

LECTEURS-LECTURES

Ce numéro a été coordonné par Jeanne-Antide HUYNH et Michel LE BOUFFANT

Jeanne-Antide HUYNH
et Michel LE BOUFFANT
Présentation

MODÈLES ET THÉORIES DE LA LECTURE ET DE SON APPRENTISSAGE

Roger CHARTIER

**Révolutions et modèles de la lecture,
XV^e-XX^e siècles**

José MORAIS

**Les processus d'acquisition
de la lecture**

Francis GROSSMANN

Evaluer les lectures

Jacques CRINON et Denis LEGROS

**Théories de l'apprentissage
et enseignement de la lecture**

Serge MARTIN

Lire au cycle III de l'école

LECTURES DE LA LITTÉRATURE

Bernard DEVANNE

Un lecteur en projet

Yves REUTER

**La lecture littéraire : éléments de
définition**

Jean-Louis DUFAYS
et Louis GEMENNE

**De l'analyse textuelle
à l'appropriation personnelle
des textes**

Jeanne-Antide HUYNH

**L'écriture comme fondement
d'une activité (critique)
de lecture littéraire**

Raymond LE LOCH

Et eux, comment lisent-ils ?

VERS LE XXII^e SIÈCLE

Pierre LÉVY

**Ouverture sur les hyper-textes.
Aventures de la lecture**

CHRONIQUES

Pierre BOUTAN

Des lectures disparues

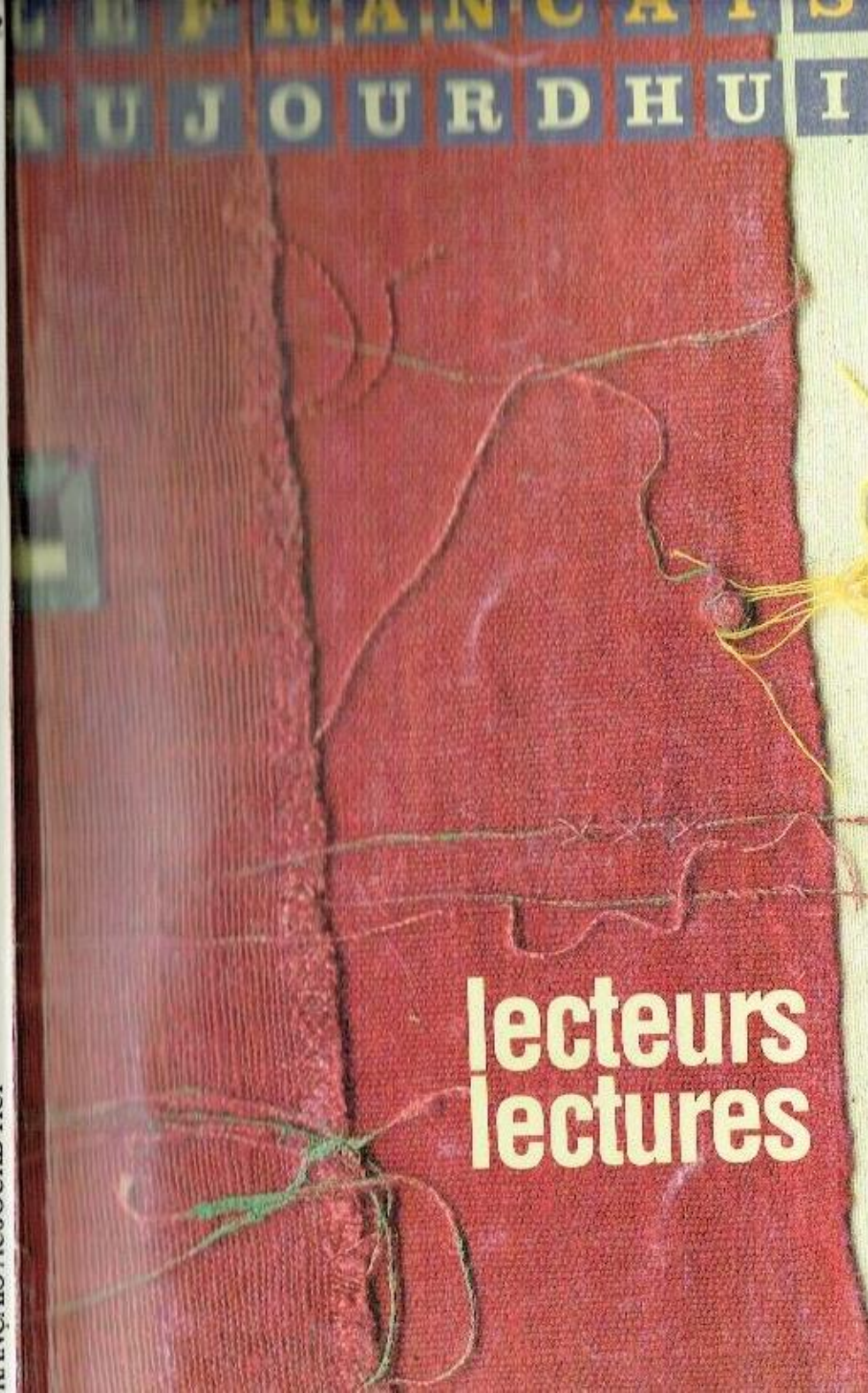
Serge MARTIN

Christian Prigent

Serge MARTIN

Jean Fabre

**30 ans d'édition pour la jeunesse
1965-1995**



lecteurs
lectures

DE L'ANALYSE TEXTUELLE À L'APPROPRIATION PERSONNELLE DES TEXTES

Par Jean-Louis DUFAYS et Louis GEMENNE

Quel but prioritaire faut-il assigner à l'enseignement de la lecture dans le secondaire ? Devant cette question éternellement remise en chantier, les enseignants et les didacticiens oscillent aujourd'hui entre quatre types de réponses : l'accent est mis tantôt sur la transmission de savoirs culturels plus ou moins centrés sur le corpus littéraire traditionnel, tantôt sur le développement des méthodologies du savoir-lire, tantôt sur l'éveil aux plaisirs potentiels de la lecture, tantôt encore sur la prise de conscience du caractère institutionnel de la littérature et sur la familiarisation avec les objets et les fonctionnements de cet univers particulier.

