



ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DES LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES
SECTION DE FRANCAIS

**SYLLABUS DE L'ECUE : DIDACTIQUE DE LA
LITTERATURE (45H)**

CLASSE : MASTER 1 EN DFLE

Titulaire du cours :

Pr Rémy NSENGIYUMVA

Table des matières	
Avant-propos	iii
Descriptif de l'ECUE	iii
Objectif général du cours	iv
Objectifs spécifiques	iv
Organisation du cours	v
Bref contenu du cours	v
Méthodologie d'enseignement	v
Supports pédagogiques	v
Modes d'évaluation	vi
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : THEORIES LITTERAIRES	2
1.1. Qu'est-ce que la théorie littéraire.....	2
1.2. L'évolution didactique de la littérature.....	3
1.3. La didactique des genres littéraires	7
CHAPITRE II : THEORIES DE LA LECTURE LITTERAIRE	9
2.1. Quelques théories des œuvres littéraires.....	9
2.1.1. La pléiade.....	9
2.1.2. L'esthétique.....	12
2.1.3. Les théories romantiques	12
2.1.4. La psychocritique.....	13
2.1.5. La sociocritique	13
2.1.6. La géocritique.....	13
2.1.7. Postmodernisme	13
2.2. Théorie de la réception Littéraire.....	15
2.2.1. Conceptions du lecteur	15
2.2.2. Le statut du lecteur.....	18
2.2.3. L'effet fantastique.....	20
CHAPITRE III : LECTURE ET STEREOTYPES	23
3.1. La notion de stéréotype.....	23
3.2. La prégnance des stéréotypes	23
3.3. Les stéréotypes originelles demeurées vivantes.....	25
3.4. Les stéréotypes du discours sur l'œuvre	27
3.5. Les stéréotypes de la culture contemporaine.....	28
3.6. Liberté et contraintes de la lecture	31

3.7. Référents extratextuels vs référents intratextuels.....	35
3.8. Référents abstraits vs référents concrets.....	37
3.9. Référents réels vs référents imaginaires.....	40
3.10. Les codes.....	41
3.10.1. Les codes socioculturels.....	41
3.10.2. Les codes littéraires.....	43
Références bibliographiques	57

Rémy Nsengiyumva est Professeur Associé à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques internationales. Il est aussi chercheur au sein des centres de recherche CRELS de l'Ecole Normale Supérieure du Burundi, du CLA de l'Université Franche-Comté de Besençon, de SOLIDILAF de l'Université Cheikh Anta Diop. Ses centres d'intérêt relèvent principalement des questions de l'éducation, de la formation des formateurs, l'élaboration des programmes et la didactique des langues.

Avant-propos

Le cours de Didactique de la Littérature est indispensable dans la compréhension des théories littéraires. Son contenu a pour objet de former les étudiants de Master en Didactique du Français Langue Etrangère aux différentes stratégies d'enseignement des textes notamment la mnémotechnique sans oublier les différents niveaux de maîtrise des langues enseignées.

Descriptif de l'ECUE

Processus	Paramètres	Description
Elaboration	Titre de l'ECUE	Didactique de la littérature
	Objectif général	Analyser les stratégies appropriées pour l'enseignement des textes littéraires.
	Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none">- Décrire les stratégies d'enseignement de la lecture/écriture, de compréhension et d'exploitation des textes littéraires,- Expliquer les théories de la lecture littéraire et de la réception,- Contextualiser les stratégies d'enseignement des textes en vue d'accompagner les expériences sensibles à la diversité culturelle et linguistique.
	Pré requis	Littératures de langue française Initiation à la didactique
	Organisation de l'ECUE	VHP : 45 H; CM : 20 H; TP: 15H , TD : 10 H, TPE:30H, TGE: 75H
	Bref contenu de l'ECUE	L'ECUE passe en revue l'état des lieux de la didactique de la littérature. Il explique ensuite les théories de la lecture littéraire. Il décrit enfin les méthodes d'exploitation des textes littéraires et les techniques d'écriture propres à la littérature : enjeux esthétiques et idéologiques
	Références bibliographiques	GODARD A. (dir.): <i>La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère</i> . Paris : Didier, 2014. NTAHONKIRIYE M., « Enseignement de la littérature au secondaire au Burundi : l'élève- lecteur », <i>Colloque</i>

		<i>international " Le texte du lecteur "</i> , octobre 2008, Dufays J. L. <i>Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation.</i> PUL, 2007. Dufays J.L et al., <i>Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe.</i> Louvain-la-neuve, De Boeck, 2005. Nsengiyumva Rémy et Fulgence Manirambona, « La didactique de la littérature en question : De nouvelles perspectives pour l'enseignement postfondamental au Burundi », <i>Synergies Afrique des Grands lacs</i> , n°7, 2018, p.103 -115
Méthodologie et supports pédagogiques	Méthodologie	Méthodes actives et participatives incluant les travaux en autonomie et/ ou en groupes suivis d'une mise en commun
	Supports	Ouvrages de didactique et de littérature, syllabus de l'ECUE ; Projection PowerPoint.
Modes d'évaluation	Evaluation formative	Travaux individuels et/ou en groupes suivis de séances de remédiation
	Evaluation sommative	Examen écrit

Objectif général du cours

L'étudiant doit être capable d'analyser les stratégies appropriées pour l'enseignement de la littérature.

Objectifs spécifiques

A la fin de ce cours de Didactique de la Littérature, l'étudiant de Master 1 en Didactique du Français Langue Etrangère doit être capable de :

- Décrire les stratégies de la lecture/écriture, de compréhension et d'exploitation des textes littéraires,
- Expliquer les théories littéraires relatives à la lecture et à la réception,

- Identifier les stratégies d'enseignement des textes en vue d'accompagner les expériences sensibles à la diversité culturelle et linguistique.

Prérequis : Les prérequis nécessaires doivent être acquis dans le cours d'Initiation à la didactique, Etude des Genres Littéraires Français. Littératures de langue française.

Organisation du cours

Le cours de Didactique de la Littérature a 3 crédits avec un volume horaire total de 45H. La partie théorique occupe 25H et les travaux dirigés 20H.

Bref contenu du cours

Le cours passe en revue d'abord l'état des lieux de la didactique de la littérature. Il explique ensuite les théories de la lecture littéraire. Il décrit enfin les méthodes d'exploitation des textes littéraires et les techniques d'écriture propres à la littérature : enjeux esthétiques et idéologiques

Méthodologie d'enseignement

La méthodologie d'enseignement qui est préconisée par ce cours de Didactique de la littérature est la suivante :

Les étudiants travaillent de manière collaborative sur les différentes tâches proposées. Ils sont invités à enrichir leurs connaissances par le recours systématique à leur expérience personnelle, la recherche de bibliographie complémentaire, des citations d'autres auteurs ou encore des comptes rendus de lectures personnelles.

Après la synthèse des travaux en groupes, il sera question de proposer des corrigés aux différentes tâches en y apportant quelques théories sur la didactique de la littérature. Par tout cela, c'est la Pédagogie Active Participative (PAP) qui est envisagée.

Supports pédagogiques

Les supports pédagogiques sont les photocopies, les ouvrages, le power point et le syllabus.

Modes d'évaluation

Deux modes d'évaluation sont proposées. Il s'agit d'une évaluation formative (travail écrit qui sera donné en cours d'enseignement-apprentissage) et l'évaluation sommative (examen écrit qui sera effectué à la fin du cours). Les deux travaux sont respectivement évalués à 40% et 60%. L'examen de la 2^e session est pondéré à 100%.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis les années 1990, des recherches novatrices et importantes dans le domaine des théories de la lecture se sont développées. Inspirées par la pensée du philosophe américain Charles Sanders Peirce et opposées aux théories qui envisagent l'acte de lecture comme une communication entre l'oeuvre et le lecteur, les chercheurs ont abordé la lecture comme un processus dynamique, mettant en présence un lecteur singulier et un texte singulier.

Ainsi, ce cours de Didactique de la littérature abordera les différents concepts liés à la didactique pour que les étudiants, qui apprennent cette littérature puissent l'enseigner avec plus d'aisance et d'efficacité. Le cours décrit les différentes théories appropriées pour analyser une oeuvre littéraire. Une grande attention sera portée aux théories de la lecture et de la réception. Le cours aborde les différentes évolutions de la littérature à travers les diverses périodes de l'histoire littéraire.

CHAPITRE I : THEORIES LITTERAIRES

1.1. Qu'est-ce que la théorie littéraire

La théorie diffère de la pratique littéraire. La pratique littéraire renvoie au travail de l'écrivain. La théorie naît lorsqu'il y a discours sur cette activité et les produits qui y sont issus. Il existe deux modes possibles de théories tels que le mode normatif qui renvoie aux écoles littéraires et le mode descriptif qui concerne la description des ouvrages pédagogiques sur la littérature.

La théorie se distingue aussi, en tant que pratique, d'autres pratiques réflexives qui prennent pour objet la littérature à savoir le commentaire, la critique et l'histoire. La finalité de la théorie est de proposer des manières de comprendre le fait littéraire. La démarche théorique vise à interroger les lois qui président à la formation des textes et les significations qui en résultent. En cela, elle se définit comme une poétique.

Pour Antoine Compagnon (1998), la théorie de la littérature est perçue comme une attitude analytique, un point de vue métacritique visant à interroger, questionner les présupposés de toutes les pratiques critiques, au sens large. Pour Compagnon (1998 : 18), l'objet de la théorie de la littérature est « le discours sur la littérature, la critique et l'histoire littéraires dont elle questionne, problématise, organise les pratiques. La théorie de la littérature n'est pas la police des lettres, ni des études de lettres, mais en quelque manière leur épistémologie. » (Compagnon,1998 :18)

Compagnon (1998) définit la critique littéraire, comme un discours sur les œuvres littéraires qui met l'accent sur l'expérience de la lecture, qui décrit, interprète, évalue le sens et l'effet que les œuvres ont sur les lecteurs tandis que l'histoire littéraire, se définit comme un discours qui insiste sur des facteurs extérieurs à l'expérience de la lecture, par exemple sur la conception ou sur la transmission des œuvres.

La théorie littéraire est donc une étude des principes de la littérature, de ses catégories, de ses critères. L'étude des œuvres est réservée à l'étude à la critique littéraire.

Dans l'usage courant, la critique littéraire inclut souvent l'ensemble de la théorie littéraire mais l'usage néglige une distinction bien utile. Aristote était un théoricien, Sainte-Beuve était avant tout un critique. Il s'agit là de distinctions assez évidentes et assez généralement admises. Mais

on se rend compte que les méthodes impliquées par les termes en question ne peuvent s'employer isolément. Elles sont étroitement liées les unes aux autres

Il ne peut pas y avoir de théorie littéraire sans histoire et sans critique, de critique sans théorie et sans histoire, d'histoire sans théorie et sans critique. IL est évident qu'il ne peut y avoir de théorie littéraire qu'à partir d'une étude des œuvres elles-mêmes.

Mais inversement, aucune critique, aucune histoire littéraire n'est possible sans qu'aient été posées une série de questions, sans un système de concepts, sans des points de référence, sans un certain nombre de généralisations. Notre lecture suppose toujours des idées préconçues, qui se modifient toujours à mesure que nous prenons connaissance d'autres œuvres littéraires. Il s'agit là d'un processus dialectique

Activité : 1. Quelles distinctions proposez-vous entre théorie, critique et histoire littéraire ?

2. Quelles sont les spécificités de chacune de ces disciplines ?

3. Quel type de relation entretiennent-elles les unes avec les autres ?

1.2. L'évolution didactique de la littérature

En situation didactique, le mot littérature n'a pas toujours eu la même signification ni n'a désigné les mêmes types de textes. Ainsi, la notion moderne de littérature provient d'une évolution conséquente à la conjonction de nombreux facteurs culturels produits par les situations historiques.

La littérature signifiait d'abord un savoir. Pour les textes à visée esthétique, on utilisait le terme poésie ou poème. L'apparition de l'imprimerie et l'expansion de l'instruction permettent de franchir un seuil décisif.

Au 17^{ème} siècle, le terme poésie se spécialise pour désigner les textes versifiés, tandis que l'expression « Belles-lettres » désigne l'histoire et l'éloquence.

Selon Sainte-Beuve, au milieu du 18^{ème} siècle, la littérature se met à désigner non plus un savoir, non plus des personnes, mais bien des textes et se précise en se limitant aux ouvrages de l'esprit et exclue les textes scientifiques et techniques.

Au 19^{ème} et au 20^{ème} siècle, le terme littérature est employé pour désigner les oeuvres et leur production. L'ensemble formé par les producteurs des œuvres littéraires devient écrivains y compris leurs activités.

Le mot didactique de la littérature et les notions qu'il véhicule font l'objet d'une réflexion critique. Dans cette perspective, il est pourvu d'une valeur métalinguistique qui est une réflexion sur les textes littéraires. La littérature devient alors un objet de la didactique. On passe donc de l'histoire de la littérature aux connaissances littéraires et à la théorie littéraire à enseigner.

De ce qui précède, il ressort que l'évolution didactique de la notion de littérature est d'abord l'histoire d'une restriction sémantique progressive pour aboutir finalement à une acception moderne assez large où le terme recouvre de multiples significations référant à des champs disciplinaires voisins qui ont en commun un objet d'étude aux contours imprécis.

Au sens plus large, la littérature, est tout ce qui est imprimé ou écrit y compris ce qu'on appelle la littérature orale. La littérature c'est aussi le livre. Cette acception correspond à la notion classique des belles-lettres à enseigner qui comprenait tout ce que la rhétorique et la poétique pouvaient produire non seulement la fiction mais aussi l'histoire, la philosophie et la science.,

Au 20^e siècle, une frontière entre le littéraire et le non-littéraire varie considérablement selon les époques et les cultures. Séparée des belles-lettres, la distinction entre littérature occidentale et l'éclatement des genres poétiques, prôné par Aristote, réapparaît.

Pour Aristote (384-322 av. J.-), le genre épique et le genre dramatique sont les genres principaux alors que le genre lyrique est jugé mineur. L'épopée et le drame constituaient encore des grands genres de l'âge classique, c'est-à-dire la narration et la représentation, ou les deux modes majeurs de la poésie, entendue comme fiction ou imitation.

Mais, plus tard, la poésie lyrique prit sa revanche et devient synonyme de toute la poésie. Dès lors, la littérature s'identifie au roman, au théâtre et à la poésie. Le sens moderne de la littérature est savoir quelle littérature enseigner.

La didactique de la littérature fait une nuance de l'enseignement de la littérature et pose la question du savoir enseignable et on peut voir dans la centration sur la question des savoirs un véritable positionnement didactique qui engendre le malentendu concernant la nature de

l'enseignement de la littérature. Certains pensent que la littérature n'est pas un savoir, mais une pratique. Or, comme le note Bernard Schneuwly (2005 :51), « ce n'est jamais la pratique qui devient objet d'enseignement », mais un savoir sur cette pratique. L'enseignement vise toujours des savoir-faire, la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles.

Activité :1. Dans son acception large, à quoi correspond la notion de la didactique de la littérature ?

2. Que désigne la littérature, dans le sens étroit du terme ?

3. Quelle évolution ont connu les genres littéraires

Activité2 :Lis ces textes et réponds aux questions suivantes.

