plus tard, les thèses de *L'œuvre ouverte*.

5.2. Les « limites de l'interprétation »

ROLAND BARTHES, dans l'« avant propos » du *Sur Racine* (1963), se prononce nettement en faveur de la liberté d'interprétation. La lecture critique est libre. Il suffit seulement que le critique énonce clairement ses choix, qu'il assume ouvertement la psychologie à laquelle il se réfère pour lire. La permanence de l'œuvre a pour corollaire une interprétation infinie :

Affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure.¹³

L'esthétique de la réception n'a jamais nié l'indétermination du texte littéraire, son essentielle ambiguïté. WOLFGANG ISER, un des principaux théoriciens de l'école de Constance, fait de « l'indétermination » la « condition d'efficacité de la prose littéraire » (pour une analyse plus détaillée de cet article de 1970, *les textes comme structures d'appel*, nous renvoyons au livre de VINCENT JOUVE sur *La Lecture*). Pourtant JAUSS affirme que les interprétations nouvelles d'une œuvre du passé « sont protégées contre un excès d'arbitraire par les limites et les conditions de l'horizon historique et social ». Le lecteur est invité par le texte lui-même à faire l'œuvre avec l'auteur. Il a une part active dans la construction du sens. Mais cette part active n'est pas libre de toutes déterminations. Elle n'est ni subjective ni arbitraire, car elle est

¹³ Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Grasset, 1994

conditionnée par les réceptions antérieures. Pour connaître les questions qu'une œuvre pose, il faut la rapporter à l'horizon d'attente des premiers lecteurs ; d'autre part la succession des sens donnés par un même texte dans l'histoire à sa logique propre. Elle crée une tradition d'interprétation par rapport à laquelle une interprétation nouvelle devra nécessairement se situer.

JAUSS montre que c'est d'abord pour s'inscrire en faux contre le mythe bourgeois du « tendre Racine » que BARTHES dévoile « un cruel Racine ». Il retrouve ainsi sans le savoir, la lecture des premiers lecteurs. Car la négativité originelle du théâtre de Racine avait été parfaitement perçue par la critique d'église et par Port-Royal, qui s'en indignaient. Mais elle a ensuite été « de plus en plus oubliée à mesure que s'opér (ait) le changement d'horizon, le passage à une attitude purement esthétique ». Il n'est donc pas nécessaire d'avoir lu *Totem et Tabou* pour découvrir dans les tragédies de Racine « toute l'horreur de la horde primitive », la violence archaïque du rapport des pères, ou des mères, avec le fils. C'est une signification inscrite dans l'œuvre, perçue par les premiers lecteurs, puis occultée.

Le débat entre les deux critiques sur la lecture actuelle du théâtre de Racine serait assez exactement résumé par l'opposition qu'UMBERTO ECO établit dans *Les Limites de L'interprétation*, entre deux types d'approches interprétatives des textes littéraires qui coexistent et s'affrontent aujourd'hui. Certains critiques, se réclamant du déconstructionnisme, pose en principe qu'il faut chercher dans le texte ce que le destinataire y trouve en référence à ses propres désirs, pulsions, volontés. C'est la position de BARTHES, en 1963, dans le *Sur Racine*. D'autres pensent qu'il faut chercher dans le texte ce qu'il dit en référence à sa propre cohérence contextuelle et à la situation des systèmes de signification auxquels il se réfère.

JAUSS lit Racine par référence à la situation historique au temps du classicisme français. C'est aussi l'approche défendue par les théories sémiotiques du lecteur idéal. Comme Hans Robert JAUSS, MICHAËL RIFFATERRE pense que l'interprétation n'est pas libre. Mais il le montre par d'autres moyens, ceux de l'analyse formelle.

6. « l'architecteur » de MICHAËL RIFFATERRE

De 1971 à 1979, des *Essais de stylistique structurale à la production du texte*, Michaël Riffaterre élabore une sémiotique de l'interprétation centrée autour de la figure d'un lecteur abstrait, d'un « architecteur ». Il conteste ainsi le postulat structuralo-textualiste de l'autonomie du texte, en même temps qu'il se démarque de l'approche historique de la lecture, qu'il juge trop empirique.

MICHAËL RIFFATERRE affirme, à la différence des structuralistes, que le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi son lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte – énoncé et énonciation –. Les seules réalités objectives de la communication littéraire sont l'œuvre et le lecteur, matériellement et physiquement présents ; l'auteur « crée de toutes pièces à partir de ses mots », et le monde représenté ne sont que des succédanés du texte. D'où la décision de faire du lecteur l'énonciateur du texte, en lieu et place de l'auteur.

Le lecteur de MICHAËL RIFFATERRE n'est pas, comme précédemment, le lecteur réel, dont les réactions sont déterminées par une situation historique et sociale, mais un lecteur abstrait, un outil à relever les stimuli d'un texte, un « architecteur », ainsi nommé parce qu'il représente « la somme, et non la moyenne, de toutes les lectures possibles ». Il est impliqué par le texte, qui guide et contrôle sa propre réception.

MICHAËL RIFFATERRE définit, en effet, la « littéarité » par le « contrôle maximal (...) exercé par le texte sur le décodage du lecteur » :

Le texte n'est pas une œuvre d'art s'il ne s'impose pas au lecteur, s'il ne suscite pas nécessairement une réaction s'il ne contrôle pas dans une certaine mesure le comportement de celui qui le déchiffre.

Même retardées ou suspendues par les vicissitudes de l'Histoire, les réactions du lecteur au texte sont toujours des effets de sa forme. Elles relèvent d'une analyse formelle, et non d'une explication par l'Histoire ou la sociologie. Réciproquement, les structures sont à observer « à l'intérieur du lecteur lui-même », et pas seulement dans le texte. MICHAËL RIFFATERRE oppose constamment l'expérience de la lecture aux dérives interprétatives des structuralistes et des textualistes. Seul a sens ce que l'architecteur peut percevoir.

JAKOBSON et LEVI-STRAUSS interprétaient une légère régression de (r) devant (l) dans les tercets des *Chats* comme une façon d'accompagne(r) éloquemment le passage du félin empirique à ses transfigurations fabuleuses. MICHAËL RIFFATERRE leur répond en affirmant que personne ne croira à la valeur significative d'une différence imperceptible que celle qui existe entre quatorze (l) et onze (r) ; on y croira d'autant moins que le tercet II, dans lequel (l) a une majorité de deux, commence par un groupement de (r) (leurs reins) qui accroche sûrement plus l'œil et accuse encore JEAN RICARDOU d'y trouver des éléments non pas cachés mais inexistantes.

Lire, on le sait, c'est dire à voix haute, mais c'est aussi décoder un texte. L'expérience de la lecture suppose donc la connaissance du code de la langue et de la mythologie verbale d'une époque. Car les opinions courantes, les croyances de la

sagesse populaire sont encodées dans le style sous la forme de clichés, ou de clichés renouvelés, d'allusions culturelles. L'architecteur se sépare du lecteur réel décrit dans les paragraphes précédents parce que sa lecture ne fait pas appel à l'expérience de la réalité – jamais la même d'un lecteur à l'autre – mais à la connaissance du code linguistique et du symbolisme des mots, supposée identique chez les membres d'une même communauté culturelle. Pour le montrer, MICHAËL RIFFATERRE relit une strophe souvent commentée d'un des *Spleen* de Baudelaire :

Quand la terre est changée en un cachot humide

Où l'espérance comme une chauve- souris

S'en va battant les murs de son aile timide

Et se cognant la tête à des plafonds pourris

Référé à la réalité, le vol incertain de la chauve-souris est une anomalie, « puisque la chauve-souris possède un radar qui la protège contre de tels incidents », et que le fait est « parfaitement connu dès avant l'époque de Baudelaire ». Seule l'opposition stéréotypée de deux signifiants peut l'expliquer : la chauve-souris est l'antithèse de la colombe, l'oiseau de l'espérance, apparu à Noé sur son arbre, et figure du Saint-Esprit. Mais le poème de Baudelaire inverse le stéréotype : « l'espérance est représentée par la désespérance, la chauve-souris substituée à son contraire ». Le vol de la chauve –souris n'est donc incertain que parce qu'elle est l'anti-colombe, l'anti-oiseau.

Un exemple est ici donné de « l'attitude de lecture idéale » que « le texte réclame ». La mythologie du premier lecteur venu ne suffit pas à déchiffrer le

symbolisme des mots : C'est pour ainsi dire la « partition » du texte qui indique le contexte culturel dans le cadre duquel il faut le déchiffrer.

6.1. La « partition » du texte

L'architecteur exécute une « partition ». Il découvre des combinaisons intratextuelles qui déterminent un axe horizontal des significations que RIFFATERRE oppose à l'axe vertical unissant le signifiant au signifié.

Le mécanisme même de déchiffrement de la partition qu'est le texte subordonne entièrement le signifié au signifiant. Tout se passe à son niveau, tout est perçu de ce que nous appelons signifié en fonction de clichés, c'est à dire de combinaisons verbales, c'est à dire de signifiants. Il n'y a pas des mots qu'on lit, et ensuite des images mentales ou concepts qui en constituent le sens. Il y a des mots qu'on lit, et ensuite des groupes de mots, enregistrés par la mémoire, dans lesquels les mots lus figurent en diverses positions, et donc en diverses fonctions.

Un signifiant donné traîne à sa suite tout un contexte de lieux communs de représentations vraisemblables conformes au consensus omnium. Dans *Spleen*, le signifiant « chauve-souris » engendre « cachot humide » et « plafonds pourris », et plus loin, « barreaux » et « araignées ». Le texte s'impose au lecteur, et entraîne son adhésion, parce que chacun de ses mots paraît multiple et nécessaire et ses rapports avec les autres mots multiple et impératif. Les liaisons syntagmatiques entre les mots, qui existent dans toutes les phrases, sont, dans le texte littéraire repris par d'autres relations sémantiques ou formelles. La phrase littéraire est surdéterminée. Elle déclenche dans l'esprit du lecteur un corpus d'associations. Il y a effet de style dès qu'un détail jure avec l'ensemble. L'unité de style se définit par un écart par rapport aux normes contextuelles. Elle s'impose nécessairement au lecteur, qu'elle impose.

6.2. Lecteur abstrait ou lecteur réels ?

MICHAËL RIFFATERRE avance l'hypothèse qu'une œuvre littéraire peut devenir lettre morte pour des lecteurs qui la lisent longtemps après l'époque de sa création, non pas parce que le goût aurait changé, mais parce qu'une distance toujours plus grande jusqu'à devenir parfois infranchissable, s'est creusée entre la langue du texte et leur langue. Il en donne pour exemple, un poème des *Orientales*, « Navarin ». Le poème est écrit pour célébrer une bataille navale de la guerre d'indépendance grecque. Dans la description par HUGO de la flotte turque apparaissent des « jonques » et des « yachts ». En 1829, ces mots bizarres, rares par leurs sonorités et leur orthographe, pouvaient indexer un exotisme indéfini. Mais un lecteur du XX^e siècle les trouve bien incongrus dans cette turquerie. Nos représentations de l'étranger sont aujourd'hui bien différenciées, et nos systèmes descriptifs aussi. La « jonque » nous évoque la Chine, l'Asie du Sud-est, et le « yacht » l'Europe ou la riche Amérique ; sûrement pas la Turquie.

Les premiers lecteurs, les lecteurs historiques, déchiffrent aussi plus aisément l'intertexte, parce qu'ils partagent la culture de l'auteur. Mais MICHAËL RIFFATERRE a tenté de résoudre une partie des difficultés que soulève cette prise en compte des lecteurs réels dans une théorie de la lecture qui se fonde sur un lecteur abstrait, distinguant « intertexte » et « intertextualité ». Il définit l'« intertexte » comme « l'ensemble des textes que l'on peut rapprocher de celui que l'on a sous les yeux ». L'intertexte est donc relatif à la culture d'un lecteur réel. Mais il fait de « l'intertextualité » un « phénomène qui oriente la lecture d'un texte ».

Ainsi les effets d'intertextualité restent perceptibles par un lecteur qui n'est pas en mesure de retrouver l' « intertexte ». Ils se signalent par des anomalies, morphologiques ou sémantiques, qui indiquent les significations submergées.

6.3. Le statut du lecteur

Le lecteur est un sujet singulier et complexe, dans l'acte de lecture, ne jouit pour aucun observateur d'une transparence objective. Le compte rendu d'une lecture en est la preuve manifeste. Que sa curiosité l'ait porté vers tel livre présent ou non à sa perception immédiate, qu'un livre ait attiré son regard ou qu'une demande (ou une injonction) de lire tel texte remplace un choix spontané, c'est le lecteur qui demeure l'unique responsable de la relation installée entre le livre et lui. Mais pour que cette relation soit réalisée, il faut postuler l'existence d'une intention, l'intention de lire si minimale soit-elle, intention qui engage l'acte de lecture lui-même et qui cherche son accomplissement dans la lecture jusqu'à ce que cette dernière prenne fin. Cette intention de la part du lecteur suppose qu'il a la compétence d'accomplir cet acte. Or cette compétence s'exerce par la mise en série des interprétantes à mesure que le texte défile sous ses yeux. Le lecteur n'a pas à produire une seule et unique interprétante au moment où il termine sa lecture, interprétante qui contiendrait le sens même du texte et qu'il aurait été capable de formuler auparavant.

Le processus de lecture est continu, les interprétantes se succèdent et se corrigent selon les données que le discours fournit. Il ne faudrait pas pour autant tirer la conclusion que le seul défilement du texte engendre l'interprétance. Il se mêle au texte les propres souvenirs du lecteur, les rêveries que le texte engendre ou encore d'autres textes sollicités par celui qui est lu ou même tout le registre des distractions qui peut accompagner une lecture. De même, le lecteur jouit de l'entière possibilité de modifier à

volonté la configuration de sa lecture en la suspendant temporairement pour la remplacer par une autre, en revenant sur un passage, ou en faisant appel à des savoirs antérieurs ou parallèles qui lui donnent une meilleure prise sur le texte.

En somme, la lecture est une tranche de vie qui appartient totalement au lecteur. L'ordre exact des lectures dans une vie est rarement le même pour deux personnes.

Il ne faut pas non plus écarter de ces considérations sur le lecteur, les habitudes de lecture proprement dites. A-t-il l'habitude de lire des œuvres qui se ressemblent ? Auquel cas il faut prendre en compte le facteur répétitif des lectures et de ce qu'elles entraînent inexorablement comme satisfaction ou déception. Ou encore préfère-t-il l'aventure de sa propre curiosité qui l'amènera à de nouvelles expériences de lecture ?

L'habitus du lecteur est un des états fixes qui fait partie des comforts qu'il recherche, de sa plus ou moins grande perméabilité à se laisser pénétrer par l'étrangeté des textes, étrangeté qui, en fait, sera la sienne reconfigurée par sa lecture. Le lecteur met sa propre identité en jeu à la lecture d'un texte auquel il permet d'agir sur lui. Cette ouverture de sa part est essentielle à son évolution et nous fait comprendre comment les institutions, régimes politiques, etc., se donnent le droit d'interdire la lecture de certains livres. Il s'agit alors de protéger l'identité de l'institution en brimant la liberté du lecteur.