À ces quatre orientations correspondent deux modes d'enseignements sensiblement différents : un enseignement plutôt traditionnel, basé sur la mémorisation de connaissances et l'effectuation d'exercices, dans les deux premiers cas, et un enseignement plutôt moderne et libéral, fondé sur des démarches ludiques et des médiations culturelles, dans les deux derniers.

L'accent mis sur les savoirs et les méthodes

Il est clair que les deux premières orientations privilégient la part proprement scolaire et didactique de l'apprentissage : enseigner des savoirs culturels et des méthodes d'appropriation constitue la mission traditionnelle de l'école, celle qui est à l'œuvre sous des formes diverses dans toutes les disciplines. Dans la lecture, ces dimensions apparaissent comme les plus objectivables et les plus généralisables à l'ensemble des publics parce qu'elles fondent leur légitimité sur des nécessités qui leur sont extérieures.

La tentation de privilégier ces seuls aspects est d'autant plus forte que d'importants enjeux leur sont liés. D'une part, l'enseignement d'une culture littéraire patrimoniale exerce une fonction sociétale et politique de premier plan dans la mesure où il fait accéder les élèves aux référents communs qui tout à la fois les relient aux générations qui les ont précédés et contribuent à maintenir un lien social minimum entre les membres d'une même génération.

D'autre part, l'initiation aux diverses méthodes d'analyse textuelle ou « grilles » de lecture — qu'elles soient internes ou externes, génériques (par exemple, dans le récit, l'analyse du traitement de la narration, des personnages, de l'intrigue, du temps, de l'espace) ou transgénériques (lec-

tures sémiotique, thématique, historique, idéologique, sociologique, psychanalytique, biographique, intertextuelle, stylistique) — permet aux élèves de développer à l'égard des textes une distance critique qui apparaît comme la condition d'accès au mode « adulte » de la pensée¹. C'est cette dernière dimension, on le sait, qui est mise aujourd'hui à l'honneur en France sous le nom de « lecture méthodique ».

