

Formation des  
lecteurs  
Formation de  
l'imaginaire



Sous la direction de  
**Max Roy**  
**Marilyn Brault**  
et **Sylvain Brehm**

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire (2005 : Université du Québec à Montréal)

Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire

(Collection Figura ; no 20)

Textes présentés lors du colloque Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire tenu à l'Université du Québec à Montréal les 21 et 22 avril 2005.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-921764-34-6

1. Littérature - Étude et enseignement - Congrès. 2. Livres et lecture - Congrès. 3. Imaginaire - Congrès. 4. Représentations sociales - Congrès. I. Roy, Max, 1952- . II. Brehm, Sylvain, 1974- . III. Brault, Marilyn, 1977- . IV. Université du Québec à Montréal. Centre de recherche Figura sur le texte et l'imaginaire. V. Titre. VI. Collection: Figura, textes et imaginaires, no 20.

PN59.F67 2005 807.1

C2008-942603-7

Nous tenons à remercier Figura, le Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire pour sa contribution à la publication de cet ouvrage, de même que Nathalie Roy et Amélie Langlois Béliveau pour leur aide au travail d'édition et de correction. Merci au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture pour leur soutien financier.

Illustration de la couverture : Stéphane Brodeur

Cet ouvrage est publié avec le concours de Figura, Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire.

Julie Parent, du Studio Calypso, a réalisé la maquette de la collection « Figura ». ([julie@lestudiocalypso.com](mailto:julie@lestudiocalypso.com))



# Formation des lecteurs

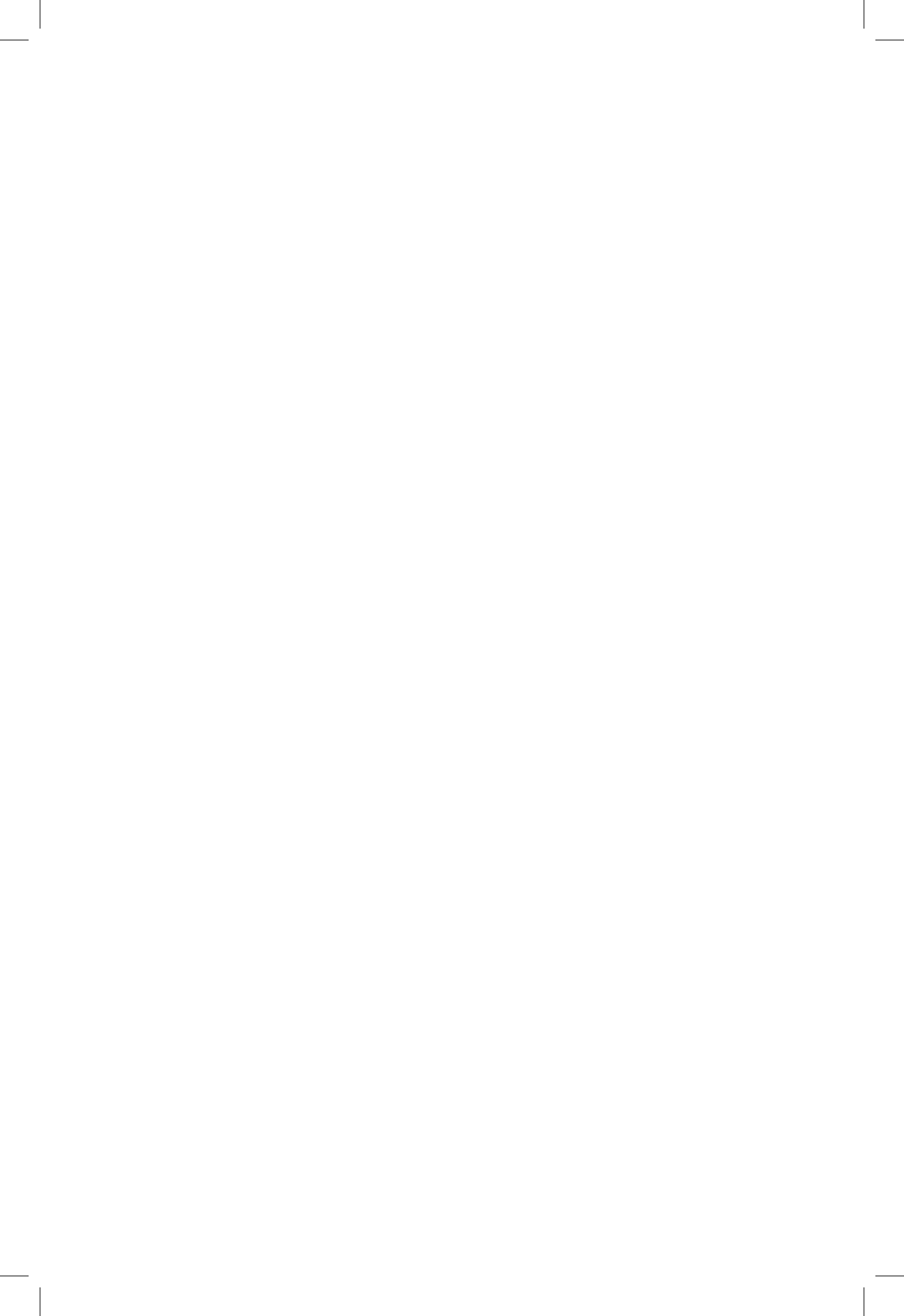
## Formation de l'imaginaire

Sous la direction de  
Max Roy, Marilyn Brault et Sylvain Brehm

**UQÀM**  
Université du Québec à Montréal

**figura**  
CENTRE DE RECHERCHE  
SUR LE TEXTE ET L'IMAGINAIRE

Collection Figura numéro 20 • 2008



## Table des matières

Introduction .....	11
 Max Roy	
« Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs » .....	17
 Sylvain Brehm	
« Le rôle de l’imaginaire dans le processus de référenciation » .....	31
 Gérard Langlade	
« Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l’imaginaire » .....	45
 Marilyn Brault	
« Le rôle de l’imaginaire dans l’expérience esthétique de la lecture littéraire au collégial » .....	67
 Marcel Goulet	
« Lecture littéraire et construction de l’imaginaire » .....	81
 Monique Lebrun	
« Accéder à la lecture par l’expression dramatique » .....	93
 Magali Lachaud	
« Les œuvres médiévales, entre lectures scolaires et lectures privées » .....	107

Marie-José Fourtanier

« Lecteurs, imaginaire et pratiques culturelles.  
Altérité et cyberculture » ..... 125

Eléonore Hamaide

« Paul Cox ou le codex imaginaire » ..... 139

Helen Faradji

« Les effets du roman et du film policiers  
psychologiques à travers l'étude de la lecture  
et du visionnement de *Mystic River* » ..... 157

Pierre-Louis Patoine

« Entrez à vos risques! *House of Leaves*  
et les plaisirs dangereux de la lecture  
comme simulation » ..... 175







**N**ous publions ici les actes du colloque «Formation des lecteurs. Formation de l’imaginaire», qui a eu lieu en 2005 à l’Université du Québec à Montréal. Cet événement s’inscrivait dans le cadre de recherches effectuées au département d’Études littéraires de l’UQAM. Il a rassemblé des enseignants et des chercheurs de provenances diverses autour de questions théoriques et pratiques sur la lecture, la littérature et la culture. Comme l’indique son titre, l’ouvrage traite d’une problématique en deux volets, dont le premier concerne surtout l’enseignement de la lecture littéraire et le second, la structuration de l’imaginaire. Si ces domaines suscitent des questions spécifiques, leur association s’impose pour comprendre des comportements de lecteurs, leurs limites et leurs pouvoirs vis-à-vis de la fiction.

Plusieurs études présentées ici concernent les dispositions et le devenir du lecteur. À cet égard, l’École joue toujours un rôle important sinon décisif, mais qui reste contestable et perfectible. L’environnement culturel et médiatique, entre autres, pourrait remettre en question ses méthodes et ses finalités. À l’évidence, la formation du lecteur déborde le cadre scolaire. Quant à son travail interprétatif, guidé par des savoirs appris, par des visées extérieures ou encore par des stratégies textuelles, il sollicite inévitablement l’imaginaire. Celui-ci se forme à l’expérience et au contact d’autres imaginaires, ce que viennent illustrer des analyses de textes, des enquêtes et des applications didactiques.

L’imaginaire des lecteurs ne se limite pas au monde du livre. Les pratiques de lecture peuvent être intensives, spécialisées ou sérielles, mais elles sont rarement isolées ou exclusives. On reconnaît facilement des

interrelations entre littérature, musique et cinéma, lecture, « spectature » et recours aux technologies de l'information. Ces croisements, multiples et difficiles à analyser, influent sur la formation de l'imaginaire. Que ce soit dans une perspective didactique ou autre, il existe peu d'études approfondies sur le sujet. La question a surgi à l'occasion de sondages sur les habitudes de loisirs; elle n'a pas retenu suffisamment l'attention dans les recherches sur la lecture.

Dans le premier texte du recueil, j'expose quelques résultats d'enquêtes menées auprès de jeunes lecteurs québécois sur des pratiques de lecture à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. J'aborde ensuite la question générale de l'imaginaire du lecteur, qui correspond au second volet de notre problématique. À ce propos, Sylvain Brehm analyse le processus de référenciation qu'impliquent la construction et l'appropriation du « monde » de l'œuvre littéraire. Après une mise au point sur le rôle de l'image et de l'imagination, il montre comment la mobilisation des référents favorise la jonction entre le monde du texte et celui du lecteur. Gérard Langlade étudie justement « l'activité fictionnalisante » du lecteur en posant l'hypothèse d'un dispositif qui instaure et alimente un dialogue des imaginaires, qui produit aussi le « texte du lecteur ». Celui-ci se découvre sous plusieurs formes, dans les réactions spontanées ou critiques que suscitent les œuvres. Du reste, la portée du cadre théorique proposé ici s'étend au domaine de l'enseignement.

Les exposés qui suivent se rapportent parfois directement aux pratiques scolaires. À partir de témoignages d'élèves québécois du niveau collégial (préuniversitaire), Marilyn Brault analyse les représentations du plaisir de la lecture. Associé aux aspects fondamentaux de l'imaginaire, le plaisir esthétique s'avère étroitement lié à la reconnaissance, à l'affectivité et à la créativité du jeune lecteur. Pour sa part, Marcel Goulet se présente comme un praticien de l'enseignement de la littérature. Fort de son expérience au collégial, il livre des propositions didactiques qui mobilisent la subjectivité du lecteur et il développe, dans un esprit de renouvellement, une réflexion critique sur le rôle de l'école et sur le corpus littéraire. À sa suite, Monique Lebrun présente un exemple de recherche appliquée et rend compte

d'une expérimentation ayant pour objet la motivation de jeunes élèves du niveau secondaire. Conçu selon des principes socioconstructivistes, un exercice d'écriture et de jeu dramatique adoptant la forme d'un procès a pu ainsi servir de médiation pour la mise en confiance du sujet et la lecture de textes narratifs. Dans un tout autre ordre d'idées, Magali Lachaud se penche sur la lecture des œuvres médiévales, à l'école notamment. Son étude met au jour diverses attitudes interprétatives et conceptions de la littérature du Moyen Âge à travers l'histoire des adaptations, des manuels et des programmes scolaires français.

Des œuvres contemporaines et des pratiques actuelles retiennent particulièrement l'attention dans la suite de l'ouvrage. Reconnaisant l'influence de la cyberculture, Marie-José Fourtanier montre comment, à l'instar des lectures de jeunesse des écrivains, des jeux vidéo pourraient favoriser le déploiement de l'imaginaire. En l'occurrence, des applications didactiques du jeu et de l'interactivité permettent d'aborder la lecture des textes littéraires. De son côté, Eléonore Hamaide s'intéresse aux rapports entre littérature et arts visuels. Elle examine l'œuvre de l'artiste peintre et graphiste Paul Cox, dont les livres pour enfants exhibent un processus de création et un imaginaire singuliers qui constituent une initiation à la lecture littéraire. Des questions d'interprétation particulières surgissent également dans les adaptations médiatiques, ce que fait voir Helen Faradji qui compare les réactions de lecteurs et de spectateurs d'un roman policier porté à l'écran : *Mystic River*. Des effets apparemment programmés dans l'œuvre font appel à la réflexion, aux sensations et à l'inconscient du sujet. Enfin, dans l'étude de cas qui vient clore ce recueil, Pierre-Louis Patoine analyse une posture de lecture commandée par un roman atypique : *House of Leaves*. Illustrant le pouvoir transgressif de l'imaginaire, l'œuvre fixe le sort du lecteur réel comme du lecteur fictif, ce qui pourrait bien être une caractéristique de la postmodernité.

Les études réunies ici concernent plusieurs formes de textes et types de lecture, qui font référence à la tradition mais aussi au renouvellement du champ littéraire. On passe ainsi d'un corpus consacré par des programmes et des manuels scolaires à une culture contemporaine, influencée par les

nouveaux médias. Examinée dans des contextes très variés, la lecture littéraire paraît entraîner une transformation constante de l'imaginaire.

\* \* \*

Je remercie tout particulièrement Marilyn Brault et Sylvain Brehm, les coorganisateur du colloque « Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire », qui ont œuvré également à la préparation de ce recueil. Le colloque a été rendu possible grâce à la collaboration du département d'Études littéraires de l'UQAM, du Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire Figura et du Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises (CRILCQ-UQAM). Nous leur témoignons notre gratitude.







Max Roy

Université du Québec à Montréal

## Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs

**N**os recherches sur « La formation des lecteurs et les conceptions d'une culture littéraire » ont notamment pour but de repérer et d'analyser les pratiques de lecture à notre époque, en tenant compte de leurs liens avec les autres pratiques culturelles (audition musicale, théâtre, cinéma, arts visuels, jeux vidéo, multimédias...). Elles s'inscrivent dans le prolongement de travaux théoriques et appliqués dans les domaines de la critique et de la didactique de la littérature. Le projet est né, pour une part, en réaction au discours alarmiste quant au sort du livre et au changement des pratiques de lecture, en réaction aussi aux dénonciations publiques et énoncés politiques (en matière d'éducation) qui, pour redresser une situation jugée déplorable, suggèrent plus ou moins le retour à une culture classique. On pouvait interpréter ainsi, en tout cas, l'orientation de la réforme de l'enseignement collégial de 1993, au Québec, bien que son application actuelle soit moins contraignante. Chose certaine, une nostalgie à l'égard du passé et des attentes déçues ont

favorisé un changement majeur du programme de français. Le *Renouveau pédagogique* — ainsi désigné officiellement — visait le retour à une Grande Culture, constituée des chefs-d'œuvre du Patrimoine<sup>1</sup>.

À propos d'éducation, mais aussi de la vie en société, on parlait volontiers, à une autre époque, de la Grande Culture et on savait distinguer les lecteurs lettrés des lecteurs ordinaires. L'existence même de cette Culture faisait apparemment consensus, tant chez ceux qui y avaient accès que chez les autres, quoique sa valeur et son appréciation aient pu différer. Une culture littéraire pouvait se définir, entre autres, par la connaissance des Grandes Œuvres du patrimoine. Dans le programme d'enseignement collégial, cette acception traditionnelle de la culture serait toujours valorisée, même si elle n'est pas exclusive. Les énoncés officiels commandent l'accès aux « grandes œuvres du passé » qui constituent un « fonds culturel commun », lequel est jugé indispensable dans la « formation fondamentale » des élèves. On poursuit implicitement un même idéal au niveau secondaire, même s'il n'existe pas un corpus imposé. Les critiques publiques et récurrentes des programmes scolaires y font écho, en confondant souvent les difficultés d'écriture et de lecture, et en déplorant un manque de culture générale chez les jeunes. Ces orientations scolaires ont un impact important sur les goûts, les habitudes et les « compétences » des jeunes lecteurs. Que deviennent les pratiques de lecture dans ce contexte? Plus largement, qu'est-ce qu'une « culture littéraire » à l'heure actuelle? Comment, à partir de quels savoirs, de quelles dispositions, de quel imaginaire et de quelles expériences se construit-elle chez des lecteurs?

Nous avons choisi, pour aborder ces questions, de mener des enquêtes auprès des lecteurs<sup>2</sup>. Elles sont de deux types : par mode de questionnaires

---

1. Ce texte reprend des éléments d'un article paru sous le titre « Un jeune lectorat et une idée de la culture », dans *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour saluer Georges Legros*, sous la direction de Karl Canvat, Michèle Monballin et Myriam van der Brandt, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 283-291.

2. Bien que nos objectifs et notre méthodologie soient différents, nous avons trouvé une source d'inspiration dans l'ouvrage de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, coll. «L'épreuve des faits», 1999.

et d'entrevues. Nous avons recueilli les réponses de plus de 3500 personnes et enregistré puis transcrit quelque 120 entrevues d'une heure avec des lecteurs. Nous livrerons ici simplement certains résultats du questionnaire qui a été soumis, en 2002-2003, à plus de 2400 élèves du secondaire et du collégial, âgés entre 12 et 19 ans, et nous ferons appel à quelques entrevues avec de jeunes et de moins jeunes lecteurs<sup>3</sup>. Des questions de deux ordres retiendront ici l'attention : les pratiques de lecture chez les élèves et la part de subjectivité qui intervient dans l'imaginaire du lecteur.

## Quelques résultats d'enquêtes auprès des élèves

Les résultats de nos enquêtes confirment la relative importance de la lecture parmi les activités culturelles des jeunes. Interrogés sur la fréquence de leurs lectures, un grand nombre de répondants (38,6%) disent lire à peine un ou deux livres par année, mais le même nombre ou presque (37,6%) affirment lire un livre par mois et beaucoup moins (15,6%), un livre par semaine. Peu d'élèves seulement (6,1%) disent ne jamais lire un livre<sup>4</sup>. Ces résultats, qui pourraient décevoir à première vue, sont positifs. Comparée à la situation d'il y a 50 ans, au Québec, la lecture occupe aujourd'hui une part importante parmi les activités de loisirs, même si elle ne domine pas. Les efforts de démocratisation de l'enseignement y sont évidemment pour beaucoup. S'il demeure des désappointements et des rumeurs de désaffection à l'égard de la lecture, c'est peut-être parce que la lecture aujourd'hui ne correspond

3. L'enquête par mode de questionnaire a été réalisée, avec la collaboration d'enseignants de français, dans dix écoles secondaires auprès de 1602 élèves et dans huit établissements d'enseignement collégial (cégeps) auprès de 821 élèves. L'échantillon était constitué proportionnellement d'établissements publics et privés situés surtout à Montréal et dans ses environs ainsi que dans d'autres régions (Québec, Sherbrooke, Saguenay-Lac-Saint-Jean). Les entrevues, quant à elles, ont requis la participation volontaire d'élèves et de lecteurs adultes de plusieurs milieux. Je remercie les étudiants et assistants du département d'Études littéraires de l'UQAM, en particulier Marilyn Brault et Sylvain Brehm, pour leur contribution à toutes les étapes de la recherche. J'adresse des remerciements collectifs aux enseignants, aux élèves et à toutes les personnes qui nous ont assuré leur collaboration.

4. Dans toute enquête du genre, il faut noter l'oubli ou le refus de répondre à certaines questions (dont ici, dans une proportion de 2,1%).

pas à l'idée que l'on s'en faisait, il y a 50 ans, lors de la grande réforme de l'éducation au Québec. La culture littéraire est également différente de ce qui était visé. On souhaitait la transmission d'un idéal de culture — la connaissance des grandes œuvres du patrimoine au premier chef. Le lecteur à venir serait un lecteur cultivé... nous pourrions dire « au sens classique ». On s'en remettait à l'école, bien entendu, pour assurer le legs culturel. Or, c'est bien connu, l'école ne suffit pas à la formation du lecteur et au développement de ses goûts et habitudes. Nombre de jeunes lecteurs résistent à la lecture scolaire, vue comme une obligation, alors qu'ils s'adonnent volontiers à une lecture de divertissement. La majorité des répondants à notre questionnaire ont clairement déclaré lire surtout pour le plaisir, le divertissement ou la détente, ce qui n'a rien d'étonnant. Il est désolant, en contrepartie, que quatre élèves sur dix affirment lire principalement par obligation. Cela semble confirmer une difficulté de susciter le goût pour la lecture à l'école. On constatera, cependant, que les retombées et les perceptions mêmes des lectures scolaires sont plus complexes.

En effet, les réponses des élèves au questionnaire indiquent une résistance plutôt qu'une opposition à l'école. D'ailleurs, celle-ci n'a pas perdu toute influence. Lors des entrevues individuelles, les jeunes lecteurs admettent facilement une dette envers l'école, même lorsqu'ils contestent les lectures obligatoires et les exercices scolaires (les analyses de textes, en particulier). Sur deux aspects, au moins, les différences sont notables et conduisent à des jugements sévères. Les choix de livres sont souvent contestés et les méthodes de lecture semblent freiner un élan naturel. La prise de notes, le surlignage, le repérage d'indices, la construction d'organiseurs graphiques sont évidemment encouragés dans l'enseignement de la lecture, ce qui n'est pas pratiqué dans les lectures libres. Un élève (âgé de 14 ans) parmi d'autres reconnaîtra, néanmoins, l'acquisition d'une compétence valable en dehors du contexte scolaire : « Je ne vais pas dire que je fais un schéma, mais dans un sens je vais être capable, à cause de ce qu'on fait à l'école, de faire les liens plus facilement entre les personnages. » Un autre dira rechercher des éléments de biographie à propos de ses écrivains préférés. Plus rarement, on rapportera des expériences de lecture en classe où la participation et l'imagination des élèves sont mises à profit.

Comme on pouvait s'y attendre, les répondants affirment avoir lu surtout des romans (84,4%), durant l'année, dans leurs cours de français. Les récits brefs (contes, nouvelles, etc.) recueillent 20,5% des mentions. Les biographies, les récits de vie de même que les bandes dessinées arrivent loin derrière avec moins de 6% dans chaque catégorie. Quant à la poésie et au texte dramatique, ils obtiennent respectivement 13,8% et 11,4% des réponses. En dehors de leurs obligations scolaires, les répondants soutiennent avoir lu parfois ou souvent des revues et des journaux (81,2%), des romans (72%), des bandes dessinées (50,6%), des récits brefs (41,4%), des ouvrages pratiques (35,7%). Peu d'entre eux disent avoir lu souvent de la poésie (6,4%) ou des textes de théâtre (4,5%), mais certains s'y sont intéressés à l'occasion, soit dans une proportion de 21,5% pour la poésie et de 15,2% pour le théâtre. Ces données, difficilement interprétables, relativisent l'influence de l'école. Est notable, tout particulièrement, l'intérêt maintenu par le jeune lectorat pour la bande dessinée et le récit bref. Que la valeur de ces formes de récit soit de moins en moins contestée n'y change peut-être rien. Notre enquête a permis notamment de confirmer l'importance des livres à succès, tels que la série des Harry Potter, et d'un intérêt renouvelé pour des œuvres établies, telles que *Le seigneur des anneaux*. On sait qu'une publicité soutenue et des adaptations cinématographiques ont beaucoup contribué à la promotion de ces ouvrages. Au moment d'entreprendre la recherche, ce phénomène pouvait être particulièrement révélateur.

On ne sera pas étonné des genres de récits privilégiés par le jeune lectorat. Les récits et romans d'aventures contemporains occupent le premier rang (44,7%). Beaucoup moins retenus, le roman d'amour, le genre policier, le fantastique, la science-fiction, les récits d'horreur ou d'épouvante obtiennent un taux de réponse variant entre 27% et 29%. Les récits de vie — qui, aux dires des libraires, seraient très prisés du lectorat en général — recueillent l'intérêt de 24% des élèves. Viennent ensuite les récits ou romans historiques (20,5%) et les « classiques » au sens large (19,3%). Enfin, les « romans dont vous êtes le héros » — qui s'adressent à un lectorat plus jeune — n'obtiennent l'intérêt que de 6,7% des répondants.

Ces quelques résultats d'enquête suggèrent des influences diverses en dehors de l'école : au premier chef, celle des réseaux d'amis, inspirée elle-même par les médias, le cinéma, les campagnes publicitaires, etc. Les jeunes affirment choisir leurs lectures sur la recommandation des amis (+/- 55%) plus que sur les conseils des enseignants (+/- 33%) et des parents (20%). Quant à l'influence des spécialistes du livre que sont les libraires et les bibliothécaires, elle serait beaucoup moindre (9,2%). La lecture participe de la vie sociale des jeunes, à un âge où importent tout particulièrement la camaraderie et les relations interpersonnelles. Des comportements de groupe s'ajoutent aux préférences individuelles des lecteurs et créent des effets de mode. (À l'heure actuelle, par exemple, les séries Amos d'Aragon et Les Orphelins Baudelaire connaissent un succès réel au Québec.) La lecture, pour personnelle qu'elle soit, n'interdit pas les relations sociales. Elle serait même, de l'avis de plusieurs répondants, un facteur de socialisation. On se plaît à raconter les histoires lues, à parler des personnages, à partager des émotions... Des amis sont aussi des lecteurs... On se prête des livres... En fonction d'intérêts et de goûts communs, qui font l'objet d'échanges, se créent de petites « communautés de lecteurs ». Elles constituent une source d'information ou d'autoformation des lecteurs, dont l'impact n'est pas négligeable. Cette formation parallèle n'est rien de moins qu'une appropriation du champ lectoral. Elle va de pair avec une conception populaire de la culture.

Les opinions des lecteurs ordinaires, à ce propos, paraissent bien naïves et s'opposent souvent aux conceptions des experts. Mais elles signalent des expériences, des motivations et des attentes qui peuvent être aussi répandues que personnelles. À la question d'un enquêteur sur la place du livre dans « le monde de la culture », une étudiante de cégep (17 ans) a répondu :

Bien moi, je vois ça au même titre que la musique dans le fond. C'est comme une autre forme artistique. Moi je sais pas... je vois le livre — je parle [de] livres comme [de] romans là plutôt — [...] avec le théâtre, la musique, le livre ça viendrait ensemble, pis euh, oui, la peinture, ces choses-là, dans ma tête [...] c'est tout au même niveau, il y a rien qui est plus...

Si l'étudiante avoue ses méconnaissances, elle distingue tout de même nettement les arts et les autres manifestations de la culture. Pour sa part, une jeune adulte (22 ans) définit ainsi la littérature :

Des pièces de théâtre, pour moi, c'est de la littérature. Puis, si je trouve qu'une pièce de théâtre, c'est de la littérature, pourquoi pas un scénario de cinéma? Tout ce qui est lecture, tout ce qui amène une réflexion, ce qui a trait à l'imaginaire, pour moi, ça reste de la littérature.

Ces deux témoignages, parmi bien d'autres, sont peut-être des prises de position spontanées. Leurs arguments résistent mal à l'analyse. Il s'agit toujours pour les répondants d'élaborer une forme de réflexion, sinon d'exprimer des convictions qui justifient leurs attitudes. Sans prétention évidemment, ils se définissent ainsi comme lecteurs, amateurs d'art ou observateurs de la culture. Les propos rapportés précédemment affirment l'étendue de la notion de littérature et du champ de la culture. Mais qu'en est-il en pratique?

Notre enquête fait ressortir l'importance de la fréquentation du cinéma (68,8%), de l'écoute musicale (49,7 %) ou de l'assistance à des concerts (45,4%) — de musique populaire surtout, dont la variété de genres signalés par les jeunes étonne. Il faudrait ajouter à ces activités la pratique de jeux vidéo — sur console ou ordinateur — qui s'est véritablement imposée (53%). Comme on pouvait s'y attendre, les genres de films et de jeux privilégiés comportent beaucoup d'action, de suspense et d'aventure. Les programmes de télévision favorisés sont plus ou moins de ce type également. Après les films télévisés (81,5%), les « clips » musicaux (64,2%), les téléromans et téléseries (49,6%), les émissions de sport (41,4%) et les dessins animés (39,8%) recueillent la faveur des répondants. Peu d'entre eux se disent intéressés par les émissions consacrées à la littérature et aux autres arts (8,6%), qui sont rares, de toute façon. Plus nombreux sont ceux qui prêtent attention aux bulletins de nouvelles (33,2%) et aux émissions d'actualité publique (13,9%).

Parmi les influences sur les choix de lecture, celle du cinéma et de la télévision reste élevée, mais elle n'est pas décisive. En effet, 46,6% des élèves ont répondu affirmativement à la question : « Vous arrive-t-il de lire un livre parce que vous avez d'abord vu une adaptation au cinéma ou à la télévision? » Les réponses à une autre question montrent que la situation est plus nuancée. Interrogés à propos du visionnement d'un film adapté d'un roman, 33% des élèves disent qu'ils ont « d'abord lu et aimé le livre »; 36%, que « cela leur donne envie de lire le livre »; enfin, 31% assurent qu'ils ne font « pas de liens entre le livre et le film ».

L'importance des médias est attestée quantitativement, mais lors des entrevues, les propos sont très nuancés et les critiques, sévères. Il en ressort clairement une dévalorisation des médias, de la télévision et même du cinéma que l'on aime, bien sûr, pour leur fonction de divertissement et d'information. Si le cinéma est particulièrement apprécié, on en fait plutôt une réalité distincte, évaluée selon d'autres critères que la littérature — ce qui n'est pas nouveau, bien sûr. Lorsqu'il s'agit de les comparer, l'un est associé au plaisir, à l'évasion; l'autre au travail (l'apprentissage scolaire) mais aussi à l'émotion. On parle d'ailleurs presque toujours d'un mode de lecture qui produit des images; on aime — ou on préfère carrément — faire sa propre *représentation* des contenus littéraires et on se dit presque toujours déçu des adaptations à l'écran, car elles ne correspondent jamais à son propre imaginaire. Il se trouve bien des exceptions. Les cas de Harry Potter et du *Seigneur des anneaux*, chez les jeunes, semblent révélateurs. Le plus souvent on est plutôt déçu, si on a lu la série, de Harry Potter à l'écran, mais on y trouve encore du plaisir; par contre, on est plutôt ravi de la trilogie de Tolkien portée à l'écran, mais cela a pour corollaire les difficultés de lecture ressenties par les répondants. Plusieurs d'entre eux, conquis par l'image, ont entamé puis renoncé à cette lecture. En revanche, ceux qui ont lu Tolkien avec plaisir sont beaucoup moins impressionnés par les films et certains les critiquent sévèrement pour leur superficialité.

En l'occurrence, une analyse croisée des résultats qui concernent la lecture et les autres activités fait apparaître des constantes. Parallèlement au goût pour l'évasion et l'aventure, les questions de la vie courante des jeunes influencent, bien sûr, les choix de lecture. Ces contenus participent



d'une construction de l'imaginaire qui se révèle surtout lors d'entretiens avec les lecteurs.

## Subjectivité et fictionnaire

Si la lecture se fait selon certaines modalités, circonstancielles ou fonctionnelles, comme les lectures sur la plage, dans les moyens de transport ou les lectures obligatoires, nécessitées par les études ou le travail, il faut constater l'importance que les lecteurs interrogés — les lecteurs en général, peut-être — accordent à la réalité immédiate, à leur environnement, au contexte physique et historique dans lequel s'effectue cette activité. C'est bien à la condition de devenir une affaire personnelle que la lecture est une expérience pleinement satisfaisante. Cela fait même partie de l'histoire de certains. Une lectrice adulte évoque sa vie comme « *un parcours jalonné par des lectures, des auteurs.* » Ses lectures sont en quelque sorte des repères temporels : la série des Martine, durant l'enfance, les magazines pour adolescents, les classiques étudiés à l'école secondaire, les lectures universitaires (à caractère scientifique) puis les lectures d'adultes (les œuvres de Maupassant, Duras et d'autres). De pareils témoignages, comme les autobiographies de lecteurs, recèlent de précieux renseignements sur les motivations personnelles, l'influence de l'environnement et des institutions, la manière de lire de chacun.

À propos de l'identification aux personnages — attitude commune qui est souvent une condition d'adhésion au contenu du livre —, plusieurs personnes interrogées ont apporté cette nuance : on s'imagine plutôt *être avec* ou *aux côtés* des personnages. Un lecteur dit explicitement « s'imaginer dans l'univers du livre avec ses propres références ». Un autre emploie l'image de la *fenêtre* sur cet univers. (Soit dit en passant, la représentation du récit comme un déroulement d'images, un « *film dans sa tête* » apparaît explicitement et fréquemment dans les propos des lecteurs, ce qui détourne plusieurs des adaptations cinématographiques de livres qu'ils ont aimés.) Mais le lecteur peut aussi échapper à sa fonction d'observateur. Les théories de la lecture, on le sait, en font un acteur, un partenaire indispensable dans l'élaboration du sens.

La *métalepse de l'auteur*<sup>5</sup> pourrait avoir son équivalent au moment de la lecture, ce qui ferait ainsi intervenir la réalité du lecteur dans l'univers de la fiction. Cette intrusion ne serait pas une simple empreinte, une présence implicite ou une figure construite du lecteur dans le texte. Pour les personnes interviewées, il va de soi que la lecture est d'abord une expérience intime nourrie de souvenirs, de sensations et d'émotions. De cet investissement dépend leur appropriation du livre. C'est proprement le monde du lecteur qui s'infiltré dans celui du texte. Cette opération, qui participe de l'imaginaire, se conçoit comme un processus d'interprétation, avec ses possibles errances ou erreurs. Comme l'expérience du mélomane lui donne accès à un univers musical étendu, l'imaginaire du lecteur permet d'entrer dans l'univers fictif du livre. Cet imaginaire singulier et changeant comporte, outre le souvenir de sensations, une banque d'images et de fictions. Cela constitue, en quelque sorte, une *encyclopédie* personnelle, suivant la formule d'Umberto Eco<sup>6</sup>.

Il nous semble approprié de décrire le phénomène selon un autre angle, soit son aspect inventif et aléatoire, et d'adapter, à cette fin, la notion de *fictionnaire*, proposée par Alain Finkielkraut<sup>7</sup> et employée diversement<sup>8</sup>. Celle-ci connaît, depuis un moment, un certain succès dans l'enseignement de la langue maternelle.

Nous employons le terme *fictionnaire* dans la perspective générale d'un rapport à la fiction, qui déborde les questions de lexique et de genre littéraire, ce qui inclut évidemment l'imaginaire du lecteur. Il peut se composer des expériences, des rêves, des perceptions du lecteur, mais

---

5. Cette notion a été proposée par Gérard Genette, en extensionnant le sens de la figure de rhétorique « métalepse ». Voir « Discours du récit » dans *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972 et *Métalepse. De la figure à la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2004.

6. Umberto Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset [1979], 1985.

7. Alain Finkielkraut, *Petit fictionnaire illustré*, Paris, Seuil, 1981.

8. Voir notamment : Stan Baretz, *Le science-fictionnaire*, Paris, Denoël, coll. « Présence du futur », 1994, 2 vol.

aussi d'éléments de fiction rendus publics par la parole, l'écriture, les arts et les médias : les fantômes, vampires, anges et fées que la plupart des gens, sauf erreur, considèrent des êtres imaginaires. Le contenu d'un *fictionnaire* est extensible et illimité par principe. Il existe, néanmoins, des constellations d'unités de fiction, telles les êtres fantastiques, les langues et les moyens de transport inventés. Les stéréotypes et clichés des contes merveilleux, les archétypes de la mythologie en font partie éventuellement, mais aussi des images publicitaires et des figures de la science-fiction au cinéma. (Celles-ci sont familières aux jeunes et ils s'en inspirent pour accomplir leurs lectures.) À cela faut-il ajouter les faits avérés, les lieux existants mais fictionnalisés, comme le quartier Saint-Henri de *Bonheur d'occasion* et le plateau Mont-Royal des romans de Tremblay, le Saïgon de l'*Amant*, le Belleville de la *Fée carabine* ou celui des *Triplettes*, le Notre-Dame de Paris... d'un spectacle musical — tout autant sinon plus, pour certains, que celui de Hugo. De même, pourrait-on y inclure, selon d'autres paramètres, les personnages des tableaux de Lemieux et les oies de Riopelle, le Moyen Âge de *Le nom de la rose* ou de bandes dessinées, le pays des lettres de Philémon, l'école secondaire de Harry Potter<sup>9</sup>... Ainsi, le film *Un homme et son péché* est, aux dires de certains répondants, le portrait de notre société à une autre époque. Bien plus, c'est devenu une référence. La fiction est ainsi assimilée aux faits objectifs.

La catégorisation et le classement des références, images et sensations qui forment le *fictionnaire* du lecteur posent problème. Si une logique se déduit, elle reste personnelle. Les propos des lecteurs expriment une grande liberté, de ce point de vue, et indiquent une association entre leurs impressions de lecture et les activités sémiotiques les plus diverses auxquelles, comme monsieur Jourdain, ils s'adonnent sans cesse. Évoquant sa lecture du *Parfum*, de Suskind, une étudiante de cégep dit ceci :

Ça prend du temps avant qu'il commette un meurtre. Mais au début c'est intéressant, parce que t'apprenais avec lui les

---

9. Aussi inventive soit-elle, nous savons que cette suite romanesque de J. K. Rowling rassemble de nombreux lieux communs sur la magie, sur le pensionnat, sur l'adolescence.

odeurs. T'apprenais à sentir sans voir [...] J'étais intriguée par l'odeur... Tous les mélanges d'odeurs que je pouvais sentir, que je ne connais pas d'ailleurs... J'essaie d'imaginer ces odeurs-là. Qu'est-ce que ça pourrait faire. J'essaie d'imaginer ce que ça pourrait provoquer chez moi, comme émotion. Parce que chez lui, ça provoque plein de choses. C'est quoi sentir Paris? J'ai jamais senti Paris. Pour lui, ça sent la crotte. Bien, j'essaie de l'imaginer...

Les lecteurs établissent eux-mêmes rarement des liens entre leurs activités de lecture et les autres pratiques culturelles, mais lorsqu'ils le font c'est presque toujours en parlant d'émotions. Telle chanson, tel film, tel tableau les aura touchés, ainsi que tel roman d'aventures ou tel récit de vie. En l'occurrence, il ressort clairement des entrevues que la lecture, à l'instar d'autres expériences du symbolique, sous-tend un processus transférentiel. Certains témoignages signalent un trouble profond, une réaction intense. Un exemple suffira. Il s'agit des propos d'une adolescente (de 15 ans), qui s'est sentie fortement interpellée par un livre et par un film.

*Ces enfants d'ailleurs*, d'Arlette Cousture... ça, ça m'a vraiment marquée... voir des enfants de mon âge... qui se battent à tous les jours pour survivre. Tsé [=tu sais], moi j'ai tout' cuit dans le bec, pis ça... ça m'a donné un choc... vu que c'est la guerre en ce moment, tsé, je m' imagine des enfants de mon âge qui vivent ça en ce moment, puis... ça me déçoit un peu...

Par ailleurs, l'adolescente exprimait ainsi sa réaction au visionnement du film «Titanic» :

Ça m'a fait un peu peur (rires). Ouais

[L'enquêteur :] Dans quel sens?

Ben euh... tsé, si j'étais à cette époque-là, ça m'étonnerait que je sois allée dans la première classe, donc euh... j'serais peut-être morte, ou, tsé, ma fille... on se serait peut-être séparés ou... y aurait plein de choses qui seraient arrivées, pis ça, ça m'a marquée, de dire que je suis vraiment chanceuse, tsé, d'habiter ici, pis d'avoir une maison, pis d'aller à l'école, pis euh... d'avoir la vie aussi facile.

Par une référence à la guerre et l'anticipation d'une tragédie, le fictionnaire du lecteur rejoint la fiction du livre. Il lui donne une portée singulière. Le récit subjectif se superpose au récit littéraire ou filmique. En l'occurrence, il faut observer ici la similitude d'impressions ressenties à la lecture d'un roman et au visionnement d'un film. La réaction qui s'en suit est du même ordre. Après l'empathie, l'identification entraîne un choc, une inquiétude, un questionnement, voire une (auto)critique... Cela reste le fait d'un individu, bien sûr, mais c'est une attitude répandue chez les jeunes lecteurs. (Nos enquêtes le confirment). On peut la considérer comme une attitude courante et prévisible. Est-il besoin de dire qu'elle s'éloigne de la lecture pratiquée à l'école?

\* \* \*

Il se dégage assez nettement de nos enquêtes une conception de la culture littéraire qui ne repose pas sur le seul rapport d'un lecteur à une œuvre littéraire; elle inclut volontiers des formes dérivées des textes et des pratiques de réception diverses. Le visionnement de films ou d'émissions télévisées et l'audition de pièces musicales comptent apparemment tout autant pour nombre de jeunes lecteurs. L'opinion commune veut que ces activités s'accomplissent au détriment de la lecture. De l'avis de plusieurs jeunes, cependant, elles coexistent plus qu'elles n'entrent en concurrence. Leurs pratiques ne sont pas exclusives même si elles expriment évidemment des préférences. Les émotions qu'elles suscitent, les réactions qu'elles entraînent sont souvent semblables, mais leur appréciation peut différer.

Que ce soit par l'effet du temps ou par un effet de mode, par l'inclusion de formes plurielles, hétérogènes et hybrides et par l'atténuation du vecteur national au profit du vecteur mondial dans sa définition, la notion de culture s'étend désormais jusqu'à l'indistinction. N'en découle pas pour autant l'abolition d'une distinction sociale et, à l'instar des enseignants, tous les élèves ne sont pas dupes des valeurs de leurs connaissances et de leurs pratiques culturelles.

À l'occasion d'entretiens individuels avec des lecteurs, nous avons pu observer des réactions opposées à l'égard de la culture scolaire. Certains ont une opinion négative des choix de lecture à l'école ou ils se montrent très critiques par rapport à l'usage des textes. D'autres reconnaissent volontiers une dette envers l'école. Si beaucoup d'élèves, par ailleurs, insistent pour parler de leurs films, de leurs musiques, de leurs jeux vidéo ou de leurs livres préférés, d'autres dévalorisent leurs propres choix et s'excusent presque de leurs carences. Un élève résumait une opinion répandue en disant : « Les best-sellers, c'est un peu pour tout le monde, les classiques c'est vraiment pour les mordus. » Un autre soutenait spontanément que « la culture [...] c'est comme un héritage qu'on se transmet de génération en génération [...] la culture, c'est pour apprendre. »

À l'évidence, les attentes de l'école et celles des lecteurs diffèrent, comme il est vrai que toute lecture engage la personnalité et l'expérience d'un sujet. Chez nos répondants, néanmoins, on se réfère encore souvent au discours scolaire pour définir une culture essentielle. Il reste donc des effets d'institution dans leur conception de la culture littéraire. Certains jeunes lecteurs se disent carrément insatisfaits de leur « bagage culturel ». La source de leur malaise ou de leurs doutes varie, mais il est certain que s'exercent toujours des influences, voire des pressions familiales, sociales et scolaires. Par delà ces influences, se révèle, chez les élèves, le besoin de se définir comme lecteurs et de se faire une idée de la culture littéraire.

Sylvain Brehm

Université du Québec à Montréal

## Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation

[...] la lecture elle-même est un théâtre où nous rameutons des souvenirs comme autant de toiles peintes; un théâtre vide où nous prêtons aux dieux des masques de chair : les visages qui nous sont familiers<sup>1</sup>.

Gérard Macé,

*Illusions sur mesure*

**E**tymologiquement, le terme « fiction » dérive du verbe latin  *fingere*  qui signifie, notamment : « inventer ». Domaine de  *l'inventio* , le récit de fiction est l'espace de tous les possibles, en raison de son autonomie à l'égard du réel. Paradoxalement, en raison de sa dimension mimétique, le récit fictionnel est, aujourd'hui encore, la cible de nombreuses attaques de la part de ceux qui y voient un instrument

---

1. Gérard Macé, *Illusions sur mesure*, Paris, Gallimard, 2004, p. 66.

insidieux coupable de générer un monde des apparences trop conformes au réel. De fait, le rapport ambigu entre le monde auquel réfère l'œuvre de fiction et le monde réel a donné lieu à des prises de position qui, bien que reposant parfois sur des prémisses radicalement différentes, se répondent et se confortent. Les mises en garde de Barthes et de Riffaterre contre « l'effet de réel » et « l'illusion référentielle » font écho, en ce sens, à la condamnation platonicienne des poètes.

Les travaux de Paul Ricœur sur la métaphore poétique et la temporalité narrative<sup>2</sup> procèdent de la volonté d'échapper à l'alternative aliénante et stérile que constituent, d'une part, le refus de considérer l'autonomie du régime fictionnel et, d'autre part, la valorisation exclusive de la fonction autoréférentielle du texte littéraire. La démarche de Ricœur tend à la fois à concilier et à dépasser ces deux positions antagonistes. En évoquant le *monde du texte*, Ricœur met en lumière le fait que l'œuvre de fiction est porteuse d'une « proposition de monde ». Ce monde n'est pas assimilable au monde réel. Il doit plutôt être envisagé à la manière de ce que Husserl nomme un « quasi-monde », un monde du « comme si<sup>3</sup> », qui, en dépit de sa potentielle conformité au réel ne s'actualise que dans la lecture :

[la notion de monde du texte] exige que nous *ouvrions* l'œuvre littéraire sur un « dehors » qu'elle projette devant elle et offre à l'appropriation critique du lecteur. Cette notion d'ouverture ne contredit pas celle de clôture impliquée par le principe formel de configuration. Une œuvre peut être à la fois close sur elle-même quant à sa structure et ouverte sur le monde, à la façon d'une *fenêtre* qui découpe la perspective fuyante d'un paysage offert. Cette ouverture consiste dans la *pro-position d'un monde susceptible d'être habité*. [...] C'est de cette façon que l'œuvre littéraire échappant à sa propre clôture, se rapporte à... se dirige vers..., bref est au sujet de... En deçà de la réception du texte par le lecteur et de l'intersection entre cette expérience fictive et l'expérience vive du lecteur, le

---

2. Paul Ricœur, *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1975, 411 p., ainsi que la trilogie *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1983, 1984 et 1985.

3. Edmond Husserl, *Méditations cartésiennes*, Paris, Jean Vrin, 1947, p. 49-50.



monde de l'œuvre constitue ce que j'appelle une *transcendance immanente* au texte<sup>4</sup>.

Il reste cependant à déterminer comment la lecture conduit effectivement au déploiement et à l'appropriation du monde visé par le texte. Il m'apparaît essentiel, pour ce faire, d'analyser le processus de référenciation grâce auquel on construit et l'on fait sien le monde de l'œuvre. Je me contenterai, dans le cadre de cet article, d'apporter quelques éléments de réponse. Après avoir rendu compte du rôle de l'image et de l'imagination dans le processus de concrétisation de la référence, je tenterai de montrer comment, en pratique, la mobilisation de tel ou tel type de référent permet à deux mondes, celui du texte et celui du lecteur, de se rejoindre.

## Lecture et images

À la différence de la situation *dialogale*, le discours écrit se caractérise par son incapacité à désigner directement l'objet qu'il évoque. Aussi, à défaut de pouvoir être montrée ou, à tout le moins, située par rapport à un *ici et maintenant* communs aux interlocuteurs, la référence du texte littéraire doit être construite. Pour Ricœur, c'est à l'imagination qu'est dévolu le pouvoir de donner corps à une signification émergente, à la manière du *schème* kantien produisant une image pour un concept. Ricœur n'analyse cependant pas les modalités de ce travail de l'imagination, laissant les théoriciens de la lecture prolonger la réflexion :

Le passage à l'aspect quasi sensoriel, le plus souvent quasi optique, de l'image est dès lors facile à comprendre. La phénoménologie de la lecture offre ici un guide sûr. C'est dans l'expérience de la lecture que nous surprenons le phénomène de retentissement, d'écho ou de réverbération, par lequel le schème à son tour produit des images. En schématisant l'attribution métaphorique, l'imagination se diffuse en toutes directions, réanimant des expériences antérieures, réveillant

4. Paul Ricœur, *Temps et Récit II*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1991, p. 190.

des souvenirs dormants, irriguant les champs sensoriels adjacents<sup>5</sup>.

Selon Wolfgang Iser, dont Ricœur souligne justement l'intérêt des travaux, « l'image est le mode d'apparition de l'objet littéraire<sup>6</sup> ». Pourtant, l'objet littéraire, tel qu'il se présente au lecteur, n'est qu'un ensemble de signes textuels. Est-ce à dire que la compréhension d'énoncés verbaux donne nécessairement lieu à la formation de représentations imagées? Si oui, quelles sont les caractéristiques des images convoquées et/ou produites lors de la lecture?

Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, le rôle de l'image dans la vie psychique a donné lieu à de vifs débats. Les travaux menés en psychologie cognitive et en psycholinguistique ont permis d'avoir une connaissance beaucoup plus fine des processus mis en œuvre pour comprendre des énoncés textuels. Même s'il n'existe toujours pas de véritable consensus dans la communauté scientifique, plusieurs chercheurs s'entendent pour reconnaître que les images mentales assument une importante fonction cognitive. Toutefois, comme le précise le cognitiviste Michel Denis, il importe de préciser les limites du champ dans lequel l'image joue effectivement un rôle vraiment significatif :

L'image est vue, en somme, non pas comme le lieu de la signification, mais comme un instrument de figuration de la signification. L'imagerie, lorsqu'elle accompagne les processus de compréhension, élabore des produits cognitifs optionnels, dont la nature et la structure restent foncièrement distinctes de celles des représentations qui codent la signification de l'énoncé<sup>7</sup>.

---

5. Paul Ricœur, *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 245.

6. Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, p. 254. Précisons qu'Iser accorde un statut spécifique à l'image formée au cours de la lecture, en affirmant qu'elle résulte de synthèses passives réalisées à un niveau infraliminal et qu'elle constitue un moyen terme entre ce que l'on pourrait appeler la représentation iconique (l'« image mentale ») et la représentation conceptuelle de l'objet.

7. Michel Denis, *Image et cognition*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1989, p. 11.

Dans les faits, un lecteur serait bien en peine d'élaborer une représentation imaginaire d'un énoncé tel que « [...] ils avisèrent six cent soixante chevaliers montés à l'avantage sur chevaux légers [...] »<sup>8</sup> en raison des limites auxquelles se heurte la capacité imaginative de chaque individu. Pourtant, l'énoncé n'en demeure pas moins parfaitement intelligible. On est confronté à la même difficulté dès que l'on envisage des énoncés qui renvoient à un référent abstrait. Quelle image peut-on former à la lecture de l'incipit de la nouvelle d'Anne Hébert *Le Torrent* : « J'étais un enfant dépossédé du monde »<sup>9</sup> ?

Ce constat invite non pas à nier le rôle de l'image mais bien, comme le suggère Michel Denis, à distinguer la représentation sémantique d'un énoncé de sa représentation imagée, l'une et l'autre étant néanmoins liées. La représentation imagée d'un énoncé constitue le produit d'une activation supplémentaire, sous une forme figurative, d'une partie ou de la totalité de la représentation sémantique d'un énoncé. Or, selon Denis, l'activation d'une représentation imagée est soumise à l'influence de l'énoncé verbal, mais également de l'orientation cognitive, spontanée ou induite, du lecteur. En d'autres mots, l'élaboration ainsi que la nature des images mentales sont déterminées et orientées à la fois par le texte lui-même, mais aussi par les représentations contenues dans la mémoire des individus. Lorsque, par exemple, on considère le concept attaché au mot « chat », on peut supposer l'existence d'une représentation conceptuelle composée d'un ensemble de traits sémantiques, tels que : « est nyctalope », « a des griffes », « est agile », etc. Cependant, il est peu vraisemblable qu'un lecteur rencontrant l'énoncé « Tapi dans l'herbe, le chat bondit et s'empara d'un moineau qui venait de se poser » active toutes les représentations conceptuelles qu'il a des chats et des moineaux (c'est-à-dire la totalité de son savoir rattaché à ces entités). En outre, compte tenu de la signification de l'énoncé, le traitement cognitif du lecteur,

8. François Rabelais, *Pantagruel, Œuvres complètes*, Paris, Librairie Générale Française, 1994, p. 465.

9. Anne Hébert, « Le torrent », dans *Le torrent*, LaSalle, Hurtubise HMH, coll. « Bibliothèque québécoise », 1989, p. 19.

relativement au concept « chat », va privilégier les traits sémantiques « a des griffes » et « est agile ». Les autres traits seront actualisés à un moindre degré, voire pas du tout<sup>10</sup>.

La conclusion à laquelle aboutit Michel Denis me semble constituer le point d'arrimage entre les travaux menés dans le cadre de la psychologie cognitive et ceux de certains théoriciens de la lecture, comme Wolfgang Iser, dont j'ai parlé plus haut. Pour Iser, en effet, « [l]orsque nous lisons un texte, nous produisons des images mentales parce que les aspects schématisés du texte se contentent de nous faire savoir dans quelles conditions l'objet imaginaire doit être construit<sup>11</sup> ». Wolfgang Iser, il est vrai, accorde une importance particulière à l'interaction du texte et du lecteur, et plus précisément au rôle structurant du texte à l'égard de la représentation imagée élaborée par le lecteur. Pour lui, le texte oriente l'élaboration des contours d'une forme, au gré de synthèses progressives, dans la conscience du lecteur. Les contenus imaginaires variant d'un individu à un autre, le remplissage de cette forme n'est jamais totalement identique. La variabilité des contenus imaginatifs tient précisément au fait, comme nous venons de le voir, que tous les lecteurs n'activent pas un processus de figuration de manière identique.

Une telle conception appelle, toutefois, au moins deux remarques. D'une part, en affirmant que l'image est le mode d'apparition de l'objet littéraire, Iser réduit le monde ainsi déployé à sa dimension « iconique ».

---

10. Bien qu'adoptant une perspective sémiotique, Umberto Eco propose un modèle comparable, à certains égards, à celui décrit par Michel Denis (je pense notamment aux opérations accomplies par le « Lecteur Modèle », doté d'une compétence encyclopédique). Toutefois, Eco s'intéresse exclusivement à la compréhension du texte et non à sa figurabilité, c'est-à-dire à la fonction cognitive de l'image dans l'acte de lecture. Voir Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, coll. « Figures », 1985, 315 p.

11. Wolfgang Iser, *op. cit.*, p. 248. Notons qu'Iser est l'un des rares théoriciens à avoir pris en considération le rôle de l'image dans l'acte de lecture. Iser a poursuivi sa réflexion sur l'imaginaire dans *The Fictive and the Imaginary*, sans s'en tenir, toutefois, spécifiquement à la lecture. Voir Wolfgang Iser, *The Fictive and the Imaginary*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1993, 347 p.

Cela apparaît incontestablement réducteur et il suffit de penser à un texte comme *Le Parfum*, de Patrick Süskind, pour s'en convaincre :

Grenouille était assis sur ce tas [de bûches], jambes allongées, le dos appuyé à la paroi de la grange; il avait fermé les yeux et ne bougeait pas. Il ne voyait rien. Il n'entendait ni ne ressentait rien. Il sentait uniquement l'odeur du bois qui montait autour de lui et restait prise sous l'avant-toit comme sous un éteignoir. Il buvait cette odeur, il s'y noyait, s'en imprégnait par tous ses pores et jusqu'au plus profond, devenait bois lui-même, gisait comme une marionnette en bois, comme un Pinocchio sur l'amas de bois, comme mort, jusqu'à ce qu'au bout d'un long moment, une demi-heure peut-être, il éructe enfin le mot « bois »<sup>12</sup>.

Cette minutieuse description des sensations olfactives d'un personnage fictionnel confirme à quel point « [l]a littérature nous fait vivre une expérience perceptive médiata, dont le support est imaginaire<sup>13</sup> ». Cette expérience qui coïncide avec celle de la lecture elle-même est, en un sens, l'une des conditions requises pour que l'on puisse s'investir totalement dans l'activité lectorale. Comme l'affirme Iser lui-même, « [c]ette implication fait que le texte est présent en nous et que nous nous rendons présent dans le texte<sup>14</sup> ». Or, on peut difficilement envisager une telle présence à un monde qui ne requiert du lecteur que la formation d'*images* privées de sons, de parfums, de relief. Aussi m'apparaît-il indispensable d'envisager les représentations imaginaires sur le modèle de ce que François Rastier nomme des « *simulacres multimodaux*, qui mettent en jeu des analogues non seulement des percepts visuels, mais auditifs, etc.<sup>15</sup> ».

Ma seconde remarque est suscitée par l'affirmation de Wolfgang Iser selon laquelle le texte « conditionne le point de vue du lecteur dont

12. Patrick Süskind, *Le Parfum*, Fayard, coll. « Le Livre de Poche », 1986, p. 34-35.

13. Pierre Ouellet, *Poétique du regard*, Sillery/Limoges, Septentrion/Presses Universitaires de Limoges, 2000, p. 9.

14. Wolfgang Iser, *op. cit.*, p. 237.

15. François Rastier, *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1991, p. 207.

l'image mentale se forme à l'aide des schémas qui lui sont présentés<sup>16</sup> ». Cette idée, on l'a vu, est en partie accréditée par les travaux menés en psychologie cognitive. Néanmoins, le texte, en tant que tel, ne constitue pas l'objet d'étude des cognitivistes. En revanche, le modèle interprétatif proposé par Iser repose sur une adéquation aussi parfaite que possible entre les directives du texte et les opérations effectivement réalisées par le lecteur :

Le texte, en tant que séquence de schémas, montre que ceux-ci ne sont jamais que des aspects d'une totalité qui détermine un point de vue dans la mesure où c'est à partir de lui que l'état de faits, auquel se rapporte le schéma, peut être constitué en tant qu'horizon sémantique du texte. *La totalité se réalise dès lors que le lecteur investit la position qui lui est indiquée et fait apparaître ainsi le sens du texte dans l'image de représentation qu'il produit*<sup>17</sup>.

Les critiques adressées à la théorie d'Iser, qui postule une lecture pré-inscrite dans le texte, dénoncent précisément le fait que seul un lecteur idéal soit en mesure de satisfaire aux exigences posées par Iser. J'aimerais, pour ma part, tenter de montrer comment la relation texte-lecteur, envisagée dans une perspective moins restrictive, permet de mieux rendre compte de la diversité et de la nature des références convoquées par le lecteur.

## La concrétisation de la référence

Le monde du texte, comme je l'ai indiqué plus haut, est condamné à demeurer virtuel sans l'intervention d'un sujet qui l'actualise lors du procès de lecture. Or, ce processus ne s'effectue avec succès que dans la mesure où le monde du texte et le monde du lecteur ont un univers de référence au moins partiellement commun, qui renvoie à la fois au monde réel et à un monde fictif constitué par la mémoire intertextuelle (au sens le plus large du terme) d'une communauté. En effet, bien que

---

16. Wolfgang Iser, *op. cit.*, p. 256.

17. *Ibid.* Je souligne.

la dimension fictionnelle du monde du texte ne confère à celui-ci qu'un statut de quasi-monde, il n'en demeure pas moins lié, d'une manière certes complexe et problématique, au monde réel (c'est en vertu de cette homologie qu'un lecteur peut appréhender le monde du texte à partir de sa propre expérience). En outre, le texte peut référer à des personnages, des thèmes ou d'autres œuvres artistiques qui ont contribué à forger la mémoire collective au même titre que la somme des savoirs sur le monde accumulé au cours du temps. De la même manière, ce que Ricoeur appelle « le monde du lecteur » est un ensemble synthétique d'éléments hétérogènes, mais néanmoins interreliés (connaissances, représentations, valeurs, affects etc.), qui procèdent d'une expérience singulière du monde et qui, en retour, en constituent une sorte de *configuration interprétative*. Dès lors, il s'agit de comprendre quel type de référents convoque le lecteur afin d'élaborer un monde fictionnel.

Le roman de Luis Sepúlveda *Le vieux qui lisait des romans d'amour* met justement en scène ce processus, en présentant un personnage lecteur aux prises avec la difficulté d'élaborer une représentation imaginaire du monde auquel réfère le texte. Juan Antonio Bolivar est un homme âgé, dépourvu d'instruction, et qui a appris à lire tardivement en parcourant des romans sentimentaux. Sa connaissance de la littérature et du monde, au-delà des frontières de la portion de jungle qu'il connaît, se limite à ce qu'il a pu glaner au cours de ses lectures. Bolivar apprécie les romans à l'eau de rose non seulement parce qu'ils lui procurent de vives émotions, mais aussi parce qu'ils obéissent à certaines conventions génériques (schéma narratif, structure actantielle, etc.) qui permettent au lecteur sériel d'éprouver rapidement un sentiment de familiarité en découvrant un nouveau texte.

Dans l'extrait qui suit, Juan Antonio Bolivar commence justement la lecture d'un livre qu'il vient d'acquérir :

Le roman commençait bien.

“Paul lui donna un baiser ardent pendant que le gondolier complice des aventures de son ami faisait semblant de regarder ailleurs et que la gondole, garnie de coussins moelleux, glissait paisiblement sur les canaux vénitiens”.

Il lut la phrase à voix haute et plusieurs fois.

- Qu'est-ce que ça peut bien être, des gondoles?

[...] À Venise, apparemment, les rues étaient inondées et les gens étaient obligés de se déplacer en gondoles.

Les gondoles. Le mot « gondole » avait fini par le séduire et il pensa que ce serait bien d'appeler ainsi sa pirogue. La Gondole du Nangaritza<sup>18</sup>.

À peine amorcée, la lecture se caractérise par un échec fondé sur une lacune de l'encyclopédie du lecteur. Cet échec est d'autant plus imprévu que le roman sentimental vise généralement à établir une connivence avec son lecteur fondée sur la présence de nombreux éléments stéréotypés. Venise, en particulier, constitue l'archétype de la ville « romantique » dans l'imaginaire occidental. Pourtant, ce lieu mythique, pourvoyeur de rêves et de fantasmes, n'évoque rien pour Juan Antonio Bolivar. Pire, privé d'une compétence encyclopédique adéquate, le Vieux est incapable d'imaginer ce qu'est une gondole.

Toutefois, cette lacune ne semble apparemment pas rédhibitoire, puisque Bolivar parvient à élaborer une représentation mentale de la gondole à partir des indices textuels et d'une connaissance du monde tirée de son expérience individuelle. Cette inférence lui permet d'établir ce qu'Eco appelle un « Type cognitif<sup>19</sup> », c'est-à-dire un procédé pour construire les conditions de reconnaissance et d'identification d'un objet. Le type cognitif constitue une sorte de représentation individuelle d'un ensemble de caractéristiques (visuelles, sonores, etc.) qui permettent de reconnaître un même objet dans la diversité de ses occurrences. Aussi, il importe finalement peu que Juan Antonio ne soit jamais amené à voir une

---

18. Luis Sepúlveda, *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, Paris, Métailié, coll. « Points », p. 73-75. Mentionnons que Louis Gemenne a également retenu cet exemple pour souligner des convergences entre une perspective théorique et une perspective didactique: « L'effet-lecteur dans un roman de Sepúlveda : entre allégorie et didactique de la lecture littéraire », dans *La lecture littéraire*, 1: « L'interprétation », *Revue de Recherche sur la Lecture des Textes Littéraires*, Klincksieck, novembre 1996, p. 59-70.

19. Umberto Eco, *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Grasset, 1999, p. 171.



vraie gondole et à l'identifier comme telle, dans la mesure où il parvient à se la représenter en lui attribuant l'image de sa pirogue. Certes, cet artifice fait reposer la lecture sur une « illusion cognitive<sup>20</sup> », puisque la compréhension est feinte. Mais, comme le note Bertrand Gervais, si cette dernière « ne repose sur aucune base valide, elle n'en est pas moins fonctionnelle, assurant la progression à travers le texte<sup>21</sup> ».

Toutefois, s'il est relativement aisé d'imaginer une gondole sur le modèle d'une pirogue lorsque l'on est un habitué de la navigation fluviale, il est beaucoup moins commode, quand on n'a jamais quitté sa région natale, de construire une représentation imaginaire d'une ville aussi singulière que Venise :

[...] Quand arriva l'heure de la sieste, il avait lu environ quatre pages et réfléchi à leur propos, et il était préoccupé de ne pouvoir imaginer Venise en lui prêtant les caractères qu'il avait attribués à d'autres villes, également découvertes dans des romans<sup>22</sup>.

Incapable, par la force des choses, d'imaginer Venise sur la base d'une connaissance empirique, Juan Antonio Bolivar mobilise un autre type de connaissances que dans la situation précédente. Cette fois-ci, en effet, Bolivar fait appel à des représentations élaborées à la suite de lectures antérieures. Ces représentations constituent, dans l'imaginaire du vieil homme, les lieux propices aux intrigues amoureuses dont il se délecte. Ici, l'imagination n'est pas seulement reproductrice, en ce sens qu'elle ne vise pas à reproduire mentalement un objet connu. Une ville européenne constitue, pour Bolivar, un objet complexe et radicalement différent de son univers de référence, aussi l'imagination doit-elle procéder à une synthèse des représentations héritées de l'expérience de lecteur du vieil homme et des souvenirs issus de son unique voyage :

20. Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB, 1993, p. 67.

21. *Ibid.*

22. Luis Sepúlveda, *op. cit.*, p. 75.

En lisant les noms de Paris, Londres ou Genève, il devait faire un énorme effort de concentration pour se les représenter. La seule grande ville qu'il eût jamais visitée était Ibarra, et il ne se souvenait que confusément des rues pavées, des pâtés de maisons basses, identiques, toutes blanches, et de la *Plaza de Armas* pleine de gens qui se promenaient devant la cathédrale<sup>23</sup>.

On peut, dès lors, identifier trois types de situations<sup>24</sup>, selon qu'un texte réfère à :

- quelque chose (objet, fait, lieu, etc.) que l'on connaît;
- quelque chose dont nous n'avons pas d'expérience directe, mais dont nous pouvons faire l'expérience (par exemple un pays étranger, dont on peut acquérir une connaissance grâce à des photographies, des documentaires, des récits, etc.);
- quelque chose dont nous ne pouvons plus faire l'expérience nous-mêmes, mais qui demeure un objet connu grâce au savoir transmis par la collectivité (par exemple : le Moyen Âge).

La lecture d'un même texte peut évidemment nous confronter à ces trois types de situations. En outre, dans chacune d'entre elles le lecteur est appelé à mobiliser des références de nature différente. Ainsi, dans le premier cas, il s'agira surtout de souvenirs, de traces mnésiques de perceptions antérieures (on connaît les pouvoirs d'une madeleine trempée dans une tasse de thé). Cette allusion à Proust m'invite à préciser l'importance des références convoquées consciemment, mais également de ce que l'on appelle la mémoire involontaire. Le lecteur pourra aussi mobiliser, le cas échéant, un savoir conceptuel ou des représentations provenant d'autres pratiques esthétiques (textuelles, picturales, sonores, etc.) : on « connaît » *Don Quichotte* parce que l'on a lu le récit de ses pérégrinations dans le roman de Cervantés. Dans la mémoire de chaque

---

23. *Ibid.*, p. 65.

24. Voir Eco, *Kant et l'ornithorynque*, *op. cit.*, p. 126-127.

lecteur, il est désormais pourvu d'un certain nombre de caractéristiques physiques, psychologiques, etc.

Dans le deuxième cas, les représentations activées seront de « seconde main », c'est-à-dire médiatisées par d'autres discours ou représentations circulant dans la sphère culturelle. C'est la situation dans laquelle se trouve un lecteur tel que le personnage de Sepúlveda qui, n'ayant jamais visité Venise, dispose néanmoins d'un ensemble hétérogène de représentations disséminées dans les différents romans sentimentaux qu'il a parcourus.

Enfin, on peut considérer que la troisième situation (la connaissance d'un objet dont nous n'avons pas la possibilité de faire l'expérience directe) résulte de la confrontation à une forme d'altérité culturelle radicale (liée, en particulier, à la distance géographique ou temporelle). L'intérêt pour le monde médiéval, par exemple, ne repose que sur une connaissance indirecte et une représentation en grande partie fantasmée. Pourtant, les aventures de Lancelot ou celles de Tristan et Iseult continuent de fasciner les lecteurs contemporains.

\*\*\*

Nous vivons aujourd'hui dans un univers culturel saturé de représentations multiples, où les signes se convoquent mutuellement, se répondent, se parodient. Un roman peut être porté à l'écran ou adapté en comédie musicale. Un site Web est souvent créé pour accompagner la sortie d'un film qui, à son tour, peut inspirer un jeu vidéo reprenant le même thème, les mêmes personnages, la même intrigue, etc. Cet univers complexe, où des représentations provenant de régimes sémiotiques divers se mêlent de plus en plus intimement, contribue, sans nul doute, à remodeler notre imaginaire.

Pourtant, chaque œuvre de fiction, même la plus banale, nous propose toujours une configuration inédite, dans la mesure où elle n'est jamais le reflet du monde que nous connaissons et dans lequel nous vivons. En ce sens, on pourrait reprendre l'expression de Riffaterre, en lui attribuant néanmoins un autre sens, afin de désigner cette illusion que nous

éprouvons tous quand nous croyons parvenir, sans même en prendre en conscience, à « imaginer » le monde d'un texte écrit par un auteur ancien ou étranger. Je ne souhaite évidemment pas promouvoir un relativisme qui justifie n'importe quelle interprétation et réduise la littérature à un simple catalyseur d'images et de sensations. On peut néanmoins voir, dans le roman de Sepúlveda, un hommage rendu aux pouvoirs de l'imagination, qui transforme toujours la lecture d'une aventure, même *sentimentale*, en aventure de la lecture.

## Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire

La grande imagination d'Édouard le portait à tout transposer, livres, pièces, films, émissions de radio, au fur et à mesure que l'action se déroulait; il lui suffisait d'une réplique, d'une description, d'un mot, parfois, pour partir, pour décoller, accélérant dans sa tête les situations qui piétinaient, modifiant à son goût les scènes qui ne lui plaisaient pas, s'emparant à bras-le-corps de chapitres entiers qu'il menait là où il voulait sans respecter l'auteur et même en le méprisant un peu de ne pas avoir pensé à sa version à lui, s'identifiant à tous les personnages en même temps, multiple et omniprésent, inventant douze ou quinze conclusions différentes<sup>1</sup>.

Michel Tremblay  
*La duchesse et le roturier*

**S**elon les conceptions de la lecture littéraire, l'imaginaire du lecteur appar t soit comme un obstacle à une lecture réussie, soit comme une nécessité fonctionnelle de celle-ci. Pour les uns, l'irruption de l'imaginaire du lecteur dans l'interprétation d'une œuvre est source d'erreur et de fausseté — face aux « délires<sup>2</sup> » peu sérieux,

---

1. Michel Tremblay, *La duchesse et le roturier*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1992 [1982], p. 213-214.

2. J'emploie ici le terme dans le sens péjoratif que lui donnent les détracteurs de la lecture subjective. Je l'utiliserai ultérieurement en faisant référence au concept freudien tel que le reprend Pierre Bayard, voir note 37.

voire incohérents du lecteur, seule l'analyse objective des données du texte permettrait d'établir une interprétation fidèle aux prescriptions de l'œuvre<sup>3</sup>. Pour les autres, dont je fais partie, on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci.

Je souhaite d'abord mettre en évidence que l'activité fictionnalisante du lecteur — c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre — constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur. Je m'interrogerai ensuite sur la nature de ce que produit le dialogue des imaginaires entre le lecteur et l'œuvre en formulant l'hypothèse que le « texte du lecteur », pour reprendre une expression de Pierre Bayard, est constitué par ce que je propose de nommer un « dispositif de lecture » qui tout à la fois révèle, supporte et configure l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture. Dans une telle perspective, l'objet privilégié de l'étude littéraire est moins le texte de l'œuvre en lui-même que le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur. En toute logique, la formation des lecteurs devrait accorder moins d'importance à la maîtrise des savoirs nécessaires à la saisie des caractéristiques formelles d'un texte qu'à l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de lecture.

## Activité fictionnalisante du lecteur et dialogue des imaginaires

Admettre qu'une œuvre littéraire se caractérise par son inachèvement, que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...]

---

3. Un exemple parmi d'autres emprunté à un document institutionnel français récent : « Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations ». Rapport de l'Inspection Générale de Lettres, « La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », octobre 2003, n° 2003-079, p. 17, consultable sur le site de l'Éducation Nationale (<http://www.education.gouv.fr>).

où des pans entiers de la réalité font défaut<sup>4</sup> », conduit à penser qu'une œuvre n'existe véritablement que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles. Ainsi que le note Pierre Bayard, « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence<sup>5</sup> ».

Si certaines œuvres, du fait de leur disponibilité interprétative, invitent plus que d'autres à l'activité fictionnalisante, cette dernière n'est pas pour autant absente de récits au contenu fictionnel apparemment plus fermé. Dans le dernier volume de son autobiographie de lecteur<sup>6</sup>, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*<sup>7</sup>, Michel Tremblay montre ainsi que l'activité fictionnalisante s'exerce dans des espaces de fiction qui, à l'évidence, n'ont pas été aménagés à cet effet. L'auteur se souvient ainsi, par exemple, de son désarroi d'enfant, à la fin de la lecture de *Blanche-Neige et les sept nains*, devant l'absence de toute information sur le devenir des sept nains :

toutes les versions du conte les laissaient sur le pas de leur porte, tête basse et chapeau à la main, pendant que les héros disparaissaient dans le soleil couchant sans même se retourner. [...] Je ne comprenais pas que le bec mouillé d'un Prince Charmant qu'elle n'avait jamais vu de sa sainte vie [...] suffise à Blanche-Neige pour qu'elle laisse tomber [les sept nains] sans regret et sans remords<sup>8</sup>!

4. Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd?*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1998, p. 127.

5. *Ibid.*, p. 130.

6. Il s'agit des trois recueils dans lesquels Michel Tremblay évoque successivement diverses expériences de lecture fondatrices de son identité de lecteur et d'écrivain : le cinéma avec *Les vues animées* (1990), le théâtre avec *Douze coups de théâtre* (1992) et enfin le récit avec *Un ange cornu avec des ailes de tôle* (1994).

7. Michel Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Montréal, Leméac, coll. « Babel », 1994.

8. *Ibid.*, p. 102.

D’où, face à cette frustration, l’activité fictionnalisante que produisit alors le jeune garçon :

J’essayais d’imaginer la soirée des sept nains après le départ de leur amour. [...] Je n’imaginai pas tout, loin de là. Je m’inspirais de ce que je lisais, de tous les films que j’avais vus dans ma vie, [...] je faisais intervenir la bonne fée de *Pinocchio*, la marâtre d’*Aurore*, l’enfant martyr, la baleine de *Moby Dick*, le Chat botté et Yvan l’intrépide, Peter Pan, et Mickey Mouse, Hitler et Rintintin<sup>9</sup>.

Cet exemple souligne que l’activité fictionnelle, révélatrice et productrice d’imaginaire, se nourrit de références culturelles entendues au sens large. Des stéréotypes culturels, des motifs récurrents, des scénarios divers... sont enrôlés dans une activité fictionnalisante qui met en réseau l’imaginaire du lecteur et celui de l’œuvre. Analysons de plus près les divers domaines où inter-agissent ces deux imaginaires.

Soulignons tout d’abord que le lecteur « complète » l’œuvre en puisant dans les fichiers d’images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique. Vincent Jouve prend l’exemple de la première phrase de *Madame Bovary* — « Nous étions à l’étude lorsque le Proviseur entra... » — pour montrer que chaque lecteur, selon son imagerie mentale, voit une salle d’étude particulière. Loin d’être un simple élément anecdotique de décor, à la périphérie de l’expérience de lecture, l’imagerie du lecteur établit avec l’œuvre un véritable dialogue des imaginaires, ainsi que nous le montrent les œuvres contemporaines de Georges-Arthur Goldschmidt. Goldschmidt associe d’abord intimement, dans son autobiographie<sup>10</sup>, un paysage de Haute-Savoie de son enfance à la prise de conscience de son identité propre :

la conscience se fit en moi définitive, immobile, implantée avec l’assurance d’elle-même face au paysage : le mont Rochebrune, de l’autre côté de la plongée du haut plateau sur la vallée, se

---

9. *Ibid.*, p. 113.

10. Georges-Arthur Goldschmidt, *La traversée des fleuves — autobiographie*, Paris, Seuil, coll. « Fiction & Cie », 1999.



détachait sur le soleil couchant, par grande trouées de pentes coupées d'ombres. Face à ce paysage, presque trop bas sous le ciel immense, tout à coup, sans raison, en un saisissement soudain, cette certitude presque physique que désormais rien ne changerait plus en moi<sup>11</sup>.

Il montre ensuite, dans son dernier ouvrage<sup>12</sup>, comment d'autres images de paysages, rencontrées lors de lectures ultérieures, entrent en résonance avec cette émotion-commotion existentielle initiale. Étrangement, le poème « Les ponts<sup>13</sup> » de Rimbaud, qui évoque pourtant un décor urbain et aquatique, exprime puissamment le paysage montagnard que Goldschmidt associe à la prise de conscience de son identité :

Il avait tressailli à la lecture de ces mots [du poème de Rimbaud] et revu, de tout son corps, un après-midi d'été uniforme, aux ombres immobiles. Ce ciel barré, l'étendue, il les avait reconnus, son regard les avait traversés. Il était revenu sur ces mots, encore et encore : mât, signaux, l'eau proche d'où se dégageaient les frondaisons sur les rives, de l'autre côté, à la courbure de l'horizon.

Celui qui avait écrit ces lignes, un dimanche peut-être, dans l'inévitable descente du ciel, avait fait la même découverte que lui. Dans le silence, sous le toit gigantesque, il y avait eu cet éclair blanc et le paysage s'était disposé pour toujours<sup>14</sup>.

Le paysage décrit par le poème de Rimbaud et le paysage inscrit dans la mémoire de Goldschmidt se refondent l'un l'autre et, au cœur d'une expérience de lecture qui se mue en écriture, se confondent dans la saisissante unité d'un imaginaire poétique. La disposition fondatrice du paysage — « le paysage s'était *disposé*<sup>15</sup> pour toujours » — constitue un bon exemple de ce que j'entends par dispositif de lecture littéraire : les paysages variés que les œuvres mettent à la disposition du lecteur

11. *Ibid.*, p. 158.

12. Georges-Arthur Goldschmidt, *Le recours*, Paris, Verdier, 2005.

13. Arthur Rimbaud, « XIV- Les ponts », *Les Illuminations* [1886], dans *Œuvres complètes*, Paris, « Bibliothèque de la pléiade », 1963, p. 187.

14. Georges-Arthur Goldschmidt, *Le recours*, *op. cit.*, p. 30.

15. C'est moi qui souligne.

Goldschmidt subissent des re-dispositions sous l'effet de pré-dispositions issues de son imaginaire intime, alors que, dans le même temps, cet imaginaire du lecteur est travaillé par les paysages littéraires qu'il découvre et qu'il transpose dans son univers intime. Un dispositif de lecture apparaît ainsi comme l'hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur.

Les œuvres de Goldschmidt montrent également qu'un paysage-image sert — il n'y a là rien d'étonnant — de lieu de condensation des activités fantasmatiques. La lecture des pages de la fessée des *Confessions* de Rousseau dans lesquelles le jeune lecteur retrouve ses propres fantasmes et ses propres voluptés est associée au paysage de montagne commun à l'œuvre lue et au monde qui entoure le lecteur :

Tout en lisant, je voyais par la fenêtre le chalet voisin, la route du mont d'Arbois, l'immense croupe verte de la pente au-delà de laquelle se dressait la paroi des Aiguilles-Croches et en même temps les paysages de Rousseau. [...] Je lus ces lignes qui me stupéfièrent et que je cachais de la main pour qu'on ne me vît pas les lire [...].

J'étais dans un trouble extrême, le sang me battait aux tempes, je n'arrivais plus à respirer et me levais et me rassayais tout le temps<sup>16</sup>.

Cette lecture de Rousseau déclenche chez l'adolescent un véritable emballement fantasmatique produisant force images et scénarios érotiques :

je me voyais fessé par toutes les femmes que je rencontrais, délicieusement déculotté, en chemise, implorant, à genoux, la faveur d'une correction exemplaire. Je ne pouvais passer à côté d'un bosquet de bouleaux ou d'un bois de coudriers sans un tremblement de tout mon corps<sup>17</sup>.

---

16. Georges-Arthur Goldschmidt, *La traversée des fleuves — autobiographie*, op. cit., p. 205.

17. *Ibid.*, p. 207.

On imagine sans peine comment la lecture des seuls ouvrages autorisés dans le pensionnat catholique où le jeune homme a trouvé refuge<sup>18</sup>, à savoir les martyrs de saints et les récits de vies exemplaires, ont tôt fait de basculer, sous l'effet de l'imaginaire d'un tel lecteur, de l'austérité édifiante de l'hagiographie dans la délicieuse perversité de l'érotisme.

Les confidences de lecteur de Michel Tremblay, en particulier ses souvenirs des romans d'aventures de Captain Johns, montrent tout aussi clairement comment le dialogue inter-fantasmagique avec une œuvre active les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée. L'écrivain qui, adolescent, « avai[t] déjà accepté, compris, nommé [ses] propres tendances [homosexuelles] » raconte la façon dont il « introduit » dans les romans d'aventures du Captain Johns « un contenu homo-érotique » :

Comme King avait trois assistants et que le plus jeune était un trappeur canadien-français dont le nom en plus, ressemblait au mien — il s'appelait « Trapper » *Troublay* —, il me fut très facile de m'identifier à ce personnage et je pus en toute sécurité, caché à l'intérieur de Trapper Troublay, tomber amoureux de mon chef si bon, si généreux, si courageux. [...] Il me délivrait quand j'étais prisonnier, me remerciait, quand c'était moi qui lui sauvais la vie, avec une certaine effusion malgré la grande froideur qui l'habitait habituellement, me confiait des tâches délicates et difficiles, me distribuait des tapes dans le dos et de sincères compliments; que demander de plus à son héros? A son éros<sup>19</sup>?

18. Pour ceux qui s'étonneraient de la présence d'un ouvrage aussi licencieux que les Confessions dans une telle institution, il faut préciser que la lecture de cette œuvre était rendue obligatoire par son inscription au programme du baccalauréat! La directrice de l'internat avait pris la précaution, pour le moins ambiguë, de « juponner » avec des épingles les pages sur la masturbation qu'elle estimait trop scandaleuses pour être lues par un jeune homme de dix-huit ans. On se doute bien que quelques épingles ne furent pas un obstacle suffisant pour faire barrage à la curiosité du futur bachelier, qui obtint, de surcroît, une délicieuse correction pour avoir succombé à une si tentante transgression...

19. Michel Tremblay, *op. cit.*, p. 149.

Dans un autre domaine — mais est-il si éloigné? — l’imaginaire du lecteur est également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d’une œuvre. Les jugements moraux portés par de nombreux critiques sur le personnage de Rosalie dans *Albert Savarus* de Balzac en sont un exemple. Le roman raconte les amours contrariés d’Albert Savarus, amoureux d’une princesse italienne qui n’acceptera de l’épouser que lorsque son mari sera mort et lorsqu’il sera devenu célèbre. Il est sur le point de réussir — avocat renommé il sera bientôt député de Besançon! — lorsqu’une jeune fille, Rosalie, qui tombe follement amoureuse de lui après avoir lu une nouvelle autobiographique qu’il a publiée dans un journal, intercepte sa correspondance et fait échouer tous ses projets, d’amour et de réussite sociale. La tradition critique stigmatise l’action de Rosalie. Son irruption dans la vie d’Albert et son intrusion dans la correspondance qu’il échange avec la princesse sont généralement interprétées comme les interventions d’un personnage maléfique dont la mutilation finale constitue le châtement justement mérité. Exemple, Félix Longaud, auteur d’un *Dictionnaire de Balzac* :

Mademoiselle de Watterville, jeune fille qui, sous des apparences anodines, cache une volonté de fer et une âme sans scrupule, [...] subira le châtement de sa vilenie. Mutilée et défigurée dans l’accident d’un bateau à vapeur, elle achèvera sa vie misérablement<sup>20</sup>.

Il serait aisé de montrer qu’une telle interprétation s’ancre, pour une bonne part, dans l’imaginaire, traditionnel depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, qui stigmatise les dangers de la lecture de romans, particulièrement pour les jeunes filles. Nathalie Piégay-Gros rappelle que l’on estimait encore récemment que « lire des romans, c’est apprendre à aimer, à désirer, à se comporter de façon différente — sublime, poétique, idéale — en délaissant le terrain plat du quotidien<sup>21</sup> ». Mais il est possible d’apprécier tout

---

20. Félix Longaud, *Dictionnaire de Balzac*, Paris, Larousse, 1969, p. 29.

21. Nathalie Piégay-Gros, « La lecture romanesque, de la frustration à l’assouvissement », Gérard Langlade et Annie Rouxel [éds] *Le sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 71 à 80.

autrement l'action de Rosalie. Elle apparaît à mes yeux comme la véritable héroïne de l'œuvre<sup>22</sup> : elle prend la maîtrise de l'action, commande la destinée d'Albert et, d'une certaine façon, sauve ce dernier de la déchéance romanesque : un vrai héros romantique — son héros — était sur le point de devenir un homme ordinaire englué dans un univers médiocre : les élections, les tractations, le mariage, la réalité de la vie de province... D'ailleurs, la laide jeune fille du début — « A dix-huit ans, mademoiselle de Watterville était une jeune fille frêle, mince, plate, blanche, et de la dernière insignifiance<sup>23</sup> » — est transfigurée par son entreprise. Rosalie devient une mondaine élégante, « d'une recherche et d'une coquetterie étourdissante », « à qui bien des jeunes gens faisaient une cour assidue<sup>24</sup> ». Jusqu'à l'accident fatal du bateau à vapeur qui mérite d'être réinterprété : ne lui permet-il pas de rejoindre — enfin! — l'amant de son cœur dans une communauté de pieuse solitude? On voit bien ici comment deux jugements moraux opposés sur le personnage construisent deux imaginaires de lecture bien différents : d'un côté, une lectrice possédée, pour ne pas dire hystérique, de l'autre, une lectrice héroïque (stendhalienne, oserais-je dire) capable de mettre énergiquement en œuvre les scénarios que lui inspire son souverain désir.

Je passerai plus rapidement sur deux autres domaines du dialogue des imaginaires que j'ai déjà précisés ailleurs<sup>25</sup>. Rappelons cependant que l'imaginaire du lecteur participe à l'installation de la cohérence mimétique de l'œuvre, c'est-à-dire aux relations de causalité qu'il est en mesure d'établir entre les divers événements et les actions des personnages. Cette cohérence mimétique renvoie à une représentation du réel — et donc à un imaginaire — que le lecteur élabore à travers son expérience du monde

22. Cette reconnaissance de Rosalie comme héroïne principale de l'œuvre a été faite, d'une certaine manière, par Balzac lui-même puisque qu'il a utilisé son nom comme titre de l'œuvre dans une édition de 1843, l'édition Souverain, titre que reprend l'édition Nizet.

23. Honoré de Balzac, *Rosalie*, Paris, Éditions A.-G. Nizet, 1978, p. 64.

24. *Ibid.*, p. 165.

25. Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 81 à 91.

et la connaissance de schèmes culturels variés (stéréotypes littéraires, lieux communs culturels, motifs récurrents, etc.). Enfin, l'activation de l'imaginaire du lecteur, notamment fantasmatique, est intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée entre elle et son lecteur. Freud a bien montré que, pour s'épanouir, le plaisir lié à l'activation fantasmatique a besoin de la séduction préliminaire et dissimulatrice d'un « plaisir purement formel » :

le créateur d'art [...] nous séduit [...] par un bénéfice de plaisir esthétique qu'il nous offre dans la représentation de ses fantasmes. On appelle prime de séduction, ou plaisir préliminaire, un pareil bénéfice de plaisir qui nous est offert afin de permettre la libération d'une jouissance supérieure émanant de sources psychiques bien plus profondes<sup>26</sup>.

Ajoutons que si la forme de l'œuvre agit sur l'imaginaire du lecteur, directement et indirectement, l'inverse est également vrai. Les exemples que j'ai précédemment cités montrent bien comment l'imaginaire du lecteur conduit à des déplacements de généricité des œuvres : une vie de saint devient un ouvrage érotique, un poème en prose des *Illuminations* de Rimbaud, le fragment détourné d'un récit autobiographique.

Association d'images, production fantasmatique, réaction esthétique, jugement moral, cohérence mimétique, telles me paraissent être les sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle. La lecture littéraire produit un imaginaire spécifique, irréductible aussi bien à l'adhésion pure et simple du lecteur à l'imaginaire de l'œuvre qu'à une production autonome du sujet lecteur qui réduirait l'œuvre au rang de support indifférencié d'une submersion fantasmatique. Cet imaginaire de la lecture se situe à l'interface de l'œuvre et du lecteur, il naît et se nourrit de la relation qui se crée entre les deux.

---

26. Sigmund Freud, « La création littéraire et le rêve éveillé », *Essai de Psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1980, traduction Marie Bonaparte et Mme E. Marty, p. 80-81.

## Lecture littéraire et dispositif de l'imaginaire

Se pose alors la question scientifique — qui n'est pas sans enjeux didactiques forts — de la nature, de la texture, de ce que, par commodité de langage et par effet de symétrie par rapport au texte de l'œuvre, nous nommons le « texte du lecteur ». Julien Gracq note avec pertinence qu'« il n'y a pas de discours organisé de la communication intime avec un livre<sup>27</sup> ». Qu'y a-t-il en effet de plus fugace, de plus fantomatique, de plus évanescent que les volutes de fictionnalité et d'imaginaire qui accompagnent une lecture? Sur quel matériau stabilisé le chercheur et l'enseignant peuvent-ils prendre appui, tant pour éclairer une interprétation que pour construire des compétences de lecture? Pour autant, sommes-nous condamnés à ne chercher de prises sur l'œuvre qu'à l'extérieur des expériences de lecture qu'elle suscite? Or, ainsi que le rappelle Julien Gracq, « le secret d'une œuvre réside moins dans l'ingéniosité de son organisation que dans la qualité de sa matière<sup>28</sup> ».

Pour tenter de dépasser cette difficulté, je suggère d'appréhender les expériences subjectives de lecture littéraire en utilisant la notion de dispositif<sup>29</sup>. Je définis un dispositif de lecture comme un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence — où s'agrègent, se soudent — les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur. Le dispositif rejoint d'une certaine façon ce que Jean Bellemin-Noël nomme le « *trajet de lecture*, qu'il dit tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de [la vie du

27. Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*, Paris, José Corti, 1980, p. 172.

28. *Ibid.*, p. 172.

29. J'emprunte très librement cette notion aux travaux de Stéphane Lojkin, Philippe Ortel et Arnaud Rykner. Voir notamment *L'incompréhensible — Littérature, réel, visuel*, Marie-Thérèse Mathet [éd.], Paris, L'Harmattan, 2003 et Arnaud Rykner, *Pans — liberté de l'œuvre et résistance du texte*, Paris, José Corti, coll. « Les essais », 2004.

lecteur] avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur<sup>30</sup> ». Toute activité de lecture littéraire suppose l'élaboration, plus ou moins consciente, d'un dispositif; en conséquence, toute analyse d'une expérience de lecture littéraire vise à mettre en évidence le dispositif ordonnateur de cette lecture, c'est-à-dire la façon dont le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition. Certes, tous les dispositifs de lecture n'ont pas la même richesse ni la même densité, mais tous ont en commun de constituer la réaction organisée — fût-elle embryonnaire — d'un sujet lecteur aux sollicitations d'une œuvre.

De nombreuses productions de littérature « secondaire » — gloses, analyses, commentaires — méritent d'être interrogées en tant que dispositifs. Tout d'abord, bien entendu, les autobiographies de lecteurs comme celles que j'ai précédemment utilisées pour mettre en évidence les dialogues entre les imaginaires. Elles exhibent en fait leur qualité de dispositif puisqu'elles s'attachent à montrer la singularité d'une lecture. Mais on peut également convoquer des textes qui sous des dehors plus objectifs dissimulent un fort investissement de l'imaginaire du lecteur. Je pense notamment aux ouvrages de critique universitaire. J'ai montré plus haut l'importance du jugement moral dans la tradition critique d'Albert Savarus, il en va de même avec une œuvre comme *La Princesse de Clèves*, dont l'histoire de la réception est marquée par les avis les plus contradictoires sur l'attitude du personnage principal. Récemment, Thomas Pavel s'étonne, par exemple, que « l'héroïne, mariée à un homme qui l'adore, tomb[e] amoureuse d'un personnage qui au fond ne la mérite pas ». Ce qui conduit l'auteur de *La pensée du roman* à déplorer que « noble et vertueuse à souhait, l'héroïne de ce roman n'est pas entièrement à l'abri des passions illégitimes et, tout en incarnant les bonnes maximes, elle se laisse tenter par les mauvaises<sup>31</sup> ». Chacun sait, par ailleurs, que les résumés des œuvres dans les dictionnaires et les encyclopédies littéraires, qui prétendent pourtant à une objective neutralité, montrent

---

30. Jean Bellemin-Noël, *Plaisirs de vampires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 21.

31. Thomas Pavel, « Fiction et perplexité morale », conférence Marc Bloch, donnée à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales le 10 juin 2003.



qu'une même œuvre peut être racontée, et donc reconfigurée, de façons fort différentes.

L'interrogation des analyses critiques en tant que dispositifs fait apparaître les effets des trois grandes modalités de reconfiguration d'une œuvre par l'activité fictionnalisante du lecteur : l'ajout, la suppression et la transformation. Balzac lecteur de *La Chartreuse de Parme* fournit un exemple saisissant<sup>32</sup> de dispositif de lecture d'une œuvre. Certes, Balzac n'est pas un lecteur comme les autres et lorsqu'il analyse *La Chartreuse*, il adopte la posture du critique littéraire et du technicien de l'écriture. Cependant, à travers les conseils qu'il adresse à Stendhal, c'est à une véritable dé- et re-fictionnalisation de l'œuvre à laquelle il procède. Quelques points suffiront à le montrer. Il propose ainsi,

dans l'intérêt du livre, que l'auteur commençât par sa magnifique esquisse de la bataille de Waterloo, qu'il réduisît tout ce qui la précède [c'est-à-dire une soixantaine de pages!] à quelque récit fait par Fabrice ou sur Fabrice, pendant qu'il gît dans le village de Flandre où il est blessé<sup>33</sup>.

Autre exemple : « l'ouvrage ne perdrait rien à ce que l'abbé Blanès disparût entièrement<sup>34</sup> ». Et surtout : « en dépit du titre, l'ouvrage est terminé quand le comte et la comtesse Mosca rentrent à Parme et que Fabrice est archevêque<sup>35</sup> ». On voit bien que Balzac lit un autre roman que celui écrit par Stendhal car si le comte rentre bien à Parme « comme premier ministre plus puissant que jamais », la comtesse, précise l'œuvre, « jamais [...] n'avait consenti à rentrer dans les États d'Ernest V. Elle tenait sa cour à Vignano ». Par ailleurs, les justifications que Balzac fournit à sa proposition de supprimer toute la fin du roman me paraissent particulièrement significatives de l'envahissement de l'imaginaire de

---

32. Honoré de Balzac, « Étude sur M. Beyle (Frédéric Stendhal) », *Écrits sur le roman — Anthologie*, Textes choisis, présentés et annotés par Stéphane Vachon, Paris, Hachette, coll. « Le Livre de Poche », 2000.

33. *Ibid.*, p. 264-265.

34. *Ibid.*, p. 264.

35. *Ibid.*, p. 264.

l'œuvre par son propre imaginaire. À ses yeux, « cette fin [...] recommence un livre et [...] le sujet est étranglé ». Si Stendhal avait voulu faire de Fabrice le héros du livre, il aurait dû donner plus de consistance à son caractère, ne pas placer à ses côtés des êtres exceptionnels comme la Sanseverina et Mosca, dit-il en substance. Il conseillera dans ce cas un autre titre : « FABRICE, ou l'italien du dix-neuvième siècle ». Balzac, à l'évidence, n'aime pas beaucoup Fabrice, ou du moins lui préfère Mosca; il a du mal à se faire à l'amour que le jeune homme inspire aux femmes, en particulier à la Sanseverina, d'où cette remarque acerbe : « Sur le terrain du cœur, un homme médiocre peut l'emporter sur le plus grand artiste. Là est la justification des femmes qui aiment les imbéciles<sup>36</sup> ». On ne sera pas surpris de voir que Balzac s'assimile plus volontiers au comte, ce qui explique la fin du roman qu'il imagine, moins à mon sens par habileté technique d'auteur que sous l'effet d'un imaginaire de lecteur : Mosca vivant heureux et comblé entre le pouvoir politique et l'amour de la duchesse. Autrement dit, Balzac lisant Stendhal écrit, fictionnalise, un rêve de vie romanesque de Balzac. Cette fictionnalisation de la fin de *La Chartreuse de Parme* ressemble singulièrement à l'ambition d'Albert dans *Albert Savarus* — être député, ministre peut-être, et épouser une duchesse — et n'est pas sans rappeler le bonheur espéré par Balzac lui-même entre gloire littéraire et amour de Mme Hanska!

Cet exemple montre qu'un dispositif de lecture agit en fait comme un délire, dans le sens où l'entend Pierre Bayard en reprenant le concept freudien. Le lecteur réalise un investissement fantasmatique dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture<sup>37</sup>. Cependant, à la différence du délire pathologique, les réalisations de dispositifs sont souvent souples, mobiles, dynamiques. La mouvance de l'activation des imaginaires fait que l'on ne lit jamais deux fois le même livre... Il n'en

---

36. *Ibid.*, p. 265.

37. « Le délire implique une distorsion majeure de la réalité, mais, dans le même temps, [...] une absence totale de doute en la véracité de ses productions ». « Le délire paranoïaque [...] offre toutes les séductions d'un discours raisonné. Il se développe parfois avec une grande rigueur, et se présente à l'observateur comme relativement plausible ». Pierre Bayard, *op. cit.*, p. 109.

reste pas moins vrai que les liens étroits entre un dispositif de lecture et les données structurelles de l'imaginaire d'un lecteur font que chaque lecteur lit un peu toujours la même chose dans des œuvres différentes, malgré la variété souvent affirmée des expériences de lecture. On découvre parfois, dans l'intimité d'un lecteur, des proximités étonnantes, telles celles qui mettent en relation, par exemple, dans l'imaginaire de lectrice de Marthe Robert, Proust et les romans de la « Série Noire<sup>38</sup> ».

## Placer les dispositifs de lecture au cœur de la didactique de la lecture littéraire

Sous l'influence des approches herméneutiques et sémiotiques de la lecture littéraire<sup>39</sup> qui privilégient l'interprétation des énoncés, l'enseignement de la lecture littéraire a souvent tendance à assimiler la formation des lecteurs à l'acquisition de compétences spécifiques dûment répertoriées. Le lecteur bien formé apparaît ainsi comme celui qui maîtrise suffisamment les compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques et rhétorico-pragmatiques pour être capable de déceler les injonctions du texte et d'interpréter celui-ci comme, manifestement, il souhaite être interprété. Dans une telle approche didactique, le lecteur empirique est sommé de se rapprocher autant que faire se peut du lecteur institué par l'œuvre. Pour ce faire, il doit devenir un lecteur expert, une sorte d'« athlète herméneute », selon la formule de M. Riffaterre. Mais ce lecteur ainsi convoqué et entraîné par l'école ne demeure-t-il pas, dans le meilleur des cas, un lecteur sémiotique, un virtuose du fonctionnement textuel et du décodage herméneutique<sup>40</sup>? Qu'en est-il de son implication en tant que sujet dans ses expériences de lecture des œuvres? L'école ne

38. Voir à ce propos, Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », Gérard Langlade et Annie Rouxel [éds], *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, où sont mises en relation la fascination de Marthe Robert pour les héros virils de romans policiers et sa réaction à l'évocation de l'épisode de la madeleine dans l'œuvre de Proust.

39. Je pense, par exemple, à Michael Riffaterre, *La production du texte*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1979, à Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, ou à François Rastier, *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989.

40. Voir à ce propos, Gérard Langlade, « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145, « La littérature et le social », 2004, p. 85-96.

privilégie-t-elle pas un lecteur techniquement habile, mais pour lequel le jeu littéraire ne présente pas de véritables enjeux personnels pour ce qui concerne sa relation au monde, aux autres et à soi-même?

En revanche, s'intéresser au dispositif de lecture revient à placer au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets de la rencontre de l'imaginaire du lecteur et de celui du texte. Ce qui conduit à se poser deux questions fondamentales : la mise en œuvre d'une telle didactique de l'implication du lecteur est-elle possible, et si oui comment? Est-elle souhaitable dans l'espace scolaire et utile pour la formation des lecteurs?

Comment peut-on susciter des dispositifs de lecture? Vrai problème didactique, car je n'ai pas la naïveté de penser qu'il suffise de donner à lire un texte aux élèves et de leur demander ce qu'ils en pensent, pour voir se dessiner des dispositifs de lecture comparables à ceux de Michel Tremblay, de Balzac ou de Goldschmidt. Il convient donc de mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre, condition première de tout dispositif. Je suggère tout d'abord un questionnement direct des imaginaires individuels mobilisés par la lecture. On peut par exemple demander aux élèves quelles sont les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre. Un collègue tunisien me faisait part récemment de son étonnement devant les mises en images des forêts de Sologne auxquelles procèdent ses élèves à la lecture du *Grand Meaulnes*. Je vous les laisse imaginer...

Le jugement moral constitue par ailleurs un des lieux d'implication les plus accessibles et les plus intéressants à exploiter. Il suffit d'un léger déplacement du questionnement concernant les personnages pour passer d'une analyse extérieure de l'œuvre à une implication dans l'œuvre. Par exemple, au lieu de demander « quel est le personnage principal? » ou « quelle est la fonction des personnages dans le schéma actantiel? », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, etc., sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ou encore sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur

place. Sous des dehors qui peuvent paraître simplistes, cette stratégie d'implication s'avère d'une grande fécondité car elle renvoie les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques. La perception des personnages est un des lieux privilégiés de la projection de l'imaginaire du lecteur. Par exemple, les personnages de la nouvelle de Balzac, *El Verdugo* — dans laquelle, au cours de la guerre d'Espagne, un jeune officier français, Victor Marchand, d'abord sauvé par l'amour d'une jeune aristocrate espagnole, Clara, se voit ensuite contraint par son général d'ordonner l'exécution de toute la famille de celle-ci par le fils cadet —, génèrent chez les lecteurs, élèves ou enseignants, des jugements très contrastés. Pour les uns, Victor est un faible, un anti-héros qui n'est pas à la hauteur de la situation — il aurait dû désobéir à l'ordre de son chef —, pour les autres, en proposant à Clara de l'épargner si elle accepte de l'épouser, il incarne au contraire des sentiments et des valeurs humaines face à la monstruosité de la guerre et à l'absurdité de valeurs aristocratiques d'un autre temps. De la même façon, l'attitude de Clara peut être interprétée comme un acte héroïque admirable — elle préfère mourir de la main de son frère plutôt que de vivre en épousant l'officier français — ou comme la manifestation d'un aveuglement fanatique : pourquoi refuser l'amour de Victor — qu'elle a précédemment sauvé de la mort — au nom de valeurs qui peuvent sembler contestables? Cette perplexité morale que fait apparaître la confrontation des dispositifs de lecture est parfois, significativement, mise en scène par les œuvres elles-mêmes, dans une forme de mise en abyme de l'activation des imaginaires. *L'auberge rouge* de Balzac, par exemple, confronte le lecteur à la perplexité morale du personnage narrateur : peut-il, moralement, épouser une jeune fille qu'il aime et profiter ainsi de la fortune de son père lorsqu'il découvre que celle-ci a été acquise grâce à un crime crapuleux? Le jeune homme réunit une sorte de commission de sages devant laquelle il expose son problème moral : chacun expose son point de vue, mais c'est au lecteur de trancher car le narrateur personnage se garde bien d'indiquer la décision qu'il prendra *in fine*.

L'imaginaire des lecteurs peut être également suscité pour « compléter » l'œuvre et donner à celle-ci diverses cohérences mimétiques, qui ne

sont pas sans portée axiologique. J'ai récemment donné à lire *Le Portrait ovale* d'Edgar Allan Poe à un groupe d'étudiants en leur demandant de noter la façon dont ils complétaient, spontanément lors de leur lecture, les données fictionnelles de la nouvelle. Je ne retiens ici que leurs apports fictionnels aux événements qui surviennent lorsque le narrateur personnage, frappé par l'aspect vivant du portrait d'une jeune femme, referme le volume contenant l'histoire du tableau et de son modèle. Dans certaines inférences fictionnelles, la femme ressuscitée devient une amante pleine de reconnaissance à l'égard de l'esthète charmant qui l'a délivrée de l'enchantement maléfique dont elle était victime, dans d'autres, au contraire, elle se venge avec cruauté du peintre qui n'a pas su l'aimer sur le malheureux qui commet l'imprudence de l'admirer. On le voit, l'activité fictionnalisante renvoie à des imaginaires, révèle des visions du monde — et de la femme — pour le moins divergentes qui investissent l'œuvre de significations fort différentes<sup>41</sup>.

Pour ce qui concerne l'activité fantasmatique, il ne s'agit pas, bien entendu, de demander aux élèves de nous raconter leurs fantasmes — et encore moins de leur raconter les nôtres! — mais de faire des rapports plaisir/déplaisir, séduction/répulsion, adhésion/rejet, etc. des lieux d'implication du lecteur dans l'œuvre. La localisation de ces réactions dans

---

41. Lorsque, du fait de la trop grande résistance ou de la trop grande altérité de l'œuvre, cette fictionnalisation d'un monde intermédiaire entre le monde de l'œuvre et celui du lecteur s'avère impossible, la lecture devient difficile. Marlène Lebrun cite, par exemple, les réactions d'une élève de seconde à la lecture de *La Princesse de Clèves* qui témoignent tout à la fois de l'effort de cette lectrice pour établir une cohérence de l'œuvre et de son renoncement devant les difficultés rencontrées : « J'ai trouvé particulièrement agaçant le comportement de l'héroïne, Mme de Clèves. Elle me paraissait indolente, engourdie et sans conviction. Tout au long du récit on a envie de la secouer, de la remuer. Lorsque M. de Clèves meurt, on est persuadé qu'elle va se réveiller, réagir et qu'enfin elle va annoncer son amour à Monsieur de Nemours. Et bien pas du tout! Mme de Clèves se sentant coupable du décès de son mari, n'épousera pas Monsieur de Nemours. Elle se laissera même périr de chagrin. On reste donc déconcerté par le renoncement final dont on a du mal à démêler les véritables causes. » Marlène Lebrun, « 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 », Gérard Langlade et Annie Rouxel [éds], *Le sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, p. 340-341.

l'expérience de lecture permet de constituer une sorte de cartographie des affects générés par l'œuvre et de faire apparaître des divergences et des recouplements entre les dispositifs de lecture des élèves. À commencer par les différences de réaction entre les filles et les garçons. Pour reprendre l'exemple de la nouvelle de Balzac, *El Vertigo*, dans laquelle un jeune homme, le fils cadet, se voit contraint de décapiter toute sa famille, y compris bien entendu son propre père, on ne sera pas étonné des effets qu'elle produit, en particulier sur les garçons : un mélange d'horreur et de fascination. J'ai entendu la question « qu'auriez-vous fait à sa place? » donner lieu à des réponses ambivalentes : « C'est affreux, mais s'il était obligé! » dit l'un, « c'est son père qui le lui demande, c'est une façon pour celui-ci de l'inviter à prendre sa place » souligne l'autre...

Cet exemple le montre : la prise en compte des affects permet d'inscrire ceux-ci dans des imaginaires collectifs, que ces derniers soient partagés par une communauté culturelle plus ou moins large ou qu'ils renvoient à des données fondamentales de la psyché humaine, telles qu'elles apparaissent notamment dans les stéréotypes mythologiques et les lieux communs culturels. Les exemples précédents d'activations fantasmatiques révèlent la double réaction que celles-ci génèrent : sentiment renforcé de son identité propre et, dans le même temps, sentiment libérateur d'appartenance à une communauté : être davantage soi-même parce que l'on n'est pas seul dans son cas. Ainsi Goldschmidt :

Je lisais et relisais sans cesse ces mêmes pages des *Confessions* et un soulagement extraordinaire m'envahit, à lire ainsi chez un autre ce qu'il en était de plus intensément et de plus secrètement de moi. On en parlait ouvertement dans un livre dont il fallait même lire des extraits pour le baccalauréat. À l'intérieur de moi-même, j'étais maintenant transporté d'une joie sans limites, d'un enthousiasme qui colorait toute chose et qui me consolidait, m'affermissait au sein de moi-même. Dehors et dedans s'équilibraient. Tout était soudain au même niveau, je n'avais plus le sentiment de tomber dans un abîme<sup>42</sup>.

42. Goldschmidt, *La traversée des fleuves — autobiographie*, op. cit., p. 207.

Ces dernières remarques apportent déjà une réponse au « est-ce souhaitable et est-ce utile? » Prendre en compte les affects des élèves lecteurs, ce n'est pas entrer par effraction dans leur imaginaire privé et troubler leur relation intime avec les œuvres. Exposer un dispositif de lecture, c'est certes parler de soi, mais sans s'exhiber puisque cette parole s'inscrit dans une double fictionalité : le dispositif met en scène un moi « fictif » qui répond aux propositions fictionnelles de l'œuvre. Le dialogue des imaginaires, qui institue, de fait, la participation du lecteur à la « feintise ludique partagée » dont parle Schaeffer<sup>43</sup>, se traduit par une forme supérieure de conscience de soi à la fois enrichie de la vive expérience de l'œuvre et débarrassée de la contrainte d'une « représentation à modèle référentiel ». L'exploitation scolaire des dispositifs de lecture révèle ainsi le pouvoir de médiation de la littérature entre expérience de soi et expérience du monde. En cela, elle offre des modèles de socialisation des affects et donne du sens aux lectures individuelles. Elle montre que la lecture littéraire, tout à la fois, aide à vivre et donne à penser. Ce n'est pas le moindre de ses mérites.

Il n'y a pas donc pas de contradiction entre la dimension anthropologique de la lecture que je défends ici et l'enseignement de la littérature. L'activation de l'imaginaire du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réponse fictionnelle du lecteur est le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire. En ce sens, le contenu fictionnel produit par le lecteur — souvent fragile et à configuration variable — compte moins que la réactivité fictionnelle du lecteur, que l'énergie fictionnelle qu'il dégage au cours de la lecture. L'activité fictionnalisante constitue en cela une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler. Pierre Dumayet, qui a relu un nombre incalculable de fois *Madame Bovary*, évoque plaisamment les diverses strates fictionnelles qu'il a ainsi accumulées dans l'œuvre. Il se souvient en particulier<sup>44</sup>, non sans une certaine stupeur, de l'activité fictionnalisante qui l'a conduit, adolescent, à tomber

---

43. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil, 1999.

44. Pierre Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000.



amoureux d'Emma. Si cet épanchement fictionnel lui paraît aujourd'hui assez éloigné des prescriptions du texte, il n'en souligne pas moins qu'il fut impérativement nécessaire à son accès. Sans cette fictionnalisation de l'œuvre, la première lecture n'aurait pas eu lieu, or c'est elle qui rendit possibles toutes celles qui suivirent, et qui furent de plus en plus « savantes », lucides et respectueuses des injonctions du texte.

En conclusion, la notion de dispositif, grâce au renouvellement de l'appréhension de la lecture littéraire qu'elle permet, présente à mes yeux plusieurs intérêts majeurs. Le dispositif constitue un cadre théorique pour penser la lecture littéraire comme un entre-deux où inter-agissent les propositions de l'œuvre et la réactivité du lecteur. Parce qu'il matérialise — au moins pour un temps — une expérience de lecture, le dispositif favorise également tant l'analyse des modalités d'une relation singulière à une œuvre — en termes de suppression, ajout, et transformation — que l'appréciation des enjeux de la déconstruction-reconstruction de l'œuvre par l'imaginaire d'un lecteur. Enfin, le dispositif permet à la didactique de la lecture littéraire, et plus largement à l'enseignement de la littérature, de se frayer un chemin entre deux redoutables écueils : l'approche formelle des œuvres qui conduit au technicisme et à l'éviction du sujet lecteur, et l'occultation de la valeur singulière de l'œuvre par l'envahissement de la subjectivité du lecteur. Grâce au dispositif, les reconfigurations qui s'opèrent chez le sujet lecteur au cours de l'activité liseuse bénéficient d'un statut didactique qui, à mon sens, sert d'ancrage à la formation du lecteur et fonde la portée éducative de la lecture littéraire.



Marilyn Brault

Université du Québec à Montréal

Le rôle de l'imaginaire  
dans l'expérience esthétique  
de la lecture littéraire au collégial

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec un intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui nous entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain, sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir<sup>1</sup>.

Alberto Manguel,  
*Une histoire de la lecture*

**L**a transmission du goût de la lecture et le développement de la sensibilité esthétique constituent des enjeux majeurs de la formation des jeunes lecteurs. Conçu d'abord comme le fondement du développement chez le lecteur d'habiletés à déchiffrer, à interpréter et à analyser le texte littéraire, le plaisir de la lecture favorise

---

1. Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, Paris, Actes Sud, coll. « Babel », 1998, p. 357.

aussi « la motivation et la mémoire, construit la sensibilité et la culture littéraire<sup>2</sup> ».

Si le plaisir demeure, pour de nombreux professeurs et didacticiens, un argument de fond pour plaider en faveur de la lecture à l'école, il reste néanmoins une finalité rarement atteinte dans les cours de français au collégial. Le manque d'appétence des élèves pour la lecture en général pose un défi de taille aux spécialistes de l'enseignement de la littérature qui se demandent, en effet, comment aider les jeunes lecteurs à percevoir le pacte esthétique que suppose le texte littéraire? Or, peut-on surmonter réellement les difficultés et franchir les seuils de complexité faisant obstacle au plaisir si l'on ne connaît ni les attentes ni les goûts de ces lecteurs? Selon mon hypothèse, la verbalisation des émotions et des impressions liées à la lecture apparaît nécessaire à la construction du sens du plaisir de lire à l'école.

Afin de mieux connaître les attentes esthétiques des jeunes lecteurs contemporains, j'ai rassemblé, à l'hiver 2002, au moyen d'un questionnaire ouvert, 150 témoignages<sup>3</sup> écrits d'étudiants provenant de trois collèges différents de Montréal et des environs (Jean-de-Brébeuf, Lionel-Groulx et L'Assomption). Portant essentiellement sur les représentations des élèves à l'égard du plaisir de la lecture, ces témoignages m'ont permis de dégager certaines constantes. En effet, le lecteur du collégial réagit au texte en fonction de nombreux paramètres dont certains semblent favoriser plus que d'autres l'émergence de son plaisir de lire. Mon propos ne vise pas à révéler ici l'ensemble des critères les plus fréquemment désignés sur la base desquels les collégiens conçoivent et analysent leur plaisir de lire<sup>4</sup>. J'ai plutôt choisi d'explorer un seul des motifs communs aux témoignages

---

2. Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », 1996, p. 64.

3. Ces témoignages constituent le corpus de base analysé dans mon mémoire de maîtrise.

4. Pour connaître l'ensemble des résultats de cette recherche, voir : Marilyn Brault, « Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des oeuvres littéraires au collégial », mémoire de maîtrise en Études littéraires, Université du Québec à Montréal, 2005, 123 f.

écrits des répondants qui concerne plus directement la problématique de ce recueil : à savoir l'importance que revêt la mobilisation de l'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture littéraire au collégial. Il s'agira donc d'observer, dans un premier temps, les rapprochements établis par les cégépiens lecteurs entre le travail de leur imaginaire et l'émergence de leur plaisir de lire. On s'interrogera ensuite sur l'irréductible tension qui s'exerce entre l'imaginaire du texte et l'imaginaire du lecteur pour terminer avec la présentation des trois principales fonctions de l'imaginaire du jeune lecteur (la reconnaissance, l'identification et la créativité) qui, selon les résultats de mes recherches, semblent assurer l'émergence de son plaisir de lire.

## La figure du voyage imaginaire

Les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche ont fait appel à différentes images pour décrire ce que représentait pour eux le plaisir de la lecture. Parmi celles qui dominent, on retrouve notamment la figure du « voyage imaginaire ». La forte majorité des répondants entrevoient le plaisir de la lecture comme une expérience permettant d'accéder, par le truchement de l'imaginaire, à une multitude de mondes fictifs. « Le plaisir de lire, écrit un étudiant, c'est comme partir à l'aventure, ouvrir la porte d'un autre monde, d'un autre univers, celui de l'imagination et du rêve. » La littérature devient source de plaisir lorsqu'elle permet au lecteur « d'entrer dans sa tête », de « voyager en songe » et « d'explorer le pays de l'imaginaire ».

Loin d'être vécu comme une simple évasion, le voyage imaginaire devient pour plusieurs étudiants le prétexte idéal pour s'enrichir sur le plan personnel et découvrir de nouvelles façons de percevoir le monde. « Comme une invitation au voyage, le plaisir de la lecture promet de belles découvertes, explique un étudiant. Il stimule mon imaginaire, éveille en moi de nouvelles idées et suscite beaucoup de questions. » « Les voyages forment la jeunesse » et, comme la littérature, ils « transcendent les

divisions artificielles de la connaissance<sup>5</sup> ». Ainsi, la notion d'apprentissage revêt, aux yeux des enquêtés, une importance considérable. Plusieurs étudiants associent, en effet, le plaisir de la lecture à l'acquisition de connaissances « éthico-pratiques<sup>6</sup> » :

Le plaisir de lire pour moi est le fait que je peux m'évader dans les romans et comprendre certaines réalités sociales qui me sont inconnues. [...] La lecture me procure le plaisir de développer ma culture générale tout en voyageant assis dans mon salon.

Le plaisir de lire c'est d'apprendre de nouvelles choses sur l'histoire, les peuples et la vraie vie tout en étant plongé dans un monde pourtant bien imaginaire.

Certes, les élèves perçoivent la lecture comme un moyen privilégié d'appropriation de savoirs. Désireux de s'enrichir sur le plan intellectuel, ils attestent trouver dans les livres la possibilité de parfaire leur culture personnelle. Ainsi adorent-ils s'aventurer vers d'autres lieux et d'autres époques, entrer en contact avec des imaginaires susceptibles de bouleverser leurs a priori culturels et s'y abandonner tout entier en complétant librement l'esquisse des paysages, des lieux et des personnages évoqués par l'auteur, à partir de leur propre imaginaire. On pense souvent, à tort, que les étudiants sont réfractaires aux livres que l'on leur commande de lire. Or, plusieurs d'entre eux avouent aborder leurs lectures dans l'espoir d'en tirer le plus de plaisir et de profit. Au collégial, l'étudiant se rend compte que la littérature peut lui apporter beaucoup sur le plan de l'imaginaire. N'étant plus entrevue comme un pur divertissement, la lecture invite les cégépiens à construire leur propre

---

5. Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2000, p. 9.

6. Baudelot et son équipe classent parmi les principales raisons de lire le désir d'un apprentissage éthique et pratique : « Il s'agit de former sa personnalité ou de donner une toile de fond à ses désirs, de construire son identité à partir des normes et des modèles de comportements, des schèmes de perception ou d'action qu'offrent à l'état pratique les romans, » Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Editions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, p.149.

monde de références. L'un d'eux écrit : « J'accumule dans ma tête de nouvelles images qui me permettent de mieux comprendre les mondes qui m'entourent ». En puisant dans leur encyclopédie personnelle, leur lecture s'ouvre désormais au monde des possibles et au territoire plus vaste des savoirs interculturels. Le plaisir d'imaginer et de contextualiser le monde auquel se réfère un texte représente donc un attrait important pour les élèves du collégial.

Dans l'expectative du plaisir de lire, les élèves s'attendent enfin à ce que leurs lectures aient une incidence directe sur leur propre imaginaire. Un étudiant écrit : « Le plaisir de lire c'est de découvrir un autre monde que le sien et d'en faire partie. [...] C'est entrer en communication avec cet autre monde et en faire l'expérience. » Un autre précise : « Cette expérience d'un autre monde imaginaire doit être capable d'avoir des répercussions sur mon imaginaire à moi. » Ainsi, cette forme de relation et de partage accrédite le postulat de Béatrice Bloch voulant que le plaisir de la lecture émerge de la rencontre de l'imaginaire du texte et de celui du lecteur.

Le plaisir de lire un texte [...] repose sur la rencontre intermittente entre l'imaginaire du lecteur (c'est-à-dire ce qui constitue le fonds des concrétisations inconscientes qui le hantent, ses dispositions psychiques) et le fonds imaginaire du texte (ce qu'il offre de richesses thématiques, de sons, d'images, de substrats à « investir »). Jouir de la lecture, c'est se reconnaître un peu dans le récit, pour être ensuite transporté loin de ses demeures initiales en suivant la dérive suscitée par le texte<sup>7</sup>.

Or, comment se définit cette rencontre intermittente entre l'imaginaire du texte et l'imaginaire du lecteur?

---

7. Béatrice Bloch, « Passe le texte et persiste un tempo de l'imaginaire : un lecteur contemporain face à un texte du XVIIIe siècle », dans *Le lecteur dans l'œuvre*, Paris, Klincksieck, coll. « La lecture littéraire », 1998, p.147.

## Une dynamique de partage

Entre 1996 et 2000, Béatrice Bloch fait paraître une série d'articles qui visent à préciser le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture. « La condition de l'expérience esthétique réside, selon elle, dans l'universelle aptitude humaine à l'imagination<sup>8</sup> ».

En s'appuyant sur les diverses perspectives offertes par Kant, Freud, Sartre et Iser sur l'imagination, Béatrice Bloch entreprend d'identifier et d'examiner les quatre aspects fondamentaux de l'imaginaire. Celui-ci apparaît, en effet, à la fois comme capacité et lieu d'activité intellectuelle, de sensibilité affective, de synthèse et d'investissement ainsi que de créativité et de conscience d'irréalité. Bien sûr, chacun de ces lieux fonctionne de manière autonome. Si la zone proprement intellectuelle de l'imaginaire est convoquée, la pureté de la forme, le discours idéologique ou l'harmonie des composantes du texte captent davantage l'intérêt du lecteur. En revanche, une lecture faisant strictement appel à la dimension affective de l'imaginaire engendre généralement une identification ou une catharsis chez le lecteur. La capacité de synthèse de l'imaginaire est celle qui permet au lecteur de passer des figures de soi à l'Autre et d'établir des liens et des associations à partir de l'univers du texte de fiction. Béatrice Bloch la décrit également comme le lieu « d'une opération active d'investissement<sup>9</sup> » où les images étrangères sont remaniées de sorte qu'elles deviennent nôtres. Enfin, la conscience nécessaire d'avoir affaire à des objets esthétiques nouveaux et irréels faisant poindre un certain nombre de difficultés « sont autant d'appels à l'imaginaire<sup>10</sup> », conclut Bloch.

Ainsi, l'implication de l'imaginaire affectif ou intellectuel du lecteur peut prendre différentes formes. Or, pour qu'ait lieu une véritable

---

8. Béatrice Bloch, « L'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture », dans *Esthétique plurielle*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, coll. «Esthétique hors cadre», 1996, p. 47.

9. *Ibid.*, p. 52.

10. *Ibid.*, p. 54.



expérience de lecture, les quatre caractéristiques de l'imaginaire que nous venons d'énoncer (affectivité, synthèse, conscience d'irréalité et activité intellectuelle) doivent être convoquées. Selon Béatrice Bloch, c'est à compter de ce moment qu'une dynamique propre au plaisir de lire s'instaure entre l'imaginaire du texte et l'imaginaire du lecteur :

L'imaginaire, oeuvrant par déplacement et condensation à partir des images, des sons, des récits d'autrui (du texte lu), parvient à mettre en place une série de convergences partielles entre ce que le récit offre de matériau à combiner et les représentations inconscientes du lecteur. Le plaisir de lire viendrait de cette alternance entre une reconnaissance et une étrangeté que l'on cherche à domestiquer mais qui entraînerait pourtant au-delà de ce que l'on n'aurait jamais pu prévoir, chevauchement partiel entre les images du texte et l'imaginaire du lecteur. C'est pourquoi les conditions de plein épanouissement de l'imaginaire seraient qu'il ne verse pas trop du côté de l'intellect pur, ni de celui de l'affectivité seule, mais qu'il soit précisément le lieu d'une synthèse entre ces deux aspects, permettant cette implication dans un texte étranger<sup>11</sup>.

Qu'en est-il de cette dynamique particulière chez le lecteur au collégial? Ces caractéristiques de l'imaginaire sont-elles aussi requises pour que naisse l'émotion esthétique? Selon les résultats de l'enquête, les étudiants opposent, comme deux univers cloisonnés, le plaisir d'un côté et le travail intellectuel de l'autre. La première zone proprement intellectuelle de l'imaginaire n'a pas été évoquée de manière significative dans les témoignages des collégiens. S'ils désirent saisir le sens profond de l'œuvre et acquérir de nouvelles connaissances, plusieurs élèves refusent toutefois de s'investir en tant que lecteurs et de fournir les efforts que requiert l'analyse – ce qui leur semble d'ailleurs un travail purement intellectuel.

En revanche, les collégiens semblent plus enclins à fournir les efforts que requiert la mobilisation des trois autres aspects de leur imaginaire.

11. Béatrice Bloch, « Passe le texte et persiste un tempo de l'imaginaire », *op. cit.*, p. 148.

Ainsi, la reconnaissance de l'imaginaire du texte, l'identification aux personnages et l'activité créatrice demeurent, pour les élèves du collégial, d'importantes conditions d'émergence de leur plaisir de lire<sup>12</sup>. Voyons comment cela se présente dans les témoignages étudiants.

## Reconnaître l'imaginaire du texte

Très souvent, les difficultés de lecture éprouvées au cours du processus de familiarisation du texte semblent empêcher le travail de l'imaginaire de l'élève de se mettre en branle. De ce fait, plusieurs répondants avouent abandonner leur lecture si, dès les premières pages du livre, ils ne parviennent pas à se représenter mentalement les personnages, les objets, les sensations ainsi que l'espace et le temps liés à la réalité fictive du récit. Selon Béatrice Bloch :

La production d'images mentales, dans l'esprit du lecteur, n'aurait aucune force affective (c'est-à-dire aucun impact sur la zone affective de l'imaginaire du lecteur) si ces images se révélaient ou bien inaptées à être saisies comme telles (restant par trop intellectuelles), ou bien incapables d'être perçues parce qu'elles n'arrivent pas à se constituer en tant qu'images<sup>13</sup>.

Or, pourquoi certaines images n'arrivent-elles pas justement à se former dans l'esprit des étudiants? Et lorsqu'elles y parviennent, quelle forme particulière prennent-elles? Quel aspect? Quelle texture? Est-ce que certains facteurs ou déterminations textuelles favorisent davantage

---

12. Ces trois fonctions de l'imaginaire du lecteur (reconnaître, s'identifier, créer) ne sont pas sans rappeler les trois fonctions de l'expérience esthétique présentées par Jauss dans sa « Petite apologie » soit : 1) l'aesthesis, qui se manifeste dans le fait d'admirer et de reconnaître le monde en tant qu'apparence sensible; 2) la catharsis, qui permet au sujet percevant de se dégager des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique; 3) la poïesis, s'exprimant par la mise en forme d'une perception nouvelle et d'une transformation de l'univers environnant. Voir Hans Robert Jauss, « Petite apologie de l'expérience esthétique » dans *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Ed. Gallimard, coll. « Tel », 1978, p. 135-172.

13. Béatrice Bloch, « L'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture », *op. cit.*, p. 57.

les capacités de reconnaissance des élèves du collégial? Beaucoup de questions pour peu de réponses.

L'analyse des témoignages recueillis révèle que les cégépiens accordent beaucoup d'importance au fait de reconnaître comme « vrais » les paysages, les objets et les personnages qui leurs sont présentés.

J'aime quand les lieux sont bien décrits et réels, affirme cette étudiante. Les personnages doivent être réalistes, c'est-à-dire que si je me retrouvais devant eux, je pourrais les reconnaître clairement.

J'aime qu'il y ait des descriptions, indique cette autre étudiante, en autant qu'elles soient réalistes et m'aident à mieux comprendre les propos et à me figurer les personnages et leur contexte.

De toute évidence, le rapport mimétique qu'entretiennent les œuvres de fiction avec le réel semble favoriser l'adhésion des lecteurs aux événements racontés. Par ailleurs, les élèves ne recherchent pas un réalisme littéraire mais plutôt un « effet de réel », une impression « d'incroyable mais vrai ». À cet égard, les descriptions sommaires, les dialogues, les répétitions et les stéréotypes favorisent cet effet recherché en donnant à voir avec le plus de vraisemblance possible même les situations les plus invraisemblables. Pour que la réalité fictive existe et signifie quelque chose pour les cégépiens lecteurs, elle doit pouvoir être associée à une image réaliste et convaincante. « Il faut, disent plusieurs étudiants, que ça devienne comme un film dans notre tête. »

La structure logique du récit stimule aussi la zone de reconnaissance de l'imaginaire du jeune lecteur. Ce qui est logique apparaît comme réel, donc facilement reconnaissable pour la majorité des répondants. Les collégiens dont la pensée demeure plutôt cartésienne préfèrent « les œuvres bien écrites, bien structurées où on ne se perd pas. » Un autre étudiant écrit : « Il doit y avoir une suite d'idées logiques, tout doit être clair, net et précis » sans quoi finalement, les élèves ne sont plus aptes à établir des relations entre les diverses situations énonciatives et à reconnaître l'espace, les lieux, la cartographie de l'imaginaire du texte.

C'est donc principalement la reconnaissance des éléments généraux du texte (les personnages, les objets, les lieux) qui semble permettre aux étudiants d'adhérer au monde du texte. Les détails, eux, ont été laissés de côté. Les sons, les odeurs, les silences n'ont pas été évoqués de manière significative dans les témoignages étudiants.

## S'identifier

À partir du moment où cette reconnaissance globale de l'imaginaire du texte dépasse la simple analogie et ramène le lecteur à ses propres souvenirs ou à ses désirs, un second plaisir de lecture entre en jeu : celui de l'identification. Les éléments du texte sont alors reconnus de manière plus intime, faisant écho à l'expérience personnelle du lecteur, en engageant son affectivité.

Nul doute que la relation intime qui unit les élèves aux protagonistes littéraires conditionne leur plaisir de lire. La rencontre ou la découverte de soi à travers la représentation imaginaire de l'Autre influence considérablement la manière dont le lecteur s'investit dans le texte. C'est à travers les personnages, leurs rêves, leurs craintes et leurs fantasmes que les lecteurs se retrouvent avec eux-mêmes, se remettent en question et se libèrent, parfois, de leurs angoisses. Une étudiante écrit : « Les personnages deviennent mes amis, je partage leurs joies, leurs souffrances, j'ai l'impression de vivre leur vie à leur côté [...], je me plonge en eux, je m'identifie à eux »; « j'aime plus que tout ressentir leurs émotions ».

Le plaisir de l'identification chez les élèves du collégial semble donc intrinsèquement lié à la découverte de soi. En ayant accès à des émotions inhabituelles ou encore à des idées insolites à travers la représentation imaginaire de l'Autre, les collégiens ont le plaisir de découvrir des facettes insoupçonnées de leur personnalité. « Le plaisir de lire, remarque cette étudiante, c'est le plaisir de se reconnaître à travers plusieurs personnages et d'apprendre à se connaître. C'est le plaisir de découvrir qui on est vraiment, de s'enrichir, de s'approfondir soit de manière spirituelle, psychologique ou même physique. »

J'ai aussi remarqué que les personnages riches et complexes invitaient plus que d'autres les élèves à développer leur sens critique et leur capacité d'analyse. En effet, s'il existe bien au collégial un plaisir plus soutenu lié à un approfondissement du sens de l'œuvre, il découle, selon mes observations, de la volonté et du désir chez certains de comprendre et d'interpréter le comportement des personnages. À ce propos, un étudiant écrit :

Le plaisir de lire c'est de réussir à voir le sens caché du livre, de lire entre les lignes et de pouvoir créer des relations entre les états d'âme des personnages et leurs relations interpersonnelles. [...] Je me sens alors comme un personnage de l'histoire, je tente de trouver des solutions face aux situations que vivent les personnages.

Ainsi, le plaisir se situe là où le lecteur sait se reconnaître, là, précisément, où il se sent interpellé, où il se trouve, comme dirait Barthes, pour ainsi dire *séduit*. Or, les élèves ne se contentent pas uniquement du sentiment de satisfaction que leur procure l'identification aux personnages.

## (Re)créer le monde du texte

L'analyse des témoignages étudiants fait aussi ressortir l'apport de l'activité créatrice du jeune lecteur dans l'expérience esthétique de la lecture littéraire. « J'aime qu'un roman me laisse suffisamment de latitude pour que je puisse créer autour de l'histoire », déclare cet étudiant. Dès lors, il ne s'agit plus juste de se figurer mentalement le monde du texte et de se reconnaître à travers la représentation imaginaire de l'autre, mais aussi de construire de nouvelles images, d'ajouter des détails, de combler les vides, de *créer*, bref de saisir les zones abandonnées par l'auteur à la créativité des lecteurs.

En complétant ainsi librement l'esquisse des paysages, des lieux et des personnages évoqués par l'auteur, les étudiants ont eux aussi le sentiment de contribuer à la naissance d'un nouvel objet imaginaire et de participer

à l'expérience de la création littéraire. « Mes lectures prennent une toute autre dimension lorsque je deviens moi aussi un peu écrivaine », affirme une étudiante.

Rappelons que, selon Iser, le texte littéraire comprend toujours certaines zones d'indéterminations qui

permettent à l'auteur et au lecteur de prendre une part égale au jeu de l'imagination. La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve. (Or) celles-ci sont transgressées si tout nous est dit trop clairement ou pas assez précisément<sup>14</sup>.

Comme pour faire écho à ces propos, un étudiant écrit : « L'essentiel seulement doit être dit car il faut bien laisser notre imagination faire un peu de travail. » Ainsi, pour autant que le lecteur parvienne à combler ces vides et à s'en faire une représentation signifiante, certaines de ces zones participent du plaisir de la lecture chez les jeunes. C'est le cas notamment des indéterminations qui se rapportent à l'intrigue et qui incitent les lecteurs à anticiper la suite des événements. Les collégiens adorent aussi les textes qui maintiennent le lecteur en haleine et le plongent dans une posture d'hésitation provoquant des effets parfois d'étrangeté, parfois de suspense et d'étonnement. Perçues comme d'importantes stimulations de la pensée et de l'imagination, ces indéterminations assurent aussi l'adhésion des lecteurs au texte.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs répondants ont affirmé apprécier tout particulièrement les livres qui les invitaient à voyager à l'extérieur de leur propre culture. Le caractère exotique de certains textes semble en effet exciter les sens du lecteur, activer son imagination et lui procurer un plaisir important qui procéderait de la re-création et de la maîtrise d'un monde nouveau, original et dépaysant. À ce propos, un étudiant écrit :

---

14. Iser Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardagar Editeur, coll. « Philosophie et langage », 1985, p. 199.

Nous avons besoin de mondes imaginaires, différents, exotiques, que nous ne connaissons pas, pour nous captiver, pour nous inciter à créer dans notre tête de nouvelles images différentes de celles que nous proposent la télévision et l'Internet.

\*\*\*

Ainsi, pour que s'éprouve un réel plaisir de lecture, selon les résultats de mon enquête, la mise en place de correspondances entre l'imaginaire du texte et les zones de reconnaissance, d'affectivité et de créativité de l'imaginaire du jeune lecteur apparaît nécessaire. Ajoutons que l'instauration d'une telle dynamique de partage propre au plaisir de lire peut se réaliser soit de manière spontanée, soit de manière progressive.

Lorsque l'adéquation entre l'imaginaire du texte et l'imaginaire du lecteur est quasi immédiate, le plaisir qui en découle est généralement plus direct. Les seuils de complexité littéraire n'entravent pas la capacité imaginaire du lecteur et les effets d'étrangeté sont rapidement domestiqués. De plus, la forte majorité des images de l'univers romanesque correspondent aux images pré-construites du lecteur. L'accessibilité, l'ouverture de l'imaginaire du texte permet aux lecteurs de se laisser toucher et de se laisser prendre plus facilement au jeu de l'identification. À ce propos, Roland Barthes écrivait dans *Le plaisir du texte* que « plus une histoire est racontée d'une façon bienséante, bien disante, sans malice, sur un ton confit, plus il est facile de la retourner, de la noircir, de la lire à l'envers<sup>15</sup> ». Autrement dit, plus il est facile de jouer avec l'univers imaginé par l'auteur. À l'abord d'un tel texte qui n'exige pas ou peu d'attention, l'imaginaire du lecteur y trouve un lieu de re-création. Et toujours selon nos observations, plus les élèves du collégial se sentent concernés par le texte et aptes à retourner l'histoire selon leur propre situation, meilleure semble être leur réception esthétique du texte littéraire.

Or, nous savons tous qu'au collégial, les lecteurs sont plus souvent confrontés à des textes passés, aux imaginaires lointains, qui bouleversent

---

15. Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Tel quel », 1973, p. 44.

leurs systèmes de représentation. Trop souvent, ils n'ont pas accès aux images, aux sonorités, au vocabulaire, bref à tout ce qui constitue les fondements de l'imaginaire du texte littéraire. Celui-ci, généralement très éloigné de la réalité et de la culture personnelle des jeunes lecteurs, réclame un décryptage intellectuel plus important, une acclimatation au dépaysement et une sublimation culturelle. Comment faire alors pour encourager la rencontre, même fragmentaire, de ces deux imaginaires souvent éloignés? Lorsque l'imaginaire du texte paraît surabondant par rapport à celui du lecteur, le plaisir de la lecture ne semble plus le même et la compréhension du texte littéraire non plus.

Au terme de ces remarques, on peut se demander si certaines stratégies didactiques pourraient favoriser l'établissement d'équivalences entre l'imaginaire du texte et celui du lecteur? Si une didactique de la lecture axée sur la formation de l'imaginaire du lecteur parviendrait à restituer à la lecture scolaire sa portée esthétique?



Marcel Goulet  
Collège Édouard-Montpetit

## Lecture littéraire et construction de l'imaginaire

**D**epuis une dizaine d'années, nous pratiquons dans les collèges du Québec un enseignement de la littérature orienté vers l'apprentissage par nos étudiants d'une pratique de la lecture que l'on pourrait qualifier d'objective et savante des textes littéraires. Dans le cadre de cette formation, nous invitons nos étudiants à mettre en veilleuse, voire à abandonner leur pratique habituelle de la lecture, si tant est qu'ils en aient une, et qui est ordonnée soit au divertissement, à la recherche d'un plaisir immédiat procuré par une attention exclusivement accordée à l'histoire racontée, soit à la quête, dans une perspective éthico-pratique, de modèles propres à les guider dans la conduite de leur vie. Bref, nous invitons nos étudiants à s'émanciper d'une pratique de la lecture centrée sur le sujet lecteur et fort peu soucieuse de l'objet texte et de son caractère esthétique. Aussi cherchons-nous à faire de nos étudiants des lecteurs qui sachent analyser des oeuvres littéraires, expliquer les représentations du monde dont elles sont porteuses et apprécier des oeuvres de la littérature

québécoise, et ce, avec un souci d'objectivité et en mettant à contribution toutes les connaissances pertinentes pour ce faire. Nous exigeons d'eux qu'ils rendent compte de leur maîtrise de ces nouvelles compétences que nous cherchons à leur faire acquérir dans des explications de textes ou des commentaires composés — que nous appelons analyses littéraires — ou encore dans des dissertations explicatives ou critiques, tous types de textes qui ne laissent, somme toute, que fort peu de place au sujet empirique et à l'expression de sa subjectivité.

Depuis sa mise en oeuvre, cette conception de la formation des lecteurs a fait l'objet de critiques, notamment pour en dénoncer les dérives vers le formalisme et le technicisme, et pour déplorer l'appauvrissement de l'expérience littéraire auquel elle conduit. Le cas du Québec n'est pas unique, la France, entre autres, n'ayant pas été épargnée par cette vague de fond en enseignement de la littérature. Aussi, les critiques ont-elles donné naissance, en didactique de la littérature, et ce en France davantage qu'au Québec, à toute une réflexion sur la place à accorder au lecteur réel dans l'apprentissage de la lecture littéraire. Les discours sont variés, les points de vue divers, mais ils se rejoignent néanmoins sous le paradigme du sujet lecteur, avec pour leitmotiv la réhabilitation du lecteur empirique et de sa subjectivité dans l'expérience de la lecture littéraire.

Au cours de cette même période, au Québec, des professeurs de collège, peu portés sur l'orthodoxie, peu enclins donc à respecter à la lettre les devis ministériels, ont pris l'initiative de proposer à leurs étudiants des activités ne relevant pas d'une stricte lecture objective et savante des œuvres littéraires, mais en appelant plutôt à l'exercice par leurs étudiants de leur subjectivité et de leur créativité. Ces pratiques pédagogiques, qui mobilisent le lecteur réel, et que nous pourrions qualifier de délinquantes, demeurent bien marginales. Elles témoignent néanmoins d'un malaise à l'égard d'un enseignement de la littérature et d'un programme de formation à la lecture littéraire fondés sur la figure hégémonique du lecteur objectif et savant.

La réflexion que je propose ici s'inscrit dans cette perspective de contestation, de renouvellement et d'enrichissement de la formation du

lecteur littéraire et de l'enseignement de la littérature tels que nous les pratiquons. Elle porte sur des propositions didactiques qui en appellent à une mobilisation de sa subjectivité, à une mise en jeu par le lecteur de tout son être, et au premier chef de son imaginaire, dans son apprentissage et sa pratique de la lecture littéraire. En ce sens, elle invite à repenser la formation des lecteurs dans une perspective à la fois d'opposition et de complémentarité face au paradigme qui façonne présentement l'enseignement de la littérature au collégial.

## Une invitation à mettre son imaginaire en jeu

Depuis quelques années, soucieux d'échapper aux dérives qui menacent l'apprentissage de la lecture littéraire au collège et jusqu'à l'expérience même de la littérature — je pense bien sûr à la dérive techniciste, mais également à celle de la pensée magique et à celle-là encore engendrée par un certain esprit que Pierre Vadeboncoeur qualifie de postmoderne et qui n'est que l'envers d'un certain positivisme — depuis quelques années, dis-je, je propose à mes étudiants, dans le cours *Écriture et littérature*, le premier cours de la formation générale commune en français, avant même de leur en révéler le contenu, de procéder à l'inventaire de leur imaginaire amoureux. Je les invite à rendre compte, par écrit, de la composition de cette mémoire, de cet ensemble plus ou moins organisé, chez eux, d'images, de personnages, de figures, de récits, d'idées qui les habitent et qui définissent leur représentation de l'expérience amoureuse. Ce que j'espère de cette activité, par delà les difficultés que leur pose l'exercice, ce n'est pas un étalage de leurs richesses, non plus que de leurs désirs et fantasmes secrets — j'aurais trop de scrupules à exiger une telle chose d'eux —, mais plutôt une prise de conscience de leur relative indigence. Je les prie de n'y voir aucune intention malveillante de ma part, tant est loin de moi l'idée d'y chercher motif de mépris. Ce que je souhaite, plutôt, c'est de mener mes étudiants à la conscience de leur « déficit ontologique<sup>1</sup> », de leur inhumanité, de leur barbarie, oserais-je

---

1. Jean-François Mattéi, « La barbarie de l'éducation », *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 166.

dire, un déficit qui tient à la nature même de la condition humaine. Je souhaite leur enseigner, par là, la conscience du manque, ici nommément, sur le plan de leur imaginaire, comme, par ailleurs, sur le plan de leur pratique de la langue, de leur sensibilité et de leur intelligence du monde, tous domaines visés par l'expérience de la littérature. Je cherche, en fait, à leur enseigner le désir. Le principe est économique : il s'agit de créer la demande avant de présenter l'offre. Je cherche à faire naître chez eux le désir du littéraire, le désir de la lecture littéraire, que je présente — restons dans l'ordre de l'économie — comme un travail grâce auquel ils enrichiront leur imaginaire. Leur ayant enseigné le désir, il ne me reste plus — je le dis ici de manière quelque peu désinvolte, mais tout le défi de l'enseignement de la littérature est là —, il ne me reste plus donc qu'à leur enseigner le désirable! J'aimerais examiner, à la lumière de cette pratique pédagogique, trois versions de la question du désirable en matière d'enseignement de la littérature, de formation de lecteurs et de formation de l'imaginaire. D'abord : quelle littérature pour quel imaginaire? Ensuite : quel enseignement pour quel imaginaire? Enfin : quel lecteur pour quel imaginaire? La réflexion que je propose ici sera résolument celle d'un praticien de la littérature et de son enseignement, davantage que celle d'un théoricien.

## Quelle littérature pour quel imaginaire?

La question du désirable se pose d'abord, et très spontanément, en matière d'enseignement de la littérature et de formation de l'imaginaire, en termes de contenu. Elle s'entend alors de la façon suivante : quelles œuvres soumettre à l'étude ou quelle littérature enseigner? — avec à l'horizon les spectres du classicisme, de l'encyclopédisme, de l'éclectisme. Elle se pose, plus largement encore, sous la forme : quelle culture pour nos étudiants? — la culture étant ici comprise, non comme une manière d'habiter le monde, mais comme un ensemble d'objets choisis dans le répertoire de ce que l'humanité a produit de meilleur. Il va de soi que l'enseignement de la littérature, et à travers lui l'apprentissage de la lecture littéraire, ne se fait pas sans objet, ou dans l'indifférence des objets — comme tend à le faire croire une certaine pédagogie de la

compétence. Enseigner la littérature exige en effet de proposer des objets, et, en cela, il s'agit d'une entreprise « morale », ainsi que l'affirme Pierre Vadeboncoeur. Sur le plan du contenu, l'école, le professeur ont à exercer un jugement, et c'est ce qui fait que leur enseignement est moral, « moral parce que pensé, précise Vadeboncoeur. Moral aussi parce que cherchant dans ses différents objets [...] l'éthique et l'esthétique qui les rendent admirables<sup>2</sup> ». La question du désirable, dans le choix de la littérature à enseigner, nous renvoie d'emblée à l'idée de valeur, et, d'abord, à l'idée de valeur esthétique, à l'idée de beauté. Là se trouve la responsabilité première du professeur de littérature et, par son intermédiaire, celle de l'école tout entière : proposer à la lecture des « objets de beauté ». J'ajouterais également que l'école est imputable, dans l'exercice de son jugement, relativement au choix des œuvres à soumettre à l'étude, de la transmission d'une pérennité, de la constitution et de la préservation d'une communauté de références. Sa responsabilité morale, à l'égard de la construction de l'imaginaire, relèverait du rappel du caractère social, culturel, civilisé de l'imaginaire. L'imaginaire ne saurait être réduit à un lieu purement individuel, intime, personnel. Je soutiendrais encore que l'école est aussi responsable, par le choix des objets qu'elle soumet à la lecture littéraire, non seulement de la construction d'une identité pour l'imaginaire, mais de l'ouverture de l'imaginaire à l'altérité. Et j'étendrais cette responsabilité à la mise en mouvement, à l'ébranlement, voire à la subversion de l'imaginaire. L'école ne devrait pas se contenter de gaver de « fast-food » ou de « confort-food » ceux qui y viennent faire l'expérience de la littérature. Elle devrait aussi donner dans la lenteur et dans la crise. Alors, quelle littérature pour mes étudiants, quels objets de beauté, de communes références, quels objets identitaires, étranges, subversifs, pour ceux-là que j'ai invités à faire l'inventaire de leur imaginaire amoureux? À mes étudiants, je propose ces objets qui donnent à voir et à penser : le mythe de l'Androgyne, tel que raconté par Platon; le *Tristan et Iseut* de Bérroul; des poèmes de Ronsard et de Louise Labé; *Roméo et Juliette* de Shakespeare; *Dom Juan* de Molière; une page de *Phèdre* de Racine; *Les*

2. Pierre Vadeboncoeur, *L'humanité improvisée*, Montréal, Bellarmin, 2000, p. 134.

*lettres de la Religieuse portugaise*; cette page de Proust où Swann mesure l'étendue de son amour pour Odette et Buse et zébu, ce curieux poème de Jacques Roubaud. Et pourquoi ces objets-là et non pas d'autres? Parce qu'ils permettent de faire l'expérience d'autres imaginaires, créateurs d'images, de personnages, de figures, de récits et d'idées d'une grande richesse. Parce qu'ils engendrent, pour certains d'entre eux, par la communauté de références qu'ils contribuent à créer, une appartenance à une culture, à une civilisation. Parce qu'ils font de l'expérience de la littérature, articulée à la formation de l'imaginaire, une expérience de beauté, d'identité, d'altérité, de crise.

## Quel enseignement pour quel imaginaire?

La question du désirable, en matière d'enseignement de la littérature et de construction de l'imaginaire, se pose également en termes de forme. Elle s'entend alors ainsi : de quelle manière faire l'expérience de la littérature? de quelle façon présenter les œuvres à lire? et, encore une fois plus largement, quelle culture pour nos étudiants? — la culture étant comprise, cette fois, comme une manière d'habiter le monde. C'est cette question que pose Pierre Vadeboncoeur dans son essai intitulé « La France est un principe<sup>3</sup> », une phrase empruntée au politique français Philippe Séguin. Dans cet essai, Vadeboncoeur s'inscrit contre ce qu'il appelle la « braderie » de l'expérience humaine et, partant, dirais-je pour notre propos, de l'expérience littéraire. Il y dénonce la chute de l'enseignement, tel que nous le pratiquons aujourd'hui, dans l'indistinction et l'éparpillement. Il déplore l'absence d'orientation, l'absence de sens, qui, selon lui, caractérise notre enseignement. Il regrette la disparition de l'enseignement que lui-même a reçu, un enseignement organisé autour de la France, de sa culture, de sa civilisation, non pas tant pour la France elle-même, mais pour la forme qui structurait cet enseignement. Je crois, comme Pierre Vadeboncoeur, que le professeur de littérature, que l'école sont responsables de ce qu'il faut bien appeler ici — et l'affirmation en

---

3. Que l'on retrouve dans ce pamphlet contre un certain postmodernisme qu'est *L'humanité improvisée*. Pierre Vadeboncoeur, *op. cit.*, p. 131-135.

paraîtra d'autant plus triviale — une pédagogie! Mais, si forme il doit y avoir, s'il nous faut retrouver la forme perdue de l'enseignement de la littérature, quelle serait ici, dans la perspective de la formation de lecteurs et de la construction de l'imaginaire, la forme désirable? La proposition d'une forme à l'expérience de la littérature, à la formation de lecteurs, me semble devoir au premier chef présenter quelque rapport avec la dénomination, la structuration et l'exploration de l'imaginaire. Alors, quel enseignement pour mes étudiants dans la perspective de la formation de leur imaginaire? Je leur propose, pour le parcours de la littérature, l'adoption d'une forme thématique, d'une forme théorique et d'une forme historique. Ce sont là des pédagogies que l'enseignement collégial de la littérature n'a pas manqué d'expérimenter dans la dernière décennie. Je vous invite ici à les reconsidérer dans la perspective de leurs effets sur la construction de l'imaginaire du sujet lecteur.

Si je propose à mes étudiants un parcours de la littérature suivant une perspective thématique, c'est que j'espère qu'ils en retireront une géographie et une toponymie de leur imaginaire. Lorsqu'ils abordent ainsi la littérature, ils voient leur imaginaire se déployer comme un espace, comme un territoire composé de régions : celles de l'enfance, de l'expérience amoureuse, du voyage, de la barbarie, du temps, de la mort, etc. Leur imaginaire cesse d'être informe à leurs yeux, il acquiert une configuration, les lieux en sont nommés. Ils peuvent ainsi l'explorer plus facilement, y choisir des destinations, y planifier des excursions et des voyages.

Je leur propose parallèlement un enseignement de la littérature selon une perspective théorique, qui leur permet de développer une syntaxe de l'imaginaire, ce qui en permet la distribution des objets, leur classement, suivant des catégories (images, personnages, figures, récits, idées sont les premières que je propose à mes étudiants). Apparaissent alors pour eux « des chemins d'accès<sup>4</sup> », qui leur permettent d'arpenter leur imaginaire,

---

4. Pierre Vadeboncoeur, *op. cit.*, p. 132.

d'en parcourir les régions suivant un sens, une orientation, des itinéraires. Cette syntaxe leur permet également d'interroger leur imaginaire, de parer à son mutisme, de le faire se raconter. Ils peuvent dès lors en prendre des clichés, des photographies et les répertorier dans un album qui n'est pas sans rappeler le cahier de lieux communs du lecteur humaniste.

Je leur propose enfin un enseignement de la littérature selon une perspective historique, qui leur ouvre la possibilité d'une historiographie et d'une généalogie de leur imaginaire. Ils découvrent ainsi, par l'inscription dans la temporalité historique et littéraire des objets qui composent leur imaginaire, leur appartenance à des imaginaires autres que le leur, de même qu'à des sociétés, des cultures, des civilisations et à des esthétiques autres que les leurs. Ce qui leur permet de se situer dans le temps, de se reconnaître des allégeances, de donner à leur imaginaire profondeur et perspective. Ce qui leur permet d'échapper à l'écueil de l'indistinction. Ils sont ainsi sensibilisés au fait que les images, les personnages, les figures, les récits, les idées ont une origine, une histoire, et que tous ces objets sont soumis à un vieillissement, à une usure du temps à laquelle certains, mieux que d'autres, parviennent à résister.

## Quel lecteur pour quel imaginaire?

La question du contenu — quelle littérature enseigner? — et celle de la forme — de quelle manière l'enseigner? — n'épuisent pas, à mon sens, la question de ce qui paraît désirable dans l'enseignement de la littérature et dans la formation des lecteurs. Si le lecteur est un voyageur, suivant la belle métaphore de Michel de Certeau, si l'expérience de la littérature peut être comparée à un voyage, il ne suffit pas, pour le voyageur, de choisir les lieux à visiter et l'itinéraire à emprunter. Il lui faut aussi adopter une posture. La question du désirable, en matière de lecture littéraire et de construction de l'imaginaire, resurgit encore du côté de la manière et de la culture comme façon d'habiter le monde, mais par un autre biais que celui de la forme à y donner à l'enseignement, de la pédagogie à y adopter.

« Les lecteurs, dit de Certeau, sont des voyageurs; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils



n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir<sup>5</sup>. » Former des lecteurs, ce serait donc former des nomades, c'est-à-dire des voyageurs qui iront chercher les images, les personnages, les figures, les récits, les idées là où ils se trouvent, dans leur siècle, dans leur culture, dans leur civilisation. Pour qu'ils deviennent des nomades, j'invite mes étudiants à combattre cette paresse, cette sédentarité, qui les incite à faire venir à eux les auteurs et les œuvres, plutôt que d'aller vers eux. Je tente de faire en sorte qu'ils cultivent le goût de l'altérité, dans le temps comme dans l'espace. Pourquoi cherchons-nous tant à actualiser Montaigne ou Voltaire, à les ramener d'emblée à nos préoccupations? Ils sont très bien dans leur siècle, n'est-ce pas plutôt à nous à aller les y visiter? « Lire, dit encore Michel de Certeau, c'est pérégriner<sup>6</sup> », ce qui suppose d'accepter de se déplacer et de se laisser dépayser. L'enrichissement de l'imaginaire est à ce prix.

J'invite également mes étudiants à adopter une posture dans laquelle ils s'exposent à l'action de l'autre sur soi. Tout le contraire de ces Français du temps de Montaigne, dont il avait honte et dont il disait : « Ils voyagent couverts et resserrés d'une prudence taciturne et incommunicable, se défendant de la contagion d'un air inconnu<sup>7</sup>. » Il faut savoir, dans l'acte de lecture, s'avancer vers autrui, s'aventurer sur le territoire de l'autre, dans l'imaginaire de l'autre, avec toute sa vulnérabilité, sa fragilité, sa précarité. Il faut, pour cela, cultiver l'irrésolution. La littérature n'est-elle pas après tout, selon le beau mot de Jean Larose, « cet ensemble de textes dont le sens n'est pas sûr<sup>8</sup> »? J'invite donc mes étudiants à pratiquer le risque du sens, de la remise en question des objets, dans l'interprétation qu'ils en donnent, comme dans la remise en jeu d'eux-mêmes en tant

5. Michel de Certeau, « Lire : un braconnage », *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10 / 18 », 1980, p. 292.

6. *Ibid.*, p. 285.

7. Michel de Montaigne, « De la vanité », *Essais*, choix, préface, notes, dossier historique et littéraire par Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Pocket, coll. « Classiques », 1998, p. 377.

8. Jean Larose, « Le fantôme de la littérature », *L'amour du pauvre*, Les Éditions Boréal, coll. « Papiers collés », 1991, p. 18.

que sujets, dans leur imaginaire. Former des lecteurs, c'est toujours former des relecteurs, des œuvres comme de leur propre imaginaire, des relecteurs qui accepteront de revisiter parfois le présent par le biais du passé. Ainsi en est-il aujourd'hui, pour mes étudiants, de ces personnages, tels Roméo ou Don Juan, dont leur imaginaire s'est enrichi par le cinéma et la comédie musicale, et que la lecture de Shakespeare ou de Molière les force à redécouvrir. C'est la vie même de leur imaginaire qui est ici en jeu.

Je cherche également à faire de mes étudiants des lecteurs capables d'abord de pertinence et de respect, mais également d'impertinence et d'irrévérence. Si la lecture est mouvement du sujet vers l'objet, elle est aussi, en sens inverse, mouvement de l'objet vers le sujet. Entre la fidélité à l'interprétation officielle, orthodoxe, seule reçue et légitime, et l'infidélité au texte, à ce qu'il autorise comme interprétations possibles, je leur enseigne qu'il y a place pour des lectures plurielles, des lectures « hérétiques », des lectures singulières et subjectives. Je leur apprend que « le livre est un effet (une construction) du lecteur<sup>9</sup> ». Je les invite donc à devenir des lecteurs autonomes, à se soustraire à l'orthodoxie des « clercs », au pouvoir hégémonique de l'autorité. Ce qui ne me conduit pas nécessairement à légitimer toutes les infidélités et toutes les ignorances. Je cherche plutôt à faire en sorte qu'ils développent une attitude où, tout en prenant le parti de la pertinence, ils ne discréditent pas, ne tuent pas pour autant toute impertinence. Ce mouvement, dans la lecture, de l'objet vers le sujet, du lecteur comme « propre lecteur de soi-même<sup>10</sup> » comme le dit Proust, l'école a, dans la pratique pédagogique qu'elle privilégie en ce moment, grand peine à l'autoriser. Et si le lecteur est un nomade qui ravit les biens d'autrui, Michel de Certeau dit bien que c'est pour en « jouir ». Le confiner à voyager dans d'autres imaginaires, sans l'autoriser à revenir à soi, à son imaginaire à lui pour y thésauriser, pour y contempler ses trésors, c'est proprement lui en interdire la jouissance. Il en va ici de

---

9. Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 285.

10. Marcel Proust, *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, coll. « Le livre de poche », 1970, p. 275.

l'émancipation et de l'enrichissement de l'imaginaire, et de l'enjeu même de la lecture littéraire.

\* \* \*

De tels lecteurs, à l'imaginaire riche, mobile et vivant, l'école peut en former. À condition de tenir à son originalité, à son essence, comme lieu à l'écart, comme lieu de la mise à distance. À condition de cesser de vouloir concurrencer, sur leur territoire même, la télévision, le cinéma, le jeu vidéo, etc. C'est la distance prise par l'école par rapport à la vie réelle — une distance que nous avons de plus en plus de mal à préserver — qui permet cette pratique singulière de la lecture littéraire, d'une manière consciente et réfléchie, à la différence des autres pratiques culturelles, y compris la lecture privée, qui contribuent à l'enrichissement de l'imaginaire, mais qui fonctionnent le plus souvent dans la proximité, l'immédiateté, la sédentarité, l'in-forme, l'improvisation. La lecture littéraire pratiquée à l'école ne doit pas que contribuer à l'enrichissement de l'imaginaire, elle doit aussi, et surtout, travailler à sa formation, à son éducation — au sens étymologique : le conduire hors de lui-même —, mais pour mieux reconduire le lecteur à soi, à son daïmon. Ramener la lecture littéraire institutionnalisée au même rang que les autres pratiques culturelles pourvoyeuses d'images, de personnages, de figures, de récits, d'idées, c'est nier le caractère propre de l'école comme lieu à l'écart. Il existe une manière scolaire, au sens noble du terme, de faire les choses, de travailler à la formation de l'imaginaire comme à celle de l'intelligence, de la sensibilité et de la langue, et l'école y perd lorsqu'elle l'abandonne, lorsqu'elle cherche par trop à reproduire la vie.



Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

## Accéder à la lecture par l'expression dramatique

**I**l faut trouver, pour amener à la lecture les adolescents récalcitrants, des chemins nouveaux qui les impliquent davantage. J'expose ici les résultats d'une expérimentation conduite auprès d'élèves faibles lecteurs de 13 et 14 ans. Ceux-ci ont été regroupés en équipes, chacune ayant à lire un roman policier spécifique. Les élèves de l'équipe devaient ensuite écrire le script d'un procès basé sur l'histoire policière en question et le jouer devant l'ensemble de la classe. Évoquant la modalité émotionnelle et identificatoire de lecture de Leenhardt, de même que la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski, j'avance l'idée qu'un projet tel que celui-ci permet d'engager totalement l'élève dans une posture interprétative où, aidé par l'enseignant et par ses pairs, il pourra véritablement recréer du sens à partir du texte lu en vivant une expérience esthétique unique.

## Motiver de jeunes lecteurs : un défi de l'école

Le rêve de l'enseignant de français du secondaire est que l'élève en vienne à un investissement maximal de soi comme lecteur, en partie grâce à sa médiation. Il se sent responsable des aspects cognitifs du dispositif qu'il met en place, mais désire également tabler sur les émotions ressenties, bref faire entrer l'élève dans une modalité identificatoire de lecture. Leenhardt<sup>1</sup> relève trois principales modalités de lecture : la modalité phénoménale descriptive, la modalité émotionnelle et identificatoire et la modalité intellectuelle. La modalité phénoménale descriptive

sépare le sujet lecteur de l'objet de son activité lectrice, donnant à ce dernier toute l'importance d'un fait appartenant au monde extérieur au lecteur. Celui-ci se maintient à distance, il ne se sent pas interpellé et ne croit pas devoir prendre position à propos d'aucun des éléments du récit<sup>2</sup>.

La modalité émotionnelle et identificatoire affirme le primat du sujet :

toutes les circonstances du récit, toutes les valeurs actualisées par les personnages sont d'emblée évaluées par le sujet comme si elles devaient avoir un rapport direct avec lui. Le sujet cognitif participe donc à la lecture sur le mode de l'implication, ce qui donne un statut éminent à l'identification et à ses effets psychologiques<sup>3</sup>.

La modalité intellectuelle est la synthèse des deux précédentes. À force de fréquenter des adolescents lecteurs, j'ai développé pour ma part l'intuition que la modalité émotionnelle et identificatoire est pour eux la plus importante et que l'on doit chercher à tout prix à la développer, l'écriture et le jeu dramatique constituant, à mon avis, une voie royale en ce sens.

---

1. Jacques Leenhardt, « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire : un problème sociologique », Martine Poulain [éd.], avec la collaboration de Joëlle Bahloul, *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1988, p. 59-81.

2. *Ibid.*, p. 60.

3. *Ibid.*

Je n'ai garde d'oublier, ce faisant, l'importance des rituels scolaires où, trop souvent, l'enseignant est au centre des apprentissages sans véritablement activer chez l'élève les processus cognitifs et affectifs qui lui permettront de construire lui-même, individuellement et socialement, ses apprentissages. En ce sens, et après bien d'autres, je crois qu'une bonne pédagogie doit être socioconstructiviste et que l'enseignant, s'il est un guide, est surtout un éveilleur, comme le disait Vygotski. Les stratégies d'étayage que l'enseignant met en place pour soutenir l'élève dans son cheminement vers la compréhension-interprétation tiennent à ce que Vygotski<sup>4</sup> appelle la « zone proximale de développement », zone définie par ce qu'un apprenant n'est pas encore capable de faire seul, mais qu'il peut réaliser grâce à des aides extérieures (adultes, enseignants, autres enfants). Dans la conception du développement de Vygotski, l'enfant ne saurait être considéré comme isolé de son environnement socioculturel. Ses liens avec autrui font partie de sa nature même. La notion de zone proximale de développement illustre précisément cette conception.

Du point de vue de Vygotski, toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, pensée verbale...) sont issues de rapports sociaux par transformation de processus intrapersonnels en processus interpersonnels. Le développement intellectuel ne peut donc être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. L'étayage, ou soutien que l'enseignant fournit, comprend le rôle de motivateur, la réduction de la liberté qui va de pair avec un allègement cognitif de la tâche (création de liens organiques entre les diverses activités, élaboration d'un calendrier pour ces activités, rédaction d'outils susceptibles de réduire l'abstraction, proposition de repères en vue d'une meilleure socialisation par les tâches, etc.). Ces modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale constituent un facteur constructif du développement.

---

4. Lev Vygotski, *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, avant-propos d'Yves Clot, présentation de Lucien Sève. Suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, par Jean Piaget., 3<sup>e</sup> éd., Paris, La Dispute, 1997, 536 p.

J'illustrerai la combinaison des modalités descriptive et émotionnelle de la lecture à l'adolescence de même que la prise en compte de la zone proximale de développement qui joue dans la tâche de lecture réalisée tantôt individuellement, tantôt en équipe, à l'aide d'une expérimentation menée sur la lecture et la dramatisation de romans policiers avec des élèves de 12 à 14 ans. Après avoir précisé le contexte et les objectifs du projet et mis en relief le rôle primordial de l'enseignant, je décrirai les différentes phases du projet, de la sélection des textes au spectacle théâtral, en passant par la modélisation et l'écriture du script. Mes remarques conclusives porteront sur les liens féconds entre lecture, écriture et jeu dramatique pour la formation des jeunes.

## Le contexte du projet et ses objectifs

J'ai mené, de 1999 à 2003, avec plusieurs enseignants, des projets en lecture<sup>5</sup> auprès de jeunes de première, deuxième et troisième secondaire. Nous leur faisons lire des romans complets, autour desquels nous avons construit et expérimenté des démarches d'apprentissage que nous considérons novatrices et stimulantes. Notre plus grand succès fut celui de la scénarisation de procès autour de polars. Par la préparation de procès simulés, nous visons les objectifs suivants : a) intégrer les trois volets de l'enseignement du français, soit l'oral, l'écrit et la lecture; b) donner le goût de lire en présentant un défi inédit (un procès à préparer et interpréter); c) distinguer l'essentiel d'un texte et le reformuler différemment à l'oral et à l'écrit afin de manifester son appropriation de ce texte; d) tenir compte de l'intérêt des élèves pour les histoires policières, l'énigme et le suspense; e) développer des compétences transversales de l'ordre de l'expression personnelle et du travail coopératif; f) dans l'esprit de l'école orientante, découvrir les métiers reliés au monde juridique; g) et enfin, faire des liens avec l'actualité (les grands procès en cours). Je ne parlerai ici que du travail effectué avec quatre enseignants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire travaillant avec des classes d'élèves moyens et faibles, pour lesquels la lecture, et *a fortiori* la lecture d'œuvres intégrales, constitue un défi.

---

5. Grâce à une subvention du FCAR-FQRSC, dans le cadre d'un programme d'Action concertée sur la recherche en lecture.



## Le rôle fondamental de l'enseignant selon les spécialités du jeu dramatique en classe

Comme je l'ai mentionné précédemment, le rôle de l'enseignant est capital lorsqu'il est question de monter un projet permettant à l'élève de développer ses capacités. Les spécialistes de l'expression dramatique en classe sont unanimes sur le sujet. Lambreaux<sup>6</sup> parle du « moniteur » comme de celui qui doit laisser les élèves libres tout en les dirigeant. McCaslin<sup>7</sup> croit quant à elle que l'enseignant doit être un guide plus qu'un metteur en scène (*director*), son but ultime étant le développement optimal des participants. Selon elle, le rôle du professeur est d'encadrer les élèves, de leur imposer des limites à l'intérieur desquelles ils pourront fonctionner avec une plus grande liberté. Il faut cependant doser : trop d'encadrement nuit à la créativité, tandis qu'un manque de règles peut faire place à la dissipation. L'auteure parle en outre de l'enseignant comme d'un *leader* qui, par le biais d'activités théâtrales, aide les élèves à découvrir leurs propres ressources, qui s'évertue à créer en classe une atmosphère de confiance et de respect mutuel, qui traite les enfants de façon équitable, qui les accepte tels qu'ils sont et qui travaille à leur donner confiance en eux-mêmes. Voici, dit-elle, certaines caractéristiques que l'enseignant doit posséder pour pouvoir être efficace lorsqu'il se sert du théâtre ou de l'art dramatique dans son enseignement : un *leadership* amical, de l'imagination, un respect pour les idées des autres, de la sensibilité, un intérêt sincère pour ses élèves et le sens de l'équité. De plus, le bon professeur devrait guider plus que diriger, être capable de travailler en équipe, préférer le partage au vedettariat et avoir le sens de l'humour. Enfin, il doit faire en sorte que chacun de ses élèves se sente important, les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes et attendre patiemment les résultats, sans les brusquer.

---

6. Raymond Laubreaux, *Entre cour et jardin : Théâtre et enseignement*, Paris, Éditions Ouvrières, 1981, 116 p.

7. Nellie McCaslin, *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, New York, Longman, 1996, 482 p.

De la même façon, dans son ouvrage intitulé *Pratiques du théâtre*, Page<sup>8</sup> évoque la place de l'enseignant comme de celle d'un accompagnateur qui, à travers le travail théâtral, expérimente avec l'enfant la « prise de risque » :

L'enseignant a [...] un rôle d'aide, étayant pour permettre aux élèves de se risquer et de supporter un éventuel échec temporaire. Il aide à la prise de risque nécessaire à la démarche d'apprentissage et à la démarche artistique<sup>9</sup>.

Dans son ouvrage intitulé *Éduquer par le Jeu Dramatique*, Page<sup>10</sup> parle cette fois de l'animateur comme d'un « dramaticien » dont le rôle est de

mettre en place des conditions d'apprentissage permettant aux joueurs de s'emparer des connaissances dont ils ont besoin, tout en étant présent, actif, prêt à intervenir. [...] En mettant en place cet espace de confiance, il permet au joueur de s'engager, d'explorer, de faire des erreurs, sans être jugé<sup>11</sup>.

Elle considère également l'animateur comme un « pilier » car il « permet aux joueurs de construire leur autonomie sans leur imposer ses propres visions et désirs, et a essentiellement un travail d'observation à faire<sup>12</sup> ». Le rôle de l'animateur est non seulement de soutenir les élèves (de faire avancer leur questionnement sans tenter d'imposer ses idées ou de donner des réponses toutes faites), mais également de valoriser l'expérience du groupe et de permettre l'évolution de chacun.

L'animateur n'est pas ici celui qui apporte le savoir, mais celui qui met en place les conditions pour que l'enfant construise le sien. Il s'agit donc pour l'adulte de renoncer à sa propre position de toute-puissance pour permettre à l'enfant d'être,

---

8. Christiane Page, *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette, 1998, 142 p.

9. *Ibid.*, p. 34.

10. Christiane Page, *Éduquer par le Jeu Dramatique : Pourquoi? Comment?*, Paris, ESF, 1997, 126 p.

11. *Ibid.*, p. 24-25.

12. *Ibid.*, p. 67.

non pas soumis mais créatif, en situation d'expérimentation (donc de risque) et de désir personnel<sup>13</sup>.

Warren<sup>14</sup> insiste pour sa part beaucoup sur l'espace de liberté que l'enseignant doit laisser à ses élèves, sur la spontanéité et la souplesse dont il doit savoir faire preuve tout en exerçant sur eux un certain contrôle. L'enseignant doit imposer certaines limites et créer en classe une atmosphère dans laquelle l'élève se sent accepté et libre de s'exprimer. Warren affirme, par exemple, que l'enseignant est souvent un initiateur, qui lance une question ou fait une proposition et qui, par la suite, agit comme support, en amenant ses élèves à développer davantage certaines idées, à les enrichir, etc. Enfin, Warren souligne le fait que l'enseignant ne peut se contenter d'être un arbitre dans le groupe, un évaluateur du travail des élèves ou la seule source de savoir dans la classe : il doit pouvoir déléguer une partie de son pouvoir à ses élèves, les amener à prendre des décisions et des responsabilités et considérer leurs idées et leurs contributions comme étant aussi valables que les siennes.

## Une préparation minutieuse : du choix des textes à la modélisation

Je suivrai ici les étapes de la préparation de l'enseignant telle que je l'ai observée et même animée en partie, soit le choix des romans, la préparation de la modélisation d'un procès à partir d'une nouvelle, de même que la rédaction des autres scénarios de procès et la planification des leçons autour du projet.

L'équipe de quatre enseignantes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> secondaire a d'abord fait un remue-ménages sur les titres de romans à choisir. Il fallait quatre titres par classe afin de mieux planifier le travail d'équipe. Pour choisir les quatre romans, nous avons beaucoup lu et discuté entre nous, vérifié la disponibilité des titres en question et finalement arrêté notre choix : un

13. *Ibid.*, p. 120.

14. Bernie Warren, *A Theatre in your Classroom: Relationships Between Drama and Education*, North York (On), Captus University Publications, 1991, 235 p.

classique de Conan Doyle, soit *Le chien des Baskerville*, dont l'intrigue se déroule en Grande-Bretagne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et trois romans jeunesse, soit *Enquête au collège* et *Rouge poison*, dont l'intrigue est contemporaine, et enfin, *La vengeance du Samouraï*, dont l'histoire se déroule dans le Japon du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>15</sup>. Il était convenu de réserver l'ouvrage le plus complexe, celui de Conan Doyle, aux meilleurs lecteurs.

Afin de sensibiliser les élèves au fait de vivre un procès (et avant même de leur faire vivre le processus d'écriture d'un procès), nous leur avons donné à lire la nouvelle d'Agatha Christie intitulée « Témoin à charge »<sup>16</sup>. Celle-ci ne compte qu'une dizaine de pages, mais les personnages sont très typés et l'intrigue est soutenue, bien qu'offrant une petite difficulté de lecture, car un personnage a une double identité. Nous avons confié à une étudiante formée à l'enseignement du français, mais ayant préalablement fait ses études de droit, la responsabilité de nous construire un dossier sur la façon dont sont menés les procès dans notre système judiciaire et de nous rédiger un scénario de procès d'une vingtaine de pages sur la nouvelle. Deux assistantes de recherche ont ensuite rédigé les scénarios de procès tirés des romans choisis. Il a d'abord fallu que nous nous entendions sur le format du scénario lui-même. C'est ainsi que nous avons eu quatre documents, d'environ 35 pages chacun, où, pour chaque personnage, nous avons une fiche signalétique du type « ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu, ce qu'il sait », et, selon le déroulement du procès, un interrogatoire par l'avocat de la Couronne et par l'avocat de la Défense. À la fin, on incluait la plaidoirie de chaque avocat et la décision du jury. En tout, on avait donc environ huit rôles à jouer par roman. Ces scénarios devaient guider l'enseignante lorsqu'elle lancerait les élèves dans l'activité d'écriture.

---

15. Jean-Philippe Arrou-Vignod, *Enquête au collège*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior », 1997, 141 p.

Conan Doyle, *Le chien des Baskerville*, Paris, Le livre de poche, 1956, 255 p.

Dorothy et Thomas Hoobler, *La vengeance du Samouraï*, Paris, Castor poche, 2000, 289 p.

Michèle Marineau, *Rouge poison*, Montréal, Québec-Amérique, 2000, 340 p.

16. Agatha Christie, « Témoin à charge », Jacques Sadoul [éd.], *Anthologie de la littérature policière*, Paris, Ramsay, 1980, p. 189-200.

Nous avons pris connaissance de ces scénarios, les avons discutés et avons procédé à l'achat des romans dans les librairies. Les élèves (32 par classe) étaient divisés en quatre équipes hétérogènes de huit élèves et chacune avait ses exemplaires du même roman. Le véritable travail en classe pouvait commencer. Nous avons procédé, à l'oral, à l'activation des savoirs antérieurs des élèves sur les procès<sup>17</sup>. Nous avons pu voir que nos élèves connaissaient par la télévision et le cinéma le monde des procès, particulièrement dans le système judiciaire américain. Il a fallu faire de petits ajustements en fonction du système criminel en usage chez nous.

Nous avons ensuite présenté à la classe une cassette vidéo illustrant un procès. Nous avons demandé préalablement aux élèves de remarquer les rôles des protagonistes, les techniques d'interrogatoire, le vocabulaire et le déroulement du procès en général. Suite à ce visionnement, nous avons discuté oralement de leurs commentaires. C'est alors que nous leur avons dit qu'ils vivraient eux-mêmes toutes les phases d'un procès, de l'écriture des scénarios au jeu dramatique.

Le temps de la modélisation est venu. Il s'agissait en fait de faire vivre, avec un court texte, ce que tous vivraient avec un long roman. Nous avons alors distribué le texte de la nouvelle et précisé à chacun son rôle en lui demandant de prendre en note, à la lecture, ce que son personnage savait, avait vu, etc. Puisqu'il y avait huit rôles différents dans cette nouvelle et 32 élèves par classe, chaque rôle était donc assigné à quatre élèves différents. Nous avons pris soin de désigner comme avocats de la Couronne et de la Défense les meilleurs élèves, leur rôle étant plus lourd, en raison de leur présence constante dans le procès. La nouvelle a été lue en classe ou à domicile. Avant de poursuivre la démarche, il a fallu s'assurer que tous comprennent bien le sens du texte, ce qui a donné parfois lieu à des ajustements.

---

17. Voici quelques exemples de nos questions : Nommez des films ou des émissions de télévision où il y a des procès? Combien y a-t-il d'avocats dans un procès? Quel est le rôle de chacun? Que fait le juge? Qu'est-ce qu'un jury et que fait-il? Qu'est-ce qu'un interrogatoire? Qu'est-ce qu'une « objection » et quand peut-on l'utiliser? Qu'est-ce qu'une plaidoirie? Y a-t-il une différence entre un verdict et une sentence? Expliquez.

Les élèves ont alors travaillé en équipes d'« experts », soit par équipes de personnages, une équipe, à ce stade, comportant donc quatre élèves. Chacun a vérifié sa compréhension de son rôle en confrontant sa perception à celle des autres experts du rôle. Les avocats avaient pour mission d'aller d'une équipe à l'autre afin d'aider les experts à faire des mises au point et afin de s'imprégner de la dynamique générale du procès.

C'est alors que nous avons distribué le texte même du procès à partir de la nouvelle, tel que rédigé par l'assistante de recherche. Les élèves ont pu comparer leurs notes à celles d'une spécialiste. L'apprentissage des rôles a alors commencé. Les répétitions se faisaient généralement en classe. Ce premier contact avec un texte de polar et avec le jeu dramatique, sans qu'il soit encore question d'écriture, a permis aux élèves d'acquérir une certaine confiance en leurs capacités de compréhension et de jeu, le « spectacle » n'ayant lieu, à cette étape, que dans la classe, chaque équipe jouant à tour de rôle et le reste de la classe agissant à titre de jury.

## Lecture, écriture et jeu : le vrai défi

Nous avons vu que les élèves se débrouillaient relativement bien et connaissaient maintenant un peu mieux les procédures et le langage juridique. Nous leur avons donc présenté les quatre romans et en avons attribué un à chaque équipe de huit élèves. La lecture s'est faite généralement à la maison. Afin de nous assurer de la compréhension de chaque roman, nous utilisons les cercles de lecture (ou cercles de discussion orale).

Parallèlement, nous avons procédé à l'écriture progressive du scénario dans chaque équipe. Peu de recherches soulèvent la pertinence de la réécriture d'histoires policières afin d'en mieux comprendre les mécanismes. Nous avons cependant pu consulter avec profit celle de Greene<sup>18</sup>. Cette auteure démontre l'intérêt de baser l'exercice d'écriture

---

18. Pamela J. Greene, « Sherlock Holmes: Teaching English Through Detective Fiction », Yale-New Haven Teachers Institute, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1989/4/89.04.04.x.html> (site consulté le 31 août 2005)

sur des personnages bien typés et d'impliquer l'équipe, du brouillon au produit final, afin que les divers personnages concourent tous à la bonne marche de l'intrigue. Pour notre part, nous avons alterné travail individuel d'écriture (suite à la lecture et orienté par des questions précises du type « que sait mon personnage? » ) et travail d'équipe.

Par ailleurs, nous étions conscients que l'écriture en question s'apparentait à celle de la pièce de théâtre sans nécessairement en être une. Il fallait une certaine mise en page, l'indication de certaines précisions relatives au jeu des comédiens (ex. : le « ton » d'une répartie) tenant lieu de didascalies. Nous avons considéré le texte produit davantage comme un « script » que comme une œuvre finie, l'élève auteur (et comédien en devenir) pouvant y déroger quelque peu lors de la phase du jeu dramatique. Ainsi, tous pouvaient s'approprier le texte du roman de façon dynamique et voir la souplesse du langage, à travers les multiples transformations subies par l'histoire de départ, soit le roman.

Lors de l'écriture du script, les deux avocats étaient des personnages centraux de chaque équipe. Ils devaient se pencher sur la façon dont chacun écrivait son rôle, prévoir pour lui des questions clé lui servant à faire progresser l'interrogatoire, et donc l'action. Nous devions nous aussi revoir de façon cyclique les textes de chaque équipe, nous assurer que chacun comprenait bien la logique de son personnage dans son système d'attaque ou de défense. Nous réglions aussi ponctuellement les problèmes relatifs à l'écriture même du scénario et assurions la gestion de chaque équipe, de concert avec les avocats. Nous n'avons jamais donné intégralement aux élèves le scénario « professionnel » dont nous disposions, mais nous avons parfois permis à certains élèves, surtout les avocats, d'en consulter des parties, d'autant plus qu'ils devaient prévoir l'ordre de comparution des témoins, en plus de leurs autres responsabilités.

Lorsque le scénario a été à peu près terminé et saisi sur traitement de texte, tous ont eu leur exemplaire et le travail de répétition a pu commencer, toujours durant la période de français, et même au-delà, dans le cas de certaines équipes. L'enseignante a rédigé une procédure

à appliquer le jour de la tenue du procès et comprenant les modalités d'entrée en scène des personnages, le rôle du juge, du greffier, du jury, etc. Les élèves, quant à eux, ont commencé à penser à leurs costumes, aux pièces à conviction et à quelques éléments du décor.

La présentation du procès s'est généralement déroulée dans une classe bondée, des invités se massant à l'arrière. Les élèves ont joué leur rôle sans texte, sauf pour les avocats. Les costumes étaient minimaux, mais évocateurs. La représentation elle-même durait environ 35 minutes, mais, en comptant les délibérations du jury, soit le reste de la classe, il fallait ajouter de 10 à 15 minutes de plus. Les élèves devaient ensuite évaluer la performance et le respect des procédures pour chaque équipe.

## Comment l'écriture et le jeu dramatique motivent à la lecture

Nous croyons qu'un projet tel que celui-ci favorise la motivation et la responsabilisation des jeunes. L'écriture collective d'un scénario constitue un exercice qui perd de sa lourdeur en raison des interactions entre les membres du groupe et de l'objectif final, qui est de le jouer, ce qui donne sens à la lecture d'une œuvre longue. En outre, le travail fait à l'oral ne peut qu'améliorer à la fois le vocabulaire et l'articulation. Mentionnons cependant que les scénarios de procès n'ont pas tous été d'égale qualité et que certaines questions adressées aux témoins manquaient de pertinence. En raison de la difficulté de certains romans, surtout *Le chien des Baskerville*, certains élèves ont eu des problèmes de compréhension.

Les évaluations faites par les élèves à la fin du projet nous ont permis de noter que les modalités de lecture dont nous parlions d'entrée de jeu ont véritablement été convoquées. Les élèves ont également appris, comme ils le disent, à lire avec discipline et créativité, à la fois pour bien comprendre le propos et pour le transposer sous une forme écrite différente. Ils ont généralement aimé travailler en équipe, malgré les contraintes inhérentes au « contrat de lecture-écriture-jeu dramatique ». Leur créativité s'est manifestée tant dans l'analyse du texte de départ que dans l'écriture



(invention partielle de structures dramatiques, de dialogues) et dans le jeu dramatique (choix d'un angle d'interprétation). Parallèlement, ils ont été hantés par la mémorisation, tout en reconnaissant sa nécessité et ont découvert que l'on ne joue bien un texte que si on le possède de l'intérieur.

Tant par la lecture que par l'écriture et le jeu dramatique ils ont pu saisir l'identité des personnages, le leur en particulier. En se transformant eux-mêmes en quelqu'un d'autre, ils se sont donné la chance de vivre des passions et des émotions selon des modes à la fois participatif et distancié, participatif par leur abandon naïf aux séductions d'une histoire lors d'une première lecture, mais également distancié, au fur et à mesure que le dispositif didactique prenait son essor, en raison des relectures individuelles et collectives nécessaires à la re-mise en texte (la réécriture) et en raison également des choix inhérents au jeu dramatique et à l'appropriation d'un espace ludique qui fasse sens pour eux : ils se sont fabriqué des images mentales, ont trouvé les mots pour les formuler et les ont « théâtralisées ». Leur imaginaire et leur sensibilité se sont socialisés grâce au plaisir de l'invention verbale, de la re-création d'un univers possible.

L'enseignant a constamment été présent, de l'étape de la lecture à celle du jeu, étayant la compréhension des passages difficiles, encourageant les indécis, maintenant l'intérêt de tous par son attitude confiante. La lecture est devenue pour ces élèves peu enclins à lire, grâce au jeu dramatique, un rite d'initiation, ou, si l'on préfère, un rite de passage vers une image d'eux-mêmes plus confiante. La médiation a fait son œuvre.



Magali Lachaud

Facultés des Lettres de Limoges

Les œuvres médiévales,  
entre lectures scolaires  
et lectures privées

**B**ien que la littérature pour enfants constitue un genre distinct et indépendant dès la fin de l’Ancien Régime, qu’un goût pour le roman historique s’affirme en France à partir de 1820, et que les romans de chevalerie, romans courtois et moralités soient prisés d’un vaste public jusque dans les années 1880<sup>1</sup>, les productions littéraires du Moyen Âge ne s’inscrivent dans le répertoire spécifique de l’enfance qu’au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, l’adoption des anciens textes français par l’édition pour la jeunesse prolonge un vaste mouvement de ré-appropriation du patrimoine littéraire, dans le souci propre au « siècle de l’histoire » de construire un imaginaire collectif apte à sceller l’unité morale du pays. Cette imbrication de l’imaginaire et de l’idéologique, y

---

1. Depuis le début du XVII<sup>e</sup> siècle, la librairie de colportage diffuse des textes élaborés d’après les versions imprimées des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, pour un public aussi divers que l’était celui du Moyen Age.

compris au sein de l'institution scolaire, est au demeurant toujours sensible sous la III<sup>e</sup> République. C'est pourquoi notre étude accordera une place à l'influence du contexte politique et social sur l'adaptation, autrement dit aux usages successifs des œuvres médiévales à l'époque contemporaine. L'historiographie du XIX<sup>e</sup> siècle et le Romantisme inscrivent ainsi dans la culture un Moyen Âge lointain, obscur et magique, dominé par la figure du chevalier, vision stéréotypée que pérennisent dans l'imaginaire collectif de la France les différents procédés d'adaptation. Aussi étudierons-nous le glissement de l'imaginaire médiéval à un Moyen Âge imaginaire qui s'opère tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, et auquel participent illustrateurs comme nouveaux médias. Par ailleurs, en retenant *La Chanson de Roland* ou *Le Roman de Renart*, les « classiques » de l'enfance, nous l'avons noté, se conforment *mutatis mutandis* aux canons de la littérature savante. Ce sont donc les mêmes œuvres que préconisent les programmes d'enseignement des classes de primaire, de cinquième et, récemment, de lycée. Or, à l'école, comme dans l'édition pour la jeunesse, l'écriture, la thématique, la symbolique sociale des anciens textes français impliquent une traduction, des corrections, un élagage parfois. De plus, l'institution scolaire intègre désormais comme support à l'apprentissage la littérature pour enfants, ainsi que les nouveaux médias, qui favorisent l'intérêt de l'élève, mais dont nous avons signalé la stéréotypie. C'est sur ces tensions que nous nous interrogerons.

## La redécouverte du Moyen Âge et l'adaptation de la littérature médiévale à l'intention de la jeunesse

Grâce aux travaux d'Étienne Barbazan, Francisque Michel, Paulin Paris, Le Roux de Lincy, Anatole de Montaiglon, Prosper Tarbé, entre autres, plus de quatre cents réalisations littéraires du Moyen Âge sont éditées de 1800 à 1870. Les recherches que mènent Augustin Thierry et Jules Michelet permettent, en effet, de mieux connaître la période médiévale, considérée de la Renaissance au XVIII<sup>e</sup> siècle comme une époque d'obscurantisme et de barbarie. La promotion de l'histoire étant inséparable de l'affirmation d'un sentiment national, la question des

origines se pose. Le Moyen Âge, qui se trouve aux fondements de la nation, et la chanson de geste, qui contient l'idée de communauté, de patrie, d'unité nationale, suscitent par conséquent l'intérêt, d'autant qu'un esprit nationaliste se développe en France au lendemain de la guerre de 1870. Ainsi donc, la ré-appréciation des temps médiévaux au « siècle de l'histoire » favorise la publication d'ouvrages réservés aux lettrés<sup>2</sup>; ensuite d'ouvrages historiques documentés et de réécritures à destination d'un large public<sup>3</sup>; puis, d'ouvrages s'adressant aux plus jeunes : biographies de grands personnages du Moyen Âge<sup>4</sup> et textes originaux adaptés<sup>5</sup>.

Poème inaugural de la littérature française, unanimement reconnu par la critique comme un chef-d'œuvre de la production épique, et texte fondateur de l'histoire légendaire de la France, *La Chanson de Roland* s'inscrit d'emblée dans une proximité avec l'institution scolaire. En consignait le destin du chevalier chrétien, dont l'existence n'est pas historiquement attestée, dans des ouvrages d'enseignement, les pédagogues du XIX<sup>e</sup> siècle confèrent une « historicité » au neveu et pair de Charlemagne, immortalisé par l'œuvre du trouvère Turolfus. C'est essentiellement par le biais du manuel d'Ernest Lavisse, qui s'adresse aux élèves des classes élémentaires, que le mythe de Roland se répand dans l'inconscient collectif des français, remarque Christian Amalvi. Publiée pour la première fois en 1876, cette méthode est rééditée<sup>6</sup> jusque dans les années 1950. *Le Petit Lavisse* s'organise en une suite de portraits de personnages célèbres, véritables héros ou anti-héros. L'histoire apparaît ainsi comme une succession de combats menés par de glorieux ancêtres,

2. Historiographie et glossaires, grammaires, histoires littéraires, premières traductions, favorisant l'étude des manuscrits.

3. Les œuvres sont publiées dès les années 1850 dans des éditions illustrées.

4. Clovis, Charlemagne, Hugues Capet, Blanche de Castille, Saint Louis, Bertrand Du Guesclin, Charles VI, Jacques Cœur, Jeanne d'Arc, Louis XI, Charles le Téméraire, Bayard...

5. Ainsi, les éditions pour enfants de *La Reine Berthe au grand pied* et de *La Chanson de Roland* s'établissent d'après des manuscrits imprimés pour la première fois, respectivement, par Paulin Paris en 1832 et Francisque Michel en 1837.

6. À titre indicatif, l'année 1895 voit la 75<sup>ème</sup> édition de ce manuel.

auxquels les nouvelles générations doivent témoigner leur reconnaissance, et dont elles doivent se montrer dignes. Chaque leçon se divise en phases numérotées, assorties de questions. L'emploi de la première personne du singulier permet à l'auteur d'inscrire les enfants dans cette histoire de France qu'il leur raconte sur un ton et à l'aide de mots simples. Enfin, un soin particulier est accordé à la mise en page<sup>7</sup> de ce manuel, largement illustré. Aussi les événements politiques et les sentiments religieux d'une époque modifient-ils la vision d'une œuvre ou d'un personnage, et favorisent-ils ou non sa connaissance, observe Christian Amalvi :

Au lendemain de la défaite de 1870, l'école primaire a popularisé le mythe de Roland en s'appuyant bien évidemment sur le récit de la *Chanson*, mais en ne retenant toutefois du poème médiéval que les éléments qui en soulignent le caractère national et patriotique; ainsi dans les manuels scolaires le mythe s'articule surtout autour de quelques images et thèmes fondamentaux [...] Tous ces éléments sont présentés dans les manuels comme autant de tableaux dramatiques destinés à frapper les imaginations enfantines [...] Les autres thèmes développés par la chanson de geste [...] ne sont généralement pas évoqués<sup>8</sup>.

Les mouvements prér romantique et romantique, qui valorisent dès les années 1760-1770 la sensibilité, le touchant, la naïveté, participent également de l'attrait pour la période médiévale, et la vogue du roman historique s'affirme en France à partir de 1820, en parallèle à l'essor de la science historique<sup>9</sup>. La redécouverte des textes originaux ne semble guère avoir eu d'influence sur les écrivains. D'autres facteurs président à l'émergence d'un goût pour le pittoresque au XIX<sup>e</sup> siècle, comme le montre Michel Fragonard : « la redécouverte du Moyen Âge apparaît globalement

---

7. Réalisée par l'éditeur — Armand Colin — lui-même.

8. Christian Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, coll. « L'Aventure humaine », 1988, p. 105 et 106.

9. Walter Scott, *Ivanhoé* (1819), *Quentin Durward* (1823), *Le Talisman* (1825); Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris* (1828); etc.

comme une réaction à l'idéologie rationaliste et "progressiste" des Lumières, sur laquelle vont se greffer d'autres rejets<sup>10</sup> ».

Le premier rejet auquel le critique fait référence est celui des « outrances anticléricales et antireligieuses de la tourmente révolutionnaire<sup>11</sup> ». La ferveur religieuse qui anime le début du XIX<sup>e</sup> siècle favorise, en effet, une réactualisation des valeurs du Moyen Âge chrétien. Sous la pression des catholiques, qui prônent dès 1828 le « bon livre », les éditeurs religieux, dont les réseaux de distribution se mettent en place entre 1830 et 1840, recentrent leur production sur les fictions édifiantes, au détriment des contes et romans considérés comme de « mauvais livres ». Le second rejet auquel le critique fait référence est celui de la civilisation industrielle émergente, qui entraîne la diminution des ruraux et le développement de l'individualisme : « la simple connaissance des racines, dont la nécessité semble s'imposer pour une société bouleversée par la disparition de la paysannerie et une urbanisation massificatrice engendrant l'anonymat<sup>12</sup> ». Conséquemment, la pensée sociale contre-révolutionnaire idéalise la société féodale : « un temps où la spiritualité l'emportait sur l'économisme [...] où les rapports humains étaient plus directs et conviviaux, où la marginalité était acceptée et participait à l'ordre même de la société<sup>13</sup> ».

« Un espace de dépaysement culturel quasiment infini ouvert sur le grand large de l'imaginaire...<sup>14</sup> », tel est, d'après Christian Amalvi, le legs du romantisme à la culture française. Nul doute que le Moyen Âge des Romantiques, empli de poésie, de nostalgie et de fantaisie, ait influencé les adaptateurs, et avant eux les grands vulgarisateurs du XIX<sup>e</sup> siècle. Au demeurant, l'historiographie même porte un regard nostalgique sur ce lointain passé :

10. Michel Fragonard, « La Perception du Moyen Âge depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle », <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/frdtse36g.html> (site consulté le 18 juillet 2005).

11. *Ibid.*

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

14. Christian Amalvi, *Le Goût du Moyen Âge*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2002, p. 56.

l'intérêt [de Michelet] pour le Moyen Âge vient en partie de ce qu'il y voit un temps "d'enfance", avec toutes les potentialités et les ambivalences de l'enfance : temps de brutalité mais de suavité, d'ignorance mais traversée d'éclairs fulgurants, d'étroitesse et d'intolérance mais de naïveté et d'authenticité de la foi populaire, qu'elle soit chrétienne ou païenne<sup>15</sup>.

La littérature médiévale n'est pas une littérature encore dans l'enfance, mais les anciens textes français répondent par certains aspects à l'horizon d'attente de la jeunesse. En effet, ils développent le thème de l'aventure, qui est une initiation; le merveilleux ajoute à l'élément de divertissement une dimension imaginaire; la force du chevalier, qui tranche d'un seul coup d'épée le cavalier et sa monture, exerce une fascination; l'adolescent manifeste un intérêt certain pour les liens du sang, de la famille, du clan, du territoire; le recours à l'archaïsme engendre un jeu sur les mots; etc. C'est en exploitant ces éléments, autrement dit en opérant des choix dans la narration en fonction du goût du jeune public, que les adaptateurs rejoignent l'imaginaire romantique. Plongeant dans le pittoresque — les événements du passé fournissent un cadre, voire un simple décor —, ces réécritures dépaysent le lecteur et rendent le récit attrayant.

La séparation de l'Église et de l'État en 1905 engendre un déclin de l'édition religieuse. En revanche, il est toujours question d'éveiller chez l'enfant une conscience citoyenne, et la geste, qui possède une fonction mobilisatrice, sert encore à la construction d'un mythe de l'origine nationale. Au cours des deux Guerres Mondiales, la faible production s'engage dans un combat idéologique contre l'ennemi, les écrivains cherchant à former de petits patriotes. Les auteurs ont donc tenté de développer le sens de l'épopée chez le jeune public durant toute la III<sup>e</sup> République. Par ailleurs, *Le Roman de Renart* intègre le répertoire de l'enfance au début du XX<sup>e</sup> siècle, où il répond, selon Annie Renonciat, « au phénomène de déclin de la création littéraire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui conduit les

---

15. Michel Fragonard, *op. cit.*



éditeurs à puiser dans le patrimoine national pour pallier l'absence de textes neufs<sup>16</sup> ».

La littérature pour enfants est coutumière des pratiques d'assimilation — réécriture et censure — de formes initialement destinées à des adultes. Cependant, il peut sembler quelque peu surprenant qu'un texte appartenant au registre satirique soit adapté *ad usum delphini*. S'interrogeant sur l'adoption tardive du *Roman de Renart* par l'édition pour la jeunesse, Annie Renonciat estime que

c'est assurément l'amoralité foncière de ce texte, plus que ses immoralités, qui a provoqué son rejet, sa langue vieillie, sans parler de ses dimensions parodiques, qui requièrent une lecture savante, et de ses fonctions satiriques, politiques et sociales devenues obsolètes<sup>17</sup>.

Aussi l'œuvre est-elle entièrement réécrite. Les adaptateurs proposent aux plus jeunes des versions en prose, répondant tant à leurs compétences — langue modernisée, syntaxe simplifiée, niveau de langue accessible, etc. —, qu'à leurs goûts — large place accordée à l'oralité, notamment. Et les contenus sont largement retravaillés. Les premières branches, les plus drôles, les plus intemporelles, intègrent facilement le répertoire de l'enfance. Mais les branches anthropomorphes sont transposées dans un passé indéterminé ou dans le cadre rural du début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>18</sup>. Si le caractère médiéval des aventures du goupil est gommé, c'est parce que l'enfant-lecteur ne peut comprendre les intentions satiriques de l'œuvre, qui visent une société disparue et des mœurs qu'il ne connaît pas. La satire disparaît ainsi au profit du pittoresque, de l'anecdote et du comique. Confronté au loup, incarnation de la bêtise et de la force brute, le renard, qui remédie par sa finesse à sa petite taille, apparaît comme un personnage sympathique : « les enfants aiment à retrouver

16. Annie Renonciat, « Les Éditions du Roman de Renart dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle », Francis Marcoin & Emmanuelle Poulain-Gautret [éd.], *Cahiers Robinson*, n°16, « Renart de male escolle », Arras, Presses de l'Université d'Artois, 2004, p. 81.

17. *Ibid.*, p. 80.

18. Ainsi, de grand seigneur, Renart redevient un pauvre hère.

ces êtres soumis à l'autorité d'un plus grand, d'un plus fort, et qui rêvent de devenir maîtres de leur destin<sup>19</sup> », observe Catherine Sevestre. C'est donc en s'inscrivant dans la tradition de la fable animalière, d'Ésope à Jean de La Fontaine, que *Le Roman de Renart* assure sa postérité dans la littérature pour la jeunesse. D'autre part, les éditions du roman médiéval sont favorisées, au début du XX<sup>e</sup> siècle, par la vogue du dessin animalier<sup>20</sup>; dans l'entre-deux-guerres, par l'importance nouvelle que l'oralité acquiert grâce aux travaux de pédagogues ou de chercheurs<sup>21</sup>, et par la montée en puissance de l'image<sup>22</sup>.

La moralisation des contenus demeure, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, la préoccupation majeure des adaptateurs. Les passages licencieux, obscènes ou grossiers sont supprimés. La réorganisation des branches permet de donner un sens nouveau à l'œuvre. Le procédé le plus répandu reste l'adjonction de commentaires moralisateurs, dans la préface sous forme d'avertissement au lecteur, dans l'épilogue sous forme de moralité, ou directement dans le récit. Par ailleurs, les auteurs accentuent les aspects positifs du héros ou lui confèrent des qualités qu'il ne possédait pas. L'irrépressible plaisir que le goupil éprouve à duper disparaît ainsi derrière l'impérieuse nécessité d'assurer la subsistance du foyer, et la représentation de scènes familiales devient un thème récurrent. Idée forte du monde contemporain, la protection de la nature trouve également sa place dans les adaptations, écrivains et illustrateurs donnant une vision idyllique de la faune et de la flore<sup>23</sup>. Toutefois, ces édulcorations ne peuvent effacer complètement la violence et l'esprit irrévérencieux de l'hypotexte. En effet, le héros, qui ne respecte rien, n'est pas puni. *Le Roman de Renart* ne contient donc aucun précepte. Le jeune lecteur s'identifie au renard

---

19. Catherine Sevestre, *Le Roman des contes*, Étampes, Cedis Éditions, 2001, p. 329.

20. Fin du XIX<sup>e</sup> - début du XX<sup>e</sup> siècle.

21. Célestin Freinet, Ovide Decroly ou Maria Montessori.

22. Des artistes de renom, tels que Joseph-Porphyre Pinchon, dessinateur de Bécassine, Samivel ou Le Rallic participent à l'élaboration des ouvrages.

23. La succession des saisons permet, par exemple, d'imprimer une chronologie au récit. Le charme de nombreuses adaptations réside dans la peinture fidèle des bêtes et de leurs comportements familiers au sein de leur milieu naturel.

qui triomphe grâce à son intelligence, mais ce dernier ne saurait incarner le faible qui échappe au plus fort, car c'est la fourberie qui lui donne en définitive l'impunité. Aussi les fables du goupil développent-elles une morale très équivoque.

Dans les années 1960, les travaux des historiens Georges Duby et Jacques Le Goff, ou ceux de Paul Zumthor en littérature, ainsi que les nombreuses transpositions en films, pour le cinéma et la télévision, suscitent un intérêt renouvelé pour le Moyen Âge. Aussi, les phénomènes contemporains éclairent-ils la vision renouvelée du passé, résultant de l'évolution du monde et de la société. Qui plus est, le jeune public se prend d'un extraordinaire engouement pour les récits arthuriens dans les deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. La très nette augmentation des adaptations d'œuvres du patrimoine littéraire à la veille du troisième millénaire, alors même que les pédagogues proscrivent cette pratique depuis les années 1970, confirme l'hypothèse de Claudie Bernard selon laquelle « le roman historique traite de l'histoire passée, par la médiation de l'histoire discours, en réponse à une anxiété relative à l'histoire contemporaine<sup>24</sup> ». L'homme a besoin de savoir où il va pour avancer. Et l'homme moderne ne se sent pas de racines dans l'Antiquité gréco-latine, mais dans la période médiévale. Noms de rues, lieux-dits, patronymes, expressions, ruelles, églises, etc., hérités de cette époque se rencontrent en effet au quotidien. « Au-delà de la simple connaissance des racines, dont la nécessité semble s'imposer pour une société bouleversée par la disparition de la paysannerie et une urbanisation massificatrice engendrant l'anonymat<sup>25</sup> », les fantasmes dont le Moyen Âge fait l'objet à la fin du XX<sup>e</sup> siècle se portent sur des thèmes nouveaux, observe Michel Fragonard. En premier lieu, le désenchantement de la société industrielle projette sur les temps médiévaux des illusions humanistes — les rapports humains étaient directs et conviviaux, la marginalité était acceptée, la spiritualité

24. Claudie Bernard, *Le Passé recomposé. Le Roman historique français au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, « Recherches littéraires », 1996, p. 68.

25. Michel Fragonard, *op. cit.*

l'emportait sur l'économie, etc. — et écologiques<sup>26</sup> — l'homme maintenait de bons rapports avec la nature, etc. En second lieu, le Moyen Âge, symbole de nos peurs — insécurité, violences, etc. —, serait sollicité comme figure de notre proche avenir. Ainsi donc, aujourd'hui comme autour de 1830, s'impose l'image d'une époque « claire-obscur », investie d'une double connotation :

dimension lumineuse lorsqu'elle renvoie à l'envolée des voûtes gothiques dans les nefs d'Amiens, de Bourges ou de Chartres, et à l'éclat des légendes des chevaliers de la Table Ronde ou de la Chanson de Roland. Dimension angoissante, quand elle évoque les grands massacres d'hérétiques ordonnés par l'Église en Languedoc lors de la croisade contre les Albigeois, les brasiers de l'Inquisition et le fléau à répétition des épidémies<sup>27</sup>.

À cet égard, soulignons que le Moyen Âge auquel il est fait référence dans le répertoire de l'enfance n'est pas une période historique, mais un fascinant univers fictionnel. En effet, les adaptateurs développent ou introduisent dans la narration les mêmes motifs stéréotypés : le siège de la cité et/ou la prise du château; la bataille, c'est-à-dire la charge des cavaliers, suivie de la mêlée générale; le tournoi avec, en particulier, la joute; etc. Du reste, indispensable aux plus jeunes pour appréhender une époque disparue<sup>28</sup>, l'image, qui exerce une séduction, contribue à la transmission d'une vision subjective de l'histoire : le chevalier apparaît, par exemple, bardé de fer. Observant dans la composition des romans moyenâgeux de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle une alternance de « micro » et de « macro éléments », qu'elle décrit et analyse, Cécile Boulaire montre que le Moyen Âge proposé au jeune public est une référence symbolique d'une grande homogénéité de par la nature collective de sa construction :

Le roman historique pour enfants, par la répétition de scènes convenues dans les moindres détails [...] construit d'abord, pérennise ensuite une certaine image du Moyen Âge. Et

---

26. Particulièrement, nous l'avons vu, dans les adaptations du *Roman de Renart*.

27. Christian Amalvi, *Le Goût du Moyen Âge*, op. cit., p. 15.

28. Y compris dans le documentaire où l'histoire passe essentiellement par le texte.

paradoxalement, alors que la répétition semble les accréditer, les scènes sont d'autant plus fréquentes qu'elles fonctionnent sur l'imaginaire. Ces scènes renvoient à un conglomérat de désirs et de projections qui ont peu à voir avec la réalité historique [...] Cet univers romanesque [...] se construit sur un gigantesque effet d'illusion référentielle. Rien n'est vrai ici, mais tout est crédible, car ce monde moyenâgeux inventé pour les enfants, à l'inverse de la réalité, est en tous points cohérent<sup>29</sup>.

Aussi l'adaptation fait-elle partie intégrante du procès de la réception littéraire. Un vaste effet de corpus se crée au sein de la littérature pour enfants, chaque œuvre se référant aux œuvres qui l'ont précédée et prenant la valeur d'une transaction. Cette « enfilade de copies<sup>30</sup> », selon l'expression de Roland Barthes, influe sur la vision de l'auteur et du lecteur, et permet la cohésion des générations au sein de la fiction.

## De l'imaginaire médiéval au Moyen Âge imaginaire

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, l'attrait pour le Moyen Âge est tel que celui-ci se classe au « hit parade » des thèmes porteurs dans l'édition pour la jeunesse<sup>31</sup>, que ce soit dans les productions documentaires ou dans la fiction. La thématique médiévale est si bien implantée dans ce répertoire spécifique que « l'enfance de la littérature » tend à être confondue avec « la littérature de l'enfance ». Et l'apprentissage de la lecture à l'école s'organise en partie autour des histoires de Renart, les programmes officiels des classes de primaire recommandant que

les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et qui continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse des "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de

29. Cécile Boulaire, *Le Moyen Âge dans les livres pour enfants (1945-1999)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002, p. 89.

30. Roland Barthes, *S./Z.*, Paris, Seuil, « Points », 1970.

31. Se situant juste derrière les dinosaures, qui occupent une première place incontestée.

notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs<sup>32</sup>.

Or, Renart, figure de la ruse et de la malice, est loin d'être un modèle éducatif! Nous l'avons noté précédemment, malgré la censure des passages licencieux ou obscènes et la moralisation des contenus, le rôle de ce héros demeure complexe et ambigu. Car si le goupil possède une face lumineuse et personnifie de nombreuses vertus — perspicacité, intelligence, habileté, sagacité, ingéniosité, débrouillardise, instinct, indépendance —, il possède également une face sombre et représente les noirceurs de l'âme humaine — il est irrévérencieux, débauché, beau parleur, hypocrite, imposteur, menteur, sournois, dominateur, méprisant, cynique, agressif. En empruntant à d'autres genres, comme ici à la littérature satirique, la fable complexifie sa relation à la morale.

Par ailleurs, la littérature médiévale s'inscrit au programme des classes de cinquième :

l'étude des textes littéraires [...] inclut des textes porteurs de références culturelles importantes pour la constitution d'une culture commune et choisis le plus souvent en relation avec la progression mise en œuvre en histoire<sup>33</sup>.

L'histoire, il est vrai, se développe sur le plan des réalités, comme sur celui de l'imaginaire, qui est une autre réalité. Jacques Le Goff propose une définition de l'imaginaire fondée sur une distinction avec des concepts « voisins ». D'une part, la fantaisie entraîne l'imaginaire au-delà de la représentation, c'est-à-dire de « toute traduction mentale d'une réalité

---

32. Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Programmes 2004-2005*, Paris, CNDP (Centre national de documentation pédagogique), 2004, p. 151-152.

33. Ministère de l'Éducation Nationale, *Français. Programmes et accompagnement. Classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>*, Paris, CNDP (Centre national de documentation pédagogique), 2003 [actualisé en 2004], p. 69.

extérieure perçue<sup>34</sup> »; d'autre part, l'imaginaire exploite poétiquement le symbolique, qui « renvoie à un système de valeurs sous-jacent, historique et idéal<sup>35</sup> »; enfin, l'imaginaire n'est pas l'imagination pure, mais la réalité travaillée par l'imagination : « cette imbrication de la réalité et de l'imagination fonde l'intérêt de l'imaginaire, mais constitue aussi une des principales difficultés à le saisir<sup>36</sup> ». C'est pourquoi la tâche de l'historien consiste désormais, d'après Jacques Le Goff, à expliquer les rapports entre ces deux réalités, dont l'ensemble constitue la trame de l'histoire.

Les programmes officiels préconisent singulièrement l'étude d'un « texte de dérision critique du Moyen Âge ou de la Renaissance, choisi dans *Le Roman de Renart* ou dans l'œuvre de Rabelais<sup>37</sup> », et d'un « roman de chevalerie », choisi parmi les œuvres de Chrétien de Troyes, le cycle de la Table Ronde ou la légende de Tristan. Les mêmes récits en faveur dans le répertoire de l'enfance servent donc de support à l'apprentissage au sein de l'institution scolaire. Les notions de genre et de registre sont abordées par une lecture analytique. En tant que démarche, la lecture analytique est mise en œuvre par l'étude d'un texte intégral<sup>38</sup> et/ou par un groupement de textes thématique ou stylistique.

Dans le premier cas, l'enseignant pratique en alternance l'analyse des structures d'ensemble et l'analyse fragmentée. Les programmes officiels recommandent, à cet égard, d'aborder les « éléments clefs » que sont le décor médiéval et le « chevalier-héros » : « ce qui doit retenir l'attention, c'est l'élaboration descriptive du personnage du chevalier. Les élèves

34. Jacques Le Goff, « Imaginaire médiéval », <http://www.geocities.com/Paris/Palais/1748/imaginai.htm> (site consulté le 18 juillet 2005).

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

37. Ministère de l'Éducation Nationale, *Français. Programmes et accompagnement. Classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>*, op. cit., p. 97.

38. Selon les programmes officiels, l'étude de l'intégralité d'une œuvre est préférable à celle d'extraits, dans la mesure où elle permet de sensibiliser l'élève à l'unité des productions littéraires.

seront ainsi amenés à accompagner le parcours initiatique du héros<sup>39</sup> ». De plus, les pédagogues insistent sur la diversité des lectures — œuvres littéraires, textes documentaires, éditions pour la jeunesse — devant être proposées aux collégiens, afin qu'ils accèdent au « plaisir du texte » :

la littérature pour la jeunesse permet aux élèves de s'identifier facilement à des personnages ou à des situations. L'accès à cette littérature est aisé et favorise le goût pour les livres et la lecture. Les jeunes lecteurs [. . .] acquièrent des savoirs qui leur permettront d'aborder progressivement des textes plus difficiles<sup>40</sup>.

Subséquemment, « la sensibilisation à l'univers romanesque de Chrétien de Troyes pourra se faire par un travail sur l'actualité du Moyen Âge dans les productions contemporaines<sup>41</sup> ». Servent également de support à l'apprentissage l'iconographie, qui « facilite l'entrée dans le texte, notamment pour les élèves en difficulté, ouvre les horizons d'attentes, ancre l'œuvre dans le contexte culturel de ses différentes représentations<sup>42</sup> », ainsi que les nouveaux médias — cinéma, séries télévisées, jeux interactifs, jeux vidéo, etc. — : « on souligne la permanence de certains motifs culturels, en mettant par exemple en relation le personnage du chevalier médiéval et sa stéréotypie actuelle dans les médias et les loisirs<sup>43</sup> ». Aussi des genres tels que la farce<sup>44</sup> ou le fabliau<sup>45</sup>, mettant en scène le quotidien de « petites gens » — marchands, paysans, artisans, valets, bergers, prêtres, etc. —, préoccupés par leurs besoins matériels — argent, nourriture, etc. — ou par leurs activités professionnelles, et le plus souvent

---

39. Ministère de l'Éducation Nationale, *Français. Programmes et accompagnement. Classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, op. cit.*, p. 102.

40. *Ibid.*, p. 97.

41. *Ibid.*, p. 103.

42. *Ibid.*

43. *Ibid.*, p. 97.

44. *La Farce de Maître Pathelin, La Farce du Cuvier*, etc.

45. *Estula, La Folle Largesse, Le Pauvre Clerc, La Housse partie, De Saint Pierre et du jongleur, Les Trois Aveugles de Compiègne, Le Vilain mire, Du Vilain qui conquiert le Paradis par plaid*, etc.



en proie à des querelles de ménage ou de voisinage, apparaissent-ils de façon marginale dans les manuels scolaires.

Dans le second cas, l'enseignant rassemble des œuvres et/ou des extraits significatifs et cohérents autour d'une unité d'étude, thématique ou stylistique : « ainsi du motif [...] du "combat" dans les récits médiévaux<sup>46</sup> ». L'élève, rendu sensible à l'homogénéité de l'ensemble, établit des rapprochements et des correspondances, c'est-à-dire mesure pour chaque élément les emprunts et les singularités, les continuités et les ruptures, les échos et les écarts. Cette approche présente, selon les programmes officiels, un grand intérêt pédagogique, les compétences acquises lors de l'analyse méthodique étant réinvesties dans l'étude détaillée du texte suivant, qui semble ainsi plus « familier » :

découvrant d'un texte à l'autre des points communs, [les élèves] prennent appui sur les similitudes pour déchiffrer, pressentir et énoncer un sens, reconnaître un motif ou une forme. Ils se révèlent rassurés, mieux armés face à un texte moins étrange, moins "étranger"<sup>47</sup>.

Un groupement d'images dont la conception obéit aux mêmes principes peut également être proposé. L'institution scolaire s'appuie donc largement sur les stéréotypes, qui rassurent les jeunes lecteurs.

Enfin, les programmes des classes de terminale, série littéraire, préconisent l'étude d'une œuvre choisie parmi les « grands modèles », « antiques, français<sup>48</sup> ou européens » :

on envisage ici des œuvres qui [...] ont ensuite été reprises, imitées, voire parodiées ou qui ont influencé fortement d'autres œuvres et la culture générale [...] Le but est de donner aux élèves une connaissance aussi large que possible de telles œuvres et, par l'étude précise de textes représentatifs, de leur

46. Ministère de l'Éducation Nationale, *Français. Programmes et accompagnement. Classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>*, op. cit., p. 102.

47. *Ibid*, p. 102.

48. Du Moyen Âge à l'âge classique.

permettre de saisir et d'analyser ce rôle de la littérature comme "réservoir" de schèmes collectifs de pensée, de sensibilité et de représentations<sup>49</sup>.

Conséquemment, une chanson de geste, une réalisation de Chrétien de Troyes, *Tristan et Iseut* et *Le Roman de Renart* sont proposés aux lycéens. Ces textes sont tantôt lus dans leur intégralité, tantôt abordés de façon plus rapide, *La Chanson de Roland* restant principalement étudiée sous forme de morceaux choisis : épisode du paladin rappelant l'armée de Charlemagne et mort tragique du héros au col de Roncevaux. Aussi la littérature médiévale est-elle largement survolée par l'institution scolaire. La poésie — cansos —, le théâtre religieux — miracles et moralités<sup>50</sup> — et le roman courtois — roman sentimental ou idyllique, roman merveilleux, roman pieux, roman « réaliste », du roman à l'histoire, les avatars du roman<sup>51</sup> — apparaissent comme les grands absents de l'école, à tous les niveaux d'enseignement.

\* \* \*

Après que la nostalgie à l'égard du passé eut entraîné un retour aux œuvres du patrimoine, le souci d'édification qui anime vulgarisateurs, parents ou professeurs du XIX<sup>e</sup> siècle inscrit les anciens textes français dans le répertoire de l'enfance et l'institution scolaire. Plus que toute autre période de l'histoire — peut-être parce que longtemps mal connue? — le Moyen Âge fait l'objet de constructions imaginaires. Ainsi, quelle que soit la lecture du monde médiéval — usages patriotiques, religieux ou moraux —, les récits font revivre l'archétype et la vision fictionnelle apparaît comme un conservatoire de lieux communs. La « réalité mythifiée » du Moyen Âge, telle que la forgent la mode et les études

---

49. Ministère de l'Éducation Nationale, *Littérature. Classe terminale de la série littéraire. Document d'accompagnement*, Paris, CNDP (Centre national de documentation pédagogique), 2002, p. 20.

50. Jacques de Voragine, *La Légende Dorée, Les Miracles de Notre-Dame*, d'une part; Geneviève de Brabant, *L'Estoire de Griselidis*, d'autre part.

51. Respectivement, *Aucassin et Nicolette, Floire et Blancheflor; Mélusine; Robert le Diable; Le Roman de la Violette; Jehan de Paris; Cléomadès*.

du XIX<sup>e</sup> siècle, contient, à cet égard, ce qui devient dans la conscience commune de la France l'idée même que l'on se fait du Moyen Âge. Au XX<sup>e</sup> siècle, la pérennité des œuvres médiévales dans l'édition pour la jeunesse s'explique par leur malléabilité qui permet que l'on les adapte aux goûts et attentes les plus variés des publics et des prescripteurs successifs, sans changer fondamentalement leur trame. En effet, le recours à l'oralité, la fragmentation du texte, le niveau de langue rendent cette littérature captivante et accessible. De plus, d'une époque à l'autre, les récits se prêtent bien à des lectures/interprétations différentes qui s'accordent aux changements des mentalités et aux préoccupations contemporaines : écologie, famille, etc. En ajoutant leur voix à celle des anciens conteurs, les adaptateurs donnent un souffle nouveau à des récits qui restent intemporels. Si la réécriture — prosification, traduction en français moderne et procédés d'aide à la lecture<sup>52</sup> — n'affecte pas la trame fondamentale de la narration et ne remet pas en cause la littérarité de l'œuvre, il demeure que les récits *ad usum delphini* se construisent par amputation, élagage, expurgation, condensation parfois. Seuls restent des types qui, paradoxalement, contestent jusqu'à l'idée d'un hypotexte dont on prétend s'inspirer, puisque ce qui est sacrifié tient du texte littéraire. Aussi, mettre en prose ou réduire un texte ancien revient-il à rejeter un style, une matière. Il apparaît alors qu'à trop vouloir s'adapter aux élèves, en intégrant notamment d'autres pratiques culturelles participant de la représentation conventionnelle du Moyen Âge, l'institution scolaire en arrive à manquer sa mission, qui n'est pas d'enrichir l'imaginaire de l'élève, mais de former cet imaginaire. N'est-ce pas en confrontant les jeunes lecteurs à des œuvres « authentiques » et variées que l'école leur permettra véritablement d'acquérir une culture et une sensibilité littéraires?

52. Adjonction d'un paratexte, segmentation du récit en unités de lecture, simplification de l'intrigue, etc.



Marie-José Fourtanier

IUFM Midi-Pyrénées/LLA UT2<sup>1</sup>

Lecteurs, imaginaire  
et pratiques culturelles.  
Altérité et cyberculture

**M**a réflexion sur la formation de l'imaginaire des lecteurs s'inscrit dans le cadre général de l'enseignement de la littérature et de l'accès des lecteurs non experts (élèves ou étudiants) aux œuvres littéraires, de l'Antiquité à l'extrême contemporain. Dans cette perspective, j'analyserai les vecteurs possibles et les supports anciens, récents ou renouvelés, de l'imaginaire du lecteur. Je m'intéresserai plus particulièrement aux jeunes lecteurs, en m'interrogeant tout d'abord sur les effets de la pratique de la lecture et sur le rapport aux livres qu'elle suppose et qu'elle induit. Puis, j'effectuerai plusieurs déplacements en étudiant des pratiques culturelles, largement plébiscitées par les élèves, liées aux médias et à l'informatique, qu'il s'agisse de films ou de séries télévisées, de jeux de société, de jeux vidéo ou de modes de communication

---

1. Lettres-Langages-Art, Équipe d'Accueil de l'Université de Toulouse 2.

à distance. Je souhaiterais m'interroger sur les liens possibles et/ou souhaitables entre ces pratiques culturelles diverses et la lecture littéraire telle qu'elle est abordée à l'école. On peut se demander en effet quelle est la place de la lecture confrontée à ces diverses pratiques, d'autant plus que ce que l'on appelle au sens large la « cyberculture » ouvre d'immenses possibilités de formation de l'imaginaire tout en instaurant plusieurs strates d'altérité entre les individus et entre les générations. Dans ce cadre, il s'agit de mettre au jour les mécanismes de cristallisation et de reconfiguration de l'imaginaire d'un individu, mais aussi d'un groupe déterminé. En particulier, la cyberculture engendre-t-elle des transformations dans la formation de l'imaginaire des jeunes et l'évolution de leurs pratiques culturelles correspond-elle à la constitution d'un imaginaire collectif en relation avec ce que les sociologues appellent « la tyrannie de la majorité<sup>2</sup> », pour utiliser dans un autre contexte la formule d'Hannah Arendt?

## Quelle formation de l'imaginaire par la lecture?

Je verrai dans un premier temps comment la pratique de la lecture éveille et configure la faculté imaginative et je tenterai d'en comprendre l'élaboration concrète. Mais de quelle lecture s'agit-il? D'une lecture clairement légitimée par l'école s'attachant à l'explication et au commentaire ou de lectures buissonnières, plus hasardeuses et de ce fait plus libres? Pour répondre à cette question, je propose d'observer les lectures de jeunesse des écrivains et d'évaluer les liens entre ces lectures et la construction de leur imaginaire tel qu'il s'exprime dans leurs oeuvres. Ainsi, Julien Gracq, dans *En lisant, en écrivant*, s'interroge avec acuité sur les influences subies par les écrivains en cherchant dans les lectures de l'enfance la source de leur créativité :

Combien il est difficile — et combien il serait intéressant —  
quand on étudie un écrivain, de déceler non pas les influences

---

2. Voir Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Editions Autrement, coll. « Mutations », 2005.

avouées, les grands intercesseurs dont il se réclame [...], mais le tout-venant habituel de ses lectures de jeunesse, le tuf dont s'est nourrie au jour le jour, pêle-mêle et au petit bonheur, une adolescence littéraire affamée<sup>3</sup>.

En fait, il me semble que la tâche n'est pas aussi difficile que le suggère Gracq, puisque les écrivains livrent assez volontiers le récit de leurs émotions provoquées par leurs lectures d'enfant ou d'adolescent. Je prendrai en premier lieu le prestigieux exemple de Rimbaud qui, dans *Alchimie du verbe*, se vantant, comme il le dit, « de posséder tous les paysages possibles », établit un lien direct de cause à effet entre son goût, en apparence non légitime, pour « les peintures idiotes, dessus de portes, décors, toiles de saltimbanques, etc. », « la littérature démodée, latin d'église, livres érotiques sans orthographe, romans de nos aïeules, contes de fées, petits livres de l'enfance, opéras vieux, refrains niais, rythmes naïfs<sup>4</sup> » et ce qu'il appelle « tous les enchantements » de son imagination. Rimbaud semble faire dans ce texte fondamental l'éloge de la « dissonance culturelle<sup>5</sup> » en montrant autour de quels objets populaires ou désuets s'est cristallisé son imaginaire. Mais c'est bien une lecture singulière que Rimbaud fait de ces objets du monde : les adjectifs dépréciatifs qui les caractérisent, marques d'une *doxa* culturelle, mettent en valeur le choix personnel du jeune Rimbaud. Premier prix de vers latins d'un côté, de l'autre, dévorant tout ce qu'il pouvait lire, regarder, écouter, le poète semble insister sur ses vagabondages imaginatifs pour décrire la puissance de sa création, l'invention de ce « verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens ». Il faut noter dès l'abord que plusieurs vecteurs artistiques concourent à ses rêves et ses expériences intimes : la littérature certes, mais aussi la peinture et la musique sous leur modalité populaire ou vieillie. Sans doute convient-il de garder à l'esprit cette convocation par Rimbaud d'autres supports que les textes littéraires

3. Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*, Paris, José Corti, 1982, p. 160.

4. Arthur Rimbaud, « Délire II, Alchimie du verbe », *Une Saison en enfer*, Paris, Mercure de France, 1947, p. 216.

5. J'emprunte cette expression à l'ouvrage de Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

susceptibles d'irriguer l'imaginaire des élèves et des jeunes lecteurs en général.

Trois exemples d'autobiographies d'écrivains viendront à l'appui de cette réflexion concernant l'influence de la lecture, mais d'une lecture libre et vagabonde, sur la formation et la configuration de l'imaginaire. J'emprunte le premier aux *Mots* de Sartre où l'on voit le narrateur enfant se délecter de la lecture des aventures du chevalier de Pardaillan de Michel Zévaco : « Surtout, je lisais tous les jours, dans *Le Matin*, le feuilleton de Michel Zévaco... ». Cet exemple illustre une orientation particulière de lecture de romans qui auraient pu n'être lus que comme pur divertissement :

Ses héros représentaient le peuple; ils faisaient et défaisaient les empires, prédisaient dès le XIV<sup>ème</sup> siècle la Révolution française [...]. Le plus grand de tous, Pardaillan, c'était mon maître : cent fois, pour l'imiter, superbement campé sur mes jambes de coq, j'ai giflé Henri III et Louis XIII. Allais-je me mettre à leurs ordres, après cela<sup>6</sup>?

Ce qui est frappant dans ce récit autobiographique, c'est le lien fort que Sartre établit entre cette lecture d'une littérature populaire et ses engagements ultérieurs comme écrivain en insistant sur l'imitation des actions héroïques et subversives. C'est de manière plus distanciée, mais *in fine* identique, que Nathalie Sarraute évoque dans *Enfance* les émotions suscitées par ses premières lectures, en parlant des « sillons creusés » en elle, plus fortement et plus durablement que par *David Copperfield* ou *Sans Famille*, par deux images d'un album de jeunesse :

- C'est à peu près à ce moment qu'est entré dans ta vie, et n'en est plus sorti, cet autre livre, *Le Prince et le pauvre*;
- Je crois qu'il n'y en a aucun dans mon enfance, où j'aie vécu comme j'ai vécu dans celui-là<sup>7</sup>.

---

6. Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Paris, Gallimard, 1964, p. 109.

7. Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1983, p. 78-79.



À la même époque, Nathalie Sarraute note une autre influence, la description précise et émerveillée de « la maison de glace » qui « surgissait pour [s]on interminable enchantement d'un petit livre... ». L'autobiographe insiste sur le pouvoir des illustrations de ce livre dans la cristallisation de son imaginaire : « Il est curieux que tout se soit effacé de ce livre que je lisais et relisais, sauf ces images toujours intenses, intactes<sup>8</sup>. » Des années plus tard, elle récuse une représentation « macabre » de la maison de glace de ses rêves enfantins, telle qu'elle la retrouvera dans une édition pour adultes : « Cette maison-là, je n'ai pas pu la regarder... J'ai voulu conserver la mienne... ».

Le troisième exemple est emprunté à Michel Leiris qui, dans *L'Âge d'homme*, raconte comment un livre d'images là encore lui fit prendre conscience de la mort, ou plus exactement du vieillissement et de la succession des stades de l'existence : « Il s'agit d'une suite de compositions que je vis tout petit, ornant le dos du cartonnage d'un album édité à Epinal, et qui était intitulée *Les Couleurs de la vie*<sup>9</sup>. » Dans son effort pour en retrouver les images symboliques représentatives, Leiris s'interroge sur la portée réelle de ce souvenir, oscillant entre l'idée d'une véritable influence et celle d'une reconstitution *a posteriori*, « ce qui montre, à vrai dire, qu'elles ne m'avaient peut-être pas autant frappé que je veux le croire aujourd'hui<sup>10</sup> ».

Que retenir de ces différents exemples autobiographiques pour étudier comment l'imagination vient aux enfants? Tout d'abord, ils nous permettent d'observer que la circulation des éléments de l'imaginaire ne s'effectue pas à sens unique, mais s'élabore par des acceptations et des refus, par des déplacements et des entêtements. Revenons sur le terme d'enchantement présent dans *Alchimie du verbe*, terme qui désigne le déploiement de la faculté d'imagination. Il renvoie étymologiquement à quelque chose de magique et de surnaturel. Comme pour Rimbaud, cette

---

8. *Ibid.*, p. 80.

9. Michel Leiris, *L'Âge d'homme*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1939, p. 30.

10. *Ibid.*, p. 32.

structuration de l'imaginaire provient chez Sarraute et Leiris d'images précises, sorties de livres d'enfance et fortement inscrites dans la mémoire adulte. Quant à l'autobiographie de Sartre, même si, dans d'autres passages, le narrateur se délecte des « ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau<sup>11</sup> », elle introduit un certain décalage, puisque c'est l'implication axiologique de l'enfant et son identification au héros qui assurent la configuration de l'imaginaire.

On pourrait conclure cette première partie sur la formation de l'imaginaire par la lecture, avec Virginia Woolf analysant dans *Le Commun des lecteurs*, l'attitude des lecteurs réels qu'elle appelle « ordinaires » et qui ont besoin de la lecture pour se structurer :

Irréfléchis, dépourvus de précision et superficiels, s'emparant d'un poème comme ils le feraient d'un vieux meuble, sans se soucier de sa provenance ou de sa nature, du moment qu'il leur sert à quelque chose et parachève leur structure, ils présentent en tant que critiques des insuffisances trop évidentes<sup>12</sup>.

On voit que Virginia Woolf oppose clairement deux types de lecture, une lecture critique distanciée et une lecture de la nécessité et de l'implication, susceptible de développer l'imaginaire et de former la personnalité. Mais la lecture ne semble plus être à l'heure actuelle ni la seule, ni la plus importante pratique culturelle capable d'opérer de telles configurations. Comme le montrent de nombreuses études sociologiques, l'accès aux médias, les jeux électroniques et les nouveaux modes de communication à distance ont transformé en profondeur le rapport des élèves à la lecture, et probablement de manière corollaire, la construction de leur imaginaire. Je m'intéresserai plus particulièrement à un phénomène culturel récent,

---

11. « ... j'adorais les ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau [...] Je dois à ces boîtes magiques — et non aux phrases balancées de Chateaubriand — mes premières rencontres avec la Beauté. Quand je les ouvrais, j'oubliais tout : était-ce lire? Non, mais mourir d'extase : de mon abolition naissaient aussitôt des indigènes munis de sagaies, la brousse, un explorateur casqué de blanc. J'étais vision. » Sartre, *op. cit.*, p. 58.

12. Virginia Woolf, *Le Commun des lecteurs*, Paris, L'Arche, 2004, p. 11.

la pratique souvent intensive des jeux vidéo. J'intitulerai ce deuxième temps de mon analyse la « pensée chatoyante » des jeux vidéo, ce terme de « pensée chatoyante » (emprunté à un ouvrage de Pietro Citati sur Ulysse et *L'Odyssée*<sup>13</sup>) rendant bien compte de leur force à la fois conceptuelle et illustrative.

## La « pensée chatoyante » des jeux vidéo

La pratique des jeux vidéo comme, par exemple, *Tomb Raider*, avec le personnage de Lara Croft, les Tamagotchi japonais, sorte de peluche et d'animal familier interactif, ou l'univers des *Sims*, tous ces mondes ludiques que Jean-Marie Schaeffer désigne comme des « fictions numériques<sup>14</sup> » favorise-t-elle le déploiement de l'imaginaire et construit-elle un imaginaire différent, opposé ou complémentaire de celui élaboré par la lecture? Pour tenter de répondre à cette question, je propose d'analyser l'exemple du jeu de simulation des *Sims*, utilisé par l'écrivain Chloé Delaume dans une fiction hybride intitulée métaphoriquement *Corpus Simsi*. L'œuvre littéraire ainsi produite correspond à un projet spécifique et à un programme de création clairement exposé :

Il s'agissait d'explorer quelques pistes portant sur le rapport de la fiction au virtuel, et sur le jeu en tant que territoire d'investigation poétique. Les jeux vidéo constituent en soi un support artistique encore trop peu exploité à ce jour. Alors que le détournement, le *cut*, la réappropriation d'images fixes et mouvantes sont couramment usités, le jeu vidéo probablement victime de son aspect populaire et générationnel, est rarement pris pour ce qu'il est : un générateur de fiction, doublé d'un outil technique singulier<sup>15</sup>.

---

13. Pietro Citati, *La Pensée chatoyante. Ulysse et l'Odyssée*, traduit de l'italien par Brigitte Pérol, Paris, Gallimard, coll. « L'arpenteur », 2004.

14. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1990, plus particulièrement pages 306 et suivantes.

15. Chloé Delaume, *Corpus Simsi*, Paris, Éditions Léo Scheer, 2003, p. 124.

Le défi fondamental de Chloé Delaume est donc de créer du neuf, de l'inédit à partir d'un produit informatique qu'il s'agit pour l'auteur d'habiter, de la même manière que Nathalie Sarraute disait vivre dans son livre d'enfance. Le produit particulier que constitue le jeu vidéo intitulé les *Sims* est présenté page 7 du roman comme une sorte de copyright. C'est un jeu de rôles utilisé, semble-t-il, après une rapide enquête, plutôt par les filles de dix-douze ans. Ici, il est investi à la fois au sens spatial et imaginatif. Ce dispositif fictionnel particulier introduit tout d'abord la notion de personnage : les personnages sur l'écran apparaissent comme des « amorces mimétiques pour une activité de modélisation fictionnelle<sup>16</sup> ». Ainsi, dans *Corpus Simsi*, le premier chapitre vise-t-il à se configurer soi-même comme personnage. Cette plasticité du personnage dans le jeu vidéo induit la notion de « double virtuel<sup>17</sup> », certes présente dans le personnage de roman (d'ailleurs, Jean-Marie Schaeffer affirme qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre Don Quichotte et Lara Croft), mais particulièrement évidente et visible sur un écran d'ordinateur et dans un espace interactif de réalité virtuelle. Mais ce qui rend la configuration du personnage à partir d'un jeu vidéo productive pour l'imaginaire, c'est la notion de fiction contrainte :

Le sujet fictionnel qui se déplace dans l'univers virtuel est en fait un double du joueur réel. Le vecteur d'immersion n'est donc pas celui d'une substitution d'identité physique, mais celui d'une virtualisation de l'identité du joueur<sup>18</sup>.

C'est ce dont témoigne Chloé Delaume dans *Corpus Simsi* quand elle constate :

Je ne peux pas génétiquement me modifier. Les Sims : un fatum inhérent phase configuration. Je pourrais tricher en amont et nier les règles contondantes. Je pourrais. Mais je m'interdis les impairs qui pourraient nuire à l'expérience<sup>19</sup>.

---

16. Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p. 308.

17. *Ibid.*, p. 310.

18. *Ibid.*, p. 314.

19. Delaume, *op. cit.*, p. 15.

Ce que propose Chloé Delaume, c'est d'écrire à partir d'un artefact, c'est-à-dire ici d'un jeu préorganisé dans lequel il s'agit de se glisser et de glisser sa propre inventivité. L'objectif est donc d'inventer des mondes, de s'inventer des vies pour parler de soi, du monde et des autres. Une telle proposition permet-elle de développer l'imaginaire créatif des élèves dans le cadre scolaire en relation avec les activités de lecture?

Des expériences de ce type, certes embryonnaires, ont déjà été menées en classe de français : ainsi, en 2004-2005, des professeurs stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées qui enseignent en classe de cinquième ont proposé, pour étudier le roman de chevalerie au programme (par exemple, *Perceval* ou le *Conte du Graal* de Chrétien de Troyes), de faire entrer leurs élèves dans l'univers et les valeurs de la chevalerie médiévale, par un médiateur culturel, en les faisant jouer sur le CD de démonstration de *Zelda*, le jeu de simulation, riche à la fois de poésie et d'inventivité, créé par le japonais Shigeru Miyamoto. Château, donjon, dragon et pièges, princesse à délivrer et rites funéraires, quêtes et combats, tous ces ingrédients du jeu créent chez les élèves une impression de proximité qui favorise ensuite la lecture et l'étude d'œuvres *a priori* difficiles d'accès pour de jeunes lecteurs. De même, en classe de sixième, des séances menées par des stagiaires sur la lecture de la Bible, en particulier sur la Création de l'homme et de la femme, ont proposé de mettre en parallèle les textes de la Genèse avec *Les Sims*, le jeu vidéo précédemment évoqué. Comme les élèves lorsqu'ils jouent aux *Sims*, Dieu vise à donner un caractère harmonieux à sa création; c'est lui qui décide de donner telle caractéristique aux êtres vivants, à la manière dont le créateur du jeu propose au joueur de doter son personnage de plus ou moins d'intelligence, de cheveux blonds ou roux, longs ou courts, etc. Comme le suggère l'un des stagiaires qui a participé à l'expérience :

cela permet aux élèves de comprendre le fonctionnement du récit biblique : Dieu se comporte avec les hommes et le monde comme un joueur avec ses *Sims*. Il existe une Providence divine comme il existe un prédéterminisme induit par le joueur sur les êtres qui peuplent sa création. Les élèves se rendent alors compte qu'une partie du plaisir qu'ils éprouvent lorsqu'ils

jouent aux *Sims* est due à leur fonction de démiurge; ils sont comme le Dieu de la Bible avec sa Création : tout-puissants<sup>20</sup>.

## Imaginaire individuel et imaginaire collectif : les potentialités de la littérature informatique

Dans un troisième temps, à mi-chemin de la pratique innovante des jeux vidéo et de la lecture traditionnelle, j'aimerais explorer la nouveauté de la littérature électronique et les possibilités qu'elle offre aux lecteurs de développer leur imaginaire avec les fictions hypertextuelles et, plus précisément, les fictions interactives qui exigent réactions et échanges entre scripteurs et lecteurs. Comme l'écrit Jean Clément dans un article déjà ancien, « Fiction interactive et modernité »,

le passage de la lecture à l'écriture, s'il n'est pas qu'une formule convenue, est seul susceptible de donner à l'interactivité son sens plein dans le domaine littéraire. Il suppose non seulement que tout lecteur peut être à son tour auteur, mais aussi, inversement, que tout auteur peut et doit se faire lecteur de ses lecteurs<sup>21</sup>.

Ce qui me paraît intéressant et fructueux pour le développement de l'imaginaire, c'est que le dispositif conceptuel des fictions hypertextuelles, grâce au support de l'informatique et à ses potentialités de réaction immédiate, instaure de nouveaux rapports entre l'auteur, le texte et les lecteurs. En effet, elles permettent d'entretenir non plus une relation individuelle au texte, mais une approche plurielle et collective en créant une sorte de laboratoire de l'imaginaire pour expérimenter des postures de pensée et de vie. Cette pratique interactive révèle en outre et rend sensible ce qui est implicite dans le rapport à la lecture, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de processus univoque d'identification et d'interprétation; ce

---

20. Thomas Mouquet, *La Culture pop*, mémoire professionnel PLC2 lettres, 50 feuillets, sous la direction de Marie-José Fourtanier, Toulouse, IUFM Midi-Pyrénées, soutenu le 12 mai 2004, p. 22.

21. Jean Clément, « