

Pour favoriser la réception des œuvres littéraires

L'introduction de la littérature pour la jeunesse dans les programmes scolaires témoigne, aujourd'hui, d'une préoccupation ancienne, celle de la formation culturelle de jeunes :

- dont l'identité est en construction,
- qui réagissent aux actions, en acceptant de lire, comme en refusant de le faire,
- qui sont en liberté surveillée, puisque parents, enseignants et autres médiateurs encadrent leurs découvertes et leurs apprentissages de la lecture.

La lecture est un enjeu social, une forme moderne de l'initiation : certaines façons de lire sont légitimées, reconnues, valorisées et certifiées. N'intègre pas qui veut le monde des lecteurs reconnus.

Conséquence : ceux qui souhaitent contribuer à la formation des jeunes lecteurs ont à élucider leur définition du lecteur. Quel lecteur voulons-nous former ? Quels critères de compétence définissons-nous ? Si le-la formateur-trice ne procède pas à cette mise à plat, il-elle court tous les risques d'être dirigé-e par son idéologie « spontanée » et implicite...

Par exemple, il a été proposé de former les lecteurs à partir de ce qu'un courant critique a nommé le Lecteur-idéal. L'analyse, par ces critiques, d'œuvres leur aurait permis de définir les compétences nécessaires à une lecture heureuse des textes. Se placer dans cette perspective revient à donner, remarque un peu abrupte, tout pouvoir aux auteurs. D'autres ont voulu prendre le contre-pied et donner tout pouvoir aux lecteurs. Occulter l'auteur ne vaut pas mieux.

Et n'oublions pas que, dans la culture occidentale, un modèle de lecteur de littérature continue d'être pris comme référence, dont les traits caractéristiques seraient les suivants :

- il est, comme un haruspice, celui qui fouille dans les entrailles de l'œuvre ou de l'auteur pour découvrir le sens, et Mélanie Klein entrait dans cette idéologie en affirmant que l'activité de lecture (comme toute activité d'acquisition de connaissance) consistait à accepter d'aller prendre quelque chose dans le corps de la mère,
- il est, comme l'officiant du culte vaudou, celui qui fait parler les morts et les absents, suscitant leur résurrection par sa lecture,
- il est celui qui accepte de se laisser envahir, posséder par le texte de l'écrivain, expérience spirituelle laïque, où le culte des auteurs remplace celui des saints.

Nous choisissons donc de considérer que la construction du sens se fait dans l'interaction entre texte et lecteurs, selon des parcours interprétatifs qui permettent de valider ou d'invalider des hypothèses de lecture. Le sens n'est ni dans le texte, ni dans le monde extérieur au texte, il est dans cette construction. Ce qui a pour conséquence de sortir des évaluations normatives (bon/mauvais lecteur, lecteur expert/novice), tout lecteur, même débutant, construit du sens. En débattre sert à confronter des points de vue.

Est lecteur celui qui peut tout lire, y compris ce qu'il ne connaît pas, ce qu'il n'a jamais rencontré. Comme Montaigne, le butineur, aucun texte ne lui inspire ni terreur, ni révérence obligée. Ce sont des textes, voyons à quoi ils peuvent nous servir pour répondre aux questions que nous nous posons.

Est lecteur, aussi, celui qui sait faire ses choix de lecture, en fonction de ses visées et intérêts personnels.

Un lecteur, quelles que soient ses normes et ses valeurs, est quelqu'un qui est capable de survivre dans la jungle des écrits, dont la littérature est un aspect, culturellement fondamentale, parcouru de multiples contradictions.

À propos du sens : on pose que le sens n'est pas contenu dans le texte (thèse de l'immanence), ni dans la « réalité » extérieure (thèse de la référence), il est à construire par interaction entre

les signifiants et les lecteurs, dans une situation socialement et historiquement caractérisable. Un texte n'existe pas sans un lecteur qui le rend lisible.

- Le lecteur en apprentissage travaille avec les signifiants du texte, dans une relation directe ou indirecte avec d'autres lecteurs, des adultes (parents, enseignants et autres médiateurs) et un entour social et historique qui oriente ses interprétations.

-- Le lecteur en apprentissage n'est pas une surface vierge que l'on pourrait impressionner à volonté :

- il dispose de savoirs, de connaissances, de types, de stéréotypes, d'idéologies, de représentations qui influencent ses choix interprétatifs,
- il appartient à plusieurs communautés interprétatives (Stanley Fish), dont les suggestions peuvent entrer en conflit dans le cours du processus interprétatif,
- sa lecture provoque immédiatement (le « sens littéral » est une illusion dilatoire) des interprétations qui sont, quelles qu'elles soient, à accueillir et à discuter : de là la nécessité de disposer d'outils aidant à la validation des interprétations.