L'ennui est que, du point de vue des élèves, l'accent mis sur les savoirs et les méthodes ne suffit pas à rendre l'apprentissage de la littérature efficace et durable. D'abord parce que ce type d'enseignement présuppose que l'élève ait accès directement aux textes, que lire des textes, manipuler des livres, entendre parler de littérature et développer des savoirs à propos de ce phénomène soient pour lui des opérations normales, naturellement accessibles et porteuses d'intérêt ou de « sens ». Or cette connivence culturelle préalable n'est le fait, on peut difficilement l'ignorer, que d'une partie des élèves, ceux que Bourdieu a appelés les héritiers ; pour les autres, qui n'ont pas eu la chance d'être baignés dès leur petite enfance dans le monde de l'écrit, les cours de littérature sont à certains égards comparables à des cours de langue étrangère².

Mais même pour les élèves culturellement favorisés, la lecture et la littérature apparaissent souvent comme des matières rébarbatives et peu porteuses de sens lorsqu'elles sont enseignées uniquement sous l'angle des savoirs et des savoir-faire : c'est que, comme l'ont montré Martine Burgos³ et d'autres, pour la grande majorité des adolescents, l'apprentissage de la littérature ne produit d'effet durable que s'il comporte des pratiques qui leur permettent de s'approprier effectivement les textes, de les intégrer à un projet personnel.

L'accent mis sur les plaisirs et les médiations

Le souci de faire sortir la lecture littéraire du carcan de la distanciation amène dès lors un certain nombre d'auteurs aujourd'hui à accorder une importance prioritaire aux dimensions passionnelles de cette activité, et, partant, aux notions de plaisir et de liberté. « *Le verbe lire ne supporte pas l'impératif* » affirme ainsi Daniel Pennac⁴. On tombe d'autant plus facilement d'accord avec lui que l'ensemble de son livre est un plaidoyer très convaincant pour la médiation littéraire qu'installe l'acte de raconter. Avant même qu'il ouvre ce livre, le lecteur aura même pu lire, sur la quatrième de couverture, l'énoncé de ses dix *droits*, au premier rang desquels figure celui de ne pas lire. Pennac rejoint par là le leitmotiv déjà ancien selon lequel l'école devrait donner le goût de lire, ne le fait pas assez et fait parfois précisément le contraire. En joignant l'utile à l'agréable, les vues de Daniel Pennac — à l'instar de celles du professeur Keating (cf. *Le Cercle des poètes disparus*) — méritent le succès qu'elles ont rencontré. Il n'est plus douteux aujourd'hui qu'une certaine marge de liberté laissée aux apprentis-lecteurs constitue une condition nécessaire pour leur accès à une pratique de lecture autonome et épanouissante. L'initiation au plai-

1. Cf. les travaux de Ph. Meirieu et M. Develay.

2. Cf. l'analyse sans complaisance que J.-M. Rosier et M.-C. Pollet font de cette situation dans leur article « Lire le littéraire aujourd'hui », in *Enjeux*, 32, juin 1994, pp. 57-60.

3. Cf. notamment « Identification et interprétation », in *L'École des Lettres I, Lire avec les adolescents*, n° 12-13, juin 1994, pp. 37-40.

4. D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 13.

air de lire n'est en rien un élément « second » ou accessoire de l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage puisse être perçu comme réussi et porteur de sens.

Cette question de la motivation à la lecture recoupe celle des médiations culturelles à mettre en place pour qu'une telle motivation puisse naître⁵. Que l'accès ou la référence aux livres ne soit plus, même dans les classes de l'enseignement général, un réflexe naturel à de nombreux élèves, c'est là un fait d'expérience ; il est devenu dangereux et de toute façon inefficace de ne pas tenir compte de cette distance culturelle ou de tenter de la réduire à (dé) marche forcée.