1. Relevez les personnages et leurs fonctions dans chaque extrait
2. Où se déroule l'histoire racontée dans chaque extrait
3. Relève les éléments constitutifs du patriotisme, de la féodalité, de la vengeance, de la trahison, du merveilleux et de l'amour courtois dans ces extraits.
4. Relevez les thèmes principaux pour chaque extrait et le champ lexical y relatif

T1. Trahison de Ganelon

Charles, le grand empereur à *la barbe fleurie*, combat depuis sept ans sur la terre d'Espagne; il a soumis toutes les villes païennes à l'exception de Saragosse. Marsile, qui en est le roi, députe (délègue) Blancandrin, à l'âme déloyale (fausse, controversée), pour traiter de la paix: il s'engage à suivre bientôt Charles à *ses eaux d'Aix, que Dieu fit jaillir pour lui*, et à y recevoir la foi chrétienne. Après avoir pris conseil de ses barons, l'empereur, malgré l'avis de Roland, accepte les conditions. "Chevaliers francs, dit-il à ses preux, quel messenger pourrons-nous envoyer vers le roi Marsile?" Plusieurs sont proposés; Ganelon l'emporte, Ganelon, dont la perfidie (trahison) va faire répandre le sang de tant de nobles Français. Ce traître est le beau-père de Roland et nourrit contre lui une sourde haine.

Ganelon rejoint Blancandrin sur la route de Saragosse. Tout en chevauchant (trottant, couvrant), ils se font part de leurs projets. *Ils ont tant chevauché, qu'ils ont fini par s'engager mutuellement leur foi pour arriver à faire périr Roland.* Bientôt, tout est convenu avec Marsile, qui jure sur le livre de Mahomet d'exécuter le plan de Ganelon.

Cependant Charles, ayant reçu du traître les clefs de Saragosse et se reposant sur la foi trompeuse de son ennemi, fait sonner la retraite; suivi de ses nobles barons, il s'achemine vers *France la douce*.

T2. La Mort de Roland

L'armée s'engage dans l'étroit défilé de Roncevaux: *Seigneurs barons, dit le roi, vous voyez ces passages difficiles: qui placeraï-je à l'arrière-garde? Décidez, Roland, mon beau-fils Roland,*s'écrie Ganelon; *vous n'avez pas de si vaillant chevalier.* Et Roland, qui jamais ne

recula, accepte le défi. L'empereur redoute quelque surprise: il laisse à son neveu ses douze pairs et l'archevêque Turpin, avec vingt mille de ses plus vaillants hommes; puis il s'éloigne le cœur navré (affligé, attristé, accablé).

Cependant les Sarrasins s'avancent: ils sont plus de cent mille; tous ont juré la mort du comte Roland et des Français. Olivier aperçoit le premier la campagne couverte de leurs lances; la mêlée sera terrible. Roland soupçonne une trahison. *Certes*, dit-il à Olivier, *nous pouvons plaindre douce France la belle qui va demeurer veuve de tels barons; ami, je suis certain que nous mourrons aujourd'hui*. L'archevêque bénit les Français et les absout de leurs péchés.

Roland a ceint sa Durendal; monté sur Veillantif, son fidèle coursier, il est beau à voir. Les païens tombent autour de lui; nul ne peut frapper le héros. Ses braves chevaliers ne succombent qu'après avoir couché dans la poussière l'armée presque entière des Sarrasins. Marsile s'enfuit honteusement; mais son oncle le calife demeure, avec ses Ethiopiens au noir visage: la bataille reprend. Cette fois, Olivier est blessé à mort. *Avant que le cœur lui manque, il laisse tomber Hauteclaire, sa vaillante épée, sur le cimier du calife, et lui fend la tête jusqu'aux dents. Puis il tombe par terre; c'en est fait: le comte est mort*. A cette vue, Roland se sent défaillir; sans Olivier, quel fardeau pour lui que la vie! Déjà il a sonné de son olifant, et Charles l'a entendu au fond de la vallée. Aussitôt les monts retentissent des éclats du clairon: Charles revient en grande hâte à Roncevaux. Les païens s'enfuient *courroucés (fâchés, irrités) et pleins d'ire*.

Le comte Roland ne les a point poursuivis, car il a perdu son cheval Veillantif et reçu de larges blessures. Seul il a survécu au carnage, seul avec l'archevêque Turpin, qui est sur le point de rendre l'âme. Roland le couche doucement sur l'herbe verte; puis, défaillant (fragile, faible) lui-même, il parcourt encore le champ de bataille pour retrouver les corps des douze pairs, celui d'Olivier, son frère d'armes: il les dépose en pleurant aux pieds de Turpin, qui les bénit avant d'expirer. Enfin Roland s'aperçoit que *la mort le saisit*. Il monte sur un tertre comme pour braver l'ennemi de plus haut, se couche au pied d'un pin, et, n'ayant pu briser sa chère Durendal pour la soustraire aux païens, il la place près de lui avec son olifant; puis il tourne le visage du côté de l'ennemi, fait sa prière, demande à Dieu pardon de ses péchés et remet son gant à saint Gabriel. *L'archange le reçoit, et les anges emportent l'âme du comte au paradis*.

T3. Les représailles

L'empereur arrive à Roncevaux; grande est sa douleur en contemplant un tel désastre. *Il pleure, s'arrache la barbe, et ne peut faire plus*. Le duc Naymes relève son courage et l'excite à poursuivre les païens. *Alors, pour Charlemagne, Dieu fit un grand miracle*; car le soleil s'arrête et laisse aux Français le temps d'achever le massacre. Les païens sont jetés dans l'Èbre et *noyés très cruellement*. Charles revient ensuite à Roncevaux pour y faire ensevelir ses braves. *Il voit Roland qui gît sur l'herbe verte; il pleure et se pâme de douleur et se lamente sur une telle perte*. L'empereur fait mettre à part le corps de son neveu Roland, avec ceux d'Olivier et de l'archevêque Turpin, pour les transporter avec honneur dans leur patrie.

Mais voici que Baligant, l'émir de Babylone, est arrivé au secours de Marsile; son armée couvre au loin les hauteurs et les vallées. Il envoie deux messagers à Charles pour lui annoncer la bataille. Le choc est rude; saint Gabriel descend du ciel afin d'assister l'empereur que Baligant a provoqué en duel. L'émir succombe et Charles victorieux entre dans Saragosse; Marsile, au fond de son palais, en meurt de dépit, *et les diables s'emparent de son âme*.

L'empereur, *plein de fierté joyeuse*, reprend sa route vers la Gascogne. Il est de retour à Aix. Alors commence le procès de Ganelon. Trente de ses parents se portent caution pour lui; tous sont condamnés, pendus, et Ganelon, écartelé, meurt en félon et en lâche.

Lisez et répondez aux questions suivantes : 1. Identifiez le genre et les caractéristiques de cet extrait. 2. Montrez que les animaux de cet extrait sont personnifiés. 3. En quoi le récit est-il plaisant. 4. Montrez que le corbeau et le renard sont deux personnages différents. 5. Dégagez une leçon morale de cet extrait. 6. Quelles sont les principales idées de cet extrait ?

1.3. La didactique des genres littéraires

La première classification des genres littéraires la plus ancienne et la plus cohérente remonte au philosophe grec Aristote (384-322 av. J.-). Dans son traité intitulé *Poétique*, Aristote s'intéresse à l'épopée et à la tragédie. Les deux formes de la littérature sont définies pour justifier la distinction des deux genres, Aristote adopte une démarche à la fois descriptive et normative.

Pour Aristote, la caractéristique fondamentale de l'art, c'est l'imitation. Ainsi, l'homme a une tendance naturelle à imiter, il prend plaisir à la représentation. Pour lui, la poésie est la création littéraire, c'est aussi une représentation.

Il existe alors deux manières de représenter : soit en racontant, ce qui donne l'épopée. C'est le cas, par exemple, de l'Illiade et de l'Odyssée d'Homère. Les deux auteurs font le récit de la guerre de Troie et des aventures d'Ulysse), soit en imitant des actions pendant leur déroulement, et c'est le théâtre ou drame (ce mot vient du grec drama qui signifie action).

La distinction entre l'épopée et le théâtre réside foncièrement dans une différence de choix d'écriture qui a pour corollaire une différence d'étendue : l'épopée est narrative, elle n'est pas limitée dans le temps, tandis que le théâtre est une représentation concrète.

Dans le genre épique, le poète doit parler le moins possible en son nom personnel et il n'imité pas. L'auteur doit donc céder la place à un narrateur qui est neutre. Au théâtre, l'auteur s'efface également devant les personnages. Ainsi, l'absence d'une analyse de la poésie lyrique est justifiée car l'auteur y parle en son nom personnel.

Aristote établit une autre distinction, au sein du genre dramatique, entre la tragédie et la comédie, en se fondant notamment sur leur origine ainsi que les personnages qu'elles mettent en scène.

Pour ce faire, il dispose d'exemples célèbres à son époque : Eschyle, Sophocle et Euripide pour la tragédie et Aristophane pour la comédie. Ces auteurs sont considérés comme les pères du théâtre occidental. Pour ce qui est de l'origine,

Aristote indique que la tragédie est née à partir du dithyrambe (fête religieuse en l'honneur de Dionysos, le dieu du vin : ces fêtes étaient l'occasion de processions accompagnées de chants et de mises en scène de combats

Quant à la comédie, elle provient des chants phalliques qui étaient chantés lors des fêtes en l'honneur de Dionysos, mais ces chants phalliques exprimaient la liesse populaire. En ce qui concerne les différences essentielles des deux genres, nous les résumerons dans le tableau qui suit :

Tragédie	Comédie
Les personnages sont divins, royaux ou nobles.	Ses personnages sont de condition moyenne.
Les sujets sont empruntés à l'histoire ou à la légende	Ses sujets sont pris dans la vie quotidienne.
Les dénouements sont funestes	Son dénouement est heureux
L'effet produit sur le public est la catharsis.	La réception du public est le rire franc.

CHAPITRE II : THEORIES DE LA LECTURE LITTERAIRE

Ce chapitre décrit les différentes théories de la didactique de la littérature. Ces théories littéraires sont définies comme un ensemble d'idées ou des concepts qui sont appliqués à un domaine particulier avec une finalité didactique et, en littérature, plusieurs théories ont été développées.

2.1. Quelques théories des œuvres littéraires

2.1.1. La pléiade

Les théories les plus importantes ont été développées à partir du 16^e siècle. Les auteurs comme Pierre de Ronsard, Joachim du Bellay, Rémy Belleau, Jean-Antoine de Baïf, Etienne Jodelle, Pontus de Tyard et Peletier du Mans ont développé la poésie de la pléiade dans *Défense et Illustration de la Langue Française* 1549. Ces auteurs formaient ce qu'ils ont appelé une brigade. La période du XVI^e siècle est en rupture avec le Moyen Âge. En l'espace de quelques générations, la topique médiévale est jetée aux oubliettes, et l'on assiste à la mise en place d'un nouveau paradigme culturel fondé sur la redécouverte des modèles antiques.

On assiste, à cette période, l'émancipation intellectuelle qui se développe au XVI^e siècle. Comme l'explique Barthes (1953), il émane des textes pré classiques une impression de liberté qui détonne assez nettement avec le conformisme des périodes antérieure et ultérieure. Cette liberté nouvelle résulte, d'une part, du rôle que joue à ce moment le langage comme moyen d'investigation pour la connaissance du monde et, d'autre part, de l'instabilité des structures syntaxiques et lexicales de la langue française (instabilité qui ne prendra fin qu'après la création de l'Académie, vers 1650). Les littératures renaissance et baroque seront, dès lors, relativement épargnées par les clichés linguistiques.

Cela n'empêche pas les écrivains et les poètes du XVI^e siècle de revendiquer explicitement la référence aux modèles établis à travers la doctrine de l'imitation des Anciens qui, comme l'on sait, fut massivement prônée et suivie par tous les humanistes. Cette imitation comporte certes des nuances : si Marot et Sebillet gardaient une certaine déférence à l'égard des modèles médiévaux et préconisaient la traduction pure et simple des maîtres de l'Antiquité, Du Bellay et Ronsard insisteront davantage sur l'imitation des idées et des thèmes et sur la nécessité de s'imprégner profondément des modèles antiques. Quoi qu'il en soit, le souci constamment affirmé de se placer sous l'autorité de genres, de formes, de thèmes et d'idées établies fait de la

littérature renaissante une littérature particulièrement en proie à la stéréotypie sous ses diverses espèces. On ne compte plus les invocations à la nature, les sentences épicuriennes, les métaphores convenues qui se succèdent sous la plume de Ronsard et de ses contemporains.

Les *topoi* hérités de l'Antiquité côtoient des stéréotypes propres à cette époque, parmi lesquelles on peut citer le fameux style pétrarquiste et le genre hyper-codé du « blason ». L'usage des stéréotypes à la Renaissance n'a cependant rien de mécanique ni d'incantatoire. Les poètes du XVI^e siècle recourent volontiers aux clichés du pétrarquisme, l'emploi qu'ils en font leur confère un éclairage nouveau.

Soit par exemple ce quatrain de Ronsard :

Je voudrais bien richement jaunissant

En pluie d'or goutte à goutte descendre

Dans le beau sein de ma belle Cassandre

Lors qu'en ses yeux le somme va glissant.

Dans un premier temps, le lieu commun de la « pluie d'or » est un rappel du mythe de Zeus et Danaé qui crée le contact avec le lecteur, le rassure et lui indique le code mythologique du poème.

Dans le reste du quatrain, Ronsard développe un rebattu du pétrarquisme la description métaphorisée de l'acte sexuel. Il est donc permis d'affirmer que la Renaissance concevait la communication poétique comme une conjonction d'information et de redondance, d'invention et de lieu commun.

Dans son *Épître à l'ami Lion*, Clément Marot s'amuse ainsi à réécrire une fable d'Ésope en multipliant les jeux de mots et les allusions plaisantes à sa situation personnelle. Par ailleurs, toute l'oeuvre de Rabelais peut être considérée comme une entreprise de déconstruction par le rire des stéréotypes qui sillonnaient la société du temps de *Pantagruel* au *Quart livre*.

Chez d'autres auteurs, le rire se fait plus nettement polémique et dénonciateur. On connaît, par exemple, la manière fracassante dont Du Bellay a affiché sa rupture avec le pétrarquisme :

J'ay oublié l'art de petrarquizer.

Je veux d'amour franchement deviser

Sans vous flater, et sans me deguiser.

Ceux qui font tant de plaintes

N'ont pas le quart d'une vraie amitié.

Ce n'est que feu de leurs froides chaleurs,

Ce n'est qu'horreur de leurs feintes douleurs,

Ce n'est encore de leurs soupirs et pleurs

Que vents, pluie et oraiges.

Mais c'est peut-être au début du XVIIe siècle que l'ironie à l'égard des stéréotypes pétrarquistes atteint son comble. Les « satyres » de Sigogne sont un exemple éloquent de cette tendance. Comme Pétrarque et Ronsard, Sigogne continue à truffer ses textes de métaphores et à se mouvoir dans un univers purement verbal dans lequel le référent importe moins que les images qui sont censées le dépeindre, mais, au lieu de mettre ce style convenu au service de l'amour d'une quelconque « Belle Hélène », le satyriste l'utilise pour invectiver d'horribles mégères

: Cette vieille et noire corneille,

Des ans la honte et la merveille,

Des vifs l'horreur et les desgous,

Qui, desja seiche, froide et blesme,

Porta la salliere au baptesme

De la sibille de Pansous.

