

Pour guider l'apprentissage de la lecture du récit de fiction

Université de Liège

Service de Didactique des Langues et littératures romanes

Il sera question, dans ces pages, non pas du récit en tant qu'objet construit par une discipline scientifique née dans la seconde moitié des années 60¹ et baptisée «narratologie», mais du récit en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, du récit envisagé par le didacticien dans son double rapport avec l'objet scientifique –le récit des narratologues – et avec les agents de l'interaction pédagogique : le professeur, d'une part, les élèves, de l'autre.

1. Le récit de fiction écrit

Je n'envisagerai pas le récit *en général*, considéré comme objet d'enseignement-apprentissage, mais le récit *de fiction écrit* considéré comme tel.

1.1. Tous les récits ne sont pas des écrits

Tous les récits ne sont pas des récits *écrits*, du moins à l'estime de certains spécialistes (Barthes, 1966) qui n'hésitent pas à compter au nombre des récits des productions culturelles comme les histoires racontées oralement (les histoires des conteurs et celles des humoristes, entre autres), les films, les opéras, les bandes dessinées, les romans photos, voire certaines séquences de vitraux ou de peintures, etc.

1.2. Tous les récits ne sont pas des fictions

Par ailleurs, tous les récits ne sont pas des récits *de fiction*. Que l'on songe, par exemple, à quantité de récits de vie, de récits de voyage, à la plupart des biographies et des autobiographies, aux récits de la presse et à ceux des historiens, aux récits de l'analysant sur le divan du psychanalyste ou aux séquences narratives des plaidoiries. Que l'on songe enfin (cet exemple est particulièrement intéressant) aux *résumés* des récits de fiction qui figurent dans les revues littéraires, les dictionnaires spécialisés, les manuels scolaires, ou au dos des couvertures□ résumés d'histoires fictives, certes, mais distincts des fictions qu'ils résument.

Distincts en quoi? En ceci que l'énonciateur affirme *réellement*, c'est-à-dire qu'il s'engage à soutenir que ce qu'il dit est vrai, qu'il est capable de prouver ce qu'il dit. Et qu'assure-t-il, cet auteur d'un résumé de récit fictionnel? Non pas, par exemple,

¹Pour l'essentiel des dix premières années (en français ou en traduction française): Propp (1965); Barthes (1966); Greimas (1966); Todorov (1967); Todorov (1968); Todorov (1969), Todorov (1970); Barthes (1970); Greimas (1970); Todorov (1971); Genette (1972); Hamon (1972); Bremond (1973); Prince (1973); Larivaille (1974).

qu'«un matin, au sortir d'un rêve agité Grégor Samsa s'éveilla transformé dans son lit en véritable cafard» (Kafka, *La métamorphose*), mais qu'il existe un livre dont le personnage principal se nomme Grégor Samsa et s'éveille un matin métamorphosé en cafard.

Je ne m'attarde pas davantage sur ce qui différencie le récit fictionnel du récit factuel (et c'est poser ainsi l'hypothèse qu'ils sont différenciables), ni sur ce qui *manifeste* cette différence (et c'est ainsi poser l'hypothèse supplémentaire que cette différence est patente). Qu'il me suffise de dire que, par «récit de fiction», je désigne les romans, les nouvelles, les contes, les légendes, bref toutes les productions culturelles donnant à connaître, par le truchement d'un discours, une *histoire imaginaire*.

Qu'est-ce qu'une *histoire*? C'est une suite de faits – actions et événements² – formant un tout intelligible, avec un début, une fin et, entre les deux, un processus de transformation de certaines caractéristiques attribuées d'entrée de jeu aux êtres et aux choses.

Qu'est-ce qu'une *histoire imaginaire*? Le qualificatif signifie l'impossibilité d'attester une suite de faits ayant eu lieu correspondant à la suite des faits qui composent l'histoire³. Quel que soit, au demeurant, le degré de vraisemblance des faits narrés, quel que soit le nombre de correspondances entre l'univers de cette histoire et l'univers d'expérience du lecteur.

L'objet de mon étude est donc le *récit de fiction écrit en tant qu'objet d'enseignement et*

d'apprentissage. Mais à peine envisagé, cet objet s'évanouit.

2. La lecture du récit de fiction

Lorsqu'on considère un objet d'enseignement et d'apprentissage, quel qu'il soit, les premières questions que l'on se pose – à moins d'être un fonctionnaire qui fait sans réfléchir ce qu'on lui dit de faire – sont celles du but et celle des raisons de poursuivre ce but-là. Dans quel but et pour quelles raisons s'ingénie-t-on à faire apprendre tel objet, dans le cadre de telle discipline scolaire? Dans quel but et pour quelles raisons s'ingénie-t-on à faire apprendre le récit de fiction (j'abrège dorénavant, mais l'on entendra qu'il s'agit du récit de fiction *écrit*) dans le cadre du cours de français langue première?

2.1. Le but et la raison

Se poser ces questions-là, c'est immanquablement s'aviser de ceci: l'enseignement-apprentissage du récit de fiction – du moins tel qu'on peut le concevoir dans le cadre de l'école *obligatoire* – n'est pas *orienté* par l'objectif principal de pourvoir les élèves de connaissances *sur* cette sorte de récit, et il n'est pas *motivé* au premier chef par le fait que ces connaissances pourraient leur être utiles dans un contexte extrascolaire. Non, le but primordial est de faire acquérir aux enfants ou aux adolescents une *disposition* à lire des récits de fiction, une disposition à intégrer la lecture de ces récits dans l'éventail de leurs loisirs. Quant à la raison, c'est, pour faire vite, qu'on estime cette lecture profitable aux jeunes et, plus tard, aux adultes.

Mais à quelles *conditions* la lecture des récits de fiction peut-elle être dite profitable? à quelles conditions peut-elle contribuer à former des jeunes gens – demain des femmes et des hommes – plus épanouis, plus libres, plus solidaires, plus responsables, plus critiques, plus lucides sur eux-mêmes, plus curieux de la différence d'autrui, mieux pourvus de connaissances sur le monde de l'humain, de capacités d'empathie, de dispositions esthétiques, de sens de la valeur artistique, etc.?

2.2. Les conditions d'une formation bénéfique

Je ferai part de trois conditions à mes yeux essentielles: la première tient au choix des objets de lecture, la deuxième à la façon

²S'inspirant de Ricoeur (1986) et de Gervais (1990), Adam & Revaz (1996, p.14) précisent que « la désignation générale de "faits" recouvre deux réalités qu'il est utile de distinguer : l'événement et l'action. Ces notions font l'une et l'autre référence à une modification du cours naturel des choses, en d'autres termes à une transformation. Mais l'action se caractérise par la présence d'un agent – acteur humain ou anthropomorphe – qui provoque le changement (ou tente de l'empêcher), tandis que l'événement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent. »

³ Cette définition n'est pas entièrement satisfaisante, dans la mesure où ce que j'appelle une suite de faits ayant eu lieu est toujours une construction de l'esprit (il y a toujours quelqu'un qui enchaîne mentalement les faits) et, généralement, l'énoncé de cette construction. Pour mettre ainsi ce qui a eu lieu en intrigue (comme le fait l'historien, le biographe, le journaliste, etc.), l'imagination est indispensable. Il s'ensuit que la différence entre récit fictionnel et récit factuel n'est pas de nature, mais de degré. (Ricoeur, 1985 ; Prost, 1996).

de les lire et la troisième à la manière de communiquer à leur propos.

Les objets de lecture doivent être choisis de telle sorte que, sans exiger des enfants ou des adolescents un arrachement brutal à la culture caractéristique de leur environnement extrascolaire, ils contribuent néanmoins à leur acculturation scolaire⁴. Cela signifie, plus précisément, qu'ils doivent, ces récits, 1°) «[avoir du répondant]» dans les situations vécues par les jeunes, ce qui ne veut pas dire qu'ils doivent imiter ces situations selon le canon de l'esthétique réaliste⁵, 2°) posséder une vertu d'émancipation, un pouvoir d'affranchir leur lecteur des autorités autoproclamées et des préjugés, 3°) être propices enfin à une réflexion sur l'utilisation des moyens de la narration et des ressources linguistiques.

La façon de lire doit respecter à la fois la convention selon laquelle, en contexte scolaire, les activités s'ordonnent à des objectifs d'apprentissage précis et les «[règles du jeu]» que propose le récit fictionnel au lecteur ordinaire. Quelles sont-elles, ces règles dont le respect caractérise le comportement du lecteur qu'Umberto Eco (1985) qualifie de coopérant? On pourrait les réduire à trois et les énoncer ainsi : 1°) ne cherche pas un correspondant de l'histoire dans la réalité; 2°) intéresse-toi au monde du texte, si différent qu'il soit de ton monde d'expérience; 3°) sers-toi de ta connaissance du monde pour comprendre le texte, c'est-à-dire pour remplacer les mots par une construction mentale et pour réagir, intellectuellement comme affectivement, à ce qui se passe dans ce monde-là.

Ce qui devrait caractériser la manière dont professeurs et élèves communiquent à propos des objets de lecture, c'est, indissociablement, 1°) la conscience des enjeux humains de la communication : «[On

communique pour informer, pour s'informer, connaître, se connaître, expliquer, s'expliquer, comprendre (et) se comprendre]» (Morin, 1998, 33), 2°) la volonté de découvrir et de respecter les règles de la conversation⁶, les rituels des échanges, 3°) l'effort de s'appropriier les techniques de l'argumentation et 4°) le souci d'évaluer, sur la base d'indices de compétences et d'attitudes, les résultats de l'interaction pédagogique.

Je dis bien «[de l'interaction pédagogique]», et non «[de l'apprentissage]», ou même «[de l'enseignement-apprentissage]» la récolte de données s'effectue à partir des performances des élèves, mais la qualité de ces performances résulte de l'interaction pédagogique, de tout ce qu'ont fait – ou n'ont pas fait –, dans le contexte scolaire, compte tenu de leurs statuts et de leurs rôles respectifs⁷, les élèves et le professeur, et ce «[tout]-là ne saurait se réduire aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

Etant donné ce qui précède, on conçoit que le problème du corpus d'œuvres à voir en classe ou à proposer comme lectures à domicile est, sinon dérisoire, du moins subsidiaire. Il n'est relatif, ce problème, qu'à la première des trois conditions que je viens de citer et le fait d'établir un corpus où le fonds patrimonial soit bien représenté ne garantit nullement le respect de cette condition-là. Au demeurant, je ne suis pas de ceux qui doutent de l'éminente valeur des «[classiques]», je suis de ceux qui se *préoccu-*

⁴Acculturer, c'est adapter socialement un individu ou un groupe d'individus qui, changeant de milieu, doivent abandonner la culture caractéristique de celui dont ils sont originaires. L'école secondaire est un creuset où, censément, se fondent toutes les cultures particulières : les adolescents atteignant, en principe tout au moins, le stade ultime du développement intellectuel – celui de la pensée hypothético-déductive – ainsi que le stade ultime du développement du jugement moral, peuvent s'approprier non seulement les connaissances, mais les valeurs et les normes de comportement caractéristiques d'un nouvel humanisme qu'il importe de redéfinir inlassablement dans un monde dont les mutations de toutes sortes se multiplient et s'accroissent.

⁵Songez aux contes merveilleux ou aux contes philosophiques, entre autres.

⁶Dégagées par Grice (1979), ces règles sont formulables de la manière suivante: 1°) soyez pertinents (parlez à propos); 2°) faites progresser le débat; 3°) n'en dites pas moins qu'il n'en faut pour être compris; 4°) n'en dites pas plus que nécessaire à cette même fin; 5°) soyez clair; 6°) n'affirmez pas ce que vous savez être faux; 7°) n'affirmez pas ce que vous ne pouvez pas prouver.

⁷Le statut d'enseignant correspond à l'ensemble des comportements auxquels le professeur peut légitimement s'attendre de la part de l'élève, en tant qu'individu en apprentissage et que membre d'un groupe d'apprenants. Son rôle est l'ensemble complémentaire des comportements auxquels chaque élève, à titre individuel et en tant qu'élément du groupe-classe peut légitimement s'attendre de sa part. Réciproquement, le statut d'apprenant correspond à l'ensemble des comportements auxquels l'élève, engagé individuellement dans une entreprise pédagogique collective, peut légitimement s'attendre de la part du professeur. Quant au rôle d'apprenant, il s'identifie à l'ensemble des comportements auxquels le professeur peut légitimement s'attendre de sa part, en tant qu'individu et que membre d'un groupe (d'après Stoetzel, 1978, p.206).

peut des moyens d'intéresser les élèves à la question de leur valeur.

2.3. L'objet

Si le but de l'enseignement-apprentissage est bien l'acquisition d'une *disposition à lire des récits de fiction*, l'objet de l'enseignement-apprentissage ne saurait être le récit de fiction. En tout cas l'interaction pédagogique (disons, approximativement, ce que font le professeur et les élèves) ne saurait porter principalement sur des savoirs ayant trait au récit fictionnel, fussent-ils, ces savoirs, non les «*savoirs savants*»⁸ des narratologues, mais des savoirs transposés en vue de leur enseignement.

Imagine-t-on que, dans les écoles de conduite automobile, l'interaction entre le moniteur et l'apprenti conducteur ait pour objet des savoirs sur l'automobile? L'enseignement-apprentissage, dans les autos-écoles, c'est, pour l'essentiel, l'enseignement-apprentissage de la *conduite automobile*. De même, dans les établissements scolaires, s'il s'agit de faire acquérir des dispositions à lire les récits de fiction, l'enseignement-apprentissage doit-il avoir pour objet, non pas le récit de fiction, mais la *lecture du récit de fiction*. Il doit être, cet enseignement-apprentissage, non pas un processus au terme duquel des *savoirs sur le récit de fiction*, deviennent, dans le chef de l'élève, des *connaissances sur le récit de fiction*⁹, mais ce processus au terme duquel des savoirs et des savoir-faire concernant la *lecture du récit de fiction* se transforment en *compétences de lecture du récit de fiction*.

Ce dont il faut par conséquent traiter, ce n'est pas du récit de fiction en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, mais de la *lecture du récit de fiction en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage*, étant entendu que la finalité – ou du moins *une des finalités* – de l'apprentissage est l'acquisition de *compétences de lecture du récit de fiction*.

⁸L'expression est celle qu'à la suite de Chevallard (1985, rééd. 1991), on utilise pour désigner les produits de la recherche scientifique, les savoirs inscrits dans des problématiques de recherche pure ou appliquée.

⁹Le terme «*connaissance*» désigne le savoir que l'apprenant s'est approprié au prix d'un double travail que Piaget nomme assimilation, c'est-à-dire intégration à la structure des connaissances antérieures, et accommodation, c'est-à-dire modification de cette structure pour accueillir l'information nouvelle.

2.4. Compétences et connaissances

Qu'est-ce qu'une compétence? C'est la virtualité d'activer une *structure de connaissances* qui permette de résoudre un (des) problème(s) typique(s) d'une famille de situations. Qu'est-ce qu'une compétence de lecture? C'est la virtualité d'activer une *structure de connaissances* qui permette de résoudre un (des) problème(s) typique(s) d'une famille de situations. Qu'est-ce qu'une compétence de lecture du récit de fiction? C'est la virtualité d'activer une *structure de connaissances* qui permette de résoudre un (des) problème(s) typique(s) d'une famille de situations de lecture du récit de fiction. J'insiste sur *connaissances* et j'insiste sur *structure*.

Les compétences permettant de résoudre les problèmes inhérents aux situations de lecture du récit de fiction incluent des connaissances déclaratives (je sais que...) et procédurales (je sais comment faire pour...) sur le récit de fiction, sur la lecture, sur la lecture du récit de fiction. Et comme, en situation, on n'opère jamais *la lecture du récit de fiction*, mais *une lecture* – une sorte de lecture – *d'un récit de fiction* – appartenant ou s'apparentant à une variété de cette catégorie de récits –, disons que les connaissances incluses dans les compétences indispensables à la résolution des problèmes inhérents à *une situation de lecture du récit de fiction* sont de quatre ordres: 1°) des connaissances générales qui rendent possible toute lecture; 2°) des connaissances génériques sur le genre de lecture qu'il s'agit d'effectuer et sur le «*genre*» du récit de fiction; 3°) des connaissances spécifiques sur l'espèce (subdivision du genre) de récit de fiction à laquelle on a affaire; 4°) des connaissances singulières sur l'acte particulier qu'on accomplit et sur les propriétés du texte que l'on traite, propriétés relative à sa *matière* (le monde raconté) et à sa *manière* (le discours narratif, le style).

Mais une compétence n'est pas une série de connaissances (déclaratives ou procédurales) *juxtaposées*, c'est ce qui résulte de leur mise en relation. Pour résoudre les problèmes qui surgissent dans telle situation de lecture du récit de fiction, il se pourrait bien que ne me servent à rien quantité de connaissances, dont je dispose pourtant, *sur la lecture, sur le récit de fiction, ou même sur la lecture du récit de fiction*. Si ces connaissances-là ne se structurent pas, si elles ne deviennent pas des instruments qui me permettent de résoudre les problèmes, de

compréhension inhérents à la situation, elles sont, circonstanciellement, inutiles.

Je n'en dis pas plus long, pour l'instant, sur les compétences de lecture du récit de fiction, mais le peu que j'ai dit suffit, je crois, pour que l'on voie bien la difficulté que doit surmonter l'enseignant soucieux de faire acquérir des compétences par ses élèves. Ce n'est pas en transmettant des savoirs *sur* le récit de fiction ou *sur* la lecture de cette sorte de récit, ce n'est pas en veillant à l'appropriation de ces savoirs, c'est-à-dire à leur transformation en *connaissances* dans l'esprit des élèves, qu'il fera acquérir, par ces derniers des *compétences* de lecture du récit de fiction. Et pourtant, ces compétences incluent les connaissances en question, donc la référence à des savoirs.

2.5. Attitude positive

Nous avons vu que le but de l'enseignement-apprentissage qui nous concerne est l'acquisition par les élèves de *dispositions* à lire des récits de fiction. Je finis de dire qu'au terme du processus d'enseignement-apprentissage (et dans l'hypothèse du succès de l'interaction pédagogique), l'élève était pourvu de *compétences* de lecture du récit de fiction. Cela signifie-t-il que les termes «*compétences*» et «*dispositions*» sont des synonymes?

Non. Il y aurait lieu de le croire si j'avais dit que l'aboutissement du processus d'enseignement-apprentissage n'était *rien d'autre, rien de plus que* l'appropriation des compétences en question. Mais je n'ai pas dit cela. Je n'ai pas dit cela parce que j'estime que le processus doit également aboutir à l'adoption d'une *attitude positive* envers les récits de fiction et envers la lecture de ces derniers.

Qu'est-ce que j'entends par «*attitude positive*»? Une réaction à la fois intellectuelle et émotionnelle à un stimulus qui pousse à aller vers, à rechercher ce même stimulus. Une attitude positive envers les récits de fiction et la lecture des récits de fiction, c'est, pour le dire avec des mots courants, un élan vers ou une appétence pour les récits de fiction et leur lecture.

Qu'est-ce qui explique cette impulsion? Deux choses. La première est le fait de considérer que ces objets et cette activité-là ont de la valeur, c'est-à-dire méritent qu'on leur sacrifie certaines choses (de l'argent, du temps, d'autres objets ou d'autres activités). La seconde est le souvenir du plaisir éprouvé

en s'adonnant à cette activité avec de tels objets. Mon attitude face aux récits de fiction et à la lecture de ces derniers résulte, d'une part, de la valeur que je leur reconnais, d'autre part, du caractère agréable ou désagréable de l'expérience que j'en ai.

J'en reste là avec le concept d'attitude, mais, une fois de plus, on entrevoit la difficulté pour le professeur de français : faire en sorte qu'en acquérant les compétences qui lui permettront de résoudre les problèmes inhérents à la lecture du récit de fiction, l'élève s'imprègne du sentiment de la valeur de cette sorte d'objet et de ce genre d'activité, faire en sorte également que l'acquisition des compétences soit l'occasion d'expériences de lecture agréables, ou, tout au moins, un tremplin pour des expériences de lecture agréables. Pour parodier Barthes, je dirais volontiers ceci : ce que le lecteur gagne en savoir, la lecture ne devrait pas le perdre en saveur.

2.6. Disposition

Le terme «*disposition*», que l'on peut tenir pour synonyme de loi individuelle de comportement (Bourdieu, 1998), coiffe ceux de «*compétence*» et d'«*attitude*». Si je tends à me comporter en lecteur de récits de fiction, si j'incline à lire de tels récits, c'est parce que j'ai acquis une compétence à ce faire, et parce que j'ai adopté une attitude positive envers cette activité.

3. Quelle lecture du récit de fiction?

Acquisition de compétences, adoption d'une attitude positive, bref développement d'une disposition à la lecture des récits de fiction, voilà globalement définis, les *buts* de l'enseignement-apprentissage qui nous concerne, enseignement-apprentissage dont l'*objet* ne peut lui-même être autre que la lecture de récits de fiction. Mais *quelle* lecture du récit de fiction?

3.1. Les pratiques sociales de référence

Cette question, c'est celle des «*pratiques sociales de référence*»¹⁰. Elle n'est pas moins

¹⁰Forgé par Jean-Louis Martinand (1986, p.137), le concept de pratiques sociales désigne des «*activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (...) qui concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels.* » Une discipline scolaire se réfère toujours, peu ou prou, à des pratiques sociales, lesquelles impliquent toujours des

importante que celle des savoirs de référence – la narratologie en l’occurrence, ou, plus précisément, cette branche maîtresse de la narratologie générale qui a trait aux récits de fiction –, savoirs de référence dont procèdent les savoirs enseignés, qui, dans le meilleur des cas, se transforment en connaissances et se structurent en compétences.

Pour le didacticien (je désigne par là celui qui se livre à une critique systémique et raisonnée des pratiques pédagogiques, et j’ajoute que, pour moi, tout professeur devrait être didacticien, devrait être *son propre* didacticien) – pour le didacticien qui envisage la problématique de la lecture du récit de fiction, il est indispensable d’élucider les rapports entre les savoirs enseignés et les «savoirs savants», mais il est tout aussi nécessaire de mettre en lumière les relations qui existent entre les lectures *scolaires* des récits fictionnels, lectures plus ou moins différentes selon le niveau et la forme de scolarité, et les lectures de cette sorte de récits qui ont cours hors de l’enceinte scolaire, ou, pour mieux dire, ailleurs que dans l’enseignement *obligatoire*.

3.2. Régies de lecture

L’essayiste québécois Bertrand Gervais (1993), a attiré l’attention sur l’existence de plusieurs «régies de lecture», plusieurs façons de lire, s’échelonnant entre deux limites : celle d’une progression sans compréhension (qui, à peu de choses près est la mienne, si je lis, dans un roman, un passage m’expliquant un piratage informatique ou une opération boursière, c’est-à-dire un fragment de texte dont je ne puis entrer le contenu sur ma structure de connaissances) et celle d’une compréhension sans progression (qui, à peu de choses près toujours, est également la mienne si, lisant une scène qui a, pour moi, une grande vertu fantasmagique, je m’abandonne au fantasme, cessant du même coup de traiter la suite des signes alignés sur la page). Négligeons ces cas limites, mais retenons qu’on peut toujours progresser (un peu) plus vite au risque de comprendre (un peu) moins, ou, au contraire, progresser (un peu) moins

rapidement avec des chances de comprendre (un peu) plus ou (un peu) mieux.

3.3. Lecture ordinaire et lecture littéraire

Dans le même ordre d’idées, Gervais et bien d’autres ont pu distinguer une «lecture ordinaire» et une «lecture lettrée» (Mauger & Poliak, 1988) ou «lecture littéraire» (Dufays, Gemenne & Ledur, 1986). Pour le dire rapidement, ce qui distingue la première de la seconde, c’est l’usage du texte comme *instrument* permettant de satisfaire des besoins ou de donner issue à des désirs.

La lecture *ordinaire* des récits de fiction est ainsi une lecture qui procède de la recherche du plaisir, ou, pour mieux dire, de plaisirs. Plaisirs de l’identification et de la projection¹¹, plaisirs d’apprendre quelque chose de neuf sur le monde, sur les gens, sur soi-même, plaisirs alternés de la tension et de la détente que provoque toute intrigue, plaisirs de la reconnaissance et de la surprise que procure le jeu de l’écrivain sur les stéréotypes de toutes sortes : stéréotypes d’action, de narration, de conception du monde, de style (Dufays, 1994), plaisirs subsidiaires, mais non négligeables, liés aux actes de communication sur les textes lus. Si ces plaisirs ne sont pas au rendez-vous, ou s’ils n’y sont pas en nombre suffisant, le lecteur «ordinaire» estime que «le jeu n’en vaut pas la chandelle» : il passe d’un récit de fiction à un autre, ou bien il abandonne la lecture du récit de fiction pour une autre activité.

Inversement, le lecteur qui pratique la lecture lettrée ou littéraire d’un récit de fiction est, sinon indifférent au plaisir que lui *a procuré* l’œuvre que toujours il *relit*, en tout cas plus attaché au fait d’en dire ou d’en écrire quelque chose de valorisant qu’à la recherche du plaisir de sa relecture. La lecture lettrée est intimement liée à la situation scolaire et ses caractéristiques s’accroissent au fur et à mesure que l’on progresse dans la scolarisation, pour atteindre leur stade d’épanouissement dans l’enseignement universitaire.

Quelles sont-elles, ces caractéristiques ? J’en distinguerai quatre, entre lesquelles les

savoirs. L’enseignement-apprentissage scolaire des pratiques sociales présente deux tendances caractéristiques : la première est la tendance à se référer à des pratiques de spécialistes ou de groupes sociaux plutôt privilégiés, la seconde est la tendance à exhiber les savoirs sur lesquels se fondent ces pratiques, voire à substituer aux pratiques elles-mêmes des savoirs *sur* les pratiques.

¹¹ Rappelons que l’identification, capitale dans la construction de l’identité personnelle, suppose un lien affectif entre le sujet et autrui et qu’elle est un processus visant à rendre le moi semblable à des images de l’autre prises pour modèles. Quant à la projection, c’est une opération consistant à attribuer à l’autre ce que l’on méconnaît ou que l’on refuse en soi.

liens sont serrés. 1°) La tendance à privilégier, comme objet de lecture, les œuvres consacrées, celles dont l'appartenance à la littérature, entendue comme forme d'art, a été reconnue par les instances de légitimation¹². 2°) La tendance à négliger le jugement de goût («J'aime / Je n'aime pas»), procédant du sentiment de plaisir ou de déplaisir, au bénéfice du jugement de valeur. 3°) La tendance à voir dans tout texte un prétexte au commentaire, et dans le commentaire l'accomplissement de la lecture. 4°) La tendance enfin à produire ce commentaire en se référant à un modèle d'interprétation.

L'interprétation est opposable à «l'utilisation libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination» (Eco, 1985, 76); l'interprétation postule une réalité du texte, indépendante de la conscience du lecteur; elle présuppose que l'acte de production prime l'acte de compréhension; elle implique l'intérêt pour toutes les connaissances susceptibles de réduire l'écart entre le lecteur que l'on est et le lecteur idéal, conforme au modèle, et elle procède de l'intention d'accroître les savoirs sur la littérature (Dumortier, 2001a).

3.4. Une alternative cruciale et beaucoup de questions subsidiaires

Lecture ordinaire et lecture littéraire sont deux modes de lecture opposables et assignables à des contextes antithétiques : celui du *loisir* et celui du *travail*. Dès lors, surgissent les questions cruciales pour l'interaction pédagogique. En arguant que l'école est incontestablement un contexte de travail, s'attachera-t-on à pourvoir les élèves des compétences leur permettant de résoudre des problèmes typiques de lecture littéraire des récits fictionnels, ou, en arguant que l'école (obligatoire) doit, non pas aguerrir les élèves à des pratiques de spécialistes, mais leur faire acquérir des dispositions caractéristiques de «l'honnête homme» d'aujourd'hui, des dispositions à lire, *en amateurs*, des récits de fiction,

¹²Par instance de légitimation (artistique), on désigne des agents (individuels ou collectifs) du système de production et de réception des biens culturels qui définissent les critères d'accès à un produit dans la sphère de l'art, ou qui, faute de critères précis, règlent les entrées, les sorties, les positions respectives et la « circulation » des produits dans cette sphère. Jacques Dubois (1978, p.87-102) cite les écoles littéraires, les salons, les revues, la critique, l'académie et l'enseignement des lettres.

s'efforcera-t-on de doter les élèves de compétences leur permettant de résoudre les problèmes de la lecture ordinaire?

L'option que je défends est qu'au niveau de l'école obligatoire, l'enseignement-apprentissage de la lecture du récit de fiction doit se concrétiser dans des pratiques, dans des tâches par le truchement desquelles les élèves acquerront, *prioritairement*, les compétences leur permettant de résoudre les problèmes de la lecture ordinaire en contexte extrascolaire, et, bien sûr, les problèmes imposés, par l'école elle-même, dans le cadre de la certification. Est-il besoin d'ajouter que les tâches-problèmes scolaires conçues dans le cadre de la certification – et par conséquent toutes celles qui préparent les élèves à les effectuer, toutes celles qui donnent lieu à une évaluation formative – doivent *s'apparenter* aux activités de lecture ordinaire? (Dumortier, 1999)

Dire que l'enseignement-apprentissage qui retient ici notre attention doit s'ordonner à l'objectif *prioritaire* de pourvoir les élèves des compétences requises par la lecture ordinaire, c'est donner à entendre que, sur ce socle de compétences, on peut bâtir quelque chose – nous verrons quoi dans un instant. Et dire que les tâches-problèmes de lecture du récit de fiction doivent *s'apparenter* aux activités de lecture ordinaire, c'est signifier, implicitement, qu'elles ne sauraient se confondre avec elles – sur ce point également, je reviendrai bientôt.

3.5. Pourquoi privilégier la lecture ordinaire ?

Trois raisons, d'ordres très différents, concourent à me faire plaider pour la lecture ordinaire.

La première est que, comme l'ont révélé de récentes recherches (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999), le privilège dont jouit la lecture littéraire à l'école, dans les dernières années de l'enseignement secondaire principalement – mais peut-être aussi beaucoup plus tôt, sous des formes larvées –, provoque, dans l'esprit des adolescents, soit une désaffection pour la lecture, soit une attirance quasi exclusive pour des productions dont la valeur commerciale l'emporte largement sur la valeur littéraire. La lecture des récits de fiction à l'école, ou pour l'école, est ainsi perçue par les élèves comme un travail sans aucun rapport avec l'expérience de lecture dans le cadre du loisir. Puisque la quête *individuelle* de plaisirs est passée sous silence. Puisqu'il n'est jamais question, lors du commentaire ou du

dialogue auquel donne lieu la compréhension du texte, que de ce dernier, de l'auteur et *du* lecteur – de ce lecteur anonyme auquel le professeur attribue, sans le dire, sa propre compréhension. C'est en réaction à cette lecture-travail, notamment, que certains élèves écartent la lecture de leurs activités de loisir, et que d'autres se précipitent sur des livres que l'école n'a pas marqués de son empreinte ou qu'elle a réprouvés.

La deuxième est qu'en dépit du prestige dont elle jouit, en dépit de sa position institutionnellement dominante, la lecture lettrée des récits de fiction n'est pour ainsi dire pas pratiquée hors du contexte scolaire, même pas par ceux qui la recommandent dans ce contexte-là (Mauger & Polial, 1998).

La troisième raison, c'est qu'il n'y a pas – ou tout au moins qu'il pourrait ne pas y avoir – solution de continuité entre les pratiques scolaires de lecture ordinaire, qui devraient dominer largement dans l'enseignement obligatoire, et les pratiques de lecture littéraire, caractéristiques de l'enseignement supérieur. En tout cas, les compétences et les processus de compréhension des «lecteurs ordinaires» recourent, pour une large part, ceux des «lecteurs lettrés». Ceux-là comme ceux-ci «échantonnent» la lettre du texte contre une représentation mentale, un «modèle de situation», dit-on techniquement¹³. Comment? En intégrant et en résumant les données explicites et le résultat des inférences relatives à l'implicite du texte, ce qu'on appelle parfois les «lieux d'indétermination» du récit (Iser, 1985). Ceux-là comme ceux-ci réagissent au modèle de situation, ils le mettent en rapport avec leurs connaissances, leurs croyances, leurs valeurs et leurs normes de comportement. Ceux-là comme ceux-ci sont affectés – quoique différemment – par les effets des figures du discours narratif, celles que Gérard Genette (1972) a classées, au début

des années 70, au moyen des catégories du temps, du mode et de la voix.