Nous tenons cependant à souligner qu'une promotion *exclusive* du plaisir de lire et des médiations culturelles mènerait à une impasse tout aussi gênante que l'attitude inverse. D'abord, il ne faut pas perdre de vue que ces dimensions dépendent largement des pratiques en cours dans le contexte familial⁶ : c'est que le goût de lire et la familiarité avec le monde du livre résultent davantage de l'initiation et de la contagion que d'un apprentissage objectif et programmable. Par conséquent, tout axer sur le plaisir de lire risquerait de creuser le fossé déjà existant entre ceux qui ont été dès l'origine préparés à ce plaisir et ceux qui n'y trouvent aucun relais dans leur environnement extrascolaire. D'autre part, limiter l'enseignement de la lecture à la mise en œuvre de médiations culturelles serait faire peu de cas de la formation proprement disciplinaire — c'est-à-dire des dimensions culturelles et méthodologiques — et des enjeux sociétaux et intellectuels qui lui sont associés.

Une complémentarité nécessaire

Si ni les savoirs et les méthodes ni les plaisirs et les médiations ne suffisent à eux seuls à faire de la lecture une activité porteuse de sens pour les élèves, c'est peut-être parce que les élèves perçoivent intuitivement cette évidence qu'ont soulignée les plus fins théoriciens⁷ : la littérature est *à la fois* une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projections psycho-affectives, elle est un phénomène pluridimensionnel qui requiert une approche diversifiée. Ce qui gêne les élèves, ce n'est pas que telle ou telle dimension de la littérature soit provisoirement privilégiée, c'est que l'une de ses dimensions soit exclue, car un savoir n'a vraiment de sens pour eux (comme pour tout lecteur sans doute) que s'il est à la fois ancré dans des codes et des pratiques collectifs et objet d'une appropriation personnelle⁸, intégré dans leur histoire ou leur projet propre.

Dans un livre qui paraîtra prochainement⁹, nous avons tenté de prendre en compte cette diversité du fait littéraire et de tirer des conséquences didactiques

concrètes de la nécessaire complémentarité de ses dimensions « rationnelles » et « passionnelles ». Nous avons commencé par retracer l'histoire des discours récents (programmes, manuels...) relatifs à l'enseignement de la littérature et par dresser un panorama des théories contemporaines de la lecture et de la littérature. Nous avons ensuite exposé nos positions de principe en précisant au maximum leur spécificité par rapport aux autres positions qui circulent dans le champ didactique. Nous avons enfin consacré l'essentiel de notre ouvrage à un ensemble de propositions qui nous paraissent les mieux à même aujourd'hui de mettre en place une didactique de la lecture littéraire digne de ce nom.

Ces propositions, qui n'ont donc de sens que dans leur complémentarité, sont regroupées en neuf grandes catégories :

1. Prendre en compte les lectures réelles et les représentations des élèves.
2. Familiariser les élèves avec l'univers du livre et la notion de littérature.
3. Favoriser le rapport vocal et imaginaire aux textes.
4. Initier au jeu des hypothèses.
5. Initier à la diversité des niveaux de lecture.
6. Apprendre à repérer et manipuler des genres et des stéréotypes.
7. Enseigner les codes par la lecture.
8. Aborder le texte via l'image.
9. Évaluer les lectures pour mieux former.

Pour donner une idée du contenu de ces propositions, nous présentons ici deux séquences didactiques qui ont en commun de lier étroitement des démarches d'analyse textuelle à des démarches favorisant l'appropriation personnelle, et donc de répondre concrètement au besoin de « sens » qu'éprouvent les élèves.

