

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. Contexte de la recherche	1
2. Importance de la culture dans le contexte scolaire	2
3. Rôle de la lecture littéraire dans le contexte scolaire	3
4. Représentations variées des finalités de la lecture littéraire	4
5. Portrait développemental de l'élève lecteur en lecture littéraire	5
6. But de la recherche	7
CHAPITRE I : LA CULTURE	9
1.1 Aux sources de la culture	9
1.2 Définitions de la culture	11
• <i>Un ensemble</i>	11
• <i>Une culture universelle, collective, individuelle</i>	11
• <i>Un processus évolutif</i>	12
1.3 Dynamique de la culture	13
• <i>Un héritage qui assure une compréhension préliminaire</i>	13
• <i>Des règles du jeu qui assurent une compréhension préliminaire</i>	13
• <i>Des interprétations et des transformations</i>	13
• <i>Une culture sans cesse renouvelée</i>	14
1.4 Culture première/culture seconde	14
• <i>La culture première : un donné</i>	15
• <i>La culture seconde : une implication et une distanciation</i>	15
1.5 Schémas, lieux communs et codes culturels	16
1.5.1 Différents termes, une même définition	16
• <i>Définition du schéma culturel</i>	16
• <i>Définition du lieu commun</i>	16
• <i>Définition du code culturel</i>	17
• <i>Terme retenu: le code</i>	17

1.5.2 Nature et fonctions des codes	18
1.5.3 Exemples du fonctionnement des codes	19
1.6 Transmission de la culture	21
1.7 En conclusion à ce chapitre	21
CHAPITRE II : LE TEXTE LITTÉRAIRE	23
2.1 Dynamique du texte	23
2.1.1 Le texte: objet linguistique et logique	23
2.1.2 Le texte: discours à réception différée	24
2.1.3 Le texte : produit d'une déconstruction et d'une reconstruction	24
• <i>Déconstruction et reconstruction lors de l'énonciation</i>	25
• <i>Déconstruction et reconstruction lors de la réception</i>	25
2.1.4 Le texte: en relation avec d'autres textes	26
• <i>L'intertextualité: un effet produit par l'écriture</i>	26
• <i>L'intertextualité: un effet de lecture</i>	28
2.2 Dynamique du texte littéraire	29
2.2.1 Distinction entre le texte courant et le texte littéraire	29
• <i>Le texte courant</i>	29
• <i>Le texte littéraire</i>	30
2.2.2 La littéarité d'un texte	31
• <i>Une valeur intrinsèque</i>	31
• <i>Une valeur extrinsèque</i>	32
2.2.3 Le texte littéraire: un texte polysémique	33
• <i>Une polysémie tributaire du répertoire inscrit dans le texte</i>	33
• <i>Une polysémie tributaire de la « réticence » du texte littéraire</i>	34
• <i>Une polysémie tributaire des connaissances de chaque lecteur</i>	35
2.2.4 Un texte qui « prévoit » le lecteur	35
2.2.5 Un lecteur qui prévoit le texte	37
2.3 Le texte littéraire: un produit inachevé	38

2.4 En conclusion à ce chapitre	39
CHAPITRE III : LA LECTURE LITTÉRAIRE	40
3.1 Dynamique de la compréhension	40
3.1.1 La compréhension: une mobilisation	40
3.1.2 La compréhension: un processus automatique	41
3.1.3 La compréhension : un processus contrôlé	43
3.1.4 Des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte	43
• <i>Le lecteur</i>	43
• <i>Le texte</i>	45
• <i>Le contexte</i>	46
3.2 Dynamique de l'interprétation	47
3.2.1 Aux sources de l'interprétation : l'herméneutique	47
3.2.2 L'interprétation: un processus complémentaire et itératif	48
3.2.3 L'interprétation: une lecture sémiotique, psychoaffective et axiologique	49
3.2.4 L'interprétation: une expérience esthétique	50
• <i>Une rencontre entre le texte et le lecteur</i>	50
• <i>Une attitude de jouissance</i>	51
• <i>Un jugement</i>	51
• <i>Tributaire des connaissances du lecteur</i>	52
• <i>Un exemple d'expérience esthétique</i>	52
3.2.5 Les conditions, le foisonnement et les limites de l'interprétation	53
• <i>Les conditions pour qu'une interprétation advienne</i>	53
• <i>Le foisonnement des interprétations</i>	54
• <i>Les limites de l'interprétation</i>	55
3.3 Dynamique de la lecture littéraire	56
3.3.1 Définition de la lecture littéraire	57
3.3.2 Les dimensions de la lecture littéraire	57

3.3.3 Un lecteur qui effectue un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation	58
3.3.4 Va-et-vient entre participation et distanciation	61
3.4 En conclusion à ce chapitre	62
CONCLUSION	65
1. Bilan des avancées de la recherche	65
2. Problématique de la didactique de la littérature	66
3. Perspectives	69
BIBLIOGRAPHIE	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les différents codes présents dans un texte	20
Tableau 2 - Les composantes de la variable lecteur	45
Tableau 3 - Étapes de l'expérience esthétique lors de l'identification au personnage	53
Tableau 4 - Démarche de lecture littéraire effectuée par un lecteur	60
Tableau 5 – Les principales stratégies du lecteur	61

REMERCIEMENTS

Je ne serais pas passée au travers de ces quatre années sans la précieuse présence de ma directrice de recherche. Merci à Monique, mon coup de coeur, pour sa rigueur, son efficacité, sa disponibilité, ses nombreux encouragements, ces belles heures de discussion que j'attendais toujours avec impatience. Merci d'avoir cru en moi. Merci à mes passionnés parents, Marie-Josée et Maurice, qui m'ont permis de devenir la personne que je suis, et à mes grands-parents qui m'ont transmis ce caractère des Lagarde. Sans lui, je n'aurais pas mordu, tel que je l'ai fait, dans ces études. Merci à mes amis qui m'ont encouragée et m'ont changé les esprits quand le besoin se faisait sentir, particulièrement Pascale, Johanne et Isabelle, pour toute la patience dont elles ont fait preuve et pour leur indéfectible présence. Merci à Benoit, pour ces moments de douce folie et ces silences qui m'étaient si précieux. Je tiens à remercier mon jury, Flore Gervais et Micheline Cambron, de l'Université de Montréal, qui m'ont donné de judicieux conseils pour enrichir ma recherche. Finalement, merci à mes élèves qui m'ont endurée.

Rapport-Gratuit.com

DÉDICACE

*À Marie-Josée,
qui m'a amenée à l'université alors que j'étais toute petite...*

INTRODUCTION

1. Contexte de la recherche

Enseignante de français en cinquième secondaire dans une école privée pour filles d'origines ethniques diverses, je reçois de leur part, chaque année, les mêmes commentaires sur les romans étudiés en classe. Les élèves les trouvent intéressants, sans toutefois être touchées par les thèmes, les personnages ou l'écriture. Elles ne sont pas émues par les oeuvres, semble-t-il, en raison du peu de temps consacré en classe pour discuter des émotions ressenties lors des lectures, mais également en raison de la difficulté d'établir des liens entre les textes lus et leur propre expérience de vie.

Ce problème ressort particulièrement lors de la lecture de *Bonheur d'occasion*¹ et aucunement avec *La Vie devant soi*². Nous croyons cependant que, quel que soit le lieu où est enseigné *Bonheur d'occasion*, ce roman peut être loin des élèves... comme de nombreux classiques. Nous abordons les deux romans d'une manière similaire : par l'activation des connaissances antérieures au moyen de discussions, par la présentation des auteurs et du contexte sociohistorique entourant l'œuvre. Dans le cas de *Bonheur d'occasion*, le quartier Saint-Henri de Montréal a même fait l'objet d'une visite dès la lecture des premiers chapitres. Par la suite, les élèves sont guidées tout au long de la lecture des deux romans. La rédaction d'une analyse littéraire ainsi qu'un test permettent de vérifier leur compréhension du récit. Bien que l'accompagnement, les évaluations et le travail à effectuer soient relativement les mêmes pour les deux romans, les élèves apprécient davantage *La Vie devant soi* en raison des liens qu'elles peuvent établir avec leur propre culture. Rappelons que le narrateur de ce dernier roman, Momo, un jeune musulman, est élevé par une vieille femme juive dans un quartier populeux et multiethnique de Paris. Les

¹ Roy, Gabrielle (1993) : *Bonheur d'occasion*. Montréal : Boréal, collection « Boréal compact ».

² Gary, Romain/Ajar, Émile (1982) : *La Vie devant soi*. Paris : Mercure de France, collection « Folio ».

connaissances culturelles contenues dans cette œuvre rendent sa lecture significative pour les élèves, qui s'identifient davantage aux thèmes abordés et aux valeurs véhiculées. *Bonheur d'occasion* leur semble plus difficile d'accès en raison des codes qui ne sont pas connus de toutes les élèves ou qui sont éloignés de la réalité d'une adolescente du XXI^e siècle. Précisons que parmi les 1 048 élèves du collège où j'enseigne, on dénombre 47 pays d'origine. Le groupe ethnique le plus présent est italien.

La réalité pluriethnique de cette institution scolaire montréalaise illustre bien la situation actuelle de l'immigration au Québec. Au cours de l'année 2003, 39 512 immigrants ont été admis au Québec, la majorité d'entre eux venant de Chine³. Bien que le Maroc et la France soient respectivement le deuxième et le troisième pays d'origine des immigrants venus s'installer au Québec, seulement 50,9% des nouveaux arrivants connaissent le français. Cette diversité linguistique entraîne nécessairement une diversité des cultures, mais aussi des valeurs et des savoirs. Les élèves issus de l'immigration ou de parents immigrés arrivent à l'école en connaissant les codes de leur propre culture et partiellement ceux de la culture québécoise d'accueil (Collès, 1994; Abdallah-Preteuille, 1996; Zakhartchouk, 1999).

2. Importance de la culture dans le contexte scolaire

Dans ce contexte, quel individu l'école veut-elle et doit-elle former? En 1994, le Conseil supérieur de l'éducation tente de répondre à cette question en reconnaissant la spécificité de l'école comme lieu de transmission d'une culture commune. Non seulement l'école vise à transmettre des connaissances, mais elle est aussi le lieu où se construit une culture à la fois universelle et d'ici. Ces recommandations se reflètent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, qui stipule que, dans tous les domaines d'enseignement, l'élève se donne des repères,⁴ apprend à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement, en tant que francophone et

³ Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004).

⁴ Terme que l'on doit comprendre comme des connaissances.

Québécois, quelle que soit son origine. On assiste donc à un renouvellement du curriculum de l'école québécoise. C'est dorénavant en fonction d'un contexte pluraliste que l'école québécoise doit penser l'enseignement de la littérature, élément de la culture.

Outre la formation d'un être « connaisseur », au sens où les humanistes l'entendaient, un enseignement qui met l'accent sur la culture et ses différentes composantes, les codes, peut aider un individu à se questionner, à questionner son univers, sa société, mais aussi lui permettre de répondre à ses divers questionnements, à se situer dans sa communauté tout en s'universalisant. En effet, la culture permet à un individu de décoder d'autres cultures et différentes manifestations culturelles, elle peut l'outiller à appréhender le monde et mieux le voir. Bref, la culture permet de différencier, d'établir des échelles de valeur, d'inventer de nouvelles interprétations, et surtout, d'étayer le jugement (Simard, 2004).

3. Rôle de la lecture littéraire dans le contexte scolaire

La lecture d'œuvres littéraires constitue un excellent vecteur de transmission d'une culture qui se veut commune, qui vise la rencontre de cultures multiples. Elle offre également de nombreux avantages dans le développement d'un individu. Les finalités attribuées à la lecture littéraire par les différents intervenants (enseignants, élèves, lecteurs, chercheurs) sont nombreuses. Pourtant, la seule finalité qui soit spécifique à la lecture littéraire est la finalité d'ordre esthéticoculturel (Richard, 2004). Elle représente la finalité majeure puisque les finalités d'ordre psychoaffectif, d'ordre social et philosophique ne peuvent fonder à elles seules une didactique de la littérature, mais constituent plutôt des retombées ou des moyens pour l'enseignement de la lecture littéraire (Richard, 2004). En effet, l'enseignement de la lecture littéraire soutient le développement langagier, mais favorise aussi l'ouverture sur le monde et initie le lecteur à une nouvelle pratique de lecture, en l'amenant d'une lecture courante à une lecture littéraire. Une lecture littéraire touche tout

autant les aspects psychologique et fantasmatique du lecteur, en faisant appel à ses côtés passionnel et rationnel (Collès, 1994; Dufays, 1994, 1996). Ce qui permet d'initier le lecteur à la diversité des manifestations textuelles et à la reconnaissance des textes qui fonctionnent dans la culture comme des références pour comprendre et interpréter les autres.

4. Représentations variées des finalités de la lecture littéraire

Les différents acteurs du réseau scolaire, dont les enseignants et les élèves, ont autant de représentations variées de la lecture littéraire et de ses finalités. Pour arriver à définir la lecture littéraire, si un consensus semble difficile à obtenir chez les théoriciens, on comprend que cette difficulté s'observe aussi chez les enseignants, comme en fait foi la revue des écrits que nous avons effectuée. Leur définition se base surtout sur l'univers décrit, quelque peu sur la langue employée et peu sur les finalités du texte littéraire (Lebrun, 2004). Ils attribuent de nombreuses finalités à la lecture littéraire (Simard, 1997; Richard, 2004). Les finalités psychoaffectives et intellectuelles semblent prioritaires pour de nombreux enseignants et font principalement l'objet d'évaluation, tandis que les finalités culturelles viennent en deuxième place. Les enseignants souhaitent développer l'esprit critique de leurs élèves en les interrogeant sur leurs opinions et leurs interprétations, tout en les incitant à lire des textes littéraires à l'extérieur de l'école, à développer leur culture par le biais de la littérature ainsi qu'en leur faisant vivre des expériences esthétiques (Lebrun, 2004). La formation de l'élève va donc dans toutes ces directions.

Du côté des élèves, pour les deux tiers des adolescents sondés dans une récente recherche effectuée au Québec, lire n'est pas un acte de passion et n'entraîne pas une sensation de détente (Lebrun, 2004). Même si ce n'est pas incompatible, le roman n'est pas perçu comme une œuvre littéraire en soi, mais plutôt comme un livre pratique pour apprendre l'expérience humaine. Un sentiment d'impuissance est perceptible chez les adolescents quant à la lecture dite scolaire ou savante. Cette

dernière est forcée, elle demande des efforts intellectuels et physiques; elle apparaît hors de portée pour les élèves (Baudelot, Cartier et Deretz, 1999). La longueur des livres et leur opacité constituent parfois des éléments qui découragent les élèves à entreprendre une lecture. La lecture scolaire reste donc le domaine de l'enseignant : il est le seul à y trouver un plaisir et à pouvoir interpréter.

Même si certains jeunes perdent intérêt dans la lecture scolaire, ils ne perdent pas nécessairement le plaisir de lire. Dans cette enquête réalisée au Québec en 2004, le quart des adolescents répondants, soit 26,5%, affirmaient aimer beaucoup la lecture, contre 41,1% qui ont répondu aimer moyennement la lecture et 9,9% ont affirmé ne pas du tout aimer la lecture (Lebrun, 2004). Précisons qu'un effet de désirabilité sociale pourrait expliquer, entre autres, que seulement 9,9% des jeunes interrogés aient affirmé qu'ils n'aimaient pas du tout lire. En outre, bien que l'on tente de classer les élèves en lecteurs avides, passifs ou résistants pendant la durée de leur adolescence, leur profil varie selon les circonstances.

Les stratégies de lecture que les jeunes sélectionnent reflètent leurs intérêts et les buts qu'ils poursuivent par leur lecture. Ainsi, à l'école, les élèves vont privilégier des stratégies d'écramage afin de repérer ce que l'enseignant risque de demander, tandis qu'à l'extérieur des murs de classe, ils privilégient des stratégies de haut niveau, puisque les livres lus les intéressent davantage.

Ainsi, nous pouvons voir que les finalités accordées à la lecture littéraire divergent selon que l'on se place dans la peau des enseignants ou des élèves. Qu'elle serve de catharsis à l'écriture, à l'oral ou à des réflexions personnelles, la lecture de textes littéraires constitue un vecteur d'apprentissage que l'on ne peut négliger, surtout au niveau du secondaire. Malgré toutes les nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement, la lecture littéraire reste le domaine de l'enseignant : pour bon nombre d'élèves, il est le seul à pouvoir interpréter et, par ricochet, à apprécier un texte littéraire. Nous croyons qu'il est possible d'enseigner la lecture littéraire, à la

fois en favorisant la compréhension et l'interprétation, tout en laissant une place certaine à l'élève.

5. Portrait développemental de l'élève lecteur en lecture littéraire

Bien que la présente recherche ne porte pas sur la didactique de la lecture littéraire, nous trouvons important de faire le portrait de l'élève lecteur au secondaire. D'ailleurs, les représentations de l'élève illustrent bien ses postures de lecture littéraire. La lecture qu'il fait est souvent de surface : jusqu'à 14-15 ans, l'adolescent typique reste au stade du simple intérêt pour la progression de l'action, et à celui de l'empathie ou de l'analogie avec les personnages (Thomson, 1987; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Dufays, 1997; Lebrun, 2004). Ainsi, l'adolescent de 12 à 16 ans n'adopte pas une posture de contemplation esthétique de l'œuvre, mais plutôt une posture d'identification personnelle en recherchant des émotions immédiates (Lebrun, 2004). Les livres servent de catharsis à son vécu et aident à la construction de son identité.

L'élève lecteur s'engage dans sa lecture : celle-ci répond à des fins extérieures ou à des préoccupations ponctuelles (se divertir, effectuer un travail). Il se concentre sur des parties spécifiques du texte et s'intéresse moins à la signification de l'ensemble, de même qu'il cherche à s'identifier plutôt qu'à se distancier ou à repérer les éventuelles contradictions de la narration (Langer, 1990, Lebrun, 2004). Ses lectures sont souvent éclectiques et le nom des auteurs est vite oublié. Il faut toutefois souligner que même le lecteur averti n'est pas à l'abri de problèmes de mémorisation, d'oubli. De plus, faire preuve d'éclectisme dans ses lectures ne s'avère pas nécessairement une pratique nuisible, bien au contraire!