Enfin, il faut reconnaître différentes spécialisations du lecteur qui correspondent à autant de postures. Mentionnons d'abord le lecteur ordinaire. C'est la posture non réflexive qui s'attache à la compréhension du texte et de son contexte. Il s'agit d'une lecture normale qui s'applique à priori aux différents types de lecture mais qui doit s'ajuster selon les discours en présence. On peut ensuite reconnaître le lecteur spécialisé. La spécialité peut se retrouver à l'intérieur d'un même type de discours, le discours littéraire par exemple, quand un lecteur se sent plus à l'aise, plus apte à lire tel

genre de texte plutôt que tel autre, mais cela peut se trouver aussi entre des discours différents comme le discours scientifique en regard du discours religieux par exemple. On reconnaît alors que le lecteur doit présenter une posture spécialisée s'il veut comprendre le texte. Enfin, parmi toutes ces postures se trouve celle de l'analyste. Le lecteur lit à partir d'un double registre, celui qui lui permet de prendre connaissance d'un texte et celui qui l'autorise à reporter le texte en entier, ou quelques-unes de ces parties, dans un cadre plus vaste qui lui sert de principe d'analyse. On sait que c'est souvent le cas lorsque le lecteur se passionne aussi pour la théorie ou encore lorsqu'il veut associer ses lectures à une entreprise plus large dans laquelle elles viendront servir d'argumentations ou de preuves. C'est entre autres, le lecteur professionnel des études littéraires.

Restent les difficultés présentes sur le terrain, il semble donc intéressant, à ce stade de s'interroger dans un second chapitre sur la concrétisation et la construction de ces démarches d'apprentissage à travers deux textes littéraires ; le premier celui de Tahar Ben Jelloun « Partir », le deuxième de Faiza Guène « Kiffe Kiffe Demain ».

Chapitre 2

*La part du lecteur et quelques questions d'ordre
didactique*

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

Les productions des étudiants sont souvent la cible de critiques et de remise en cause. Les enseignants émettent des hypothèses sur les difficultés des étudiants et les résistances rencontrées dans la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Afin de faire un état des lieux des compétences lectorales, nous avons choisi des étudiants de quatrième année d'université. Pour ce faire, nous avons conçu deux situations d'évaluations différentes : La première situation d'évaluation prend appui sur l'analyse de compte rendu d'étudiants, pour cela deux textes leur ont été soumis : *Partir* de Tahar BEN JELLOUN et *Kiffe Kiffe Demain* de Faiza GUENE. Cette situation a été expérimentée auprès de 50 étudiants d'un niveau hétérogène.

Le travail sur le texte de Tahar Ben JELLOUN est simplement demandé aux étudiants de lire le texte et d'en rédiger un compte rendu. Le terme « compte rendu » est reformulé par le terme de « commentaire ».

La question que nous nous sommes posée : comment vont-ils entrer dans le texte choisi ? Quelles compétences interprétatives vont-ils mettre en œuvre ?

1. Lecture et écriture

Ecrire permet souvent aux apprenants de comprendre de l'intérieur ce que sont la voix et le point de vue, l'organisation d'un texte, les possibles narratifs, de sentir les liens entre narration et description, narration et dialogues, etc. les pratiques qui articulent lecture et écriture littéraires aident les apprenants à mieux lire les textes tout en développant leur compétences d'écriture. En partant de la littérature on peut passer à l'écrit de plusieurs façons.

La lecture de l'œuvre comme la lecture en réseau doivent s'inscrire dans un projet littéraire, l'enseignant a préalablement défini quel objectif il veut atteindre et

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

quelles compétences littéraires il souhaite faire acquérir à ses apprenants. Si le but de la lecture d'une œuvre est toujours d'en faire saisir le sens global, chaque œuvre permet par ailleurs d'aborder une question littéraire : La transformation du personnage, la symbolique des traitements du temps, le système des personnages, la symbolique des thèmes, etc. la question choisie détermine le projet de lecture.

Il arrive parfois que les enseignants proposent aux apprenants des projets dans lesquels la littérature occupe une place parmi d'autres disciplines. Ce type de projet, pour intéressant qu'il soit pour les apprenants, ne doit pas occulter le projet littéraire à proprement parler qui vise toujours l'enrichissement de la culture des apprenants, ou bien la qualité de leur lectures des textes littéraires.

Faire découvrir aux apprenants un ensemble d'œuvres, c'est leur faire sentir ce qu'est une œuvre, un style, une manière de parler, de raconter, d'illustrer. Les apprenants peuvent y observer des continuités, des invariants significatifs du travail de l'écrivain, apprendre à l'identifier et à le reconnaître, et, ainsi enrichir leur culture littéraire. Le réseau d'ouvrages permet également de prendre conscience que, souvent, un auteur privilégie des sujets, des thèmes et que ses choix découlent, d'une part, de sa vision du monde, et d'autre part, de la conception qu'il a de sa fonction ou de sa mission auprès des lecteurs. Enfin, ce type de réseau permet aux apprenants d'apprendre à distinguer dans l'œuvre le substrat culturel dans lequel s'enracine le travail de l'auteur et à reconnaître ce qui nourrit son œuvre, à l'inverse, les apprenants peuvent remarquer des irrégularités ou des ruptures, qui leur font comprendre qu'écrire, c'est remettre constamment en question sa pratique d'auteur.

Tahar BEN JELLOUN abandonne son genre narratif par excellence, où il fait appel au lecteur pour déchiffrer les signes qu'ils s'échappent des schémas de

représentation. Il donne dans son univers romanesque la parole aux figures, qui appartiennent à la mémoire collective. Il célèbre l'imbrication des cultures qui cohabitent au Maroc.

Cette fois-ci, un roman qui se conjugue au présent un dilemme des jeunes marocains : Rester au Maroc, ou émigrer vers l'Europe. Une écriture complexe qui redouble les interprétations, un univers de rêve, de délire tissé avec l'imaginaire maghrébin. BEN JELLOUN lève le voile sur un monde effrayant au fond d'une médina marocaine Tanger, et la ville espagnole Barcelone. Un style fragmenté, sec, sans effets rhétoriques donnant naissance à une histoire réelle et imaginaire des jeunes qui s'évadent chacun à sa manière.

S'évader en présence de certaines conditions, fournissant un substrat en symbiose singulière, permettant aux personnages de créer un mouvement ferme en s'exposant devant le danger pour avoir le bonheur.

Un questionnaire parvient à l'esprit en lisant ce titre : *Partir*, pourquoi partir ? Partir où ? Et bon nombre d'autres interrogations majeures qui suscitent la curiosité des étudiants. Les réponses sont diverses selon les interprétations de ces derniers.

2. Les pratiques de lecture des étudiants

Pour connaître les représentations des apprenants, l'enquête qui a été menée auprès des étudiants a livré une riche moisson d'informations souvent complexes et difficiles à exploiter. Ce recours ponctuel à des questionnaires répondait à un double objectif : d'abord provoquer et favoriser la réflexion des apprenants sur l'activité de lecture et sur eux-mêmes, puis à partir de ces bilans, tenter de discerner des constantes ou de grandes tendances dans le comportement lectural des étudiants.

D'abord conçue comme un acte didactique, l'enquête a pour premier effet de faire exister les questions dans l'esprit des apprenants, elle vise à y installer durablement des interrogations, à susciter la curiosité et le dialogue sur ce qui donne sens à l'activité de lecture. Essentiellement métacognitive, elle prépare indirectement à cette réflexion complexe.

2.1. D'où vient le sens d'un texte ?

Cette question s'avère difficile, déconcertante pour l'ensemble des étudiants. Souvent incomprise, gênante, brutale il est vrai, elle ne renvoie à rien pour nombre d'entre eux qui préfèrent ne pas répondre. Toutefois, l'idée qui domine largement c'est que l'auteur est responsable du sens ; c'est lui qui imagine et qui choisit les mots, les « tournures », la ponctuation. L'auteur est une figure importante qui s'exprime d'une manière particulière. En effet, un nombre appréciable de réponses accréditent l'idée que le sens est de nature implicite : « il vient des sous-entendus que l'auteur veut nous faire comprendre » ; « de ce que l'auteur cherche à nous dire derrière l'histoire » ; « d'entre les lignes de l'écrivain » ; « des idées dissimulées derrière chaque expression » ; « de ce que cache le texte, de ce qui ne se voit pas rien qu'en le lisant une fois »...

Le nombre de réponses qui attribuent le sens au lecteur est très variable. Cette disparité révèle des parcours différents, les réponses sont très hétérogènes, le questionnaire s'adresse à des apprenants qui viennent d'horizons divers. A l'inverse, quelques étudiants notent que selon l'âge du lecteur, selon sa maturité, le sens produit ne sera pas le même. L'idée d'une pluralité de sens possibles émerge également ; sont alors suggérés le travail du lecteur, sa capacité à induire à partir d'indices trouvés dans le texte, sa liberté d'interprétation, sa création.

Enfin très rares sont les réponses qui mentionnent une interaction ou tout simplement une relation entre le lecteur et le texte ou entre l'auteur et le lecteur. « Le

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

sens d'un texte vient d'une part de son auteur et d'autre part de la façon dont il a été lu et donc compris » écrit un étudiant. Cette réponse laconique témoigne d'une certaine conscience de la complexité de l'acte de lecture.

Avant de conclure sur ce point, notons que cette question a aussi donné lieu à des réponses pertinentes en termes de localisation textuelle du sens : le titre, l'introduction, la conclusion mais aussi les mots-clés sont sentis comme des lieux privilégiés où se lit le sens du texte, remarques qui constituent un bel exemple de l'influence du cours du français sur la rhétorique du lecteur-étudiant.

Finalement, il ressort de cette enquête qu'il n'y a pas de différence significative dans la répartition des réponses entre les apprenants. Paradoxalement, malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens progresse peu durant dans les années du lycée. Une majorité d'élèves ne se situent pas en tant que lecteurs actifs. Sans nécessairement interpréter cette donnée en termes d'échec, force est de constater que dans le domaine des représentations, les progrès sont lents et que la mise en place de nouvelles pratique de lecture ne suffit pas pour les faire évoluer. Il y a là un terrain d'investigation pour la didactique : la mise en place d'activités qui supposent des démarches autoréflexives devrait favoriser chez l'apprenant la conscience de son pouvoir de lecteur et donner du sens à l'activité de lecture durant laquelle el s'exerce.

2.2. Qu'est-ce que la littérature ? En quoi vous concerne-t-elle ?

Si à ces questions, près de la moitié des étudiants interrogés avouent ne pas savoir répondre, la proportion des apprenants qui ne répondent pas ou déclarent ne pas se sentir concernés par la littérature est encore forte. Ces silences interpellent au moins autant que les réponses données : ils signalent une vacuité inquiétante interprétable plus

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

en termes d'oubli, d'incompréhension, de refus, que d'incapacité à formuler une définition.

Il est vrai que produire la définition d'un objet aussi complexe que la littérature est un exercice exigeant, difficile, qui requiert distance, abstraction et rigueur. Aussi n'est-il pas étonnant que beaucoup d'apprenants, interrogés sur ce qu'est la littérature recourent à des définitions de l'objet par sa fonction : la littérature sert à développer la culture générale, à comprendre le passé, le monde, à mieux s'exprimer...

Toutefois, pour la majorité des étudiants qui tentent une définition, la littérature est constituée d'un ensemble de textes ou d'écrivains célèbres, de « classiques » disent certains. Elle forme une entité fortement associée à l'idée du passé mais aussi de beau langage : « la littérature, c'est l'ensemble des livres classiques écrits par des auteurs connus et talentueux. Elle sert à montrer les belles tournures de la langue française. Elle développe la culture générale. Elle nous aide à mieux écrire. Cette proposition d'un étudiant est assez représentative de celles des apprenants interrogés. La littérature est perçue comme un vaste corpus de « styles différents », « une forme d'écriture recherchée », parfois comme « de l'art », cette sensibilité à la forme, au pouvoir des mots, à l'activité imageante qu'ils déclenchent chez le lecteur est loin d'être partagé : le sentiment d'altérité provoqué par l'écriture littéraire se traduit aussi par des formules de rejet qui font de la littérature quelque chose d'à part, un domaine réservé aux gens cultivés.

Ce sentiment d'exclusion n'existe pas chez la minorité des apprenants qui conçoivent la littérature comme une activité, comme un acte de communication. Curieusement certains apprenants l'appréhendent du point de vue de l'écrivain : « la littérature, c'est une façon d'exprimer ses idées grâce à l'écriture, de raconter ses rêves. Cela sert à faire partager ses opinions aux autres. » ; « c'est mettre sur le papier un

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

excès d'imagination, de rêve, de cauchemar » ; c'est « un rêve que l'auteur veut faire partager aux autres » ; « c'est l'art d'écrire ». mais le plus souvent la littérature renvoie à l'activité de lecture d'explication dont on entend essentiellement une meilleure connaissance du passé.

En effet, les attentes s'expriment en termes de profit pour la culture générale, de connaissances utiles pour les études. C'est en tant que discipline que la littérature concerne les apprenants. Très rares sont ceux qui spontanément déclarent y trouver du plaisir. Seules deux réponses témoignent d'un goût profond pour la littérature. « C'est une passion », « elle me permet d'être, d'exister »

Ce bilan met clairement en évidence le désarroi des apprenants confrontés à une demande qui souvent les surprend et les dépasse. Rien d'étonnant à cela, mais leur réponses, ou leur silence, dénoncent dans une certaine mesure la routine absurde d'activités dont ils perçoivent très mal la finalité, activités sans perspectives pour nombre d'entre eux. Il ressort donc de cette enquête la nécessité de charger de sens le mot littérature. C'est un des enjeux de la lecture universitaire.

2.3. La lecture en classe

Pour la définir, plusieurs domaines d'investigation ont été tour à tour abordés : sa signification par rapport à la lecture personnelle, sa dimension sociale, les outils d'analyse qu'elle privilégie, sa finalité, la nature du plaisir qu'elle procure, ses incidences sur les choix personnels de lecture.

2.3.1. Entre contrainte et approfondissement

Ces deux critères sont affirmés avec la force de l'évidence dans toutes les réponses. Telle qu'elle était posée (que signifie lire un texte dans les deux situations suivantes : a/ pour vous-même ; b/ à l'école ?) la question invitait à une définition par comparaison avec la lecture personnelle et favorisait probablement ce type de réponse.

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

Aussi la dichotomie entre les deux formes de lectures est-elle constamment rappelée par des séries d'oppositions récurrentes : plaisir/ contrainte, loisir/ travail, rythme personnel/ rythme imposé, rêve /étude, détente/effort, découvrir/ analyser, comprendre / étudier

Ces deux dernières donnent lieu à des explications intéressantes qui permettent de distinguer sous les mêmes termes une évolution entre le lycée et l'université. Comprendre le texte lors d'une lecture personnelle signifie bien souvent « entrer dans le texte », « vivre une autre histoire », connaître l'expérience fusionnelle qui empêche de se détacher de la lecture, « se faire un film dans la tête », la compréhension personnelle s'apparente davantage à la capacité à dégager l'essentiel du texte. Les apprenants insistent aussi sur la forme particulière prise par la lecture en classe ; ils s'expriment dans des formulations voisines de cet énoncé en classe de seconde: « lire un texte, c'est l'étudier, chercher ce qu'essaye de nous dire l'auteur, le décortiquer paragraphe par paragraphe, lire entre les lignes. »

Les idées d'approfondissement, d'analyse dans le détail, de travail à la loupe sont véhiculées par les verbes « déchiffrer », « décomposer », « décortiquer » tandis que sans cesse affleure l'intuition d'un sens plus riche,

Cette activité de lecture est parfois présentée en relation avec les attentes institutionnelles : « c'est pour répondre à un besoin de connaissances précises que le professeur veut nous enseigner » ; « c'est pour nous faire connaître des auteurs, nous faire connaître différents types d'ouvrages, c'est sans doute aussi pour nous apprendre à mieux écrire. » Mais cette perspicacité est le fait d'une minorité.

Enfin, si la lecture personnelle et la lecture scolaire forment un contraste, celui-ci est quelque peu atténué par la conscience chez certains apprenants qu'obligation et plaisir ne sont pas des termes exclusifs. Ainsi cette étudiante qui déclare : « lire un

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

texte à l'école ou à l'université, c'est lire un texte qu'on vous impose mais qui peut devenir intéressant ». il arrive également que l'autonomie contrainte/plaisir ou intérêt, soient dépassés par une attitude volontaire comme l'explique une étudiante : « je n'ai pas choisi le texte. Mais comme nous allons travailler dessus, il faut que je m'invente un intérêt pour que je puisse l'interpréter et l'analyser avec la classe. » La dimension collective de l'activité peut en effet être stimulante.

2.3.2. La présence du groupe : aide ou obstacle ?

Si le groupe suscite parfois des réticences ou des réactions de franche hostilité, le plus souvent sa présence est ressentie comme une aide. Grâce aux échanges, l'idée qu'un texte peut offrir une pluralité de sens tend à gagner du terrain. En outre, les autres apprenants peuvent « aider à analyser certains passages, faire des remarques auxquelles on n'avait pas pensé » ; ils rendent possible la confrontation d'idées, le progrès dans la réflexion, ils incitent à « arriver au bout de nos réponses ». la convivialité et le plaisir de s'exprimer semblent aussi essentiels à certains étudiants.

Quant à ceux qui vivent la présence d'autrui comme une gêne, leurs arguments se développent essentiellement autour de deux points : le groupe, par sa présence bruyante, nuit à la concentration, il représente aussi un regard indiscret qui porte atteinte à l'intimité. Ce second argument est davantage exprimé par un nombre d'apprenants. Ainsi un étudiant déclare t-il : « tout le monde ne ressent pas les mêmes sensations à la lecture d'un texte. Je ressens de la timidité à dire mes émotions devant toute la classe.

Ces réactions minoritaires méritent une extrême attention. Comment les interpréter ? Sont-elles le signe d'une maturité, d'une conscience aigüe de la nature solitaire de l'acte de lecture et du caractère artificiel, contre-nature, qu'il prend en public ? signalent-elles au contraire un repli sur la subjectivité et une incompréhension de ce que devrait être une véritable socialisation de la lecture, c'est-à-dire, non pas

l'affirmation péremptoire d'un goût ou d'une émotion personnels, mais un échange augmenté sur ce qui a motivé ces réactions ? Une réflexion sur la socialisation de la lecture, sur le partage et l'analyse distanciée qu'elle suppose s'avère tout aussi indispensable que l'incitation aux attitudes autoréflexives. La métacognition aurait ainsi une dimension collective.

3. Le goût de la lecture

Le goût de lire correspond à une posture psychologique, intellectuelle et affective par rapport aux livres et à la lecture : celui qui possède le goût de lire est à l'affût de tout ce qui peut lui permettre de le faire. Il fréquentera volontiers les librairies, les bibliothèques, sera heureux qu'on lui offre un livre, se projettera dans ses futures lectures avec plaisir. Le goût de lire conduit également à un choix dans l'éventail désormais immense des « loisirs » : par exemple, préférer lire plutôt que regarder la télévision, ne pas hésiter à rester seul pour lire au lieu de partager systématiquement ses loisirs avec d'autres, considérer qu'il est bon pour soi de consacrer du temps à la lecture.

Le goût de lire est durable contrairement au plaisir de lire qui est ponctuel et lié à la compétence. Goût de lire et plaisir de lire ne doivent pas en effet être confondus : celui qui n'aime pas lire (qui n'a pas le goût de lire) peut très bien éprouver du plaisir à la lecture d'un texte si celui-ci met en confiance, le conduit en terrain connu ou au contraire le fait sortir de ses habitudes, ou encore parle à son humour, à son imaginaire. Par ailleurs, le plaisir de lire est un sentiment variable d'un apprenant à l'autre, lié à la culture, aux savoirs, à la vie sociale : tel apprenant aura plaisir à lire tel ou tel ouvrage qui, pour un autre, n'aura aucun intérêt. L'école, l'université, les médiateurs culturels, se donnent pour mission de favoriser le goût de lire mais les obstacles sont nombreux, y compris au sein de l'université elle-même.

3.1. Goût de lire et quête d'éclaircissements

Le goût de lire est fréquemment lié au désir conscient ou inconscient de trouver des réponses à des questions éthiques, philosophiques, sociales, et à la confiance placée dans le livre pour satisfaire ce désir. Celui qui a le goût de lire va en effet chercher dans les livres des expériences similaires à la sienne, ou qui peuvent l'éclairer. Certes, la lecture des enquêtes qui abondent dans les magazines va dans le même sens, elle satisfait notre curiosité sur nous-mêmes et sur les autres, mais le livre a la particularité de proposer des histoires parfois complexes et longues, qui laissent au lecteur le temps de s'immerger dans un univers, dans des psychologies, lui permettant de construire ses propres réponses.

Le goût de lire est également lié à la conviction que les histoires racontées par les livres sont exemplaires et parlent de chacun d'entre nous, que ce qui se dit dans la littérature s'adresse à la fois à nous tous et à chacun en particulier. Or, ceux qui n'aiment pas lire pensent souvent, au contraire, que la littérature ne peut aider à vivre et à comprendre soi-même. L'université a donc pour mission de montrer aux apprenants que la lecture peut apporter des réponses à leurs questions, et, peut-être les amener à construire, peu à peu, pour eux-mêmes et par eux-mêmes, le goût de lire.

3.2. Goût de lire et désir d'évasion

Le goût de lire est parfois lié au simple désir de s'évader du monde réel, d'entrer dans des univers de fiction dont on peut rester spectateur. À côté d'une réalité perçue comme inquiétante, banale ou trop étroite, la littérature propose des histoires qui ne se refusent rien, le temps peut être manipulé, le surnaturel peut avoir sa place, et tous les voyages, tous les rêves et toutes les audaces sont permis.

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

Le désir d'invasion dans des fictions surnaturelles peut aussi recouvrir des mécanismes psychologiques qui animent inconsciemment le lecteur. SOPHIE DE MIJELLA- MELLOR trouve deux raisons profondes au goût de certains lecteurs pour les fictions qui les transportent en dehors du réel, les « magic-fictions) et les (heroic fantasies), en particulier¹⁴ :

-La première, selon elle est à chercher du côté de « l'inquiétante étrangeté » définie par FREUD et utilisée par la critique littéraire pour qualifier la littérature fantastique, « Irruption du surnaturel dans le monde réel », la littérature fantastique joue en effet avec la capacité du lecteur à douter de la réalité et à mettre en question les frontières et les certitudes. Elle lui montre la possibilité de la mort à l'intérieur même de la vie (et inversement) par le biais des fantômes. Elle lui dit que la vie n'est peut-être qu'un rêve et que le réel n'a peut être pas d'existence, elle interroge son humanité. Les apprenants adorent ces histoires qui les entraînent dans des aventures dans lesquelles ils peuvent s'identifier à un héros, avec la distance que permet la fiction.

-La seconde raison se situerait du côté de la quête par le lecteur de ses origines et de son identité ainsi que d'une place juste parmi les autres. Les romans de « magic-fiction », qui ont depuis quelques années un succès considérable, permettant à l'apprenant d'objectiver par la fiction son pouvoir face aux grands mystères de la vie et de la mort.

Pour certains, le goût de lire est étroitement lié au désir d'apprendre et peut se limiter à la lecture d'ouvrages. Il s'agit d'éveiller la curiosité du lecteur, de susciter sa rêverie, de l'entraîner dans un monde visuel riche de sens.

¹⁴ Sur la « fantasy », lire l'article de Stéphane MONFREDO « parcours dans la fantasy » la revue des livres, n 216, avril 2004.

3.3. Le plaisir

La question posée aux apprenants peut paraître surprenante, en décalage avec l'objet qu'on se propose de cerner. En effet, le plaisir d'une relecture n'est pas tout à fait le même que celui qui peut naître des lectures successives dont se nourrit l'analyse du texte. Mais il semblait difficile et peu pertinent d'interroger les apprenants, a posteriori, sur le plaisir qui se construit durant l'étude et dont souvent la conscience ne vient qu'après coup. Ne pouvait-on pas alors émettre l'hypothèse que le plaisir de la relecture, parce qu'inscrit dans la durée est né de la répétition, serait d'une essence très proche de son homologue ? C'est pourquoi ce détour par la relecture a paru nécessaire pour interroger le plaisir de la lecture.

Loin d'être une question annexe, un simple agrément du cours de français, le plaisir représente un enjeu essentiel dans la formation. Il travaille la motivation et la mémoire, construit la sensibilité et la culture littéraire. Face à l'œuvre d'art, un apprentissage de l'émotion esthétique est parfois nécessaire. Celle-ci peut naître de la rencontre avec un texte mais aussi du dialogue qui s'instaure à son propos, modifiant par touches légères la nature du sentiment d'altérité. L'essentiel, c'est que la réaction au texte ne soit pas emportée dans le flux des émotions fugaces, qu'elle continue de vivre sous la cendre pour pouvoir s'embraser de nouveau à l'occasion. Il faut faire naître le plaisir de la trace. Mais les apprenants en ont-ils conscience ? Comment à partir de leur expérience, analysent-ils leur plaisir du texte ?

Les apprenants dans leur majorité éprouvent un sentiment de perte à la relecture, même si certains conviennent d'une meilleure compréhension du texte. Ainsi un apprenant déclare : « je n'éprouve pas du tout le même plaisir, car je ne me laisse pas guider seulement par l'histoire elle-même ; je suis plus attentif au sens des mots, je

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

m'attache plus aux métaphores et aux champs lexicaux ...Finalement je n'ai plus la même lecture, je comprends peut être mieux, plus profondément le sens du texte ». La plupart des réponses confirment ces propos : le plaisir ressenti est associé à « une compréhension en profondeur », à une grande « familiarité » avec le texte, mais surtout à la découverte que la forme est signifiante. L'intérêt semble se déplacer du contenu vers l'écriture. Certains étudiants lient aussi le plaisir à un sentiment de maîtrise du texte, à la compréhension des implicites, à la perception de plusieurs sens.

D'autres moins nombreux, associent le plaisir à la possibilité de s'attarder dans la solitude sur certains passages, d'adopter un rythme personnel de lecture.

Enfin, une petite proportion d'apprenants opte pour des réponses nuancées : un texte qui semblait ennuyeux à la première lecture peut, après l'analyse en classe, devenir intéressant ; inversement, certains textes procurent moins de plaisir à la relecture, « car un livre ou un texte peut perdre sa magie quand on l'analyse ».

Finalement, la plupart des apprenants connaissent cette expérience d'un plaisir différent, plus intellectuel, à la fois résultat de l'analyse et source d'une plus grande acuité de lecture. Le plaisir est bien alors le cœur du processus de formation. C'est ce qu'exprime en termes simples un étudiant : « j'éprouve plus de plaisir car je me remets en mémoire tout ce que j'ai étudié sur ce texte. Je pense que je réfléchis plus maintenant quand je lis un texte, je me sens plus impliqué et plus intéressé qu'auparavant et je pense que cela m'est bénéfique. » L'intensité du plaisir s'accompagne en effet bien souvent d'une transformation de la rhétorique du lecteur.

4. La rhétorique du lecteur

Il est possible de décrire le déroulement de l'acte de lecture, la démarche propre à chaque lecteur et dans laquelle celui-ci mobilise des modèles et des compétences qu'il

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

possède déjà. Cette rhétorique du lecteur, fondée sur une homologie avec la rhétorique de l'écriture, comporte quatre moments distincts.

Comparable à l'inventio, le premier moment correspond au choix de la lecture, choix déterminé par de nombreux facteurs tels que l'entourage, les médias, l'école, etc. Le second moment homologue à la dispositio, est l'orientation de la lecture, c'est-à-dire l'attente du lecteur, attente non liée au genre, mais dépendant de la personnalité du lecteur aussi bien que des conditions dans lesquelles il effectue cette lecture.

La troisième phase ou transposition correspond à l'elocutio et consiste en la perception des codes du texte et en leur transcription en codes du lecteur. Enfin, la dernière opération, l'action de lire, comme l'actio du discours, se définit par des pratiques souvent observables : situation, vitesse et rythme de lecture... et par les opérations mentales plus complexes et difficilement observables : mémorisation, production d'images... l'étude de ces comportements constitue une sociopoétique de la réception des textes.

En 1984, cette approche des comportements constitutifs de l'acte de lecture représentait une réflexion d'avant-garde dont on a mesuré depuis tout l'intérêt. En effet durant cette dernière décennie, les interrogations sur le « comment lit-on ? » se sont développées. Les enquêtes des sociologues de la lecture comme MARTINE BURGOS (1992), MARTINE POULAIN et JEAN-MARIE PRIVAT (1993), les recherches des historiens tels que ANNE-MARIE CHARTIER et JEAN HEBRARD se sont déplacées du « pourquoi » de la lecture et du « que lit-on ? » pour se porter sur les pratiques des lecteurs. Problématique dans l'air du temps, prise en charge de la littérature elle-même.

5. Essai de description de la compétence culturelle en lecture¹⁵

Composantes socio-affectives	Composantes sociales	Composantes cognitives
<p>L'élève se sent en Devoir faire [<i>lois humaines, code moral, conscience...</i>]</p> <p>- Il se sent autorisé par sa famille à apprendre à lire, y compris "au risque de dépasser" ses parents(ou non) ;</p> <p>- Il se sent obligé (incité à ?) de le faire (ou non).</p> <p><u>Vouloir faire</u>[<i>désir, intention, curiosité, motivation, ...</i>]</p> <p>- Il a un projet personnel (pour communiquer, pour grandir, pour trouver un emploi, pour rechercher une information...) (ou non).</p> <p>- Il veut coopérer avec les autres (ou non).</p> <p>- Il trouve un intérêt au texte.</p>	<p>L'élève est en <u>Pouvoir faire</u> [<i>ici au sens de condition culturelle de l'apprentissage de la lecture</i>]</p> <p>-Il évolue dans un milieu où l'écrit est présent, où celui-ci a du sens, des fonctions perceptibles (ou non) ;</p> <p>-Il évolue dans un environnement où les interactions avec les autres sont possibles (ou non).</p> <p><i>NB</i> : Milieu ou environnement désignent aussi bien la famille ou l'école que d'autres lieux (associations, institutions publiques, ...).</p>	<p>L'élève a du <u>Savoir</u></p> <p>-<u>Savoirs encyclopédiques</u> (connaissances sur le monde, sur la culture des écrits, sur l'histoire, connaissance des fonctions sociales, des repères de la vie sociale [règles, emploi du temps,...] système des représentations...) ;</p> <p>- <u>savoirs lexicaux</u> ;</p> <p>- <u>Représentations actualisées</u> sur l'acte de lire ; ...</p> <p>Savoir faire</p> <p>-<u>Savoir-faire linguistiques</u> (et particulièrement : signifiants textuels, cotextuels,... cf perception de la polysémie, du fonctionnement imagé de la langue, ...) ;</p> <p>- <u>Savoir-faire pragmatiques</u> (savoir situer enjeux et situation de communication d'un écrit ; savoir coopérer avec l'écrit : construction du sens à partir des indices, "blancs" du texte à combler, ...) ;</p> <p>-<u>Savoir tirer des inférences</u> (à l'intérieur du texte, entre ses connaissances et le texte) ;</p> <p>- <u>Savoir mettre en relation avec d'autres textes</u> (intertextualité littéraire) ;</p> <p>- <u>Savoir interpréter</u> (valeur du texte, jugements, réalité/fiction, implication personnelle, appréhender le niveau symbolique, ...) ;</p> <p>- <u>Savoir expliciter ses stratégies de compréhension</u>, ses problèmes de sens (métacompréhension).</p>

¹⁵ P. CLERMONT & F. RODES - IUFM d'Alsace - Compétence culturelle, p 07.