Cette complaisance dans l'invective, qui trouve des précédents chez Marot et Du Bellay, ne s'explique pas seulement par le gout baroque pour la laideur ou par l'esprit troublé du temps ; il

s'agit ici d'un véritable contre-blason, d'une reproduction sur le mode grotesque des lieux communs du pétrarquisme.

2.1.2. L'esthétique

Au XVIIe siècle, François de Malherbe, Nicolas Boileau ont inauguré la théorie de l'esthétique en donnant les règles fondées sur la clarté, la mesure et l'équilibre. Cette théorie est confinée dans *Art poétique* de Nicolas Boileau (1674). Il souligne d'ailleurs que, « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément. » (Boileau, 1676). L'écriture classique a abandonné tout tremblement au profit d'un continu dont chaque parcelle était choix, c'est-à-dire élimination radicale de tout possible du langage.

À toutes les époques du XVIIe siècle, on trouve des pièces où les personnages exercent les fonctions du confident, on trouve des dilemmes et des quiproquos, on trouve des dénouements qui rassemblent tous les personnages, on trouve des tragédies finissant par des morts et des comédies finissant par des mariages, on trouve des tirades, des récits, des monologues, des stichomythies et des répétitions verbales.

Au niveau de l'*invention*, le classicisme manifeste un authentique engouement à l'égard du lieu commun, de l'idée reçue, particulièrement lorsque cette vérité revêt la forme noble de la citation. Un signe patent de ce phénomène est le succès que recueille à cette époque le genre du *florilège*. Comme le note Bernard Beugnot, le lieu commun rassemblé en recueil n'est ni la forme vide des topiques ni l'idée banale et usée qu'entendent les modernes ; il correspond plutôt à l'idée de disponibilité universelle. À l'âge classique, le lieu commun constitue dès lors un véritable outil de réflexion et d'intelligibilité devenu voie d'accès aux trésors du passé.

2.1.3. Les théories romantiques

Le 19^e s développe une batterie de théories littéraires. Emile Zola s'intéresse à une théorie dite naturalisme avec son *Roman expérimental* 1880. Il existe aussi d'autres théories comme le symbolisme, le réalisme, etc.

Au XXe siècle, André Breton jette les bases de la théorie surréaliste qui sera propagée à travers la littérature française.

2.1.4. La psychocritique

Au 20^e siècle, Sigmund Freud remet en cause les théories antérieures avec sa nouvelle théorie qui est la psychocritique. Cette théorie est définie par Charles Mauron (1899-1966) comme une critique littéraire dont les recherches sont fondées essentiellement sur les textes. C'est à Charles Mauron (1899-1966) que revient le mérite d'avoir élaboré une méthode d'approche d'analyse des textes littéraires appelée psychocritique. Pour Charles Mauron, si l'inconscient s'exprime dans les songes et les rêveries diurnes, il doit se manifester aussi dans les œuvres littéraires.

Charles Mauron affirme que la psychocritique est remarquable dans plusieurs textes des auteurs notamment chez Stéphane Mallarmé où il s'observe un réseau de métaphores obsédantes.

Dans le roman de Céline 1932, le lecteur y découvre une dissimulation de la normalité et la simulation hystérique des symptômes de la névrose de guerre : l'hystérie par la simulation a fait fureur dans l'espoir d'échapper au combat.

2.1.5. La sociocritique

Il s'agit d'une théorie développée par Lucien Goldman dans son œuvre pour une sociologie du roman en 1964. La sociocritique n'est pas la sociologie de la littérature. Elle ne s'occupe ni de la mise en marché du texte ou du livre, ni des conditions du processus de création, ni de la biographie de l'auteur, ni de la réception des œuvres littéraires. Elle cherche plutôt à découvrir le sens engagé par le texte.

2.1.6. La géocritique

La géocritique est une théorie récente qui s'intéresse à l'espace où se déroule l'action. Elle est beaucoup présente dans les textes cosmopolitiques.

2.1.7. Postmodernisme

Pour beaucoup d'auteurs actuels, l'art et la pensée arrivent à un stade limite, et les possibilités d'invention de nouveaux schèmes de production sont désormais épuisées. Il est fréquent aujourd'hui de désigner cette manière de voir par les termes de « postmodernisme » ou de « postmodernité ». Ces mots font cependant l'objet d'une extension sémantique très vaste qui en

rend l'emploi délicat. Comme l'a constaté Luc Ferry (1990 : 311-319), ils servent en effet à désigner non pas une tendance, mais des tendances assez différentes :

1. Le comble du modernisme : pour un auteur comme Lyotard (*La condition postmoderne*), la postmodernité est la rupture avec l'humanisme des Lumières, avec la foi dans la rationalité, la représentation, le cogito clair et distinct, l'idée de progrès. Le mot est ici synonyme de déconstructivisme, d'avant-gardisme, ou encore d'hyper-modernisme. Il correspond à l'idéal « nietzschéen » dont il vient d'être question à propos de Barthes et de Lacan, mais aussi, en littérature, de Flaubert et de Mallarmé.

2. Le refus du modernisme : d'autres auteurs conçoivent le postmodernisme comme un essai de synthèse entre les attitudes modernes et traditionnelles, essai qui aboutit à un certain éclectisme, à la cohabitation tolérante de toutes les formes d'art et à la suppression de toute hiérarchie esthétique. Cette deuxième conception du postmodernisme, qui est apparemment la plus répandue, se retrouve par exemple chez Guy Scarpetta (1986) lorsqu'il proclame la disparition de l'opposition entre les arts majeurs et mineurs et l'avènement d'un art nouveau basé sur le métissage, l'impureté, le mélange de codes et de valeurs apparemment incompatibles.

3. Le dépassement du modernisme : certains auteurs enfin utilisent l'adjectif « postmoderne » pour désigner la tentative de développer à nouveaux frais, au-delà des déconstructions avant-gardistes, une pensée nouvelle, plus différenciée et nuancée, de la raison et du sujet ; une pensée qui à la fois intègre la lucidité moderne et préserve le caractère régulateur de certains modèles éthiques et esthétiques ; une pensée qui reste attachée à l'humanisme hérité des Lumières par-delà le doute et la conscience de la relativité universelle.

En littérature, l'oeuvre d'Albert Cohen, avec son alternance incessante de cynisme et de compassion, représente peut-être le meilleur exemple de cette attitude. Dans la critique, cet idéal s'exprime notamment dans le souci, affiché par Todorov (1984) et par d'autres, d'ouvrir le champ de la critique au dialogisme, au débat démocratique lucide où le lecteur n'hésite pas à confronter sa différence à celle de l'auteur.

Parmi ces trois conceptions du postmodernisme, les deux dernières s'accordent à redonner sa chance au stéréotype, car elles promeuvent à son endroit un rapport qui n'est plus d'exclusion, mais d'ambivalence.

Appliquer au stéréotype un regard postmoderne ainsi compris, c'est prendre conscience de la contradiction de ses effets, c'est saisir simultanément ses fonctions dynamiques et sa relativité, c'est pratiquer à son égard ce va-et-vient entre acceptation et refus, participation et distanciation.

Il semble que ce postmodernisme-là n'a rien de strictement contemporain ; à toutes les époques, des écrivains, des artistes et des critiques ont entrepris de dépasser les soupçons qu'avaient développés les générations précédentes.

La réponse post-moderne au moderne consiste à reconnaître que le passé, étant donné qu'il ne peut être détruit parce que sa destruction conduit au silence, doit être revisité : avec ironie, d'une façon non innocente.

2.2. Théorie de la réception Littéraire

2.2.1. Conceptions du lecteur

La lecture est une activité de décodage des signes et de déchiffrement. Lire c'est comprendre ce qu'on lit. Mais s'agit-il de comprendre un sens prédéfini, préexistant à l'acte même de lecture ou peut-on dire que, le sens se construit dans et par cet acte ? Il faut considérer qu'il peut y avoir plusieurs compréhensions ou incompréhensions d'un même texte car il y a plusieurs types de lecteurs et, selon leur sensibilité, leur environnement, leur patrimoine culturel, plusieurs sens peuvent être accessibles ou non.

La lecture littéraire diffère à la fois de la lecture courante et de la lecture savante. Contrairement à la lecture courante qui vise la saisie informative minimale du texte, la lecture littéraire est un investissement particulier dans le texte, une « exploration de certains de ses aspects, qu'ils soient langagiers, structuraux, symboliques ou sociaux » (Gervais, 1997 : 26).

La lecture littéraire se distingue également de la lecture savante, par le fait qu'elle pose la singularité du lecteur et du texte.

En lecture littéraire, le texte est pris pour lui-même et impose « de par sa spécificité les enjeux théoriques ou critiques développés » (Gervais, 2007 :37). Il faut noter que le lecteur doit assumer la responsabilité du cadre de référence et des modèles qu'il élabore pour rendre compte du texte.

Ainsi, une double remise en question des savoirs du lecteur se pose. D'une part, même si ce dernier peut prendre appui sur les théories et méthodologies littéraires existantes, le texte sur lequel il réfléchit ne vise pas à les confirmer.

D'autre part, le point de départ d'une lecture littéraire, de cet investissement particulier dans le texte, est un problème de lecture : on s'y attelle parce que le texte « reste initialement fermé à nos entreprises habituelles de compréhension » (Gervais 2007 :31).

Il s'agit dès lors de se forger un projet de lecture au moyen d'une métaphore fondatrice, de trouver une façon de lire le texte qui permette de faire signifier ses zones d'ombre. Explorant sous divers aspects le couple classique compréhension interprétation, Gervais montre que « le seuil de l'interprétation, ce n'est pas autre chose que celui de la lecture littéraire » (Gervais 2007 : 47). L'interprétation est une « mise en relation (une correspondance), survenant en contexte, déclenchée par un prétexte, dont rien en soi ne garantit le respect ou encore la validité » (Gervais 1997 :62). Tant que rien n'entrave la progression à travers le texte, on parle de compréhension.

Mais lorsqu'on bute sur un aspect textuel dont la signification ne se laisse pas immédiatement saisir et qui exige un travail plus approfondi, on passe en interprétation : il y a interprétation quand l'écart entre ce qui est attendu et ce qui survient est trop grand et qu'il se remarque explicitement comme différence, signe d'une étrangeté, manifestation d'une altérité (Gervais 2007 :59).

La lecture littéraire est donc une pratique qui remet en question les textes et les savoirs sur le texte en travaillant sur les zones d'ombre et selon des modalités où s'affirment la singularité et du lecteur, qui doit partir des difficultés qu'il rencontre et chercher à les faire signifier, et du texte lu, qui vaut pour lui-même, et non comme une actualisation parmi d'autres de réflexions théoriques ou méthodologiques générales. (Barthes, 1973).

Force est de constater que la théorie interne proclame la subordination du lecteur au texte. Ainsi l'oeuvre construit le lecteur. L'inachèvement et l'indétermination des structures affirme à l'inverse la subordination du texte au lecteur.

Au-delà du caractère contraignant des formes textuelles, le lecteur a la liberté d'enrichir le texte avec de contenus nouveaux. L'inachèvement du texte est considéré comme infini et toute tentative de définir une lecture-type déterminée par l'immanence des effets est dénoncée comme un coup de force qui ignore la relativité historique de tout agir humain. (Dufays, 2007).

Cette conception qui donne la priorité à l'activité du lecteur et aux conditionnements historiques peut être qualifiée d'externe dans la mesure où elle étudie la lecture en situation, en tant que réception effective et au sens strict du terme, « la réception étudie le travail du texte. Elle prend appui dans une large mesure sur des témoignages qui révèlent les opinions et les réactions qu'elle considère comme des facteurs déterminants » (Iser 1985 : 5).

L'étude de la réception acquiert un statut théorique solide avec Jauss, qui fonde dans les années 1970 son « esthétique de la réception », puis avec les recherches sociologiques de Robert Escarpit, Jacques Leenhardt et Pierre Bourdieu, et enfin avec les travaux de Michel Picard sur la « lecture comme jeu ». On sait par ailleurs que la thèse de l'engendrement infini du sens est devenue dès la fin des années 1960 le principe premier des travaux de Barthes, de Derrida et de leurs épigones.

L'opposition entre l'effet et la réception de l'oeuvre se résume donc comme suit : « Une théorie de l'effet est ancrée dans l'oeuvre, une théorie de la réception dans les jugements historiques du lecteur » (Iser 1985 : 15). Ces théories divergent par les statuts qu'elles confèrent aux significations de l'oeuvre. L'une voit de l'objectivité, des effets préstructurés, de l'immanence, du déjà-là, l'autre voit la relativité du sens construit et des projections effectuées plus ou moins consciemment par le lecteur. On peut affiner cette distinction en montrant qu'à ces deux approches correspondent des conceptions opposées du rôle du lecteur.

Ainsi, entre l'activité de décodage et la lecture interprétative, il y a une grande différence liée à l'action et aux enjeux de lecture littéraire. La lecture littéraire dépasse l'activité de décodage mais

aussi celle de compréhension. Elle se place dans un autre niveau : celui de la réflexion et de l'analyse.

L'interprétation est donc l'aboutissement de l'activité de lecture. En apprenant à lire, il ne s'agit pas seulement de déchiffrer ou de comprendre, avec la lecture littéraire, il s'agit aussi d'analyser.

Comme le texte peut être incompris, son incompréhensibilité suscite le questionnement et la quête de sens. C'est ainsi que nous pouvons dire que la lecture littéraire produit du sens au texte. Le lecteur doit dialoguer avec le texte surtout quand il rencontre un obstacle. La lecture littéraire peut être le lieu textuel d'une incompréhensibilité programmée.

Dans un texte littéraire cette incompréhensibilité programmée est provoquée par des obstacles mis en place délibérément par l'auteur. Tout texte a ses zones d'ombres, mais le double sens y est la marque d'un projet de lecture. Ce sont ces obstacles qui vont amener l'incompréhensibilité et la recherche de sens. Les textes résistants contiennent des obstacles qui peuvent se traduire des blancs, la pratique de l'ironie, la perturbation des valeurs ou des effets de contradiction entre les textes et les images. Ces obstacles sont, pour les auteurs, des moyens par lesquels ils interrogent le lecteur, le mettent dans une position inhabituelle et provoquent ainsi un questionnement du texte.

2.2.2. Le statut du lecteur

Le texte littéraire fait donc appelle au lecteur, ses connaissances littéraires et, au-delà, sa capacité d'analyse. Cette relation entre le texte et le lecteur autour du questionnement et du sens s'apparente à un jeu ; c'est cet aspect qui semble faire aussi la particularité de la lecture littéraire. C'est pour cette raison que l'interprétation menée autour du texte doit être faite avec rigueur. C'est une activité créatrice qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes. C'est pour cette raison que les didacticiens distinguent trois types de lecteurs.

Le lisant : C'est la part du lecteur qui cède volontiers à l'illusion référentielle et croit ce que le texte dit. Le lisant essaie d'apporter un jugement aux personnages du texte. Par, dans Voyage au Bout de la nuit de Louis Ferdinand Céline, le lisant identifie que Bardamu est un personnage itinérant et fantastique. Il est le personnage central du roman et accomplit plusieurs actions.

Le lu : C'est une lecture qui s'enracine non pas dans l'illusion référentielle mais dans la

curiosité du lecteur, dans son désir de combler un manque. Le sujet lit pour pénétrer dans l'intimité des personnages. Le lecteur peut retrouver dans un texte certains de ses rêves les plus secrets.

Le lecteur : C'est la part du lecteur qui ne tombe pas dans l'illusion référentielle et considère le texte non pas comme le reflet de la réalité mais comme un problème à résoudre, comme une énigme à éventrer.

