

Chapitre 5. Interpréter l'œuvre littéraire en lien avec l'analyse littéraire et linguistique

Magali Brunel et Jean-Louis Dufays

Ce chapitre vise à éclairer la notion d'interprétation et à présenter des dispositifs favorisant l'activité interprétative en la mettant en relation avec l'analyse littéraire ou linguistique. Il développe en particulier les processus de la lecture littéraire, du dévoilement progressif, du débat interprétatif, des cercles de lecture et de l'étude des stéréotypes.

1. Les enjeux d'un équilibre entre participation subjective et analyse outillée

1.1. Des pratiques de lecture « en tension »

L'analyse des textes littéraires au lycée a fait l'objet d'une importante étude du groupe de recherche PELAS : celle-ci fait émerger plusieurs sources de tensions et de difficultés observées dans les pratiques de classe consacrées à cette activité et à la mise en application des prescriptions institutionnelles qui la concernent (2023, p. 263). La première difficulté tient à l'articulation entre la prise en compte de la réception subjective des élèves et les activités analytiques, notamment celles qui portent sur l'étude des procédés littéraires et linguistiques des textes. La deuxième difficulté concerne l'équilibre à trouver entre la prise en compte des interprétations personnelles des élèves et l'orientation vers un sens commun du texte susceptible d'être partagé, qui requiert un certain étayage de l'enseignant. Enfin, une troisième difficulté est liée à la tension qui peut exister, dans les textes officiels déjà, entre le projet de faire acquérir des connaissances littéraires (qui peuvent être génériques ou historiques) et l'ambition de favoriser le développement de la sensibilité et de la créativité des élèves » (MEN, 2019).

1.2. Une étude des textes littéraires souvent traditionnelle

Le constat global émanant de la recherche PELAS met en évidence une prégnance de pratiques d'analyses reposant sur des principes qu'on pourrait qualifier de traditionnels : la parole est principalement professorale et les élèves sont peu amenés à s'exprimer longuement ou entre eux. Par ailleurs, l'oral reste très dominant et la pratique de l'écrit est peu variée, souvent réduite à la prise de note ou à la copie de bilans de séances. Dès lors, la sollicitation des interventions individuelles ou en petits groupes étant peu ménagée, les activités restent globalement très collectives et laissent peu de place à la réflexion effective de chacun. Ces pratiques reflètent une conception de l'enseignement de la littérature, celle qui consiste à former un lecteur expert, spécialiste d'un apprentissage du commentaire des textes, et notamment des textes classiques, qui peut être questionnée. La lecture des œuvres littéraires ne devrait-elle pas plutôt viser pas la formation de lecteurs critiques et autonomes qui manifestent l'envie et le plaisir de lire ? Ne s'agit-il pas alors d'orienter l'étude des œuvres vers des pratiques de co-construction d'un projet de lecture qui ne soit pas prédéterminé ou encore vers une réception personnelle participative, qui fasse de la lecture une activité chargée d'enjeux pour l'élève ?

1.3. L'importance d'un enseignement curriculaire de la lecture et de la langue

Par ailleurs, depuis les années 2000 environ, la réflexion institutionnelle et scientifique insiste sur l'importance d'un apprentissage plus progressif, qui organise les notions et les compétences à enseigner sur l'ensemble du curriculum scolaire et s'adapte davantage aux capacités effectives des élèves. À ce propos, la recherche Gary (Dufays et Brunel, 2020) a analysé le développement progressif des compétences d'élèves du secondaire en lecture et elle a montré que la compréhension fine des intrigues et événements secondaires de la narration ou la complexité des personnages n'était pas totalement acquise pour une grande partie des élèves à l'entrée au lycée. De même, les élèves se montrent peu capables de développer un discours appréciatif sur leur lecture, ce que l'on doit rapprocher du fait que celui-ci, ainsi que la montré C. Gabathuler (2016), n'est guère explicitement enseigné à l'école (cf chap. 4). Enfin, au niveau de leurs compétences interprétatives, si les élèves progressent du cycle 3 jusqu'à l'entrée au lycée, ils ont tendance à ne proposer qu'une seule « réponse » interprétative, généralement

justifiée par le recours à des éléments du texte, et sont peu nombreux à se montrer capables de dégager un sens symbolique d'une œuvre. Dès lors, l'enseignement de la littérature au lycée devrait former les élèves à comprendre des aspects plus complexes de l'intrigue et des personnages, à développer un discours appréciatif ainsi qu'à appréhender le pluriel des significations secondes, à partir d'une meilleure conscience du caractère proliférant des œuvres littéraires. Enfin, en ce qui concerne la maîtrise de la langue, de nombreux travaux (Brissaud et Chevrot, 2000 ; Chiss et David, 2018) ont montré que celle-ci sollicitait un haut niveau de maturité et de conscience des mécanismes linguistiques, ce qui exige qu'elle soit davantage programmée dans le curriculum. Cela permettrait, du même coup, d'appréhender les œuvres littéraires de manière plus subtile et plus riche, notamment en prenant en compte l'énonciation ou les outils de la grammaire du discours (Maingueneau, 2003 ; MEN, 2019).