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

Une des données les plus intéressantes qui nous viennent des recherches des dernières années est que la qualité des réactions des apprenants est directement liée aux occasions de réagir aux textes. Plusieurs études ont montré que, lorsque les apprenants ont la chance de vivre des activités régulières de réaction, leur habileté s'accroît ¹⁶.

Ils s'approprient de plus en plus leurs lectures et leurs propres réponses. Par exemple, ils prennent la responsabilité de mener la discussion et d'expliquer leur propre interprétation ; ils font de plus en plus de liens entre la littérature et leur vie personnelle. Pouvoir choisir ce qu'ils lisent les aide à faire plus de liens entre leur lecture et le monde qui les entoure ; ils apprécient de plus en plus les interprétations multiples, ils tolèrent davantage l'ambiguïté et sont plus portés à repenser leur propre interprétation. Ils font plus de liens avec les interprétations des pairs. Ils passent d'un état passif de non-curiosité face au texte à une lecture active, dans laquelle ils prennent le temps de penser, de réfléchir.

Quelles sont les habiletés de réaction que les apprenants devraient développer ?

Nous empruntons à LANGER les objectifs suivants, qui conviennent à tous les niveaux de lecteurs. En principe, tous les apprenants devraient être capable de :

- Partager une première impression après la lecture.
- Poser des questions pertinentes sur le texte.
- Dépasser la première impression afin de repenser, d'élaborer et d'enrichir leur compréhension.
- Faire des liens à l'intérieur du texte et entre les textes.
- Considérer des perspectives multiples à l'intérieur du texte.

¹⁶ JEWELL et PRATT, 1999 ; SPIEGEL, 1998.

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

- Réfléchir sur les interprétations différentes, les critiquer ou les soutenir
- Utiliser le texte littéraire pour mieux se connaître et mieux connaître la vie.

Comment peut-on s'y prendre pour amener les apprenants à réagir à un texte ?

A l'instar de LANGER, nous proposons six options ont été proposées : faciliter l'accès au texte avant la lecture ; inviter les apprenants à exprimer leur compréhension initiale ; les soutenir pour qu'ils explorent leurs interprétations ; les amener à réfléchir sur leurs expériences personnelles ; les aider à adopter une position critique ; faire le point. LANGER insiste sur le fait qu'il s'agit d'options et non d'une séquence rigide : il n'est pas nécessaire que chaque option soit présente chaque fois.

L'enseignant doit inviter les apprenants à se préparer à une expérience subjective qui explore des possibilités variées plutôt qu'à une expérience objective centrés sur la recherche de la bonne réponse. Il peut le faire de différentes façons, par exemple, en atténuant les lumières, en faisant écouter de la musique ou simplement en disant aux apprenants qu'il s'agit d'un texte dans lequel on peut vraiment entrer. Il est préférable de ne pas orienter les apprenants vers une interprétation précise avant la lecture. Cependant, on peut évoquer des liens personnels, historiques, culturels ou conceptuels pour les préparer à entrer dans le texte, mais à la condition de le faire de façon suffisamment large.

Pour signaler aux élèves que leurs idées sont au centre de la discussion, les questions initiales de l'enseignant doivent aller chercher la compréhension que les apprenants ont en finissant la lecture, c'est-à-dire leur vision du texte lorsque la lecture est terminée. L'enseignant commencera par une question qui va chercher cette impression des apprenants ; il s'agit d'une façon stimulante d'amorcer la discussion et amener les apprenants à réfléchir. Pour faciliter cette première réaction , tout en lisant ou en écoutant la lecture faite par l'enseignant ou juste après avoir fini de lire. On peut

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

également leur posé des questions comme celles-ci : qu'avez-vous pensé en terminant votre lecture ? Qu'avez-vous en tête maintenant ? Quelque chose vous dérange t-il ? Les premières impressions changeront, c'est pourquoi il n'est pas approprié que tous les élèves en fassent part ; on risquerait alors d'entraver le processus en leur demandant de se centrer sur des idées qui ont déjà changé.

Lorsque les apprenants ont commencé à donner leur impression initiale, l'enseignant peut les aider à explorer et à étendre leur vision par des questions qui partent de leurs premières impressions. Il peut orienter les apprenants vers l'exploration de sentiments dans l'histoire ou vers les changements dans leurs propres idées face au texte. Par exemple, il est recommandé d'amener les apprenants à :

- Chercher des explications possibles.
- Considérer des perspectives multiples.
- Profiter des vues divergentes pour explorer davantage le texte.

Quand on lit un texte, il arrive d'en sortir pour en considérer la morale, le thème, le message, pour en examiner les aspects éthiques et humains, bref pour réfléchir à la condition humaine. L'enseignant pose des questions qui vont aider les apprenants à faire ces liens entre le texte et leurs expériences personnelles. Il les encourage ainsi à affiner et à aiguïser leurs interprétations en analysant leur compréhension à la lumière de leur vie personnelle.

C'est seulement après que les élèves auront travaillé sur leur compréhension qu'on leur demandera de devenir critiques, c'est-à-dire d'analyser, d'évaluer, d'argumenter, de défendre un point de vue, de comparer le texte lu avec d'autres textes, de confronter leurs interprétations à celles des autres. C'est à ce moment que les apprenants peuvent parler de l'art de l'auteur.

Chapitre 2 La part du lecteur et quelques questions d'ordre didactique

Puisque la discussion littéraire valorise l'ouverture à des interprétations différentes, il est utile de chercher à établir un consensus. A la fin d'une discussion, l'enseignant peut valider les différentes opinions et interprétations qui ont été émises. Cela se fera en résumant les idées, en soulignant les changements dans ces idées, en reconnaissant les accords et les désaccords.

Bref, il est important d'aider les apprenants à dépasser leurs premières réactions pour arriver à des réactions plus raffinées qui, en bout de course, les amèneront à éprouver davantage de plaisir à lire. En effet, les lecteurs s'engagent dans des niveaux d'interprétation de plus en plus profonds grâce à la discussion avec d'autres lecteurs et avec l'enseignant.

Chapitre 3

Du Sujet Lecteur à l'esquisse d'un modèle

Le texte littéraire admet une polysémie « horizontale » liées aux différents modes d'approche dont il est l'objet. Ainsi, selon l'intérêt et les compétences du lecteur, peuvent être construites des lectures thématiques, sociologiques, psychanalytiques ou historiques. Ces approches ne sont pas exclusives mais certaines sont considérées comme plus fécondes que d'autres parce qu'elles entraînent la production de significations jugées plus riches ou plus originales.

1. La communication littéraire

La lecture littéraire est généralement incluse dans les programmes d'enseignement universitaire. Ces programmes comportent des textes qui sont depuis plusieurs années axés sur le lecteur apprenant et son développement.

En matière de littérature, l'un des objectifs prioritaires dans l'enseignement littéraire est d'encourager les apprenants à lire et à vivre leur rencontre avec la littérature comme un enrichissement personnel. Les apprenants éprouvent souvent des difficultés à lire et interpréter des textes qui leur sont proposés.

La lecture littéraire qui découle des théories de la réception est définie par Annie ROUXEL comme étant « le fait de lire littérairement un texte littéraire »¹⁷, cela signifie que les textes littéraires ont pour spécificité d'instaurer un mode de communication particulier. C'est pourquoi, le texte littéraire est au centre d'une communication tout à fait particulière ; parce qu'elle a une vocation esthétique et se trouve plus ou moins différée, elle fait intervenir un grand nombre de composantes qui varient selon les époques, les auteurs et les lecteurs. Lieu de construction et de reconstruction du sens, il est, en effet, au centre d'échanges complexes d'informations et de visions, de subjectivités et d'émotions, d'influences et de réactions, variables selon les situations d'écriture et de réception des apprenants. C'est cet ensemble mouvant des composantes

¹⁷ ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Coll. Didact, Français, 1996, p 28.

du texte littéraire que l'apprenant est chargé d'apprécier au plus juste, en tant que lecteur, et que je vais maintenant essayer de mieux cerner.

Pour cela, nous pouvons partir d'un schéma simplifié qui met en évidence d'un côté la situation d'écriture avec ses différentes fonctions et, de l'autre, la situation de lecture avec ses exigences de compétence. L'extrait pris du roman « Kiffe Kiffe Demain » de Faiza GUENE est le texte central, et le point de rencontre des unes et des autres. Il est tissé de sens explicites, de sens latents, de sens reconnus et de sens projetés.

notre corpus d'analyse est, donc, son tout premier roman *Kiffe kiffe demain*. Le choix de *kiffe kiffe demain*, texte d'une écrivaine issue de la deuxième génération répond à ma volonté de découvrir la spécificité de l'interprétation des apprenants. Nous estimons que le titre est un élément important dans l'interprétation d'un texte littéraire, car c'est le premier signe que l'œil embrasse avant tout autre chose. Autrement dit, le titre intervient comme intermédiaire entre l'œuvre et le lecteur. Depuis un certain nombre années, l'étude des titres occupe une place importante dans l'approche des œuvres. Un titre est d'abord : « Ce signe par lequel le livre s'ouvre : la question romanesque se trouve dès lors posée, l'horizon de lecture désigné, la réponse promise. Dès le titre l'ignorance et l'exigence de son résorbement simultanément s'imposent. L'activité de lecture, ce désir de savoir ce qui se désigne dès l'abord comme manque à savoir et possibilité de le connaître (donc avec intérêt), est lancée. »¹⁸

Faiza Guène est une auteure presque inconnue pour les étudiants. Cela dit, le titre du texte était la seule chose qui pouvait solliciter leur intérêt.

Le texte joue un rôle essentiel dans la relation du lecteur au texte. En effet, dans l'absence d'une connaissance précise de l'auteur, c'est souvent en fonction du titre que les apprenants choisiront de lire ou non un texte littéraire.

¹⁸CRIVEL, C. Production de l'Intérêt Romanesque, Paris-La Haye, Mouton, 1973, p 173.

Le titre est considéré comme *emballage* et « *incipit romanesque* »¹⁹ parce qu'il promet savoir et plaisir constituant ainsi un acte de parole performatif. En effet, avec le titre « kiffe kiffe demain » nous sommes en présence d'un énoncé connotatif.

Au plan du dénoté, le titre est constitué d'un syntagme verbal un peu particulier parce que le verbe « kiffer » est répété deux fois, et suivi d'un opérateur temporel « demain ». Alors, comment les étudiants peuvent interpréter cette récurrence ?

L'expression « kiffe kiffe » est à l'origine une expression arabe qui semble avoir été importée en France. Cependant l'expression « kiffe kiffe » n'est utilisée qu'en langue familière et notamment entre jeunes. L'allusion à une telle expression nous renseigne sur le genre de langue employé par Faiza GUENE. De plus, le monème « demain » précise la nature de la perte et le terrain dans lequel les personnages vont s'inscrire. Revenons à la signification du mot argotique « kiffer » qui a pris le sens de « aimer », « kiffe kiffe demain » serait alors « aime aime demain », la répétition du verbe n'est pas fortuite mais elle est utilisée à dessein pour insister sur l'importance d'avoir la confiance en son lendemain et garder espoir.

La première phrase du texte : « *C'est lundi et comme tous les lundis je suis allée chez Mme Burlaud* », nous plonge directement dans le quotidien d'un personnage narrateur qui fréquente une vieille dame de façon régulière. Ce narrateur, comme nous le verrons plus loin, est une lycéenne qui prend en charge la narration et nous fait en quelques lignes le portrait de cette vieille femme qui est sa psychologue. L'identité de cette dernière est bien révélée dans le deuxième paragraphe. Par contre, les indications sur l'espace et le temps sont vagues: l'ancrage spatio-temporel du récit est flou. Cette

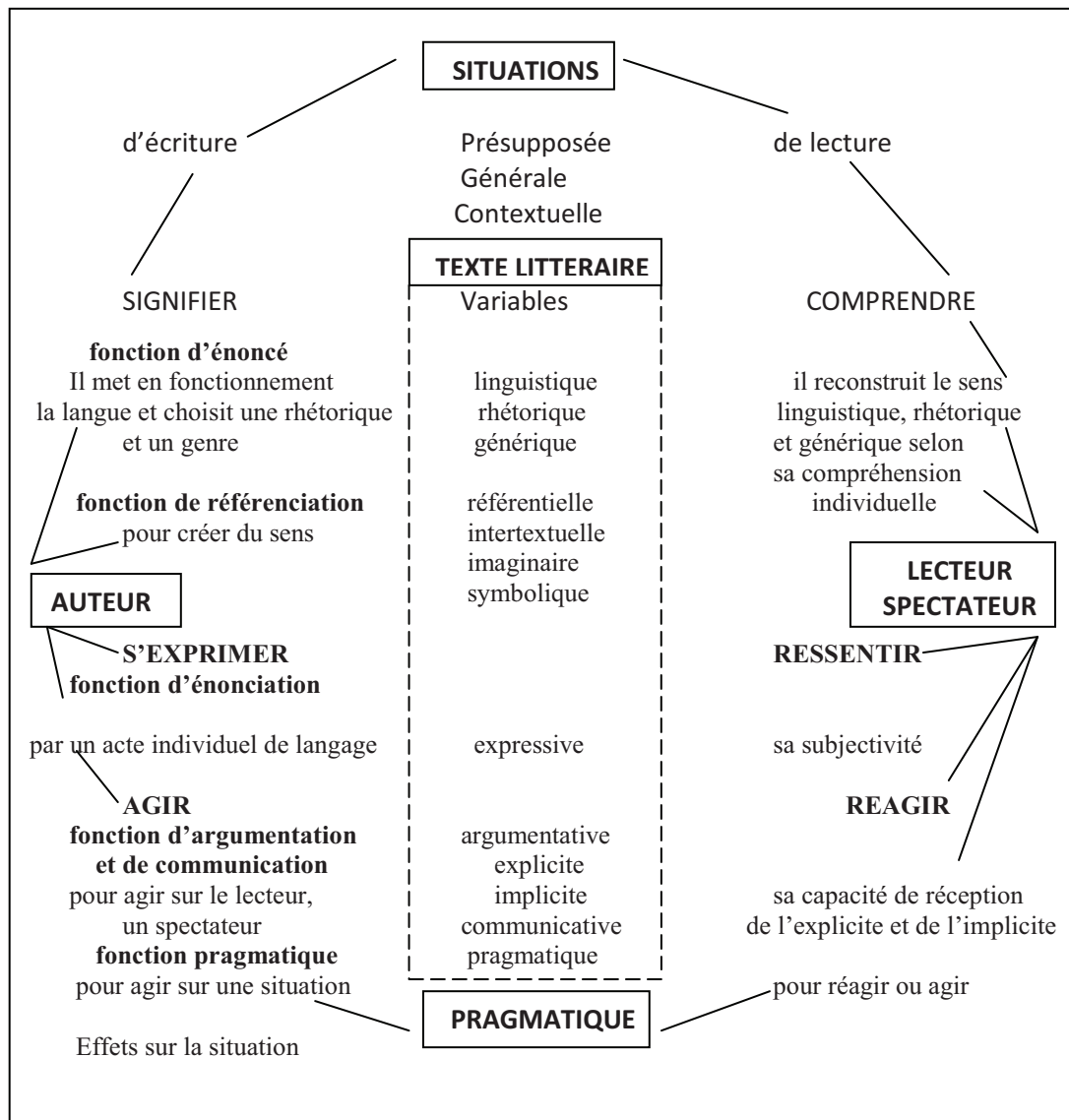
¹⁹ Léo H. Hoek, *La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*, Paris, Mouton, 1981. Cité par J-P Goldenstein, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990, p.68

première phrase qui nous a mis en contact avec le texte, nous dévoile une narratrice-personnage plongeant le narrataire dans un récit.

