

LIRE AU PLURIEL. POUR UNE DIDACTIQUE DE LA DIVERSITÉ DES LECTURES À L'USAGE DES 14-15 ANS

Jean-Louis DUFAYS

Si l'on en croit les sociopsychologues et l'expérience commune (1), l'âge de 14-15 ans (2) est celui où les élèves accèdent au sens du relatif et, partant, à la capacité de soumettre un même texte ou un même fait à des lectures différentes. Il n'est pas douteux que cette pratique soit essentielle dans la formation des futurs adultes ; et pourtant, sa didactisation se heurte à un certain nombre d'obstacles, dont le moindre n'est pas le flou conceptuel qui entoure la notion de « diversité des lectures ». Je tenterai ici de débroussailler quelque peu le maquis des théories et des débats actuels relatifs à cette notion. Je m'interrogerai ensuite sur les discours dont la « lecture plurielle » fait l'objet dans les instructions officielles et les manuels, puis sur les difficultés et les enjeux que soulève sa pratique dans la classe de français. Je proposerai enfin quelques démarches qui me paraissent à même de favoriser un enseignement-apprentissage efficace de cette manière de lire.

1. DIVERSITÉ DES LECTURES, LECTURES PLURIELLES... : UN ESSAI DE BILAN THÉORIQUE

1.1. Trois modèles de la lecture plurielle

Sur le plan théorique, le concept de diversité des lectures a fait l'objet de diverses modélisations dont trois au moins ont connu une fortune particulière.

1.1.1. La doctrine des quatre sens et la tradition herméneutique

Des modèles de lecture visant à éclairer les dimensions multiples des textes littéraires ont été élaborés dès l'Antiquité gréco-romaine ; la tradition stoïcienne

(1) La mienne en tout cas après 12 ans d'enseignement à ce niveau.

(2) Lequel correspond au niveau 3^e-2^e en France, et au niveau 3^e-4^e en Belgique. On me pardonnera de ne pas préciser ici les équivalences pour la Suisse romande et le Québec.

de l'allégorisme cherchait ainsi à décoder les sens cachés, par opposition à la philologie alexandrine, soucieuse d'établir les textes avec exactitude. Mais c'est l'exégèse biblique du Moyen Age (3) qui a développé le premier modèle véritable de « lecture plurielle » en distinguant quatre sens complémentaires : le sens premier, dit *littéral* ou *historique* (l'histoire racontée), puis trois sens qualifiés de *spirituels* ou d'*allégoriques* : le sens *typologique* ou *allégorique* au sens strict (le Nouveau Testament annoncé par l'Ancien), le sens *moral* ou *tropologique* (la portée éthique) et le sens *anagogique* (l'évocation des fins dernières de l'humanité). Comme l'a souligné Todorov, il s'agit là d'un pluriel ordonné et strictement délimité par la doctrine chrétienne : même si le travail de l'interprète semble valorisé, ce n'est pas lui qui permet d'établir le sens nouveau, mais bien une certitude *a priori* concernant le sens nouveau (4).

La distinction fondamentale entre les lectures littérale et allégorique se retrouvera tout au long de l'histoire de l'herméneutique et sera reformulée au XIX^e s. sous la forme de l'opposition entre la *compréhension* et l'*interprétation* (5). Pour les herméneutes, la *compréhension* est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés, directement perceptibles. Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels. L'*interprétation*, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer.

1.1.2. Les cinq codes distingués dans S/Z

L'ouvrage qui a le plus contribué à promouvoir la notion de « lecture plurielle » dans la critique littéraire contemporaine est sans conteste le S/Z de Roland Barthes. Le point de départ en est la distinction entre le texte *scriptible* et le texte *lisible* : posant comme idéal de la pratique littéraire un texte dont le sens relèverait d'un engendrement inépuisable, d'« une différence qui ne s'arrête pas » (6) et ne pourrait connaître d'autre destin que celui de son écriture (ou sa réécriture) incessante par les lecteurs successifs, Barthes constate néanmoins que, dans la pratique, la lecture n'est confrontée, au mieux, qu'à des textes *lisibles*, dont le pluriel est limité par les cadres et les codes de la culture dominante.

Cherchant alors à déterminer de quel pluriel les textes lisibles sont faits, Barthes distingue cinq types de codes : le *code proaïrétique* ou voix de l'Empirie, qui organise les actions des personnages en séquences, le *code herméneutique* ou voix de la Vérité, qui déroule la structure des énigmes posées par le texte, le *code des sèmes* ou voix de la Personne, ensemble des connotations formant des champs lexicaux, les *codes culturels* ou voix de la Science, qui distillent les

(3) Pour être précis, ce modèle de lecture remonte aux premiers siècles du christianisme et s'est perpétué à peu près jusqu'au dix-septième siècle. Cf. T. TODOROV, *Symbolisme et interprétation*, Paris, Seuil, 1978 (Poétique), p. 91.

(4) *Id.*, p. 104.

(5) A propos des différents modèles herméneutiques, voir T. TODOROV, *Théories du symbole*, Paris, Seuil, 1977 (Poétique), et *Symbolisme et interprétation*, *op. cit.* Précisons qu'à côté de ces deux niveaux de lecture, certains herméneutes en ajoutent un troisième, celui de l'*application*, opération par laquelle le lecteur actualise le texte, lui donne un sens par rapport à sa propre situation. Cf. H.R. JAUSS, *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, 1988 (Bibliothèque des idées), p. 15.

(6) R. BARTHES, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970 (Points, 70), p. 9.

jugements fondés sur une autorité, et le *champ symbolique* ou voix du Symbole, qui associent au texte des significations multivalentes et réversibles.

Même si la démarche de Barthes s'adresse évidemment à des adultes, et même si, comme divers commentateurs (7) l'ont remarqué, les cinq codes distingués dans *S/Z* relèvent moins d'une typologie systématique que d'un choix opératoire fondé sur des critères hétérogènes, cette méthode de lecture, qui trouve son origine dans un séminaire donné à l'École pratique des Hautes Etudes, retient l'attention des didacticiens : le recours à une analyse pas à pas, par petites touches, qui découpe dans le texte des « lexies » déterminées au gré des décisions du lecteur, constitue une procédure didactique qu'on peut transposer, *mutatis mutandis*, dans une classe du secondaire. J'y reviendrai plus loin.

1.1.3. Déconstruction et dissémination

Une troisième forme célèbre de lecture plurielle a été mise à l'honneur par les travaux de Jacques Derrida et de Paul de Man (8). Dans la perspective de la promotion du texte scriptible et de la « jouissance » (9) chers à Barthes, ce type de lecture se définit comme un processus volontaire et systématique de désagrégation de la cohérence textuelle par le lecteur. Cette déstabilisation peut s'exercer de deux manières complémentaires.

L'une, la déconstruction derridienne, consiste à mettre en évidence les contradictions qui peuvent être décelées entre le sens grammatical (explicite) des énoncés et leur sens rhétorique (implicite). Par exemple, la phrase « Quelle différence cela fait-il ? » peut être interprétée à la fois comme une véritable demande d'explications et comme une manière de manifester du scepticisme. L'autre démarche, pratiquée par Derrida et Lucette Finas (10), revient à exploiter de manière intensive les potentialités signifiantes de chaque signe, voire de chaque mot du texte. Ainsi, dans le poème de Mallarmé qui porte ce titre, le mot « salut » peut être lu tout à la fois comme une salutation directe au lecteur et comme la thématization d'une « salutation », du « fait d'échapper à la mort », d'une « rédemption », etc.

Qu'elle recoure à une technique ou à l'autre, la lecture plurielle dont il est ici question participe d'une autre épistémologie que celle de l'exégèse médiévale et de l'herméneutique : il ne s'agit plus d'ordonner le sens en vue d'une unité ou d'une cohérence ultime, mais au contraire de le désordonner, de faire apparaître sa belligérance interne ; pour reprendre les termes de V. Jouve, on passe d'une lecture centripète à une lecture centrifuge (11). Comme U. Eco le soulignait dès 1962 (12), l'émergence de cette opposition correspond à un basculement dans l'histoire de l'esthétique et de la philosophie occidentale : le paradigme classique, fondé sur la confiance dans le sens des textes et des objets du monde, fait place au paradigme moderne et romantique fondé sur l'idée de rupture entre l'homme et son langage et sur le scepticisme à l'égard de toute construction de sens stable et cohérente.

(7) Notamment Fr. FLAHAULT, « Sur *S/Z* et l'analyse des récits », in *Poétique*, 47, 1981, pp. 303-314.

(8) Cf. notamment J. DERRIDA, *La dissémination*, Paris, Seuil, 1972 et P. DE MAN, *Allégories de la lecture*, Paris, Galilée, 1989.

(9) Cf. R. BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973 (Points, 135).

(10) Cf. L. FINAS, *Le bruit d'Iris*, Paris, Flammarion, 1978.