Dans le contexte scolaire, l'adolescent a d'abord appris à lire pour le contenu et non pour le caractère esthétique de l'œuvre. Ce n'est en effet que vers 17 ans, donc à la fin du secondaire et au collégial, que le jeune accèdera réellement à la lecture littéraire, c'est-à-dire à l'expérience esthétique, et qu'il comprendra la notion de

patrimoine culturel. Plus jeune, la lecture expliquée lui permet de former son jugement, d'affiner son esprit d'analyse. Pour accéder à une véritable lecture littéraire, le lecteur doit donc se forger une interprétation en s'appuyant à la fois sur le texte et sur ses connaissances, ce qui lui demande une certaine réflexion. Cette interprétation à construire requiert, de sa part, l'utilisation de diverses stratégies pour revenir au texte et surtout pour comprendre les éléments implicites du texte, ce qui est nouveau pour lui (Lebrun et Le Pailleur, 1992). L'élève doit ensuite apprendre à confronter son interprétation avec celle de ses pairs, mais aussi avec celle de l'enseignant (qui est souvent perçu comme le détenteur de la bonne réponse) et avec la communauté de lecteurs.

Les principales difficultés de l'élève en lecture littéraire peuvent donc se résumer ainsi : maîtriser différentes méthodes et théories d'analyse littéraire, transférer les connaissances entre écriture, lecture, théorie littéraire et autres textes lus, élaborer des critères pour valider l'interprétation (Reuter, 1997). L'enseignant aura donc fort à faire pour pallier ces manques.

6. But de la recherche

L'enseignement de la littérature s'avère problématique : la population scolaire a changé tandis que les méthodes d'enseignement demeurent souvent magistrales, en dépit du développement des savoirs en matière d'enseignement et d'apprentissage. De nombreuses enquêtes françaises et belges témoignent des problèmes observés en didactique de la littérature (Petitjean, 1989; Collès, 1994). Désaccord culturel important entre enseignants et enseignés (Veck, 1988), contexte social de plus en plus hétérogène (Collès, 1994), voilà quelques-uns des problèmes soulevés. Surabondance ou inhibition des réponses émotives, abus de réponses stéréotypées, manque de tolérance à l'égard des ambiguïtés présentes dans le texte littéraire, refus du dépaysement et déficience du discours critique constituent les principales difficultés éprouvées lors de la lecture littéraire (Reuter, 1992; Dufays, 1996; Hébert, 2002). Pour le Québec, s'ajoute l'augmentation des exigences scolaires,

concomitante avec, entre autres, une nouvelle définition du rôle de l'enseignant, qui doit maintenant assumer un rôle de passeur culturel, c'est-à-dire qui doit veiller à transmettre une certaine culture à ses élèves. Dans un tel contexte, la question qui retient notre attention est la suivante : « Comment enseigner la lecture littéraire? ».

Cependant, la présente recherche est une recherche théorique dont le but est de dégager l'état de la réflexion sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire dans la perspective d'élaborer, dans une thèse de doctorat, un dispositif didactique pour des élèves de cinquième secondaire. Avant de réfléchir à la didactique de la lecture littéraire, il convient donc d'étudier ses éléments. Le premier chapitre traite de la dynamique de la culture. Nous verrons quelles sont ses caractéristiques ainsi que de certaines de ses composantes, les codes culturels. Précisons que la culture se trouve au cœur du cours de français au secondaire. Il sera question, dans le deuxième chapitre, d'un produit de la culture, c'est-à-dire le texte littéraire. Nous étudierons les éléments qui caractérisent tout texte et ceux, plus spécifiques, qui établissent le texte en tant que texte littéraire. Le troisième et dernier chapitre, quant à lui, traitera de la lecture littéraire, plus précisément de la compréhension et de l'interprétation, dimensions intrinsèques de la lecture littéraire.

Ainsi, nous souhaitons faire le point sur les avancées de la recherche à propos des notions suivantes : la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire. Dans une recherche ultérieure, nous tenterons de faire avancer les connaissances en didactique de la lecture littéraire pour qu'elles puissent servir à des enseignants et à des didacticiens intéressés par l'enseignement du français et de la littérature. Ultiment, nous souhaitons voir comment les différents modes et stratégies de la lecture littéraire peuvent mieux être intégrés dans l'enseignement de la littérature au secondaire. Les bénéficiaires en seront certainement les élèves, mais aussi les enseignants.

CHAPITRE I : LA CULTURE

Définir les notions de culture et de code culturel est primordial, puisque celles-ci se trouvent aussi bien au cœur du cours de français au secondaire que de la didactique de la littérature.

Nous pouvons relever plusieurs emplois du mot « culture » : culture de masse, contre-culture, culture populaire, politique de la culture. Le mot désigne tour à tour les traits de l'être humain cultivé, le patrimoine des œuvres à préserver, à diffuser et à enseigner, la compréhension du monde propre à un milieu (culture urbaine, culture rurale) (De Certeau, 1980). On peut également parler de culture sexuelle, générationnelle, professionnelle, régionale et étrangère (Pronovost, 1982; Bourdieu et Passeron, 1985; Abdallah-Preteuille, 1996). Quelle soit générale (culture française, culture asiatique) ou spécifique (culture scientifique, culture artistique), la notion de culture est riche de sens, de formes d'expression. Tous ces types de culture se mélangent et forment le tissu social, fortement présent et ne pouvant être ignoré, notamment dans le réseau scolaire. Ainsi, la culture offre une image fragmentée qui, pour être complète, nécessite une attention à toutes ses composantes.

1.1 Aux sources de la culture

Employé à l'origine pour parler de l'action de cultiver la terre, c'est avec la Renaissance et l'humanisme que le terme de « culture » a été, par métaphore, associé au développement d'un individu, d'une civilisation. Depuis, il se révèle polysémique. L'étude des sources de la culture permet de mieux élaborer une définition complète.

L'anthropologie est une science sociale dont le sujet d'étude est l'origine des êtres humains et leur développement à partir de leurs caractéristiques biologiques, sociales, linguistiques et culturelles. Elle définit la culture comme une donnée universelle aux manifestations diverses (Giraud, 1993). Le langage est la condition

et le produit de la culture; en ce sens, tout système culturel se compare à un langage, à un système de communication (Lévi-Strauss, 1958). Pour les anthropologues, il n'existe pas de coupures radicales, de divergences majeures entre les cultures de différents groupes ethniques, seulement des différences de moyens pour questionner le monde (Lévi-Strauss, 1958). Une telle définition suppose un rapport étroit à la tradition et à l'histoire (Harvey, 2002).

En sociologie, science dont l'objet d'étude est les phénomènes sociaux, la culture est perçue comme l'expression de la vie humaine, et plus spécifiquement de la vie sociale (Simard, 2004). Elle est un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir (Rocher, 1992), qui inclut toutes les sphères de l'activité humaine (cognitive, affective ou conative). La culture possède donc un caractère actif; elle est vécue par des individus et c'est l'observation de leurs actions qui permet d'inférer son existence (Rocher, 1992). Ces manières de penser, d'agir peuvent être formalisées, par exemple dans des codes de lois, des protocoles et des cérémonies, tout comme elles peuvent l'être, à un moindre degré, notamment dans les arts ou dans les formules de politesse. Les sociologues en déduisent que la culture contribue à constituer et à unifier une collectivité d'une manière objective et d'une manière symbolique : en effet, ce qui fait la culture, c'est que cet ensemble est partagé par un nombre de personnes, peu importe leur quantité (Rocher, 1992).

L'ethnologie permet d'observer et de comparer le fonctionnement de petits groupes (sociaux, culturels, ethniques, professionnels, etc.) afin de connaître, de décrire et d'expliquer leurs caractéristiques et leurs interactions avec d'autres groupes. Les études s'effectuent notamment en observant les pratiques culturelles des groupes, telles que leurs discours (Butler, 1996). Dans une telle perspective, la culture constitue un ensemble complexe de solutions dont une communauté humaine hérite, qu'elle adapte et crée pour relever les défis de son environnement naturel et social (Verhelst, 1994).

Pour la philosophie, discipline intellectuelle dont l'objet d'étude est, entre autres, la recherche systématique des principes de la pensée, de la connaissance de la réalité et des finalités de l'action humaine, la culture est porteuse d'une sagesse. En ce sens, elle ne se limite pas à un savoir, mais se révèle aussi un savoir-faire (Trottmann, 2004). L'expression « une personne cultivée » illustre bien cette vision de la culture.

1.2 Définitions de la culture

Il ressort de ces différentes définitions liées aux nombreuses sciences que la culture est à la fois le produit et le support de manifestations propres à une communauté, à un groupe social (Giraud, 1993).

- *Un ensemble*

Définie comme un ensemble d'habitudes, de manières d'être, de croyances, de traditions et d'institutions, la culture constitue un ensemble de connaissances acquises et de compétences qui visent à développer le sens critique, le goût, le jugement, tout en permettant à un individu de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir (Bourdieu et Passeron, 1985; Giraud, 1993; Simard, 2004).

- *Une culture universelle, collective, individuelle*

On reconnaît trois dimensions à la culture : universelle, collective et individuelle (Forquin, 1989; Collès, 1994; Abdallah-Pretceille, 1996; Zakhartchouk, 1999). Traiter de la culture, c'est tout d'abord partir du constat de l'universalité et de l'omniprésence du fait culturel dans l'humanité. En effet, tout peuple, tout groupe humain a une culture, dont les manifestations peuvent différer d'un groupe à l'autre. Voilà pourquoi nous soutenons que la culture est universelle.

C'est avec l'anthropologie sociale que le terme a acquis une connotation collective (Falardeau, 1981) : la culture n'est pas que soumission à des normes, elle est aussi un rapport avec autrui. De fait, elle favorise l'identification, à divers degrés, d'un individu avec un groupe, avec sa communauté. En outre, bien qu'une grande partie

des références culturelles aient une part d'universel, certaines dépendent du milieu, de la génération et même du sexe des individus (Armand, 1994; Abdallah-Preteille; 1996). Ce sont ces raisons qui nous permettent d'affirmer que la culture est collective.

Avec la modernité, les théoriciens ont découvert un nouvel aspect à la culture : l'interprétation (Harvey, 2002). Tout individu interprète à sa manière des événements, ce qui confère un caractère individuel à la culture. Cette dernière désigne également ce qu'une personne s'est approprié : autant les connaissances qu'elle possède que les outils qui ont servi à l'appropriation de celles-ci. Force est de constater que la culture possède une dimension individuelle.

- *Un processus évolutif*

Au fil du temps, les rapports évoluent et entraînent des modifications dans la manière de vivre, de concevoir et d'exprimer la culture, et ce, pour toutes ses dimensions. C'est pourquoi elle s'actualise à travers des comportements, des discours et du non verbal, et s'exprime, entre autres, dans « les œuvres de l'esprit : la littérature, la musique, les arts, la science, la philosophie »⁵. Les formes et les représentations de la culture sont donc les produits de la dynamique entre le soi, le nous, et les autres (Simard, 1991).

Non figée, façonnée par les individus, la culture se révèle difficile à saisir en raison de son caractère évolutif, alimenté par des interprétations liées à des époques différentes, à des milieux (familiaux, sociaux) et à des individus différents (Verhelst, 1994).

⁵ Simard, D. (2004), p.123.

1.3 Dynamique de la culture

Pour expliquer le rapport de l'individu avec la culture, la comparaison avec un jeu démontre les différents éléments en interaction dans la dynamique de la culture.

- *Un héritage qui assure une compréhension préliminaire*

Une culture faite de langues, de valeurs, d'institutions, d'œuvres précède l'individu, ce qui facilite, pour celui-ci, une certaine compréhension du monde en lui fournissant des connaissances, des assises sur lesquelles il se base pour ensuite les dépasser : « Tout être humain est le produit de sa culture, d'un long processus historique (...) »⁶. Ainsi, avant même de jouer avec la culture, l'individu, « héritier » d'une culture, anticipe, comprend déjà, d'une certaine manière, la culture dont il est issu (Bourdieu et Passeron, 1985; Rocher, 1992; Simard, 2004). Les traits culturels sont donc un héritage que chaque personne s'approprie, et non des traits génétiques.

- *Des règles du jeu qui assurent une compréhension préliminaire*

Jouer implique que le joueur se soumette tout d'abord au côté normatif, aux règles et exigences du jeu. Tout comme le jeu, la culture possède des normes, des règles et des principes que les individus doivent, dès le départ, connaître et ensuite auxquels il leur faut se soumettre ou adhérer (Gadamer, 1996; Simard, 2004). Cela leur assure une première compréhension. Les individus ne sont pas, de prime abord, les maîtres du jeu, mais plutôt les sujets ; de sorte que la culture organise, dans une certaine mesure, la vie des individus (Verhelst, 1994).

- *Des interprétations et des transformations*

Cependant, jouer ne saurait se limiter au simple respect de règles : c'est aussi une activité qui existe par l'action des individus. Il en va de même avec la culture : objet et sujet, elle existe grâce aux interventions des individus qui la manipulent : « En effet, il n'existe pas de culture, pas de tradition interprétative sans la compréhension

⁶ Simard, D. (2004), p.133.

qui en est le principe. La culture, la langue et la tradition interprétative exigent la participation d'un sujet interprétant »⁷. Le fait que quelqu'un soit à la fois auteur de pratiques sociales et que ces dernières aient une signification pour lui sont les indices de la culture de cette personne (De Certeau, 1980).

- *Une culture sans cesse renouvelée*

Nous pouvons conclure que la culture n'est pas seulement tradition, elle est compréhension et aussi interprétation (Pronovost, 1982; Forquin, 1989; Simard, 2004). Elle se trouve au confluent de plusieurs interprétations puisque l'Autre ou l'objet culturel n'est pas qu'un simple objet d'étude : tel un événement, il est en construction, il est aussi sujet (Collès, 1994; Abdallah-Preteille, 1996; Zakhartchouk, 1999). Par ses questionnements, son passé, sa compréhension de sa culture, par son ouverture d'esprit, un individu interprète en explicitant sa compréhension première (Simard, 2004). Et ce faisant, la culture est sans cesse renouvelée, puisque chaque joueur, chaque individu en crée une actualisation particulière. Ce qui confirme le caractère évolutif de la culture.

1.4 Culture première/culture seconde

Dans une telle perspective, l'identité culturelle se définit non pas uniquement comme un héritage d'une communauté donnée, mais aussi comme le fruit de pratiques mises en œuvre dans des interactions sociales (Giraud, 1993; Zakhartchouk, 1999; Bertin, 2002). On peut dès lors distinguer deux pôles ou deux facettes de la culture liées aux interactions sociales : la culture première et la culture seconde qui sont, en quelque sorte, de multiples manifestations, « diverses paroles »⁸. Ce ne sont pas deux catégories, mais plutôt deux pôles selon lesquels la culture se vit, et cette dialectique entre ces deux facettes constitue, justement, la culture (Dumont, 1968; 1987).

⁷ Simard, D. (2004), p.133.

⁸ Giraud, M. (1993), p.43.

- *La culture première : un donné*

La culture première est partagée par une communauté, un groupe social, et s'assimile au quotidien. On peut la comparer à la grammaire d'une langue ; elle est un donné déjà présent et ce, avant l'individu (Dumont, 1968). Elle constitue, en quelque sorte, la première ligne de l'identité.

Malgré son caractère commun et inné, la culture première n'est pas objective : elle s'avère aussi le produit de l'herméneutique, de l'interprétation (Dumont, 1968). Inclusive, la culture première exclut également : si un individu appartenant à un autre réseau de connaissances culturelles peut apprendre une autre culture, il restera néanmoins étranger, à l'écart, par « défaut d'immédiateté » (Letocha, 1995).

- *La culture seconde : une implication et une distanciation*

La culture seconde est une implication : elle se construit sur un donné, c'est-à-dire sur le rapport au monde établi dans la première culture (Dumont, 1968). Construit d'objets culturels, de représentations, de mises en perspectives des règles et des traditions, elle regroupe l'ensemble des œuvres produites par une civilisation : œuvres artistiques, cinématographiques, architecturales, littéraires, picturales, musicales,... (Dumont, 1968). Elle est « bâtie à partir des matériaux de la première dont elle dégage et ordonne un sens premier disséminé dans la pratique quotidienne d'une communauté historique donnée »⁹.

En outre, elle est une distanciation, une prise de conscience de la culture première dans laquelle la conscience se développe et alimente la culture première (Dumont, 1981, Simard, 2002). En ce sens, la culture seconde n'est pas un complément de la culture première, mais une forme d'expression de cette dernière.

⁹ Simard, D. (2004), p.125.

1.5 Schémas, lieux communs et codes culturels

Bien que la culture s'exprime de diverses manières, et l'histoire des sociétés le confirme, il existe certains universaux, des points communs aux différentes expressions (Giraud, 1993) que l'on nomme schémas, lieux communs, codes culturels.

1.5.1 Différents termes, une même définition

Nous définirons dans un premier temps les notions de schéma culturel, de lieu commun et de code pour ensuite nous pencher sur celui de ces trois termes qui sera le terme retenu dans le cadre de notre analyse.

- *Définition du schéma culturel*

On peut définir le schéma culturel comme un réseau de concepts (composés de variables et de relations entre ces variables) qui représente les connaissances abstraites d'un individu. On peut imaginer le schéma comme des « réseaux sémantiques » (Fayol, 1992) dont les concepts, plus ou moins abstraits, entretiennent des relations du fait de leur fréquence et de la nature de leurs co-occurrences qui les caractérisent. Un schéma porte sur un contenu culturel spécifique et peut se retrouver dans divers contextes (Schank et Abelson, 1977; Martin et Rickelman, 1985, Armand, 1994). Il peut porter sur des habitudes, des modes de vie, des institutions, des mœurs. Ses plus hautes variables font l'objet d'un consensus dans une culture ou une communauté donnée. On le qualifie alors de prototypique, parce qu'il représente l'exemple le plus typique de représentation pour une communauté donnée.

- *Définition du lieu commun*

Définir le lieu commun est relativement difficile en raison des nombreuses définitions et contradictions que comporte ce concept. Le choix du terme varie aussi (lieu commun, poncif, stéréotype) en fonction des disciplines. On le définit par ses caractéristiques : sa fréquence, son caractère parfois banal, son caractère figé ainsi

que son caractère préconstruit (Dufays, 1982).

Il se perçoit de trois manières : il peut être un lieu commun de forme, de contenu ou de signe global (Dufays, 1994). Quand le lieu commun est contrastif, général, on le compare alors à un décor sur lequel se démarquent d'autres éléments plus originaux. Il est spécifique quand il est isolé dans un contexte (par exemple, un proverbe inséré dans un texte de type poétique).

- *Définition du code culturel*

Un code culturel peut être défini comme un ensemble de connaissances collectives dont les éléments sont associés selon un principe de cohérence, définition qui le rapproche de la notion de schéma culturel (Dufays, 1994). Ce sont des conventions qui permettent qu'un message se construise et soit compris (Kwaterko, 2002). Ainsi, un individu reconnaît des codes ou des fragments de codes qui ont du sens dans sa communauté culturelle. Si Dufays distingue deux types de codes, soit les stéréotypes, qui sont des codes abstraits et les systèmes de références, qui sont des codes concrets, nous les regrouperons sous la dénomination « code », terme plus général et qui rassemble ce qui est commun.