Dans les comptes rendu des étudiants, nous les trouvons éloignés de leurs références culturelles (problèmes liés à la connaissance du monde, à la connaissance des codes culturels), elle n'est alors possible qu'à travers un travail, plus ou moins conscient, plus ou moins critique et analytique, de repérage des éléments textuels (repérage de thèmes et de motifs, de schèmes, repérage de choix et d'écarts stylistiques etc.) , qui mobilise les savoirs , forcément lacunaires, propres à chaque lecteur, puisse-t-il paraître, et qui exige aussi des formes d'accompagnement de la part de l'enseignant, ou des pairs dans le cadre d'échanges dialogiques. Il convient par conséquent de tenir compte, de cette nécessité d'en passer par cette construction référentielle qui repose à chaque fois sur des jugements du lecteur d'ordre logique, moral et esthétique, la question étant pour lui la suivante : à partir de quels repères personnels puisés dans mon expérience du monde, dans la culture dont je dispose, dans la littérature que j'ai déjà rencontrée, puis-je faire jouer ce texte, lui donner du sens, et quel(s) sens ? Cette question se pose à chaque nouvelle lecture et quel que soit le niveau de développement intellectuel et culturel des apprenants. Pour certains ce texte est enfermé dans un sens parce que les pistes sont brouillées par le vocabulaire et l'association étonnante de certains mots : « *je n'aime pas du tout ce genre de texte qui ne veulent rien dire* » ou encore « *c'est vraiment dégradant, ça n'a aucune beauté* ».alors, convient-il de prendre en compte le fait que leurs références (tout comme leurs modalités d'appropriation des textes) ne soient pas forcément qu'insuffisantes : Elles peuvent aussi être en décalage par rapport à celles de l'enseignant.

Placé dans un environnement, une époque, une société, une culture donnés, ce texte, traversé par des idéologies, reflète des usages ; relève des modes de pensée,

exprime des valeurs esthétiques et morales. Si cette situation générale influe sur sa signification, le contexte est encore plus déterminant à cet égard : Le texte se coule dans un courant littéraire. Il répond encore à des présuppositions que l'auteur instaure avec ses lecteurs, touchant aux idées, aux connaissances, aux genres et aux valeurs communes.



Argaud Dutard²⁰

²⁰ Argaud-Dutard, F, *La Linguistique Littéraire*, S.E.S.J.M./ Armand Colin, Paris, 1998, p. 9

Ces situations de références ne sont pourtant que partiellement celle de la lecture. Les époques et les mentalités varient, les contextes échappent plus ou moins aux lecteurs apprenants, les présuppositions diffèrent, les conditions d'accès aux textes aussi. Aussi vaut-il mieux d'abord, pour en respecter la trame, que l'apprenant rapproche le plus possible sa situation de lecture de celle de l'écriture. Ainsi, l'actualité du texte retrouvée, il pourra en apprécier à sa juste valeur les différentes dimensions. Libre à lui ensuite, dans les limites permises par le texte, de l'enrichir de la projection de ses savoirs, de ses émotions, de ses visions. Il faut que dans un premier temps, l'apprenant ait une bonne compréhension littérale du texte choisi, ce qui se passe à la fois par une connaissance lexicale et syntaxique et par une identification des référents culturels pour accéder à l'interprétation. Il porte attention au paratexte et fait appel à ses connaissances historiques, socioculturelles, religieuses quand c'est nécessaire et littéraires pour comprendre milieux et personnages, actions et significations.

Avec cet horizon de lecture, il pourra s'interroger alors sur les différentes fonctions du texte dans la communication littéraire ainsi instaurée entre auteur et lecteur. Comme écrire, c'est prendre possession de la langue, situer son propos dans le temps et le lieu de la prise de parole, de façon plus ou moins marquée, il s'interrogera sur les marques de la subjectivité, il étudiera les représentations du texte pour caractériser le monde littéraire proposé par l'auteur : Les thèmes et les sujets choisis, la place du réel et du vécu, celle de l'intertextualité et des sources, de l'imaginaire et des symboles (fonction de référenciation). Il s'interrogera en outre sur les codes et les modes de communication directe ou indirecte, les genres, les styles utilisés, qui les uns et les autres interfèrent de façon diverses selon les époques, les auteurs et les autres fonctions de communication.

Il s'intéressera enfin aux effets produits par le texte en fonction des tonalités qu'il contient (comique, satirique, dramatique, tragique...), des arguments qu'il développe, de l'éloquence qu'il déploie, du jeu qu'il instaure avec les implicites : il en mesurera la portée, et ce, d'autant plus que sa culture littéraire lui aura permis d'entrer dans l'horizon du texte. Il pourra alors réagir et agir dans sa situation de réception nouvelle. Le tout est que le sens se trouve enrichi par sa culture et non biaisé ou trahi par ses insuffisances. Mais, les enseignants émettent des hypothèses sur les difficultés des apprenants et les résistances rencontrées dans la compréhension et l'interprétation des textes.

2. Les formes de lecture pratiquées

2.1. La lecture cursive

Elle se fait au fil des pages, comme lorsque l'apprenant lit un roman pour soi-même. Ainsi définie, la lecture cursive est une part déterminante du cours de français : Elle permet d'élargir le champ des lectures des apprenants et leur donne le moyen de se constituer progressivement une culture littéraire. Elle concilie en cela une part de contrainte (liée au travail en classe) et une part de liberté (lectures libres, par curiosité et pour le plaisir de lire). Elle porte sur des œuvres diverses. Elle peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes. Elle se développe dans la classe et en dehors de la classe, afin de faire lire des apprenants qui n'en ont pas toujours l'habitude, ni le goût, comme ce fut le cas de la majorité d'étudiants de 4^{ème} année. En liaison avec la lecture analytique, elle constitue une première étape dans la prise de connaissance de l'œuvre ou du texte à étudier, étape préalable nécessaire pour que l'analyse puisse être menée avec profit. Elle n'amène pas à analyser le détail du texte mais à saisir le sens et les caractéristiques d'ensemble des textes. Par la découverte des textes étudiés en lecture analytique, elle permet d'accompagner, de prolonger et d'élargir la réflexion. Elle constitue un moyen important

pour former le goût de lire et permet aux apprenants de déterminer des critères de choix. Les découvertes qu'elle permet (d'un auteur, d'un mouvement, d'un genre) peuvent être suivies d'échanges et de débats en classe.

La lecture cursive est une des modalités indispensables de la mise en réseau, dans la mesure où il est impossible de lire l'intégralité d'un réseau d'ouvrages avec les apprenants, C'est à l'enseignant de choisir, dans le réseau, les ouvrages qui seront lus en lecture cursive, lorsque la lecture cursive est proposée en autonomie, pour enrichir une lecture en réseau ou un parcours, il est nécessaire de trouver des formes de restitution au groupe de ce qui a été lu. Dans tous les cas, l'apprenant doit pouvoir lire en sachant comment et pourquoi cette lecture cursive s'articule les lectures dirigées.

Le réseau :

L'auteur est nourri par sa culture, et pour reprendre un propos d'André Malraux : Toute narration est plus proche des narrations antérieures que du monde qui nous entoure. Autrement dit, l'imaginaire de l'auteur se nourrit moins de la réalité que de sa bibliothèque mentale, avec ses références personnelles, formelles notamment.

Ce sens particulier du mot « bibliothèque » amène l'idée de réseau littéraire, dont il est question dans la majeure partie des ouvrages de didactique de la littérature depuis les années 90. L'approche en réseaux, c'est-à-dire en regroupements raisonnés de textes, semble à beaucoup la plus appropriée pour faire accéder l'apprenant au goût de lire. Le lecteur crée des liens entre des textes et construit sa propre culture littéraire.

La lecture des textes littéraires est au centre des programmes de français, deux formes de lecture sont essentiellement développées.

2.2. La lecture analytique

La lecture analytique vise à transformer les impressions de lecture que l'apprenant a de prime abord en hypothèses de sens puis en interprétation de matériaux

du texte. Elle relie constamment observation et interprétation. Les groupements de textes rassemble des extraits autour d'une notion littéraire (la fable, le héros épique, etc)

Les apprenants doivent y apprendre à formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte. Ils ont pris l'habitude d'analyser des textes au collège et au lycée, il est important qu'ils parviennent à les situer dans leur contexte. De même, si au lycée, il s'agit plus d'une lecture-participation, c'est-à-dire avec une participation affective et émotionnelle, à l'université, il s'agit, en plus de cette première lecture qu'il faut préserver, de développer également une lecture-distanciation, c'est à dire avec un recul par rapport à l'œuvre.

Lire ne consiste donc pas à aller simplement du texte à sa signification, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.

« La lecture est une activité productrice, c'est construire du sens. »²¹

Mais pour aider les apprenants à se poser les bonnes questions face à un texte et acquérir des outils d'analyses pour améliorer leur lecture des textes, Jacqueline Biard et Frédérique Denis nous proposent dans le chapitre 2 intitulé « des outils pour construire des progressions » de leur ouvrage *Didactique du texte littéraire*, réunit sous une partie plus générale appelée "Un programme d'action pour l'étude du texte littéraire", des grilles de lecture. L'une d'elles définit six entrées thématiques, autour des questions : *de quoi s'agit-il? Qui voit ?qui parle? À qui? Où? Quand? Comment?*

A l'intérieur de ces entrées, sont regroupées des questions qui ont la particularité de proposer une saisie du texte à travers un ensemble d'indicateurs. La lecture est une activité qui requiert un certain nombre de compétences.

²¹ DESCOTES, M, La Lecture Méthodique, De La Construction du Sens à la Lecture Méthodique, CRDP de Toulouse, Collection Savoir et Faire, Septembre 1988, p 43.

3. Les compétences pour lire les textes littéraires

Interpréter un énoncé, c'est tout simplement, qu'il s'agit de son contenu implicite ou explicite, appliquer ses diverses « compétences » aux divers signifiants, de manière à en extraire des signifiés. Mais dès lors que l'on quitte le plan des principes pour tenter de préciser la nature des opérations interprétatives concrètement effectuées, il n'est bien sûr pas question de simplicité, mais d'un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes, dont les domaines respectifs et les modalités d'intervention sont fort délicates à préciser.

Pour le moment, et sous toute réserve, nous en distinguons cinq, que nous baptiserons « compétence linguistique » / « encyclopédique » / « logique » / « rhétorique » et « culturelle ».

3.1. La compétence linguistique

Elle prend en charge, pour leur assigner en vertu des règles consécutives de la « langue », les signifiants textuels, contextuels, et paratextuels. Toute unité de contenu possède, directement ou indirectement, un support signifiant quelconque ; et même lorsqu'ils n'ont d'autre ancrage qu'indirect, les contenus implicites sont en quelque sorte « entés » sur les contenus explicites, de telle sorte que la reconnaissance des premiers présuppose l'identification des seconds. Il n'est donc aucune unité de contenu dont le décodage puisse s'effectuer sans l'intervention de la compétence linguistique.

Cette compétence n'est pas, au sein d'une même communauté linguistique, homogène : ce qu'on appelle la « langue française » n'est qu'un « diasystème » abstrait intégrant d'innombrables variantes dialectales, sociolectales et idiolectales, et c'est de plus un objet complexe (un « hypercode », dit Umberto ECO) dans lequel s'articulent diverses composantes- lexicale, syntaxique, prosodique, stylistique (connaissance des

différents registres de langue), typologique (ou « discursive » : connaissance des règles spécifiques à tel ou tel type de discours).

Une connaissance satisfaisante du lexique et de la syntaxe est primordiale pour lire et comprendre une œuvre littéraire. Les apprenants sont souvent désemparés, ce qui est le cas des étudiants de 4^{ème} année de l'université de Saida, lorsqu'ils sont confrontés à des textes littéraires au vocabulaire difficile ou abstrait et aux formes syntaxiques complexes. L'élaboration progressive d'une interprétation globale permet d'y remédier en apportant une clarification et une signification pertinente aux mots inconnus du lecteur. Mais, l'appréciation de la compétence linguistique des apprenants doit intervenir dans le choix du texte donné à lire. Elle ne doit ni être trop hermétique, car elle stériliserait le processus de construction de sens, ni être d'une évidente simplicité, pour éviter le manque de dynamisme ou d'intérêt des étudiants. Il convient donc pour l'enseignant de trouver un juste équilibre.

3.2. La compétence encyclopédique

Si la compétence linguistique permet d'extraire les informations intra-énonciatives (contenues dans le texte et le cotexte), la compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte ; c'est-à-dire ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel²² , que l'on appelle, c'est selon « axiomes de croyance » « bagage cognitif », « informations préalables », les « encyclopédies » varient d'un sujet à l'autre dans des proportions sensiblement plus importantes que la compétence linguistique, et ces divergences encyclopédiques sont sans doute responsables de la majeure partie des déboires communicationnels.

²² Kerbrat-ORECCHIONI, C, L'Implicite, Paris, Colin, 1986, p 162.

La compétence encyclopédique intervient dans le décodage des contenus explicites, mais de façon beaucoup plus évidente et massive, dans celui des contenus implicites. Pour décrypter un sous-entendu, une allusion, il faut le plus souvent faire appel à un savoir extra-énonciatif spécifique.

Lors des opérations de décodage, les compétences linguistiques et encyclopédiques se prêtent mutuellement leur concours, et un constant va-et-vient s'effectue entre les informations internes et externes.

Pour construire du sens, l'étudiant ne doit pas être seulement en mesure de reconnaître des mots et de les mettre en rapport avec des objets du monde. Il est également nécessaire qu'il mobilise des savoirs culturels afin de construire le contexte par rapport auquel le texte va prendre sens. Ce sont ces références culturelles qui, constituées en systèmes et stabilisées dans la conscience et la mémoire du lecteur, constituent la compétence encyclopédique, qui malheureusement manque aux étudiants.

3.3. La compétence logique

La compétence logique suppose la connaissance des " règles de co-référence " ²³ et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte : relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient aussi dans la motivation et le plaisir du texte.

²³ Ces règles relèvent de ce que l'on nomme aujourd'hui la grammaire de texte et la grammaire de discours. Il s'agit par exemple de la compréhension des anaphores pronominales (grammaire de texte) et des expressions déictiques relatives à l'énonciation (grammaire de discours).

La construction du sens suppose en effet un triple jeu de mises en relations, ce qui donne à la compétence logique une importance particulière. Elle intervient d'abord entre le texte et le hors-texte en mettant en relation des indices relevés dans le texte avec des expériences de lecture antérieures et des savoirs encyclopédiques. C'est ainsi que s'élaborent des attentes de lecture. Elle intervient ensuite dans l'espace même du texte. Le processus de construction de sens suppose en effet que soient rassemblés, classés, mis en faisceaux les détails du texte transformés en indices ; c'est de cette mise en relation que naît la formulation d'une hypothèse de sens. Enfin, la compétence logique intervient dans le processus d'anticipation : Elle met en relation le sens construit provisoirement par une hypothèse, avec de nouveaux détails du texte qui vont être, grâce à cela, transformés en indices porteurs de significations.

Toute lecture met en jeu les mêmes éléments clés (identification et mobilisation de savoirs, attentes de lecture, anticipation, validation) et suppose la maîtrise de ces compétences.

3.4 Compétence rhétorique

La compétence rhétorique renvoie, pour l'essentiel, aux aptitudes interprétatives que fournit la connaissance approfondie des textes littéraires et de leur fonctionnement propre. Il s'agit, par exemple, de la connaissance des différents genres, de leur histoire et de leurs rituels, des apports de l'histoire littéraire sur les conditions et les contextes d'écriture et de réception des œuvres ou encore des savoirs spécifiques offerts par les diverses typologies textuelles et discursives. Cette compétence se nourrit de l'examen méthodique des œuvres et suppose la maîtrise d'instruments d'analyse adaptés aux différents genres et aux diverses modalités de discours.