(11) Cf. V. JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993 (Contours littéraires), pp. 65-75.

(12) Cf. *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, éd. orig. 1962, trad. fr. 1965 (Points, 107), pp. 15-37. Voir aussi T. DOROV, *Théories du symbole*, op. cit., pp. 353-356.

1.2. Quelques questions en débat

Si elle a été définie de manières diverses, la lecture plurielle a aussi donné lieu à plusieurs débats théoriques animés. C'est que le concept touche à des questions éthiques et didactiques fondamentales : promouvoir la lecture plurielle revient à souligner le pouvoir que confèrent la culture et les savoirs et à privilégier la liberté et l'autonomie du lecteur face à l'inscription institutionnelle du sens.

1.2.1. Créativité du lecteur et réduction des possibles

Un premier débat concerne le statut de la créativité que peut exercer le lecteur lorsqu'il se trouve confronté à un texte ouvert. Selon Wolfgang Iser (13), plus on s'attache à « colmater » de manière inventive les « blancs » ou les « indéterminations » du texte, plus la lecture devient créative et riche. Pour Karlheinz Stierle (14), au contraire, le colmatage des blancs du texte est un processus de réduction du sens qui s'avère inhérent à toute lecture ; la lecture la plus féconde est plutôt celle qui résiste à la tentation de résoudre les questions que le texte ne résout pas et qui s'attache à les laisser en suspens. Ces deux positions sont-elles incompatibles ? Rien n'empêche en fait d'y voir deux manières de lire qui répondent à des besoins différents et peuvent se succéder.

1.2.2. Œuvre ouverte et lecteur modèle

Un autre débat sensible oppose depuis quelques années les tenants de la dissémination, réunis autour de Derrida, et les partisans de l'interprétation centrée, surtout représentés par George Steiner et Umberto Eco (15). Là où les premiers entendent défendre les textes contre le « coup de force idéologique » des lectures unificatrices, les seconds entendent à l'inverse les prémunir des « utilisations délirantes » dont ils seraient souvent l'objet. Sans minimiser les enjeux de cette polémique, on peut se demander si la reconnaissance des possibilités et des enjeux de la lecture plurielle exclut tout à fait celle des exigences qui incombent à toute interprétation. Il faut ici rappeler l'évolution personnelle d'Eco, qui, après avoir commencé par promouvoir les vertus de la lecture plurielle (dans *L'œuvre ouverte* et *La structure absente*), s'attache aujourd'hui à souligner les exigences communes auxquelles les textes soumettent leurs lecteurs (cf. *Lector in fabula* et *Les limites de l'interprétation*). Sur le plan didactique, il paraît en tout cas plus pertinent de dialectiser l'opposition entre la dissémination et la lecture centrée, ou, pour reprendre les termes d'Eco, entre l'*utilisation* du texte et son *interprétation coopérative*, que de promouvoir une pratique contre l'autre.

1.2.3. Polysémie et effet littéraire

Une troisième question qui divise la critique est celle du rapport qu'entretient le pluriel du texte avec la notion de littérature. Pour les romantiques allemands

(13) Cf. *L'acte de lecture*, Liège, Mardaga, 1985 (Philosophie et langage).

(14) Cf. « Réception et fiction », in *Poétique*, 39, 1979, pp. 299-320.

(15) A propos de ce débat, cf. J. DERRIDA, *Incorporated and C°*, Paris, Galilée, 1991, G. STEINER, *Réelles présences*, Paris, Gallimard, 1991, U. Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992 (Figures).

et pour Mallarmé, relayés par Barthes et Marghescou (16), la polysémie est constitutive de la notion même de littérature : lire littérairement revient d'abord à pluraliser le texte. D'autres critiques, comme Michel Picard et Vincent Jouve (17), considèrent plutôt l'activation de la polysémie comme une partie d'un processus dialectique. Pour eux, l'effet littéraire résulte d'abord du va-et-vient qu'effectue le lecteur entre des valeurs opposées — polysémie et sens unique, fiction et vérité, conformité et subversion — que de la focalisation exclusive sur l'un ou l'autre pôle. Peut-on trancher ici ? Comme Genette l'a rappelé récemment (18), les jugements sur la nature du littéraire relèvent de la liberté de chaque lecteur. Remarquons seulement que la deuxième position exploite davantage la diversité des latitudes évaluatives et paraît mieux adaptée à l'évaluation des productions culturelles de notre temps que la première, qui privilégie un seul type de valeurs et remonte au romantisme.

1.3. Les lectures plurielles : essai de typologie

Pour prolonger ce cadrage théorique, il paraît nécessaire de définir clairement les différentes sortes de « diversité » ou de « pluriel » auxquelles la lecture peut être soumise. On distinguera ici sept sortes de « pluriel du texte ».

1.3.1. Le pluriel des niveaux textuels et des composantes génériques

Le pluriel peut d'abord affecter les composantes internes de la textualité. Certaines de celles-ci sont communes à tous les types de textes : tous les textes étant décomposables selon les trois strates rhétoriques de l'inventio (la dimension idéologique), de la dispositio (la dimension thématique-séquentielle) et de l'elocutio (la dimension langagière), une lecture plurielle peut consister à alterner la prise en compte de chacune d'elles. Remarquons ici que la lecture idéologique correspond à l'usage que fait Barthes de ce qu'il appelle les « codes culturels » ou la voix de la Science.

Mais le pluriel peut également concerner les composantes propres au type (narratif, poétique, dramatique, argumentatif) et au genre (réaliste, fantastique, policier, etc.) (19) auxquels le texte paraît rattachable. Ainsi, un texte perçu comme narratif peut être lu tour à tour aux niveaux de la diégèse (intrigue, personnage, décor, temps raconté), de la narration (instance narrative, temps de la narration) et de la mise en texte (temps verbaux, progression thématique, champs sémantiques et lexicaux, etc.) (20). C'est un pluriel de ce type qu'a privilégié Barthes dans *S/Z* en s'attachant aux codes de l'énigme, des actions et de la personne : la pluralité barthésienne est en grande partie celle des composantes de l'analyse narrative.

(16) Cf. R. BARTHES, *S/Z*, op. cit. et M. MARGHESCOU, *Le concept de littérarité*, La Haye, Mouton, 1974.

(17) Cf. M. PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique), et V. JOUVE, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992 (Écriture).

(18) Cf. G. GENETTE, *L'œuvre d'art. Tome II : La relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997 (Poétique).

(19) A propos des types et des genres, G. GENETTE, *Introduction à l'architexte*, in COLLECTIF, *Théorie des genres*, Paris, Seuil, 1986 (Points, 181), pp. 88-159, J.-M. SCHAEFFER, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Seuil, 1989, J.-M. ADAM, *Les textes, types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992, et K. CANVAT, *Questions de genre*, Thèse de doctorat inédite défendue à Louvain-la-Neuve (UCL) en décembre 1996.

(20) Cf. entre autres la remarquable synthèse d'Y. REUTER, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Dunod, 1996 (2^e éd.).

1.3.2. La diversité des identités génériques

S'ils permettent de multiplier les points de vue à l'intérieur de chaque genre, les codes propres aux différents types et genres peuvent aussi être utilisés en concurrence les uns par rapport aux autres : le lecteur peut toujours décider de lire un texte à la lumière de plusieurs schémas « architextuels », et certains textes se prêtent d'autant plus à ce jeu que leur identité typologique ou générique paraît précisément brouillée. La plupart des textes de Christian Bobin, par exemple, peuvent être lus aussi bien comme des récits que comme des poèmes ou comme des essais, voire parfois comme des commentaires d'autres textes (21). Un troisième type de pluriel oppose donc les lectures narrative, poétique, dramatique, argumentative, critique, etc.

1.3.3. Le pluriel des phases de la lecture

À la diversité des identités génériques s'ajoute celle des phases de la lecture. Tout lecteur peut en effet choisir de séparer les différentes étapes qui lui permettent de donner sens et valeur au texte (22) : il peut ainsi privilégier tour à tour le *précadrage*, en s'appuyant sur des éléments du contexte et du paratexte, la *compréhension locale*, en s'attardant sur des portions de texte limitées, la *compréhension globale*, en s'attachant à la cohérence interne de l'ensemble, l'*interprétation*, en faisant signifier le texte par rapport à des référents ou des savoirs qui lui sont extérieurs et l'*application* en appliquant le texte à sa propre situation de lecteur. On retrouve ici à la fois l'opposition des exégètes entre compréhension et interprétation et la dialectique entre le particulier et le global, l'interne et l'externe, l'originel et l'actuel, dont Hans Robert Jauss fait la clé de son herméneutique littéraire (23).