- *Terme retenu: le code*

Qu'on les nomme codes, schémas, lieux communs ou stéréotypes, ils possèdent, pour nous, le même sens et sont donc des synonymes. Ils désignent tous une structure de connaissances relativement partagées par un groupe d'individus, et reconnaissables. Nous les appellerons codes. Ces derniers permettent des jeux culturels, des interactions entre différentes cultures. Qu'ils soient abstraits ou concrets, ils sont nécessaires pour réussir à jouer avec la culture, tout autant que pour réussir une lecture. Ce sont eux qui assurent la recevabilité et la lisibilité d'un texte (Kwaterko, 2002). (Nous y reviendrons).

Pour reconnaître la présence d'un code, cinq critères constituent des indices probants : sa fréquence, son figement, l'absence d'origine précisément repérable, la prégnance dans la mémoire collective et son caractère abstrait, synthétique et condensé (Dufays, 1994). Nous présenterons ultérieurement quelques exemples illustrant ce qu'est un code ainsi que son fonctionnement.

1.5.2 Nature et fonctions des codes

Eco (1985) et Van Dijk (1983), entre autres, ont montré que la construction de sens s'effectue par la reconnaissance, par l'individu, d'éléments, de structures présentes, par exemple dans un texte. Dufays apporte une précision importante : les codes sont en fait les premiers éléments qui interviennent lors de la construction du sens (Dufays, 1994). Comprendre et interpréter une culture signifierait d'abord reconnaître des codes. Ces derniers constituent les clés qui permettent aux individus de comprendre et d'interpréter une œuvre, mais aussi d'intégrer la culture de l'Autre et de mieux s'intégrer dans la société (Collès, 1994; Dufour, 2002). En fait, un code n'a de pertinence que dans la réception qu'il permet : la reconnaissance des codes par le lecteur est l'une des conditions de la réception d'une oeuvre (Kwaterko, 2002).

Nous pouvons classer les codes en trois grandes catégories : les codes originaux demeurés vivants, les codes du discours sur l'œuvre, les codes liés à la culture contemporaine. La première concerne les codes originaux demeurés vivants: ils sont communs au contexte d'énonciation et au contexte de réception de la manifestation culturelle, notamment du texte. Ils ont servi à énoncer le discours culturel. On trouve dans cette catégorie le code linguistique (grammaire et lexique), les codes stylistique et sémantique, les thèmes universels. Certains codes sont ainsi inhérents au langage et permettent la communication en étant reconnaissables dans un discours (Dufays, 1982; Kwaterko, 2002). La deuxième catégorie concerne les codes du discours sur l'œuvre: ce sont des images figées que des générations, notamment de penseurs, de critiques d'art, de lecteurs, ont déposées sur le texte, par exemple, la réputation de l'œuvre et de l'auteur. D'autres codes sont présents dans le texte même et orientent

en partie le lecteur dans sa réception de ce dernier (Dufays, 1994). L'individu, s'il reconnaît les codes présents dans l'œuvre, ne pourra passer outre. Par contre, sa compréhension pourrait en être réduite s'il ne les connaît ou ne les reconnaît pas. La dernière catégorie de codes est celle des codes liés à la culture contemporaine. Ces derniers sont spécifiques au contexte de la réception, donc liés à l'actualité plus ou moins récente, aux sens plus ou moins récents que des lecteurs reconnaissent à un code. Par conséquent, un lecteur ne saurait connaître parfaitement tous les codes d'un texte ni tous les sens qu'ils peuvent produire. L'individu hérite de certains codes ; quant aux autres, ils se construisent, par les individus d'une communauté, au fil du temps et varient en fonction de l'espace.

Les individus font des codes une utilisation diversifiée. D'un côté, le même code peut être actualisé de différentes manières par ses récepteurs: on peut s'en détacher ou y acquiescer. Le mode de lecture change en fonction des codes de références de chaque culture, de chaque communauté (Kwaterko, 2002). D'un autre côté, ce qui peut constituer un code pour un groupe d'individus peut ne pas l'être pour un autre, en plus de varier historiquement et socialement, ce qui en fait un élément ponctuellement conflictuel (Dufays, 1996). C'est pourquoi nous pouvons affirmer que le code possède une fonction sociale : il participe à la création d'un consensus social et reflète une idéologie commune. Qui plus est, le code a une fonction évocatrice : lorsqu'un individu, par exemple un auteur, utilise un code, il fait référence à un « déjà-dit », c'est-à-dire qu'il inscrit le code dans l'intertextualité. Le code possède donc une forte puissance allusive et peut faire surgir un monde.

1.5.3 Exemples du fonctionnement des codes

La lecture d'un texte littéraire constitue un excellent exemple pour illustrer le fonctionnement des codes culturels.

Tout individu, peu importe son origine, possède un bagage de connaissances qu'il active et comble par des valeurs spécifiques. Lorsqu'il lit un texte, le lecteur puise

dans ses connaissances pour construire le sens du texte et il enrichit, par la suite, son bagage de connaissances avec celles rencontrées lors de la lecture ou alors avec les non-dits du texte (Giasson, 1990; Collès, 1994; Dufays, 1994, 1996). Le lecteur recourt donc aux codes appris à l'école et dont il a hérité de sa famille, de sa communauté, pour lire et construire le sens du texte. Nous tenons à souligner qu'en français et dans les matières dont le contenu culturel est important, les élèves allophones obtiennent des résultats légèrement plus faibles que ceux des élèves francophones (Armand, 2005), ce qui montre le rôle primordial des codes dans la lecture. Afin d'illustrer le rôle des codes, prenons l'exemple précis du mariage. Lorsqu'un individu lit ce mot ou ce concept, lui viennent alors en tête une série de connaissances, de références qui, en fonction de son origine, de son âge, de ses expériences, s'activent et colorent l'idée « mariage ». Voilà pourquoi nous affirmons que le code a une fonction évocatrice.

De plus, le code culturel assure, comme nous l'avons précédemment affirmé, une cohésion sociale; par exemple, en rendant crédible une narration, en se conformant et en correspondant à un genre littéraire (Dufays, 1982). Ainsi, le lecteur d'un conte identifie ce genre par la présence et la reconnaissance d'éléments, tels que « Il était une fois », « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants », pour ne nommer que ceux-là. Ces éléments contribuent aussi à la vraisemblance du récit.

Dans le tableau suivant sont présentés différents codes qui peuvent être reconnus par un lecteur dans un texte.

Tableau 1 - Les différents codes présents dans un texte

- Codes linguistiques, stéréotypes liés au langage
- Codes rhétoriques, stéréotypes littéraires
- Codes narratifs, thématiques, génériques
- Codes symboliques et esthétiques
- Codes contemporains

1.6 Transmission de la culture

La culture seconde résulte d'un apprentissage. D'une part, chaque personne l'assimile d'une certaine manière, la construit à sa façon: « Mais cette flexibilité du moule culturel est toujours à l'intérieur de limites données; franchir ces limites, c'est devenir marginal à la société dont on est membre ou c'est sortir de cette société et passer à une autre »¹⁰. D'autre part, la transmission culturelle se fait d'une manière centrifuge (De Certeau, 1980). Elle est tout d'abord favorisée par l'adoption de politiques culturelles qui amènent, avec le temps, sa démocratisation (Harvey, 2002). À titre d'exemple, mentionnons les musées, les bibliothèques publiques, et, depuis quelques années, les maisons de la culture qui présentent régulièrement des spectacles gratuits.

Les parents et l'école contribuent également à transmettre une culture, leur culture, aux enfants, sans être les seuls agents de transmission ; les médias, la publicité assurent de plus en plus ce rôle, ce qui entraîne une accélération de la transmission culturelle. En outre, l'immigration et les pratiques culturelles de plus en plus différentes exigent une redéfinition du rôle de l'école. Celle-ci, comme lieu de culture, est responsable de l'acculturation des élèves (Bourdieu et Passeron, 1985; Zakhartchouk, 1999; Richard, 2004). L'école joue le rôle de médiatrice entre les élèves et la culture, et l'enseignant endosse celui d'un guide entre les éléments connus d'une culture et les nouveaux, entre la culture première et la culture seconde. Un bagage de codes se construit en s'intéressant au passé tout en s'ouvrant au présent, en fréquentant des lieux de culture (bibliothèque, théâtre,...), en faisant diverses rencontres (auteur, chanteur,...) et en lisant des textes variés.

1.7 En conclusion à ce chapitre

Nous avons vu, dans le présent chapitre, que le mot « culture » désigne plusieurs aspects qui apparaissent, finalement, interreliés. Force est de constater qu'une

¹⁰ Rocher, G. (1992), p.8.

culture homogène n'existe pas en raison des multiples sources culturelles et de ses diverses manifestations, parfois apparentées, parfois opposées. En fait, toute culture est un métissage élaboré au fil des siècles et qui a, peu à peu, trouvé son originalité, sa définition, ses spécificités, grâce aux différents individus qui la vivent et la construisent. Traversée par des questionnements, elle est en perpétuelle mutation.

Si l'on peut dire que la culture est héritage et tradition, on ne peut nier qu'elle soit également interprétation et évolution : elle est « un ensemble de rapports de la conscience avec son univers »¹¹. Elle se vit autour de deux pôles, soit la culture première, qui précède tout individu, et la culture seconde, produit de l'interaction et de la distanciation d'un individu avec sa culture. Celle-ci résulte d'un apprentissage, d'une transmission effectuée à la fois par la famille, par l'école et par les médias. En outre, pour être et pour devenir, la culture requiert la compréhension et l'interprétation, tout autant que la lecture dont nous expliciterons ultérieurement le processus.

Enfin, nous avons souligné le rôle non négligeable de l'héritage culturel, notamment des codes, dans la vie d'un individu. En effet, les codes culturels « exigent » que l'individu soit actif dans son rapport avec la culture, qu'il joue un jeu en utilisant les codes pour construire le sens, entre autres, d'un texte.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons l'une des nombreuses manifestations d'une culture qui requiert la connaissance, l'activation et l'utilisation des codes, soit le texte littéraire.

¹¹ Dumont, F. (1968), p.11.

CHAPITRE II: LE TEXTE LITTÉRAIRE

Comment définir le texte littéraire? Qu'implique-t-il réellement? Pour circonscrire le sujet, il importe de s'attarder au type de texte et aux éléments qui peuvent susciter une lecture littéraire. Pour ce faire, nous verrons, dans un premier temps, la dynamique du texte, pour ensuite nous intéresser à sa littéarité. Finalement, nous définirons le texte littéraire.

2.1 Dynamique du texte

Le texte, tout comme la culture, se révèle « dynamique » ; il s'avère difficile de le réduire à une définition simple : on ne peut le voir seulement comme un objet linguistique ou comme un discours, il est aussi le produit d'une déconstruction et d'une reconstruction ainsi que le fruit de relations avec d'autres textes.

2.1.1 Le texte: objet linguistique et logique

Le texte est, d'un côté, un système linguistique mis en relation avec le système logique. Objet linguistique, le texte, qui se compose de mots et de phrases, existe justement parce qu'il est langage (Kristeva, 1969; Barthes, 2000). Manifestation concrète de la langue, il implique des éléments linguistiques tels que des procédés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, dont l'interaction résulte en énoncés figés dans leur matérialité (Ducrot et Todorov, 1972; Todorov, 1978a; Landowski, 1991; Viala, 2002).

Objet logique, le texte est structuré (Viala, 2005), argumenté (Robin, 1989). Parce qu'il est verbal, le texte instaure un ordre textuel, discursif, au contraire d'une toile ou d'un monument qui ne peut établir l'ordre dans lequel un individu le perçoit (Viala, 2005). Le texte ordonne donc lui-même, en partie, son déroulement: ce qu'il dit en premier se retrouve en effet en premier, et ainsi de suite. Il revient ensuite au lecteur de lire dans cet ordre.

D'un autre côté, le texte ne se limite pas à un système logique et linguistique, il est aussi un discours.

2.1.2 Le texte: discours à réception différée

Objet sémantique, le texte est la représentation momentanée d'un discours (Viala, 2002). Il véhicule un message, des valeurs (Ducrot et Todorov, 1972), et offre une certaine image du réel : « l'œuvre n'est pas seulement « concrétisée » dans le cadre de différents systèmes de valeurs, mais [elle] exprime en même temps, au niveau de l'écriture, des normes et des valeurs sociales »¹².

En outre, comme tout discours, le texte exige, pour advenir, deux interlocuteurs, soit l'auteur et le lecteur. Contrairement à ce qui se passe dans une discussion, la présence de l'auteur devant le lecteur ne s'avère pas nécessaire : on parle alors du texte comme d'une « communication différée » (Hamon, 1977; Viala, 2005), terme qui, à notre avis, résume bien cette deuxième facette. Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple du roman *L'Étranger* de Camus, lu encore aujourd'hui. Bien que les deux interlocuteurs, Camus et son lecteur, soient éloignés dans l'espace et le temps, le discours est perçu, l'œuvre existe. Voilà pourquoi nous affirmons que le texte est un objet langagier à réception différée.

2.1.3 Le texte : produit d'une déconstruction et d'une reconstruction

Le texte se concrétise à condition que son auteur le propose et que le lecteur s'y intéresse, l'accepte et y adhère. Comme toute œuvre d'art, il existe comme tel parce qu'il y a échange (Viala, 2005). Ceux-ci résultent d'une déconstruction suivie d'une reconstruction et ce, tant du côté de l'énonciateur que de celui du récepteur (Kristeva, 1969). En d'autres mots, pour exister pleinement, le texte dépend de sa déconstruction et de sa reconstruction lors de l'énonciation, ainsi que de sa déconstruction et de sa reconstruction lors de la réception. L'auteur et le lecteur sont autant des créateurs du texte.

¹² Zima, P. (1978), p.50.

- *Déconstruction et reconstruction lors de l'énonciation*

Un texte dépend tout d'abord des circonstances spatiotemporelles dans lesquelles il est énoncé (Todorov, 1978a; Landowski, 1991; Viala, 2002). Ainsi, chaque société, chaque époque produit un discours qui lui est propre, qui varie notamment selon les valeurs véhiculées et les codes culturels en place (Todorov, 1978b). En ce sens, le texte témoigne, à divers degrés, des valeurs, des coutumes, des idées de son époque.

Un texte dépend également de son auteur : ce dernier a lu, il possède un bagage de codes culturels qu'il active, consciemment ou non, et avec lesquels il joue. Chaque auteur possède son propre univers, composé de thèmes récurrents et de valeurs parfois particulières. Créateur (Ponton, 2002), l'auteur opère des choix, qui l'amènent à déconstruire ses codes, pour les reconstruire autrement. De ce jeu résulte un tissu de traces textuelles (Kristeva, 1969), de codes ou de fragments de codes (Barthes, 1973). Cela donne un discours toujours différent, unique en son genre.

- *Déconstruction et reconstruction lors de la réception*

Par ailleurs, le texte est lié à son contexte de réception, c'est-à-dire aux circonstances spatiotemporelles. Chaque texte interpelle des champs référentiels nouveaux: il dépend des interlocuteurs, du lieu et de l'époque dans laquelle il est lu (Bourdieu, 1978; Todorov, 1978a; Landowski, 1991; Viala, 2002). En effet, chaque communauté de lecteurs interprète différemment une œuvre, perçoit les significations qu'elle souhaite y voir. Il suffit, pour illustrer ce fait, de citer en exemple *L'Étranger*. Lors de sa parution, en 1942, une partie de la critique officielle, loin de se montrer favorable, a même qualifié le roman d'immoral.

En outre, un texte se déconstruit et se reconstruit par les interventions spécifiques, par les codes de son lecteur. Consciemment ou non, celui-ci transforme, détourne et renouvelle la signification du texte (Collette et De Bellefeuille, 1985). Il décode, extrapole en fonction de ses connaissances, de sa propre compréhension du monde, de ses idéologies, pour ensuite reconstituer un ou des sens possibles. Par exemple,

un lecteur peut modifier le sens, le statut d'un texte, et prêter à l'auteur de celui-ci telle ou telle intention (Robin, 1989), en prenant au sens littéral l'ironie d'un auteur, en l'interprétant différemment ou encore en ignorant volontairement ou non les références aux autres textes. Ce qui a pour conséquence, pour reprendre les mots de Régine Robin, de faire « éclater » le texte. Éclatement qui, à notre avis, n'est pas négatif : au contraire, il enrichit le texte.

Bref, on peut voir le texte comme une productivité (Kristeva, 1969): tel un kaléidoscope qui produit d'innombrables combinaisons d'images, le texte se renouvelle à chaque lecture et à chaque écriture.

2.1.4 Le texte: en relation avec d'autres textes

Un texte s'étudie à travers des catégories linguistiques, logiques, et à travers les autres textes qu'il intègre, relation nommée *intertextualité*. L'étude de cette dernière permet de souligner la singularité d'une œuvre dans son époque, mais aussi son évolution au sein d'un genre, d'une tradition. Dans sa définition générale, l'intertextualité est un « cas manifest[e] de liaison d'un texte avec d'autres »¹³. Elle s'avère en réalité beaucoup plus complexe. L'intertextualité peut être de deux ordres: un élément produit par l'écriture, et un effet de lecture. Encore une fois, le contexte d'énonciation importe autant que celui de la réception.

- *L'intertextualité: un effet produit par l'écriture*

Le texte est le fruit de greffes et de dialogues avec d'autres textes. Pour certains, dont Kristeva (1969), le texte se réfère volontairement ou non aux autres écrits, tout comme il s'inscrit dans la totalité du discours qui l'entoure. Le texte se compare alors à une mosaïque de citations, à un « croisement de surfaces textuelles, un dialogue de plusieurs écritures : de l'écrivain, du contexte culturel actuel et antérieur »¹⁴. Il se trouve à la jonction de nombreux textes « dont il est à la fois la

¹³ Chassay, J.-F. (2002), p.305.

¹⁴ Kristeva, J. (1969), p.144.

relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur »¹⁵, ainsi que l'absorption et la transformation des autres textes. Plus que des allusions, des citations repérables, on peut comparer l'intertextualité à une « dissémination » de traces textuelles qui oblige le lecteur à penser le texte comme un discours s'insérant dans un « ensemble discursif global »¹⁶. En d'autres mots, l'intertextualité peut être définie comme l'ensemble des traces textuelles, des références implicites reconnaissables à divers degrés, laissées ça et là plus ou moins consciemment par l'auteur.