- Comme tout lecteur, le lecteur en apprentissage entre dans un texte de façon singulière, en développant ses stratégies personnelles. L'objectif fondamental d'un formateur serait donc de développer cette singularité et de s'opposer à toute normalisation des lectures et, donc, des interprétations.

La littérature est un champ (Pierre Bourdieu) de forces, dans lequel le producteur social (Jean-Paul Bronckart) met en jeu un écrit.

Les traces de cette prise de risques sont observables dans l'objet (livre, magazine, journal, etc.), sur lequel un parcours interprétatif peut être mené (Jean-Pierre Goldenstein, Gérard Genette : sémiotité du paratexte). Des travaux de recherche d'informations par comparaison de groupements de couvertures, d'articles d'encyclopédies, de textes critiques, etc. pourraient servir à introduire le jeune lecteur aux univers de l'édition, à la notion d'auteur, de canon. L'extraction d'informations, leur organisation et leur évaluation sont des outils contribuant à l'interprétation et aux débats interprétatifs. Ce ne sont pas des opérations « objectives » mais des processus de construction sémantique, qui, de ce fait, sont déterminés par les normes et les valeurs de chaque lecteur.

Les textes littéraires sont produits par insertion dans un genre socio-discursif (Mikhail Bakhtine). Chaque genre propose au lecteur des procédures de production (un ensemble flou de règles formelles), des outils pour produire des impressions référentielles.

On donne ici simplement une liste des outils d'exploration des textes* qui peuvent servir à la formation des jeunes lecteurs :

- les entrées en lecture ou quelles sont les premières évaluations que les jeunes lecteurs font (premières hypothèses, relations personnelles au texte, quel relief est accordé par le jeune lecteur à quelle partie du texte, etc. ?),
- en particulier, émettre des hypothèses relatives au genre socio-discursif du texte mis en lecture,
- la progression de l'information (thèmes-rhèmes), en tenant compte des travaux de MAK Halliday,
- les groupements sémantiques (cf. François Rastier), pour repérer les domaines sémantiques et les isotopies convoqués par l'auteur,

- les personnages et leurs visées (leurs objectifs, comment ils les atteignent ou non, etc.). Un travail, au niveau de certaines phrases, sur les actants (au sens de Lucien Tesnière), permettrait d'éclairer les enjeux textuels,
- l'onomastique (les noms de personnes, de lieux, etc.) choisis par les auteurs sont rarement indifférents pour l'interprétation,
- les programmes discursifs mis en œuvre par l'auteur pour linéariser son texte,
- il est toujours possible de travailler sur certains aspects particulièrement porteurs de sens, comme le choix de systèmes verbaux (temps du monde raconté/du monde commenté, Harald Weinrich), les choix concernant les déictiques, la diaphore, la substitution (cohérence et cohésion, MAK Halliday & R. Hasan),
- ...

En tout état de cause, il s'agit de construire un univers textuel dont le jeune lecteur sait explicitement qu'il n'est qu'une impression référentielle (pour ne pas tomber dans l'illusion référentielle). Pour que les mots ne soient pas pris pour les choses mais du texte, il est nécessaire de dévoiler les processus et les procédés de production.

Pour favoriser la réception des œuvres littéraires (de jeunesse ou non) :

- construire une situation où le jeune lecteur puisse mettre en œuvre ce qu'il est et ce qu'il sait ; soit confronté à du « nouveau » qui le dérange sans bloquer sa lecture ; dispose de méthodes et de moyens pour construire, dans l'interaction avec d'autres lecteurs, ses interprétations ; puisse choisir, accepter ou rejeter des propositions d'interprétation.
- chaque lecteur interprète les textes en fonction de modèles-types dont il hérite par défaut ou qu'il construit. S'il n'est pas toujours possible de mener une réflexion sur de tels modèles (le niveau de la métacognition), il est toujours souhaitable de les mettre en crise, par la confrontation des interprétations. Le sens n'est jamais acquis, clos, fermé.
- pratiquer une déontologie qui rompe avec les conceptions ontologiques des textes (redite : les textes n'existent pas en dehors de la relation entre leurs auteurs et leurs lecteurs), dans un cadre pédagogique où le formateur n'occulte pas les enjeux de savoir et de pouvoir. Le choix du mode pédagogique est, à la fois, un choix professionnel et un choix éthique.

Serge Goffard
 Rédacteur en chef de la revue Argos
 Linguiste (Lirest, ENS Cachan)