Pour initier « en creux » aux hypothèses de lecture : lire-écrire une page d'anthologie

Si l'initiation à la construction d'hypothèses apparaît comme une nécessité incontournable de l'enseignement de la lecture (cf. les I. O. françaises sur la lecture méthodique), il est évident qu'il ne suffit pas de poser des questions à l'élève pour qu'il mette en œuvre effectivement de tels processus. D'une part, en effet, l'enjeu est qu'il apprenne à se poser *lui-même* des questions ; d'autre part, on sait qu'il existe de *fausses questions* qui, loin de stimuler la construction d'hypothèses, évitent en fait au lecteur de déployer une activité interprétative digne de ce nom.

Un exemple déjà souvent commenté d'une telle stratégie didactique est la manière dont le « Lagarde et Michard » présente nombre de textes qu'il soumet à l'analyse des élèves. Pour permettre à ceux-ci de déjouer ce type de pièges et en même temps de prendre conscience « en creux » de ce qui constitue une véritable construction d'hypothèses, nous proposons de leur faire observer et analyser l'une de ces pages, celle qui est consacrée au fameux sonnet de Ronsard « Quand vous serez bien vieille... »¹⁰.

10. A. Lagarde et L. Michard, XVI^e siècle. *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, p. 145. Précisons qu'il ne s'agit pas pour nous de jouer après d'autres au jeu iconoclaste de s'en prendre à une anthologie qui a déjà souvent servi de bon émissaire, mais bien de montrer ce que la démarche pédagogique qu'elle utilise nous paraît avoir d'inadéquat.

5. Cf. les écrits de J.-M. Privat, notamment « Socio-logiques des didactiques de la lecture », in J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, pp. 133-153.

6. Cf. par exemple Fr. de Singly, « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, P.U.F., 1993, pp. 49-71, et B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, P.U.L., 1993.

7. Cf. notamment R. Barthes, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978, et M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, « Critique ».

8. P. Yerlès et M. Lits définissent l'appropriation comme « un acte organisationnel total, engageant toute la cérébralité et l'affect de l'apprenant », et dont les supports actifs sont « multiples, allant de l'écoute à la lecture, de la reformulation à l'écriture » (« Pour une didactique de la littérature », in *Dialogue et culture*, 36, 1992, p. 109).

9. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Leduc, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

1. Le professeur remet aux élèves une version du texte de Ronsard dépouillée de tout appareil de notes : il lit oralement ce texte, qui sera ensuite relu silencieusement par les élèves.

2. Ceux-ci sont invités à dire ce qu'ils comprennent du texte, puis à dégager les différentes parties qu'ils y décèlent et à donner à chacune d'elles un titre approprié. Les réponses qu'ils proposent sont soumises à une réflexion collective et l'on cherche ensemble à dégager les hypothèses les plus crédibles.

3. Le professeur demande ensuite aux élèves ce qu'ils pensent du comportement du poète à l'égard de son interlocutrice. Il peut être éclairant à ce stade de distinguer les opinions des filles de celles des garçons ou d'épingler celles qui insistent sur ce que peut avoir d'inélégant un tel comportement.

4. Les élèves reçoivent à présent une copie de la page du « Lagarde et Michard », sont invités à la lire attentivement dans toutes ses composantes et à caractériser les commentaires, les notes et les questions posées par les auteurs. Les traits relevés dans chacune de ces rubriques sont notés au tableau au fur et à mesure.

On constatera ainsi que, s'il s'agit en apparence d'un texte « à commenter » par l'élève, tout est fait en réalité pour empêcher cet élève de réfléchir personnellement au texte et de construire ses propres hypothèses :

- Le poème est précédé d'une longue introduction qui dévoile d'emblée tout le sens et toute la valeur que les auteurs du manuel lui attribuent, sur le mode de l'objectivité et de l'évidence.

- Le texte lui-même est truffé d'appels de notes en tous genres qui procurent des informations d'utilité diverse, expliquent des détails lexicaux plus ou moins utiles, incitent l'élève à admirer ou à préciser quelque trait stylistique.

- Les questions qui suivent sont toutes, sans exception, de fausses questions qui contiennent clairement la réponse qu'elles font mine d'attendre ; quant aux hypothèses, elles sont systématiquement suggérées, prémâchées, et les élèves n'ont au mieux qu'à les préciser, à relever les éléments qui les vérifient.