Mais si l'on opte, comme cela me semble raisonnable, comme cela me semble souhaitable, pour un enseignement-apprentissage de la lecture *ordinaire* du récit de fiction, c'est une autre série de questions qui s'imposent à l'esprit. Comment faire place, dans un contexte de travail, aux considérations hédonistes qui président à la lecture du récit de fiction en contexte de loisir? Comment éviter que le jugement de goût, procédant du sentiment de plaisir ou de déplaisir, ne devienne, même énoncé dans des formes plus élaborées que le banal «J'aime / Je n'aime pas», même appuyé par les raisons du plaisir ou du déplaisir, l'unique horizon de l'interaction pédagogique? Comment éduquer le goût, car il n'est pas douteux que, du goût – ou du dégoût – pour telle ou telle variété de récits de fiction, les élèves en aient? Comment s'assurer que le jugement de goût est fondé sur une compréhension suffisante du récit? Et puisque le lecteur procédant en situation de loisir estime toujours suffisante sa compréhension (sinon il lirait moins vite – ou il relirait – dans l'espoir de mieux comprendre), comment la mettre en question sans négliger la légitime recherche de plaisirs?

4. Quel profil de formation?

Restons-en là pour ne pas donner à penser que l'écheveau des questions est inextricable et tentons de définir plus précisément que nous ne l'avons fait jusqu'à présent le profil de l'élève que nous nous attachons à former. Qu'avons-nous dit de lui jusqu'ici? Peu de choses en somme, encore que ce peu-là soit très important. Qu'il devait être pourvu de *dispositions* à lire les récits de fiction, et que les *compétences* incluses dans ces dispositions devaient lui permettre de résoudre les problèmes de la lecture *ordinaire* et non pas ceux de la lecture lettrée ou littéraire. Il nous faut, de toute évidence, creuser la question, ne serait-ce que parce qu'il existe, dans la population scolaire, des jeunes qui sont *déjà* pourvus de dispositions à lire les récits fictionnels, *déjà* pourvus des compétences utiles à la résolution de *leurs* problèmes de lecture ordinaire. Un enfant ou un adolescent qui fait ses délices des récits qu'il lit dans ses moments de loisir *n'a pas* de problème de lecture ordinaire. En conclura-t-on que, pour lui, l'enseignement-apprentissage scolaire de

¹³Tout texte porte sur un fragment, un aspect du monde réel ou d'un « monde possible », c'est-à-dire d'un monde concevable à partir du monde réel. C'est ce fragment, cet aspect que l'on nomme « situation ». Quand nous percevons directement une telle situation, nous construisons mentalement un « modèle », une contrepartie cognitive de cette situation. De même quand, par l'intermédiaire d'un texte, nous prenons indirectement connaissance d'une situation, nous construisons mentalement un « modèle de situation » : ce qui se trouve dans notre esprit, ce n'est pas la suite des mots constituant ce texte, c'est une représentation formée à partir de ce dernier. (Kintsch et van Dijk, 1984; KINTSCH & KINTSCH, 1991).

la lecture du récit de fiction est superflu? En conclura-t-on que la mission des professeurs de français langue première, pour la part qui concerne la lecture du récit de fiction, s'achèverait à partir du moment où tous les élèves seraient devenus des *amateurs* de récits de fiction?

4.1. Une attitude positive ne suffit pas

Ma question n'est pas tout oratoire. Je sais qu'il existe des enseignants qui, étant donné l'inappétence de leurs élèves pour la lecture des récits de fiction, seraient prêts à tenir pour un succès inespéré la transformation de ces élèves-là en simples amateurs. Mais j'incline à croire que ces *mêmes* enseignants, ayant, par miracle, affaire à des classes peuplées exclusivement d'amateurs, estimeraient que ces amateurs-là ont encore beaucoup à apprendre.

Et, pour commencer, l'existence d'innombrables récits différant peu ou prou de ceux qu'ils apprécient. Tous les amateurs n'ont pas une tendance à se cantonner dans des genres de récits fictionnels bien précis, mais tous souhaitent éprouver à nouveau les plaisirs que leur a donnés tel ou tel livre. D'où une prédisposition à privilégier le même par rapport à l'autre : le même auteur, la même collection, la même sorte d'histoire, la même manière de raconter.

4.2. Valeur des récits, valeur des lectures

Mais pourquoi donc les professeurs estimeraient-ils souhaitable que les jeunes amateurs élargissent l'éventail de leurs choix? Parce qu'ils sont convaincus que les enfants ou les adolescents ne peuvent pas tirer le même profit de tous les récits de fiction. Parce qu'ils sont convaincus que tous les récits de fiction *ne se valent pas*. Parce qu'ils sont convaincus, enfin, que toutes les *lectures* – toutes les manières de lire – ne se valent pas non plus : identification, projection, mise en relation avec le vécu personnel, fort bien, mais sans tomber dans les excès de Don Quichotte ou d'Emma Bovary quand même!

Nous retrouvons ici la question cruciale à laquelle j'ai proposé une réponse plus haut: à quelles *conditions* la lecture des récits de fiction peut-elle avoir, sur la formation de la personnalité, les effets bénéfiques qui justifient que l'on en fasse, dans l'école obligatoire, un objet d'enseignement et d'apprentissage? Nous avons vu que ces conditions étaient de trois ordres, qu'elles

concernaient les objets de lecture, le mode de lecture, mais aussi la façon de communiquer à propos de la lecture. Je vais à présent tenter de définir le profil de formation, que tout enseignant du primaire comme du secondaire devrait garder en point de mire, en mettant en rapport les capacités dont l'élève doit être pourvu au terme de la scolarité obligatoire et les conditions à respecter pour que l'enseignement-apprentissage de la lecture du récit de fiction garde sa raison d'être.

4.3. L'amateur éclairé

Si, comme je le crois, l'immense majorité des professeurs s'accorderaient à dire que leur mission, quant au secteur de la formation en français langue première qui nous retient, ne se borne pas à donner le goût des récits de fictions, quels qu'ils soient, à faire adopter une attitude positive face à la lecture de tous ces récits, sans égard pour leur valeur relative, il faut, je le répète, mieux définir le profil de l'élève qui quitte l'école obligatoire. A cette fin, j'ai forgé le concept d'*amateur éclairé* (Dumortier, 2001b).

L'amateur éclairé de récits de fiction, c'est, bien sûr – selon l'étymologie du mot «*amateur*» – quelqu'un «*qui aime ça*», mais c'est, en outre, quelqu'un qui, selon la tradition française des Lumières, a conquis, *au prix d'un effort d'apprentissage*, grâce à des connaissances, une *autonomie de jugement*. L'amateur éclairé de récits de fiction, c'est quelqu'un que caractérisent et l'appétence pour ces récits et la capacité de les *juger en connaissance de cause*. C'est aussi quelqu'un qui, selon la même tradition, s'attache, dans le respect de la liberté d'opinion, à faire connaître ses jugements et à répandre les connaissances qui les fondent. En d'autres termes, l'amateur éclairé de récits de fiction se soucie de persuader, de *fonder un accord* sur des jugements relatifs à ces récits.

Mais, plus précisément, quels comportements, quelles capacités caractérisent l'amateur éclairé de récits fictionnels? Quelles connaissances, quelles compétences le distinguent de l'amateur tout court?

4.3.1. Il use lucidement de ses droits de lecteur

Disons, pour commencer qu'il fait un usage plus *lucide* que celui du simple amateur de ces fameux «*droits imprescriptibles du lecteur*» dont parle

Daniel Pennac (1992)¹⁴ le droit de ne pas lire, le droit de sauter des pages, le droit de ne pas finir un livre, le droit de relire, le droit au bovarysme, le droit de lire n'importe où, le droit de grappiller, le droit de lire à haute voix et le droit de se taire, c'est-à-dire de ne pas communiquer à propos de ce qu'on a lu.