1.4. Accompagner un lecteur interprète

Déjà, en 1996, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur insistaient sur l'importance de l'activité interprétative dans la lecture des textes littéraires, dans leur ouvrage, *Pour une lecture littéraire*. A. Jorro, à son tour, en 1999, dans une étude spécifiquement consacrée à l'activité du lecteur interprète, soulignait que le modèle de l'enseignement des textes littéraires porté par la tradition scolaire n'accordait guère de place à la subjectivité du lecteur : celle-ci était « continuellement gommée par l'instance didactique ». Or, cette chercheuse l'importance de l'intentionnalité du lecteur face à une œuvre littéraire : dans chaque rencontre avec une œuvre, celui-ci devrait en effet être impliqué à la fois à la fois dans une recherche de connaissances et dans une attention réflexive sur sa propre identité (1999, p. 56). Ce sont ces processus que l'enseignant doit contribuer à faire émerger. Or, A. Jorro pointe trois obstacles au développement des compétences interprétatives : d'une part l'habitus lectoral des lecteurs inexpérimentés qui les conduit à ne pas adopter la posture ni à produire l'effort cognitif requis pour interpréter. Pour effacer cet obstacle, l'enseignant gagnerait à rendre la conduite interprétative plus explicite pour le lycéen. Le deuxième obstacle tient à la croyance du lecteur dans l'unicité du sens et à son ignorance de la diversité des lectures. Enfin, Jorro met en cause les questions fermées qui verrouillent le rapport au texte et éloignent les lecteurs d'une approche interprétative. Elle suggère aux enseignants de limiter ce type de questions qui servent davantage à évaluer la compréhension qu'à développer les interprétations.

L'enseignant qui cherche à former le lecteur interprète gagne plutôt à favoriser le questionnement personnel suscité par l'œuvre et, par-là, la réflexion et l'interrogation de l'élève sur ses propres savoirs et valeurs. Ainsi, au lieu de la traditionnelle activité de résumé, celui-ci pourrait soumettre aux élèves une proposition de réception commençant par l'expression : « pour moi, ça parle de ... » (Jorro, 1999, p. 97), conduisant à une première hiérarchisation et appropriation personnelle de la lecture.

2. Quelques apports didactiques

2.1. Les opérations mobilisées dans la lecture : compréhension, interprétation, appréciation

La lecture est une activité complexe qui mêle indissociablement différents processus. Lire un texte revient en effet toujours à la fois, peu ou prou, à le comprendre, à l'interpréter et à l'apprécier.

La compréhension peut être définie comme le processus de réception écrite ou orale qui consiste à saisir une première appréhension du sens¹, souvent appelée « sens littéral » ou « dénoté », qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte (qu'ils soient explicites ou implicites) et/ou dans son contexte

¹ Signalons que certains didacticiens, comme Falardeau (2003) ou Ahr (2015), proposent de parler de « sens » seulement lorsqu'il est question du sens commun lié à la compréhension et de réserver le terme de « signification » à la part interprétative et potentiellement plurielle du travail sémiotique. D'autres théoriciens de la littérature comme Riffaterre, Barthes ou Eco préfèrent parler de « signifiante » ou de « sémosis illimitée » pour désigner le pluriel des significations. Nous pensons pour notre part qu'en contexte scolaire, il serait artificiel et peu commode d'opposer « sens » et « signification » puisque, dans l'usage ordinaire, ces deux termes fonctionnent comme des synonymes.

d'énonciation. La compréhension peut être aussi bien ponctuelle – et porter alors sur un mot, une expression, une phrase – que globale – dans le cas de la compréhension d'un texte dans son ensemble. En contexte scolaire, travailler la « compréhension » consiste à s'accorder sur du sens commun. Elle peut s'appuyer sur des éléments linguistiques du textes (accord, temps des verbes, connecteurs, inférences) pour être stabilisée. Néanmoins, certains textes – on pense par exemple à la poésie moderne ou à des récits « limites » comme ceux de Joyce – ne donnent pas nécessairement lieu à une seule compréhension possible et semblent même construits pour déjouer une telle entreprise.