Pour d'autres théoriciens, dont Genette (1982), l'intertextualité est effective: elle est une manifestation d'une littérature au second degré, employant ses propres codes. En fait, à partir de la notion d'intertextualité, Genette relève cinq types de relations qualifiées de relations transtextuelles, dont fait partie l'intertextualité, mais aussi le paratexte, la métatextualité, l'architextualité et l'hypertextualité. Il insère l'intertextualité dans un ensemble plus grand de relations entre divers textes. Dans une telle perspective, l'intertextualité s'illustre, entre autres, par les relations suivantes : une relation de dérivation entre les textes, à laquelle appartiennent la parodie et le pastiche, et une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes dans laquelle se retrouvent la citation, la référence, l'allusion et le plagiat. On ne parle alors plus de traces, mais bien d'éléments « placés » plus ou moins volontairement par l'auteur, lisibles pour le lecteur.

Un consensus sur ce qu'est l'intertextualité semble donc difficile à obtenir. Il ressort toutefois de ces différentes perceptions qu'un texte ne peut s'écrire indépendamment de ce qui a déjà été écrit. Tout texte étant effectivement à mettre en relation avec d'autres textes, c'est-à-dire avec la culture environnante dans laquelle, consciemment *et* inconsciemment, l'auteur puise une partie de son inspiration. Et cela parce que le texte conserve les traces du bagage culturel de son auteur, qu'il intègre et modifie à

¹⁵ Sollers, P. (1968), p.75.

¹⁶ Kristeva, J. (1969), p.144.

des niveaux variables, éléments qui se retrouvent sous forme de traces, de codes ou de fragments de codes. Ces derniers peuvent être clairs, précis et voulus, ou restent le plus souvent inconscients, produits de la culture de l'auteur. Leur origine devient alors rarement repérable ou difficilement repérable.

- *L'intertextualité: un effet de lecture*

L'effet de lecture se produit lorsque le lecteur, à l'aide de ses connaissances antérieures, reconnaît et identifie, à plus ou moins grande échelle, des éléments intertextuels, des rapports entre le texte qu'il lit et d'autres qui l'ont précédé (Riffaterre, 1980). Cette reconnaissance porte sur des fragments, des phrases du texte (Riffaterre, 1980) ou sur le texte dans sa structure d'ensemble. Un dialogue s'instaure alors entre le lecteur, le texte qu'il lit et les autres textes inscrits dans celui-ci, dialogue prenant la forme de questionnement, de jugement ou tout simplement de recherche d'informations.

L'intertexte évolue historiquement : la mémoire, les codes culturels des lecteurs se modifient avec le temps et le corpus d'œuvres communes enseignées à une génération change. Le texte peut donc devenir illisible avec le temps ou perdre une partie de sa signification, dès lors que son intertextualité devient opaque, non reconnue par des lecteurs. En outre, à l'intérieur d'une même époque, l'intertextualité ne sera pas perçue si le lecteur ne possède pas les connaissances requises, connaissances dont nous parlerons ultérieurement. Dans un tel cas, une partie du sens du texte est occultée. Par conséquent, l'effet de lecture se trouve neutralisé, perdu.

L'intertextualité peut aussi être vue comme un filtre, un prisme à travers lequel le lecteur aborde les différentes œuvres qu'il lit (Picard, 1986; Barthes, 2000). Sa lecture se teinte de cette œuvre. S'agissant généralement d'une œuvre qui influence l'individu dans ses autres lectures, on peut se demander si cet effet ne constitue pas une limite.

Bref, les différentes facettes du texte, précédemment exposées dans cette section, font de lui un objet dynamique, qui ne saurait être réduit à un simple discours. Objet de mémoire, il est issu des textes qui l'ont précédé et de ceux qui lui sont contemporains. À travers les traces qui le composent, il est possible de reconnaître les références culturelles de son auteur, en plus de faire intervenir celles de son lecteur. Ce qui inscrit bien le texte comme le produit dynamique d'une culture.

2.2 Dynamique du texte littéraire

Le texte existe en raison des différents éléments qui le composent et qui en font un riche objet culturel. Le texte littéraire se distingue cependant du texte courant. Nous établirons tout d'abord cette distinction pour ensuite nous attarder à la littéarité d'un texte, pour finalement aborder son caractère polysémique.

2.2.1 Distinction entre le texte courant et le texte littéraire

Comment définir le texte littéraire? Malgré le caractère ardu de cette tâche, le comparer au texte courant permet de cerner davantage ses caractéristiques et ses spécificités.

- *Le texte courant*

Le texte courant est univoque : il se doit d'être clair puisque dominant la représentation et l'explication du réel. Pour ce faire, il respecte les règles d'écriture propres au type de texte auquel il appartient (Adam, 1992 ; De Koninck, 1998). Il peut être argumentatif, explicatif, descriptif, dialogal, prédictif ou injonctif (Adam, 1992). Son but est, en conséquence, de convaincre, expliquer, informer, décrire,... Le lecteur peut repérer dans le texte des segments de plus petite taille, composés de plusieurs phrases, que l'on nomme séquences. Il est à noter que plusieurs séquences peuvent se trouver dans un même texte ; soit elles sont homogènes, c'est-à-dire de même type, soit elles sont hétérogènes, donc de types différents (Adam, 1992).

- *Le texte littéraire*

Toutes les fonctions du texte courant peuvent se trouver dans le texte littéraire sous forme de séquences : certaines parties d'un texte littéraire servent à décrire, à expliquer ; certains personnages peuvent argumenter. Complexe, il se révèle plus riche au niveau sémiotique et pose davantage de problèmes d'interprétation (Barthes, 1970; Eco, 1985). Il apparaît d'autant plus littéraire lorsque, dans le contexte d'énonciation, il est en partie préformé par l'auteur en fonction des idées reçues par rapport à ce genre littéraire (Saint-Jacques, 1991). Un texte littéraire présente des problèmes théoriques communs à tout texte et quelques-uns qui lui sont spécifiques.

Le texte littéraire lie tout d'abord la réalité à des éléments qui communiquent une réalité différente ; il ne représente jamais entièrement la réalité telle que le lecteur la conçoit (Iser, 1985, Rouxel, 2002). En effet, se retrouve dans le texte une certaine représentation esthétique de références, de valeurs, de codes partagés par un groupe, dont le traitement diffère selon l'auteur et le lecteur (Collès, 1994; Dufays, 1996; Reuter, 1996). Le lecteur se trouve alors confronté à des modèles de la réalité qui y sont soit conformes, par exemple avec le naturalisme et le réalisme, soit correctifs, notamment avec la satire et la parodie, soit alternatifs, avec le récit fantastique et le merveilleux (Jouve, 1996). Le lecteur peut alors s'identifier aux personnages, adhérer ou non aux valeurs du texte ; illusions référentielles qui sont « une forme de pouvoir du texte sur le lecteur »¹⁷.

En outre, sa représentation esthétique, sa littéarité et sa polysémie fondent la triple spécificité du texte littéraire par rapport au texte courant, dont nous parlerons dans les parties suivantes.

¹⁷ Rouxel, A. (2002), p.17.

2.2.2 La littérarité d'un texte

Le concept de littérarité est flou : quels sont les éléments qui justifient que l'on accorde le statut de « littéraire » à un texte? Sont-ils intrinsèques au texte ou, au contraire, conférés par l'institution littéraire? La valeur littéraire d'un texte se justifie-t-elle par le simple fait que le texte provoque chez un lecteur de l'étonnement ou de l'admiration (Poslaniec, 1992)? Force est de reconnaître que la littérarité d'un texte s'avère un concept ambigu parce que subjectif (Saint-Jacques, 1991; Poslaniec, 1992).

- *Une valeur intrinsèque*

Trois questions aident à légitimer un genre : le rapport entretenu entre le genre et la modernité littéraire, l'innovation au sein d'un groupe de textes ainsi que le potentiel mythique du genre (Rosen, 1991). Si ces questions permettent de légitimer un genre, par exemple la littérature jeunesse, nous croyons qu'il est possible de s'en servir lorsque vient le temps d'affirmer le caractère littéraire d'un texte. Elles révèlent la conformité d'un texte par rapport à son genre, tout en soulignant le fait que le texte transgresse également ces règles. La littérarité est alors un « lieu discursif spécifique qui obéit à des régularités »¹⁸ du genre littéraire auquel un texte appartient. Un texte littéraire est perçu comme tel par la place qu'il occupe dans l'évolution du genre dans lequel il s'inscrit. Pour ce faire, le texte répond à certaines normes établies aux niveaux linguistique et stylistique (Culler, 1989), procédés qui se trouvent aussi dans diverses formes de discours, telles que la publicité et les jeux de mots. Ainsi, pour être littéraire, le texte respecte des éléments essentiels tels que sa régularité par rapport au genre dans lequel il s'inscrit, une certaine unité thématique et la présence d'une intertextualité, ce qui l'inscrit dans un ensemble de textes (Saint-Jacques, 1991). On peut donc affirmer que la littérarité d'un texte tient en partie « à sa volonté d'appartenir à la littérature »¹⁹ ou, du moins, à la volonté de son auteur.

¹⁸ Melançon, J. (1991), p.212.

¹⁹ Dion, R. (1991), p.191.

En même temps, une telle conception de la littéarité nous apparaît quelque peu réductrice : la valeur littéraire d'un texte se trouve également à l'extérieur de celui-ci.

- *Une valeur extrinsèque*

La valeur littéraire se confère à partir d'éléments extrinsèques au texte, notamment par l'institution littéraire. Un texte littéraire est perçu comme tel à certains degrés selon que l'institution littéraire le met en valeur ou non (Culler, 1989; Viala, 2005). C'est grâce à la dimension esthétique, dont nous parlerons ultérieurement, des textes littéraires (comprise implicitement dans l'adjectif « littéraire ») qu'une société valorise un texte et le consacre comme littéraire : « La littéarité d'un procédé n'est donc pas une constante mais une variable, qui est établie par la critique en conjonction avec l'esprit du temps et l'exigence de renouvellement inhérente à la création d'objets esthétiques »²⁰. Les différentes approches pour étudier les textes et les pratiques pédagogiques qui les entourent contribuent à faire considérer un texte littéraire comme tel (Picard, 1986). Les « arbitres » de la culture, soit les enseignants, les critiques, les écrivains, les éditeurs, reconnaissent dans un texte certains éléments qui déterminent sa littéarité. Ce dernier peut devenir un classique, c'est-à-dire un texte érigé en modèle que l'on trouve fréquemment dans les institutions culturelles telles que les écoles, le théâtre, les maisons d'édition (Viala, 1994). Les membres d'une communauté donnée ont alors de plus grandes chances de le lire ou de le voir.

Un texte peut posséder toutes les qualités pour se voir conférer l'adjectif littéraire, son auteur peut même revendiquer le titre, cependant il ne lui sera pas accordé si le lecteur ne le reconnaît pas (Saint-Jacques, 1991; Viala, 2005). Ce dernier joue un rôle central dans la littérialisation ; la littéarité se concrétisant lorsque le lecteur la repère. En effet, ce sont certains éléments spécifiques que le lecteur perçoit et reconnaît dans un texte qui donnent à celui-ci sa valeur. Cette reconnaissance du

²⁰ Vandendorpe, C. (1992a), p.23.

caractère littéraire se compare à une évaluation artistique. Le lecteur, un être averti et un connaisseur (Picard, 1986), possède un bagage de codes et a une certaine expérience en lecture qui le rendent en mesure de comparer et de juger un texte. Jugement à la fois social, collectif et individuel, qui s'effectue en fonction des lectures antérieures (Picard, 1986). Le lecteur peut être conforté par la reconnaissance de certains éléments (par exemple, le thème propre à un genre), tout comme il peut être déstabilisé pour ensuite être séduit. Il peut même arriver qu'une communauté de lecteurs reconnaisse, plus que l'auteur lui-même, la valeur littéraire de son texte, ou que ce statut lui soit accordé après coup (Saint-Jacques, 1991). La valeur littéraire est donc tributaire d'une époque, tout comme elle peut perdurer ou être reconnue beaucoup plus tard.

Nous pensons que, plutôt que de rechercher des indices de littérarité soit dans le texte, soit dans le contexte de réception, la littérarité peut être définie et conférée en fonction de la dynamique entre les éléments du texte et la réception qui est faite de ce texte. Force est de constater que la valeur d'un texte littéraire s'octroie grâce à l'existence d'éléments intrinsèques, à la place qu'il occupe dans l'évolution d'un genre, mais aussi à l'accueil des lecteurs et à l'influence que le texte a exercée et qu'il exerce encore (Saint-Jacques, 1991). On peut donc conclure que la valeur « littérarité » est donnée à la fois par son énonciation et par sa réception (Jauss, 1978; Milot, 1991; Saint-Jacques, 1991).

2.2.3 Le texte littéraire: un texte polysémique

Nous avons vu précédemment que la différence majeure entre le texte littéraire et le texte courant réside dans son caractère polysémique : plusieurs sens peuvent lui être attribués. En effet, le texte est un lieu de transformation, un lieu dans lequel les sens coexistent et se mélangent.

- *Une polysémie tributaire du répertoire inscrit dans le texte*

La polysémie est en partie due au répertoire inscrit dans le texte. Ce répertoire est un

ensemble d'éléments, assimilables à des codes, perçus dans un message (Moles, 1958), qui sont autant de conventions, de lignes directrices nécessaires pour la construction du sens : « Ces éléments ne se rapportent pas seulement à des textes antérieurs, mais également [...] à des normes sociales et historiques, au contexte socioculturel [...] »²¹. À travers le bagage culturel de son auteur, chaque texte littéraire propose un répertoire, une vision spécifique du monde, à la fois différente et conforme à la réalité. Or, le texte, pour exister, suppose un système communément compris par une collectivité (Bakhtine, 1984). Ce dernier peut être non reconnu, occulté ou même posséder une tout autre signification pour un groupe donné de lecteurs. Le texte offre donc plusieurs degrés de subjectivité et fait appel à l'implicite (Savage, 2004). Son sens ne se limite pas à une idée préexistante établie par l'auteur : l'engagement du lecteur est requis et ce dernier enrichit, à l'aide du répertoire, le ou les sens possibles du texte (Iser, 1985).

- *Une polysémie tributaire de la « réticence » du texte littéraire*

À l'instar de plusieurs théoriciens et didacticiens, nous croyons que le texte est le lieu d'une incompréhensibilité programmée, c'est-à-dire qui offre certaines résistances (Eco, 1985; Gervais, 2001; Tauveron, 2001). Nous emploierons le terme « réticence » pour parler des textes qui ne livrent pas aisément leur sens au lecteur. La « réticence » « oblige, à partir d'abductions, à traduire en message un vide de signifié »²². Elle trouve sa source dans les différents moyens employés, sciemment ou non, par l'auteur pour éviter de rendre immédiate la compréhension de l'intrigue et du récit. Ces moyens peuvent être des blancs, l'adoption de points de vue ou de valeurs insolites pour le lecteur. Les blancs sont formés par des éléments indéterminés du texte qui requièrent l'intervention du lecteur pour les combler : « Dans la mesure où les blancs signalent l'omission d'une relation, ils permettent au lecteur de se la représenter librement et « disparaissent » aussitôt qu'elle est

²¹ Iser, W. (1985), p. 128.

²² Tauveron, C. (2001), p.12.

établie »²³. L'adoption par l'auteur d'un point de vue opposé à celui du lecteur peut le déstabiliser en le surprenant, en le confrontant à ses propres valeurs. En outre, un texte peut être qualifié de « réticent » en raison de la pluralité des interprétations possibles (Tauveron, 2001).

Il est à noter qu'un texte est évidemment plus moins « réticent » ; tout dépend des lecteurs et de leurs codes culturels, tout comme il est plus ou moins polysémique : la présence de codes culturels et leur reconnaissance par le lecteur ont pour effet de rendre lisible et parfois même prévisible un texte (Dufays, 1994). À l'opposé, un texte peut être collaborationniste en devançant les difficultés du lecteur, en comblant pour lui les blancs (Tauveron, 2001). Il donne alors une impression de transparence, d'une certaine univocité. Ce genre de texte, n'offrant aucune difficulté, passe souvent inaperçu (Gervais, 2001) et n'est pas, à notre avis, littéraire.

- *Une polysémie tributaire des connaissances de chaque lecteur*

Le texte se révèle doublement polysémique : la polysémie provient aussi du lecteur. Celui-ci possède son propre répertoire, son bagage de connaissances²⁴ avec lequel il repère un ou plusieurs sens « inscrits » dans le texte. De plus, un lecteur peut attribuer des significations nouvelles à certains éléments du texte que d'autres lecteurs n'ont pas nécessairement étudiés. La polysémie d'un texte se révèle donc en partie un phénomène social: chaque communauté de lecteurs accepte ou rejette des sens possibles du texte (Zima, 1978). Chaque lecteur « place » donc sur le texte son interprétation et lui confère une nouvelle signification.

2.2.4 Un texte qui « prévoit » le lecteur

Nous avons affirmé précédemment que le texte littéraire, tissu de non-dits (Eco, 1985), présente des éléments qui doivent être actualisés par son destinataire pour donner accès à des sens possibles. Le texte régit, en quelque sorte et dans une

²³ Iser, W. (1985), p.319.

²⁴ Nous traiterons ultérieurement des connaissances du lecteur.

certaine mesure, son « sort interprétatif » (Eco, 1985), les interprétations²⁵ possibles (Riffaterre, 1979; Iser, 1985). Le *Lecteur Modèle* (Eco, 1985), un ensemble de conditions de succès établies textuellement pour qu'un texte soit interprété, rejoint en ce sens le *Lecteur Implicite*, concept élaboré par Iser, qui incarne toutes les possibilités inscrites dans un texte qui sont proposées à des lecteurs (Iser, 1985). Que l'on parle de *Lecteur Implicite* ou de *Lecteur Modèle*, ces différentes conceptions permettent de désigner les « diverses formes de présence d'un lecteur supposé par le texte »²⁶.

L'auteur prévoit les mouvements du lecteur : « générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre »²⁷, comme dans un jeu d'échecs. En ce sens, le lecteur est considéré comme un « opérateur » capable de comprendre les mots, de saisir le sens du texte et d'interpréter (Eco, 1985). Pour ce faire, l'auteur prévoit²⁸ et institue un *Lecteur Modèle* (Eco, 1985) capable d'actualiser le texte de la même manière que lui le pensait. Il se représente l'encyclopédie de son *Lecteur Modèle* et veille à pallier certaines carences en fournissant, entre autres, des précisions et des indices (linguistiques, géographiques, historiques,...). Il présuppose que le lecteur possède une certaine compétence, qui n'est pas nécessairement la sienne. L'auteur contrôle aussi la coopération du *Lecteur Modèle*, la suscite, la dirige, tout en lui laissant une certaine liberté d'interprétation. À cette fin, des blancs sont laissés volontairement ou non dans le texte, que le lecteur comble. Une telle prévision pose cependant quelques dangers: l'auteur peut surestimer les connaissances de son lecteur ou, au contraire, les sous-estimer.

