

LE PLURIEL DES RECEPTIONS EFFECTIVES **Débats théoriques et enjeux didactiques**

Jean-Louis Dufays
Université catholique de Louvain
Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes

Que la réception effective des textes – principalement littéraires – soit devenue, au cours des vingt dernières années, un objet de travail essentiel de la classe de français ne fait guère de doute. Que les fondements théoriques et les enjeux didactiques de cette évolution soient maîtrisés par ceux qui sont censés la promouvoir et l'enseigner est beaucoup moins évident. Le but du présent article est de contribuer à mieux asseoir cette maîtrise, en procédant en deux temps.

Il s'agira d'abord de retracer brièvement la manière dont les problématiques de la réception littéraire et de la pluralité interprétative ont été posées par la critique littéraire au fil de l'Histoire, et plus particulièrement au cours des 30 dernières années. Après avoir rappelé la distinction fondamentale entre la perspective de la lecture implicite ou « modèle », développée notamment par Iser, Riffaterre, Eco, Charles, Picard et Jouve, et celle de la lecture effective ou empirique, développée notamment par Jauss, Chartier et Leenhardt, je reviendrai sur les enjeux respectifs et sur le bilan critique de ces deux options et je montrerai comment j'essaie pour ma part de dépasser leur opposition dans le cadre d'une théorie intégrative et dialectique. J'insisterai au passage sur les spécificités génériques des lectures effectives.

Je m'intéresserai ensuite aux implications didactiques de l'étude des réceptions et des interprétations réelles. Un rapide regard sur l'évolution récente des programmes et des discours scolaires belges et français me permettra de pointer la place croissante qui est accordée aux lectures réelles par les enseignants et par les

didacticiens du français, les enjeux qui leur sont associés et les procédures didactiques qui sont mises en œuvre à ce propos.

1. DEBATS THEORIQUES

1.1. Les pionniers

Depuis toujours, des auteurs se sont interrogés sur l'effet de l'œuvre littéraire et sur le rôle du lecteur. Tentant de reconstituer l'histoire de cette problématique, André Billaz constatait que « ses antécédents épars, à la manière des *membra disjecta* sont innombrables » (1983 : 26).

On trouve déjà une réflexion sur l'effet de l'œuvre d'art dans la *Poétique* d'Aristote, qui se concevait comme l'étude de l'effet propre à chacun des genres poétiques et « de la façon de composer la fable si on veut que la composition poétique soit belle » (éd. Budé, p. 29). Parallèlement, au-delà de la littérature, la réflexion sur la pluralité des interprétations a toujours été centrale dans certains cercles intellectuels ou philosophiques, comme celui du midrash (cf. notamment Banon 1987). La question a ensuite été abordée à plusieurs reprises par des écrivains préoccupés de la manière dont ils seraient lus – qu'on songe par exemple aux préfaces de Racine – et par des moralistes soucieux de juger la valeur éthique des œuvres d'après les réactions qu'elles suscitaient auprès des récepteurs : pensons aux propos sévères d'un Saint Augustin ou d'un Rousseau à l'égard du spectacle théâtral. La perspective du public et du lecteur trouve un début de théorisation au XVIII^e siècle avec l'abbé du Bos et Diderot, mais surtout au XIX^e siècle avec Edgar Allan Poe qui, dans sa *Philosophie de la composition*, exhorte les écrivains à envisager les effets de leur œuvre avant de se laisser porter par l'imagination. On trouvera des propos analogues chez Baudelaire, et plus tard, chez Mallarmé et chez Valéry.

Au XX^e siècle, les réflexions de Péguy dans *Clio* (1912), de Proust dans ses préfaces à Ruskin, de Larbaud dans *Ce vice impuni, la lecture* (1925-1941), de Pound dans *ABC de la lecture* (1966) sont le signe d'une préoccupation discrète, mais continue et déjà subtile des écrivains à l'égard de la lecture. Cette préoccupation s'affiche également de plus en plus chez des critiques comme Albert Thibaudet (*Le Liseur de romans*, 1925), Louis Lavelle (*La Parole et l'écriture*, 1942), Adrien Jans (*Un art de lire*, 1950), Arthur Nisin (*La Littérature et le lecteur*, 1960), Gaétan Picon (*L'Usage de la lecture*, 1960-1966) et Armand Hoog (*Le Temps du lecteur*, 1975).

Mais le problème de la réception acquiert surtout à notre époque un statut philosophique. Nietzsche fait ici figure de fondateur. L'activité interprétative, dont la problématique a hanté toute son œuvre, reçoit avec lui deux caractéristiques essentielles. D'une part, elle est une création :

L'individu n'emprunte qu'à lui-même les valeurs qui règlent ses actes, car lui aussi est obligé d'interpréter les mots d'ordre traditionnels de façon

individuelle. Même s'il n'invente pas la formule, mais en a une interprétation personnelle, il est créateur, à tout le moins en tant qu'interprète¹.

D'autre part, il n'y a pas qu'une seule interprétation possible :

Présupposer fondamentalement qu'il y a une interprétation exacte me semble psychologiquement et expérimentalement *faux*. On peut, en fait, déterminer en d'innombrables cas ce qui est injuste ; ce qui est juste, jamais²...

Complétant ces intuitions, Wilhem Dilthey pose en principe que, dans les sciences humaines, le statut de l'objet de connaissance est toujours conditionné par le sujet observant³. Husserl, pour sa part, élabore la notion d'« horizon du vécu » pour rendre compte des différences que produisent dans l'univers d'un observateur des « modes de données répondant à un nouveau type »⁴. La question de la réception devient alors l'un des thèmes de réflexion majeurs des phénoménologues et des existentialistes. Il faut citer ici les propositions de Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* sur la responsabilité du lecteur en tant que co-créateur de l'œuvre⁵, les travaux de Gadamer, pour qui l'œuvre littéraire constitue à la fois une « réponse » aux attentes du public présent et une « question » posée aux publics futurs⁶ et le plaidoyer d'Ingarden « pour une reconnaissance de l'œuvre littéraire » basée sur la considération des effets qu'elle suscite⁷.

Du côté de la sémiotique, Peirce élabore au début du siècle une théorie qui, en mettant l'accent sur l'action du signe et sur la chaîne virtuellement infinie d'« interprétants » qui en résulte, influencera fortement la pragmatique anglo-saxonne et les théories de la réception.

Indépendamment de ces travaux, deux théoriciens du Cercle de Prague, Vodicka et Mukarovsky, définissent la lecture comme une « concrétisation » conditionnée à la fois par les contraintes structurales et par le contexte social. En même temps, Jakobson affirme que l'ambiguïté sémantique est constitutive des œuvres où domine la « fonction poétique » et attribue à l'interprète une grande liberté de manœuvre : ainsi se développe la notion bien connue aujourd'hui d'œuvre « ouverte », « plurielle », « disséminée » ou « à venir »⁸.

L'étude des conditionnements historiques, économiques et idéologiques de la communication littéraire est mise par ailleurs à l'ordre du jour à Berlin dans les années 1930. L'intérêt sera surtout porté sur la face « production » de l'œuvre, mais la question du rôle du lecteur est également abordée par Walter Benjamin, qui

1. Extrait de *Volonté de puissance*, cité à la rubrique « Interprétation » du *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse* (1983, t. 8).

2. *Lettre à Karl Fuchs* du 20 août 1888, *Ibidem*.