1.3.4. Le pluriel des fonctions langagières

Un autre type de pluriel du texte, bien connu des professeurs de français, est celui des fonctions langagières. C'est devenu un lieu commun de dire qu'il est possible de lire les textes en privilégiant tour à tour la fonction référentielle, la fonction conative, la fonction expressive, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et la fonction poétique. Parmi ces fonctions, on sait que la dernière nommée est elle-même le lieu d'un pluriel possible selon que l'on y considère le jeu des rythmes, celui des mots ou celui des sons. Mais il est aussi possible d'ouvrir le modèle jakobsonien, dont les limites ont été maintes fois dénoncées, en considérant d'autres fonctions langagières. Par exemple, dans notre étude du genre de la chanson, Fr. Grégoire, A. Maingain et moi avons cru pouvoir distinguer sept fonctions typiques du genre : « se dire », « dire je t'aime », « raconter », « décrire, évoquer », « parodier, dénoncer », « annoncer, interpe-ler » et « jouer avec les mots, les sons, les rythmes » (24). On remarquera au

(21) Voir à ce propos J.-L. DUFAYS et L. GEMENNE, « Une mise en jeu didactique de la lecture littéraire : lire (avec) Christian Bobin », *Enjeux* n°32, pp. 103-118. Cette étude a été reprise dans J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 206-215.

(22) Cf. J.-L. DUFAYS, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994 (Philosophie et langage), pp. 112-171.

(23) Cf. *Pour une herméneutique littéraire*, op. cit., pp. 357-416.

(24) Cf. *La chanson. Vademécum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1994 (Séquences), pp. 25-39.

passage que la lecture selon les fonctions se confond en partie avec l'interprétation des identités génériques. Notons aussi que c'est à ce type de pluriel que se rattache la déconstruction demanienne : le « sens rhétorique » dont parle de Man n'est rien d'autre que la prise en compte des diverses fonctions pragmatiques attribuables au texte.

1.3.5. *Polysémie, polyisotopie et multiplicité des compréhensions*

Si l'on en revient aux démarches internes, il est par ailleurs possible de *comprendre* une unité textuelle ou un texte entier de diverses manières. Cette démarche, qui, lorsqu'on la systématise, débouche sur la dissémination derridienne, résulte de la polysémie des mots et des phrases et de la « polyisotopie » (cf. Greimas) des textes ou des portions de textes, c'est-à-dire de leur aptitude à se laisser intégrer dans plusieurs schémas explicatifs. Elle se produit en particulier pendant la lecture du récit d'énigme, qui, la scène d'explication finale mise à part, sert précisément à susciter une succession d'hypothèses concurrentes, mais elle peut concerner toute lecture dès l'instant où le lecteur se met à envisager plusieurs hypothèses sur la fonction de tel ou tel personnage, action, objet, procédé narratif, fait de style, etc. dans l'économie générale du texte.

1.3.6. *Les « grilles » d'interprétation externe*

Une autre forme de lecture plurielle consiste à multiplier les interprétations externes. Susceptible de se produire autant de fois que l'on trouve de hors-textes ou d'intertextes pour faire signifier le texte, cette manière de lire est virtuellement inépuisable.

Les connaissances qui permettent de la fonder sont de natures très diverses : elles comprennent aussi bien des savoirs de l'analyse littéraire traditionnelle – l'histoire littéraire, la biographie et la psychologie de l'écrivain, la rhétorique et la stylistique – que des savoirs sociologiques, psychanalytiques et institutionnels qui ont été mis en valeur par la « nouvelle critique », elles portent aussi bien sur des textes que sur des situations ou des faits « réels », et peuvent s'ancrer tant dans le contexte d'énonciation que dans le contexte de réception. Selon qu'elle s'appuie sur l'un ou l'autre de ces savoirs, l'interprétation se fera tour à tour sociohistorique, idéologique, institutionnelle, transtextuelle, autotextuelle (centrée sur les Œuvres de l'auteur), biographique, psychanalytique ou actualisante (centrée sur le contexte de réception)... ce qui fait au moins huit « modes de lecture » auxquels il paraît possible d'initier les élèves.

1.3.7. *Le pluriel des horizons d'attente*

Sur un tout autre plan, les recherches d'Hans Robert Jauss (25) ont mis en lumière la diversité interprétative qui résultent des « changements d'horizons » auxquels les générations successives de lecteurs soumettent les textes : par exemple, nous ne lisons pas de la même manière que les contemporains de Racine un vers comme « Dans l'Orient désert quel devint mon ennui » (*Bérénice*,

(25) Cf. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 (Bibliothèque des idées).

Acte I, scène 4), car les connotations des mots Orient, désert et ennui ont sensiblement évolué. Une différence du même ordre sépare les lectures qui sont faites à une même époque par des lecteurs issus de cultures différentes, ou simplement de milieux socioculturels, de sexes ou de classes d'âge différents. Cette diversité des « horizons d'attente » intéresse de près les professeurs de français : dans toutes les classes, l'approche de la lecture plurielle gagnerait à commencer par la prise en compte de la diversité des effets de sens résultant des différences culturelles, sociales, sexuelles et autres qui existent au sein du groupe (26).

Tels sont, rapidement brossés, les différents types de « lectures plurielles » envisageables. Qu'en est-il maintenant de leurs implications didactiques ? L'initiation des élèves à cette diversité des possibles est-elle opportune, et si oui, à partir de quel âge ? Pour répondre à cette question, un coup d'œil sur les instructions officielles s'impose tout d'abord.

2. LES DISCOURS DE L'ÉCOLE SUR LA LECTURE PLURIELLE

2.1. Les instructions officielles

D'une manière générale, les programmes d'enseignement actuellement en vigueur en France et en Belgique présentent la diversité des lectures comme un objectif explicite du cours de français pour la classe d'âge 14-15 ans.

En France, les instructions pour la 2^e évoquent la diversité des lectures dans deux sections différentes. L'une, intitulée « Perspectives de lecture », distingue quatre manières de donner sens aux textes lus en classe : l'éclairage historique, la référence aux formes et aux genres littéraires, les relations avec les arts plastiques, l'image et la musique et l'éducation civique. La lecture préconisée est donc clairement une lecture plurielle, ouverte sur différents champs du savoir, mais cette diversité est circonscrite à quatre domaines précis.

L'autre section, consacrée à la « méthode », adopte une perspective toute différente : si elle admet que la lecture des œuvres intégrales rend souhaitable le recours à « des angles variés » et que la construction du sens implique l'élaboration de plusieurs hypothèses, elle laisse entendre que ces dernières sont imposées par les œuvres elles-mêmes et se limitent à l'exploitation des composantes internes de la textualité :

Les différents types de textes, littéraires ou non, appellent des méthodes différentes de lecture, qui s'élaborent au cours du travail même.

[La lecture méthodique] tend à mettre en œuvre : 1. l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes [...], 2. l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte [...] (27).

La lecture ici recommandée est donc une lecture intratextuelle, centrée, qui vise moins à diversifier les approches qu'à rendre compte « dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question » (28).

(26) On pourra s'inspirer à ce propos des comparaisons interculturelles proposées par Luc COLLÈS dans *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994, pp. 47 sq.

(27) *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° spécial, 15 février 1987, reproduit in J. BIARD et Fr. DENIS, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993 (Perspectives pédagogiques), p. 217.

(28) *Ibidem*.

La diversité des lectures est davantage à l'ordre du jour dans le programme de 1^{re}, où l'on demande au professeur qu'il « diversifie les approches, soit d'une même œuvre, soit d'une œuvre à l'autre », en s'intéressant aussi bien aux « aspects techniques de la création » qu'« aux interrogations que pose l'œuvre sur l'homme et la société », aux « modalités de l'écriture » et au « style de l'écrivain ». Mais c'est surtout dans le cours (facultatif) de français de terminale que la lecture plurielle devient clairement un objectif majeur :

La réflexion méthodologique aide à renouveler la lecture des textes. Le professeur peut, en particulier, faire observer que la façon de lire varie selon l'âge, la culture, l'époque à laquelle on vit ; il peut faire comprendre à ses élèves comment les méthodes critiques récentes, inspirées par les sciences humaines, modifient leur propre attitude de lecteur ; et les inviter, en relisant telle œuvre, à découvrir concrètement la pluralité des lectures et à confronter les interprétations qui en découlent (29).

On le voit, pour les responsables pédagogiques français, si l'initiation à la diversité des lectures est bien un objectif légitime du cours de français, il s'agit surtout d'un objectif *ultime et facultatif*, qui ne peut être développé qu'après la mise en place d'une méthode de lecture unifiante et centrée servant en quelque sorte de norme.

Une situation assez comparable prévaut en Belgique. Dans les programmes du deuxième degré (30) tant du réseau officiel (31) que du réseau libre catholique (32), l'ouverture à la diversité est reconnue comme une condition de réussite de l'enseignement de la lecture, mais la diversification semble devoir concerner davantage les corpus et les formes du travail que les types d'interprétations.