²⁵ Nous reparlerons ultérieurement de l'interprétation.

²⁶ Viala, A. (1994), p.292.

²⁷ Eco, U. (1985), p.65.

²⁸ L'auteur n'espère pas seulement que son *Lecteur Modèle* existe, il le produit.

2.2.5 Un lecteur qui prévoit le texte

L'horizon d'attente des lecteurs est un autre facteur déterminant dans la construction du ou des sens d'un texte littéraire. On peut le décrire comme un système de références formulable qui résulte de trois facteurs principaux : « L'expérience préalable que le public a du genre dont [l'œuvre] relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne »²⁹. L'horizon d'attente du lecteur limite ses choix interprétatifs (Jauss, 1978; Dufays, 1996).

Reconstituer l'horizon d'attente des lecteurs au moment où le texte a été créé et reçu permet, dans un premier temps, de reconstituer les questions et les attentes auxquelles il répondait, et dans un second, de comprendre quelle en a été la réception. En reconstituant ce premier horizon d'attente, « on élimine l'influence presque toujours inconsciente qu'exercent sur le jugement esthétique les normes d'une conception classique ou moderniste de l'art »³⁰.

Il ne sert à rien de se concentrer uniquement sur l'horizon d'attente des lecteurs de l'époque dans laquelle l'œuvre a été créée : il faut aussi déterminer la ou les questions que le texte pose au lecteur actuel, ce qui peut amener une « compréhension nouvelle et relancer le dialogue du présent avec le passé »³¹. Par exemple, une pièce de théâtre de Molière, qui provoquait d'impétueuses protestations chez ses contemporains, ne reçoit plus, aujourd'hui, un accueil si véhément. Prendre conscience de l'histoire de la réception de l'œuvre, allier le passé et le présent permet d'éviter l'écueil d'attribuer un sens immuable et intemporel à un texte, au lieu de saisir le potentiel des significations (Jauss, 1978).

²⁹ Jauss, H. R. (1978), p.49.

³⁰ Jauss, H. R. (1978), p.58.

³¹ Jauss, H. R. (1978), p.114.

L'horizon d'attente suscité par l'œuvre contribue, d'une certaine manière, à lui donner un caractère littéraire. En effet, dès qu'il commence une lecture, le lecteur projette son horizon d'attente, constitué de ses lectures et de ses connaissances antérieures, sur l'œuvre. La manière dont cette dernière répond à cet horizon (le dépasse, le déçoit, le contredit) constitue un critère pour le jugement que le lecteur porte sur sa valeur. Lorsque l'horizon d'attente et la réponse ne divergent guère, c'est-à-dire lorsque le lecteur se trouve en terrain pour ainsi dire connu, le texte se rapproche du « divertissement » : il comble parfaitement l'horizon d'attente. Au contraire, lorsqu'un grand écart existe entre l'horizon d'attente et le texte, une nouvelle manière de le voir est convoquée. Au fur et à mesure que cette nouvelle vision est intégrée par la communauté de lecteurs, l'œuvre est incorporée « à son tour à l'horizon de l'expérience esthétique »³².

Il ressort des points précédemment abordés que le texte, discours polysémique interpellant et nécessitant le lecteur pour exister pleinement, est un produit inachevé.

2.3 Le texte littéraire: un produit inachevé

Force est de constater que le texte littéraire n'est pas qu'un objet existant en lui-même, il est fait « pour éveiller à chaque lecteur une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence »³³. L'intervention du lecteur est requise pour le faire exister totalement, pour actualiser son implicite (Jauss, 1978; Eco, 1985; Iser, 1985; Dufays, 1996). Le texte a besoin du lecteur pour *être* et pour *devenir* littéraire (Todorov, 1978a). Le lecteur devient le meneur du jeu ; il lui revient de comprendre et d'interpréter en fonction des éléments implicites et explicites du texte (Iser, 1985).

Sa réception n'est pas passive : le lecteur ne se contente pas de consommer le texte ou de ne voir en lui qu'un message univoque. Au contraire, il construit, tout au long

³² Jauss, H. R. (1978), p.58.

³³ Jauss, H. R. (1978), p. 47.

de sa lecture, un sens au texte, à l'aide de ses propres connaissances et de celles proposées dans le texte. Le lecteur ne fait pas que projeter ses désirs, son horizon d'attente ; il accepte la vision du monde proposée par le texte, la questionne, la met en doute. Il exécute « la partition que représente le texte »³⁴.

2.4 En conclusion à ce chapitre

Bref, discours et espace de langage, le texte offre des résistances, tout en présentant des codes reconnaissables par le lecteur. Objet polysémique, écho et distorsion du réel et des autres textes, le texte littéraire est le produit d'une déconstruction et d'une reconstruction lors de son énonciation et lors de sa réception. Produit inachevé, le texte nécessite, pour être et pour devenir, l'intervention du lecteur, dont il porte aussi une certaine image. Parce qu'il véhicule des codes culturels, le texte littéraire est un référent culturel essentiel pour voir, envisager et modifier le monde.

Nous pouvons dire que le texte littéraire met en œuvre trois facteurs : logique, culturel et personnel. Les connaissances requises et les stratégies employées lors de la lecture du texte littéraire lui confèrent un facteur logique. Le facteur culturel est assuré par la représentation et la reconnaissance des codes, tandis que les connaissances antérieures du lecteur, ses expériences et ses attentes font appel à l'aspect personnel du texte littéraire. C'est pourquoi le texte littéraire induit une expérience chez le lecteur (Collès, 1994; Dufays, 1996).

³⁴ Riffaterre, M. (1979), p.10.

CHAPITRE III : LA LECTURE LITTÉRAIRE

En quoi consiste la lecture littéraire? Afin de bien cerner sa nature, son fonctionnement et les actes qu'elle implique, nous aborderons dans un premier temps la compréhension, dimension normale de toute lecture, pour ensuite parler de l'interprétation, autre acte essentiel d'une lecture littéraire. Cela nous amènera par la suite à parler de l'expérience esthétique, résultat possible de l'interprétation, pour finalement proposer notre définition synthèse de la lecture littéraire.

3.1 Dynamique de la compréhension

La lecture, processus complexe, implique nécessairement la compréhension. Avant d'advenir, cette dernière requiert une mobilisation du lecteur. Processus automatique et contrôlé, la compréhension résulte d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte.

3.1.1 La compréhension: une mobilisation

Le rapport au livre n'est jamais neutre, il s'accompagne d'une projection de sens. Il en va de même pour la compréhension : il existe une structure préalable à la compréhension, qui la circonscrit et la rend valide. On nomme prélecture³⁵ la disposition du lecteur à lire le texte, disposition qui détermine sa compréhension initiale, influe sur son interprétation et sur la réception du texte (Dufays, 1996; Gervais, 2001). Pour tout lecteur, l'intention de lecture, c'est-à-dire les buts poursuivis par le lecteur, détermine son engagement cognitif dans l'acte de lecture, notamment en fonction de la perception et de la valeur qu'il donne à cette activité (Viau, 1999). À l'intérieur du cadre scolaire, la prélecture s'illustre souvent, dans les manuels, par des questions et des réflexions sur le titre, les sous-titres, la première et la quatrième de couverture du texte à lire.

³⁵ Certains didacticiens parlent de manipulation avant de parler de compréhension, d'autres d'intention de lecture, de précadre ou de prélecture (Dufays, 1996; Gervais, 2001). Nous adopterons le terme « prélecture ».

Consciemment ou non, le lecteur projette sur le texte ses désirs, ses attentes, il mobilise ses connaissances et investit le texte de ses valeurs, qu'il peut ensuite confronter avec celles contenues dans le texte (Dufays, 1996; Jouve, 2001; Daigle, 2005). Les présupposés avec lesquels le lecteur aborde le texte forment en partie une structure préalable à la compréhension : « Le monde ne se donne à nous que parce que nous avons certains préjugés qui nous guident dans la découverte des choses »³⁶. Ces présupposés ou préjugés, qu'il faut entendre comme un premier jugement, sont confirmés ou infirmés par la suite. Ainsi, le rapport à un texte est à la fois conditionné par *et* le fruit d'une « longue évolution historique », qui est le fait d'un individu et d'une collectivité (Simard, 2004).

3.1.2 La compréhension: un processus automatique

Présente et requise dans de nombreuses situations (cinéma, discussion entre amis, consignes,...), la compréhension constitue une opération activée par la lecture. Traditionnellement, la compréhension était perçue comme un décryptage littéral du texte, ce qui présupposait la transparence et la cohérence de celui-ci, par opposition à un texte « résistant » (Tauveron, 2001). Les cognitivistes ont enrichi le modèle de la compréhension de trois variables qui interagissent entre elles, soit les variables lecteur, texte et contexte (Martin et Rickelman, 1985; Giasson, 1990; Hébert, 2002). Nous parlerons ultérieurement de ces variables. Considérer la lecture en tant que processus interactif fait maintenant consensus chez la plupart des chercheurs en psychologie cognitive aussi bien que chez les didacticiens tels que Fayol (1992), Jouve (1993), Dufays (1996), Vandendorpe (1996a,b), Gervais (2001).

Comprendre, processus inconscient, consiste à décrypter un texte en élaborant des sens possibles : c'est une interaction entre un lecteur et un texte dans un contexte particulier. La compréhension, en lecture courante, consiste à trouver des informations dans le texte: elle fait l'objet d'une infiltration par le lecteur dans le texte afin d'en reconstruire le sens public, commun (Rosenblatt, 1995). Elle résulte

³⁶ Simard, C. (2004), p.171.

en une saisie d'un sens déterminé et partagé par la communauté de lecteurs; elle est en quelque sorte une « soumission à des normes »³⁷ (Deschênes, 1988; Jouve, 1993; Dufays, 1996). À titre d'exemple, un lecteur témoigne de sa compréhension quand il repère des actions représentées dans un texte et les intègre dans la suite de l'histoire, dans la narration (Gervais, 2005).

Voyons plus en détails comment s'effectue cette compréhension. Tout d'abord, le lecteur accède au sens d'un mot à l'aide de deux mécanismes automatiques et complémentaires : l'activation et la désactivation. La lecture d'un mot déclenche tout d'abord l'activation automatique de tous les sens associés au mot. Le lecteur isole le mot pour ensuite l'intégrer par la syntaxe dans des ensembles plus grands (proposition, phrase,...). Le texte est « découpé » en blocs de propositions dont le sens est ensuite élaboré par l'utilisation de certaines marques linguistiques qui servent d'indicateurs de traitements à effectuer sur la base de connaissances linguistiques ou conceptuelles (traitement microstructurel) (Fayol, 1992). L'information recueillie est par la suite mise en relation, notamment à l'aide des inférences, avec les informations précédentes (qui sont conservées dans la mémoire à court terme), dont l'aboutissement est l'élaboration d'une macrostructure sémantique et d'un modèle de situation qui peut expliquer, par exemple, les actions des personnages. Quant à la désactivation, elle est un mécanisme d'extinction passive par lequel le lecteur supprime certains sens (Fayol, 1992).

Comprendre un texte, c'est donc, pour un lecteur, construire progressivement et automatiquement un modèle mental de ce qui est décrit ou raconté. Ceci s'effectue à partir d'informations explicites et d'un lecteur possédant des bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent des procédures. Une fois réalisée, cette compréhension peut constituer le préalable de l'interprétation et lui devenir alors subordonnée.

³⁷ Vandendorpe, C. (1992a), p.160.

3.1.3 La compréhension : un processus contrôlé

La compréhension se révèle aussi un processus contrôlé en raison des mécanismes de haut niveau qui en assurent le contrôle et la régulation (Fayol, 1992). Pour un lecteur non expert d'un domaine de connaissances dont il doit lire le texte, des processus contrôlés interviennent: le lecteur utilise des marques linguistiques (déterminants, connecteurs, anaphores, signes de ponctuation, formes verbales), des retours en arrière, des temps d'exposition à la lecture plus longs. Ces processus contrôlables varient en fonction des buts poursuivis par le lecteur (Fayol, 1992).

La compréhension survient également après une interprétation, un autre processus contrôlé dont nous parlerons plus loin en détails. En effet, bien que la compréhension soit fondamentale, une compréhension immédiate peut détourner le lecteur d'une interprétation qui s'avèrerait nécessaire, en raison d'une époque, d'une culture différente (Vandendorpe, 1992a). Cette compréhension immédiate est liée à la reconnaissance et à la confrontation du lecteur à des codes de son bagage culturel : le texte lui paraît lisible parce qu'il permet au lecteur de projeter un savoir antérieur (Jouve, 2001). Cependant, elle n'est pas critique ; voilà pourquoi il faut parfois se méfier du sens littéral d'un texte. Si le lecteur ramène consciemment le texte à un modèle qui le simplifie, l'uniformise et enlève ses indéterminations, et que cela s'avère satisfaisant, on peut dire qu'il montre sa compréhension du texte (Vandendorpe, 1992a; Jouve, 2001).

3.1.4 Des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte

La compréhension résulte de l'interaction entre trois variables, soit le lecteur, le texte et le contexte.

- *Le lecteur*

L'influence de l'histoire, de la tradition, de la culture est indéniable et conditionne, en partie à tout le moins, la compréhension et l'interprétation que le lecteur fait d'une œuvre. En ce sens, comprendre ne saurait se limiter à la construction d'un sens

enraciné dans le présent ; c'est aussi un acte qui s'inscrit dans un plus grand ensemble (Simard, 2004). Voilà pourquoi l'action du lecteur et ses connaissances se révèlent primordiales pour saisir le sens du texte.

Encyclopédie du lecteur pour parler des connaissances possédées par un lecteur (Eco, 1985), *codes* (Dufays, 1994), *connaissances* (Gervais, 2001), si les termes divergent pour les nommer, les chercheurs en littérature et en didactique s'entendent néanmoins sur la nécessité de posséder certaines connaissances et savoir-faire avant d'amorcer la lecture d'un texte. Les codes du lecteur, terme que nous privilégions, est un système complexe de compétences et de connaissances dont dispose le lecteur au moment d'aborder une œuvre : capacité à effectuer des références, des inférences, d'effectuer des sélections contextuelles et ou circonstancielles, d'élaborer des scénarios, de reconnaître des traces intertextuelles mais aussi des connaissances linguistiques, littéraires (thèmes, valeurs, connaissances narratives,...), historiques (évolution des genres, données biographiques,...), sociologiques (rôle des écrivains, fonctionnement de l'Institution littéraire,...). Les connaissances peuvent porter sur le fonctionnement éditorial, sur l'acte d'écriture, sur les codes culturels, mais aussi sur les techniques narratives, sur la langue, le sujet du texte (Dufays, 1996; Rosier, 1996; Simard, 1997; Tauveron; 2002). S'ajoutent à ces connaissances divers autres facteurs d'ordre cognitif et affectif : les habitudes, les motivations ainsi que les expériences personnelles du lecteur (Jouve, 1993). Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'attitude du lecteur et son intérêt ou ses motivations à lire un texte influent aussi sur sa compréhension.

Les connaissances antérieures du lecteur (conceptuelles et linguistiques) et celles contenues dans le texte aident le lecteur à élaborer des hypothèses à partir de structures sémantiques préexistantes reconnues (lexicale, syntaxique, narrative, thématique, actantielle, idéologique, rhétorique) et à combler les blancs présents dans le texte en puisant dans ses propres connaissances (Eco, 1992; Fayol, 1992).

Le tableau suivant synthétise les différentes composantes de la variable lecteur :

Tableau 2 - Les composantes de la variable lecteur

Structures				
Structures cognitives : Connaissances sur la langue, connaissances sur le monde, sur le texte			Structures affectives : Attitudes, intérêts, motivations	
Structures conatives				
1. Micro- processus	2. Processus d'élaboration de sens des mots	3. Processus d'intégration du sens des mots et des phrases	4. Processus métacognitifs	5. Macro- processus

© Marie-Christine Beaudry, 2007

Sources : Giasson, 1990; Fayol, 1992; Hébert, 2002; Daigle, 2005

- *Le texte*

Comme nous l'avons vu précédemment dans le deuxième chapitre, le texte recèle des éléments qui ont un impact direct sur la compréhension du lecteur tout autant que sur son interprétation. Ceux-ci concernent l'auteur (ses intentions, ses connaissances), la structure du texte (narrative, argumentative, descriptive,...) et son contenu (codes présents, traces intertextuelles, valeurs véhiculées,...). Les savoirs et les valeurs inscrits dans le texte influencent la lecture, tout comme la réception influence la lecture.

Un texte qui offre plusieurs résistances ne requiert pas les mêmes stratégies de la part du lecteur et fait appel à diverses connaissances, au contraire d'un texte lisse, qui n'offre aucun blanc à combler et donc interpelle différemment le lecteur (Tauveron, 2001; Hébert, 2004). Toutes ces zones qui entravent consciemment ou non la lecture déterminent son degré de lisibilité, cette impression de transparence du texte dans lequel la compréhension presque seule intervient, ou l'illisibilité d'un texte que la compréhension ne peut relever (Gervais, 2001).

En outre, l'organisation des informations dans un texte, notamment l'ordre de présentation des informations, influe sur la compréhension du lecteur. Ainsi, les récits respectant la forme canonique d'un genre entraînent chez le lecteur de meilleures performances lors du rappel des informations les plus importantes, ou lors de tâches qui requièrent le rappel de détails en mémoire (Fayol, 1992).

- *Le contexte*

En philosophie, le contexte désigne l'ensemble des circonstances qui entourent un objet, un événement et qui contribuent à donner un sens (Godin, 2004). Il en va de même en situation de lecture : le contexte concerne tous les éléments extérieurs au texte lors de la réception et qui influent sur la compréhension, tels que le contexte social (intervention de l'enseignant, des pairs, de la communauté de lecteurs, méthodes d'enseignement) et physique (le temps à consacrer à la lecture, le bruit) (Viau, 1999; Hébert, 2002; Daigle, 2005). En font partie autant le but poursuivi par la lecture, les questions entourant l'œuvre que les modalités de présentation (un texte écrit par rapport à un texte oral, un texte électronique par rapport à un texte version papier).

Le contexte désigne aussi l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'inscrit un acte de discours, lors de son énonciation, telles que les conditions sociales, économiques, politiques, culturelles qui peuvent orienter la production du sens (Bernier, 2002). Par exemple, la préface, les pratiques littéraires, les appels au lecteur sont autant d'éléments extérieurs au texte qui peuvent néanmoins influencer le lecteur. Le contexte désigne donc l'ensemble qui précède ou accompagne le texte, dont dépend en partie le sens (Bérubé et Gervais, 1988).