Le lecteur peut partir de la connaissance qu'il a du romancier pour deviner sa stratégie littéraire. Par exemple, connaissant l'usage que font des auteurs du discours intérieur et connaissant leur brouillage permanent entre le vécu et le pensé, le lecteur cherchera minutieusement les indices narratifs et textuels disséminés dans la narration.

Il peut aussi se servir de ces mêmes indices pour déchiffrer le sens global de l'œuvre. Par exemple, le lecteur peut découvrir dans l'œuvre de Céline, *Voyage au bout de la nuit* un texte profondément antisémite et antireligieux. Nous avons déjà écrit que le texte se définit comme un produit limité à l'aspect communicatif. Comme le dit Riffaterre, (1979 : 9). « le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi le lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte, énoncé et énonciation ».

Quand le texte n'est pas pris en charge par la lecture, le texte ne constitue qu'une pure virtualité, un processus inachevé, un « événement possible » (Iser 1985 : 8-12) voué à la polysémie, à la sémiotique illimitée. Le sens devient sens par prégnance : c'est pourquoi les processus constitutifs du sens qui se déroulent au cours de la réception du texte ne peuvent jamais être que des réalisations sélectives du texte. La polysémie du texte, déterminée par le caractère événementiel de celui-ci, est réduite, au cours de l'élaboration, à une univocité qui résulte de cette sélection (Iser 1985 : 11).

Le lecteur existe si nous avons un compte rendu d'une lecture qui est la preuve manifeste de l'existence du lecteur. Que sa curiosité l'ait porté vers tel livre présent ou non à sa perception immédiate, qu'un livre ait attiré son regard ou qu'une demande ou une injonction de lire tel texte remplace un choix spontané, c'est le lecteur qui demeure l'unique responsable de la relation installée entre le livre et lui.

2.2.3. L'effet fantastique

Le plaisir qui se dégage de la lecture du fantastique n'a jamais fait l'objet d'une véritable étude, mais il a retenu l'attention de certains théoriciens, notamment de ceux qui s'interrogent sur l'effet produit par le texte sur le lecteur.

Les phénomènes tels que le sentiment de l'étrange, les frissons de peur, l'angoisse, le suspense, l'effet de surprise, l'étonnement ou la perplexité, sont fréquemment évoqués dans les études sur la littérature fantastique. Lovecraft soutient en effet, dans *Épouvante et surnaturel en littérature* (1969), que c'est le sentiment de peur ressenti par le lecteur qui permet d'affirmer l'appartenance du récit au genre fantastique (Lovecraft, 1969 :16).

Pour Roger Caillois, « fantastique signifie d'abord inquiétude et rupture » (Caillois, 1965 :74). Selon lui, le plaisir de lire le fantastique provient de l'impression d'étrangeté irréductible. (Caillois, 1965 : 86) qui s'en dégage, un plaisir relié au fait que « tout le fantastique est rupture de l'ordre reconnu, irruption de l'inadmissible au sein de l'inaltérable légalité quotidienne » (Caillois, 1965 :174).

L'écrivain a cherché les nuances, a rôdé autour du surnaturel plutôt que d'y pénétrer. Il a trouvé des effets terribles en demeurant sur la limite du possible, en jetant les âmes dans l'hésitation, dans l'effarement. Le lecteur indécis ne savait plus, perdait pied comme en une eau dont le fond manque à tout instant, se raccrochait brusquement au réel pour s'enfoncer tout aussitôt, et se débattre de nouveau dans une confusion pénible et enfiévrante comme un cauchemar (Maupassant, 1883).

Cette dernière phrase décrit mieux que ne saurait le faire un exposé théorique les sensations qu'un lecteur de fantastique peut éprouver. Une précision s'impose : si Maupassant parle ici d'hésitation, il ne faudrait pas s'empresse de mettre ses propos en relation avec les principes établis par Todorov. En effet, le « cauchemar » dont il parle est assez éloigné de l'ambivalence de l'esprit raisonneur face à deux explications contradictoires.

Quant à Edgar Allan Poe, son point de vue sur l'effet à produire fait autorité en ce qui concerne la forme brève qu'est la nouvelle. Il insiste sur la longueur du texte, stipulant que pour que l'effet puisse se produire, la lecture ne doit pas être interrompue ni durer plus d'une heure. Tous les efforts de l'artiste doivent être subordonnés au désir de créer chez son lecteur un certain effet : « Un artiste habile construit un conte.

Il ne façonne point ses idées pour qu'elles s'accordent avec ses épisodes, mais après avoir soigneusement conçu le type d'effet unique à produire, il inventera alors des épisodes, combinera des événements, les commentera sur un certain ton, subordonnant tout à la volonté de parvenir à l'effet préconçu. Si sa toute première phrase ne tend pas à amener cet effet, c'est qu'alors, dès le tout premier pas, il a fait un faux pas. Dans toute l'œuvre, il ne devrait pas y avoir de mot dont la tendance, de façon directe ou indirecte, soit étrangère au dessein préétabli » (Poe, 1989 :1003).

Dans le domaine des théories de la lecture, quelques auteurs ont utilisé la notion d'effet, en particulier Iser et Riffaterre. Le sous-titre du livre d'Iser sur l'acte de lecture, « Théorie de l'effet esthétique », laisse entendre qu'il y accordera une place importante à la question de l'effet. Or il faut bien se rendre à l'évidence et admettre que la réflexion sur l'effet esthétique n'y est guère développée.

L'emploi du terme « effet » sert principalement à souligner l'écart existant entre le modèle théorique proposé et les études de réception. Si ces dernières ont pour objet les jugements historiques des lecteurs, la théorie de l'effet se centre uniquement sur le texte : « Une théorie de l'effet est ancrée dans le texte, une théorie de la réception dans les jugements historiques du lecteur » (Iser, 1985 :15). Le terme « esthétique » est emprunté, quant à lui, à Ingarden.

Ce dernier fait une distinction entre le pôle artistique, qui réfère au texte produit par l'auteur, et le pôle esthétique, qui réfère à la concrétisation du texte réalisée par le lecteur (ibid., p. 48). Seul le deuxième pôle retient l'attention du philosophe, qui établit sa définition de l'œuvre sur le concept d'expérience esthétique. C'est bien la conception de l'œuvre selon Ingarden qui est sous-jacente lorsque Iser affirme : « L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du

lecteur » (Iser, 1985 :49). Face à un texte littéraire, le lecteur doit adopter une posture différente, posture qui dépasse le fait de chercher simplement à comprendre ce qui est écrit.

Son attitude est de comprendre et interpréter le texte efficacement. L'attitude compréhensive est celle qui consiste à chercher à comprendre le texte, ce qui signifie que le texte a un sens et un seul, totalement préexistant à la lecture que peut en faire le lecteur.

A cette attitude, soumise à la littérature, il oppose l'attitude interprétative qui se situerait aux contraintes d'interprétation de l'extrait. Le lecteur ne peut pas dire n'importe quoi. Il doit prouver ce qu'il affirme dans le texte même. Le lecteur se donne pour tâche de construire le sens qui réside dans le texte.

CHAPITRE III : LECTURE ET STEREOTYPES

3.1. La notion de stéréotype

Les stéréotypes se distinguent par un flou conceptuel, une dimension répétitive, Le phénomène se présente comme des plus familiers, et pourtant, force est de constater que les recherches qui ont été entreprises n'ont jusqu'à présent guère suscité d'écho pour la critique littéraire. La théorie du stéréotype reste en grande partie une terra incognita. Comme le dit Ruth Amossy, le stéréotype reste une notion vague dont on connaît mal les contours, et dont les fonctions demeurent controversées » (1989 : 29). Ce flou sémantique apparaît de manière flagrante lorsqu'on se penche sur les définitions qui sont données du stéréotype par les dictionnaires.

Le concept de stéréotype est désigné par des concept variés à savoir : cliché, lieu commun, poncif, topos, banalité, idée reçue, tous ces termes se renvoient l'un à l'autre dans une indifférenciation à peu près totale. On assiste donc ici à une singulière inflation synonymique qui semble trahir la difficulté de la langue à cerner une notion complexe.

3.2. La prégnance des stéréotypes

S'il faut établir une hiérarchie entre les approches externe et interne de la lecture, c'est l'approche externe qui paraît a priori la mieux apte à rendre compte de la diversité des lectures réelles et des opérations concrètes qui permettent de donner sens à un texte. Parce qu'elle met en exergue la nature productive, créatrice de sens de la lecture, la théorie de la réception semble offrir des garanties de légitimité plus sûres que la théorie de l'effet, qui repose sur le postulat invérifiable selon lequel il existe une lecture plus adéquate que les autres.

Le privilège absolu accordé à la réception présenterait cependant un danger majeur : celui de faire apparaître la lecture comme une activité totalement subjective et relative. Radicalisée, l'idée selon laquelle rien ne peut être dit du texte en soi préalablement à une lecture débouche en effet sur l'attitude moniste d'un Stanley Fish, qui affirme que chaque lecteur produit du sens d'une manière tout à fait spécifique et que la lecture n'est pas théorisable (1981 : 2-12). Or une telle position contredit deux faits expérience.

Considérons d'abord les processus par lesquels le lecteur produit la signification. Les similitudes très fortes qui existent entre les modèles proposés par des chercheurs aussi différents que Eco

(1985a), Rutten (1980), Renier (1979) et les théoriciens sémio-cognitivistes prouvent que, par-delà le privilège qu'il peut accorder à des codes particuliers, et sans être pour autant soumis à la contrainte d'une lecture « modèle » aussi stricte que celle décrite par Eco, chaque lecteur est amené, pour construire le sens d'un texte, à effectuer certaines opérations bien précises. En l'occurrence, on verra dans la suite de cette étude que toute lecture commence par une phase d'orientation préalable, que les éléments de l'artefact sont ensuite constitués en appels de sens à mesure qu'ils sont perçus visuellement, puis sont rattachés à des structures sémantiques hypothétiques, lesquelles seront vérifiées et précisées jusqu'à faire l'objet d'un « clichage », définitif ou non.

L'autre fait qui ôte tout crédit à l'hypothèse subjectiviste est la convergence souvent considérable qui existe entre les réceptions développées à l'intérieur de chaque horizon historico-culturel. Cette convergence est due à la prégnance dans la mémoire collective d'un certain nombre de codes très généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus : ceux qu'il est convenu d'appeler des stéréotypes. Prenons la situation d'un lecteur de la fin du XXe siècle qui lit un texte du passé.

Ce lecteur, s'il dispose d'une bonne culture générale, a la possibilité d'utiliser certains codes de son choix tels que les « grilles » psychanalytique et marxiste, des connaissances relatives au contexte d'énonciation du texte, etc. Mais indépendamment de cela, il ne peut éviter de recourir aux codes de première référence qui lui ont été transmis par l'école et les médias et qui constituent la « langue » culturelle de sa société. Ces stéréotypes peuvent, du point de vue diachronique, être répartis en trois catégories :

1. les uns ont servi à énoncer le texte et sont restés perceptibles ;
2. d'autres ont été développés à propos du texte par les générations successives de lecteurs et sont en quelque sorte venus se greffer sur lui ;
3. d'autres encore sont spécifiques au contexte de la réception.

Pour illustrer chacune de ces catégories, prenons l'exemple du célèbre poème de Baudelaire « L'Albatros » :

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers, Qui suivent, indolents compagnons de voyage, Le navire glissant sur les gouffres amers. À peine les ont-ils déposés sur les planches, Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux, Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches Comme des avirons trainer à côté d'eux. Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule ! Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid ! L'un agace son bec avec un brûle-gueule, L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait ! Le Poète est semblable au prince des nuées Qui hante la tempête et se rit de l'archer. Exilé sur le sol au milieu des huées, Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

3.3. Les stéréotypies originelles demeurées vivantes

La première catégorie concerne les stéréotypies les plus anciennes et les plus durables, communes au contexte de l'énonciation et de la réception. Ce sont elles qui permettent à un lecteur contemporain de comprendre plus ou moins « fidèlement » les textes du passé, et par là de maintenir une communication minimale avec des hommes d'autres époques. Ces stéréotypies au long cours confèrent une certaine légitimité aux théories internes qui postulent l'existence d'effets de sens « programmés » par le texte, mais cette légitimité est toute relative, car seule une partie des stéréotypies originelles bénéficient d'une réelle longévité. À côté de celles-ci, le texte recèle une série de codes éphémères que seule une recherche érudite (une étude des « sources ») permet de restituer.

Dans le cas de « L'Albatros », les systèmes de stéréotypes qui se sont maintenus depuis l'énonciation du texte jusqu'à nos jours sont assez nombreux :

1. Le principal est le code linguistique : le vocabulaire et la syntaxe employés par Baudelaire nous restent pour l'essentiel largement familiers. Les mots et les tournures utilisés dans ce poème ne suscitent nul sentiment d'étrangeté, et quand bien même leur signification apparaîtrait de prime abord comme ambiguë, les éléments du cotexte sont suffisamment clairs pour lever rapidement toute équivoque. Ainsi, le sens précis de l'expression du vers 1 « hommes d'équipage » (c'est-à-dire « marins d'un navire ») est déduit automatiquement de la proximité des termes « mer » (v. 2) et « navire » (v. 4).

La langue est par définition le système de stéréotypes le plus stable qui soit, puisque c'est d'elle que dépendent tous les autres réseaux de signification. Par rapport au « premier code » que forment la grammaire et le lexique, les autres systèmes de sens sont des systèmes de connotations, et ce sont évidemment eux qui subissent les premiers les altérations de l'Histoire. Ces codes seconds peuvent, pour simplifier, être ramenés à deux grandes catégories : le code stylistique et le code sémantique.

2. La permanence d'une partie du code stylistique permet aux lecteurs cultivés d'identifier sans difficulté un certain nombre d'expressions semi-figées comme « gouffres amers », « rois de l'azur » ou « prince des nuées ». De même, l'expression « sur les planches » continue, aujourd'hui comme hier, d'évoquer l'univers de la représentation théâtrale, et donc de libérer dans le poème une signification double (l'oiseau est à la fois sur un navire et dans une situation de spectacle).
3. La lisibilité du poème tient enfin à la stabilité diachronique de quelques macrostructures sémantiques bien connues, dont la principale est l'opposition entre un héros de noble origine (« roi de l'azur », « prince des nuées »), aimable et innocent, et un groupe d'individus malveillants. On reconnaît là un topos⁴ majeur non seulement de la littérature narrative, mais aussi du discours édifiant en général. Pour les lecteurs modernes habitués à de tels discours, l'albatros est automatiquement, du fait de sa situation par rapport aux autres personnages, élevé à la dignité de victime propitiatoire.

Sur ce lieu commun très général se greffe tout un jeu d'oppositions stéréotypées : voler vs marcher, nuées vs sol, majesté vs ridicule, derrière lesquelles on reconnaît le « macro-stéréotype » Idéal vs Réel, ainsi qu'un topos plus spécifique qui s'est développé à l'époque romantique : la figure du Poète maudit, génial mais méconnu, voué à l'ascèse d'une création solitaire. On pourrait croire que l'œuvre de Baudelaire a contribué à créer ce mythe de l'écrivain, et qu'au milieu du XIX^e siècle celui-ci ne formait donc pas encore une véritable stéréotypie. Mais un bref regard sur l'histoire littéraire suffit à démentir une telle idée : la figure du Poète maudit constituait dès l'aube du XIX^e siècle une représentation convenue, partagée par la quasi-totalité des auteurs romantiques. (Claude Abastado, 1979).