- Qui plus est, le mode de lecture qui est nettement privilégié ici est celui de la célébration, de l'admiration béate non seulement à l'égard de l'écriture du poème — travail qui, par ailleurs, n'est pas précisément scruté — mais aussi à l'égard des idées et du comportement du poète : n'a-t-on pas insisté dès l'introduction sur sa « discrétion » et sa « délicatesse » ? N'a-t-on pas, malgré une pointe de cruauté qu'on relève, qualifié d'« ardent et gracieux » l'appel qu'il lance à une Hélène imaginée « toute frissonnante » ? Or, ce parti-pris de célébration à tout crin constitue ici un véritable contresens moral, puisqu'il ne serait pas exagéré de considérer que le poète est en réalité un malotru et un vaniteux qui cherche à s'attirer les faveurs d'une jeune femme en exploitant sa renommée et en feignant de croire que la différence d'âge ne fait rien à l'affaire.

Notons que l'élément moral est loin d'être anecdotique, car il fait partie de cette lecture référentielle, participative dont nous avons signalé ailleurs

le caractère inélectable. On peut cependant penser que, par opposition avec l'attitude d'admiration passive préconisée par Lagarde et Michard, une meilleure manière de faire intervenir la réflexion morale en classe serait d'inviter les élèves à pratiquer une lecture de type dialogique, c'est-à-dire à confronter, voire à opposer son point de vue à celui du texte¹¹.

5. Le professeur invite les élèves à comparer la technique d'analyse présentée par le manuel avec celle qu'ils ont expérimentée en premier lieu. Quelles différences observent-ils dans la manière de poser les questions ? Quelles conséquences pensent-ils que cette façon de faire peut avoir sur la compréhension du texte et sur les attitudes de lecture ?

6. Pour prolonger l'exercice d'une manière ludique, on remet aux élèves un autre poème et on les invite à composer à leur tour une page de manuel à la manière du Lagarde et Michard¹² ; on peut aussi proposer aux filles d'écrire une réponse à Ronsard ! Par-delà leur aspect plaisant, de telles activités apparaissent comme une alternative judicieuse à l'explication de texte traditionnelle.

On l'aura compris, l'intérêt de cette démarche autour d'une page de manuel est à la fois qu'elle permet aux élèves d'aiguiser leur sens critique et de prendre conscience de ce que signifie « construire des hypothèses de lecture » et qu'elle engage, par réaction, à préserver le caractère énigmatique du texte et à faire de son dévoilement l'objet d'une enquête.

Pour exploiter le jeu des affects : lire-écrire des textes intimes

Sur un tout autre plan, nous proposons de permettre aux élèves de problématiser la question du *rapport imaginaire* aux textes en leur proposant un parcours de lecture-écriture centré sur la littérature intime (autobiographies, journaux intimes, lettres...). Les objectifs d'un tel parcours sont de trois ordres :

- Faire expérimenter et percevoir le caractère « impur » de la lecture des textes intimes telle que la définit Guy Scarpetta¹³, mais aussi montrer que l'attention accordée aux éléments référentiels est également constamment latente face aux textes de fiction.

- Faire percevoir les enjeux existentiels d'une lecture de ce type, son rôle dans la structuration psycho-affective et sociale du lecteur.

- Susciter une réflexion sur la fortune médiatique de cette lecture et sur l'évolution actuelle de la littérature intime.

11. Cf. T. Todorov, « Une critique dialogique ? », in *Critique de la critique*, Paris, Seuil, 1984.

12. L'exercice pourrait devenir savoureux à partir d'un autre sonnet de Ronsard « Marie, baisez-moi : non, ne me baisez pas... » proposé à l'analyse dans Ch. Campoli et al., *Littérature du Moyen Âge au XX^e siècle*, Paris, Hachette Education, 1994, p. 44 ou à partir des « Stances » de Pierre Corneille proposées par Maurice Hamblin dans *Textes en archipel*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1990, p. 477.