Ainsi, nous avons vu que la lecture fait l'objet d'une compréhension automatique et contrôlée par le lecteur. Même si plusieurs rangent dans la compréhension l'interprétation (Béland, 1985), nous croyons qu'interpréter se distingue de l'action de comprendre.

3.2 Dynamique de l'interprétation

Sans conteste, l'interprétation est une dimension normale de la lecture littéraire, et ce qui en fait la spécificité. Avant de s'attarder à son fonctionnement, il convient d'étudier la source de l'interprétation, soit l'herméneutique, et de s'interroger sur ce qui conditionne et valide une interprétation.

3.2.1 Aux sources de l'interprétation : l'herméneutique

Traditionnellement, l'herméneutique désigne l'interprétation des textes sacrés, de la philosophie et de la jurisprudence. Le terme grec possède trois significations : exprimer, expliquer, traduire (Jauss, 1982). Il a acquis plus récemment le sens d'une théorie philosophique de l'interprétation. D'essentiellement normative et technique, la conception de l'herméneutique est passée à une herméneutique descriptive et phénoménologique, ce qui a pour effet de placer l'interprétation au cœur du quotidien : « l'interprétation est le ressort constitutif de toute activité cognitive et pratique »³⁸.

L'herméneutique est l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens, ce qui engage nécessairement un travail d'interprétation (Popovic et Boissinot, 2002). Cela présuppose que le discours, quel qu'il soit, n'est pas transparent : le sens latent reste à découvrir dans la mesure où le sens littéral du discours ne va pas de soi (Simard, 2004). Façon de penser la lecture des textes littéraires, l'herméneutique ne consiste pas qu'en un dévoilement de sens, mais aussi en une construction du ou des sens possibles d'une œuvre. L'étude, par les chercheurs, du rôle du lecteur dans la production de sens a permis de redéfinir l'interprétation, qui consiste à « jouer », d'une manière personnelle, une œuvre.

³⁸ Simard, C. (2004), p.84.

3.2.2 L'interprétation: un processus complémentaire et itératif

L'analyse des dynamiques de la compréhension et de l'interprétation nous permet de cerner quelques différences entre ces deux actes essentiels à la lecture littéraire. Tout d'abord, le degré de conscience du lecteur et sa compétence expliquent une première différence (Vandendorpe, 1992a). Bien que toutes deux reposent sur des démarches similaires, les deux processus se situent à des niveaux de conscience différents : la compréhension est un processus généralement inconscient, tandis que l'interprétation est consciente (Vandendorpe, 1992a). L'interprétation est donc la somme d'opérations de plus en plus complexes, pour lesquelles le lecteur peut s'entraîner. Ensuite, deuxième différence, la compréhension amène la production d'un seul sens, tandis qu'il est possible, avec l'interprétation, de générer plusieurs sens à un texte. Malgré cette relative opposition, toutes deux visent le même but : saisir le sens protéiforme du texte littéraire.

Opération complémentaire, ultérieure ou simultanée à la compréhension, l'interprétation est la résolution d'une illisibilité ou d'un problème de lisibilité, survenue lors de la compréhension, par la formulation d'une hypothèse (Béland, 1985; Valdés, 1989; Dufays, 1996; Gervais, 2001). Processus itératif intégré dialectiquement à la compréhension, l'interprétation apparaît comme une action qui consiste, pour le lecteur, à négocier le sens du texte tout en restant conscient que plusieurs interprétations peuvent exister (Eco, 1992). L'interprétation est donc la forme explicite, c'est-à-dire consciente, de la compréhension (Jauss, 1982).

L'interprétation n'est ni un processus ultime ni supérieur à la compréhension et à laquelle cette dernière doit tendre. En fait, l'interprétation fait partie du processus de lecture (et du quotidien), sans être toutefois toujours exploitée puisqu'elle est perçue comme subjective, non évaluable et parfois, négative (Vandendorpe, 1992a; Tauveron, 2001). Pourtant, pour construire une interprétation, certains savoir-faire sont nécessaires : notamment la capacité de créer des liens dans l'implicite, de synthétiser et de construire des interprétations fidèles au texte (Falardeau, 2003).

3.2.3 L'interprétation: une lecture sémiotique, psychoaffective et axiologique

L'interprétation peut conduire un lecteur à lire un texte de trois façons différentes, non exclusives et complémentaires. La première, la lecture sémiotique, est une interprétation du texte qui résulte d'une certaine déception lors de la résolution des incertitudes ou d'un désir de relever un défi en résolvant des incertitudes. L'interprétation survient après la compréhension, tout normalement dans un texte littéraire, lorsque la compréhension se heurte à un blanc, à une illisibilité ou lorsque le lecteur souhaite approfondir le sens du texte. Elle comporte deux phases : l'accommodation et l'assimilation. Après avoir trouvé la séquence verbale pour laquelle une interprétation est nécessaire³⁹, le lecteur adapte les schèmes qu'il possède à la séquence verbale (phase de l'accommodation). Ensuite, il associe la séquence verbale à ses schèmes personnels jusqu'à ce que la séquence soit conforme aux schèmes déjà construits (phase de l'assimilation) (Todorov, 1978). En d'autres mots, une incompatibilité est remarquée, qui est ensuite résorbée par la découverte d'une relation entre le sens premier et le sens second, par exemple entre le sens premier du mot et le contexte.

L'interprétation peut également être une lecture psychoaffective d'un texte : le lecteur situe ses hypothèses sur le plan psychoaffectif. Elle ouvre la lecture à la culture et répond de ce fait à des questionnements symboliques, personnels et culturels (Gervais, 2001). L'interprétation d'un texte culmine quand le lecteur se connaît mieux lui-même ou différemment. Voilà pourquoi on peut dire que l'interprétation consiste à apprécier de quel pluriel un texte est fait (Barthes, 1970) et qu'elle est aussi une quête de soi à travers la lecture (Burgos, 1996).

L'interprétation prend aussi la forme d'une lecture axiologique : le lecteur effectue une évaluation morale, esthétique, référentielle ou sémantique du texte (Dufays, 1996).

³⁹ Que le lecteur trouve par le fait qu'elle ne correspond pas à ses schèmes anciens.

3.2.4 L'interprétation: une expérience esthétique

Le lecteur, lorsqu'il interprète, peut vivre une expérience esthétique. Discipline philosophique, l'esthétique traite de la question du beau dans les arts. L'esthétique oscille entre deux pôles, soit une conception selon laquelle un objet plait parce qu'il est la manifestation d'un beau idéal au sens platonicien (Godin, 2004), soit la conception selon laquelle le beau constitue un effet du jugement subjectif, le goût, et n'est donc plus une propriété de l'objet au sens kantien (Godin, 2004).

L'histoire de l'esthétisme ne saurait être résumée en quelques mots ; cependant, on peut affirmer que toutes les théories qui en ont découlé ont porté sur l'effet que produit une œuvre sur un sujet (Eco, 1992). L'esthétique de la réception, basée sur l'herméneutique, s'est développée en Allemagne vers la fin des années soixante, notamment grâce à Jauss. Selon cette approche, l'expérience du beau en art repose sur une identification esthétique spontanée, qui suscite des émotions par sympathie. Elle concerne le ressenti (Ouellet, 1994).

- *Une rencontre entre le texte et le lecteur*

Toute théorie esthétique du texte littéraire repose sur trois éléments : le texte, le lecteur et l'interaction entre les deux, qui résulte, entre autres, de l'organisation des systèmes de références évoqués par le répertoire du texte. C'est pourquoi l'effet esthétique doit être étudié à travers ces trois variables (Riffaterre, 1979; Iser, 1985). L'expérience esthétique constitue une expérience de rencontre de nature esthétique entre le lecteur, l'œuvre d'art et le contexte dans lequel se fait cette rencontre, ce qui donne une conception expérientielle à la lecture littéraire. Elle s'effectue en retournant au texte, aux éléments qui touchent le sens esthétique du lecteur. L'attention du lecteur porte sur ce qu'il ressent en cours de lecture et après la lecture (Rosenblatt, 1995).

On ne saurait limiter l'expérience esthétique à une expérience qui renvoie à soi et qui permet au lecteur de s'identifier, de reproduire, de créer ; elle contribue aussi au

renouvellement du monde et du jugement (Jauss, 1978). En ce sens, elle est un acte de réception, mais aussi de réflexion. De plus, l'expérience esthétique peut libérer le lecteur des contraintes de sa vie quotidienne, libération qui s'accomplit sur trois plans : *poiesis* (savoir-faire), *aisthesis* (renouvellement) et *catharsis* (liberté de jugement, production nouvelle) (Jauss, 1978). L'expérience esthétique est donc une libération, par exemple du quotidien, pour éprouver un autre sentiment, une émotion différente, par une œuvre d'art. L'œuvre s'enrichit alors des interprétations générées, sans que soient niés pour autant l'intention réelle et le sens originel du texte (Eco, 1992).

- *Une attitude de jouissance*

Attitude de jouissance provoquée par l'art, l'expérience esthétique, pour être atteinte, nécessite une distance entre le sujet et l'objet (Jauss, 1978; Dessons, 2002; Godin, 2004). Art de ressentir, elle n'est pas une prime à la réception de l'œuvre, mais en fait partie (Jauss, 1978; Viala, 2005). Elle se manifeste par exemple par le plaisir éprouvé par le lecteur qui reconnaît ou découvre des codes.

- *Un jugement*

L'expérience esthétique appelle un jugement, une appréciation, une prise de position idéologique. Appréciation ou qualification s'illustrant par une réaction immédiate, soit une émotion, l'expérience esthétique fait aussi intervenir un jugement sensible et intellectuel (Aron et Viala, 2005). En mobilisant l'intérêt du lecteur, l'effet esthétique l'entraîne dans un jugement. Ce qui est jugé comme *esthétique*, comme *beau*, tient au plaisir que l'œuvre lui procure. Ce plaisir intervient à tous les niveaux, que ce soit du simple plaisir de découvrir des mots à celui éprouvé après avoir interprété (Rouxel, 2002).

- *Tributaire des connaissances du lecteur*

L'expérience esthétique dépend du répertoire, des codes du lecteur : « la réception du message esthétique est conditionnée par l'existence d'un débit d'information limité, tant sémantique qu'esthétique, fonction de la culture passée et mémorisée du récepteur, ainsi que de son potentiel d'attention »⁴⁰. Pour que ce message soit intelligible, il convient qu'il ne soit pas trop riche en sens et en connaissances inconnues du lecteur, auquel cas le lecteur doit « épuiser » les sens possibles du message... au risque de s'épuiser.

Bref, l'expérience esthétique rend compte d'une compréhension à la fois cognitive et affective du texte tout en étant un jugement sur le texte (Langer, 1990). Elle ne se fonde pas uniquement sur le plaisir de lire ; elle repose également sur la connaissance qu'a le lecteur des procédés auxquels recourt l'auteur. Ainsi, elle se caractérise par une vérification des cadres théoriques du lecteur, par une attention au style, au texte, aux références à d'autres textes littéraires (intertextualité). L'expérience esthétique constitue aussi une expérience subjective lors de laquelle le lecteur se laisse émouvoir par les personnages, les thèmes, le style d'écriture (Langer, 1990; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Reuter, 1995). Le lecteur négocie seul, dans un premier temps, le sens de cet imaginaire organisé en développant l'aspect qualitatif des idées, des images et des sensations. Puis, il valide son expérience de lecture à travers des contextes sociaux, notamment en la confrontant à celles des pairs tout en tenant compte du contexte culturel et historique de l'œuvre (Hébert, 2004).

- *Un exemple d'expérience esthétique*

En lecture, l'expérience esthétique peut être vécue par le fait que le lecteur s'identifie au personnage principal. Le tableau suivant présente les différentes étapes par lesquelles un lecteur peut passer lors de l'expérience esthétique. Nous croyons

⁴⁰ Moles, A. (1958), p.199.

toutefois que ces étapes ne sont pas toutes vécues consciemment par le lecteur et que ce dernier est libre d'osciller entre différentes expériences esthétiques, selon son âge, son sexe et son origine ethnique.

Tableau 3 - Étapes de l'expérience esthétique lors de l'identification au personnage

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Identification associative : le héros et le lecteur assument chacun leur rôle 2. Identification admirative au modèle 3. Identification par sympathie au modèle 4. Identification cathartique : le lecteur se dégage de sa vie quotidienne pour se placer à la place du héros, provoquant ainsi sa libération. 5. Identification ironique : le lecteur réfléchit et développe une activité esthétique autonome. Il se distancie du héros. |
|---|

© Marie-Christine Beaudry, 2007

Source : Jauss, 1978

3.2.5 Les conditions, le foisonnement et les limites de l'interprétation

Par l'acte interprétatif, le lecteur ne doit pas seulement se contenter de trouver le sens du texte, mais aussi s'intéresser aux conditions de constitution du sens. Pour ce faire, le lecteur cesse d'expliquer uniquement le texte, il s'interroge aussi sur les conditions de son effet et explicite les potentiels de signification (Iser, 1985). Certaines conditions doivent exister pour qu'une interprétation advienne. Néanmoins, certaines limites les circonscrivent, les valident ou les invalident, ce qui n'empêche pas la possibilité d'un véritable foisonnement des interprétations.

- *Les conditions pour qu'une interprétation advienne*

Pour advenir, l'acte interprétatif requiert certaines conditions. La première est que l'interprétation doit permettre de répondre au principe de pertinence. En effet, la production et la réception d'un texte obéissent à un principe de pertinence, c'est-à-dire à une entente tacite entre l'énonciateur et le destinataire de l'œuvre où ces derniers postulent que l'existence d'un discours est justifié et justifiable (Todorov, 1978). Ainsi, le texte répond à un genre, qui stipule le mode de lecture à suivre, ce

qu'on appelle un cadre idéologique. Quand un discours ne répond pas *a priori* à ce principe, la réaction du lecteur est de chercher la pertinence du discours. Cette première « manipulation » constitue le début de l'interprétation.

La deuxième condition pour qu'une interprétation advienne est la recherche, par le lecteur, d'indices textuels. Certains indices textuels fondent la décision d'interpréter du lecteur, soit parce que ces indices sont mis en relation avec des énoncés syntagmatiques (appartenant au même contexte), soit avec des énoncés paradigmatisés (savoir partagé par une communauté) (Todorov, 1978). Ajoutons que la reconnaissance de traces intertextuelles peut inciter le lecteur à interpréter.

L'existence de blancs, d'éléments indéterminés, constitue la troisième et dernière condition qui permet l'interprétation. Ces indéterminations, inévitables dans un texte, doivent être comblées par le lecteur et son système de codes ou par d'autres codes contenus dans le texte.

- *Le foisonnement des interprétations*

Tout lecteur qui interprète peut reconnaître plusieurs sens, qui relèvent de trois origines ou intentions distinctes, selon l'accent accordé aux trois variables abordées plus tôt (lecteur, texte, contexte) (Eco, 1992; Dufays, 1996). En interprétant, un lecteur peut mettre en lumière les intentions suivantes :

- *intentio auctoris* : le lecteur recherche des intentions conscientes et voulues de l'auteur (thèses, thèmes,...).
- *intentio lectoris* : le lecteur recherche ses propres intentions, le ou les sens qu'il a projetés avant et au début de la lecture (à partir de ses propres connaissances).
- *intentio operis* : le lecteur recherche des significations potentielles immanentes de l'œuvre (qui ne sont pas nécessairement désirées par l'auteur

et qui peuvent prendre la forme de traces textuelles laissées inconsciemment par ce dernier) et qui peuvent être repérées par différents lecteurs d'une même génération en raison du caractère social d'un texte (Eco, 1992; Dufays, 1996). Ces significations ne sont pas nécessairement partagées par tous les lecteurs et ne sont pas toujours évidentes à déceler.

Entre ces trois *intentio* ou types d'interprétation possibles, il existe des recoupements qui montrent que les potentialités d'un texte dépassent l'intention initiale de l'auteur et du lecteur. Ainsi, une « lecture littéraire lucide se doit de séparer et combiner de manière équilibrée la recherche de ces trois dimensions : celle des sens intentionnels (voulus par l'auteur), celle des sens inconscients (relevant de « l'intention du texte ») et celle des sens « projetés » plus ou moins librement par le lecteur »⁴¹. Ajoutons également que les caractéristiques socioculturelles et psychologiques du lecteur influent évidemment sur l'interprétation et teintent sa vision du texte. Ces dernières peuvent cependant nuire à une interprétation lorsque l'ignorance de connaissances culturelles aboutit à une mésinterprétation, à une interprétation erronée.

- *Les limites de l'interprétation*

Si les spécialistes en psychologie cognitive voient l'interprétation comme une étape ultérieure à la compréhension et lui accordent une valeur moindre puisqu'elle est davantage subjective, les spécialistes en études littéraires ont prouvé que la validité de l'interprétation n'est pas à mettre en doute lorsqu'elle répond à certains critères. Même si elle invite à la prolifération et est le terrain du subjectif, l'interprétation est également celui de l'intelligence (Vandendorpe, 1992a).

L'incontournable polysémie du texte littéraire donne lieu à différentes interprétations, sans toutefois qu'elles se retrouvent toutes validées : le texte impose des limites aux interprétations. Les lieux communs, *topoi*, deviennent des outils privilégiés par lesquels se partagent, se construisent et se valident des interprétations

⁴¹ Dufays, J.-L. (1996), p.61.

différentes (Eco, 1992; Popovic et Boissinot, 2002). Les transformations des significations du texte sont circonscrites par les constantes du texte, qui sont en quelque sorte le noyau textuel qu'aucune interprétation ne peut nier (Zima, 1991). De sorte qu'aucun élément du texte ne doit contredire l'interprétation (Eco, 1992; Vandendorpe, 1992a; Rosenblatt, 1995).

Le lecteur limite également les interprétations possibles d'un texte. En effet, le « dialogue » entre les différentes intentions, soit *intentio auctoris*, *intentio lectoris* et *intentio operis*, garantit une limite, une validité dans les interprétations. Si interpréter consiste à apprécier de quel pluriel est fait un texte, interpréter signifie également interroger et travailler un texte. Ce travail du lecteur, apte à expliquer et à justifier son interprétation, garantit la validité des interprétations et limite, par le fait même, leur foisonnement (Eco, 1992; Vandendorpe, 1992a; Rosenblatt, 1995).

Activité « négociée »⁴² dans un rapport d'égalité entre les interlocuteurs, l'interprétation implique un échange entre le lecteur et le texte, et aussi entre la communauté des lecteurs, nommée par Eco la « communauté d'interprétants »⁴³. L'interprétation est donc sujet à discussion. Cette possibilité d'échanges, de mises en commun des interprétations limite et garantit les interprétations possibles d'un texte. Soulignons qu'interpréter peut donner lieu à plusieurs interprétations qui peuvent s'exclure sans que l'une soit meilleure que l'autre.