« L'Albatros » est encore traversé par d'autres thèmes conventionnels qui se sont maintenus depuis Baudelaire : la veulerie des marins est un stéréotype indiciel dont l'émergence remonte au moins au XVIIIe siècle (songeons à L'île au trésor de Stevenson et aux nombreux récits, vrais ou fictifs, relatifs aux « exploits » des corsaires), et la scène de moquerie collective est un topos qui remonte à la nuit des temps (cf. la scène du Christ aux outrages dans les Évangiles, les épopées homériques, etc.).

Il apparaît donc qu'un grand nombre de conventions qui avaient été « encodées » dans le texte à l'origine sont restées perceptibles. Une enquête historique permet cependant de constater que plusieurs des effets que le texte dégageait pour ses premiers lecteurs ont aujourd'hui disparu en raison du dépérissement des stéréotypies sur lesquelles ils reposaient. Ainsi, qui sait encore de nos jours que, du temps de Baudelaire, la figure de l'albatros était en passe de devenir un thème conventionnel de la littérature ? Trois textes au moins, La ballade du vieux marin de Coleridge, l'Arthur Gordon Pym de Poe, et un poème du Marseillais Polydore Bounin, avaient déjà, avant Baudelaire, célébré la dignité et le caractère humain de cet animal (Guiral, P. et Pichois, 1957). Pour les lecteurs du XIXe siècle, consacrer un texte à l'albatros revenait presque à composer une variation sur un air connu.

Cet exemple prouve que, même lorsqu'un texte paraît « transparent », certains des effets qui étaient les siens à l'origine cessent d'être perceptibles. Inéluctablement, l'histoire use les codes de lecture et estompe les effets originels des textes.

3.4. Les stéréotypies du discours sur l'œuvre

Le lecteur de « L'Albatros » aujourd'hui n'est pas seulement orienté par les stéréotypies « originelles » qui viennent d'être évoquées. Pèsent aussi sur sa lecture nombre d'images figées que des générations successives de lecteurs ont déposées sur le texte et qui semblent en constituer un corrélat obligé.

Il est ainsi devenu difficile à un lecteur contemporain de dissocier le texte baudelairien de la renommée dont il bénéficie : nul n'ignore aujourd'hui que Baudelaire a été un « dandy » méprisé par ses contemporains, ni que son œuvre a fait scandale, ni qu'après sa mort, le poète a été célébré unanimement comme l'un des « pères de la poésie ». Qui plus est, « L'Albatros » est

passé dans la postérité comme le poème emblématique de Baudelaire, celui où se trouve affirmée de la manière la plus nette sa vocation de génie incompris. Lire « L'Albatros », c'est donc d'emblée lire un chef-d'œuvre de la poésie française, un monument de la littérature. C'est aussi lire un texte de Baudelaire-le-dandy, de Baudelaire-le-scandaleux, de Baudelaire, l'auteur des Fleurs du Mal. Une lecture de « L'Albatros » innocente, dénuée de tout préjugé, est devenue aujourd'hui fort improbable.

Aux stéréotypies liées à la réputation de l'œuvre et de l'auteur s'ajoutent celles qui sont liées au canal et au contexte par lesquels le texte est transmis. En l'occurrence, pour les classiques de la littérature, le contexte de la première lecture est presque toujours l'école et le canal, l'anthologie ou le document distribué par le professeur de lettres. L'on peut dès lors affirmer que « L'Albatros » constitue aussi pour la plupart des lecteurs adultes un souvenir scolaire, un topique du texte à analyser en classe.

Quelque critique et fidèle à l'esprit originel de l'œuvre qu'il se veuille, le lecteur contemporain ne peut complètement abstraire de sa lecture ces représentations automatiques dont l'histoire des lectures successives et le contexte de diffusion ont empesé le texte littéraire. Ces stéréotypies qui ont été développées à la suite de l'œuvre ne contredisent pas forcément les effets que ressentaient les premiers lecteurs ; mais il est certain qu'elles font lire le texte autrement.

3.5. Les stéréotypies de la culture contemporaine

Une troisième série d'images collectives qui exerce sur tout lecteur une influence inéluctable consiste dans l'ensemble des mythologies que l'actualité plus ou moins récente a développées autour des thèmes du texte. Aujourd'hui, ces mythologies sont principalement forgées par les tout-puissants médias audiovisuels. Par exemple, si l'image de l'animal « noble » malmené par les humains est familière au lecteur contemporain, c'est en partie parce qu'elle coïncide avec deux représentations très prégnantes dans l'imaginaire collectif des années 1970-1980 : celle de l'oiseau-roi solitaire, diffusée notamment par le roman Jonathan Livingstone le Goéland, devenu un succès mondial à l'écran, et celle de l'oiseau-martyr victime de la pollution (marées noires) et du cynisme des chasseurs.

Ainsi, qu'il le veuille ou non, chaque fois qu'il parcourt un texte, un lecteur est influencé par divers réseaux de stéréotypies, qui ont des origines multiples mais sont en interaction continue. L'exemple de « L'Albatros » montre bien en outre que, loin d'être un phénomène sporadique et limité, la stéréotypie sillonne tous les niveaux du discours, que ce soit le niveau verbal (syntaxe, lexique, style, etc.), le niveau thématique-narratif (thèmes et symboles, fonctions et séquences narratives, structures discursives) ou le niveau idéologique (mythes, maximes, systèmes de pensées).

Si, à chaque niveau, la stéréotypie la plus voyante est celle qui affecte l'axe syntagmatique (syntagmes et phrases figés, associations convenues de « fonctions », et « figures » discursives et de maximes idéologiques), le phénomène des « agrégats de signifiants » est tout aussi prégnant sur le plan paradigmatique (cf. Laroche 1978 : 127-133) : la plupart des mots, des unités discursives et des assertions prédictives appartiennent à un ou plusieurs « stocks » d'unités du même type au sein desquels le choix est souvent très limité. Ces réserves paradigmatiques sont constituées par les micro-lexiques de toutes sortes (lexique de la peur, de la mode, de la navigation, etc.), par les paradigmes éthiques (telle l'opposition bien/mal) et logiques (l'opposition vie/mort) et par les paradigmes narratifs (par exemple, celui des actions qui, dans un récit, peuvent remplir la fonction « consécration du héros ») et discursifs (tel l'ensemble des topoi pouvant tenir lieu d'exorde dans un texte argumentatif).

La prégnance de la stéréotypie dans le langage limite fortement les possibilités de produire une parole neuve et personnelle. Elle limite a fortiori la liberté pour un lecteur de projeter sa subjectivité sur le discours d'autrui. Avant de pouvoir utiliser des codes de manière plus ou moins inédite, tout lecteur est amené à reconnaître dans le texte des codes ou des fragments de codes qui font sens dans la communauté culturelle à laquelle il appartient, et ces connaissances constituent ce qu'on pourrait appeler les « règles du jeu » (cf. Viala 1988 : 11) ou les « stratifications sociales » (cf. de Certeau 1990 : 249) de ses lectures.

Les stéréotypies se caractérisent par leur stabilité : par définition, leur vie s'étend sur une ou plusieurs générations, voire sur plusieurs siècles. La pérennité de certaines d'entre elles est telle que certains penseurs (Jung, Bachelard) ont suggéré qu'il pourrait s'agir d'universaux inhérents à la nature humaine.

Le lecteur de l'œuvre *Olivia* ne peut manquer d'être frappé par l'abondance des structures figées qui le jalonnent. Sur le plan lexical et rhétorique, le récit regorge, dès les premières pages, de clichés, d'expressions toutes faites, d'associations, de mots prévisibles qui relèvent à la fois du discours spiritualiste et de la prose romantique la plus convenue. Ces clichés émaillent particulièrement les nombreux passages descriptifs où il est question du ciel, de la montagne et des sentiments que ces décors suscitent :

Le matin viendra, la lassitude et la joie répandront leurs roses. Mais c'est la nuit encore. La nuit, comme un grand berceau silencieux, la Nuit Sainte. La montagne inondée de lune, toute recouverte d'un duvet d'argent et là-haut le firmament avec ses milliers d'étoiles..Tout ce que la terre et les cieux peuvent donner à une âme prisonnière ici-bas, tout cela je l'ai reçu dans un instant surnaturel).

De plus, sur le plan idéologique, le livre est un véritable festival d'affirmations de portée religieuse :« nous ne savons pas remercier Dieu », et l'amour, c'est ainsi l'amour, O mon Dieu, les moments heureux ne reviennent-ils jamais ?, le bonheur, « Le bonheur ne s'obtient pas par la sagesse ni le mérite, il arrive un jour comme un miracle, et il n'y a plus qu'à remercier le ciel ! »), sur le rapport entre image, rêve et réalité (« L'image et la réalité se confondent », « La vie est un rêve »).

Activité : faites une étude détaillée des stéréotypes de ce poème de Guillaume Apollinaire, "La colombe poignardée et le jet d'eau"



3.6. Liberté et contraintes de la lecture

Ces considérations amènent à définir le texte comme un objet social, un réseau de signifiants dont les significations virtuelles sont limitées à l'intérieur de chaque contexte de réception. La prégnance des stéréotypes a pour effet de rendre la plupart des textes lisibles, voire prévisibles, dans leurs contenus comme dans leurs formes ; c'est elle aussi qui rend possible, dans certaines limites, la constitution d'une théorie du texte (d'une sémiotique textuelle).

Ici, le texte est défini comme une « œuvre-chose » dénuée en soi de toute signification. Mukarovsky (1970) a clairement souligné que la dimension sociale du texte était le « noyau central » de toute lecture.

Cet auteur souligne que l'œuvre-chose ne fonctionne que comme symbole extérieur (le signifiant, d'après la terminologie de Saussure) auquel, dans la conscience collective, correspond une signification (appelée parfois « objet esthétique ») donnée par ce qu'ont de commun les états de conscience subjectifs provoqués par l'œuvre-chose chez les membres d'une certaine collectivité.

En plus de ce noyau central, appartenant à la conscience collective, il y a, bien entendu, dans tout acte de perception d'une œuvre d'art, des éléments psychiques subjectifs. Ces éléments subjectifs peuvent, eux aussi, être objectivés, mais seulement en tant que leur qualité générale ou leur quantité sont déterminées par le noyau central, situé dans la conscience collective. (Mukarovsky, 1970 : 388-389).

On le voit, cette définition ne conteste pas le caractère fluctuant des significations virtuelles, mais elle affirme que cette fluctuation est secondaire par rapport aux effets qui sont partagés par la collectivité historico-culturelle : si à un même artefact correspond théoriquement une infinité d'objets sociaux, chaque contexte de réception ne permet de développer qu'un nombre limité de significations.

Cela revient à dire, avec François Rastier (1989 : 16-19) que le sens n'est pas immanent au texte comme message, mais à une situation de communication comprenant en outre un émetteur et un récepteur, comme aussi un ensemble de conditions (des normes, dont le genre textuel, et une pratique sociale déterminée). Si donc le texte est construit plutôt que donné, son objectivation n'est pas un processus unique fixé une fois pour toutes. L'objectivation du sens textuel peut recommencer indéfiniment dans des situations nouvelles.

Le cas des *Fables* de La Fontaine permet d'illustrer aisément le mécanisme ici décrit. Depuis sa première publication, ce recueil a donné lieu à un nombre assez considérable d'interprétations différentes. Mais si on découpe les trois siècles qui nous séparent de La Fontaine en tranches synchroniques, on constate qu'à l'intérieur de chaque période, les interprétations – les processus de lecture – étaient largement convergentes : cela montre bien que la pluralité des lectures se déploie beaucoup plus sur l'échelle temporelle qu'en synchronie.

Il faut cependant constater que, même au sein d'un contexte unique, la prégnance des stéréotypes n'est jamais totale, car si leur reconnaissance est contrainte, leur actualisation reste, quant à elle, liée aux expériences, aux compétences et aux motivations de chaque lecteur.

Michel de Certeau (1990 : 249) va plus loin. Pour lui, s'il existe bien un « sens littéral » lié aux stéréotypes culturels, celui-ci est « l'index d'un pouvoir social » qui, par le biais de l'école notamment, veille à maintenir l'orthodoxie de la bonne lecture, et chaque lecteur n'en dispose pas moins d'un potentiel d'inventivité qui lui permet de faire de sa lecture un « art de faire », un « braconnage » dans les marges du sens établi : La lecture se situerait donc à la conjonction d'une stratification sociale (des rapports de classe) et d'opérations poétiques (construction du texte par son pratiquant) : une hiérarchisation sociale travaille à conformer le lecteur à « l'information » distribuée par une élite (ou demi-élite) ; les opérations lisantes rusent avec la première en insinuant leur inventivité dans les failles d'une orthodoxie culturelle.

Sans prendre position sur ce que ces propos peuvent avoir de polémique, retenons le regard dialectique qu'ils posent sur la lecture : ni créativité débridée, ni stricte exécution d'un programme préétabli, celle-ci apparaît comme un acte consistant à la fois à reconnaître dans un texte les 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.

En d'autres termes, il semblerait que la lecture comporte toujours deux dimensions : l'une, collective et contrainte, qui consiste à intégrer le texte dans un contexte de réception (à faire de lui un objet social), l'autre, sujette davantage aux variations individuelles, qui réside dans la concrétisation du texte (de l'objet social) ainsi contextualisé.

Cette conception dialectique, qui est en fait une reformulation de l'opposition bien connue entre texte et discours¹⁰, présente l'intérêt de préserver la lecture à la fois du subjectivisme et du déterminisme. Dans la mesure où elle dépend des stéréotypes qui prévalent dans le contexte de réception, celle-ci apparaît comme une activité intersubjective, mais dans la mesure où la concrétisation de ces stéréotypes varie selon chaque lecteur, elle comporte une part inaliénable de liberté.

Cette distinction entre lecture libre et lecture contrainte recoupe celle qu'établit Eco entre la « coopération interprétative », qui est la perception « fidèle » des effets, et l'« utilisation » du texte, définie comme la construction de significations « libres » et « malicieuses ». Le sémiologue italien établit toutefois une nette hiérarchie entre ces deux démarches : « Naturellement, on peut avoir une esthétique de l'utilisation libre, aberrante, désirante et malicieuse des textes. Du point de vue d'une sémiotique générale, toutes ces opérations sont théoriquement explicables. Mais il faut savoir ce que l'on veut : faire subir un entraînement à la sémiosis ou interpréter un texte » (1985 : 76-77).

Cette position, on le voit, est l'inverse de celle de de Certeau : là où ce dernier donne le dernier mot à l'inventivité du lecteur, le sémiologue italien privilégie au contraire la mise en exergue des « limites de l'interprétation » (1991).

On retrouve enfin la même division dans l'opposition que Michel Picard (1986) établit entre la lecture libre du « playing » et la lecture réglée du « game » ; mais, plutôt que de privilégier l'une des deux attitudes, l'auteur de *La lecture comme jeu* considère que c'est leur combinaison incessante qui donne à la lecture sa pleine dimension et qui permet au lecteur d'accéder à l'« aire transitionnelle » qu'elle lui propose.

La thèse selon laquelle la richesse de la lecture réside dans l'incessante combinaison de la lecture « coopérative » et de la lecture de « braconnage » paraît irrécusable. Il convient toutefois de préciser que, si elles se complètent, ces deux attitudes ne sont pas sur le même pied : on ne peut « braconner » dans un texte que si on a déjà commencé à l'« interpréter » en y projetant des stéréotypes.