Le réseau officiel privilégie quatre types de savoirs – les genres, les procédés de fabrication propres à ces derniers, le cadre historique, qui inclut la prise en compte de l'institution, et les critères d'évaluation –, mais il insiste sur le fait qu'il s'agit d'abord d'articuler la lecture sur la réception réelle des élèves, c'est-à-dire sur leurs goûts, leurs projets, leurs compétences et les effets de sens et de valeur qu'ils perçoivent :

Il convient [...] que les techniques dont on préconise la découverte ne soient pas considérées pour elles-mêmes, mais enrichissent effectivement la réception du texte par les élèves (p. 6).

La liste des « outils conceptuels généraux » nécessaires à la lecture que donne le réseau libre est plus détaillée : elle reprend pratiquement toutes les composantes de l'analyse interne (types de textes, genres, situation de communication, point de vue, organisateurs textuels, figures de style, etc.) auxquels s'ajoutent deux types de savoirs externes : l'intertextualité (y compris les stéréotypes) et le cadre historique. Ce programme privilégie en outre davantage le texte littéraire, dont il souligne le statut polysémique :

[Le texte littéraire] permet une réflexion approfondie sur la langue par les différents

(29) *Supplément au Bulletin officiel*, n°22, juin 1988, p. 17.

(30) Le deuxième degré de l'enseignement secondaire belge, qui englobe les 3^e et 4^e années, correspond exactement au niveau 3^e-2^e en France.

(31) Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique, *Langue maternelle. Enseignement général et technique de transition. programme provisoire pour le 2^e degré*, 1991.

(32) Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, *Programme de français. Enseignement secondaire de type I. Langue maternelle, 2^e degré*, 1996.

niveaux qu'il met souvent en jeu, il est source directe de multiples savoirs et le terrain privilégié de l'exercice des compétences de lecture et d'écriture (réseau catholique, p. 18).

Cependant, pas plus que le réseau officiel, le réseau libre n'invite les professeurs du deuxième degré à s'attarder sur la pluralité des interprétations d'une même œuvre : comme en France, cette pratique semble plutôt réservée aux classes de la fin du secondaire. C'est déjà ce que dit le réseau officiel lorsqu'il souligne que « tous les élèves du troisième degré [...] doivent avoir découvert [...] quelques passerelles entre la lecture naïve et des variétés de lecture plus savante, plus réfléchie, plus critique » (p. 6). La chose est surtout nette dans le programme du troisième degré du réseau libre (33), qui préconise d'alterner la « lecture rationalisante » avec une démarche appelée tour à tour « lecture selon le signifiant » (p. 8), « lecture ludique » (p. 16) et « démarche disséminante » (p. 23), qui est définie comme suit :

Cette lecture est attentive à la *lettre* du texte ; elle accepte les multiples interprétations qui peuvent être proposées pour chaque mot ou chaque séquence textuelle : doubles ou triples sens, jeux de mots à partir de la sonorité (jeux de « signifiants ») ou de la graphie (anagrammes), etc. Dans une telle perspective, le texte s'étoile en mille pistes de sens qu'aucun schéma unificateur ne pourra jamais rassembler ni centrer. Plus encore que la lecture rationalisante, cette pratique textuelle fait appel à un savoir-faire de la part du lecteur. Le texte ne s'anime, ne prolifère que pour celui qui l'aborde avec imagination, avec audace et qui a pris conscience, dans un esprit ludique, des infinies possibilités de la langue. Cette façon de lire a reçu le nom de « lecture-écriture » ; c'est elle, sans doute qui permet d'éprouver avec le plus d'intensité le « plaisir du texte » (pp. 8-9).

La référence à certains modes de lecture en vogue dans les années 60-70 est ici évidente, mais elle n'évite pas un certain flottement terminologique et conceptuel, puisque, à côté de la « lecture plurielle selon Roland Barthes », des « démarches de Jean Ricardou » et des « approches psychanalytiques du texte (attention portée aux signifiants, etc.) », la pratique dont il est question est censée intégrer également les « décodages idéologiques » (p. 23), dont on ne voit pas *a priori* ce qu'ils ont de « ludique », de « disséminant » ou d'« axés sur le signifiant ». On doit constater par ailleurs que, si la « dissémination » est fortement valorisée, les manières précises de la pratiquer sont laissées dans l'ombre.

L'analyse des instructions officielles débouche donc sur un constat nuancé : certains types de lecture plurielle sont signalés comme des pratiques légitimes, voire comme des démarches importantes du cours de français, mais ils sont surtout destinés aux élèves les plus âgés, le niveau d'âge 14-15 ans étant plutôt voué à l'apprentissage intensif d'une méthode de lecture interne et rationalisante.

Cette distribution temporelle des démarches, qui rejoint la hiérarchie qu'établit Umberto Eco entre l'« interprétation coopérative » et l'« utilisation » des textes, a le mérite de la clarté et paraît animée du souci pédagogique de ne pas brûler les étapes. On peut toutefois se demander si l'exclusivité accordée dans un premier temps à la lecture « centripète » ne risque pas d'hypertrophier la

(33) Secrétariat général de l'Enseignement catholique, *Français. Enseignement secondaire de type I. Langue maternelle, 3^e degré*, 1980.

représentation normative que les élèves de 14-15 ans se font spontanément de la lecture.

Ma position serait que l'apprentissage de la lecture littéraire requiert *en alternance* des pratiques de « lecture méthodique » et des pratiques de « lecture plurielle » : si l'on veut tendre à un enseignement de la lecture pleinement efficace, les *deux* démarches doivent être pratiquées dans les classes dès la fin du collège.

Remarquons par ailleurs qu'aucun programme ne décrit les modalités concrètes de la lecture plurielle. Le champ reste donc ouvert sur ce point à la réflexion didactique.

2.2. Les manuels

La tendance qu'on vient d'observer dans les programmes se retrouve assez généralement dans les manuels : le discours qu'ils tiennent sur la lecture et sur la littérature fait surtout la part belle aux démarches « rationalisantes », et en particulier à l'usage méthodique des codes génériques.

Trois exceptions notoires méritent toutefois d'être signalées.

La première concerne un manuel aujourd'hui épuisé qui a été publié par les éditions De Boeck au début des années 80 sous le titre *Français 5-6* (34). Destiné aux classes de la fin du secondaire, cet ouvrage ambitieux se présentait comme un exposé systématique des différentes méthodes de lecture (1^{re} partie), des modèles génériques (2e partie) et des sciences du langage (3e partie) développés par la critique contemporaine. La « lecture plurielle » de Barthes se voyait consacrer à elle seule 20 pages dans la première partie, aux côtés de onze autres « méthodes de lecture » où se mêlaient les démarches internes (le point de vue, l'analyse narrative des textes, les figures de rhétorique, les fonctions du langage, la fonction poétique, l'étude des personnages) et les démarches externes (l'analyse idéologique, l'approche sociologique, les problèmes de la représentation).

On le voit, l'ouvrage se démarquait, tant par son ampleur que par la nature de ses contenus. Un seul problème s'est posé, qui a conduit à l'abandon rapide du livre par l'éditeur : les professeurs l'ont perçu bien plus comme un ouvrage de référence à leur usage que comme un manuel adapté aux besoins et aux capacités des élèves. Peut-être les auteurs avaient-ils péché par excès d'ambition.

Les dix ouvrages de la collection « Textes et contextes » publiée depuis 1985 par les éditions Magnard sous la direction de Christian Biet, Jean-Paul Brighelli et Jean-Luc Rispail (35) semblent avoir connu un sort plus heureux. Le principe de cette collection est à la fois simple et original : parallèlement au texte intégral de l'œuvre littéraire est présentée une série d'autres textes qui l'ont précédé ou suivi, les uns littéraires et dus à l'auteur comme à d'autres écrivains, les autres extraits d'ouvrages spécialisés qui éclairent telle ou telle dimension du texte (thèmes, style, composition, particularités diverses) ou du contexte d'énoncia-

(34) Chr. CHERDON, A. FOSSION et J.-P. LAURENT (dir.), *Français 5/6*, 2 volumes, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1982 .

(35) Huit ouvrages sont actuellement disponibles : *Candide*, *Le Père Goriot*, *Les Fleurs du Mal*, *Madame Bovary*, *Phèdre*, *Le Cid*, *La Princesse de Clèves*, et *Les Femmes savantes* et *Le Malade imaginaire*. Deux autres — *Le rouge et le noir* et *Claude Gueux* — ne figurent plus actuellement au catalogue de Magnard.

tion (histoire, société, biographie...). Les élèves disposent ainsi directement d'un vaste matériau qui leur permet de diversifier les angles de lecture en considérant une multiplicité de contextes : ils ont ici l'outil idéal pour mener une lecture intégrale variée et moderne d'un texte classique.