3. Cf. surtout *Le Monde de l'esprit* (1926).

4. Cf. *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, 1950, cité par Jean Starobinski dans sa « Préface » à *Pour une esthétique de la réception* de Jauss (1978 : 14).

5. Sartre affirme notamment, trente ans avant tout le monde : « 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 cette lecture peut durer. Hors de là, il n'existe que des tracés noirs sur le papier » (*Qu'est-ce que la littérature ?* 1948, p. 52).

6. Cf. *Vérité et méthode* (1976, éd. orig. 1960).

7. Cf. *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* (1968).

8. On reconnaîtra là des formules chères à Eco, Barthes, Derrida et Blanchot.

appelle le public à s'interroger sur les interpellations dynamiques suscitées par l'œuvre au moment de la lecture. Par la suite, Adorno s'appuiera sur une étude minutieuse des déterminismes de la réception pour affirmer le caractère éminemment idéologique – et donc à ses yeux suspect – du plaisir esthétique⁹.

Du côté de la psychologie, le fondateur du New Criticism, l'Anglais Richards met sur pied avant Freud une « théorie émotive » de l'effet littéraire. Selon cette théorie, l'effet majeur de la littérature est de procurer une détente au lecteur¹⁰. Faute de trouver chez leur maître une véritable réflexion sur le phénomène de la lecture, les successeurs de Freud s'inspireront beaucoup des idées de Richards pour fonder une théorie psychanalytique de l'effet littéraire¹¹.

1.2. La négation de la lecture à l'école

Si la réflexion théorique sur la lecture a donc été abondante tout au long du XX^e siècle, force est de constater qu'elle a mis beaucoup de temps à toucher l'école. Comme l'ont montré maintes études (Halté 1992, Chartier et Hébrard 2000, etc.), l'enseignement de la littérature ne s'est longtemps occupé que des textes et de leur interprétation plus ou moins savante par des lecteurs plus ou moins experts. Jusqu'aux années 1960, la lecture des élèves n'était guère interrogée comme telle – elle était implicitement perçue comme l'outil évident, et partant invisible, qui permettait à l'amateur de littérature d'accéder au sens.

Dans cette perspective, la question de la pluralité des interprétations n'était guère posée, et celle de la spécificité des lectures ordinaires encore moins. Il n'existait qu'une conception normative de la lecture, et celle-ci n'avait pas besoin d'être interrogée avec les élèves. Seuls comptaient les textes et/ou leur écriture, supposés accessibles directement et universellement.

Cette option théorique était lourde de présupposés didactiques et socioculturels. Elle supposait que tout le monde lisait, ou pouvait lire plus ou moins la même chose de la même manière, que la lecture était un processus susceptible d'être appris et acquis à un moment donné une fois pour toutes, et qui cessait donc, dès ce moment, de faire problème et d'avoir besoin d'être pensé comme tel.

Plus précisément, il y avait là la postulation d'une unicité cognitive des sujets, d'une universalité de l'interprétation imposée par les textes – ou bien, ce qui revenait en fait au même, de la supériorité des processus mentaux et interprétatifs d'une classe socioculturelle (les lecteurs lettrés, qui auraient été « bien formés ») sur tous les autres. Cette supériorité n'était guère contestée, puisque l'enseignement n'était lui-même fréquenté que par une élite d'« héritiers » (Bourdieu et Passeron 1964) qui se reconnaissaient parfaitement dans cette conception de la lecture.

Conséquence lourde sur la manière de concevoir l'enseignement de la littérature : puisque le point de vue des élèves était supposé unique, ou appelé à le devenir, le seul à avoir droit au chapitre était le maître, dont l'interprétation était tenue pour la seule bonne. On était là dans une didactique de la norme, mais aussi de

9. Cf. *Théorie esthétique* (1974).

10. Cf. *Principles of literary criticism* (1928). L'ouvrage est commenté par Iser (1985 : 84-86).

11. Cf. Bettelheim, mais aussi Lesser (1962), Holland (1968) et Picard (1986).

l'évidence de la transmission, de l'autorité forte dévolue à la parole magistrale. Apprendre à lire dans cette perspective, c'était se conformer à une lecture magistrale, dont il s'agissait d'assimiler les interprétations de manière à pouvoir les reproduire et les imiter.

Certes, cela ne signifie pas que l'enseignement de la lecture n'ait pas fait l'objet de réflexions ni de débats avant les dernières décennies. Il suffit de relire les écrits de Lanson (cf. notamment ses « Quelques mots sur l'explication de textes ») pour constater que, dès les années 1920, ceux qui s'intéressaient à l'école avaient conscience du décalage qui existait entre l'idéal théorique et la réalité des pratiques scolaires. Qu'il y ait eu, à l'école, une dérive normative par rapport à des présupposés théoriques globalement partagés (quoique déjà discutés) est cependant un fait. C'est d'ailleurs la même dérive normative qui explique l'excès de formalisme qui a suivi les (r)évolutions théoriques de l'approche des textes, et qui guette aujourd'hui les approches actuelles de l'interprétation comme l'usage didactique des théories de la réception.

En quoi consistait l'interprétation normative majoritairement pratiquée avant les années 1970 ? Il suffit de relire les pages des manuels de littérature de la collection « Lagarde et Michard » des années 1960 ou les IO de la même époque pour constater que l'élève était invité alors à se soumettre à trois vérités censées lui donner la clé des textes, et plus globalement de toute la littérature :

– la Vie : l'œuvre est d'abord le fruit d'une expérience existentielle originale, présentée comme exceptionnelle et héroïque (selon la stéréotypie des récits de vie des « grands personnages ») ;

– l'Histoire : l'écrivain est aussi, mais en 2^e lieu, le porte-parole d'un courant, d'une génération, d'une époque ;

– la Valeur : le texte est forcément un « chef d'œuvre » qui incarne les idéaux du Vrai, du Beau et du Bien.

Bien lire, dans cette perspective, c'était donc être capable à la fois de relier l'œuvre (on ne parle pas encore de « texte ») à l'itinéraire spécifique de son auteur, de l'inscrire dans un contexte dont elle serait forcément le reflet et de la vénérer comme étant l'illustration des valeurs universelles de l'honnête humanité. S'affichait ici la combinaison d'un biographisme aigu, d'un sociologisme modéré et d'un légitimisme esthétique radical.

1.3. L'avènement des théories de la lecture

L'édifice intellectuel de l'interprétation normative, qui commandait l'enseignement de la littérature à tous les échelons, du début du primaire à la fin de l'université, et jusque dans les cercles de la critique littéraire la plus raffinée, va s'effondrer au cours des années 1960-70 à la suite de la *quadruple révolution* que connaissent alors le monde de l'école et la critique littéraire :

– une évolution *démographique et démocratique* d'abord : la massification de l'enseignement qui voit le public scolaire se multiplier par 5 en 20 ans amène l'école à devoir gérer des profils d'élèves de plus en plus variés et de moins en moins réductibles à la culture des héritiers : cette diversification culturelle va de pair avec une diversification des manières de lire ;

– une révolution *scientifique* ensuite : dans les sciences humaines, la notion de « texte » remplace désormais celle d'œuvre et sert à désigner un objet qu'il s'agit de décrire à l'aide des grilles de lecture issues des nouvelles sciences contributives (sémiologie, psychocritique, sociocritique, lecture anthropologique, etc.); se développe ainsi l'idée qu'il existe autant de « lectures » (savantes, certes) que de systèmes de signes mobilisés ;

– une révolution *des pratiques artistiques et littéraires* en troisième lieu : les artistes et les écrivains s'affranchissent des normes et des conventions qui régissaient le sens commun et le partage du Beau, et ils se mettent à faire de leurs œuvres des laboratoires délibérément ouverts à une pluralité d'interprétations dont ils refusent de détenir les clés à eux seuls ; l'œuvre d'art devient un objet que chacun est invité à s'approprier librement ;

– une révolution *des pratiques de consommation culturelle* enfin : la démocratisation des loisirs fait de chaque individu un « acteur culturel » censé « co-construire » lui-même son rapport à la culture sans se soumettre aux diktats des appareils culturels légitimes. La liberté interprétative devient un droit, voire un devoir pour qui veut être de son temps.