L'interprétation, quant à elle, est le processus de lecture qui consiste à saisir des sens seconds, symboliques, connotés, enracinés dans des connaissances extérieures au texte (relatives à l'expérience personnelle du lecteur, au monde, à l'Histoire, à la culture, à l'auteur...). Comme la compréhension, l'interprétation peut être ponctuelle (interprétation d'un mot, d'une expression, d'une phrase) ou globale (interprétation d'un texte), et elle peut être plus ou moins plurielle. En contexte scolaire, travailler l'interprétation consiste à favoriser la confrontation de différentes significations. Même si le plus souvent l'interprétation vient se greffer sur une première compréhension (par exemple après avoir compris les éléments de l'histoire d'Œdipe, on peut les interpréter en leur attribuant une valeur psychologique, sociologique, etc.), dans les faits, les deux opérations sont indissolublement entremêlées. Par exemple, pour « comprendre » un mot nouveau, on commencera souvent par faire des hypothèses interprétatives à son propos en le reliant à d'autres mots que l'on connaît.

L'appréciation enfin est le processus de lecture qui consiste à formuler un avis sur le texte. Celui-ci peut être plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur une réaction immédiate ou constituer un jugement argumenté fondé sur des critères partageables. Ceux-ci peuvent être d'ordres cognitif (basés sur la lisibilité perçue), éthique (basés sur les valeurs humaines), référentiel (basés sur le type d'univers concerné) ou esthétique (basés sur les qualités formelles). En contexte scolaire, l'appréciation s'appuie sur la compréhension et l'interprétation, et elle consiste à favoriser l'expression d'un jugement de goût étayé.

L'analyse, quant à elle, n'est pas une opération de lecture au même titre que les trois précédentes, mais une activité qui consiste à structurer sa lecture après coup en développant une approche distanciée vis-à-vis du texte. Si elle s'appuie forcément sur la compréhension, pour l'essentiel, l'analyse relève de l'interprétation. Quand il analyse un texte, le lecteur cherche à mieux rendre compte de sa « fabrique », c'est-à-dire de la manière dont l'auteur a programmé la lecture en visant par exemple à susciter des effets émotionnels à travers des choix lexicaux, syntaxiques, stylistiques ou narratologiques.

2.2. L'interprétation et ses ressources

Comme l'ont souligné tant les théoriciens de la lecture (Iser, Eco, Picard par exemple) que les didacticiens du français (Langlade et Rouxel, 2004 ; Ahr, 2015 ; Farlardeau et Sauvaire, 2015 par exemple), « pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer ses récurrences et déployer un des possibles signifiants » (Farlardeau et Sauvaire, 2015). Pour cela il se fonde sur des appuis internes ou externes au texte.

Ainsi, il peut mobiliser des ressources propres au texte, en s'attachant à sa forme et en s'appuyant sur les choix linguistiques et stylistiques de l'auteur, lesquels concernent l'énonciation, les figures, les métaphores, les images, ou encore le registre et le niveau de langue.

Le lecteur peut également convoquer différentes ressources qui lui sont propres, à travers lesquelles il s'investit personnellement dans la signification, ainsi que les a distinguées M. Sauvaire (2013) :

- *cognitives* : l'élève mobilise ses capacités cognitive et métacognitive de lecture, mais aussi sa réflexion et sa mémoire ;
- *épistémiques* : l'élève fait appel à sa connaissance du monde mais aussi de la lecture et des œuvres ;
- *psychoaffectives* : l'élève réagit, s'investit dans sa lecture et mobilise émotions et sensations notamment en relation avec ses expériences affectives propres ;

- *axiologiques* : l'élève élabore des jugements sur les personnages, le narrateur et plus largement le système de valeur de l'œuvre, il se positionne par rapport à elles ;
- *socioculturelles* : l'élève mobilise son expérience culturelle, ses pratiques, ses stéréotypes et ses représentations en lien avec ses appartenances sociales et culturelles ;
- *matérielles et spatiotemporelles* : le contexte de la lecture – par exemple, son cadre scolaire ou privé – peut également influencer la lecture interprétative.

A travers la mobilisation de ces différentes ressources, le lecteur privilégie l'actualisation du texte, c'est-à-dire qu'il rapproche le texte de son propre contexte de réception (Citton, 2007).