Dans un contexte de loisir, le lecteur, c'est entendu, jouit sans la moindre restriction de ces droits-là, mais l'amateur éclairé, mieux que l'amateur tout court, sait ce qu'il fait – ce qu'il peut gagner ou perdre – en ne lisant pas, en sautant des pages, en ne terminant pas une lecture, en relisant, en s'abandonnant au bovarysme, en ouvrant un livre n'importe où, en grappillant, en oralisant sa lecture et en s'abstenant de dire quoi que ce soit à quiconque au sujet des expériences imaginaires vécues par le truchement des fictions.

Au demeurant, la conscience du gain ou de la perte possible, fruit d'une réflexion sur les pratiques de lecture, n'entraîne pas nécessairement tel ou tel comportement de l'amateur éclairé. Ce dernier ne respecte pas un code d'« ortholecture » incompatible avec la liste des droits susmentionnés comme avec sa propre autonomie.

4.3.2. Il est curieux des récits qu'il ne connaît pas

La quête des plaisirs est, pour l'amateur éclairé de récits de fiction comme pour l'amateur tout court, au principe de la lecture, mais, plus que celui-ci, celui-là est enclin à prendre le risque d'une déception en s'écartant des sentiers battus, enclin à profiter d'un conseil avisé pour agrandir sa « bibliothèque imaginaire », enclin à juger de la nouveauté sur des bases et selon des critères différents de ceux qu'il utilisait pour juger de variétés narratives connues.

¹⁴ Daniel Pennac est un écrivain qui s'est d'abord fait un nom dans ce que Bourdieu (1971) nomme la « sphère de grande production », celle où la valeur marchande des œuvres prime leur valeur artistique. Le succès remporté par ses deux premiers romans, à caractère policier, a eu pour conséquence une forme de consécration éditoriale puisque le troisième est paru, non plus, comme les précédents, dans une collection de poche à bon marché, mais dans une collection de littérature générale. En 1992, il a publié un essai (*Comme un roman*) qui était une apologie du plaisir de lire, essai qui lui a valu d'être invité par Bernard Pivot à l'émission de télévision « Apostrophes », où il a fait une prestation très remarquée. *Comme un roman* est devenu un best seller et un ouvrage de référence pour beaucoup d'enseignants, de parents et d'élèves.

J'insiste ici sur le fait que cette inclination n'est pas un « penchant naturel », mais, tout comme l'usage lucide des droits du lecteur, le résultat d'un apprentissage. Dès l'école primaire, les instituteurs devraient jouer la carte de la variété. Dans le secondaire, les professeurs devraient, pour leur part, bien se garder de refermer l'éventail des fictions sur des récits relevant de l'esthétique réaliste, ou, pire encore, du code romanesque naturaliste, même si à ce code sont référables la plupart des récits fictionnels relevant de la sphère de large production¹⁵.

4.3.3. Il peut s'attacher à mieux comprendre

Plus (ou un peu plus) que celle du simple amateur, la lecture de l'amateur éclairé est « à régie variable » et, une fois encore, ce dernier est conscient soit de pratiquer cette compréhension fonctionnelle que Bertrand Gervais (1993 : 59-91) définit comme le minimum de compréhension nécessaire pour pouvoir poursuivre la lecture, soit de s'attacher à comprendre mieux. Qu'est-ce à dire?

Dans le cas d'un récit de fiction, comprendre mieux ce sera d'abord, avoir *une meilleure intelligence de l'action*, autrement dit des raisons d'agir des personnages, des moyens qu'ils utilisent pour atteindre leurs buts, du rapport entre, d'une part, ces raisons, ces moyens, ces buts mêmes et, d'autre part, le statut et le rôle des personnages, de l'influence du cadre spatio-temporel sur le déroulement du plan d'action permettant d'atteindre au but.

L'action étant racontée (par un personnage ou par un narrateur extérieur à l'univers fictionnel), la compréhension et l'approfondissement de cette compréhension impliquent la prise en considération de la communication narrative, elle aussi analysable au moyen du « réseau conceptuel de l'action » (Ricoeur, 1983 ; Gervais, 1990) qui raconte quoi? à qui? où? quand? dans quel but? pour quelles raisons? de quelle

¹⁵ Dans la théorie du sociologue Pierre Bourdieu (1971), le champ littéraire, c'est-à-dire le système (devenu) autonome des rapports qu'entretiennent les agents impliqués dans la production de la littérature, est structuré en deux sphères : la sphère de production restreinte, qui obéit à une logique de concurrence pour la reconnaissance culturelle, et dont relèvent les œuvres destinées à un public de (fins) connaisseurs, et la sphère de large production (ou de production élargie), qui obéit à une logique de concurrence pour la domination du marché, et dont relèvent les œuvres destinées au grand public.

manière? Bien entendu, cette analyse est beaucoup plus facile lorsque le narrateur et le narrataire sont des personnages que lorsqu'ils n'en sont pas. L'amateur éclairé ne peut, dans ce cas, généralement pas attribuer de valeurs à la plupart des variables de la communication narrative, distincte, en principe, de l'acte d'écriture : il ne peut en préciser ni les circonstances spatio-temporelles, ni le but, ni les raisons, ni maintes caractéristiques des agents que les promoteurs de l'analyse structurale du récit (Genette, 1972; Prince, 1973) ont, dans le cadre d'une polémique contre les défenseurs de la critique traditionnelle (Compagnon, 1979), soigneusement distingués de l'auteur et du lecteur réels¹⁶.

Il s'attachera, en contrepartie, à cerner *l'éthos du narrateur*, c'est-à-dire sa manière d'être perceptible à travers sa manière de dire (Maingueneau, 1993: 137-154), ou bien encore l'image de lui-même véhiculée par son discours. Il sera tout particulièrement attentif aux marques de la valorisation de l'être et du faire des personnages.

L'amateur éclairé s'efforcera enfin de distinguer l'énonciation sérieuse de l'énonciation ironique, dont les manifestations les plus sensibles sont l'antiphrase et l'imitation, mais qui, de manière générale, consiste à dire « autre chose » que ce que l'on souhaite faire entendre (Hamon, 1996: 28).

Outre cet effort dans la cognition de l'action, comprendre mieux désigne l'application à *saisir le « vouloir-dire » du récit*, ce que certains appellent son orientation argumentative (Adam, 1992).. En inventant tels personnages, telle intrigue, tel cadre, l'auteur, *quelle que soit par ailleurs son intention consciente*, donne à connaître un monde à propos duquel on peut tirer certaines conclusions.

Dans des genres narratifs comme la fable ou le roman à thèse, l'histoire fonctionne sensiblement comme un argument à l'appui d'une conclusion parfois explicitement énoncée, mais, en élargissant la perspective et en tenant compte du fait qu'à la « leçon » unique et souvent univoque des « récits

exemplaires » (Suleiman, 1983), peuvent se substituer des « leçons » partielles, multiples et contradictoires, on a soutenu (de Certeau, cité par Adam & Revaz, 1996: 91) que tout récit vise à faire croire, donc à faire faire, autrement dit qu'il procède d'une intention persuasive. De même qu'il veille à ne pas prendre au pied de la lettre ce qui ne doit pas être pris au pied de la lettre (ironie), de même l'amateur éclairé soupçonne-t-il qu'une (ou plusieurs) « leçon(s) » puissent, à la manière d'un (ou de plusieurs) fantôme(s), hanter le récit, tout récit, pas seulement le conte et les formes apparentées, comme le pense Michel Tournier (1981: 35-40).

Cognition de l'action et saisie du « vouloir-dire » débouchent généralement, dans le chef du lecteur soucieux de « mieux » comprendre, sur une mise en rapport de l'univers de l'histoire avec son propre univers d'expérience : le lecteur qui a séjourné, en imagination, dans le premier peut tirer certains enseignements de ce séjour pour vivre dans le second. Ces enseignements ont trait au système de connaissances, croyances, valeurs et normes de comportement du lecteur, qu'ils renforcent, ébranlent ou restructurent.