Ces différentes (r)évolutions ont servi de terreau à l'avènement des théories de la lecture qui s'est produit dans le courant des années 70 en Allemagne (école de Constance à l'Ouest, liée aux noms de Hans Robert Jauss et de Wolfgang Iser, fondateurs de l'Esthétique de la réception, école de Berlin à l'Est, groupée autour de Manfred Naumann), mais aussi aux Etats-Unis, en France et en Italie, chez les sémioticiens et les théoriciens de la littérature, ainsi que chez les sociologues et les historiens.

1.4. Effet et réception

Ces divers travaux sont cependant loin de présenter l'homogénéité que la simultanéité de leur émergence pourrait laisser supposer. On peut en effet y distinguer deux grands courants :

La première option, positiviste et « textualiste », insiste sur le caractère contraignant des éléments de l'objet-texte (Riffaterre 1979, Iser 1985, Eco 1985) et/ou d'un certain type de corpus. Privilégiant l'objet lu par rapport à l'acte de lire et l'effet de lecture — c'est-à-dire la lecture « modèle » que le texte programmerait de manière commune pour tous les lecteurs — par rapport à la réception empirique, elle subordonne la compétence lectrice à l'appropriation d'un certain type de corpus, le plus souvent sacralisé. Selon cette perspective, lire revient à pratiquer une « interprétation coopérative » du texte (Eco), et lire littérairement revient à lire plus ou moins intensivement des œuvres préalablement reconnues comme littéraires.

L'autre option, « lectorale », insiste, à l'inverse, sur les pouvoirs du lecteur, tant en ce qui concerne la construction du sens que l'affectation au texte d'une valeur « littéraire » (Marghescou 1974, Jauss 1978, Picard 1986). La lecture est ici privilégiée par rapport à l'objet lu. Enseigner la lecture revient alors à promouvoir les réceptions effectives, celles que le lecteur pratique de manière variable en fonction de son appartenance sociale, culturelle et historique.

Un corollaire de la perspective centrée sur la réception est l'analyse des variations empiriques de l'acte de lecture : celles-ci peuvent être considérées sur le

plan historique (cf. Cavallo et Chartier 1997, Manguel 1998), sociologique (cf. Leenhardt et Jozsa 1982), institutionnel (cf. Lafarge 1983) et psychoaffectif (cf. Picard 1986), mais, en didactique, l'attention prioritaire se porte sur les variations observables entre les élèves ou les productions d'un même groupe, ou de groupes différents, et sur l'influence qu'exercent sur ces variations différents paramètres d'ordre méthodologique ou pédagogique : on touche ici au domaine des recherches quantitatives, qui consistent à comparer l'évolution d'une compétence dans un groupe ou dans différents groupes à différents moments de la scolarité (cf. Baudelot, Cartier et Detrez 1999).

À l'évidence, chacune des deux approches comporte ses enjeux et ses limites. La théorie de l'effet ou de la lecture implicite peut se prévaloir de deux atouts importants :

- elle présente un idéal qui correspond à une interprétation riche, voire maximale du texte : en cela, elle rend honneur au texte ;
- pédagogiquement, elle permet l'identification d'un sens commun potentiellement partagé par tous, et donc d'un socle sur lequel on peut s'accorder pour avancer ensemble.

Gros inconvénient cependant : l'instance sur la lecture virtuelle occulte la diversité des lectures effectives. Plus on la met en exergue, plus la lecture modèle aliène, refoule la lecture réelle. Dans la classe, en outre, elle se confond dans les faits avec la parole du maître, qui, comme dans le modèle ancien, demeure la seule valable, n'a pas à être mise en débat puisqu'elle véhicule la norme qui servira de fondement aux autres lectures.

Les approches fondées sur la réception, à l'inverse, touchent à la réalité des expériences de lecture que tout un chacun peut éprouver, et elles concernent une diversité de pratiques qui apparaissent de prime abord comme toutes respectables, voire légitimes : pédagogiquement, les différents élèves d'une classe sont donc pris au sérieux en tant qu'interprètes singuliers ayant un regard particulier sur le texte. Le seul inconvénient est qu'on ne se soucie plus ici du socle de sens commun qui fait la force de l'autre option et qui, de plus, paraît difficilement évitable.

Faut-il dès lors choisir entre effet et réception ? À vrai dire, l'opposition entre ces deux options ne paraît pas tenable en raison des dérives auxquelles elles aboutissent l'une et l'autre lorsqu'on les exploite exclusivement : dérive du dogmatisme dans un cas (si le sens est dans le texte, la tentation est forte pour l'interprète de prétendre mettre la main dessus autoritairement), dérive du subjectivisme dans l'autre cas (si le sens dépend du seul lecteur, toutes les élucubrations éventuelles de celui-ci deviennent pertinentes). Choisir entre elles serait d'autant plus regrettable qu'il est parfaitement possible d'articuler les deux perspectives. Pour cela, il suffit de reconnaître que, tout en disposant d'une large liberté, toute lecture est culturellement inscrite, parce qu'à chaque contexte historico-culturel correspond un nombre limité de codes et de stéréotypes permettant de faire signifier les textes d'une manière partiellement convergente (Rastier 1989, Dufays 1994). Non seulement le sens commun est perçu comme un besoin par la plupart des lecteurs, mais il est *de facto* toujours présent si l'on considère les différentes lectures qui sont menées à l'intérieur d'un espace socio-historico-culturel donné. Cette prégnance relative du sens commun tient principalement à la prégnance

des stéréotypes de divers genres qui servent à la fois d'outils de production pour l'auteur et d'outils de réception pour le lecteur.

1.5. Compréhension, interprétation, évaluation

Il n'en reste pas moins qu'aucun sens n'est immédiat : si toute attribution du sens dépend de codes partagés, elle constitue en même temps une « inférence » ou une « interprétation » qui choisit d'associer un contenu, parmi d'autres possibles, à un objet réduit à certaines de ses dimensions. Ainsi, dire « la mer est belle », c'est se fonder sur certains aspects de la mer et leur attribuer globalement une qualité qui n'est ni « naturelle » ni obligatoire, mais choisie et donc construite. Reconnaître ce fait est fondamental en contexte scolaire, car cela revient à dire que différentes « compréhensions » que plusieurs élèves font d'un même texte peuvent avoir chacune leur part de pertinence.

À partir de là apparaît la nécessité de distinguer deux niveaux d'interprétation (cf. Tauveron 1999) : l'interprétation de niveau 1 ou « compréhension », qui se croit ou se veut « immédiate », parce qu'elle se fonde sur les stéréotypes les plus partagés et/ou les plus élémentaires ; et l'interprétation de niveau 2 ou « interprétation » proprement dite, qui cherche à situer la première dans un cadre plus large. Mais au sein de l'interprétation de niveau 1, une autre distinction s'impose alors entre la *première* compréhension, qui est la saisie de l'anecdote, perçue comme « interne » au texte, et la *deuxième* compréhension, qui cherche à corriger un premier schéma perçu comme insuffisant ou erroné (Dufays 1994 : 164) : cela se produit notamment dans la lecture des récits d'énigme, dont la trame vise justement à susciter chez le lecteur des corrections successives du schéma de compréhension de l'anecdote. L'interprétation proprement dite, quant à elle (de niveau 2, donc), est un schéma qui se superpose à celui de la compréhension et qui intègre l'anecdote première dans un schéma plus large, perçu comme « externe » au texte et pouvant être de nature sociologique, psychologique, biographique, historique ou intertextuelle. On voit ainsi que, dans le cas de la compréhension, le pluriel est nécessairement provisoire car il met en conflit des schémas incompatibles, dont l'un est appelé à corriger l'autre, alors que, dans le cas de l'interprétation, il est potentiellement infini : rien n'empêche en effet d'enrichir le sens en l'intégrant dans une succession de schémas externes parfaitement compatibles entre eux.

Il reste que, sur le plan pédagogique, la distinction entre interprétations de niveau 1 et de niveau 2 définit aussi le lieu d'une *norme* et d'une *priorité* : si l'interprétation de niveau 2 n'est accessible qu'au départ d'un niveau 1, cela indique que la tâche première du maître face aux apprentis lecteurs est de les aider à construire une interprétation de niveau 1 cohérente et suffisamment en congruence avec le texte. Pourtant, cela ne signifie en rien que le niveau 2 ne soit accessible qu'aux lecteurs « avancés » et doive être réservé à un certain degré de la scolarité ; au contraire, comme l'a bien noté C. Tauveron (2001), l'observation montre que, dès le plus jeune âge, bien des enfants sont parfaitement capables de manier différentes interprétations d'une certaine subtilité.

Soulignons enfin que l'interprétation se distingue de l'évaluation, qui est l'affectation d'une valeur au sens qu'on a perçu ou construit, mais que cela n'empêche pas l'existence de divers types de « parasitages » entre sens et valeur :

ainsi, quand on choisit d'interpréter le texte dans un cadre sociologique, c'est souvent parce que l'on croit dans la valeur du déterminisme social ; et réciproquement, ce que nous comprenons d'un texte peut influencer, peu ou prou, sur notre système de valeurs.

1.6. Les théories de la polysémie et de la pluralité interprétative

Demandons-nous à présent quel lien les réceptions effectives entretiennent avec la pluralité interprétative. Il convient ici de distinguer deux oppositions :

- effet (programmé) vs réception (externe, plus libre),
- sens « premier » (de niveau 1) vs pluralité des interprétations (de niveau 2 – cf. supra).

À première vue, il semble tentant de confondre ces deux oppositions. Il y aurait d'un côté la réception effective, confondue avec la pluralité interprétative, et d'un autre côté, la lecture interne, assimilée à la recherche du sens premier – chacune de ces pratiques correspondant au « bien » ou au « mal », selon la théorie que l'on défend. En réalité, une réception effective peut très bien privilégier la quête du sens premier, et une étude des effets supposés internes peut se focaliser, à l'inverse, sur le repérage des significations de niveau 2. Iser estime d'ailleurs qu'une réception effective se solde toujours par une sélection qui réduit la polysémie originelle :

Le sens devient sens par prégnance : c'est pourquoi les processus constitutifs du sens qui se déroulent au cours de la réception du texte ne peuvent jamais être que des réalisations sélectives du texte. La polysémie du texte, déterminée par le caractère évènementiel de celui-ci, est réduite, au cours de l'élaboration, à une univocité qui résulte de cette sélection [Iser, 1985 : 11].

On ne peut ignorer à l'inverse que les théories et les analyses de la pluralité interprétative ont souvent été des théories *internes*, qu'il s'agisse de la lecture plurielle déployée par Eco dans *L'œuvre ouverte* ou de celle proposée par Barthes dans *S/Z*.

Comme on le sait, de nombreux auteurs ont fait de la polysémie même le fondement de la littérature. Ainsi Marghescou dans son essai sur *Le concept de littérature* définit l'acte de réception littéraire par une triple opération : la suspension de l'anecdote, la manifestation archétypale et l'exploitation de la polysémie. Cependant, il existe divers types de polysémies. Deux d'entre elles concernent l'interprétation de niveau 1. Je pense ici d'abord à la polysémie *lexicale ou syntaxique*, qui met en concurrence deux compréhensions de la même réalité verbale. Ainsi, dans les vers d'Apollinaire : « Sous le Pont Mirabeau coule la Seine / Et nos amours / Faut-il qu'il m'en souvienne », le verbe « coule » peut être compris soit comme désignant seulement l'action de l'eau réservée à la Seine, soit comme désignant plus largement l'action de « passer », qui engloberait alors aussi bien la Seine que « les amours » ; le fait que le verbe soit au singulier n'oblige pas nécessairement à se limiter à la première hypothèse, car à l'oral, ce singulier ne s'entend guère, et le « et » suggère bel et bien une coordination possible entre la Seine et les amours. On notera que l'exploitation de ce type de polysémie « élémentaire » sert souvent de fondement à ce que Jacques Derrida a appelé la dissémination et Paul de Man la déconstruction.

L'autre cas de polysémie « de niveau 1 » concerne *la diversité des référents associables à un énoncé*. Ainsi, ce vers qui ouvre un poème de Desnos, « Un jour qu'il faisait nuit », peut être compris comme évoquant une éclipse, ou un autre phénomène naturel (par exemple, le ciel couvert d'un jour d'hiver) mais aussi un désespoir intérieur.

Du côté des polysémies « de niveau 2 », on a tout d'abord la polysémie culturelle, qui associe aux énoncés des significations liées à des contextes historiques ou culturels différents. Ainsi, les mots du XVII^e siècle prennent un sens tout différent selon qu'on songe à leur sens originel ou à leur acception actuelle ; de même, un même texte littéraire peut voir son sens général diverger fortement selon qu'on le soumet à une lecture musulmane, juive ou occidentale. Remarquons toutefois que ces polysémies culturelles sont plus souvent qualifiées de malentendus, voire d'erreurs, que de manifestations dynamiques de la polysémie.

Ce qu'on appelle la « lecture plurielle » concerne le plus souvent la multiplicité des grilles d'interprétation externes, telle que l'illustre déjà la théorie médiévale des quatre sens (qui proposait de lire une même anecdote de l'Ancien Testament successivement comme un fait historique, comme un récit symbolique, une préfiguration du message du Christ et comme une anticipation des fins dernières de l'humanité), ou telle qu'elle a été remise à l'honneur récemment par Jean-Pierre Gerfaud et Jean-Paul Tourrel dans leur livre *La littérature au pluriel* (2004).

Le pluriel des fonctions langagières consiste quant à lui à associer plusieurs actes illocutoires à un même énoncé : par exemple un même texte peut fonctionner à la fois comme une description, comme un jeu sur le langage et comme une déclaration d'amour.

Enfin, la polysémie générique revient à situer le même texte dans des cadres génériques différents : par exemple, j'ai montré ailleurs (Dufays 2007) que le texte de Bobin « Faiblesse des anges » (dans *Une petite robe de fête*) pouvait être lu à la fois comme un récit, comme un poème en prose, comme un bref essai philosophique et comme un commentaire littéraire de l'œuvre de Racine.

Remarquons que le pluriel des niveaux textuels que préconisait et qu'illustre Barthes dans *S/Z* (1970) combinait des interprétations de niveau 1 et de niveau 2 : les codes liés au décryptage des Actions, des Personnes et de l'Enigme participent assurément du niveau 1, tandis que le code culturel (fondé sur les connotations sociales et idéologiques) et le champ symbolique (fondé sur la théorie psychanalytique) relèvent plutôt des interprétations de niveau 2.

1.7. Polysémie et réception « ordinaire »

La diversité des polysémies étant ainsi quelque peu clarifiée, il reste à préciser quelles formes de lecture elle concerne au juste. Comme on l'a vu ci-dessus, Iser associe la perception de la polysémie à la lecture virtuelle, et la réduction du sens à la réception effective. Il est tentant, sur cette base, de conclure que la pluralité des interprétations caractérise les lectures « savantes » mais n'intéresse guère les lectures « ordinaires », qui seraient avant tout soucieuses de percevoir « un » sens, de préférence ancré dans un univers référentiel familier, afin de pouvoir profiter pleinement de l'illusion référentielle et de son cortège d'émotions. Pourtant, si l'on cherche des critères sûrs pour fonder l'opposition lecture ordinaire / lecture savante,

force est de constater qu'aucun ne résiste à l'analyse. Ainsi, une lecture « ordinaire » peut s'intéresser tout autant aux supports littéraires que la lecture dite savante, et elle n'est pas nécessairement plus rapide, ni plus fonctionnelle, ni moins rationnelle, ni moins esthétique, ni moins intertextuelle, ni – et ceci est essentiel dans le problème qui nous occupe – moins complexe et polysémique (cf. Dufays 2000, 2005). L'aporie où conduit toute tentative d'opposer strictement les deux démarches tient au fait que la notion de lecture « ordinaire » est une construction théorique qui repose sur une *doxa* : celle de l'existence d'une frontière nette entre les pratiques « de la vie » et celles qui sont inspirées par la science. Mais quand on observe la réalité des pratiques quotidiennes, le rapport entre les réceptions ordinaires et savantes relève bien davantage du continuum que de l'opposition tranchée.

Certes, il n'est pas question de contester que les lectures produites par des spécialistes, qui sont le plus souvent écrites et systématisées, se différencient par là des autres lectures, qui restent intérieures, informulées et informelles ; on ne peut nier non plus que le poids du psychoaffectif est plus essentiel et en tout cas davantage assumé chez les non-spécialistes : mais la différence porte ici sur le contexte, l'affichage et l'exploitation des lectures, non sur leur fonctionnement comme tel. Il faut ajouter que les chercheurs qui opposent lectures ordinaire et savante le font souvent dans un but polémique, en l'occurrence pour dénoncer l'ignorance par la critique littéraire ou par l'école des procédures de lecture « réelles » des lecteurs ordinaires. Du coup, dans le but – certes louable – de ne pas ériger en norme un lecture trop raffinée – ils en viennent à jeter l'anathème sur toute réception un peu complexe, comme si la complexité, la richesse, la mobilisation de savoirs variés étaient exclues a priori des pratiques sociales « ordinaires ». Au nom du souci – louable encore une fois – de valoriser les « sans voix », il y a là une conception réductrice, et somme toute condescendante, de l'activité intellectuelle des lecteurs « ordinaires ».

Un exemple de la richesse effective – et donc du caractère « savant » – des lectures ordinaires peut être pris dans une enquête que j'ai menée (Dufays 2007) sur les réceptions spontanées du texte de Bobin, déjà évoqué plus haut, par cinq lecteurs on ne peut plus « ordinaires » – dans la mesure où aucun d'eux n'est professeur, ni chercheur, ni étudiant en lettres, ni spécialisé d'aucune manière en littérature. Quand je leur ai demandé « À quoi ce texte t'a-t-il fait penser ? », quatre d'entre eux m'ont évoqué des souvenirs de scolarité liés à Racine, et tous m'ont évoqué des auteurs, ou des productions culturelles, ou encore des réalités sociales présentant des propriétés génériques et/ou thématiques similaires : Proust, Hugo et Ben Jelloun chez l'un, Colette Nys-Mazure, Paul Auster, un film récemment vu et l'œuvre d'une amie peintre chez une deuxième, la romancière Christiane Singer et l'histoire d'Antigone chez une troisième, le récit de la guerre de Troie chez un quatrième, et la situation de beaucoup de couples d'aujourd'hui chez la cinquième. Signe patent, me semble-t-il, que la mobilisation de nombreux savoirs n'est pas propre à la lecture analytique professionnelle. Certes, il n'y a pas lieu de confondre la pluralité des réceptions (le fait que le même texte donne lieu à des réceptions diverses de la part des différents lecteurs) et la réception plurielle des textes (le fait qu'un même lecteur multiplie ses interprétations d'un même texte) ; mais l'un et l'autre phénomène sont avérés par l'observation des pratiques, laquelle n'autorise en aucune manière l'assimilation du second à la seule lecture savante.

1.8. Polysémie et « lecture littéraire »

Enfin, qu'appelle-t-on lecture « littéraire » ? Cette notion se serait-elle pas un avatar de la lecture savante, quoi qu'on en dise ? A-t-elle quelque ancrage dans la pratique quotidienne de ceux à qui on entend l'enseigner ? Et puis, quel rapport entretient-elle avec la pluralité interprétative ? A vrai dire, comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner en réponse aux études critiques de B. Daunay (1999) et de J.-L. Dumortier (2001), bien qu'elle soit aujourd'hui très répandue dans la critique et dans le monde scolaire, la notion de « lecture littéraire » est loin d'être l'objet d'un consensus (Dufays 2002). Selon les points de vue, enseigner la « lecture littéraire » peut en effet privilégier :

– soit des opérations relevant de la distanciation analytique à l'égard du texte, ce qui incline à privilégier des valeurs esthétiques de la modernité, telles que la signifiante, la subversion et la fiction (Picard 1986), ou encore la suspension du point de vue référentiel, l'activation des latitudes symboliques et l'intensification de la polysémie (Marghesco 1974) ;

– soit des opérations relevant de la participation psychoaffective à l'égard du texte, comme l'activation continue de l'illusion référentielle et la projection identificatoire dans les personnages et les situations, qui inclinent à privilégier les valeurs classiques du sens, de la vérité et de la conformité ; cette deuxième conception de la lecture est moins souvent qualifiée de « littéraire » que la première, mais elle est préconisée comme norme dans les nombreux travaux qui font l'éloge de la lecture « ordinaire » ;

– soit, plus subtilement, le va-et-vient dialectique entre les valeurs de l'univocité et de la polysémie, de la vérité et de la fiction, de la conformité et de la subversion (Picard), ainsi qu'entre les pôles de la norme et de la transgression, ou entre ceux de l'émotion et de la neutralité (Dufays 1994).

Selon la troisième approche, la lecture littéraire *combine*, ou *articule*, deux « régimes » de lecture, qui peuvent être déployés aussi bien au niveau des effets internes – un texte peut programmer plus ou moins fort le va-et-vient ; songeons par exemple à la poésie de Baudelaire ou aux récits d'Albert Cohen – qu'au niveau des réceptions effectives : même si le processus est le plus souvent spontané, chaque lecteur peut choisir d'osciller plus ou moins intensément dans chacune de ses lectures.

Quoi qu'il en soit, la place accordée à la polysémie est clairement fonction de la conception de la lecture littéraire que l'on défend. Alors qu'elle est absente de la lecture littéraire comme participation, la polysémie occupe une position centrale dans la lecture littéraire comme distanciation, et elle devient un pôle d'attraction en tension avec son contraire lorsqu'on l'envisage dans le cadre de la lecture littéraire comme va-et-vient.

2. ENJEUX DIDACTIQUES

2.1. Enjeux et limites de la prise en compte des réceptions des élèves

Après cette mise au point sur les débats théoriques qui ont accompagné le développement des études de réception et les idéaux de la pluralité interprétative, examinons de plus près les enjeux proprement scolaires de cette conception de la lecture.

Deux exemples précis vont nous permettre de voir en quoi la prise en compte des réceptions effectives s'oppose à la hantise de la lecture implicite et présente des enjeux d'un tout autre ordre. Le premier exemple est celui du vers de Racine « Dans l'Orient désert, quel devint mon ennui » : une approche en termes de lecture « modèle » visera forcément à faire comprendre aux élèves que chaque mot de ce vers doit être lu dans son sens originel au XVII^e siècle (l'Orient et le désert sont des lieux effrayants, l'ennui est synonyme de torture) et que toute autre compréhension relève du malentendu culturel : la lecture spontanée des élèves, qui forcément relèvera de ce malentendu, sera donc d'emblée contrôlée, soumise à une évaluation normative ; à l'inverse, une approche centrée sur la valorisation des réceptions effectives commencera par prendre en compte les lectures actualisantes du vers racinien (qui voient dans l'Orient et le désert des lieux mythiques, de ressourcement, et dans l'ennui un écho du spleen romantique) et par reconnaître qu'elles correspondent à la réception dominante d'aujourd'hui. La mobilisation du sens original n'arrivera ici que comme une information, certes importante, mais qui ne devra pas nécessairement annuler l'autre lecture.

L'autre exemple est celui de la lecture tunisienne du « Lac » de Lamartine. Dans un article publié dans *Le Français aujourd'hui* (1997), Amor Séoud explique qu'il a eu affaire à des élèves qui, sous l'influence de leur éducation religieuse, percevaient ce texte comme l'expression de la faiblesse et de l'impuissance de l'homme face au temps et au destin, et pas du tout comme l'évocation de l'angoisse existentielle et de l'exaltation amoureuse ; de plus, une bonne part des mêmes élèves perçoivent Lamartine comme un incroyant, parce qu'il cherche à arrêter le cours du destin. À nouveau, s'il est un tenant de la lecture « modèle », l'enseignant se hâtera de corriger le tir pour faire comprendre à ces élèves qu'ils se trompent ou à tout le moins que l'essentiel leur a échappé. Mais s'il est respectueux de la pluralité interprétative, il agira tout autrement et saluera tout d'abord, comme le fait Séoud, la cohérence de cette interprétation avec la culture et l'identité de ses auteurs. Ici encore, il s'agira moins ensuite de corriger cette interprétation que d'informer les élèves du contexte d'énonciation qui en autorise une autre, sans qu'il soit besoin d'opposer les deux interprétations sur le mode du « vrai » et du « faux ».

On voit à travers ces exemples les enjeux du respect accordé aux réceptions effectives des élèves : il y a là une occasion de travailler sur les processus de lecture réels, et ainsi de les faire progresser ; une occasion, en somme, de réconcilier les élèves avec la lecture. Les différentes pratiques étant perçues comme toutes respectables, chaque élève est pris au sérieux en tant qu'interprète singulier. Bien entendu, on ne peut ignorer les limites de la démarche, qui tiennent au risque du subjectivisme, au danger de faire croire aux élèves que chacun peut construire son sens sans considération du contexte d'énonciation. Pour contrecarrer ce risque, il est

possible pour l'enseignant d'articuler la prise en compte de la pluralité des interprétations avec celle du sens commun : il ne s'agit pas de valoriser le pluriel des réceptions contre la lecture « modèle » fondée sur le sens commun, mais d'accorder la même attention aux deux opérations, sans subordonner l'une à la seconde.

2.2. Quelle place pour la pluralité des réceptions dans les instructions actuelles ?

Quelle est la part de la pluralité interprétative dans le discours didactique actuel ? Dans le champ scolaire francophone, on doit à Jean Verrier (1977, 1982, 1990) les premiers articles qui plaident pour une prise en compte des réceptions effectives des élèves. Adeptes de Michel de Certeau et convaincu des vertus du « braconnage », cet auteur s'opposait clairement à la mainmise sur l'école, qu'il jugeait encore beaucoup trop écrasante, de la lecture savante imposée ou guidée par le professeur. Ce plaidoyer correspondait manifestement à un intérêt partagé, puisque, depuis une vingtaine d'années, les lectures réelles occupent une place croissante tant dans les programmes scolaires des pays francophones que dans le discours des enseignants et des didacticiens du français.

En France, l'importance des réceptions effectives est affirmée dès l'école élémentaire, où l'on insiste tout particulièrement sur la nécessité d'articuler l'interprétation libre et l'interprétation contrainte :

Ces rencontres avec les œuvres [...] se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. [...] Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. [...] On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement. [CE 2 et CM, 2002, p. 185 et 188]

La même préoccupation apparaît au Collège, mais l'accent se déplace ici sur l'articulation entre lecture cursive (« ordinaire ») et analytique (« savante ») :

Il importe de leur donner le goût de la lecture, au fil de rencontres fréquentes et régulières avec des textes qu'ils découvrent librement. Cette forme de lecture sans contrainte – que les programmes appellent « lecture cursive » – est celle que chacun pratique en lisant un livre ou un journal. Elle ne s'attache ni au commentaire ni à l'analyse, mais permet la découverte d'univers de fiction, l'évasion ou la réflexion. C'est donc un contact direct avec les textes et les œuvres qui est ainsi encouragé, en respectant la liberté et la diversité des pratiques de lecture. [...] Au-delà du sens immédiat, les élèves doivent apprendre à en découvrir les intentions, le but, à en percevoir les aspects implicites. La lecture « analytique », soit d'une œuvre intégrale, soit d'extraits, est un mode de lecture plus « savant » qui consiste à analyser et interpréter les textes. [Collège, 2002, p. 80-81]

En Belgique, le programme du réseau libre pour le 2^e degré secondaire (élèves de 14-15 ans) invite, quant à lui, les enseignants à articuler la compréhension et l'interprétation, dans un jeu dialectique qui est assimilé explicitement à la « lecture littéraire » :

Les élèves entament la lecture d'un texte littéraire éloigné de leurs représentations et de leurs habitudes de lecture. Ce texte leur pose des problèmes de compréhension/ interprétation et suscite des appréciations négatives. [...] Devant un texte littéraire qui présente toujours au lecteur un monde plus ou moins incomplet, ce dernier doit venir achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre. Il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui lit. La lecture littéraire se présente donc comme une activité de résolution de problèmes, que le texte pose de lui-même – axe de la compréhension – ou que le lecteur construit dans la lecture – axe de l'interprétation. [...] Sans vouloir décider de la supériorité de l'un sur l'autre ou de l'antériorité de l'un par rapport à l'autre, il convient de mettre en place une démarche de lecture littéraire qui travaille sur les deux axes au sein de la séquence d'apprentissage. [2002, p. 28, 29]