Seule limite : la densité des informations et des textes critiques qui sont fournis paraît destiner ces livres davantage aux étudiants de la fin du secondaire et des sections littéraires de l'université qu'aux élèves de 14-15 ans. Quatre ouvrages concernent cependant des textes qui figurent dans le programme français de 3^e ou de 2^e : *Les Femmes savantes* et *Le Malade imaginaire*, *Le Cid*, *La Princesse de Clèves* et *Madame Bovary*.

Il convient enfin de signaler un intéressant dossier publié en 1993 par Jean-Pierre Gerfaud et Jean-Paul Tourel, sous le titre *De la lecture plurielle des textes à la découverte d'une culture* (36). Comme son titre l'indique, ce dossier, qui comprend un volume destiné aux professeurs et un fascicule pour les élèves, a pour finalité principale d'initier les élèves à la diversité des lectures. Cet objectif est clairement sous-tendu par une conception dialectique du rapport entre lecture raisonnée et plaisir du texte, et les auteurs se montrent également soucieux de « favoriser et d'enrichir [...] la réflexion de l'élève sur l'acte de lire et le fait littéraire », mais ce qui les mobilise le plus est la mise en valeur des bienfaits de la diversité des approches : pour eux, c'est en apprenant aux élèves à diversifier leurs lectures qu'on les initie le mieux à la liberté, au discernement et au jugement, et qu'on les aide le mieux à découvrir et à s'approprier une culture. Gerfaud et Tourel soulignent enfin que le discours que l'on tient sur la lecture et le texte est solidaire d'une conception de l'homme et comporte donc toujours des enjeux éthiques : ils n'hésitent pas, ainsi, à prendre nettement leurs distances avec les méthodes de lecture proposées par Derrida et de Man, dont ils estiment que le « nihilisme fondateur » peut avoir « des effets redoutables sur certains adolescents » (p. 6).

La lecture plurielle est ici définie comme la combinaison de six approches : structurale, psychocritique, sociocritique, thématique, sémiotique et symbolique et imaginaire. Chacune d'elles fait l'objet d'une ou plusieurs séquences d'apprentissage débouchant chacune sur un test final. L'ensemble des approches est ensuite redéployé dans une synthèse qui vise à « rendre sensibles des convergences de sens », à faire découvrir « le système interne intégrateur de l'œuvre et de ses sens », et enfin à permettre à l'élève de « découvrir et s'approprier une culture ».

Le caractère remarquablement organisé et méthodique de cet ouvrage, joint à l'abondance des textes et des exercices qu'il propose, en font un outil de travail précieux. Cependant, comme les autres ouvrages qui traitent de ce sujet, il s'adresse en priorité (ses auteurs le notent) « aux lycéens et aux étudiants de Lettres ». En 3^e-2^e, une présentation aussi méthodique et systématique de la lecture plurielle s'avèrerait sans doute délicate, voire contre-productive. Il paraît donc prudent de réserver ce livre aux usages et aux publics qui sont les siens, sans s'interdire d'y puiser les propositions qui paraîtraient transposables ailleurs.

(36) J.-P. GERFAUD et J.-P. TOUREL, *De la lecture plurielle des textes à la découverte d'une culture*, 2 vol. (Dossier du professeur et Fascicule élève-étudiant), Craponne, Dossier du CEPEC n°39, 1993, 120 p. et 143 p.

3. LES DIFFICULTÉS

Si les manuels comme les programmes tendent à réserver l'approche de la diversité des lectures aux élèves de la fin du secondaire, c'est que l'initiation à cette manière de lire comporte un certain nombre de difficultés et d'exigences particulières. Il importe d'avoir celles-ci à l'esprit avant de songer à y engager de plus jeunes élèves.

3.1. La représentation dominante en 3^e-2^e : la croyance dans le sens unique

Il est clair tout d'abord que les pratiques culturelles et les motivations des élèves de 14-15 ans sont fortement enracinées dans une lecture consommatrice axée sur l'action, l'émotion et l'illusion référentielle (37), et dans une conception monosémique de la littérature : pour eux, les textes ont un sens unique qui correspond à la volonté de leur auteur. Lire un texte et reconnaître l'intention de l'écrivain, c'est tout un.

S'ajoute à cela, comme le montrent des enquêtes récentes menées auprès d'enseignants et d'élèves (38), une conception de la lecture comme attitude passive, contemplative, soumise à la célébration d'un sens déjà là (39). Cette image va de pair avec l'idée que la littérature consiste d'abord dans du « beau langage » et dans une monumentalité quelque peu écrasante. Ces représentations sont d'autant plus difficiles à éradiquer que, loin d'être l'apanage des adolescents, elles sont largement diffusées par les médias et semblent même partagées par un certain nombre d'enseignants (40).

Il n'est pas douteux pourtant qu'elles font obstacle à toute possibilité d'évolution vers une pratique de lecture autonome et diversifiée. Rien ne sert de vouloir éveiller les élèves à la pratique du divers si on n'a pas d'abord développé chez eux l'idée que la diversité du sens est une réalité désirable à exploiter. Une première nécessité s'impose dès lors *a priori* : celle de décrire, d'analyser et de problématiser avec les élèves leur croyance dans le « sens unique », dans la « lecture-passivité » et dans la « littérature-monument ».

3. 2. Une démarche « élitaire »

Une autre difficulté que présente *a priori* la lecture plurielle tient à son exigence intrinsèque : pour être pratiquée avec fruit, cette démarche requiert souvent une vaste culture ainsi qu'une documentation abondante. En outre, ses résultats sont toujours fragiles, car elle est confrontée en permanence à la tentation de « forcer » ou de « réduire » le texte pour pouvoir y exercer son pouvoir, ainsi qu'aux erreurs et aux naïvetés que ne manquent pas de commettre les élèves peu expérimentés dans le maniement des « grilles ». On ne saurait

(37) On sait le peu d'égard qu'ont pour cette forme de lecture des critiques comme K. STIERLE et M. RIFFATERRE (cf. infra) ; mais on sait aussi, depuis les travaux de Martine BURGOS et de quelques autres, combien ce type de lecture constitue la voie d'accès naturelle des jeunes élèves au sens et au plaisir de lire.

(38) Cf. D. DUQUESNE, *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, mise en œuvre, perspectives*, Angers, CDDP de Maine-et-Loire, 1994, pp. 76-96, et A. ROUXEL, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, pp. 57-66.

(39) L'enquête d'Annie Rouxel tend à montrer qu'en France, du moins, cette représentation n'évolue guère entre l'entrée en 3^e et la 1^{re}.

(40) Cf. D. DUQUESNE, *op. cit.*, pp. 113-120.

donc assez souligner l'importance ici du rôle de régulation du professeur ainsi que son doigté dans la direction d'une interprétation à la fois ouverte et rigoureuse. Il faut aussi reconnaître qu'une technique comme la lecture disséminante de Derrida requiert une compétence et une motivation qui ne sont généralement pas encore accessibles à 14-15 ans.

3.3. Une démarche couteuse en temps et en énergie

Reconnaissons enfin que la mise en œuvre de la diversité des lectures est une activité qui prend du temps et qui, à la longue, risque de lasser les élèves. Cette démarche est cependant peu efficace quand on l'applique seulement une fois à un seul texte. Il paraît donc indispensable, lorsqu'on y recourt de nouveau, d'en varier les formes autant que possible.

4. LES ENJEUX

Les difficultés qui viennent d'être signalées ne doivent pas occulter les enjeux didactiques majeurs que comporte l'initiation au pluriel des lectures dès l'âge de 14-15 ans. On peut distinguer ici les enjeux qui concernent les formes du travail envisagé, ceux qui touchent à l'enseignement de la lecture et de la littérature en général et ceux qui concernent spécifiquement l'approche de la diversité des lectures.

4.1. Enjeux didactiques généraux

La pratique de la diversité des lectures permet de satisfaire au moins trois principes fondamentaux de la didactique contemporaine :

- la ludicité : la comparaison des différentes interprétations se prête, plus que d'autres activités lectorales, à des *jeux* dont on sait depuis Winnicott la valeur structurante qu'ils revêtent sur le plan didactique ;
- le travail collectif : la lecture plurielle favorise des travaux de groupes dans lesquels la classe devient un vrai lieu de gestion des complémentarités ;
- la recherche personnelle : dans ce type de lecture, le travail en équipe alterne nécessairement avec des phases de recherche individuelle où les élèves explorent eux-mêmes des documents qui leur serviront à construire leur interprétation.