L'interprétation peut enfin s'appuyer sur plusieurs types de savoirs qui sont extérieurs tant au texte qu'au lecteur :

- *biographiques* : si l'on propose d'éclairer le texte en relation avec la vie de l'auteur ;
- *cotextuelle* : si on amène les élèves à enrichir leur lecture s'appuyant sur d'autres œuvres ou sur les tendances littéraires de l'écrivain ;
- *psychanalytique* : si l'on s'attarde sur les significations attribuables aux fantasmes supposés de l'auteur, aux différentes instances de son « moi », etc. ;
- *inter et architextuelle* : si on lit le texte comme une variation sur des thèmes ou sur des genres connus ;
- *sociohistorique* : si on lit le texte à la lumière de situations liées au contexte d'énonciation ;
- *idéologique* : si on le lit comme une illustration de valeurs qui circulent à l'époque où il a été écrit...

A travers ces différentes orientations, on privilégie l'attention à la contextualisation, c'est-à-dire à des apports qui permettent de mieux tenir compte de son contexte de production.

2.3. La lecture littéraire

Inspirés par les théories de la réception des années 1970 et 1980, plusieurs théoriciens et didacticiens de la lecture ont mis en évidence le rôle incontournable du lecteur dans l'actualisation des textes. Ainsi se sont développées les théories de la lecture littéraire qui ont exercé une grande influence sur la didactique de la littérature. En particulier, Michel Picard, dans *La lecture comme jeu* (1986, p. 266), a proposé de définir la lecture littéraire comme *un triple jeu axiologique* consistant à valoriser la « subversion dans la conformité », l'« élection du sens dans la polysémie », et la « modélisation par une expérience de réalité fictive ». Il pointe ainsi notamment la densité sémiotique que le lecteur peut accorder au texte et souligne la tension entre l'unité et la pluralité des significations du texte littéraire.

D'une manière plus générale, à la suite des travaux de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2015), la lecture littéraire en est venue à désigner une modalité de lecture qui favorise le va-et-vient entre une posture distanciée (centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit) et une posture participative ou affective (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique...). Dès lors, enseigner la lecture littéraire, c'est inviter l'élève à développer envers le texte un rapport double et complémentaire qui soit porteur de plaisir et conduise à mieux équilibrer, voire à réconcilier, les dimensions rationnelles et passionnelles de la lecture (2015).

2.4. La classe comme communauté interprétative

Dans le cadre scolaire, les enseignants accompagnent et enseignent l'interprétation des œuvres : il ne s'agit pas, avec la classe, de se mettre en quête prioritairement d'« un sens caché » mais d'accompagner les élèves afin qu'ils construisent *des significations*. Cependant, chacun peut actualiser de manière personnelle le fruit de sa lecture. Un premier geste de l'enseignant consiste à reconnaître et à faire percevoir explicitement cette prolifération qui constitue le levier d'échanges féconds au sein de la classe. Dans un deuxième temps, il s'agit d'accompagner la transaction des lectures subjectives vers une

interprétation commune et partagée : ainsi que le précise Fish, une interprétation est toujours relative à un collectif qui l'admet et la reconnaît. Dès lors, il revient à l'enseignant est de faire de la classe une communauté interprétative (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) ; en s'appuyant sur les significations proposées par les lycéens, la classe interroge celles-ci en tenant compte des « droits du texte », c'est-à-dire au regard du sens commun qui peut être partagé par le plus grand nombre (Dufays, 2010). L'attention à la langue, aux termes choisis, à la construction des phrases, à la progression narrative, aux indices textuels convergents repérés dans le texte, sont alors des points d'appuis. Il est également possible de se référer aux éventuelles significations ayant déjà fait l'objet d'un consensus dans le champ littéraire. Ne sont alors retenues que les pistes interprétatives qui peuvent faire l'objet d'une perception collective, tandis que sont écartées les surinterprétations qui apparaissent comme trop personnelles ou « délirantes ».

3. Quelques dispositifs didactiques pour accompagner l'interprétation des œuvres littéraires

3.1. Favoriser l'interprétation par dévoilement progressif

La première piste (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2015 ; Dufays, 2014) consiste à choisir des textes énigmatiques « à chute » assez courts, à les découper matériellement en un nombre limité de « lexies » (unités de lecture) pertinentes du point de vue de la tension dramatique ou narrative, puis, après la lecture collective de chaque morceau, à susciter un partage de questions et de réflexions.