On peut dès lors donner raison à Eco et à Hamon lorsqu'ils affirment que la perception des effets réglés n'est pas primautaire – car elle n'exclut en rien les autres approches – mais « prioritaire,

première dans la suite des opérations auxquelles on peut soumettre un texte littéraire ou non littéraire ». (Hamon 1979 : 454).

En définitive, pour être complète, la théorie de la lecture a intérêt à se situer à mi-chemin entre la théorie de l'effet, qui tend à négliger le rôle créateur du lecteur, et la théorie de la réception, qui a tendance à le surestimer.

En cela, son programme peut être comparé à celui de l'Esthétique de la Réception : comme Iser et Jauss, on peut considérer que l'effet et la réception constituent « les points d'ancrage essentiels » de la théorie de la lecture, et que celle-ci « atteint son plein développement lorsque ces deux orientations se trouvent combinées » (Iser 1985 : 5). Comme eux, on peut affirmer qu'à l'intérieur de toute réception, docilité et liberté du lecteur se combinent dans une dialectique hiérarchisée.

Compagnon arrive à la même conclusion à la fin du chapitre du Démon de la théorie qu'il consacre aux théories du lecteur et de la lecture : Une fois de plus, entre les deux thèses polaires qui ont pour elles une certaine consistance théorique, mais qui sont manifestement excessives ou intenable, l'autorité de l'auteur ou du texte permet d'instituer un discours objectif (positiviste ou formel) sur la littérature, et l'autorité du lecteur, d'instituer un discours subjectif, toutes les positions moyennes semblent fragiles et difficiles à défendre.

Il est toujours plus aisé d'argumenter en faveur de doctrines démesurées, et au bout du compte, nous ne cessons d'être renvoyés à l'alternative de Lanson et de Proust. Mais, pratiquement, nous vivons (et nous lisons) dans l'entre-deux.

L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. (Compagnon 1998 : 174-175).

3.7. Référents extratextuels vs référents intratextuels

Si toutes les expressions renvoient à des référents non propositionnels, ceux-ci peuvent être de deux origines très différentes.

Les uns, antérieurs à la lecture, relèvent de la mémoire à long terme du lecteur, c'est-à-dire de sa culture générale ; ce sont les multiples connaissances et systèmes de stéréotypes de la mémoire collective.

Les autres sont construits pendant la lecture à partir des premiers et relèvent de la mémoire à court terme. Il s'agit par exemple des traits descriptifs qui ont été associés au fur et à mesure aux différents personnages et dans le schéma de l'intrigue tel qu'il a été peu à peu compris par le lecteur. Si les premiers référents constituent le contexte paradigmatique, extratextuel de la production du sens, les seconds forment son contexte intratextuel, son cadre syntagmatique immédiat (Todorov 1978 : 63-65).

La construction des références intratextuelles peut être appelée la référenciation interne. Cette opération est considérée par toute la critique « interne » comme la plus importante et la seule valable, car, apparemment, seul le recours aux paradigmes fournis par le texte lui-même permet d'échapper aux « facilités » des grilles extérieures. Ainsi, « si le chiffre trois doit symboliser quelque chose, ce n'est pas parce que "trois" évoque ceci ou cela dans la mémoire de tous les lecteurs, mais parce qu'il apparaît dans tels contextes particuliers, au sein même de l'œuvre qu'on est en train d'interpréter » (Todorov 1978 : 63).

Mais, comme le dit Todorov, « en pratique, nous usons constamment des deux registres », les deux cadres de référence se complètent l'un l'autre et sont également nécessaires. Aussi il convient de concevoir la lecture d'un roman comme l'application de plusieurs systèmes référentiels, autrement dit, comme l'emboîtement et l'imbrication de plusieurs systèmes où le cadre le plus général est la connaissance des conventions culturelles, y compris la distinction entre les différents genres littéraires.

À l'intérieur de ce cadre préexistant, qui ne dépend pas d'un roman particulier, se trouve un deuxième cadre, cette fois-ci spécifique pour chaque œuvre et créé par elle, le discours romanesque, qui comprend le discours du récit et tout ce que le narrateur nous dit en plus (Crosman 1981 : 72).

La distinction de ces deux cadres de référence permet de bien percevoir la nature dialectique du sens qui est construit au cours de la lecture. D'une part, comme celui-ci est construit par le lecteur à partir du savoir collectif qu'il maîtrise, il n'est pas imposé par le texte : la nature

première du sens est paradigmatique et extraréférentielle. Mais d'autre part, dans la mesure où le cadre intratextuel est construit différemment pour chaque texte, le sens qui en découle peut légitimement être considéré comme « interne » au texte.

Il est alors impossible de séparer complètement les processus externes et internes. Le lieu où se joue la signification n'est pas le texte ni le contexte, mais la relation (ou, pour mieux dire, la tension) incessante que la lecture produit entre ces deux espaces.

A tous égards fondamentaux, cette définition du rapport qui relie les codes du premier et du second degré montre bien que la projection sur le texte de signes extratextuels n'est pas un processus exclusivement réducteur (lire ne se limite pas à reconnaître dans le texte du déjà connu), mais est nécessaire pour pouvoir construire de nouveaux codes et tirer des informations de la lecture.

On voit bien en outre que l'effet d'illusion référentielle (dont je reparlerai plus loin) ne résulte pas de la seule référenciation externe, mais de la combinaison des deux modes : L'illusion référentielle est bien un fait de lecture, soutenue à la fois par deux sortes de références : intertextuelles et intra ou autotextuelles, autrement dit, paradigmatiques et syntagmatiques.

C'est l'intersection des deux coordonnées qui constitue, au cours de la lecture, le système de référence globale. À la première lecture, le lecteur est pris dans un réseau référentiel formé simultanément par les différents cadres qui entrent en jeu (Crosman 1981 : 79).

3.8. Référents abstraits vs référents concrets

La prise en considération du caractère abstrait ou concret du référent permet d'opérer au sein des codes extratextuels une autre distinction fondamentale que j'ai déjà suggérée : le référent d'un signe peut être tantôt un objet abstrait, un sens général qui prévaut indépendamment de toute mise en situation discursive, tantôt une entité particulière, réelle ou imaginaire, à laquelle l'émetteur et le récepteur associent le signe. Par exemple, pour comprendre la phrase « Jean sera ici dans deux heures », on peut se contenter de considérer le sens général de chacun des mots (« Une personne portant le nom de Jean se trouvera au lieu où se tient le locuteur deux heures après

l'émission de cette phrase »), mais on peut aussi songer aux réalités concrètes que désignent les termes « Jean », « ici » et « dans deux heures » (Todorov 1978 : 9-10).

De nombreux couples terminologiques ont été proposés pour désigner ces deux phénomènes : signification vs sens, signifiante vs sens (Benveniste), référence virtuelle vs référence actuelle (Milner), signification de la langue vs signification du discours (Todorov 1978). Les termes de référent et de référence seront donc désormais réservés pour désigner l'entité concrète à laquelle le lecteur rattache une expression.

Par définition, le référent est un objet individuel qui varie dans chaque contexte. Le sens, en revanche, est du côté de la généralité, de l'abstraction, et donc du stéréotype ; comme le disent Hurford et Heasley (1983), le sens d'un prédicat, l'ensemble des signifiés généraux qui peuvent lui être associés, c'est son stéréotype. La stéréotypie n'est cependant pas propre au sens ; chaque association figée d'un signe et d'un référent est elle-même un stéréotype qui spécifie la stéréotypie générale du signifié.

L'importance de la référence dans le procès de signification a échappé à la première génération des sémioticiens dans les « Éléments de sémiologie » de Barthes (1964). Celui-ci croyait possible de rendre compte de toutes les significations à l'aide du seul paradigme linguistique signifiant-signifié.

Depuis lors, la plupart des théoriciens ont mis en évidence la complémentarité fondamentale qui existe entre ces deux modes de signification (cf. notamment Todorov 1978, Coste 1984, Adam 1989), et entre les opérations de compréhension et de référenciation qui y correspondent.

Dans la lecture, ces deux activités sont en effet presque toujours mêlées, leur dosage respectif dépendant de la nature des énoncés. En l'occurrence, il va de soi que la compréhension est davantage sollicitée dans les énoncés théoriques, qui visent constamment la généralité, et qu'à l'inverse, les énoncés narratifs ou descriptifs requièrent une part beaucoup plus grande de référenciation. Les cas de textes purement théoriques ou purement référentiels semblent cependant rarissimes : un texte d'une certaine ampleur comporte presque inévitablement une part au moins minime d'abstraction et de représentation.

Prenons par exemple l'incipit du Mythe de Sisyphe d'Albert Camus : « Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux : c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie. Le reste, si le monde a trois dimensions, si l'esprit a neuf ou douze catégories, vient ensuite.

Comme il se doit dans un essai philosophique, les premières lignes ne font appel qu'à la faculté de conceptualisation du lecteur : « un problème », « le suicide », « la vie », « la question fondamentale », « la philosophie », « le monde », « l'esprit », ne sont pas des entités tangibles, mais des notions abstraites qui servent à théoriser le monde.

Mais dès la troisième page du livre, on rencontre des phrases d'une tout autre nature : « D'un gérant d'immeuble qui s'était tué, on me disait un jour qu'il avait perdu sa fille depuis cinq ans, qu'il avait beaucoup changé depuis et que cette histoire "l'avait miné" ». « Un gérant », « sa fille », « me », « depuis cinq ans » : nous avons affaire cette fois à des termes nettement référentiels, et même à des « embrayeurs » qui mettent explicitement en scène l'auteur et son contexte d'énonciation.

Ainsi, que le texte soit d'allure théorique ou à visée mimétique, il invite habituellement la lecture à osciller sans cesse entre l'abstrait et le concret, le général et le particulier, le stéréotype et le référent : l'opposition sens-référence rend compte d'une dialectique fondamentale qui se joue dans toute lecture ordinaire. Il reste que le lecteur peut toujours s'intéresser davantage au niveau de la référence ou au niveau du sens : c'est là toute l'opposition qui existe entre la lecture « participative » (ou « quasi-pragmatique ») et la lecture « objectivante » (ou « pseudo-référentielle »), opposition capitale sur laquelle je reviendrai dans la quatrième partie de cet ouvrage.

Si la référence joue un rôle très important dans la plupart des lectures, le sens n'en est pas moins prioritaire, car au contraire du référent, il est toujours indispensable. En effet, les énoncés qui renvoient à des objets matériels précis, qu'ils soient réels ou imaginaires (du type « Jean sera ici dans deux heures » ou « L'homme s'approcha de l'enfant qui dormait »), ne peuvent être compris à l'aide de leur seul référent (on ne peut se représenter qui sont « Jean », « l'homme » et « l'enfant », ni savoir à quels lieu et moment correspondent « ici » et « dans deux heures » si on ne comprend pas le sens général de ces mots), tandis que les énoncés qui ne comportent que des

mots abstraits, renvoyant dans tous leurs emplois au même objet conceptuel, n'ont besoin que d'un sens pour être compris.

Rappelons par ailleurs que, si le référent est généralement suggéré par la nature de l'expression textuelle, aucun texte n'a le pouvoir d'imposer ses référents au lecteur. En dernier recours, comme le dit Ricœur, « ce sera la tâche de la lecture d'effectuer la référence » (1986 : 141) ; à chaque lecture correspond une référenciation, une mise en situation spécifique du texte.

Sur le plan des codes de lecture, l'opposition sens/référence permet de préciser l'opposition déjà formulée entre les stéréotypies (ou codes abstraits) et les codes concrets : si les unes sont des ensembles organisés de relations entre des signifiants et des signifiés, les autres sont des ensembles organisés de relations entre des signifiés et des référents.

3.9. Référents réels vs référents imaginaires

Le référent est un concept moins expérimental que culturel. Les linguistes s'accordent à dire que le type de référence qui est visé lorsqu'on parle du réel n'est pas la référence à une chose ou à un état de fait spécifique (à un référent), mais la référence à un système de médiation. (Crosman 1983 : 190). Cela signifie en clair que comme « construction cognitive, c'est-à-dire comme représentation, le monde auquel nous nous référons en discorant est déjà lui-même un discours » (Bertrand 1984 : 12). Ce qui est vrai de la production des discours l'est, évidemment, aussi de leur réception : les discours qu'on lit ou qu'on entend ne renvoient pas directement à des objets réels, mais aux discours qui servent à les nommer.

Comme elles sont liées au langage, les connaissances du monde réel sont essentiellement collectives, communes à l'ensemble des membres d'une même culture. Chaque lecteur dispose certes d'un stock plus ou moins considérable de connaissances émanant de son expérience individuelle, mais celles-ci restent subordonnées à la manière spécifique dont la langue commune découpe et ordonne le magma du réel.

Certains estiment même que les visions du monde des différentes cultures sont régies par un « langage » commun, fonctionnent selon un certain nombre de règles qui est le même pour tous : c'est là tout le débat autour des universaux de langage, qui connaît depuis les années 1980 un net

regain d'intérêt de la part des linguistes. (Hagège 1985 : 54-88). Dans tous les cas, le référent actuel peut être défini comme la représentation de l'objet réel auquel renvoie le signe. Mais toutes les représentations auxquelles on se réfère en lisant appartiennent-elles au monde réel ? À l'évidence, une distinction doit être faite entre les référents qui renvoient à la réalité observable et ceux qui renvoient aux entités d'un monde imaginaire (personnages, situations, coordonnées spatiotemporelles).

Mais si les seconds constituent une catégorie spécifique de référents, leur caractère imaginaire ou « fictif » est tout relatif, puisqu'un grand nombre de fictions (celles taxées de « réalistes ») imitent, souvent à s'y méprendre, les référents de la réalité, et qu'à l'inverse, il arrive fréquemment que des fictions servent à leur tour de modèles pour la réalité. On peut donc dire, avec Thomas Pavel (1988), qu'il existe une sorte « d'économie de l'imaginaire » qui veut que « l'institution de la fiction ne cesse de changer au cours du temps ».

En tout cas, on admettra que les référents dont se sert le lecteur peuvent être aussi bien des objets imaginaires qui ont été créés entre autres par la littérature (telles les sirènes, les univers de la science-fiction, les personnages de roman, etc.) que des objets du monde réel. Il en résulte que la lecture est bien souvent amenée à construire au départ d'un même texte différents « mondes possibles » (Eco 1985a, cf. supra) ou « univers de croyances » (Martin 1983). Ceux-ci peuvent être aussi bien les cadres où se meuvent les actions de la fiction que les univers imaginés par les personnages et, qu'ils soient réels ou non, ils constituent aux yeux du lecteur des « configurations d'expériences » qui leur permettent de réévaluer leur conception du « réel ».

3.10. Les codes

Le code est un ensemble de schémas d'actions qui sont mis en œuvre dans les divers domaines de la vie en société et qui apparaissent dans une oeuvre. Il existe alors des codes socioculturels et des codes littéraires.

3.10.1. Les codes socioculturels

Il n'est pas aisé d'inventorier les composants de la compétence socioculturelle. L'ébauche de définition extensionnelle que McCormick et Waller (1987 : 201) donnent de ce savoir (« un

ensemble d'expériences conditionnées culturellement, de croyances, de connaissances et d'attentes au sujet de matières comme la politique, le style de vie, l'amour, l'éducation, l'honnêteté, etc. ») montre bien l'amplitude du champ qu'il recouvre : le code socioculturel, c'est ce que Barthes (1978) appelle la mathésis, c'est-à-dire la « culture » au sens ethnologique du terme, l'ensemble des connaissances qui permettent de nommer et de commenter les objets et les évènements du monde.