4.2. Enjeux de l'enseignement de la lecture et de la littérature en général

D'autre part, les activités de lectures plurielles entrent parfaitement dans le cadre des enjeux généraux qu'il semble permis d'associer à l'apprentissage de la lecture et de la littérature. Si l'on retient par exemple les quatre enjeux privilégiés par Yves Reuter – « le développement des compétences en lecture-écriture, la construction de la littérature comme objet de connaissance, le développement de compétences méthodologiques, l'aide à la construction de la personnalité des enfants » (41) –, il apparaît que le fait de diversifier les lectures

(41) Y. REUTER, « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », in *Repères*, n°13, 1996, pp. 7 sq. Aussi le chapitre 3 de *Pour une lecture littéraire 1*, op. cit, pp. 97-128.

conduit naturellement à initier à des modes d'écriture variés, développe une image plus riche et plus nuancée de la chose littéraire, oblige à faire preuve de méthode en imposant une recherche minutieuse des éléments qui aideront à construire du sens et ouvre les élèves à davantage de liberté et de confiance dans leurs moyens intellectuels.

4.3. Enjeux spécifiques de l'initiation à la diversité des lectures

La lecture plurielle présente enfin un certain nombre d'enjeux épistémologiques qui lui sont propres et qui la rendent particulièrement précieuse. D'abord, elle permet d'initier les élèves à la conscience de la polysémie et donc du relatif, et, ce faisant, elle les exerce à faire de leur lecture à la fois un « jeu » au sens où l'entend Michel Picard et un « braconnage » en marge des pratiques culturelles instituées (42). Ensuite, le fait de lire des textes à plusieurs niveaux est sans doute le plus sûr moyen d'éprouver concrètement la richesse tant des textes que de la lecture elle-même. Cette démarche comprend en outre un enjeu méthodologique : elle exerce l'élève à la fois à distinguer et à nommer différents niveaux de lecture et à relever des indices qui leur permettront de formuler et d'étayer des hypothèses à leur propos. Enfin, en faisant découvrir aux élèves les spécificités et les exigences des différentes grilles de lecture externe, on les introduit aux différentes disciplines des sciences humaines, ce qui constitue un enjeu culturel de première importance.

5. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

J'en viens à présent à des propositions concrètes. Deux phases paraissent nécessaires pour initier valablement les élèves à la diversité des lectures : l'une introductive, destinée à faire évoluer leurs représentations et à introduire un certain nombre de concept fondateurs, et l'autre, qui les plonge dans le vif du sujet.

5.1. Démarches introductives

Activité n° 1. Objectiver avec les élèves leurs représentations et leurs pratiques et élaborer une grille de lecture

Pour introduire les élèves à la notion de lecture plurielle, il paraît d'abord opportun de les amener à objectiver leurs représentations sur la lecture. On peut ici leur soumettre un bref questionnaire comportant des questions ouvertes du genre : *Qu'est-ce que lire pour toi ? Comment t'y prends-tu concrètement pour lire un texte ? Comment perçois-tu la littérature ?* On peut étayer ces questions par d'autres, portant sur un ou plusieurs textes précis qui leur sont donnés à lire : *Que signifie ce texte selon toi ? Sur quoi fondes-tu ta réponse ? A tes yeux, est-ce de la littérature ? Pourquoi ?* (43)

Il est ensuite intéressant de remettre aux élèves une synthèse ordonnée de

(42) Cf. Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980 (Folio Essais, 146), pp. 239-255.

(43) Pour le compte rendu d'une expérience comparable, cf. J.-L. DUFAYS et D. LEDUR, « De l'anecdote stéréotypée au(x) sens second(s) : une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur », in *Lidil*, n°10, 1994, pp. 121-148.

leurs réponses et d'analyser avec eux les tendances générales qui y apparaissent. Il y a de fortes chances pour que puissent d'emblée être distinguées des pratiques et des conceptions qui tirent la lecture du côté de l'émotion, de l'action, de l'identification, de la passion, et d'autres qui la tirent plutôt du côté de l'interprétation, de l'analyse, de la culture et de la raison : occasion donc d'opposer, pour faire court, les lectures de participation et de distanciation (44). On pourra aussi, sans doute, relever plusieurs des « types de pluriels » que j'ai inventoriés plus haut, et en particulier différents niveaux d'interprétation raisonnée : les compréhensions partielles portant sur des portions limitées du texte pourront être opposées aux compréhensions globales, les démarches de compréhension (du 1^{er} degré) aux démarches d'interprétations (du 2^e degré), les lectures internes aux lectures externes, etc. Ces diverses distinctions devraient permettre de dégager progressivement une première grille des lectures possibles, qui pourrait s'inspirer des subdivisions que j'ai opérées plus haut.

Cette démarche est riche en implications didactiques. Pour l'élève, le simple fait de voir que, pour une fois, ses réponses n'ont pas été simplement évaluées normativement, mais décrites, classées, objectivées dans un ensemble organisé est déjà hautement valorisant. Mais le plus intéressant est que cette procédure lui permet de comprendre sans effort qu'au sein même de la classe, différentes conceptions de la lecture et de la littérature coexistent et qu'un même texte peut être lu selon une diversité de stratégies. Au terme de cette réflexion collective, il devrait être moins malaisé à l'enseignant de faire comprendre les atouts et les limites des différents modèles de lecture dont on aura constaté la prégnance dans la classe.

Activité n°2. Analyser collectivement un fait divers

L'étape suivante consiste à faire expérimenter concrètement la possibilité du sens multiple au départ d'un exemple tout simple. Nous proposons ici de reprendre le texte désormais célèbre dont s'est servi Mircea Marghescu (45) pour définir les mécanismes de la « lecture littéraire » qu'on peut faire de tout texte. En voici la teneur :

« Hier, sur la Nationale 7, une automobile roulant à cent à l'heure s'est jetée sur un platane. Ses quatre occupants ont été tués. »

Le professeur pourrait donner le texte à lire dans deux versions : tel qu'il est transcrit ci-dessus, puis en le scandant à la manière d'un poème :

« Hier, sur la Nationale 7,
une automobile
roulant à cent à l'heure
s'est jetée sur un platane.
Ses quatre occupants ont été
tués. »

En comparant les effets induits par ces deux versions, les élèves pourront constater que chaque énoncé est lisible d'une part comme la traduction d'une réalité anecdotique et monosémique (un fait divers), d'autre part comme l'expression d'un message de nature symbolique et polysémique. Ainsi, l'automobile

(44) Pour cette distinction, *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, pp. 175-220.

(45) Cf. M. MARGHESCOU, *Le concept de littérature*, *op. cit.*, pp. 51-55.

peut être vue tantôt comme un simple véhicule, tantôt comme un emblème de la technologie, de la modernité et de la Culture ; l'arbre, comme un élément du décor et comme le symbole de la Nature faisant obstacle à la Culture ; etc. Sur cette base, Marghescou oppose la lecture référentielle à la lecture littéraire en caractérisant la seconde par trois traits : l'abolition de toute fonction référentielle, l'affectation aux signes d'une valeur archétypale, et l'exploitation intensive de leurs virtualités symboliques (46).

Au terme de cette expérience, les élèves ne devraient pas avoir de mal à admettre que cette double grille est applicable à tout texte et même (comme l'a noté Ricœur (47)) à toute action humaine. Première entrée donc, concrète et éclairante, dans les notions de lecture plurielle et de lecture littéraire (48). Expérimentation aussi, par ce biais, de l'important pouvoir du lecteur dans la construction du sens. Occasion précieuse enfin de relativiser d'emblée la monumentalité de l'objet littéraire et de dépasser l'état d'aliénation que suscite parfois son approche.

Activité n°3. Eprouver la diversité des codes

Pour conclure cette première séquence d'éveil à la conscience du divers (et en même temps à la notion de « lecture littéraire »), il serait bon d'expérimenter au départ d'un exemple la démarche développée par Barthes dans *S/Z* (49). Une procédure possible consiste à donner à lire les premières lignes de la nouvelle de Balzac *Sarrasine* :

SARRASINE

J'étais plongé dans une de ces rêveries profondes qui saisissent tout le monde, même un homme frivole, au sein des fêtes les plus tumultueuses. Minuit venait de sonner à l'horloge de l'Elysée-Bourbon. Assis dans l'embrasure d'une fenêtre et caché sous les plis onduleux d'un rideau de moire, je pouvais contempler à mon aise le jardin de l'hôtel où je passais la soirée. Les arbres, imparfaitement couverts de neige, se détachaient faiblement du fond grisâtre que formait un ciel nuageux, à peine blanchi par la lune. Vus au sein de cette atmosphère fantastique, ils ressemblaient vaguement à des spectres mal enveloppés de leurs linceuls, image gigantesque de la fameuse *danse des morts*.

Dans un premier temps, chaque élève serait invité à opérer par écrit la segmentation en « lexies » qui lui paraît la plus opportune et à émettre à propos de celles-ci toutes les interprétations qui lui viennent à l'esprit, en essayant d'exploiter plusieurs des niveaux ou des codes de lecture définis lors des activités précédentes (cf. la grille issue de la première activité). Cette première étape, fondamentale, prendra le temps qu'il faudra pour qu'un maximum d'hypothèses et de suggestions différentes ait pu être recueilli et noté au tableau. On entreprendra ensuite de trier ces propositions et de dégager ainsi les différents codes qui paraissent pouvoir être mis en œuvre pour lire la nouvelle de Balzac.