Par exemple, si le texte est un bref récit est découpé en trois parties, après la lecture du premier fragment, la consigne serait d'inviter les élèves à répondre aux questions types qui peuvent être posées sur un incipit narratif : quel est l'effet de sens provoqué par la première phrase ? À quel(s) protagoniste(s) a-t-on affaire et que sait-on de lui ou d'eux ? En quoi consiste la situation relatée ? À quelle suite s'attend-on ? L'important ici n'est pas tant d'obtenir pour chaque question une réponse unique que d'accueillir les différentes possibilités qu'elle autorise. L'enjeu est de permettre aux élèves de s'approprier une technique d'entrée dans un récit utile en favorisant d'emblée le double régime de la lecture littéraire : prise de distance analytique d'un côté puisqu'il s'agit d'identifier des catégories narratives générales, et en même temps activation du suspense, de la tension narrative et partant de la participation émotionnelle. Après la lecture de la deuxième partie, la proposition consisterait d'écrire une suite cohérente avec ce qui vient d'être lu : l'enjeu est alors d'articuler écriture et lecture tout en suscitant l'anticipation et en développant l'imaginaire. Un prolongement serait d'inviter les élèves à s'interroger entre eux, ce qui serait un bon moyen de susciter l'autonomie et la réflexivité : que devient le héros ? Comment expliquer ce qui lui arrive ? Que va-t-il se passer ? Enfin, la lecture de la dernière partie pourrait être suivie d'une invitation à interpréter l'évènement final, puis à relire l'ensemble en faisant retour sur les effets de sens qui auraient échappé et en particulier, s'agissant d'un récit à chute, sur les indices linguistiques de la chute déjà présents au début du texte mais habilement « narcotisés » par le narrateur (termes à double sens, modalisateurs...). Il importera surtout de favoriser une ouverture à la diversité des interprétations, en alternant à nouveau les hypothèses subjectives (sur les « évènements », les émotions, les souvenirs, les échos éprouvés par les lecteurs) et les hypothèses intersubjectives (sur le symbolisme du récit, son intertextualité, son « message »).

Pour devenir formative, cette expérience gagne à être renouvelée, et l'enseignant a tout intérêt pour ce faire à se doter d'une « banque de textes » propices. La lecture devient réellement collective dans la mesure où l'activité stimule la construction de « topics » qui favorisent une interprétation « coopérative » (Eco, 1985a), et en même temps, elle stimule l'affectivité, en amenant le lecteur à s'identifier au personnage. Ce dispositif didactique favorise en outre les interactions. Rappelons enfin qu'il s'applique davantage à des textes narratifs brefs et peut présenter un risque de dérive (Tauveron, 2005) si le découpage en fragments est mené de manière mécanique, sans articulation avec un regard d'ensemble sur la cohérence du texte.

3.2. Enseigner les stratégies interprétatives

S. Tailhandier (2018) a élaboré un autre dispositif visant à permettre aux élèves de lire et d'interpréter les textes littéraires de manière autonome. Après les avoir invités à formuler leur première lecture au sein d'une représentation mentale personnelle, elle leur propose de développer quatre approches stratégiques pour interroger cette représentation et y associer une signification :

- la stratégie expérientielle : qui consiste à s'identifier, à mettre en lien les éléments de la diégèse avec leur vécu ou leurs souvenirs ;
- la stratégie culturelle : qui consiste à mettre l'œuvre ou un extrait de celle-ci en lien avec une autre œuvre connue, avec un autre texte déjà lu, avec ses connaissances du monde ou encore avec l'actualité ;
- la stratégie textuelle : qui invite à s'appuyer sur la forme, sur l'attention à la langue littéraire, aux procédés propres à l'œuvre, à ses choix linguistiques particulier, à ses effets pour enrichir le sens ;
- la stratégie de distance critique : qui amène les élèves à prendre une forme de hauteur par rapport à leur lecture pour en dégager, dans une dimension herméneutique, un sens second, une leçon, des valeurs, y compris la position défendue par l'auteur. Cette stratégie permet également à chacun de mettre à distance son propre parcours de lecture dans une démarche réflexive.