Les Programmes et Instructions officielles récents
ont répertorié les domaines de savoirs les plus

pertinents, comme la connaissance des divers registres : comique, épique, fantastique..., des diverses catégories esthétiques : baroque, classique, romantique, réaliste... ou encore celle des grandes thématiques littéraires et artistiques.²⁴

Dans le domaine de la littérature, la didactique doit intégrer deux facteurs. D'une part, la particularité du domaine, langagier, esthétique, culturel, symbolique, oblige l'enseignant à prendre en compte le caractère unique de la réception du texte par chacun. D'autre part, l'appartenance de la littérature à la sphère privée doit conduire l'enseignant à penser avec prudence et modestie le rôle qu'il peut jouer dans le plaisir et dans le goût de lire.

Les objectifs de l'enseignement de la littérature peuvent être regroupés en deux catégories essentielles :

En premier lieu, il s'agit d'aider les apprenants à se doter d'une culture littéraire, c'est-à-dire à posséder des connaissances en termes d'œuvres, d'auteurs, de types d'ouvrages, de genres, auxquelles ils pourront se référer chaque fois qu'ils rencontreront un nouveau texte. Cette culture littéraire aide à mieux lire (elle permet d'aborder un livre avec un horizon d'attente, elle rend la lecture plus aisée), elle donne du plaisir à lire (elle instaure la connivence, avec l'auteur, avec le texte, elle donne au lecteur un sentiment de pouvoir), parfois, elle favorise le goût de lire.

Il s'agit d'autre part, d'amener les apprenants à la maîtrise d'un certain nombre de compétences de lecture de l'ouvrage de littérature (texte et image) qui favorisent leur autonomie. Tisser des liens entre le texte et l'illustration, réfléchir à la portée d'un livre, comprendre le cheminement d'un personnage, lire un recueil de poèmes, saisir des

²⁴ Anne Armand et Jean Jordy, *Le français en collège et en lycée*, 1996, p147.

changements de voix, de points de vue, sont des compétences qui s'apprennent et s'enseignent.

4. La culture littéraire

Apprendre à lire, c'est rassembler peu à peu les éléments d'une culture personnelle. Celle-ci implique que l'étudiant lecteur apprenne à mettre en relation les textes les uns avec les autres. La culture littéraire est un réseau de références autour desquelles s'agrègent de nouvelles lectures. La critique littéraire de son côté, insiste depuis longtemps sur le fait que le goût de la lecture n'a rien d'inné mais découle d'une certaine familiarité avec les livres. Seule la culture littéraire permet de choisir un livre, d'en attendre quelque chose, d'en apprécier la nouveauté, de le comprendre et d'en goûter la saveur.

La culture littéraire que tente de construire l'université relève de la connaissance, il s'agit de faire connaître à l'apprenant un nombre important de textes pour qu'il acquière le « réseau de références » jugé indispensable pour sa scolarité. Mais l'université se préoccupe aussi de la lecture et de la culture littéraire en termes de compétences utiles à l'apprenant pour réussir. De plus, l'université vise « l'exercice de la lecture personnelle »

L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'étudiant à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe, il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné (...) ²⁵

Elle utilise pour cela différents moyens : rencontres programmées entre l'apprenant et les livres, choix réfléchi d'ouvrages, mise en réseaux, mise en voix variées

²⁵ DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck Duculot, 1996, p 90.

et structurées, etc. Pourtant la culture ne se résume pas à la connaissance, elle est aussi sensibilité, amour, désir, qui appartiennent à l'individu.

Même si chaque lecteur est libre de lire à sa guise, la lecture ne se réduit pas pour autant à un phénomène purement subjectif. Le choix que chaque lecteur peut faire entre des points de vue interprétatifs divers est en effet limité par l'« horizon d'attente », le contexte socioculturel dans lequel il vit, il est obligé de puiser ses pôles de référence parmi des connaissances qu'il partage plus ou moins avec les autres lecteurs de sa culture.

Des études ont montré que l'attitude du milieu familial ou social face à la littérature pouvait jouer un rôle décisif : le modèle parental ou social est déterminant dans l'aisance avec laquelle l'apprenant abordera un lieu de lecture, un genre ou un type d'ouvrage, un livre en particulier, et acquerra son autonomie de lecteur. En outre, les échanges peuvent permettre aux apprenants, pour qui le monde des livres reste difficile d'accès, d'exprimer ce qui les rebute, de formuler leurs difficultés, de comprendre pourquoi d'autres apprenants ont pu aimer tel ou tel livre. Il apparaît que la parole, la lecture orale, l'écoute et les échanges sur les textes, jouent un rôle déterminant dans l'acquisition d'une culture littéraire.

Le réalisme culturel oblige à constater que l'œuvre n'est pas faite seulement deux fois (une première fois par l'auteur, une seconde fois par le lecteur, inspiré ou appliqué) mais qu'elle est faite « cent fois, mille fois, par tous ceux qui s'y intéressent, qui trouvent un intérêt matériel ou symbolique à la lire, la classer, la commenter, la reproduire, la critiquer, la combattre, la connaître,

la posséder. Ce faisant, c'est bien dans cette série d'investissements culturels et d'interactions sociales que le lecteur se constitue en tant que tel, à ses yeux et aux yeux des autres.²⁶

La littérature construit une relation triangulaire entre l'auteur, le lecteur et le texte. Cette évidence a été longtemps occultée par l'intérêt porté exclusivement aux auteurs et aux textes. La question de la réception de la littérature, et par conséquent de la place du lecteur, est très récente. Elle est passionnante à plus d'un titre : D'une part, elle conduit à interroger la littérature comme un espace social d'échange et de rencontre, d'autre part elle amène à repenser l'écriture littéraire en fonction de la place que le lecteur y occupe dès le départ. L'auteur est celui qui a matériellement écrit le texte. Riche d'une culture littéraire notamment, il produit le texte dans un acte de langage qui entre en résonance, implicite ou explicite, avec les textes. L'auteur n'est pas toujours le narrateur, le plus souvent, il s'efface à lui pour donner au lecteur l'illusion que le texte va tout seul.

« Comprendre » et « interpréter » sont deux verbes qui ont fait leur entrée dans la didactique de la lecture littéraire. L'interprétation entre en jeu lorsque le texte ou une partie du texte place le lecteur en face de plusieurs significations, ou bien lorsqu'il l'amène à prendre en compte les significations symboliques du texte. Soit au fil de la lecture, soit une fois la lecture achevée. Comme pour la compréhension, les matériaux du texte posent les limites de l'interprétation.

Lorsqu'on lit des témoignages de lecteurs sur leurs pratiques de lecture, on est frappé par la diversité des discours. S'il est évident que choisir un livre relève des goûts propres à chacun, il est tout aussi patent que construire une compréhension, interpréter un texte, dépend étroitement de la sensibilité de chacun d'entre nous. Au moment précis où

²⁶ JAUSS, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p 235.

nous lisons. C'est une des raisons pour lesquelles nous ne lisons jamais deux fois le même texte de la même façon, c'est une des raisons pour lesquelles, même si nous avons lu le même texte, nous n'en parlons pas de la même manière.

La compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture dans la mesure où elle s'exerce aussi bien lorsque nous lisons un texte. En conséquence, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce avec lui, parallèlement à lui et après qu'il a été effectué, dans un grand nombre d'activités non directement liées à la lecture. Les processus impliqués dans la compréhension sont donc des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes. De façon sommaire, je peux considérer que le lecteur confronté à un texte doit :

1/ Etablir de quoi il est question, c'est-à-dire le thème du texte, où et quand se situe l'action s'il s'agit d'un récit, et construire, ainsi une sorte de base de départ.

2/ Développer, à partir de celle-ci, des blocs cohérents d'informations au fur et à mesure qu'il les traite, par exemple en regroupant en un ensemble organisé en fonction d'un but les actions d'un personnage, puis d'un autre, et ainsi de suite. Ces informations sont fournies d'une part, par les indices linguistiques disponibles dans le texte et, d'autre part, par les connaissances préalables dont l'apprenant dispose du fait de son expérience propre ou ses enseignements qu'il a reçus et les processus qui permettent d'interpréter les indices ou de combler les manques de textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré²⁷

Alors qu'on a longtemps ignoré l'importance de cette dimension pour le bon déroulement de l'activité de lecture, des recherches ont démontré que la compréhension présente des difficultés spécifiques. Celles-ci sont vraisemblablement à l'origine d'une grande partie des faibles performances des apprenants.

²⁷ Graesser, Millis & Zwaan, 1997, p 95.

La culture littéraire de chacun n'est donc pas uniforme, loin de là, et ce n'est pas parce qu'on lit les mêmes livres qu'on possède une culture littéraire identique.

Toute histoire est une création langagière dont le sens existe autant dans la production que dans la réception du message. Le texte porte la trace de l'histoire, de la culture, de l'expérience littéraire de son auteur et de son lecteur.

La notion d'intertextualité prend sa source dans des travaux qui ont mis en évidence le fait que toute œuvre dialogue avec d'autres qui l'ont précédée. Chaque œuvre littéraire entre en effet dans un réseau complexe de références (à des auteurs, à des textes, à des styles, à des thèmes et aux traitements de ces thèmes...) et de représentations (du réel, des émotions, des sentiments, des idées).

Lorsque l'intertextualité réunit l'auteur et le lecteur dans le même jeu de références, la complicité procure un vrai plaisir au lecteur. Plus la connivence entre l'auteur et le lecteur est forte, plus le plaisir de la lecture est intense. L'objectif des mises en réseaux, est précisément d'aider l'apprenant à se constituer une capacité à déchiffrer dans leurs lectures les codes travaillés par l'auteur.

La spécificité du texte littéraire, et par extension l'œuvre littéraire, peut être recherchée selon que nous considérons ce dernier (le texte littéraire), comme une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend son sens que dans la réception.

5. Des codes socio-culturels en interaction

Si nous étudions les processus de réception des textes littéraires à travers des séances de classe, nous allons pouvoir retrouver ces deux facettes de la présence des codes socio culturels. Ces interactions donnent en effet à voir une partie des carences des lecteurs. Elles vont aussi témoigner de la dimension participative de toute lecture, à travers la mobilisation d'un certain nombre de savoirs, valeurs, représentations, repères

culturels. Mais ces séances de commentaire de textes sont aussi un discours en interaction. Les encyclopédies propres à chaque sujet ne sont pas définitivement figées, elles sont « des espaces incessamment évolutifs »²⁸, et les débats interprétatifs, en vertu du caractère dynamique et transformateur de toute pratique discursive, sont des lieux privilégiés où les codes des lecteurs vont être transmis ou modifiés. L'étude de ces interactions est un moyen d'examiner comment s'actualisent, se négocient, se transmettent ces codes socio-culturels, de repérer les modalités utilisées pour favoriser leur acquisition, les stratégies privilégiées pour remédier à cette plus ou moins grande illisibilité du texte née de ces décalages.

5.1. Le constat d'une carence

Le point de départ de l'extrait « Kiffe Kiffe Demain » est le constat d'une carence de la compétence encyclopédique des étudiants, qui déclenche une séquence d'explicitation sémantique. Je reviens sur le problème de compréhension du syntagme *remboursé par la sécu* rencontré par un groupe et le prend comme exemple des difficultés des étudiants à resituer les textes dans leur contexte. À plusieurs reprises est formulée dans les échanges l'idée d'un manque qui demande à être comblé, à travers des questions ou bien des formules comme : « je voulais savoir », thématise même clairement la question des lacunes des étudiants, imputant leurs difficultés au fait qu'ils raisonnent toujours dans le présent soulignant la nécessité d'avoir quelques notions sur la culture française et sur la civilisation française, et identifiant donc bien les composantes spatiales et temporelles du décalage de codes. À plusieurs reprises, on souligne d'ailleurs la nécessité de repérer les codes socio-culturels dans les textes « on ne peut pas comprendre un texte si on ne remet pas justement cet extrait dans un contexte socio-historique ». Ces réajustements de la compétence encyclopédique sont

²⁸ Kerbrat-Orecchioni, op.cit, p 163.

amorçés selon diverses modalités, dont la plus fréquente est la question (directe ou indirecte). Un étudiant émet une hypothèse basée sur une croyance erronée. Nous sommes donc ici proches d'un malentendu, la méconnaissance d'un code socio-culturel entraînant un contresens sur le texte. Cependant, l'intonation de l'étudiant, les nombreuses modalisations qu'il utilise montrent bien qu'elle a conscience des failles de sa compétence encyclopédique sur ce point. La réponse à la question posée (ou la résolution du malentendu) peut elle aussi prendre plusieurs formes : impliquer un nombre plus ou moins grand d'interactants, Sur ce point, les étudiants adoptent deux stratégies différentes : Il s'agit de régler dans et par l'interaction les problèmes rencontrés. Et du moins dans les comptes rendus retenus, c'est l'étudiant qui se charge de conclure en apportant une proposition de réponse., l'interaction est avant tout le lieu où les étudiants vont pouvoir exprimer, expliciter, confronter, préciser leurs compétences , mais la réponse n'a pas forcément à être donnée dans l'interaction.

6. Le leurre du code pris à la lettre

Une autre forme de non –distance qui conduit également à des interprétations non conforme à « l'intention du texte »²⁹ a pour origine la méconnaissance des codes et conventions esthétiques. Ceci se produit chaque fois que les apprenants expliquent leurs émotions par la sincérité qu'ils croient découvrir dans le discours littéraire. En réalité, ils évaluent avec les critères implicites de la communication courante ce qui dans l'écriture d'un auteur relève du courant littéraire auquel il appartient. En fait, pour les apprenants, admettre que les effets du texte résultent davantage d'un savoir-faire littéraire que des sentiments personnels de l'écrivain représente une démarche qui choque violemment leurs représentations, celles-ci étant confortées. Finalement, il s'agit encore pour eux de rompre avec l'habitude d'une lecture

²⁹ U.ECO, 1992

anachronique, aveugle cette fois-ci à l'historicité des genres, des thèmes et de certains faits de styles. L'apprentissage de la distanciation passe ici par la reconnaissance des conventions esthétiques et l'abandon d'une perspective historique réduite à des données biographiques.

L'analyse de cette forme de lecture non distanciée conduit provisoirement à considérer que les écueils sur lesquels butent les apprenants résultent principalement d'une méconnaissance de la nature fictionnelle du texte littéraire et d'une absence de « soupçon »³⁰ qui empêche tout questionnement véritable. Le modèle de l'écriture mimétique hante leurs représentations au point qu'ils ont toujours tendance à privilégier dans leurs analyses la fonction référentielle du langage lors même qu'elle n'est pas pertinente.

7. Les figures de la proximité et du sens lacunaire

Dans ces cas de figures qui viennent d'être décrits, l'absence de distance situe le lecteur au même niveau que le texte : le lecteur mêle son univers personnel au texte. Il l'explique et le transforme à l'aide de ses propres références. Voyons à présent le comportement interprétatif engendré par un recul insuffisant. Lecteur et texte ne se trouvent plus sur le même plan, mais leur proximité est telle qu'elle limite le champ de vision du lecteur. Celui-ci ne peut alors rendre compte que d'un sens partiel, limité, arbitraire. Tantôt il choisit dans l'espace de la page un élément qui l'intéresse et sur lequel il focalise son attention au mépris du sens global, tantôt, il ne voit que la surface du texte et ignore sa portée symbolique ou les phénomènes de double sens. Enfin, attitude banale problématique, il se livre à la paraphrase. Très souvent ces attitudes interfèrent.