Etonnamment, le programme du même réseau libre pour le 3^e degré secondaire (élèves de 16-17 ans) invite à une autre articulation, celle entre la distanciation critique et la participation psychoaffective, qu'il assimile également à la lecture littéraire alors qu'il s'agit manifestement d'une autre conception de cette pratique :

Dans le cadre de la lecture d'un roman, les élèves rédigent un journal personnel dans lequel ils consignent quelques traces de lecture où ils font part de leurs réactions et questionnements, en articulant diverses pratiques de lecture (investissement psycho-affectif, contexte et mode personnels de lecture, construction active de significations)... Le journal peut servir de tremplin à un échange d'opinions livrant les interprétations et les appréciations personnelles de l'œuvre lue. [2000, p. 27]

On pourrait citer d'autres programmes, mais ces quelques extraits suffisent déjà à montrer l'enjeu qui est associé à l'étude de la lecture en classe de français, quel que soit le programme : il s'agit avant tout de réconcilier lecture personnelle et lecture scolaire, dans un souci constant d'articulation, et des procédures didactiques variées sont préconisées dans ce but.

2.3. Procédures didactiques mises en œuvre

Voilà donc ce que disent les textes officiels. Mais qu'en est-il du côté des pratiques effectives dans les classes ? Comment les enseignants font-ils concrètement pour prendre en compte les réceptions effectives des élèves ? On observe à ce propos une diversité de méthodes.

La « lecture méthodique », qui a été mise à l'honneur en France par les IO de 1987, subordonne la réception aux effets de sens communs que l'enseignant est invité à mobiliser chez les élèves en les incitant à formuler des hypothèses argumentées. Dans ce cas, des bribes de lectures effectives apparaissent certes dans les interactions, mais elles sont canalisées d'emblée dans les cadres du travail commun. On est plus dans le registre de la construction commune d'une lecture modèle que dans celui de la prise en compte des réceptions effectives de chacun.

Les réceptions réelles sont davantage mises en valeur quand la lecture collective dirigée par l'enseignant vise à solliciter les représentations que les élèves se font en cours de lecture du cadre spatio-temporel, des personnages et de leurs relations et de l'intrigue en cours ou à venir, comme c'est le cas par exemple dans le jeu du « dévoilement progressif » (cf. Béguin 1982, Dufays, Gemenne et Ledur

2005). Ce dispositif, dont l'efficacité a déjà été maintes fois éprouvée, consiste à découper la lecture d'un texte narratif bref en plusieurs parties successives en effectuant pour chaque partie un « arrêt sur image », qui amène les élèves à s'interroger collectivement sur le sens et les valeurs du texte qu'ils sont en train de lire. Initier les élèves à une telle démarche revient à les rendre conscients qu'en lisant, ils effectuent des hypothèses, recourent à certains types de codes et ont la possibilité de privilégier différents modes de lecture. On peut estimer que c'est dans la mesure où ils acquièrent cette lucidité qu'ils deviennent capables de vraiment « jouer » avec les codes et les stéréotypes qu'ils maîtrisent, de faire de leur lecture un véritable *game* selon les termes de Michel Picard (1985). Concrètement, l'élève est stimulé ici à se poser des questions, à mettre lui-même les textes qu'il découvre en relation avec ses connaissances antérieures et à faire en sorte que les relations ainsi posées lui donnent accès à un certain degré d'abstraction.

Une autre démarche désormais beaucoup préconisée dans la formation des enseignants est celle des débats interprétatifs entre pairs, qu'il est convenu d'appeler « les cercles de lecture » : il s'agit ici de soumettre des textes, le plus souvent narratifs, à la classe divisée en petits groupes qui deviennent alors des lieux d'échange et de discussion d'interprétations plus ou moins proliférantes (cf. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine 2001).

Enfin, le moyen le plus riche réside sans conteste dans le recours aux témoignages écrits : journaux de lecture, ponctués d'interventions de l'enseignant ou non (cf. Lebrun 1996), notes critiques (cf. De Croix *et al.* 2001), réponse à des questionnaires... Ici la lecture effective des élèves s'objective dans une production écrite, qui certes, n'en est qu'une trace, partielle et biaisée (en raison des contraintes et des difficultés liées à l'écrit), mais n'en est pas moins beaucoup plus commode à exploiter par l'enseignant, et partant, à évaluer.

Au-delà des démarches particulières qui viennent d'être distinguées, une diversité de dispositifs ont été analysés, mis au point et expérimentés par C. Tauveron et son équipe de recherche INRP dans le cadre de l'école primaire. Dans leur livre *Lire la littérature à l'école* (Tauveron 2002), ces chercheurs analysent d'abord les enjeux des dispositifs de « première présentation du texte », en comparant les intérêts et les limites respectifs de la lecture linéaire *in extenso*, de la lecture fragmentée et de lecture buissonnière, puis en présentant les modalités de la lecture par dévoilement progressif, de la lecture dans un désordre « concerté », de la lecture puzzle et de la lecture avec ou sans images. Les auteurs examinent ensuite divers dispositifs de questionnement des textes passant par les échanges oraux, le dessin, l'écrit de travail, puis distinguent les différentes sortes d'écrits de travail qu'il est intéressant de solliciter chez les élèves pour favoriser le développement du savoir-lire : écrits pour accueillir ou faire s'exprimer les premières (ou ultimes) impression de lecture, écrits pour faire repérer et identifier le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé, écrits pour faire repérer une mauvaise posture de lecture, etc. Les auteurs proposent enfin différents dispositifs de « lecture en réseau » visant à nourrir la culture des élèves, soit en leur permettant de découvrir et de structurer le socle des lieux communs culturels, soit en leur faisant identifier des singularités. Sont ainsi présentés et illustrés des réseaux autour d'un personnage-stéréotype, des réseaux hypertextuels, des réseaux intertextuels, des

réseaux autour d'un auteur, des réseaux génériques et des réseaux autour d'un procédé d'écriture.

Ce panorama quasi exhaustif des possibilités de l'enseignement de la lecture littéraire au primaire présente l'intérêt d'être abondamment illustré par une analyse de comportements effectivement induits chez les élèves. L'analyse des pratiques de lecture réelles des élèves est d'ailleurs devenue aujourd'hui un objet de recherche majeure, que certains chercheurs étudient en termes de « postures » (Bucheton 2000) et d'autres en termes de comportement singulier du « sujet lecteur » (Langlade et Rouxel 2005).

POUR CONCLURE

Une question subsidiaire et néanmoins fondamentale mérite d'être posée pour conclure cette trop brève analyse : peut-on évaluer la pluralité interprétative ? À vrai dire, en bonne déontologie pédagogique, cela n'aurait aucun sens d'évaluer des savoir-faire qui n'ont pas été exercés explicitement en contexte d'apprentissage ; ce qu'on peut évaluer, c'est seulement la mobilisation de codes et de grilles de lecture déjà maîtrisés. Autrement dit, on peut exiger de l'élève d'être capable d'appliquer à un texte un schéma interprétatif qu'il a déjà mis en œuvre à d'autres occasions, mais, pour le reste, il convient d'affirmer une double nécessité : celle de faire percevoir aux élèves les malentendus culturels d'une part, et celle de valoriser leur apport à la pluralité du sens d'autre part. L'enseignant se trouve ainsi face à une mission aussi délicate que fondamentale : tout en préconisant la mise en œuvre d'une pluralité interprétative « de bon aloi », il lui revient d'accepter le caractère inéluctable, et somme toute fécond, des malentendus.