La démarche pédagogique consiste ainsi à articuler une approche personnelle subjective de scénarisation mentale lors d'une première lecture à une phase de questionnement sur une fiche personnelle des quatre stratégies interprétatives, pour activer la diversité des instances lectorales en jeu dans la lecture littéraire. Les élèves s'appuient ensuite sur leur restitution personnelle pour échanger avec leurs camarades sur les stratégies qu'ils ont mobilisées et les significations qu'ils ont commencé à développer. L'interaction en petits groupes puis en grand groupe, guidée par l'enseignant, permet d'enrichir ou d'écarter certaines pistes. Une dernière étape consiste dans un écrit individuel, permettant de garder trace d'une appropriation personnelle de la lecture, nourrie par les échanges et les apports de l'enseignant. S. Tailhandier cite le témoignage d'un enseignant qui souligne l'intérêt d'une telle démarche quand elle est développée sur le long terme : « Cette approche a donné un nouveau souffle avec mes élèves de niveau intermédiaire. Nous finissons chacune de ces lectures, heureux, enrichis par les réponses de mes élèves qui partagent leurs sentiments, vécu, suscité par le texte, leurs connaissances aussi et sont plus réceptifs à mes apports » (2018, p. 50).

3.3. Organiser un débat interprétatif

Comme l'a expliqué A. Dias Chiaruttini (2020), le débat interprétatif est un dispositif, apparu en didactique de la littérature au début des années 2000, qui se définit comme la résolution d'un problème de lecture interprétatif à travers la confrontation des avis et des interprétations singulières des lecteurs. Il est suscité par une « situation-problème » interprétative, proposée par l'enseignant à propos d'un élément seuil du texte ou à la fin de la lecture. Il repose sur quelques principes :

- il est préparé en amont : les élèves sont invités à lire ou à relire l'œuvre ou un de ses passages, puis ils préparent le débat soit en complétant leur carnet de lecture par différentes traces de réception subjective, soit, si l'enseignant a proposé la question en amont, en notant par écrit des hypothèses de réponse relatives à des extraits précis. S. Ahr (2018) souligne notamment l'intérêt d'un usage complémentaire du carnet de lecteur et des débats collectifs ;
- il est lancé par la présentation ou le rappel de la question-problème, avec la précision des attendus : il ne s'agit pas de raconter le texte ni d'en élucider un sens, mais bien d'apprendre à développer et à enrichir sa sensibilité et sa pensée et d'organiser celle-ci en contribuant à un espace interprétatif partagé avec des pairs ;

- il est soutenu mais non orienté, par des gestes d'étayage légers et ouverts, de façon à laisser émerger les éventuels tâtonnements, les temps de recherche effectifs, et de véritables échanges entre pairs – et non entre enseignant et élèves. Si cela est nécessaire, le professeur peut relancer l'échange qui peine à reprendre, suggérer une attention particulière à un élément négligé, encourager à prolonger une intuition ;
- il peut constituer le lieu où des notions et des besoins de connaissances émergent, et pourront être développés ultérieurement. Il sera ainsi intéressant de s'appuyer ensuite sur tel ou tel échange pour revenir, dans une séance séparée, sur un apport culturel ou une notion que les élèves auront intuitivement approchée, ou qui leur aura manqué au moment du débat : « La co-activité interprétative ne part pas des contenus de savoirs mais elle y conduit » (Ahr, 2010, p.5) ;
- il progresse, ce qui conduit à écarter certaines pistes qui ne peuvent être admises (toute interprétation n'est pas recevable au regard de la communauté-classe) : le retour au texte - et notamment la présence d'indices textuels concordants – permet de rendre tangible une piste interprétative. Une interprétation devant être toujours justifiée, cela permet de « mesurer ce que le texte autorise [...] et ce qu'il interdit » (Vibert, 2013, p. 27) ;
- il se clôture, au terme des échanges, par l'élaboration progressive d'un consensus autour de quelques pistes interprétatives. Celui-ci peut conduire l'enseignant, éventuellement, à suggérer des résonances avec des sujets contemporains pouvant susciter l'intérêt des lycéens (cf. chap. 6) ;
- il trouve un prolongement dans un retour personnel sur sa lecture : l'élève est invité à choisir dans les échanges du débat ce qui lui a semblé le plus frappant, à reprendre les interprétations qui lui paraissent les plus convaincantes et à les justifier, ou encore à revenir sur son parcours de lecture personnel.

Le rôle de l'enseignant est complexe puisqu'il doit favoriser les interprétations sans les orienter, permettre le retour réflexif sur les avancées obtenues et les processus qui ont permis d'y parvenir, sans freiner la progression de la pensée collective. Il lui revient également de rappeler les principes du débat littéraire sans occasionner de frustration.