Mais, quel que soit le degré de vraisemblance du récit, quelles que soient les possibilités d'identification et de projection que lui offrent les personnages, quel que soit le nombre des analogies entre les situations fictives et celles qui le concernent dans la réalité, l'amateur éclairé, au contraire de Don Quichotte et d'Emma, tire à temps son épingle du jeu et parvient à concilier principe de plaisir et principe de réalité, recherche de satisfactions hallucinatoires de son désir au moyen de la fiction et prise en considération des exigences du réel.

Si cette compréhension approfondie implique rarement, dans le comportement de l'amateur éclairé, une de ces *relectures* qui sont, en classe, pratiques courantes, elle est conditionnée, en revanche, par un mode de traitement de la suite des signes qui n'est pas celui du consommateur-dévoreur. Ce qui caractérise ce mode, c'est une cadence de parcours modérée, rythmée par des ralentissements et des accélérations; c'est aussi des *pauses* que le lecteur ne doit pas toujours, au demeurant, se contraindre à effectuer, la lecture d'un récit étant très souvent entrecoupée par toutes sortes d'occupations... plus ou moins propices à la réflexion, il est vrai.

¹⁶Cette distinction paraît aujourd'hui, à plus d'un, un peu trop radicale : derrière le narrateur et le narrataire « hétérodiégétiques » et « extradiégétiques » (c'est-à-dire qui ne sont pas des personnages de l'histoire qu'ils racontent et qui ne sont les personnages d'aucune histoire), ce que l'on retrouve, ce sont des « modèles » (Eco, 1985), des « figures » (Couturier, 1995) de l'auteur et du lecteur, ou, si l'on préfère, les « moi fictionnels » (Walton, 1978; Pavel, 1988) de celui-ci comme de celui-là.

4.3.4. Il est capable de motiver un jugement de goût

Pour l'amateur éclairé comme pour le simple amateur, l'intérêt de l'histoire racontée prime généralement les considérations formelles dans le jugement de goût. En d'autres termes, il est plus sensible à la matière – aux actions et aux événements – qu'à la manière dont ces actions et ces événements sont donnés à connaître. Lorsque je parle de l'intérêt de l'histoire, je désigne bien entendu l'intérêt *que lui porte un lecteur singulier* : aucune histoire, en effet, ne peut être considérée comme intéressante en soi, et l'intérêt qu'elle suscite résulte de facteurs très hétérogènes comme la thématique, la richesse relative de l'intrigue en péripéties, l'originalité, relative elle aussi, de ces dernières, les possibilités d'identification ou de projection qu'ouvrent les personnages, la vraisemblance des actions, la charge émotionnelle des situations, etc. L'importance de ces facteurs dépend des caractéristiques permanentes du sujet lisant comme des circonstances dans lesquelles il opère sa lecture.

Être plus sensible à la matière qu'à la manière, ce n'est pas être indifférent à cette dernière. L'amateur éclairé ne tient pas pour quantités négligeables les figures du discours narratif, répertoriées dans les catégories du temps, du mode et de la voix (Genette, 1972, 1983), ni les figures de style, répertoriées dans les catégories traditionnelles des figures de mots (tropes), de construction, d'élocution et de pensée, ou dans les catégories plus modernes et plus rigoureuses des métaplasmes, métataxes, métasèmes et métalogismes (Groupe μ , 1970). Au demeurant, on se gardera bien de confondre cette sensibilité (relative) avec une disposition à mettre *systématiquement, délibérément, nommément* en rapport, *au fil de la lecture*, les effets ressentis avec leurs causes textuelles.

Toutefois, au contraire du simple amateur, l'amateur éclairé dispose de connaissances lui permettant d'opérer une *analyse globale* des facteurs d'intérêt déterminants *pour lui*, et d'envisager, d'une part, l'interaction de ces facteurs. Il dispose de connaissances sur les relations entre divers effets (de sympathie, de connivence, de réel, de surprise, de suspense, de mystère, d'ironie, etc.) et les figures du discours narratif d'une part, les figures de style d'autre part.

Autrement dit, l'amateur éclairé est capable de *motiver un jugement de goût*, de dire

pourquoi il a – ou il n'a pas – aimé un récit. Il est capable d'identifier les *motifs d'ordre esthétique* de sa réaction. Par « motifs d'ordre esthétique », je désigne les caractéristiques de l'œuvre qui ont concouru à lui faire éprouver un sentiment de plaisir ou de déplaisir. Cela peut aller de la typographie au thème général, du cadre spatio-temporel aux particularités du style, de la nouveauté de l'univers de l'histoire pour le lecteur en question aux possibilités d'identification que lui offrent les personnages, de l'originalité de la narration (pour ce lecteur toujours) à la proportion de passages dialogués, de la vraisemblance au nombre de pages, du « genre » (roman historique, par exemple) à la forme (épistolaire, par exemple), du rapport avec l'actualité au découpage du texte, etc.

4.4.4. Il est capable d'argumenter un jugement de valeur

L'amateur éclairé n'est pas ce lecteur en qui domine l'instance critique, c'est-à-dire celui qui considère les personnages comme des pions manipulés par l'auteur pour susciter, ménager, relancer l'intérêt du lecteur et pour assurer une bonne saisie du « message » qu'éventuellement il veut faire passer (Picard, 1986 ; Jouve, 1992)... Il se différencie néanmoins de l'amateur n'ayant pas bénéficié d'une formation littéraire non seulement par, on vient de le voir, une meilleure intelligence des procédés dont peut user l'auteur pour capter et pour ménager son intérêt, mais encore par une connaissance plus étendue de l'*usage* de ces procédés, connaissance qui le rend plus sensible à la répétition et à l'innovation. En matière de récits fictionnels, l'amateur éclairé en sait plus que le simple amateur sur les conventions propres aux différents genres narratifs et les variations historiques de ces conventions (Canvat, 1999).

Précisons qu'éclairé ou pas, l'amateur fait de *son goût* la pierre de touche de son jugement. Il est peu enclin à faire intervenir dans ce jugement des considérations relatives à l'histoire des codes littéraires, peu enclin à admettre la valeur d'une œuvre novatrice ou canonique (pour son époque ou pour le présent)... si l'innovation ou le canon ne peuvent être intégrés par ses propres structures esthétiques¹⁷. Cette tendance à

¹⁷ Ce paragraphe et les deux suivants figurent tels quels dans mon article « Formation littéraire et

valoriser ce qu'il apprécie, ce qui correspond à ses dispositions, l'amateur éclairé la contrôle *en situation de communication* □ conscient du caractère limité de son expérience, donc de ses facultés de réception, il hésite à énoncer un jugement de goût devant des personnes qu'il crédite d'une expérience plus large que la sienne. Aussi l'amateur éclairé s'attache-t-il à élargir sa propre expérience et s'efforce-t-il d'acquérir des topiques de l'argumentation littéraire qui lui permettront d'étayer un jugement de valeur. Par «*Topiques*», ou «*lieux*», la rhétorique de tradition aristotélicienne désigne des catégories d'arguments, qui peuvent servir de prémisse générale à un syllogisme (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970 □ 112-113). Pour ce qui nous concerne, il s'agit d'arguments qui sont autant de variations sur la structure suivante : toutes les œuvres qui ont la propriété X ont de la valeur.

Considérons un exemple relativement simple. Si j'avais à persuader quelqu'un de la valeur de l'œuvre romanesque de Walter Scott, je pourrais lui dire, entre autres : 1°) que l'écrivain écossais est le créateur d'une variété de roman qui n'existait pas avant lui, 2°) que ses œuvres ont été admirées par toute l'intelligentsia européenne, 3°) qu'elles ont connu un succès rapide et durable auprès des lecteurs moins cultivés, 4°) qu'elles allient l'utilité du discours de l'historien et l'agrément d'une intrigue d'amour contrarié, 5°) qu'elles mettent en scène des personnages représentatifs des forces sociales en conflit à une époque donnée, 6°) qu'elles ont inspiré maints romanciers importants, etc. Ces arguments, susceptibles d'être eux-mêmes étayés... ou réfutés, reposent sur des lieux relatifs à la valeur littéraire, sur des propositions générales implicites qui pourraient s'énoncer ainsi : 1°) toute œuvre innovante a de la valeur, 2°) toute œuvre unanimement admirée par les gens les plus cultivés a de la valeur, 3°) toute œuvre immédiatement et durablement plébiscitée a de la valeur; 4°) toute œuvre joignant l'utile à l'agréable a de la valeur, 5°) toute œuvre (romanesque) qui donne à connaître les affrontements sociaux a de la valeur, 6°) toute œuvre a la postérité féconde a de la valeur.