Une didactique du malentendu... n'est-ce pas cela qu'il s'agirait de bâtir pour aider les nouvelles générations à lire un monde de plus en plus pluriel ?

BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO Theodor (1974) *Théorie esthétique*, Paris, Klincksieck (éd. orig. : 1970).
BANON David (1987) *La Lecture infinie*, Paris, Seuil.
BARTHES Roland (1970) *S/Z*, Paris, Seuil (Points, 70).
BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine (1999) *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil.
BILLAZ André (1983) « Le point de vue de la Réception : prestiges et problèmes d'une perspective », in *Revue des sciences humaines*, 189, *Le texte et ses réceptions*, p. 21-36.
BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
BÉGUIN Annette (1982) *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris, L'École.
BUCHETON Dominique (2000) « Les postures de lecture des élèves au Collège », in FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (Eds), *Enseigner la littérature*, Paris – Toulouse, Delagrave – CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-214.

CAVALLO Guglielmo et CHARTIER Roger (Éd.) (1997) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil.

CHARLES Michel (1977) *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil (Poétique).

CHARTIER Anne-Marie et HEBRARD Jean (2000) *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Service des Études et Recherches, Bibliothèque Publique d'Information, Fayard.

COMBE Dominique (1985) « Poésie, fiction, iconicité. Vers une phénoménologie des conduites de lecture », *Poétique*, 61, p. 35-48.

DAUNAY Bertrand (1999) « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », in *Recherches*, 30, p. 29-59.

DAUNAY Bertrand (2002) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

DE CERTEAU Michel (1990) *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard (Folio Essais, 146) (éd. orig. : 1980).

DE CROIX Séverine, DEZUTTER Olivier et LEDUR Dominique (2001) « La note critique », in DOLZ J., NOVERRAZ M. et SCHNEUWLY B. (Éds), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Volume IV – 7^e/8^e/9^e*, Bruxelles, De Boeck / Corome.

DE MAN Paul (1989) *Allégories de la lecture*, Paris, Galilée.

DERRIDA Jacques (1972) *La Dissémination*, Paris, Seuil.

DUFAYS Jean-Louis (1991) « Les théories de la lecture. Essai de structuration d'un nouveau champ de recherche », in *Le Langage et l'homme*, XXVI, 2-3, p. 115-127.

DUFAYS Jean-Louis (1993) « Stéréotype, lecture littéraire, postmodernisme », in *Actes du colloque « Lieu commun »*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

DUFAYS Jean-Louis (1994) *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage).

DUFAYS Jean-Louis (1996) « Culture/compétence/plaisirs : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique (Eds), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, p. 167-175.

DUFAYS Jean-Louis (1997) « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », in *Pratiques*, 95, p. 31-52.

DUFAYS Jean-Louis (2000) « Lecture lettrée vs lecture ordinaire ? », in *Argos*, n° 25, p. 58-59.

DUFAYS Jean-Louis (2002) « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in *Tréma*, 19, p. 5-16.

DUFAYS Jean-Louis (2005) « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », in JOUVE Vincent (Ed.), *L'Expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, p. 309-322.

DUFAYS Jean-Louis (2007) « Quel cadrage générique face au brouillage des codes ? », in BARONI Raphaël et MACE Marielle (Eds), *Le Savoir des genres*, Rennes, PUR – La Licorne, p. 97-118.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique (Éds) (2005) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique) (1^{ère} éd. : 1996).

Mis en forme : Police :(Par défaut)
Times New Roman, 10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt, Non
Italique

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt, Français
(France)

- DUMORTIER Jean-Louis (2001) *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- ECO Umberto (1965) *L'Œuvre ouverte*, Paris, Seuil (Points, 107) (éd. orig. : 1962).
- ECO Umberto (1985) *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset (Figures) (éd. orig. : 1979).
- ECO Umberto (1992) *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset (éd. orig. : 1990).
- FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (Eds) (2000) *Enseigner la littérature*, Paris – Toulouse, Delagrave – CRDP Midi-Pyrénées.
- GADAMER Hans-Georg (1976) *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil (L'ordre philosophique) (éd. orig. : 1960).
- GERFAUD Jean-Pierre et TOURREL Jean-Paul (2004) *La Littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- GERVAIS Bertrand (1993) *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- GROUPE μ (1990) *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil (1^{re} éd. : 1977).
- HALTE Jean-François (1992) *La Didactique du français*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- HOLLAND Norman (1968) *The Dynamics of Literary Response*, New York.
- ISER Wolfgang (1985) *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage) (éd. orig. : 1976).
- JAUSS Hans-Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des Idées) (éd. orig. : 1972, 1974, 1975).
- JOUVE Vincent (1999) *La Lecture*, Paris, Hachette (Contours littéraires) (1^{re} éd. : 1993).
- LAFARGE Claude (1983) *La Valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard.
- LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie (Eds) (2005) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LANSON Gustave (1925) « Quelques mots sur l'explication de textes », *Études françaises*, Paris, Les Belles Lettres (1^{re} édition : Bulletin de la maison française de Columbia, janvier 1919).
- LEBRUN Monique (1996) « Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », in DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique (Eds), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, p. 272-281.
- LEENHARDT Jacques et JÓZSA Pierre (1982) *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, Le Sycomore.
- LESSER Simon (1962) *Fiction and the Unconscious*, New York, Vintage Books.
- MANGUEL Alberto (1998) *Une histoire de la lecture* (trad. de Christine Le Bœuf), Arles, Actes Sud.
- MARGHESCOU Mircea (1974) *Le Concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- MUKAROVSKY Jan (1970) « L'art comme fait sémiologique », in *Poétique*, 3, p. 387-392.
- PICARD Michel (1986) *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit.

- RASTIER François (1989) *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- RIFFATERRE Michael (1979) *La production du texte*, Paris, Seuil (Poétique).
- RIFFATERRE Michael (1983) *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil (éd. orig. : 1978) (Poétique).
- ROUXEL Annie (1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact français).
- SARTRE Jean-Paul (1948) *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard (Folio Essais, 19).
- SCHAEFFER Jean-Marie (1983) « Du texte au genre », in GENETTE G. et al., *Théorie des genres*, Seuil, 1986, p. 179-205.
- SEoud Amor (1997a) *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier (LAL).
- SEoud Amor (1997b) « Lecture tunisienne du "Lac" de Lamartine », in *Le français aujourd'hui*, 119, Orientales, p. 79-82.
- STIERLE Karlheinz (1979) « Réception et fiction », *Poétique*, 39, p. 299-320.
- TAUVERON Catherine (1999) « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, 19, p. 9-38.
- TAUVERON Catherine (Éd.) (2001) *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- TAUVERON Catherine (Éd.) (2002) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine, LAFONTAINE, Annette (2001) *Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- VERRIER Jean (1977) « La Ficelle », in *Poétique*, 30, p. 200-208.
- VERRIER Jean (1982) « Pour une pédagogie de la réception », in *Enjeux*, 1, p. 106-115.
- VERRIER Jean (1990) « L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception », in *Le français aujourd'hui*, 90, p. 23-30.

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt, Non Italique

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt

Mis en forme : Police :10 pt