3.4. Concevoir des cercles de lecture

Le cercle de lecture (Hébert, 2019 ; Terwagne *et al.* 2006) est un dispositif didactique fondé sur les échanges en petits groupes et appuyé par un travail écrit préparatoire (du type journal ou notes de lecture personnelles) dans lequel les élèves notent les questions qu'ils se posent au cours de leur lecture. Si on les organise par exemple une fois par semaine pendant 30 à 45 minutes à plusieurs moments de la lecture d'une œuvre littéraire, ils permettent de former des communautés interprétatives en amenant à confronter les interprétations singulières et à en co-élaborer de nouvelles, mais ils peuvent également porter sur l'appréciation et la compréhension. Ils donnent lieu à une production rendant compte du travail du groupe, sur lequel on pourra ensuite s'appuyer lors d'un échange collectif. Les élèves y sont invités à se mettre d'accord pour établir une compréhension partagée du sens du texte puis à formuler une synthèse des avis et des interprétations qu'ils ont partagés. À cette fin, les échanges sont régulés : chaque élève prend la parole à tour de rôle et intervient en proposant une question personnelle ou en revenant sur le propos antérieur de son camarade (il utilise alors les verbes *approuver*, *désapprouver*, *douter*, *compléter*, *renchérir*, *aider*...). Il est recommandé que l'un d'entre eux joue le rôle de secrétaire et un autre d'animateur. Une fois qu'une question ou un des thèmes de discussion a fait l'objet d'une résolution, l'équipe décide collectivement d'aborder une autre question ou un autre thème.

Les interactions portent à la fois sur la gestion de la discussion (aide, respect des tours de parole) et sur le développement des discours appréciatifs et interprétatifs. Les expérimentations (Hébert, 2019² ; Lebrun, 2004) montrent que les élèves – y compris les plus faibles – développent ainsi leur capacité à se questionner sur leur lecture et à développer leurs habiletés lectorales. En outre, le cercle développe des compétences transversales de collaboration et de prise de parole. Il peut occasionnellement déboucher sur une écriture post-discussion, qui permettrait à l'enseignant d'évaluer les compétences des élèves et à ceux-ci d'analyser leur parcours depuis leurs questions initiales jusqu'à leurs conclusions issues de la démarche collective.

3.5. Etudier les stéréotypes en lien avec l'énonciation

Si tout texte peut faire l'objet de perceptions et d'appréciations contrastées, celles-ci vont étroitement de pair avec le regard qui est posé sur les stéréotypes qui peuvent y être repérés. L'importance de ces phénomènes justifie que l'on sensibilise les élèves aux modes d'énonciation et de réception dont ils peuvent faire l'objet. Trois cas de figure sont à distinguer.

3.5.1. La participation, ou l'usage classique

Par exemple, les stéréotypes pullulent dans la manière dont E. Bled, célèbre auteur de manuels scolaires, décrit sa première rentrée scolaire dans son autobiographie *Mes écoles* (1977) : actions (la maman accompagnant son enfant à sa première rentrée des classes), psychologie (le réconfort lié à la chaleur maternelle), idéologie (« Ils sont rares les enfants qui ne sont pas attirés par l'école »), écriture (lyrisme), tout dans ce récit est typique d'une certaine tradition du genre autobiographique. Cette fidélité à des conventions génériques, qui participe de l'esthétique classique (au sens large), se signale par son souci de conformité à l'égard de « règles » établies. Soit par adhésion réelle, soit par stratégie, le locuteur assume les stéréotypes, et la même posture est possible pour le lecteur, qui peut choisir d'adhérer à l'univers et au langage qui lui sont proposés. Dans un premier temps, l'enseignant pourrait proposer aux lycéens de repérer ceux-ci, en les confrontant à d'éventuels souvenirs de lecture.

3.5.2. La distanciation, ou le regard moderne

Le deuxième mode de réception et d'énonciation peut être illustré par un extrait des *Croquis de mémoire* (1985, p. 69) de J. Cau, qui fut le secrétaire de Sartre. À l'inverse de Bled, Cau exhibe les stéréotypes comme tels, en les désignant de manière ironique (« Le gâtisme n'est pas loin lorsqu'on commence à évoquer "le vieil instituteur" [...], la blonde fillette qui sautait à la corde et votre cœur sautait aussi) et en affirmant nettement son refus d'en faire usage (« Je me méfie des autobiographies, [...] des mémoires fonctionnant avec une précision de bottin téléphonique, des souvenirs emboîtés en puzzle par des mains d'adulte et colorés en trompe-l'œil et trompe-sincérité »). Son écriture se rattache par là à une esthétique moderne, fondée sur le refus des conventions. Quand sa banalité est ainsi dénoncée, le stéréotype est présenté comme une citation, et celle-ci peut être assumée, ou (comme c'est le cas ici) critiquée, moquée, caricaturée. Avec les élèves, il est intéressant de repérer ce mode énonciatif distant, souvent lié au registre de l'ironie, qui invite le récepteur à prendre lui aussi le discours au second degré.