13. Cf. L'impureté, Paris, Grasset, 1985, pp. 284-291 : « La lecture [...] d'un écrit intime est une lecture fondamentalement impure, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'on ne peut s'empêcher de lire par rapport à soi : on s'identifie à l'écrivain ou on s'y oppose, on confronte des expériences, des sensations — en bref, on lit — mal, selon les canons de la « littérature ». Ensuite, parce que cette lecture peut parfaitement être désinvolte : on saute des passages, on isole ce qui nous intéresse [...], on n'est pas tenu de tout lire [...] — d'où une dimension presque perverse, fétichiste [...]. Enfin, parce que ce type de lecture joue essentiellement sur l'effet de réel : elle suppose cette « illusion représentative » que les avant-gardes récentes rejetaient [...]. En bref, cette lecture est libre — son protocole n'a rien de contraignant. Moment précieux, presque d'abandon, où il n'est pas interdit, même, de jouer du futile ».

Notre séquence didactique sur la littérature intime comporte cinq étapes :

1. Chaque élève choisit un livre « intime » parmi une trentaine d'ouvrages apportés par le professeur et dispose d'une quinzaine de minutes pour le parcourir et pour y sélectionner deux passages qui l'interpellent pour une raison quelconque.

2. Chacun explique sur une fiche anonyme quels sont les sentiments et les sensations qui accompagnent son choix. Les fiches sont ramassées, mélangées, redistribuées au hasard et lues publiquement.

3. L'exercice est commenté par le professeur, qui relève la place que certains élèves donnent inévitablement aux effets émotionnels des textes intimes et relie cela aux réflexions de Scarpetta. Démonstration est faite ensuite, documents à l'appui, de l'importance que revêt depuis toujours le voyeurisme dans certains médias (interviews radiophoniques ou télévisées, publicités, magazines du type *Grands écrivains*, revues du type *Le grand livre du mois*, manuels du type « Lagarde et Michard »), mais aussi chez certains lecteurs experts tel Bernard Pivot (on peut visionner par exemple un extrait de l'émission d'Apostrophes « consacrée à Marguerite Duras ») ou Henri Guillemin (on écoute par exemple un extrait de sa conférence sur Victor Hugo). La lecture, la vision et l'écoute de ces documents est l'occasion pour les élèves d'expérimenter par eux-mêmes le rapport double qui peut être établi à leur égard : celui d'un va-et-vient entre la distance critique que peut susciter le voyeurisme du journaliste ou du commentateur, et la fascination, la curiosité elle-même « voyeuriste » que l'on peut éprouver à l'égard de ce qui est dévoilé.

4. On propose alors aux élèves l'exercice suivant : par groupes de deux, ils sont invités à réaliser un pastiche soit d'une interview « à la Pivot », soit d'une publicité ou d'une couverture pour le magazine *Grands écrivains*. L'écrivain et les épisodes concernés par cet exercice seront choisis parmi ceux que les deux membres de l'équipe auront exploités dans l'exercice précédent. Après une vingtaine de minutes, les travaux sont présentés.

5. Pour prolonger la réflexion sur les effets et les fonctionnements de la littérature intime, il est intéressant que les élèves puissent constater que le dévoilement de l'intimité devient aujourd'hui volontiers autoparodique chez des auteurs comme Jean-Edem Hallier ou Philippe Sollers¹⁴, ce qui fait en quelque sorte éclater le protocole de lecture du genre autobiographique.