Il s'agit là, bien entendu, non d'incontestables vérités relatives aux facteurs de la valeur littéraire, mais d'arguments

généraux qui ont été, sont toujours, et pourront sans doute être encore longtemps admis par bien des gens. La plupart du temps, ils n'ont pas fait l'unanimité et ils ont connu, au fil de l'histoire, des fortunes très diverses, mais il n'y a pas lieu de s'en étonner et, moins encore de le déplorer. La valeur relative d'une œuvre d'art ou l'appartenance d'une production culturelle à la sphère artistique relèvent du domaine de l'opinion, ou, en tout cas, elles relèvent aujourd'hui *l'une comme l'autre* de ce domaine-là (Genette, 1991 □ 7-40). Cela signifie que le jugement de valeur, au contraire du jugement de goût, ne peut désormais plus être fondé sur des bases échappant à toute discussion.

Pour ne pas conclure

Récapitulons. J'ai renoncé d'entrée de jeu à parler du récit tel que l'ont théorisé les narratologues, en faisant valoir que ce qui devait intéresser, au premier chef, des enseignants de français, ce n'est pas le récit en tant qu'objet scientifique, mais le récit en tant qu'objet pédagogique. J'ai précisé que je n'envisagerais pas l'objet pédagogique récit, mais que, réduisant la perspective, je traiterais du récit de fiction écrit.

Considérant ensuite les buts et les raisons de l'enseignement-apprentissage envisagé, j'ai fait état de ce que j'avais fait semblant d'oublier □ il ne s'agit pas, dans l'enseignement obligatoire, de pourvoir les élèves de connaissances sur le récit, mais de compétences à lire des récits, ainsi que d'une attitude positive envers cette activité-là, autrement dit de les pourvoir d'une disposition.

Mais il y a de multiples manières de lire les récits de fiction. J'ai réduit, après bien d'autres, cette multiplicité à une dichotomie un peu grossière : la lecture ordinaire et la lecture littéraire. Cette dernière présentant des caractéristiques qui en font une pratique exclusivement scolaire, une pratique dont on trouve les modèles les plus achevés dans l'enseignement supérieur, j'ai rappelé que l'école obligatoire n'avait pas pour but d'aguerrir les élèves à des lectures de spécialistes et j'ai soutenu que les pratiques sociales de référence des professeurs du secondaire (a fortiori du primaire) devaient être celles des amateurs de récits de fiction. Je l'ai soutenu avec d'autant moins de scrupules que je crois en l'existence d'une sorte de *continuum* entre la lecture ordinaire et la lecture littéraire.

compétences de communication », in *Enjeux*, n°48, 2000.

L'amateur de récits de fiction se définit essentiellement par une attitude positive envers les récits de fiction et par des compétences nécessaires à la résolution des problèmes de la lecture ordinaire. Mais l'enseignement-apprentissage scolaire de la lecture du récit de fiction, comme tout autre, ne se justifie qu'à la condition de se référer à des savoirs et/ou à des pratiques qui ne sont pas *exactement* ceux que l'on peut d'appropriier hors de l'enceinte scolaire. D'où la nécessité d'élaborer un profil de formation qui ne soit pas celui de l'amateur tout court. Pour identifier ce profil, j'ai proposé le concept d'amateur éclairé, que j'ai défini par cinq traits : il use lucidement de ses droits de lecteur, il est curieux des récits qu'il ne connaît pas, il est capable d'une compréhension approfondie, il peut fonder en raison son jugement de goût et, enfin, il est à même d'argumenter un jugement de valeur.

Partant du récit de fiction pour arriver à la lecture de ce récit que pratique l'amateur éclairé, j'ai retracé, à grands traits, mon propre itinéraire intellectuel : j'ai commencé par m'intéresser au récit de fiction, au cours des années 70, et, progressivement, parce que cet intérêt était marqué au coin de la pédagogie, l'élève lecteur (de récits de fiction) a retenu le meilleur de mon attention. A vrai dire, je n'ai fait part que d'une partie de cet itinéraire, car, à partir du moment où l'on voit distinctement le but à atteindre et les raisons de se donner ce but-là, se pose la délicate question des moyens à mettre en œuvre pour y arriver. Cette question, qui est, en résumé, celle des dispositifs d'apprentissage, celle des tâches-problèmes de manifestation de la compréhension en lecture, je la laisse ici en suspens (Cf. e.a. Dumortier, 2000a, 2000b ; Fabre, 1999 : 146-155), mais je termine en disant que les débats qu'elle suscite sont vains s'il n'existe pas, préalablement, un consensus sur le but et les raisons de l'enseignement-apprentissage du récit de fiction. C'est à fonder cet accord-là que j'ai voulu d'abord m'attacher.

Juin 1999

Jean-Louis Dumortier vient de publier *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, aux Éditions De Boeck.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, P.U.F.
- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*, Paris, Le Seuil.
- Barthes, R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits », dans *Communications*, n°8, « L'analyse structurale des récits ».
- Barthes, R. (1970). *S/Z*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1971). « Le marché des biens symboliques », dans *L'année sociologique*, n°22.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*, Paris, Le Seuil.
- Canvat, C. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*, Paris, Le Seuil.
- Dubois, J. (1978). *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Labor.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire I*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- Dumortier, J.-L. (2000a), « L'organisation du cours de français par séquences de tâches-problèmes et l'exemplification d'épreuves d'évaluation des apprentissages », dans *Education Formation*, n°257.
- Dumortier, J.-L. (2000b). « Formation littéraire et compétences de communication », dans *Enjeux*, n°48.
- Dumortier, J.-L. (2001a), « La lecture littéraire : le pour et le contre », dans *Education Formation*, n°262.
- Dumortier, J.-L. (2001b). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Genette, G. (1972). *Figures III*, Paris, Le Seuil.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*, Paris, Le Seuil.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil (Québec), Le Preambule.
- Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB & Bertrand Gervais.
- Greimas, A.J. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- Grice, H.P. (1979). « Logique et conversation », dans *Communications*, n°30.
- Groupe [] (1970). *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, rééd. Le Seuil, coll. « Points ».
- Hamon, P. (1972). « Pour un statut sémiologique du personnage », dans *Littérature*, n°6.
- Hamon, P. (1996). *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*, Paris, Hachette.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*, Bruxelles-Liège, Mardaga.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, P.U.F.

- Kintsch, E & Kintsch, W. (1991). « La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement? », dans Collectif, *Les entretiens Nathan. Actes I. Lecture*, Paris, Nathan.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1984), « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes », dans Denhiere, G. (dir.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Larivaille, P. (1974) « L'analyse (morpho)logique du récit », dans *Poétique*, n°19.
- Mangueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Mauger, G. & Poliak, C.F. (1998). « Les usages sociaux de la lecture », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123.
- Morin, E. (1998). « L'enjeu humain de la communication », dans collectif, *La communication. État des savoirs*, Paris, Editions Sciences Humaines.
- Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*, Paris, Le Seuil.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*, Paris, Gallimard
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Editions de L'Université de Bruxelles.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit.
- Prince, G. (1973). « Introduction à l'étude du narrataire », dans *Poétique*, n°14.
- Propp, V. (1925/1965). *Morphologie du conte*, Paris, Le Seuil.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1983-85), *Temps et récit, I, II, III*, Paris, Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Le Seuil.
- Stoetzel, J. (1978). *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion.
- Suleiman, S. (1983). *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, P.U.F.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décameron*, Paris-La Haye, Mouton.
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Le Seuil.
- Todorov, T. (1967). *Littérature et signification*, Paris, Larousse.
- Todorov, T. (1968). *Poétique (Qu'est-ce que le structuralisme? 2)*, Paris, Le Seuil.
- Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose*, Paris, Le Seuil.
- Tournier, M. (1981). « Barbe-Bleue ou le secret du conte », dans *Le vol du vampire*, Paris, Mercure de France.
- Walton, K. (1978). « How remote are fictional words from the real world? », dans *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XXXVII.