On ne manquera pas de comparer les conclusions de cette recherche collec-

(46) *Id.*, p. 25. Pour d'autres formulations de cette opposition désormais classique, cf. K. STIERLE, « Réception et fiction », *op. cit.*, M. RIFFATERRE, *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979 (Poétique), GROUPE μ, *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil, 1977 (rééd. Points).

(47) Cf. P. RICŒUR, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil, 1986, p. 199.

(48) A la suite de PICARD, on pourra ici montrer aux élèves que la lecture la plus riche est celle non pas qui choisit le symbole et le pluriel contre l'anecdote et le sens unique, mais qui établit une tension entre les deux points de vue.

(49) R. BARTHES, *S/Z*, *op. cit.*.

tive avec l'analyse que fait Barthes du même segment de la nouvelle (50) : ce sera l'occasion d'introduire au style et à la démarche d'un critique littéraire majeur de notre temps.

A titre d'exemple, voici diverses lectures que l'incipit de *Sarrasine* pourrait susciter parallèlement à la lecture qu'en a faite Barthes :

Pluriel des niveaux textuels

- lecture de la diégèse : on a ici une scène topique d'ouverture de roman : un homme seul médite pendant la nuit dans un espace retiré ;
- lecture de la narration : le narrateur, homo- et autodiégétique, adopte une perspective interne en dévoilant d'emblée une certaine vision du monde ;
- lecture de la mise en texte : peuvent être ici mis en évidence entre autres les effets de l'imparfait, temps de l'arrière-plan, qui crée une situation d'attente, la progression thématique qui procède par juxtaposition de traits participant d'un même thème global (la contemplation rêveuse du narrateur), l'usage de la comparaison (ils ressemblaient vaguement à des spectres)...

Pluriel des identités génériques

- lecture narrative : cette scène est lisible comme la scène d'exposition d'un récit, la mise en place d'un personnage (le narrateur, rêveur solitaire), d'une situation (le narrateur rêve au milieu d'une fête) et d'un cadre spatial (un jardin à Paris) et temporel (un soir d'hiver) qui préparent le surgissement d'une intrigue ;
- lecture poétique : on peut aussi lire ce passage comme l'évocation poétique d'une atmosphère : à la manière d'un poète, le narrateur transfigure et poétise le paysage par ses rêveries, contemple de manière flottante des éléments qui l'encadrent ; en suivant son exemple, nous pouvons poétiser son texte en y faisant émerger certaines récurrences morphologiques (les adverbes imparfaitement, faiblement, vaguement), rythmiques (la 3^e et la quatrième phrase ont le même schème syntaxique), sonores (mal enveloppés de leur linceul), qui forment comme une image en surimpression dans la description.

Pluriel des phases de la lecture

En s'inspirant de l'herméneutique littéraire préconisée par Jauss, on peut soumettre ces lignes à différentes phases de lecture successives : *précadrage contextuel* (en se basant sur le nom de l'auteur, le lecteur se doute qu'il aura à faire à un récit du XIX^e s., et, malgré l'anomalie du « s », le titre semble annoncer qu'il sera question d'une femme arabe), *compréhension locale* (chaque phrase isolée est saisissable comme l'évocation d'un trait d'ambiance), *compréhension globale* (un premier ensemble cohérent se dessine : un soir d'hiver, durant une fête dans un hôtel parisien, le narrateur s'isole et regarde en rêvant le décor du jardin), *interprétations* (par exemple, au plan socio-historique, on peut voir ici un reflet de pratiques sociales d'une époque révolue).

Polyisotopie

Au-delà de la saisie globale de la scène dans une perspective réaliste, on peut identifier divers champs lexicaux : l'isolement (plongé, rêverie profonde, assis dans l'embrasement, caché sous les plis d'un rideau), la profondeur (profonde,

(50) On se reportera ici aux pp. 24-31 de S/Z.

embrasure, cachée), la blancheur (neige, nuageux, blanchi, lune, linceul), l'imprécision (rideau de moire, se détachaient faiblement, grisâtre, nuageux, à peine blanchi, vaguement), la nuit (Minuit, soirée, lune, spectres), la mort (spectres, linceuls, morts), la fête (fêtes les plus tumultueuses, jardin de l'hôtel, danse), le surnaturel (atmosphère fantastique, spectres, image gigantesque, danse des morts). Le texte peut ainsi être « compris » à la fois comme une mise en exergue de l'isolement et de la singularité du narrateur, comme le déploiement d'un regard philosophique (cf. les propos généralisants sur « ces rêveries qui saisissent tout le monde ») et poétique sur le monde, comme la mise en place d'un décor insolite annonciateur d'évènements troubles (voire fantastiques), etc.

Pluriel des interprétations externes

En plus de la lecture socio-historique déjà évoquée, le lecteur qui dispose d'informations extérieures peut lire ici, au plan idéologique, l'affirmation romantique d'un droit à la rêverie, au plan transtextuel, une scène récurrente dans la littérature du XIX^e s., au plan « autotextuel », la reprise de thématiques fréquentes chez Balzac, au plan biographique, un témoignage de ce que fut la destinée sociale de cet auteur, au plan institutionnel, une expression de la distance qu'entendait prendre l'artiste par rapport aux autres cercles de la société de son temps, au plan psychanalytique, une image du repli de l'enfant dans un espace caché qui rappelle la sécurité du sein maternel, etc. De jeunes lecteurs peuvent enfin *actualiser* ce texte en y lisant la mise en abyme de ce qu'est souvent leur propre attitude face à la société : une attitude de retrait et d'observation distante.

Soulignons que l'élève ne dispose généralement pas des connaissances permettant de mettre en œuvre de telles lectures : à ce stade de la démarche, leur développement incombera donc à l'enseignant, qui veillera à limiter ses informations à ce qui est utile pour une telle démonstration.

Il est possible ensuite de charger différentes équipes d'élèves de poursuivre la lecture de la nouvelle en suivant deux ou trois des « filons » interprétatifs qui auront été retenus. Chaque équipe aura ainsi l'occasion de s'exercer de manière rigoureuse à une mini-démarche de lecture plurielle, et au terme de l'activité, la mise en commun des travaux des différentes équipes sera l'occasion d'éprouver pleinement la diversité des latitudes offertes par la lecture.

5.2. Le « conflit des lectures »

Au terme des procédures d'éveil, il deviendra possible et opportun de développer une activité plus ambitieuse visant à favoriser l'appropriation collective de différents codes et techniques de la lecture externe.

a. Les choix préalables

Avant de décrire cette activité, il convient d'explicitement rapidement les choix qui la gouvernent en matière de corpus (quels textes choisir pour une telle démarche ?), de méthodes (combien de lectures différentes ? et lesquelles ?) et de matériaux (quels outils pour ouvrir les élèves à une diversité de lectures ?).

S'agissant du *corpus*, la démarche devra forcément s'exercer sur des textes à propos desquels on aura pu rassembler un certain nombre de documents qui permettent de fonder une lecture plurielle : les « classiques » seront donc plutôt favorisés. En outre, il faudra choisir des textes perçus comme suffisamment importants pour justifier un effort soutenu, en sachant que l'effet d'importance

variera bien entendu selon les publics : si, dans telle classe, Baudelaire et Ronsard seront perçus sans problème comme des auteurs légitimes, telle autre accordera davantage de crédit aux chansons de Renaud ou de MC Solaar.

La question du choix des approches peut, quant à elle, être envisagée en fonction du texte : tel texte se prêtera idéalement à une diversité de lectures internes (p. ex. structurale, thématique, sociocritique, sémiotique, à la manière de ce que proposent Gerfaud et Tourel), tel autre justifiera plutôt différentes approches génériques (p. ex. on pourra le lire comme un poème, puis comme un récit, puis comme un texte d'idées), tel autre encore offrira davantage matière à plusieurs lectures externes (sociologique, institutionnelle, historique, psychanalytique...). L'important est qu'au bout du compte, l'élève ait été familiarisé à la fois avec plusieurs techniques de décodage et plusieurs types de diversités.

Enfin, les matériaux que l'on remettra aux élèves dépendront évidemment de la méthode choisie. Si les méthodes internes et génériques ne requièrent pas d'autre outil que le savoir-faire méthodologique auquel les élèves s'initient peu à peu, les approches externes nécessitent des documents relatifs aux aspects du contexte d'énonciation que l'on entend prendre en compte. La collection « Texte et contextes » que j'ai déjà évoquée constitue à cet égard une mine des plus précieuses, mais le professeur pourra bien sûr rechercher lui-même les documents qui conviennent à ses projets.

Dans les activités qui suivent, j'essaierai de montrer que l'ensemble des techniques de lecture externes peuvent être appliquées avec fruit à un texte unique aisément abordable par des élèves de 15 ans, en l'occurrence le célébrisime *Albatros* de Baudelaire (51).

b. La préparation

Le professeur commence par rassembler six mini-dossiers concernant chacun une dimension externe différente de l'œuvre de Baudelaire (52) :

- un dossier sociologique comportant des extraits de l'essai de Sartre sur Baudelaire, d'un ouvrage de Claude Abastado sur le mythe de l'écrivain au XIX^e s. et de l'essai de Bourdieu *Les règles de l'art* (53) ;
- un dossier biographique comportant une biographie condensée de Baudelaire (reprise par exemple à un manuel) ainsi qu'un texte de Butor extrait d'*Histoire extraordinaire* (54) ;
- un dossier psychanalytique comportant un résumé de la théorie freudienne du complexe d'Œdipe ainsi que des extraits du *Baudelaire* de Claude Pichois et Jean Ziegler (55) relatant des épisodes troubles de la petite enfance du poète ou de sa relation avec sa mère ;
- un dossier intertextuel comportant trois textes traitant d'un thème approchant de celui de « L'Albatros » : « Le saut du tremplin » de Théodore de Banville, « L'Albatros » de Polydore Bounin et un extrait des *Aventures d'Arthur Gordon Pym* d'Edgar Poe (56) ;

(51) Ces propositions figurent en partie et sous une autre forme dans J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire 1*, op. cit., pp. 200-204.

(52) La majorité des documents ici utilisés figurent dans l'ouvrage réalisé pour la collection « Textes et contextes » par Jean DELABROY (*Les Fleurs du Mal*, Paris, Magnard, 1986, pp. 429-435).

(53) J.-P. SARTRE, *Baudelaire*, Paris, Gallimard, 1963, pp. 175-177, 180-182, 183-186, Cl. ABASTADO, *Mythes et rituels de l'écriture*, Bruxelles, Complexe, 1979, pp. 103-109, P. BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Paris, Seuil, 1992.

(54) Gallimard, 1961, pp. 232-234.

(55) Cl. PICHOSIS et J. ZIEGLER, *Baudelaire : biographie*, Paris, Julliard, 1987.

(56) Gallimard, Pléiade, pp. 619-622 (roman traduit par Baudelaire en 1857).

- un dossier « co-textuel » comportant trois autres textes de Baudelaire : « Les plaintes d'un Icare », « L'Ennemi » et « Elévation » ;
- un dossier sur la postérité de Baudelaire comportant un extrait de l'essai de W. Benjamin (57), le CD de Mylène Farmer où figure l'interprétation chantée du poème « L'Horloge », ainsi que divers extraits de manuels attestant la gloire posthume de Baudelaire.

c. *Le travail en équipe*

La consigne de l'activité est la suivante : le professeur divise le groupe en cinq équipes qui reçoivent chacune l'un des cinq dossiers. Pour accentuer le caractère ludique de la démarche, il peut donner à chaque équipe un nom plaisant correspondant au type de compétence et de mission qui lui est attribué : par exemple, les *sociologues sourcilleux*, les *biographes béats*, les *freudiens frénétiques*, les *transtextuels transis*, les *baudelairiens baladeurs* et les *détourneurs sans vergogne*.

Les cinq groupes disposent du temps nécessaire (à déterminer en fonction du nombre et de la complexité de documents remis) pour établir un maximum de corrélations signifiantes entre les dossiers qu'ils ont reçus et le texte de Baudelaire. Ils doivent également préparer sur cette base un exposé oral collectif de leur analyse et une argumentation qui justifie la légitimité particulière de leur type d'interprétation par rapport à d'autres.

d. *Le procès*

Une fois le travail achevé, les équipes prennent place, si possible dans une disposition circulaire, et exposent leurs analyses l'une après l'autre, en veillant à permettre aux autres de prendre note. Lorsque chaque groupe se sera exprimé, le professeur, qui pourra jouer ici pleinement son rôle d'animateur, adressera aux uns et aux autres toutes les questions qu'il jugera pertinentes, en essayant d'amener les équipes à prendre position clairement les unes par rapport aux autres, quitte dans un premier temps à forcer certaines oppositions. Le but est ici de faire apparaître au mieux la spécificité et les forces de chaque angle d'attaque.

Au terme de ce « procès » qui durera aussi longtemps que la matière à discuter le requiert (une heure de cours sera sans doute nécessaire pour pouvoir mener à bien l'ensemble des exposés et du débat), il reviendra à l'enseignant de faire le bilan de la discussion en classant les diverses interprétations et en soulignant les apports et les limites de chacune d'elles ainsi que les rapports mutuels qu'elles entretiennent.

e. *Quelques pistes pour une lecture plurielle de « L'Albatros »*

Voici, à titre d'exemple, quelques découvertes qui devraient pouvoir être dégagées de l'observation des documents :

- Sur le plan sociologique, le texte de Baudelaire peut être lu comme l'illustration de l'inaptitude de maints écrivains du XIX^e s à s'intégrer dans la communauté de leur temps. On peut aussi y lire la trace d'un processus de mythification qui se développe alors pour compenser la perte de prestige subie par les artistes après la Révolution.
- Sur le plan biographique, la scène des marins qui ridiculisent l'albatros apparaît comme un souvenir d'une scène à laquelle Baudelaire a assisté en 1842 au retour

(57) W. BENJAMIN, *Charles Baudelaire*, Paris, Payot, 1982.

de son voyage vers l'île Maurice ; l'identification de l'auteur à l'oiseau est en outre renforcée par le fait que l'albatros constitue un « beau de l'air », appellation ironique dont Baudelaire a fait l'objet dans un journal de son époque.

– Sur le plan psychanalytique, l'inaptitude à s'intégrer dont parle Baudelaire serait le reflet du malaise existentiel qu'il a ressenti depuis son enfance. « L'Albatros » serait l'expression d'un complexe d'Œdipe non résolu en raison de la mort précoce du père de l'auteur et de son lien excessif (amour-haine) à la mère.

– Sur le plan intertextuel, le texte de Baudelaire peut apparaître comme l'émanation d'une source thématique déjà largement présente chez d'autres auteurs, puisque l'humanisation de l'albatros apparaît déjà chez Poe et Bounin, puisqu'on retrouve la même image du poète tant chez Bounin que chez Banville (mais aussi par exemple dans des poèmes de Gautier), et puisque même des parallélismes textuels peuvent être établis entre le texte de Baudelaire et celui de Bounin. Ceci tend à démontrer que l'art de Baudelaire ne repose pas sur l'invention pure, mais en partie sur l'exploitation de *topoi*, de thèmes familiers à ses contemporains.

– Sur le plan « co-textuel », la lecture d'autres textes de Baudelaire permet de constater la prégnance dans son œuvre de l'image du poète « maudit », souffrant du décalage entre la hauteur de ses aspirations et la médiocrité de son état réel ; elle permet aussi de complexifier cette image en voyant notamment comment le poète l'associe à un parcours biographique tumultueux (« L'Ennemi ») tendu vers le détachement (« Élévation ») mais débouchant sur un sentiment d'échec (« Les plaintes d'un lcare »).

– Sur le plan des actualisations enfin, « L'Albatros » peut être lu aujourd'hui comme une fable écologique qui dénonce la cruauté de l'homme envers les animaux. L'image de l'oiseau des mers est en outre perceptible de nos jours comme le symbole par excellence de la liberté. On ajoutera que le poème de Baudelaire dans son ensemble apparaît comme un archétype de la « grande poésie française » dans la mesure où il figure dans toutes les anthologies.

CONCLUSIONS

Les propositions qui précèdent n'entendent évidemment pas – ce serait un comble ! – faire le tour de la diversité des pratiques possibles pour initier à la lecture plurielle. Elles se veulent tout au plus quelques jalons modestes en direction d'une propédeutique de la diversification.

Il n'est cependant pas vain, pour conclure, de rappeler les intérêts didactiques que présentent les procédures ici proposées : elles permettent de développer à la fois une recherche personnelle au départ d'informations remises par le professeur, le sens du travail collectif et interactif, le sens de la synthèse et de l'argumentation, ainsi qu'une expérience de la convivialité et du débat démocratique. Mais le grand enjeu de la lecture plurielle est peut-être la liberté et le jeu incessants auxquels elle invite les élèves par rapport aux contraintes où tend à les enfermer la société contemporaine. Si elle apparaît comme une pratique scolaire féconde, c'est parce qu'elle constitue un « art de faire », une invitation à lire et à pratiquer la culture pour ce qu'elle est en profondeur : une « prolifération d'inventions en des espaces contraints » (58) (*).

(58) M. DE CERTEAU, *La culture au pluriel*, Paris, Seuil, 1993 (Points, 267), p. 13.

(*) Le présent article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française. Merci à Louis Gemenne pour sa relecture et ses conseils avisés.