³⁰ Ibid,

8. Les figures de la superficie

Cette appellation renvoie à toutes les formes de lectures qui dans le feuilletage du texte privilégient le sens donné en surface. Répondent à cette définition aussi bien la lecture descriptive se réfugiant dans l'analyse formelle que les lectures qui refusent tout sens oblique ou métaphorique au-delà du sens latéral.

8.1.Lecture descriptive et atomisation du texte

La forme la plus commune correspond à cette pratique qui consiste à multiplier les repérages sans en tirer entièrement parti. Le texte est alors décrit à l'aide du métalangage nouvellement appris.

Si les apprenants se réfugient dans les repérages, c'est bien souvent parce que le passage à l'interprétation est un exercice difficile et aléatoire qui les engage et les effraie. Ils ont besoin d'être encouragés et accompagnés pour cesser de regarder leurs pieds et s'élancer sur le fil. L'enseignant, lecteur lui-même, sait bien ce que cette aventure a de périlleux et ce qu'elle exige d'entraînement. C'est pourquoi il doit leur apprendre du recul pour organiser les effets de sens et comprendre en quoi le texte peut les concerner. C'est la faculté de mise en relation des indices signifiants qui est ici en cause. L'aide au questionnement, le dialogue, la confiance s'avèrent ici essentiels. La médiation doit-être autant pédagogique que didactique.

8.2.La focalisation sur le sens latéral

Lecture de surface elle aussi, cette attitude qui méconnaît la portée métaphorique ou la dimension ironique d'un texte suppose que les enjeux de ce texte n'ont pas été perçus.

Dans le premier cas, ce type de lecture constitue un effroyable appauvrissement du sens, elle le réduit à ce qui en est le prétexte. Le texte de GUENE est traité de manière ordinaire, univoque. Ainsi, l'apprenant passe à côté de l'essentiel. Cette

insuffisance provient d'une méconnaissance de la dimension polysémique du texte littéraire et d'un manque d'habitude à faire jouer le sens à l'intérieur du texte. La notion d'art, celle d'œuvre ouverte devraient être abordées avec les apprenants : tout comme la métacognition est utile à la construction de savoir-faire efficaces, l'approche de la théorie à partir des pratiques permet cette mise à distance qui donne sens à l'activité de lecture.

Le cas du texte ironique est plus complexe. Selon la nature de l'ironie, la réduction au sens littéral constitue un contresens total ou partiel.

8.3.Figures problématiques de la paraphrase

Figure par excellence de la proximité, la paraphrase est une pratique problématique qui suscite les jugements les plus divers. Dénoncée à l'école et à l'université pour son ambiguïté, elle représente pourtant une des formes les plus anciennes du commentaire de texte. La glose, l'explication vouée à la célébration du texte retordissent à la paraphrase comme discours reposant sur l'amplification. Officiellement la paraphrase est bannie des pratiques scolaires d'approche des textes comme le rappelle explicitement le descriptif de la lecture méthodique dans les instructions de 1987. Mais il ne suffit pas de prescrire pour voir disparaître une pratique qui par ailleurs tend à être réhabilitée par certains. L'effort de reformulation qu'elle implique n'est-il pas déjà une première forme de compréhension ? Le débat est ouvert qui invite à analyser avec circonspection les reproductions orales et écrites des apprenants. Comment mesurer le degré de compréhension manifesté par l'énoncé paraphrastique ? Comment apprécier la distance du lecteur au texte ?

Généralement la paraphrase correspond à une saisie empathique du texte ; l'adhésion du lecteur, sa « proximité » au texte se signale par une reformulation respectueuse des mouvements de pensée de l'auteur et souvent voisine de sa syntaxe et

son lexique. Le texte, dans sa transparence s'impose de lui-même et rend superflus et redondants les commentaires qui prétendent en rendre compte. C'est à ce constat que parvient aussi B.VECK dans son étude *production de sens, lire/ écrire en classe de seconde*

Le texte à commenter n'est perçu comme objet d'étude, justiciable de procédures d'analyse particulière, dans la mesure où écrit en langue maternelle, il fait également sens pour celui qui lit. Il n'y a plus dès lors qu'à le répéter.

Souvent, la paraphrase vit d'emprunts et découle et découle du tissage de deux écritures. Le texte citant de l'élève s'enrichit alors des idées et des images du texte cité, se les approprie et les donne à entendre ou à lire comme des évidences à partager. Parfois elle prend la forme clairement identifiable d'un montage de citations, sorte de mise en scène du texte, de présentation de morceaux choisis dans le morceau choisi. Elle manifeste alors, par les sélections opérées, un souci de hiérarchisation et de cohérence qui ne peuvent être ignorés de l'enseignant, même si les attentes institutionnelles imposent d'aller au-delà.

La paraphrase se manifeste donc sous des formes diverses, reformulation épousant la syntaxe d'un auteur, écriture métissée, montage de citations, et, à l'époque contemporaine, mise en scène du texte à l'aide d'un métalangage sommaire. Dans ces énoncés polyphoniques, il est difficile démêler quelle est la voix qui domine et d'évaluer la distance au texte. Mais dans tous les cas, le discours qui commente ce modèle sur le texte commenté et c'est la proximité des deux énoncés qui est censée manifester la compréhension.

Finalement, extrême dans la lecture, la trop grande proximité au texte et la non distance se rejoignent pour expliquer les formes de cécité chez le lecteur. la métaphore optique aura permis de s'orienter dans l'archipel des attitudes interprétatives et d'y mettre un peu d'ordre. Mais la typologie a ses limites : elle décrit et juxtapose des comportements sans mettre en relief ceux qui sont les plus représentatifs ; c'est la loi du genre. Pourtant, il faut reconnaître que les erreurs de lecture les plus fréquentes sont d'abord les « figures de la non-distance » qui relève de l'illusion référentielle, et ensuite les « figures de la proximité » qui livrent une image fragmentaire ou superficielle du texte. Dans le premier cas, l'apprenant, centré sur son propre univers, fait dire au texte ce qu'il ne dit pas ; dans le second, il ne lui fait pas dire tout ce qu'il dit et ne retient que l'écume du discours.

Les erreurs engendrées par ces deux types de relation au texte se manifestent sous les actualisations les plus diverses qui regroupent toutes les forme et tous les degrés d'altérations du texte jusqu'au contresens. En fait, il n'y pas de coïncidence entre typologies des attitudes interprétatives et typologie des erreurs. Le contresens par exemple peut provenir de l'illusion référentielle, de l'invention pure, de la torsion du texte, tout comme de la lecture naïve qui se cramponne au sens littéral sans voir le double sens comme c'est le cas dans l'ironie.³¹

C'est pourquoi, plutôt que d'élaborer une typologie des erreurs, il a semblé plus intéressant dans une perspective didactique de formation au savoir-lire de proposer une analyse des comportements de lecteur.

Cette étude a mis en évidence l'importance des phénomènes de centration sur soi dans les processus interprétatifs. C'est cette attitude, fréquente chez les lecteurs, qui est

³¹ ROUXEL Annie, « Lecture Méthodique et hypothèses de lecture » in La Lecture méthodique , ADAPT éd, 1996.

à l'origine de la projection de leur univers de lecteur dans le texte mais aussi des plaisirs narcissiques liés à l'empathie.

Conclusion

Conclusion

Affirmer qu'aujourd'hui la rencontre entre les apprenants et la littérature peut être heureuse et féconde n'est ni un truisme ni un rêve. C'est un défi qu'il est passionnant de relever en mettant en place un modèle de lecture dont le fonctionnement ne repose pas sur la connivence culturelle. Ce modèle vise une distanciation qui préserve et avive la dimension de plaisir.

Bien qu'activité collective, la lecture en classe qui mise sur une réelle implication du lecteur se doit d'aménager, durant le cours, des espaces où le geste individuel de lire puisse exister. Il s'agit d'un compromis nécessaire pour mettre en tension les pratiques individuelles de lecture et la rhétorique de l'exercice scolaire.

Finalement si cette enquête a mis en lumière la conscience qu'ont les apprenants de l'influence de la lecture scolaire sur leur approche personnelle des textes et le plaisir qui en découle, elle a permis en revanche de pointer au moins de grandes lacunes de l'enseignement actuel : Le fait que les apprenants ne se situent pas en tant que lecteurs actifs et créateurs de sens, et le sentiment très consensuel de n'être pas ou que très peu concernés par la littérature, l'objectif immédiat de la réussite à l'examen. Il y a donc là tout un champ à investir pour donner sens et perspective à l'activité de lecture en classe.

Ainsi, à l'université le plaisir est principalement celui de la découverte. Les apprenants, dans leur grande majorité, éprouvent un sentiment de perte à la relecture, « perte de l'intérêt » même si certains conviennent d'une meilleure compréhension du texte.

Ainsi, cette réflexion sur le rapport des apprenants à la lecture nous a permis de mieux comprendre leurs difficultés. En effet, leur blocage face aux mots provient en grande partie d'une certaine inexpérience en ce domaine, car comme nous l'avons dit précédemment peu d'entre eux lisent régulièrement, appréhendant le plus souvent le

Conclusion

livre à l'école. En outre, leur désintérêt pour la lecture tend à les faire glisser dans la passivité qui détériore leur compréhension d'un texte. C'est pourquoi, il s'est avéré indispensable d'éveiller en eux un certain plaisir de lire et de leur prouver que l'étude d'un écrit pouvait représenter de nombreux intérêts et apporter une réelle satisfaction. Il est également nécessaire de leur montrer qu'ils sont capables de construire eux-mêmes le sens d'un texte en adoptant une attitude beaucoup plus active. En outre, les ouvrages théoriques nous ont aidé à mieux comprendre tous les mécanismes qui entouraient l'acte de lire. C'est pourquoi, nous avons réalisé qu'il était important de faire lire davantage les apprenants, afin que cette étape leur pose moins de problèmes. Cependant, avant cette mise en voix, véritable acte d'appropriation, il fallait leur faire découvrir le texte de manière silencieuse, pour favoriser leur concentration et leur approche personnelle. En effet, la lecture du professeur doit contribuer à éclaircir le texte, en insistant sur des points importants ou difficiles à comprendre. De plus, elle doit être enjouée, dynamique et théâtrale pour susciter leur curiosité et leur intérêt. En effet, amener les apprenants à être plus actifs à l'oral lors de la mise en voix peut favoriser leur investissement et leur participation face à la lecture.

L'objet de ce mémoire était de questionner, sur le plan théorique, la place du lecteur dans l'activité de lecture des textes littéraires. Historiquement, cette question est apparue suite aux travaux d'un certain nombre de chercheurs qui ont élaboré des théories de la lecture des textes littéraires (ISER, JAUSS, CHARLES, ECO et PICARD, notamment). Nous avons d'abord proposé une synthèse qui démontre en quoi ces théories reconnaissent le rôle actif que joue le lecteur pour faire advenir la littérature. Ensuite, nous avons convoqué quelques théories didactiques qui leur faisaient écho.

Il apparaît que l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires doit poursuivre un ensemble de finalités pour que l'apprenant développe ses

Conclusion

compétences lectorales. L'apprenant apprend la lecture des textes littéraires en adoptant deux postures: l'une faite d'implication, l'autre de distanciation, l'une influençant l'autre et vice versa. Il développe ses compétences de lecteur en se mettant à l'affût pour comprendre et interpréter ce qui se cache dans le dénoté et le connoté des textes littéraires. Par la lecture, il s'approprie aussi un ensemble de connaissances sur la langue, la littérature et le monde. L'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires participe également à la construction de l'identité de l'apprenant par l'expérimentation de la relation à soi, à l'autre et au monde. Toutefois, il ne s'agit pas, pour la classe de français, de penser exclusivement à former un lecteur expert en littérature, un lecteur qui comprend et interprète les textes littéraires à la faveur d'une pensée abstraite et rationnelle. Les théories élaborées autour du sujet lecteur ont fait voir que la lecture qui émane d'un sujet est nourrie de sa culture personnelle, conséquente de son histoire, amalgamée aux dimensions affectives, sociales et cognitives de sa subjectivité. Comme le dit si bien Tzvetan TODOROV dans son récent plaidoyer pour le recours à la subjectivité dans l'enseignement de la littérature : « [...] plutôt que d'évincer les expériences vécues, [la littérature] me fait découvrir des mondes qui se placent en continuité avec elles et me permet de mieux les comprendre. » . Il ressort des théories du sujet lecteur convoquées dans l'espace de mon mémoire que chaque lecture d'un texte littéraire est une expérience singulière. Il apparaît également que la reconnaissance de la singularité du lecteur doit orienter l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires quand on veut prendre en compte la lecture qui émane d'un sujet. Le modèle didactique que nous avons proposé suggère à l'enseignant de porter un regard différent sur son rôle et sa manière d'être en classe avant l'élaboration des dispositifs didactiques de lecture des textes littéraires. L'enseignant préoccupé par la lecture singulière d'un sujet sait qu'il doit ouvrir un espace et accorder du temps pour

Conclusion

que s'instaure dans sa classe une culture de dialogue et d'accueil des lectures hétérogènes des apprenants. La prise en compte de l'hétérogénéité des lectures est d'ailleurs un principe organisateur d'intersubjectivité qui favorise l'élaboration de la compréhension-interprétation des textes littéraires par l'échange et la confrontation des points de vue. Pour s'inscrire dans le modèle didactique proposé, les gestes professionnels de l'enseignant doivent être balisés par deux critères fortement interdépendants : Mettre en place un climat de classe qui désinhibe les apprenants et désamorce leurs résistances; autoriser les apprenants à faire part de leur compréhension-interprétation afin de prendre connaissance de leur processus de lecture. C'est dans le respect de ces deux conditions fondamentales que l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires peut prendre en compte la lecture qui émane d'un sujet. C'est dans le respect de ces deux conditions que l'apprenant et l'enseignant entendront en eux les résonances de la littérature.

Bibliographie

Bibliographie

- ARGAUD-DUTARD, F, *La Linguistique Littéraire*, S.E.S.J.M./ Armand Colin, Paris, 1998.
- BARTHES, R. *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
- BARTHES, R. *Sur la lecture, Les bruissements de la langue, Essais critique IV*, Paris, Seuil, 1984
- BAUDELLOT, Ch., Cartier, M., Detrez, Ch, *Et pourtant ils lisent ...* Paris: Seuil, 1999.
- BEN JELLOUN, T, *Partir*, éd, Gallimard, France, 2006.
- BERTHIER, P. *Le second apprentissage de la lecture*. Paris: Anthropo, 1999.
- BRONCKART, J.-P. De la didactique de la langue à la didactique de la littérature, dans *... y a un auteur? Voyage dans un espace multidimensionnel*, Genève: SRD, 1999.
- CANVAT, K. *Enseigner la littérature par les genres Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Coll. «Savoirs en pratiques», Bruxelles: De Boeck/Duculot, 2000.
- CANVAT.K «Comprendre, Interpréter, Expliquer, Décrire les textes littéraire Postures de lecture et Opérations Métacognitives », *Enjeux*, no 46, 1999.
- CHARLES, M. *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977.
- CRIVEL, C. *Production de l'Intérêt Romanesque*, Paris-La Haye, Mouton, 1973.
- DAUNAY, B. *Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français*, *Le français aujourd'hui*, no 157,2007.
- DAUNAY, B et DUFAYS, J.-L, *Méthodes de recherche en didactique de la littérature*, AIRDF, La Lettre de l'Association, 2007.
- DE CERTEAU. M *Lire : un braconnage*. Dans *L'invention du quotidien!. Arts de faire*. Paris, Folio, 1990,
- DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans A. Rouxel et G. Langlade, (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Presses Universitaires de Rennes, janvier 2004.