Pour commencer, il importe de faire percevoir que, si la curiosité et le voyeurisme sont inhérentes à la lecture des textes intimes, elles sont aussi des attitudes « naïves » qui présentent certains dangers, dont celui de réduire le texte à ses aspects anecdotiques. Ce danger toujours latent dans la lecture des (auto) biographies explique que de nombreux écrivains résistent à pratiquer ce type d'écriture : on peut lire à ce propos le témoignage de Jean Cau dans ses *Croquis de mémoire*¹⁵. D'autres, comme Scarpetta, insistent sur la difficulté qu'il y a pour un écrivain de composer un récit de vie classique quand on écrit « après Freud »¹⁶. Mais il convient

aussi de faire constater, au départ de textes, qu'entre la pratique naïve du discours intime et son refus catégorique, il existe une troisième voie qu'ont tenté d'emprunter un certain nombre d'écrivains liés à l'ancienne avant-garde : la voie du discours intime qui s'autodéconstruit sur un mode ludique. Cela peut prendre différents aspects :

- celui de la mise à distance continuelle (cf. *le Roland Barthes par Roland Barthes* dans la collection « Écrivains de toujours »),
- celui du recours à une écriture fragmentaire (cf. Duras),
- celui du récit de cure psychanalytique avec alternance de points de vue « dedans »/« dehors » (par rapport à l'introspection),
- celui du mélange entre l'autobiographie et l'essai (par exemple chez Robbe-Grillet dans *Le miroir qui revient*),
- celui du mélange entre l'autobiographie et le roman chez Sollers (le personnage principal de *Portrait du joueur* est un écrivain qui s'appelle Philippe Sollers, mais dont le « vrai » nom est Philippe Diamant — or le vrai nom de Sollers est Joyaux !),
- celui du mélange entre l'autobiographie et la biographie, joint à un narcissisme hyperbolique (par exemple chez Jean-Edem Hallier dans *L'évangile du fou*, roman biographique consacré à Charles de Foucault) ; à ce propos, lire Scarpetta : « *Le narcissisme paroxystique, traité au second degré, [...] a toujours quelque chose d'érotique* » ; d'où l'utopie (le rêve ?) d'un journal intime qui ferait proliférer le narcissisme jusqu'à la dépsychologiser !¹⁷

En lisant les réflexions de Scarpetta, les élèves comprendront que ces récits « impurs », « postmodernes », appellent une lecture « littéraire » qui soit elle-même prête à osciller entre des pôles contradictoires¹⁸. Ils auront ainsi eu l'occasion de définir, d'expérimenter et de comparer les trois modes de lecture du récit de vie : le voyeurisme naïf, le refus distancié du voyeurisme et le va-et-vient entre ces deux attitudes. Ils pourront constater pour conclure que, si l'auteur de l'autobiographie se révèle à l'analyse beaucoup moins libre qu'il n'y paraît, le lecteur, à l'inverse, dispose d'une marge de manœuvre pratiquement illimitée¹⁹.

Les deux séquences qui précèdent ne sont évidemment qu'indicatives d'un esprit. Elles entendent simplement montrer que les moyens innovants ne manquent pas pour exercer les élèves à élaborer des hypothèses et pour les initier à la diversité des modes de lecture. Notre conviction est que c'est en multipliant ce type de démarche qu'on leur donne les moyens de dépasser la focalisation sur des techniques d'analyses démotivantes et de devenir des lecteurs autonomes capables de s'appropriier personnellement les textes et de donner sens à leurs lectures.

Jean-Louis DUFAYS et Louis GEMENNE

Unité de didactique du français - Université catholique de Louvain

Cet article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française.

14. Lire en particulier J.-E. Hallier, *L'évangile du fou*, Paris, Albin Michel, 1986, pp. 16-17, et Ph. Sollers, *Portrait du joueur*, Paris, Gallimard, 1985, pp. 70-72.

15. J. Cau, *Croquis de mémoire*, Paris, Julliard, 1985, pp. 69-70. Cf. aussi L. Collès et J.-L. Dufays, *Le récit de vie. Textes pour la classe de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1989, « Séquences », p. 22.

16. À ce propos, lire ce que dit Scarpetta dans *L'impureté*, p. 289.

17. *L'impureté*, p. 291.

18. Cf. la définition de la lecture littéraire selon M. Picard, dans *La lecture comme jeu*, op. cit.

19. Cf. B. Poirot-Delpech, « Tout est sexuel », in *Le Monde* du 9 décembre 1988.