3.5.3. Ambivalence et indécidabilité : le point de vue postmoderne

Un troisième mode d'énonciation s'affiche dans la manière dont N. Sarraute évoque ses souvenirs dans son récit *Enfance* (1983, p. 20) : la narratrice ici se dédouble, se livre à une alternance de points de vue envers les souvenirs de son enfance, qui sont présentés tour à tour avec émotion et lyrisme (par la première « voix ») et comme « un petit morceau de préfabriqué » ou un « joli petit raccord » (par la seconde voix). Cette duplicité à l'égard des codes traditionnels de la narration peut être rattachée à l'esthétique postmoderne : le locuteur n'est plus dans l'adhésion ni dans le rejet, il joue avec les stéréotypes en les présentant tour à tour sous leurs deux faces opposées. On peut donc parler ici d'une

² Un exemple de cercles de lecture mené par des adultes selon les recommandations de M. Hébert est disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=smrckQPains>

énonciation ludique ou ambivalente, du troisième degré, et on notera que, du côté de la réception, elle correspond au va-et-vient de la « lecture littéraire » que nous avons évoqué plus haut. Il semble important que les élèves apprennent à reconnaître et à mettre en œuvre ce regard double posé sur les stéréotypes et soient sensibilisés au fait qu'il relève de la réconciliation « postmoderne » avec le langage du passé dont parlait Umberto Eco dans son *Apostille au Nom de la Rose* (1985b, p. 77-78) : le propre de l'esthétique postmoderne serait en effet de mêler les codes du passé et du présent sans les hiérarchiser.

On le voit, l'étude des modes d'énonciation et de réception des stéréotypes constitue une clé particulièrement féconde pour aider les lycéens à lire finement des œuvres littéraires, et elle mobilise des notions langagières complexes dont elle permet de saisir les enjeux et les fonctionnements. Dans la mesure où tout texte relève peu ou prou de l'un des trois modes d'énonciation précités, il est essentiel que l'enseignant exerce ses élèves à les repérer et à identifier les procédés qui les régissent.

Bibliographie

- Ahr, S. et de Peretti I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée*. Grenoble : Presses Universitaires Grenoble
- Ahr, S. (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire ?* Paris : Canopé éditions.
- Ahr, S. (2010). D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? En ligne : https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Ahr%202010.pdf
- Brissaud, C. et Chevrot, J.-P. (2000). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/, *Verbum*, XXII, 4, p/ 425-439. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/57/46/PDF/Brissaud_Chevrot_2000_.pdf.
- Fish, S. (1980, 2007). *Quand lire c'est faire*. Paris, Les Prairies ordinaires.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2018). *Didactique du français: Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin. En ligne : doi.org/10.3917/arco.chiss.2018.01.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- Dias Chiaruttini, A. (2020). Le débat interprétatif / Communauté interprétative. In F. Le Goff, N. Rannou, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol. *Dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, p. 234-236.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles, Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés. In R. Baroni et A. Rodriguez (dir.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement, Etudes de lettres*, Lausanne, 2014-1, p. 133-150.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (3^e éd. actualisée ; 1^{re} éd. : 1996).
- Eco, U. (1985a). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1985b). *Apostille au Nom de la Rose*. Paris : Grasset.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, p. 673-694. En ligne : doi.org/10.7202/011409ar.
- Falardeau, É. et Sauvaire M. (2015). La compétence en lecture littéraire : quelles ressources pour quelle activité de lecture. *Le français aujourd'hui*, 191(4), p. 71-84.
- Maingueneau, D. (2003). Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature. *Le français aujourd'hui*, 141, p. 73-82.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe - Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal : Chenelière éducation.
- Iser, W. (1997). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. et Croce Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative ? *Pratiques*, 145-146. En ligne : doi.org/10.4000/pratiques.1527

- Langlade, G. et Rouxel, A. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. In G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p.105-116), Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : éditions de minuit.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2006). Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur. Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation. doi:10.3917/dbu.terwa.2006.01.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat. Université Laval & Université de Toulouse-Le Mirail.
- Tailhandier, S (2018). Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? *Le français aujourd'hui* 2020, p. 39-51.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31. *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, p. 73-12. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2663.
- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Ressources pour le collège et le lycée. Paris : DGESCO-IGEN. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLLGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.Pdf.