Le premier recouvre grosso modo ce que Barthes appelait dans S/Z le code proairétique ou code des actions, c'est-à-dire l'ensemble des schémas d'actions qui sont constamment mis en œuvre dans les divers domaines de la vie en société. Les exemples de « proairétismes » repérés par Barthes dans Sarrasine sont nombreux, mais ils ne sont pas limités aux actions socioculturelles : ils consistent d'une part en « de menus comportements courants » comme frapper à une porte ou donner un rendez-vous et, d'autre part, en des actions romanesques (littéraires) comme l'Enlèvement, la Déclaration amoureuse ou l'Assassinat.

Comme le dit Barthes, le code des actions « n'a d'autre logique que celle du déjà-fait ou du déjà lu : « Voix de l'Empire », il permet au lecteur de référer le texte à des séquences d'actions conventionnelles, qui, parce qu'elles sont « soumises à un ordre logico-temporel », constituent « l'armature la plus forte du lisible » (1970 : 26, 209-210).

Le second sous-système majeur des codes socioculturels est celui des schémas descriptifs qui permettent de nommer les objets statiques du monde « réel ». Dans la culture occidentale, toute description d'un objet du monde se doit d'agencer avec cohérence des signifiants renvoyant à des coordonnées spatio-temporelles vérifiables (toponymes, dates) : s'il s'agit de décrire un personnage, on recourra obligatoirement à un stock limité de signifiants permettant de le nommer, d'énoncer son âge, sa profession et son lieu d'habitation. Ces divers éléments forment ce que Laroche appelle le code descriptif ou réaliste (1978 : 120).

Les codes proairétique et descriptif sont les deux piliers cognitifs de toute communication : ce sont eux qui permettent de nommer le monde (de le thématiser) et de poser à son sujet une prédication (un rhème). En littérature, ce sont aussi ces deux codes qui servent de base, dans la production comme dans la réception, à l'effet de vraisemblable textuel et à la dimension mimétique de la signification.

On peut appeler référenciation externe l'opération qui consiste à recourir aux référents concrets du code socioculturel. Les sémioticiens (Greimas et Courtès 1979, Hamon 1977, Bertrand 1984) s'accordent à souligner que cette opération est particulièrement stimulée par certains mots, comme les « déictiques », les indicateurs de temps, de lieu, d'objet, d'action et de personne, qui renvoient expressément à un univers extérieur à l'énoncé et invitent le lecteur à mobiliser ses expériences du monde.

Le lecteur n'a cependant pas besoin de ces signaux pour se référer aux référents du monde : tout texte, quelle que soit sa teneur en déictiques, fait l'objet, dès qu'il est lu, d'une référenciation externe plus ou moins importante.

3.10.2. Les codes littéraires

Le deuxième grand répertoire dont dispose le lecteur pour construire les significations est l'ensemble des connaissances qui sont qualifiées de littéraires ou de transtextuelles.

Le terme de transtextualité a été forgé par Genette. (1979). Il désigne la transcendance textuelle, tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes. Comme l'a souligné Schaeffer (1983, 1989), la transtextualité est à la fois un phénomène de production textuelle et un modèle de réception qui met en jeu une compétence de lecture.

Il existe donc un code transtextuel, que l'on peut définir comme l'ensemble des connaissances relatives aux textes de toutes sortes, que ceux-ci soient littéraires ou non, et qu'ils soient antérieurs ou non à celui auquel on s'intéresse.

Si l'on suit la terminologie de Genette (1982), la transtextualité englobe cinq phénomènes distincts, qui sont l'architextualité (la généricité et le rapport du texte aux systèmes de conventions littéraires existantes), l'intertextualité (rapports de « reprise », littérale ou non, explicite ou non, d'un texte par un autre), l'hypertextualité (rapports de transformation ou d'imitation sur le mode de la parodie, du pastiche, etc.), la paratextualité (rapports du texte à son environnement immédiat : titre, sous-titre, préface, etc.) et la métatextualité (rapports entre le texte et ses commentaires).

À chacun de ces phénomènes correspond un type précis de compétence. Les compétences transtextuelles sont cependant moins nombreuses que les types d'écriture et de lecture qu'elles permettent de produire, car les connaissances requises pour identifier les phénomènes d'intertextualité (citation, allusion, plagiat, etc.) ne diffèrent pas de celles qui permettent d'identifier les fonctionnements hypertextuels (parodie, pastiche, transposition, etc.) : dans les deux cas, il s'agit de (re)connaître un texte précis.

Du point de vue de la lecture, il n'existe donc que quatre types de compétences transtextuelles :
1° la connaissance des conventions et des stéréotypes propres aux différents genres littéraires (que j'appellerai la compétence architextuelle ou générique) ;

2° la connaissance des formes (des styles) et des contenus (des thématiques) de certains textes littéraires particuliers (je réserverai le terme d'intertextuelle à cette compétence qui permet le repérage des phénomènes d'hypertextualité et d'intertextualité) ;

3° la connaissance de la « fortune critique » des textes que l'on lit (compétence métatextuelle) ;

4° la connaissance des différentes composantes du paratexte (compétence paratextuelle).

Chacune de ces compétences joue un rôle décisif dans la construction du sens. Architextualité, intertextualité, paratextualité et métatextualité constituent quatre réservoirs cognitifs auxquels tout lecteur recourt constamment sans s'en rendre compte.

3.10.2.1. Le paratexte

Parmi les compétences transtextuelles, celle qui concerne le paratexte est la seule qui n'appartienne pas à la mémoire à long terme du lecteur. Présents dans le contexte syntagmatique immédiat de la lecture, le titre, le sous-titre, la préface, le « prière d'insérer », la dédicace, etc. sont en effet le premier des cotextes ; ils forment, comme le dit Genette, les « seuils » du texte.

La prise en compte du paratexte se distingue en outre par le fait qu'elle n'est généralement qu'un relais vers l'une des trois autres compétences transtextuelles. Les préfaces, postfaces et autres formes de commentaires accompagnant le texte, qu'elles soient dues à l'auteur ou non, relèvent somme toute de la métatextualité ; le titre et le sous-titre font souvent référence à des personnages (p. ex. Ulysse, Julie ou la Nouvelle Héloïse, Vendredi ou les limbes du Pacifique), à

des thèmes et des mythes (par exemple. Le chercheur d'or, Dans le labyrinthe) ou à des schèmes morpho-syntaxiques (cf. les multiples titres journalistiques forgés à partir de Détruire, dit-elle, de L'insoutenable légèreté de l'être, de Mon village à l'heure allemande) qui interpellent la compétence intertextuelle ; quant aux mentions de genre, elles sont évidemment un appel explicite aux connaissances architextuelles.

Le paratexte constitue donc un ensemble d'éléments hybrides renvoyant à des systèmes de références et à des opérations de lecture très hétérogènes. Ce qui réunit ces éléments, ce n'est pas leur appartenance à un domaine sémantique déterminé, mais le fait qu'ils sont présents ensemble dans la périphérie immédiate du texte. S'il y a une cohérence du paratexte, elle est uniquement matérielle. C'est dire qu'il n'existe pas de lecture proprement « paratextuelle » ; les processus de lecture mis en œuvre par les titres, les préfaces ou les mentions de genre ne sont pas différents de ceux que suscitent les intertextes, les métatextes et les architextes auxquels ces éléments renvoient.

3.10.2.2. Les métatextes

La compétence métatextuelle consiste, quant à elle, dans la connaissance des différents commentaires qui ont été faits des textes après leur parution. Ces commentaires peuvent être d'origines et d'aspects très divers : produits par l'auteur lui-même (métatextes autographes) ou par un auteur différent (métatextes allographes), par un critique professionnel ou par la « vox populi », intégrés au paratexte (préfaces, postfaces, notes diverses, quatrième de couverture), présentés sur un support extérieur (journal, revue, dictionnaire, manuel de littérature, ouvrage spécialisé) ou véhiculés par voie orale (télévision, radio, « bouche à oreille »).

Du point de vue de leur contenu, ils portent tantôt sur le texte proprement dit (commentaires internes), tantôt sur son contexte d'énonciation (commentaires externes), ils sont centrés tantôt sur la forme du texte, tantôt sur ses contenus, et ils peuvent être judicatifs ou simplement descriptifs. Parmi les métatextes judicatifs, on peut encore distinguer ceux qui valorisent le texte et ceux qui le déprécient. Entre ces diverses alternatives existe bien entendu toute une gamme de cas mixtes ou intermédiaires : par exemple, maints commentaires sont à la fois descriptifs et judicatifs, ou oscillent entre l'appréciation et la dépréciation.

Dans la plupart des cas, la connaissance qu'a le lecteur des métatextes est assez réduite et se limite à une notion plus ou moins vague de la « renommée » du texte et/ou de son auteur. Le rôle des métatextes n'en est pas moins déterminant dans la grande majorité des lectures, car, si l'on excepte ceux qu'on élit seulement pour la série ou le genre auxquels ils appartiennent, les textes ont besoin pour être choisis par le lecteur de bénéficier d'un minimum de renommée.

Les diverses formes de métatextes constituent presque toujours la première impulsion à lire un texte, et plus ils sont précis et diversifiés, plus leur influence sur l'interprétation et l'évaluation du texte est déterminante. Rappelons à ce propos que, bien souvent, une partie schématisée du métatexte se « sédimente » au fil du temps sur le texte auquel elle se rapporte et se transforme alors en stéréotypie (cf. l'œuvre de Baudelaire, aujourd'hui amalgamée au mythe du « poète maudit », ou celle de Sade, entourée d'un parfum de scandale).

Le poids du métatexte est donc presque toujours considérable ; il n'est pas douteux que la grande majorité des lectures sont en partie rétrospectives, influencées par la connaissance de textes et de discours auxquels le texte a donné lieu après sa publication. J'aurai encore l'occasion de revenir sur ce phénomène capital.

3.10.2.3. Les intertextes et les hypotextes

La compétence intertextuelle est la connaissance d'idées, de thèmes, de scénarios, de formes liées à des textes précis. C'est cette compétence qui permet de repérer dans un texte d'une part les phénomènes d'intertextualité au sens strict, c'est-à-dire les reprises, textuelles ou non, explicites ou non (citations, allusions, plagiat), et d'autre part les phénomènes d'hypertextualité, c'est-à-dire les imitations et les transformations (pastiche, parodies, transpositions, etc.) de textes antérieurs. C'est elle aussi qui rend possible des jugements de valeurs quant à l'originalité d'un texte et à son caractère subversif.

Comme tout texte est susceptible de servir d'intertexte à ceux qui le suivront, le code intertextuel est virtuellement infini ; il est cependant évident que, parmi l'immense diversité des textes qui font l'objet de reprises, d'imitations et de transformations, ce sont les plus renommés qui sont les plus touchés ; la compétence intertextuelle sera donc surtout efficace si elle porte sur les textes qui ont été consacrés par la postérité. Ajoutons que, du point de vue de la lecture, l'intertextualité

peut fonctionner aussi bien de l'aval vers l'amont que dans le sens inverse : rien n'empêche qu'on lise un texte à la lumière, non des « sources » qu'il actualise, mais de la postérité et des réécritures auxquelles il a donné lieu.

Il faut encore remarquer que la compétence intertextuelle n'est vraiment nécessaire à la saisie du sens que lorsque le phénomène intertextuel ou hypertextuel qu'il s'agit de saisir est implicite. Dans les cas où la reprise de l'intertexte est signalée explicitement par des guillemets et/ou par des commentaires (à la manière d'une citation), il importe moins que le lecteur connaisse ou non l'intertexte en question, puisque le texte supplée par lui-même à son éventuelle ignorance. En revanche, lorsqu'un texte en reproduit, en imite ou en transforme un autre sans le nommer (et tel est souvent le cas), c'est la compétence intertextuelle, et elle seule, qui permet au lecteur de repérer le procédé.

3.10.2.4. L'architexte

Quatrième et dernier domaine de la transtextualité, la compétence architextuelle se définit comme la maîtrise des conventions et des règles d'écriture relatives aux différents types de discours. L'architexte, selon Genette, ce sont « les genres, et leurs déterminations déjà entrevues : thématiques, modales, formelles et autres (?) » (1986 : 157).

Par ailleurs, Schaeffer a souligné qu'à la différence des autres codes transtextuels, l'architexte ne désigne pas un ensemble de textes particuliers, mais un modèle de lecture construit par induction à partir d'un ensemble d'hypotextes : « S'il y a un architexte, ce ne saurait être que cette sorte de "texte idéal", modèle de lecture que nous postulons comme intermédiaire entre l'ensemble des hypotextes implicites et l'hypertexte en question » (1986 : 201).

Ainsi, même s'il n'y a pas dans le texte de « contrat générique » (mention de genre) explicite, « la relation architextuelle que nous postulons est toujours basée sur une relation d'hypertextualité (plus ou moins multiple) de fait » (Ibid. : 202).

Il faut ici rappeler que l'architexte est, par essence, constitué de stéréotypes : disposer d'une compétence architextuelle, c'est être capable de reconnaître des idées, des thèmes et des formes qui, sans avoir d'origine précisément repérable, ont été actualisés de nombreuses fois et qui constituent les signes abstraits nécessaires à toute construction du sens global.

L'architexte se distingue dès lors des autres formes de transtextualité par son caractère inéluctable : s'il est souvent possible de comprendre un texte sans recourir aux intertextes, aux hypotextes, ni aux métatextes particuliers qui lui sont attachés, aucune compréhension n'est possible si on fait abstraction des stéréotypes génériques. Parce qu'il est un réseau de matrices abstraites applicables à tous les textes, l'architexte est un pôle de référence obligé de toute construction du sens.

Au même titre que les stéréotypies socioculturelles, c'est lui qui fournit au lecteur la grande masse des structures sémantiques qui lui permettront de développer des hypothèses de lecture.

C'est aussi lui, on le verra, qui rend possible l'évaluation du texte en termes de conformité ou d'écart (subversion, innovation, combinaison). Sans l'architexte, nulle intellection et nulle évaluation du texte n'est possible.

S'il est l'un des codes les plus puissants de la lecture, l'architexte est aussi l'objet par excellence de la théorie du texte telle que la conçoit Genette : « omniprésent, au-dessus, au-dessous, autour du texte, qui ne tisse sa toile qu'en l'accrochant, ici et là, à ce réseau d'architecture » (Genette 1986 : 158), il est ce Texte idéal, cette matrice de tout texte que cherche à atteindre tant le lecteur que le théoricien. À l'instar des critères qui permettent de les rassembler, les éléments de l'architexte sont multiples. Selon Genette (1986 : 158-159), il faut y distinguer au moins six ensembles de phénomènes :

1° les genres (roman, nouvelle, épopée, etc.) et les sous-genres (roman picaresque, roman sentimental, etc.),

2° les modes d'énonciation (narration, drame, description, etc.),

3° les figures,

4° les styles,

5° les formes (qui comprennent notamment la métrique),

6° les thèmes.

L'examen détaillé de ces différents domaines est une tâche qui relève de diverses disciplines spécialisées (la « génologie », la « modistique », la « figurologie », la « stylistique transcendante », la « morphologie », la « thématique ») bien distinguées par Genette (1986 : 158-9). Il convient cependant de souligner que, dans toute lecture, les différents domaines ou niveaux de l'architexte sont constamment mis en œuvre et mêlés.