La compréhension et l'interprétation constituent donc des processus essentiels dans la lecture littéraire.

3.3 Dynamique de la lecture littéraire

Qu'ils parlent de la littérature comme d'un jeu (Picard, 1982; Gervais, 2001; Tauveron, 2001), d'un va-et-vient (Dufays, 1996), d'une transaction de nature

⁴² Vandendorpe, C. (1992a), p.160.

⁴³ Eco, 1992.

esthétique (Rosenblatt, 1978, 1995), nombreux sont les chercheurs qui s'entendent pour dire que la lecture littéraire est une interaction entre la compréhension et l'interprétation, entre des connaissances et une culture (Gervais, 2001; Tauveron, 2001). Nous verrons, dans un premier temps, une définition de la lecture littéraire, pour ensuite nous attarder à ses nombreuses dimensions, pour finalement la cerner à travers les actions du lecteur.

3.3.1 Définition de la lecture littéraire

Le terme « lecture littéraire » apparaît officiellement en 1984, lors d'un colloque organisé par Michel Picard (Rouxel, 2002). À l'origine de la lecture littéraire se trouvent trois pôles, le lecteur, le texte et son auteur, pôles mis en évidence par Jauss, 1978; Eco, 1985; Iser, 1985; Picard, 1986. Si certains croient qu'on peut effectuer une lecture non littéraire d'un texte littéraire, si d'autres soutiennent qu'il est possible de lire littérairement un texte non littéraire, nous pensons qu'une lecture littéraire désigne le fait de lire littérairement un texte littéraire, dont nous avons précédemment parlé. Quoique de nombreux textes soient sujets à interprétation, il appert qu'un texte littéraire requiert davantage une posture interprétative, en raison, entre autres, de son caractère polysémique (Béland, 1985).

Objet de discussion, la nature incertaine de la lecture littéraire la rend difficile à définir de façon catégorique et définitive. Les éléments qu'elle implique fournissent une aide pour étayer sa définition : son caractère esthétique en fait certainement la spécificité (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Ouellet, 1994; Dufays, 1996; Vandendorpe, 1996; Tauveron, 2001).

3.3.2 Les dimensions de la lecture littéraire

La dialectique décrit la lecture littéraire comme une action à la fois ouverte et fermée. En effet, acte d'énonciation qui consiste à reconnaître des « stéréotypes qui en établissent les significations virtuelles au sein du contexte de réception et à

actualiser ces stéréotypes d'une manière plus ou moins personnelle »⁴⁴, la lecture est à la fois une activité collective (intégrer dans le texte le contexte de la réception) et une activité personnelle.

En fait, on lui reconnaît de nombreuses autres dimensions. La dimension cognitive de la lecture littéraire vient du fait qu'elle « exige » l'intervention du lecteur, c'est-à-dire l'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances. En outre, la lecture littéraire comporte une dimension sociale puisqu'il existe une façon « littéraire » de lire qui produit des effets similaires dans une communauté de lecteurs et déclenche une expérience commune (Vandendorpe, 1992b).

La dimension culturelle de la lecture littéraire est liée à la reconnaissance par le lecteur des codes et des traces intertextuelles, qui lui permettent, entre autres, de comparer le texte lu avec d'autres œuvres. La dimension interprétative de la lecture littéraire concerne notamment la construction du sens tout autant que la reconnaissance de la polysémie du texte. La dimension axiologique de la lecture littéraire, quant à elle, est une expérience de lecture plus émotive, par exemple une expérience esthétique qui repose aussi sur les connaissances.

Effectuer une lecture littéraire, c'est donc investir de plusieurs façons, dont intellectuellement, culturellement et affectivement un texte. Cet investissement du lecteur n'est pas sans limite : certaines appropriations sont légitimes, d'autres sont abusives en dépassant trop le texte (Eco, 1992; Dufays, 1996; Lebrun, 1996).

3.3.3 Un lecteur qui effectue un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation

Il ressort de la recension des écrits que ce qui importe dans la lecture littéraire est autant le texte, tant dans sa forme que dans son contenu, que les opérations effectuées par le lecteur (Eco, 1992; Dufays, 1994, 1996; Gervais, 1995, 2001;

⁴⁴ Dufays, J.-L. (1994), p.37.

Reuter, 1995; Tauveron, 2001). Ce dernier alterne entre la compréhension et l'interprétation pour effectuer une lecture dite littéraire.

Le lecteur est en mesure de comprendre et d'interpréter un texte littéraire, de façon simultanée ou en revenant au texte afin de parfaire son interprétation. Il reconnaît le sens déterminé et commun à la communauté de lecteurs à laquelle il appartient (Jouve, 1993; Dufays, 1996; Giasson, 2003). La non reconnaissance de ce sens peut s'avérer un signe d'incompréhension, auquel cas un retour au texte s'impose. L'interprétation lui demande un effort ; elle requiert une certaine réflexion. Pour ce faire, le lecteur revient aux caractéristiques esthétiques du texte qui le touchent : son attention porte sur ce qu'il ressent en cours de lecture et à ce qu'il vit après la lecture (Rosenblatt, 1995).

Ces processus s'illustrent par des stratégies, qui sont une opération ou un ensemble d'opérations qui visent l'atteinte d'un objectif. Les stratégies sont des techniques intellectuelles considérées comme les plus propices à accomplir une tâche (Legendre, 2005). Le lecteur emploie plusieurs stratégies. D'abord, ce lecteur cherche à faire des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances acquises par sa lecture. Il contrôle l'efficacité de sa compréhension du texte (conscience d'une bonne ou d'une mauvaise compréhension du texte) et cette stratégie métacognitive représente une différence majeure entre un lecteur habile et un lecteur novice ou un lecteur ayant des problèmes de compréhension. Le premier est en mesure de résoudre des erreurs de compréhension en retournant au texte et en variant ses stratégies de compréhension (Boyer, 1993).

Ensuite, le lecteur distingue les idées principales des idées secondaires. Puis, il synthétise l'information à l'intérieur des textes, à travers les textes et les relie à ses expériences de lecture. Il effectue des inférences pendant et après la lecture pour réaliser une compréhension complète. Il se questionne, consciemment ou non, sur lui-même, sur l'auteur et sur le texte. Il se distingue d'un lecteur novice par le fait

qu'il est capable de verbaliser, à l'écrit comme à l'oral, ses arguments pour justifier ses réponses (Lebrun, 2004). Pendant et après sa lecture, le lecteur établit des liens, consciemment ou non, avec d'autres textes, en trouvant, par exemple, des similitudes dans le traitement des thèmes, des valeurs, dans les caractéristiques des personnages, dans l'écriture ou en repérant des allusions à d'autres textes.

Le lecteur envisage le texte comme une totalité signifiante et qui requiert une reconstruction (Vandendorpe, 1992a). Cette recherche d'une saisie globale justifie l'attention particulière qu'il porte à la structure du texte, pour la reconstruction de laquelle il articule les différents éléments du texte et les hiérarchise. Cette stratégie, qui serait la stratégie dominante d'un lecteur qui n'éprouve pas ou peu de problème de compréhension, permet de retenir plus d'éléments du texte. C'est également cette structure qui permet d'éviter les interprétations rapides et non valides (Vandendorpe, 1992a).

Le tableau qui suit résume ce qu'effectue un lecteur. Non hiérarchiques, ces étapes mettent en lumière l'interaction continue du lecteur avec les informations contenues dans le texte.

Tableau 4 - Démarche de lecture littéraire effectuée par un lecteur

1. Infiltration du texte	Le lecteur extrait des informations du texte dans le but de construire du sens.
2. Exploration du sens	Le lecteur fait appel au texte et à ses connaissances pour élaborer des hypothèses.
3. Appropriation	Le lecteur établit un rapport entre le texte et lui, entre le texte et le monde. Il est dans la réception du texte.
4. Objectivation de l'expérience esthétique	Le lecteur porte un jugement sur ce qu'il a lu tout en établissant un rapport avec le monde. Il est dans l'interprétation du texte.

© Marie-Christine Beaudry, 2007

Sources : Langer, 1990; Lebrun et Le Pailleur, 1992 ; Lebrun, 1996

Les principales stratégies de compréhension et d'interprétation qui permettent une lecture littéraire sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 5 – Les principales stratégies du lecteur

Stratégies de compréhension	Identifier les idées principales par rapport aux idées secondaires, résumer, repérer la structure du texte, prédire, émettre des hypothèses, faire des inférences, réparer les pertes de compréhension, établir des liens avec les connaissances antérieures.
Stratégies d'interprétation	Effectuer des liens avec sa propre vie, décrire son expérience, ressentir de l'empathie pour les personnages, s'identifier aux personnages, imaginer d'autres mondes, évoquer des sensations ressenties ou visualisées. Soutenir son raisonnement à l'aide d'éléments du texte et d'éléments issus du contexte ou de l'intertextualité, revoir son point de vue, émettre des hypothèses, considérer l'évolution du point de vue.

© Marie-Christine Beaudry, 2007

Sources : Picard, 1986; Jouve, 1993; Hébert, 2004; Lebrun, 2004

Effectuer une lecture littéraire, c'est donc *anticiper*, c'est-à-dire formuler des hypothèses sur les sens possibles à l'aide des variables en jeu et remettre en questions les interprétations ; *simplifier* les interprétations pour comprendre le sens du texte, en s'aidant des scénarios communs (émanant de la vie quotidienne) et des scénarios intertextuels (émanant de la connaissance des textes) (Jouve, 2001).

3.3.4 Va-et-vient entre participation et distanciation

Définie comme une alternance entre une lecture réglée (*game*) et une lecture libre (*playing*) (c'est-à-dire entre l'aspect rationnel de la lecture et son aspect passionnel), la double dimension de la lecture littéraire permet au lecteur d'accéder au sens du texte (Picard, 1982; Dufays, 1996). Le *playing* renvoie aux jeux de rôle, aux identifications à un personnage, le *game* désigne les stratégies employées par le lecteur (Rouxel, 2002).

La lecture implique ces deux types de jeux, ceux d'identification et de distanciation. Dédoublément du joueur, du lecteur, en deux sujets: le *lu* et le *lectant*⁴⁵. Le *lu* serait du côté de l'abandon du lecteur, des identifications, du plaisir ressenti en cours de lecture, tandis que le *lectant*, quant à lui, concerne la réflexion, la mise en oeuvre critique d'un savoir, la mise en distance du lecteur avec ce qu'il lit (Picard, 1986).

Ainsi, le lecteur oscille entre une lecture participante et une lecture de distanciation (Dufays, 1996; Falardeau, 2004). Dans la participation, il s'identifie au texte et s'intéresse au récit (*lu*). En se distanciant du texte littéraire, il adopte une attitude critique face à ce dernier grâce à ses connaissances sur le champ littéraire, sur le fonctionnement de la langue et du texte (il est alors sujet *lectant*). La distanciation impose un écart entre le réel et la représentation; par exemple, quand on observe une scène sans s'identifier pleinement aux personnages. La distanciation se compare à un certain recul qui est la condition de la réception critique (Aron, 2002). Le lecteur se trouve alors en mesure d'explicitier et d'interpréter le texte littéraire, mais aussi de faire des liens entre les textes (intertextualité), de les comparer et de reconnaître l'innovation (Dufays, 1996; Falardeau, 2004; Richard, 2004). Le lecteur peut également établir des relations entre le texte et son vécu, passé ou présent. Sa lecture « interpelle » son expérience du monde. Il se positionne alors comme un *lectant* (lecteur actif et créateur qui apprécie esthétiquement la richesse du propos, la beauté formelle à partir des oeuvres) et non plus comme un *liseur* (lecteur passif pour qui l'acte de lire est un plaisir) (Picard, 1986; Jouve 1993).

3.4 En conclusion à ce chapitre

Nous avons vu, dans cette partie, le rôle indéniable joué par le lecteur, notamment par ses différentes connaissances, qu'elles soient culturelles, littéraires ou linguistiques. Le texte littéraire, œuvre composée de codes, de traces intertextuelles et d'une esthétique, est reconnu comme tel par la communauté de lecteurs. Ainsi, le

⁴⁵ En fait, Picard reconnaît trois sujets lecteurs, le troisième étant le *liseur*. Celui-ci serait du côté du réel, du côté de la lecture à proprement parler, du lecteur qui lit, qui sent le poids du livre.

lecteur, lorsqu'il effectue une lecture littéraire, rend compte d'une compréhension à la fois cognitive et affective du texte. L'image d'un *tisserand* résume bien le rôle du lecteur : tissage à l'intérieur du texte, entre les textes, à l'aide de ses connaissances (Tauveron, 2002).

Il est possible de cerner ce qu'est la lecture littéraire à travers les actions du lecteur. Elle « engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive »⁴⁶. Elle est aussi une lecture qui rend le lecteur sensible à la forme du texte, à son fonctionnement et à sa dimension esthétique. Enfin, elle exige parfois des pauses, des relectures, une certaine distance permettant au lecteur de savourer, de s'imprégner du texte. En ce sens, les temps d'arrêts en classe ou ailleurs, les échanges entre lecteurs contribuent à bien comprendre le texte, à l'interpréter, à le savourer.

De plus, la lecture littéraire peut susciter une identification du lecteur à un ou des éléments du texte, tels que le personnage principal, les valeurs véhiculées. Grâce à cette « illusion référentielle »⁴⁷, le lecteur fait l'expérience d'une réalité fictive: il reconnaît des émotions, des valeurs, des codes, en découvre de nouveaux, il peut se connaître ou connaître un peu plus le monde après sa lecture. Il nous semble toutefois important de préciser que cette identification ne s'avère pas un passage obligé de la lecture. Ainsi, nous pouvons dire que la lecture littéraire implique un dialogue avec le texte, dialogue composé d'engagement dans le texte et de distance. Cette implication permet de vivre de nouvelles émotions et la distance d'analyser, d'interpréter non seulement le texte mais également l'expérience de lecture. Ce dialogue entre le lecteur et le texte procure un plaisir esthétique, c'est-à-dire un dépaysement, un bouleversement des pensées, des habitudes, des expressions habituelles (Riffaterre, 1979).

⁴⁶ Rouxel, A. (2002), p.18.

⁴⁷ Picard, 1986.

Pour résumer, nous retenons les trois conceptions suivantes pour parler de la lecture littéraire :

1. Une conception interactive de la lecture littéraire dans laquelle est reconnu le rôle actif, créateur et libre du lecteur (Eco, 1985; Dufays, 1996; 1997).
2. Une conception descriptive de la lecture littéraire dans laquelle la compréhension et l'interprétation sont basées d'une part sur le texte et, d'autre part, sur les connaissances et les expériences du lecteur lui-même.
3. Une conception heuristique de la lecture littéraire : différentes grilles de lecture peuvent être appliquées à un texte (Picard, 1982; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Dufays, 1996; Tauveron, 2001).

CONCLUSION

1. Bilan des avancées de la recherche

En premier lieu, force nous est de reconnaître qu'il n'existe pas de culture homogène, et cela, à cause de ses multiples sources et de ses diverses manifestations. De plus, cette culture qui se vit autour de deux pôles en interaction, soit la culture première et la culture seconde, résulte d'un apprentissage, d'une transmission effectuée à la fois par la famille, par les médias et par l'école. Tout comme la lecture littéraire, elle requiert compréhension et interprétation. Quant au texte littéraire, porteur de codes culturels, produit polysémique et inachevé, il constitue un référent culturel essentiel pour susciter une « expérience » chez le lecteur. Fruit d'une déconstruction et d'une reconstruction ainsi que de relations d'autofécondation avec d'autres textes, il est un objet logique, culturel et personnel. En tant que tel, il interpelle, chez le lecteur, ces mêmes dimensions.

Tout aussi dynamique que la culture et le texte littéraire, la lecture littéraire peut se définir comme un va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation, entre la participation du lecteur et sa distanciation par rapport au texte: elle implique un dialogue du lecteur avec le texte. Cet échange, qui existe aussi entre les membres d'une même communauté d'interprétants, contribue à limiter et à valider les interprétations. Lecture engageante et engagée, la lecture littéraire « place » le lecteur dans une démarche interprétative qui convoque, fait intervenir sa culture et ses stratégies. Elle contribue à le rendre sensible à la forme du texte, à son fonctionnement et à sa dimension esthétique. À la fois compréhension cognitive et affective du texte, tout en étant un jugement, l'expérience esthétique ne se fonde pas uniquement sur le plaisir de lire. En effet, la lecture littéraire représente à la fois un investissement intellectuel, culturel et affectif.

Tout lecteur active deux principaux savoir-faire propres au texte littéraire : d'une part, il fournit un effort intellectuel pour construire le sens du texte, puisque celui-ci est incomplet; d'autre part, il interprète le texte et justifie son interprétation en faisant des inférences à l'aide de sa culture, de son bagage de connaissances et du texte. Il reconnaît alors le sens du texte, déterminé par et commun à sa communauté de lecteurs. Savoir effectuer une lecture littéraire, c'est-à-dire connaître les stratégies à mettre en œuvre pour effectuer une lecture littéraire s'avère, évidemment, une condition préalable à cet acte de lecture. Or, nous l'avons souligné en introduction, l'élève développe la compétence à interpréter tout au long de son parcours au secondaire; et ce n'est que vers la fin du secondaire, semble-t-il, qu'il sera vraiment en mesure de réussir une lecture littéraire. Encore faut-il que, dès le primaire, les stratégies d'enseignement favorisent une telle lecture.

2. Problématique de la didactique de la littérature

Dans ces trois pôles qui fondent, en partie, la didactique de la littérature, soit la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire, l'enseignant joue un rôle essentiel: celui de passeur de connaissances culturelles, outre les autres (et nombreuses) connaissances qu'il doit enseigner. Pour favoriser la découverte d'une culture, celui-ci place l'élève dans un contexte de cheminement culturel. Pour ce faire, il l'amène à dépasser sa culture première dans le but de s'en distancier, de mieux la comprendre et, finalement, de l'enrichir. En ce sens, un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires constitue, à notre avis, un outil indispensable qui permet à la fois à l'enseignant de « passer » des connaissances culturelles (de différentes cultures, de différentes époques) aux élèves, et à ceux-ci d'en construire. Afin d'atteindre ce but, l'enseignement de la lecture littéraire constitue un excellent vecteur. Voilà pourquoi on la choisit comme objet mais aussi comme lieu d'apprentissages. En effet, la lecture littéraire présuppose des compétences même chez le jeune lecteur, tout en permettant à l'enseignant de mettre en place des activités qui peuvent aider au développement des compétences de celui-ci. Ce lieu d'apprentissages peut être

implicite, par exemple quand l'élève lecteur réalise un apprentissage par le texte sans en être conscient. Il devient explicite chaque fois qu'il requiert un dispositif d'enseignement.