- DESCOTES, M, La Lecture Méthodique, De La Construction du Sens à la Lecture Méthodique, CRDP de Toulouse, Collection Savoir et Faire, Septembre 1988.
- DEVELEY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF, 1992.
- DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000.
- DUFAYS, J.-L., *Corpus et lectures littéraires*; dans *Enjeux*, 1996.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, piste pour la classe* (2^e édition) Bruxelles: De Boeck, 2005.
- ECO, U. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.
- ECO, U, *Les limites de l'interprétation*. Milan: Bompiani, (1992) rééd. Paris, Grasset et Fasquelle, 1990.
- FOURNIER, M. *Les Mutations de l'Ecole le Regard des Sociologues*, Sciences Humaines, 2005.
- FOURTANIER, M.-J. « Doubrovsky, lecteur(s) de racines », dans A. Rouxel et G. Langlade, (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Presses Universitaires de Rennes, janvier 2004.
- GERVAIS, B. *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Éditeur, 1993.
- GIASSON, J. (dir.). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin, 1990.
- GUENE, F, *Kiffe Kiffe Demain*, Hachettes Littératures, 2004.
- ISER, W. *L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique*, Ed. Pierre. Margada, Bruxelles, 1976.
- ISER, W. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- JAUSS, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- JORRO, A *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France, 1999.
- JOUVE, V. « La lecture comme retour sur soi: l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans A. Rouxel et G. Langlade, (dir.), *Le sujet lecteur*,

lecture subjective et enseignement de la littérature, Actes du colloque organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Presses Universitaires de Rennes, janvier 2004.

- Kerbrat-Orecchioni, C, *L'Implicite*, chapitre IV, Armand Colin, 1986.
- LANGLADE, G, *Savoir et Faire en Français, Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 2002.
- LANGLADE, G, et FOURTANIER, J-M. La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Québec. PUL. Falardeau, E. Fisher Simard, C. Sorin, N, 2007.
- LANGLADE, G « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui*, n45, 2004.
- LEBRUN, M, *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont, E.M.E. et Inter Communications S.P.R.L. Proximités – Didactique, 2005.
- LEO H. Hoek, *La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*, Paris, Mouton, 1981. Cité par J-P Goldenstein, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990
- PETIT, M. La lecture dans les espaces en crise. In M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école, enjeux, résistances et perspectives*. Aix-en Provence : Publications de l'Université de Provence, 2007.
- PETIT, M. *Eloge de la Lecture : La Construction de Soi*, Paris, Berlin, 2002.
- PICARD, M. *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.
- REUTER, Y « Les méthodes de recherche en didactique du français, présentation du numéro », *AIRDF, La Lettre de l'Association*, no 40, 2007.
- RICOEUR, P, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1986.
- RICOEUR, P. *Du texte à l'action: essai d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1969.
- RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la Poésie*, Paris, PUF, 1994.
- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Coll. Didact Français, 1996.

- SIMARD, C. *La classe de français : un lieu de savoir ou de croire?* , dans G. Legros, M.-C. Pollet, J.-M Rosier et E. Gotto, *Actes du 7e colloque*, Bruxelles septembre 1998.
- St-LAURENT, L. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur, 2002.
- TAUVERON, C. *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris : Delachaux et Niestlé S.A. Coll. Techniques et méthodes pédagogiques, 1995.
- TODOROV, T, *La littérature en péril*, Paris, 2007.
- JAUSS, H.R *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

Sites internographiques :

- <http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article980>.
- <http://lidil.revues.org/index60.html>.
- http://books.google.com/books?id=0t_vlCjAXqEC&pg=PA135&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Annexes

Questionnaire

Pratique de lecture des étudiants

Nous souhaitons connaître un peu mieux votre rapport à la lecture et aux œuvres. Répondez à ces questions, toutes les réponses sont bonnes ; il n'y a pas de jugement. Ce questionnaire est complètement anonyme.

1/ Que représente la lecture littéraire pour vous ?

.....
.....
.....

2/ Personnellement, pourquoi lisez-vous ?

.....
.....

3/ A quoi sert la lecture ? Cochez les cases appropriées !

- 1/ Tout à fait d'accord
- 2/ Assez d'accord
- 3/ Peu d'accord
- 4/ Pas du tout d'accord

	1	2	3	4
Apprendre des choses				
S'évader de son quotidien				
Passer le temps, se distraire				
S'informer sur ce qui se passe dans le monde				
Réfléchir à des problèmes actuels				

4/ Quels sont les éléments qui favorisent votre lecture ?

.....
.....
.....

5/ Quels sont les éléments qui gênent votre lecture ?

.....
.....
.....

6/ Quelle est la dernière oeuvre que vous avez lu ?

.....

7/ Y a t-il au cours des dernières années des romans que vous avez beaucoup aimés ?

Oui Non

Si oui lesquels ? et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

8/ As-tu des difficultés à comprendre les textes littéraires ?

Souvent Parfois Rarement Jamais

Questionnaire sur les textes : « Partir », « Kiffe Kiffe demain »

1/ Qu'est ce que ces extraits de textes ne disent pas ? Et que voudriez-vous savoir ?

.....
.....
.....
.....

2/ Existe t-il des images mentales qui se forment dans vos têtes à propos de telle ou telle expression lors de votre lecture des textes ? cochez la case qui convient !

Oui

Non

Si oui décrivez comment se passe t-il ?

.....
.....
.....
.....

3/ Injectez-vous autant que lecteur, des émotions, des événements, voire des personnages qui n'existent pas dans ces trois textes déjà lus ?

.....
.....
.....

4/ A quoi vous fait penser un de ces textes ?

.....
.....
.....

5/ Quelle impression ressentez-vous en lisant ces textes ?

.....
.....
.....

6/ Quelles sont les images que vous associez aux lieux évoqués par les textes ?

.....
.....

7/ Comment imaginez-vous le personnage principal un des textes proposés ?

.....
.....

8/ Quels sont les personnages qui vous ont touché , que vous avez détestés ou vous avez aimez lors de votre lecture des textes ? et pourquoi ?

.....

Kiffe Kiffe Demain

C'est lundi, et comme tous les lundis, je suis allée chez Mme Burlaud. Mme Burlaud, elle est vieille, elle est moche et elle sent le Parapoux. Elle est inoffensive mais quelquefois, elle m'inquiète vraiment. Aujourd'hui, elle m'a sorti de son tiroir du bas une collection d'images bizarres, des grosses taches qui ressemblaient à du vomi séché. Elle m'a demandé à quoi ça me faisait penser. Je lui ai dit et elle m'a fixée de ses yeux globuleux en remuant la tête comme les petits chiens mécaniques à l'arrière des voitures.

C'est le lycée qui m'a envoyée chez elle. Les profs, entre deux grèves, se sont dit que j'avais besoin de voir quelqu'un parce qu'ils me trouvaient renfermée... Peut-être qu'ils ont raison, je m'en fous, j'y vais, c'est remboursé par la Sécu.

Je crois que je suis comme ça depuis que mon père est parti. Il est parti loin. Il est retourné au Maroc épouser une autre femme sûrement plus jeune et plus féconde que ma mère. Après moi, Maman n'a plus réussi à avoir d'enfant. Pourtant, elle a essayé longtemps. Quand je pense qu'il y a des filles qui font pas exprès de tomber enceintes du premier coup... Papa, il voulait un fils. Pour sa fierté, son nom, l'honneur de la famille et je suppose encore plein d'autres raisons stupides. Mais il n'a eu qu'un enfant et c'était une fille. Moi. Disons que je correspondais pas tout à fait au désir du client. Et le problème, c'est que ça se passe pas comme à Carrefour : y a pas de service après-vente. Alors un jour, le barbu, il a dû se rendre compte que ça servait à rien d'essayer avec ma mère et il s'est cassé. Comme ça, sans prévenir. Tout ce dont je me souviens, c'est que je regardais un épisode de la saison 4 de *X-Files* que j'avais loué au vidéo club d'en bas de ma rue. La porte a claqué. À la fenêtre, j'ai vu un taxi gris qui s'en allait. C'est tout. Ça fait plus de six mois maintenant. Elle doit déjà être enceinte la paysanne qu'il a épousée. Ensuite, je sais exactement comment ça va se passer : sept jours après l'accouchement, ils vont célébrer le baptême et y inviter tout le village. Un orchestre de vieux cheikhs avec leurs tambours en peau de chameau viendra spécialement pour l'occasion. À lui, ça va lui coûter une vraie fortune – tout l'argent de sa retraite d'ouvrier chez Renault. Et puis, ils égorgeront un énorme mouton pour donner un prénom au bébé. Ce sera Mohamed. Dix contre un.

Quand Mme Burlaud me demande si mon père me manque, je réponds « non » mais elle me croit pas. Elle est perspicace comme meuf. De toute façon, c'est pas

grave, ma mère est là. Enfin, elle est présente physiquement. Parce que dans sa tête, elle est ailleurs, encore plus loin que mon père.

Le ramadan a commencé depuis un peu plus d'une semaine. J'ai dû faire signer à Maman un papier de la cantine précisant pourquoi je ne mangeais pas ce trimestre. Quand je l'ai donné au proviseur, il m'a demandé si je me foutais de sa gueule. Le proviseur, il s'appelle M. Loiseau. Il est gros, il est con, quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price et en plus il fume la pipe. À la fin de la journée, c'est sa grande soeur qui vient le chercher en Safrane rouge à la sortie du lycée. Alors quand il veut jouer le proviseur autoritaire, il est loin d'être crédible.

Donc M. Loiseau m'a demandé si je me foutais de sa gueule parce qu'il a cru que le papier, je l'avais signé à la place de ma mère. Il est vraiment con, parce que si j'avais voulu imiter une signature, j'en aurais fait une vraie. Là, Maman avait juste fait une vague forme qui tremble. Elle a pas l'habitude de tenir un stylo entre ses mains. Ducon, il s'est même pas posé la question. Il doit faire partie de ces gens qui croient que l'illettrisme, c'est comme le sida. Ça existe qu'en Afrique.

Y a pas très longtemps, Maman a commencé à travailler. Elle fait le ménage dans un hôtel Formule 1 à Bagnolet, en attendant de trouver autre chose, j'espère bientôt. Parfois, quand elle rentre tard le soir, elle pleure. Elle dit que c'est la fatigue. Pendant le ramadan, elle lutte encore plus parce qu'à l'heure de la coupure, vers 17 h 30, elle est encore au travail. Alors pour manger, elle est obligée de cacher des dattes dans sa blouse. Elle a carrément cousu une poche intérieure histoire que ça fasse plus discret parce que si son patron la voyait, elle se ferait engueuler.

Au Formule 1 de Bagnolet, tout le monde l'appelle « la Fatma ». On lui crie après sans arrêt, et on la surveille pour vérifier qu'elle pique rien dans les chambres.

Et puis, le prénom de ma mère, c'est pas Fatma, c'est Yasmina. Ça doit bien le faire marrer, M. Schihont, d'appeler toutes les Arabes Fatma, tous les Noirs Mamadou et tous les Chinois Ping- Pong. Tous des cons, franchement...

M. Schihont, c'est son responsable. Il est alsacien. Parfois, je souhaite qu'il crève au fond d'une cave, bouffé par les rats. Quand je dis ça, Maman m'engueule. Elle dit que c'est pas bien de souhaiter la mort, même à son pire ennemi. Un jour, il l'a insultée et quand elle est rentrée, elle a pleuré super fort. La dernière fois que j'ai vu quelqu'un pleurer comme ça, c'était Myriam quand elle s'était fait pipi dessus en

classe de neige. Cet enfoiré de M. Schihont, il a cru que Maman se moquait de lui parce qu'avec son accent elle prononce son nom « Schihant ».

Faiza Guéne « kiffe kiffe demain »

PARTIR

Azel avait fait des études de droit . Il avait obtenu une bourse de l'état parce qu'il avait eu son bac avec mention. Ses parents ne pouvaient pas lui payer d'études. Il comptait sur son oncle qui avait un cabinet d'avocat à Larache pour l'employer. Après une affaire compliquée où l'oncle perdit la plus part de ses clients, qui lui firent une mauvaise réputation : « Ne va pas chez maître El Ouali, il est intègre, avec lui pas d'arrangement, résultat, il perd tous ses procès ! » Azel comprit que son avenir était compromis et que sans piston il ne trouverait pas de travail. Ils étaient nombreux dans son cas. C'est ainsi qu'il prit part au sit-in des diplômés chômeurs devant le parlement à Rabat. Au bout d'un mois où rien n'avait changé, il reprit le car de la CTM pour Tanger et décida de quitter ce pays. Il imagina même un accident de l'autocar où il perdait la vie et en finirait ainsi avec une situation sans issue. Il se voyait mort, pleuré par la mère et sa sœur, il entendait les copains regretter : victime du chômage, victime de l'incurie du système ; c'était un garçon brillant, bien éduqué, finns, généreux, il a fallu qu'il monte dans ce maudit car aux pneus lisses, conduit par un diabétique qui a perdu connaissance dans un virage... le pauvre Azel, il n'a pas vécu, il a tout fait pour s'en sortir, tu vois, s'il avait réussi à embarquer pour l'Espagne, il serait aujourd'hui un brillant avocat ou un professeur d'université !

Azel se frotta les yeux. Il se leva et demanda au conducteur s'il ne souffrait pas de diabète.

- Que DIEU m'en préserve ! j'ai, grâce à DIEU, une santé de fer et je mets ma vie entre les mains de DIEU. Pourquoi me demandes-tu ça ?
- Juste pour savoir. J'ai lu dans le journal qu'un marocain sur sept est diabétique...
- Mais rassure-toi, il ne faut pas croire ce que publient les journaux.

Quitter le pays. C'était une obsession, une sorte de folie qui le travaillait jour et nuit. Comment s'en sortir, comment en finir avec l'humiliation? Partir, quitter cette terre qui ne veut plus de ses enfants, tourner le dos à un pays si beau et revenir un jour, fier et peut-être riche, partir pour sauver sa peau, même en risquant de la perdre ... il y pensait et ne comprenait pas comment on en était arrivé là ; cette obsession devint vite une malédiction. il se sentait persécuté, maudit et voué à survivre, sortant d'un tunnel pour déboucher dans une impasse. Son énergie, sa force physique, son corps bien bâti se dégradait jour après jour. Certains camarades calmaient leur désespoir en se donnant à la religion et devenaient rapidement des piliers de mosquée. Mais ça ne l'avait jamais tenté. Il aimait trop les filles et la boisson. On l'avait contacté, lui

proposant même du travail et des voyages. Celui qui lui parlait ne portait pas de barbe, il évoquait avec lui dans un français châtié l'avenir du Maroc, précisant « un Maroc rendu à l'Islam, à la probité, à l'intégrité et à la justice.»

L'homme avait un tic, il clignait nerveusement des yeux tout en se mordant la lèvre inférieure. Azel comprimait un rire, faisant semblant de l'écouter. Il l'imagina tout nu en train de courir dans le désert. Cette image s'imposa à lui. L'homme était ridicule. Azel ne faisait plus attention à ce qu'il disait. Lui qui trouvait la plupart de ses plaisirs dans les interdits de la religion et repoussa fermement l'offre et comprit que son interlocuteur n'était autre qu'un recruteur pour des causes douteuses. Il aurait pu céder et se faire un peu d'argent, mais il fut pris de peur, un pressentiment, se rappelant l'histoire d'un voisin enrôlé dans un groupe de militants religieux qui disparut sans plus jamais donner le moindre signe de vie. C'était l'époque où on partait en Lybie puis en Afghanistan pour lutter contre l'athéisme des communistes Russes.

Tahar BEN JELLOUN