Par exemple, pour pouvoir comprendre un texte comme *Le grand Meaulnes*, tous les lecteurs sont obligés d'utiliser leurs connaissances relatives au mode du récit (ce sont elles qui leur permettront d'interpréter les actions en termes de fonctions en les situant par rapport à une « tension narrative » globale, et d'intégrer les personnages dans un « schéma des rôles » cohérent).

Ils s'appuieront par ailleurs sur ce qu'ils savent du genre romanesque (ce qui leur permettra notamment de saisir les fonctions traditionnelles exercées par les descriptions et les portraits), et plus particulièrement sur leur connaissance du sous-genre du roman initiatique (laquelle les aidera à interpréter en termes symboliques les portraits et les actions de certains personnages).

Leur serviront enfin une série de connaissances techniques relatives aux figures de langage (notamment celles de l'allégorie, de la comparaison, de l'antithèse et de la métaphore, qui sont constamment utilisées dans *Le grand Meaulnes*), aux différents styles romanesques (l'écriture d'Alain-Fournier n'est pas particulièrement marquée, mais la connaissance des styles « chargés » aidera précisément à percevoir son élégance et sa sobriété) et à certains thèmes littéraires traditionnels (l'éveil de l'amour, l'amitié entre adolescents, la femme idéale, etc.).

On le voit, multiples sont les occasions où la lecture peut ou doit se faire architextuelle. Peut être considérée comme architextuelle toute lecture qui exploite un code littéraire abstrait, même si un seul niveau de code (par exemple, la reconnaissance du style) est concerné.

Parmi les compétences architextuelles, les plus importantes pour la saisie du sens global sont évidemment celles qui concernent les modes et les genres. Les modes permettent de distinguer deux grands domaines : celui de la compétence narrative, qui est la connaissance des schémas fonctionnels (scénarios stéréotypés) et actanciels (personnages-types) propres aux différents genres narratifs (le roman, le conte, le mythe, etc.), et celui de la compétence discursive, qui permet d'identifier les positions de l'énonciateur dans un discours quelconque (poétique, polémique, scientifique, etc.). Dans le cas du récit, cette distinction a permis à Gerald Prince

d'opposer les codes du « narré » (narrated), qui concernent « les événements réels ou fictifs et la situation dans une séquence temporelle », aux codes du « narrant » (narrating), relatifs à « l'activité narrative (narration), son origine (narrateur) et sa destination (narrataire) » (Prince 1981 : 85).

Les structures sémantiques qui correspondent à ces différents niveaux de codes seront inventoriées plus avant dans le prochain chapitre. Ce rapide examen des codes de l'architexte ponctue l'inventaire des cadres référentiels susceptibles d'être utilisés et construits par la lecture. Il apparaît à présent clairement qu'un lecteur peut recourir à de multiples systèmes de stéréotypes et de références qui orientent chacun à leur manière la construction du sens.

Activité : Faites une étude des stéréotypes de ce poème de Charles Baudelaire

Texte2 : Albatros

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Charles Baudelaire, Albatros

Activité : Faites une étude des stéréotypes de cet extrait de Montesquieu

Texte1 : Lettre persane 24

Rica à Ibben, à Smyrne

Nous sommes à Paris depuis un mois, et nous avons toujours été dans un mouvement continuel. Il faut bien des affaires avant qu'on soit logé, qu'on ait trouvé les gens à qui on est adressé, et qu'on se soit pourvu des choses nécessaires, qui manquent toutes à la fois.

Paris est aussi grand qu'Ispahan : les maisons y sont si hautes, qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues. Tu juges bien qu'une ville bâtie en l'air, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, est extrêmement peuplée ; et que, quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras.

Tu ne le croirais pas peut-être, depuis un mois que je suis ici, je n'y ai encore vu marcher personne. Il n'y a pas de gens au monde qui tirent mieux partie de leur machine que les Français ; ils courent, ils volent : les voitures lentes d'Asie, le pas réglé de nos chameaux, les feraient tomber en syncope. Pour moi, qui ne suis point fait à ce train, et qui vais souvent à pied sans changer d'allure, j'enrage quelquefois comme un chrétien : car encore passe qu'on m'éclabousse depuis les pieds jusqu'à la tête ; mais je ne puis pardonner les coups de coude que je reçois régulièrement et périodiquement. Un homme qui vient après moi et qui me passe me fait faire un demi-tour ; et un autre qui me croise de l'autre côté me remet soudain où le premier m'avait pris ; et je n'ai pas fait cent pas, que je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues.

Ne crois pas que je puisse, quant à présent, te parler à fond des mœurs et des coutumes européennes : je n'en ai moi-même qu'une légère idée, et je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner.

Le roi de France est le plus puissant prince de l'Europe. Il n'a point de mines d'or comme le roi d'Espagne son voisin ; mais il a plus de richesses que lui, parce qu'il les tire de la vanité de ses sujets, plus inépuisable que les mines. On lui a vu entreprendre ou soutenir de grandes guerres, n'ayant d'autres fonds que des titres d'honneur à vendre ; et, par un prodige de l'orgueil humain, ses troupes se trouvaient payées, ses places munies, et ses flottes équipées.

D'ailleurs ce roi est un grand magicien : il exerce son empire sur l'esprit même de ses sujets ; il les fait penser comme il veut. S'il n'a qu'un million d'écus dans son trésor et qu'il en ait besoin de deux, il n'a qu'à leur persuader qu'un écu en vaut deux, et ils le croient. S'il a une guerre difficile à soutenir, et qu'il n'ait point d'argent, il n'a qu'à leur mettre dans la tête qu'un morceau de papier est de l'argent, et ils en sont aussitôt convaincus. Il va même jusqu'à leur faire croire qu'il les guérit de toutes sortes de maux en les touchant, tant est grande la force et la puissance qu'il a sur les esprits.

Ce que je dis de ce prince ne doit pas t'étonner : il y a un autre magicien plus fort que lui, qui n'est pas moins maître de son esprit qu'il l'est lui-même de celui des autres. Ce magicien s'appelle

le pape : tantôt il lui fait croire que trois ne sont qu'un ; que le pain qu'on mange n'est pas du pain, ou que le vin qu'on boit n'est pas du vin, et mille autres choses de cette espèce.

Montesquieu, *Les Lettres Persanes* 1721

Activité : Faites une étude des stéréotypes de cet extrait. Relevez les éléments modalisateurs dans cet extrait.

Texte 3 : Le lac

Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,

Dans la nuit éternelle emportés sans retour,

Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges

Jeter l'ancre un seul jour ?

Ô lac ! l'année à peine a fini sa carrière,

Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,

Regarde ! je viens seul m'asseoir sur cette pierre

Où tu la vis s'asseoir !

Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes,

Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés,

Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes

Sur ses pieds adorés.

Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence ;

On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,

Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence

Tes flots harmonieux.

Tout à coup des accents inconnus à la terre

Du rivage charmé frappèrent les échos ;

Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
Laisa tomber ces mots :
" Ô temps ! suspends ton vol, et vous, heures propices !
Suspendez votre cours :
Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours !
" Assez de malheureux ici-bas vous implorent,
Coulez, coulez pour eux ;
Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent ;
Oubliez les heureux.
" Mais je demande en vain quelques moments encore,
Le temps m'échappe et fuit ;
Je dis à cette nuit : Sois plus lente ; et l'aurore
Va dissiper la nuit.
" Aimons donc, aimons donc ! de l'heure fugitive,
Hâtons-nous, jouissons !
L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive ;
Il coule, et nous passons ! "
Temps jaloux, se peut-il que ces moments d'ivresse,
Où l'amour à longs flots nous verse le bonheur,
S'envolent loin de nous de la même vitesse
Que les jours de malheur ?
Eh quoi ! n'en pourrions-nous fixer au moins la trace ?
Quoi ! passés pour jamais ! quoi ! tout entiers perdus !
Ce temps qui les donna, ce temps qui les efface,

Ne nous les rendra plus !
Éternité, néant, passé, sombres abîmes,
Que faites-vous des jours que vous engloutissez ?
Parlez : nous rendez-vous ces extases sublimes
Que vous nous ravissez ?
Ô lac ! rochers muets ! grottes ! forêt obscure !
Vous, que le temps épargne ou qu'il peut rajeunir,
Gardez de cette nuit, gardez, belle nature,
Au moins le souvenir !
Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,
Beau lac, et dans l'aspect de tes rians coteaux,
Et dans ces noirs sapins, et dans ces rocs sauvages
Qui pendent sur tes eaux.
Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et qui passe,
Dans les bruits de tes bords par tes bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit ta surface
De ses molles clartés.
Que le vent qui gémit, le roseau qui soupire,
Que les parfums légers de ton air embaumé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou l'on respire,
Tout dise : Ils ont aimé !

Alphonse de LAMARTINE, le Lac

- Activité** : 1. Quel est l'effet produit par la lecture de cet extrait ?
2. Faites une étude des stéréotypes de cet extrait

François Villon, Ballade des pendus

Frères humains, qui après nous vivez,
N'ayez les cœurs contre nous endurcis,
Car, si pitié de nous pauvres avez,
Dieu en aura plus tôt de vous mercis.
Vous nous voyez ci attachés, cinq, six :
Quant à la chair, que trop avons nourrie,
Elle est piéça dévorée et pourrie,
Et nous, les os, devenons cendre et poudre.
De notre mal personne ne s'en rie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

Se frères vous clamons, pas n'en devez
Avoir dédain, quoique fûmes occis
Par justice. Toutefois, vous savez
Que tous hommes n'ont pas bon sens rassis.
Excusez-nous, puisque sommes transis,
Envers le fils de la Vierge Marie,
Que sa grâce ne soit pour nous tarie,
Nous préservant de l'infemale foudre.
Nous sommes morts, âme ne nous harie,
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

La pluie nous a débués et lavés,
Et le soleil desséchés et noircis.
Pies, corbeaux nous ont les yeux cavés,
Et arraché la barbe et les sourcils.
Jamais nul temps nous ne sommes assis
Puis çà, puis là, comme le vent varie,
A son plaisir sans cesser nous charrie,
Plus becquetés d'oiseaux que dés à coudre.
Ne soyez donc de notre confrérie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

Prince Jésus, qui sur tous amaistrie,
Garde qu'Enfer n'ait de nous seigneurie :
A lui n'ayons que faire ne que soudre.
Hommes, ici n'a point de moquerie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre

Activité : 1. Quel est l'effet produit par la lecture de cet extrait ?

2. Faites une étude des stéréotypes de cet extrait

Ce n'est donc plus aux hommes que je m'adresse ; c'est à toi, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps : s'il est permis à de faibles créatures perdues dans l'immensité, et imperceptibles au reste de l'univers, d'oser te demander quelque chose, à toi qui a tout donné, à toi dont les décrets sont immuables comme éternels, daigne regarder en pitié les erreurs attachées à notre nature ; que ces erreurs ne fassent point nos calamités. Tu ne nous as point donné un cœur pour nous haïr, et des mains pour nous égorger ; fais que nous nous aidions mutuellement à supporter le fardeau d'une vie pénible et passagère ; que les petites différences entre les vêtements qui couvrent nos débiles corps, entre tous nos langages insuffisants, entre tous nos usages ridicules, entre toutes nos lois imparfaites, entre toutes nos opinions insensées, entre toutes nos conditions si disproportionnées à nos yeux, et si égales devant toi ; que toutes ces petites nuances qui distinguent les atomes appelés *hommes* ne soient pas des signaux de haine et de persécution ; que ceux qui allument des cierges en plein midi pour te célébrer supporte ceux qui se contentent de la lumière de ton soleil ; que ceux qui couvrent leur robe d'une toile blanche pour dire qu'il faut t'aimer ne détestent pas ceux qui disent la même chose sous un manteau de laine noire ; qu'il soit égal de t'adorer dans un jargon formé d'une ancienne langue, ou dans un jargon plus nouveau ; que ceux dont l'habit est teint en rouge ou en violet, qui dominant sur une petite parcelle d'un petit tas de boue de ce monde, et qui possèdent quelques fragments arrondis d'un certain métal, jouissent sans orgueil de ce qu'ils appellent grandeur et richesse, et que les autres les voient sans envie : car tu sais qu'il n'y a dans ces vanités ni envier, ni de quoi s'enorgueillir.

Puissent tous les hommes se souvenir qu'ils sont frères ! Qu'ils aient en horreur la tyrannie exercée sur les âmes, comme ils ont en exécration le brigandage qui ravit par la force le fruit du travail et de l'industrie paisible ! Si les fléaux de la guerre sont inévitables, ne nous haïssons pas, ne nous déchirons pas les uns les autres dans le sein de la paix, et employons l'instant de notre existence à bénir également en mille langages divers, depuis Siam jusqu'à la Californie, ta bonté qui nous a donné cet instant.

Voltaire, Traité sur la tolérance, Chapitre XXIII

Conclusion

En didactique, la lecture littéraire ne se veut pas toujours cantonnée aux textes littéraires. Mais, la principale finalité de la lecture littéraire est l'invention d'un nouveau texte littéraire.

La lecture littéraire forme un alors couple inséparable : compréhension et interprétation ou du couple identification et distanciation. Il ne faut pas s'étonner que certains discours sur la lecture littéraire puissent donner lieu à disqualification de catégories de lecteurs. La question se pose particulièrement quand, dans ce cadre théorique, est promue la lecture comme un art de la

distance qui rejaillit sur l'écriture une discussion critique. La notion de stéréotypie apparaît comme une base conceptuelle de premier plan pour la description du mécanisme de la lecture. Une des tâches essentielles des réflexions qui vont suivre devra dès lors être de rendre compte précisément de la nature du phénomène et des fonctions qu'il est susceptible d'exercer à chaque étape de l'activité réceptrice.

Références bibliographiques

Abastado, Claude .1979. *Mythes et rituels de l'écriture*, Bruxelles : Complexe,

Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

Bellemin-Noël, J. 1972. « Notes sur le fantastique », *Littérature*, no 8.

Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir intégré. La pensée sauvage*. Grenoble.

Collès, L, Dufays, J-L. 2007. *Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S*. Bruxelles : De Boeck.

Compagnon, A. 1998. *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.

Dufays, J.L. 2010. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : PIE. Peter Lang.

Dufays, J-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Paris : PUL.

Dufays, J-L et al. 2005. *Pour une lecture littéraire. Histoire. Théories. Pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Gervais, B. et N. Xanthos 1999. « L'hypertexte : une lecture sans fin », *Littérature, informatique, lecture*, dans M. Lenoble et A. Vuillemin (dir.), Limoges : PULIM.

Gervais, B. et Bouvet, R. 2007. *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Limoges : PULIM.

Guiral, P. et Pichois, C. « L'Albatros de Polydore Bounin », in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 57-4, 1957, p. 570-574.

Hurford, J.R. et Heasley, B. 1983. *Semantics a coursebook*, Cambridge: Cambridge University Press.

Iser, W. 1985. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.

Jauss, H. R. 1979. « La jouissance esthétique. Les expériences fondamentales de la poiesis, de l'aisthesis et de la catharsis », *Poétique*, vol. 10, no 39, p. 261-274.

Maupassant, G. de. 1883. *Le fantastique*. Paris : Le Gaulois.

Poe, E.A. 1989. *Contes, essais, poèmes*. Paris : Laffont.

Riffaterre, M. 1979. *Essais de stylistique structurale*. Paris : Flammarion.