La conception classique de l'enseignement de la littérature plaçait l'œuvre littéraire comme un modèle d'écriture et une œuvre à admirer (Richard, 2004). La conception post-moderne insiste plutôt sur la réception du lecteur et favorise une littérature susceptible de construire un patrimoine commun universel (Jouve, 1993; Vandendorpe, 1996). Dans ce contexte, en classe de français, les modes de lecture doivent être variés, afin de s'adapter le plus possible à ce que chaque lecteur recherche. Il est impératif que les activités privilégiées aident à développer les stratégies qui régissent et assurent une meilleure compréhension et une meilleure interprétation.

Or, la confusion règne souvent chez les enseignants de français entre l'interprétation et la compréhension (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Giasson, 2003). Les pratiques de lecture littéraire ne favorisent pas ou alors peu l'interprétation, ni par le fait même, une expérience esthétique, ce qui expliquerait les problèmes d'interprétation éprouvés par les élèves. Privilégiée pour aborder et étudier un texte littéraire, la compréhension (c'est-à-dire une lecture de nature plutôt informative) met notamment l'accent sur la structure du récit, sur le personnage (Lebrun, 1996; Lits, 1996; Falardeau, 2004). Une telle approche occulte, voire étouffe, ce qu'est la lecture littéraire en n'accordant qu'une faible importance aux connaissances et aux stratégies mises en œuvre dans le processus d'interprétation, au lieu d'en faire une expérience de rencontre de nature esthétique entre le lecteur et le texte.

Force nous est de constater que, tant dans la classe que dans les manuels scolaires, une lecture efférente débouche trop souvent sur une évaluation de la bonne réponse, sur des questionnaires qui vérifient trop souvent une compréhension de surface et

visent à s'assurer uniquement que l'élève a lu le texte (Tauveron, 2002; Hamon, 2004). Déjà, dans les années soixante et soixante-dix, 50 à 70 % des questions posées pendant un cours de lecture étaient des questions de compréhension littérale (Béland, 1985). Certes, bien que peu de recherches existent sur les modes d'utilisation des manuels en classe par les enseignants non plus que sur leur impact sur les pratiques ou sur les apprentissages scolaires (Noël-Gaudreault, 1999), une grande disparité règne dans les manuels scolaires quant aux approches de l'enseignement de la littérature (Richard, 2004), nous avons pu nous-même l'observer. En effet, dans les quelques manuels analysés⁴⁸ de quatrième et cinquième secondaire, la compréhension est abondamment travaillée. De nombreux exercices, souvent répétitifs, aident l'élève dans son apprentissage de la compréhension. Abondante, la théorie fournit aux élèves des termes littéraires pour aborder un texte. Tous ces manuels permettent à l'enseignant de s'assurer qu'une compréhension est maîtrisée ou alors ils cherchent à améliorer la compréhension en fournissant aux élèves des exercices. Cependant, on y trouve peu de pistes d'exploitation et peu de stratégies pour interpréter⁴⁹. Quand il y en a, elles se présentent sous la forme d'activités complémentaires, ce qui traduit une certaine vision de l'interprétation : complémentaire, facultative et donc de moindre importance.

En tant qu'enseignante-chercheuse œuvrant dans un tel contexte, je me préoccupe de rendre mes élèves capables de comprendre et d'interpréter, non seulement la culture dans laquelle elles évoluent, mais aussi d'en faire des lectrices habiles à interpréter un texte littéraire et à justifier leur interprétation. Je souhaite donc leur fournir les stratégies nécessaires pour interpréter un texte littéraire, objet culturel.

⁴⁸ Dans le cadre du travail de synthèse du cours DID 6213, avec Daniel Daigle, 2005.

⁴⁹ Mis à part quelques manuels.

3. Perspectives

Une modification de l'enseignement de la lecture littéraire s'avère nécessaire. Même si de plus en plus d'approches didactiques sont privilégiées pour aborder le texte littéraire (journal dialogué, cercle de lecture), une modification de l'enseignement de la lecture littéraire s'impose, afin de s'assurer de développer à la fois la compréhension et l'interprétation.

Ce constat nous amène à vouloir poursuivre cette recherche au doctorat, afin de créer un dispositif didactique qui permettra d'enseigner la dimension interprétative de la lecture littéraire chez des élèves de la fin du secondaire. Voilà pourquoi il nous semblait essentiel, dans un premier temps, de dresser l'état de la recherche sur la culture, le texte littéraire et la lecture littéraire, afin de mettre en perspective le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire. À l'heure actuelle, l'enseignant peut, à juste titre, se poser de nombreuses questions. Quels savoirs enseigner? Quelles stratégies privilégier afin d'amener les élèves à devenir habiles à effectuer une lecture littéraire? Quelles conditions et quels outils créer pour que l'enseignant soit en mesure d'enseigner efficacement les stratégies requises pour interpréter un texte?

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Adam, J.-M. (1987). « Types de séquences textuelles élémentaires ». *Pratiques*, n°56, Décembre 1987, pp. 54-79.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Armand, A. (dir.). (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.

Armand, F. (1994). « Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones ». *Revue AQEFLS*, Vol. 16, nos 1-2, pp. 116-126.

Armand, F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise ». *Santé, société et solidarité*. no 1, pp. 141-152.

Aron, P. (2002). *Distanciation*. Dans P. Aron, D.Saint-Jacques et A.Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 150-151.

Aron, P., et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris: Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Baudelot, C., Cartier, M., et Deretz, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz Nathan.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1973). «Texte». *Encyclopedia Universalis*. Paris : pp. 1015-1016.

Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte, précédé de Variations sur l'écriture*. Paris: Seuil.

Béland, J.-P. (1985). *Niveaux de compréhension : faut-il s'y fier?* Dans Thérien, M. et Fortier, G. (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal : Ville-Marie, pp. 95-120.

Bernier, M.-A. (2002). *Contexte*. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 113-114.

Bernier, S. (2002). *Les héritiers d'Ulysse*. Montréal : Lanctôt.

Bertin, G. (2002). « Interculturel et mondialisation: niveaux de communication culturelle, temporalité et sociétés ». *Esprit critique, revue internationale de sociologie et de sciences sociale*. Vol.4 no.10 - Octobre 2002, URL: <http://www.espritcritique.org/>.

Bérubé, R. et Gervais, A. (1988). *Urgences: Le tour du texte*. 19, janvier 1988.

Bourdieu, P. (1978). « Ce que parler veut dire » *Le français aujourd'hui*, no 41, mars 1978, pp. 4-20.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : De Minuit.

Bourque, G. (1991). *La littérarisation*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, pp. 31-43.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.

Burgos, M. (1996). *Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes?* Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 265-271.

Butler, G. R. (1996). « Introduction ». *Canadian Folklore Canadien : Discours culturels*. 18-1.

Chassay, J.-F. et Parmentier, B. (2002). *Discours*. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 143-145.

Chassay, J.-F. (2002). *Intertextualité*. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 305-307.

- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Collès, L. (1996). *Une pratique littéraire de l'interculturalité*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 227-233.
- Collette, J. Y. et De Bellefeuille, N. (1985). *À propos du texte/textualisation*. Outremont: La nouvelle barre du jour.
- Culler, J. (1989). *La littérarité*. Dans Angenot, M., Bessière, J., Fokkema, D. et Kushner, E. (dir.). *Théorie littéraire*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 45-49.
- Daigle, D. (2005). Notes de cours non publiées. Montréal : Université de Montréal.
- De Certeau, M. (1980). *La culture au pluriel*. Paris : Christian Bourgois.
- De Koninck, G. (1998). « Le texte courant et le texte littéraire. Y a-t-il une différence? Ou si Pagnol devenait explorateur... ». *Québec français*, no 111, pp. 57-65.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dessons, G. (2002). *Esthétique*. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 195-197.
- van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Dion, R. (1991). *Littérarité et métatexte littéraire: l'exemple d'Agonie de Jacques Brault*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, pp. 179-194.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. (1982). *Puissance et vacuité : le souverain poncif*. Mémoire de maîtrise. Louvain : Université catholique de Louvain.

- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- Dufays, J.-L. (1996). *Culture/Compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 167-175.
- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, no 95, Septembre 1997, pp. 31-52.
- Dufour, B. et Senez, S. (2002). « Pour une pratique pédagogique interculturelle dans la classe de littérature ». *Dialogues et Cultures*, FIPF, no 47, pp. 189-194.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu dans l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Dumont, F. (1981). « La culture savante : reconnaissance du terrain. » Dans Dumont, F. (dir.) *Questions de culture : Cette culture que l'on appelle savante*. Québec : IQRC, no1. pp.17-34.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.
- Duval, I. (2003). « Comment rendre la culture aux étudiants ». *Québec français*, no 130, été 2003, pp. 63-67.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.
- Falardeau, J.-C. (1981). « Savoirs savants et savants populaires. » Dans Dumont, F. (dir.) *Questions de culture : Cette culture que l'on appelle savante*. Québec : IQRC, no1. pp.35-46.
- Falardeau, É. (2003). « L'apprentissage de la lecture littéraire : quelques pistes pour la lecture de *L'écume des jours* de Boris Vian » *Québec français*, no 129, printemps 2003, pp. 48-51.
- Falardeau, É. (2004). « La place des lecteurs dans les classes de littérature ». *Québec français*, no 135, automne 2004, pp. 38-41.
- Fayol, M. (1992). *Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle*. Dans Fayol, M. (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 73-105.

- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université et Éditions Universitaires.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gary, R./Ajar, É. (1982). *La Vie devant soi*. Paris : Mercure de France, coll. « Folio ».
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Gervais, B. (1996). *Contextes et pratiques actuels de la lecture littéraire*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 23-32.
- Gervais, B. (2001). *Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture*. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP, pp. 37-54.
- Gervais, B. (2005). « Lecture de récits et compréhension de l'action ». *Vox poetica*, (date de consultation: 15 décembre 2006).
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1992). *Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents*. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal : Logiques, pp. 183-217.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin.
- Giraud, M. (1993). *Culture. Pluriel recherches : Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Paris : L'Harmattan, Cahier 1, pp. 37-45.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard.
- Hamon, P. (1977). « Texte littéraire et métalangage » *Poétique*, no 31, pp.261-284.

Hamon, M. (2004). « Enseigner la littérature : quels fondements théoriques? » *Les cahiers pédagogiques*. no 420, janvier 2004.

Harvey, F. (2002). *Quel avenir pour les petites cultures à l'heure de la mondialisation?* Dans Baillargeon, J.-P. *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation*. Québec : IQRC. pp.15-28.

Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.

Hébert, M. (2004). « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle ». *Québec français*, no 135, automne 2004, pp. 82-84.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jauss, H. R. (1982). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, Coll. « Contours littéraires ».

Jouve, V. (1996). *Pourquoi lire la littérature?* Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Ducolot, pp. 149-158.

Jouve, V. (2001). *De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture*. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, 2001, pp. 25-35.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.

Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.

Kwaterko, J. (2002). *Code*. Dans P. Aron, D.Saint-Jacques et A.Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Presses universitaires de France, pp. 97-98.

Landowski, E. (1991). *Pour une problématique socio-sémiotique de la littérature*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, pp. 95-119.

Langer, J.A. (1990). « Understanding literature ». *Language Arts*, no 67, pp. 817-823.

Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). *De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits*. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal : Logiques, pp. 183-200.

Lebrun, M. (1996). « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse ». *Repères*, no 13, pp. 69-85.

Lebrun, M. (dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal : Multimondes.

Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa : Nouvelles AMS.

Letocha, D. (1995). *Entre le donné et le construit: le penseur de l'action*. Dans Langlois, S. et Martin, Y. *L'horizon de la culture : hommage à Fernand Dumont*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture. Document en ligne
<http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fdfront.html>
 (date de consultation: 6 novembre 2006).

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Lits, M. (1996). *Mon nom est personne. Effets de réel et effets de fiction dans la construction du personnage*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 49-55.

Martin, M. A. et Rickelman, R.J. (1985). *Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture*. Dans Thérien, M. et Fortier, G. (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal : Ville-Marie, pp.75-92.

Melançon, J. (1991). *La problématique de la littérarité*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, pp. 209-218.

Milot, L. (1991). *La figure de l'écrit: son inscription dans le texte et dans l'histoire littéraire*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, pp. 1-10.

Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Le français, enseignement secondaire*.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle.*

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle.*

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire.* Rapport d'action concertée pour le soutien à la recherche en lecture.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2004). *Rapport annuel de gestion 2003-2004.*

Moles, A. (1958). *Théorie de l'information et perception esthétique.* Paris : Flammarion.

Noël-Gaudreault, M. (1999). « Les manuels vus par un chercheur universitaire. Entrevue avec Yves Lenoir ». *Québec français*, no 113, printemps 1999, pp. 43-44.

Ouellet, P. (1994). *Lecture à vue. Perception et réception.* Dans Saint-Jacques, D. (dir.), *L'acte de lecture.* Québec : Nuit blanche, pp. 275-290.

Petitjean, A. (1989). « Pour une didactique de la littérature ». *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, pp. 101-127.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu.* Paris : Minuit.

Pigallet, P. (1985). *L'Art de lire : principes et méthodes.* Paris : ESF-Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques.

Pilote, A. (1995). « Des repères culturels? » *Québec français*, no 135, automne 1995, pp. 24-25.

Popovic, P. et Boissinot, A. (2002). *Herméneutique.* Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire.* Paris : Presses universitaires de France, pp. 260-262.

Ponton, R. (2002). *Auteur.* Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire.* Paris : Presses universitaires de France, pp. 31.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature.* Paris : Sorbier.

Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »?* Paris: Hachette, coll. « Questions d'éducation ».

Pouliot, S. (1996). *Les romans historiques : lieux d'altérité ou enjeux idéologiques?* Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 240-248.

Pronovost, G. (1982). *Éléments de problématique pour l'étude de la culture populaire*. Dans, Pronovost, G. (dir.), *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, pp. 15-25.

Reuter, Y. (1995). « La lecture littéraire : éléments de définition ». *Lecteurs lectures. Le Français aujourd'hui*, no 112, décembre 1995, pp. 65-71.

Reuter, Y. (1996). *La lecture littéraire : éléments de définition*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck&Duculot, pp. 33-41.

Reuter, Y. (1997). *Pourquoi enseigner la littérature?* Dans Chanfrault-Duchet, M.-F. (dir.), *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*. Actes du colloque Tours, 27-28 septembre 1994, Tours : Université de Tours, pp. 45-52.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture des textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

Robin, R. (1989). *Extension et incertitude de la notion de littérature*. Dans Angenot, M., Bessière, J., Fokkema, D. et Kushner, E. (dir.), *Théorie littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 45-49.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1 : L'action sociale*. Montréal : Hurtubise HMH ltée, troisième édition.

Rosen, E. (1991). *Littérarité et stratégies de légitimation d'un genre: l'exemple du récit d'enfance*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, pp.45-58.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York : Modern Language Association of America.

Rouxel, A. (2002). *Qu'entend-on par lecture littéraire?* Dans Tauveron, C. (dir.). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Paris : Actes de l'université d'automne, octobre 2002, coll. « Les actes de la DESCO », pp. 12-23. http://www.eduscol.education.fr/D0126/lecture_culture_litteraires.pdf (date de consultation: 11 janvier 2007).

Roy, G. (1993). *Bonheur d'occasion*. Montréal : Boréal, coll. « Boréal compact ».

Saint-Jacques, D. (1991). *La reconnaissance du littéraire dans le texte*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, pp. 57-69.

Savage, S. (2004). « La lecture d'œuvres complètes au collège ». *Les cahiers pédagogiques*. no 420, janvier 2004.

Schank, R. et Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.

Simard, D. (2002). « Repères pour une école culturelle ». *Résonances*. no 2, octobre 2002, <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/octobre/Simard.htm>. (date de consultation: 6 novembre 2006).

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Simard, J.-J. (1991). *Droits, identités et minorités : à l'arrière-plan de l'éducation culturelle*. Dans Ouellet, F. et Pagé, M. (dir.) *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : IQRC, pp. 155-195.

Simon, P.-J. (1993). « Enculturation ». *Pluriel recherches : Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Paris : L'Harmattan, Cahier 1, p. 50.

- Sollers, P. (1975). *Écriture et révolution*. Paris : Seuil, coll. « Points ».
- Tauveron, C. (dir.). (2001). Présentation- Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : « un autre drame très parisien ». Dans *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, pp. 5-24.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Hatier, coll. « Pédagogie ».
- Thérien, M. (1994). « La culture et l'école ». *Québec français*, no 94, été 1994, pp. 71-74.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenager's reading*, New York : Nichols publishing.
- Todorov, T. (1978a). *Symbolisme et interprétation*. Paris : Seuil.
- Todorov, T. (1978b). *Les genres du discours*. Paris : Seuil.
- Trottmann, C. (2004). *Philosophie et cultures : pour un humanisme à visage humain*. Dans Collectif. *Philosophie et culture & philosophie et transculturalité*. Paris : Unesco. p.73-90. (date de consultation: 11 novembre 2006)
- Valdés, M. (1989). *De l'interprétation*. Dans Angenot, M., Bessière, J., Fokkema, D. et Kushner, E. (dir.). *Théorie littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 275-286.
- Vandendorpe, C. (1992a). *Comprendre et interpréter*. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal : Logiques, pp. 159-181.
- Vandendorpe, C. (1992b). « L'enseignement de la littérature aujourd'hui..» *DFLM. La lettre de l'association*, vol 10, no 3-4, p.3
- Vandendorpe, C. (1996). *La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens*. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 159-166.
- Veck, B. (1988). *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. Paris : I.N.R.P.

- Verhelst, T.G. (1994). « Quel sens donner à culture et développement? ». *Bulletin DPMN*, vol 2, no 2, aout 1994, pp. 4-5.
- Viala, A. (1994). *Rhétorique du lecteur et scholitudes*. Dans Saint-Jacques, D. (dir.), *L'acte de lecture*. Québec : Nuit blanche, pp. 291-304.
- Viala, A. (2002). *Texte*. Dans P. Aron, D.Saint-Jacques et A.Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 586-587.
- Viala, A. (2005). *Lettre à Rousseau sur l'intérêt littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Zaragosa, S. (2005). *Interactions verbales dans le processus de dévolution*. Dans Salin, M.-H., Clanché, P. et Sarrazy, B. (dir.), *Sur la théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, pp. 417-427.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : E.S.F., collection « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- Zima, P. (1978). *Pour une sociologie du texte littéraire*. Paris : L'Harmattan.
- Zima, P. (1991). *Ouverture et clôture du texte littéraire*. Dans Milot, L. et Roy, F. (dir.), *La littérarité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, pp. 71-80.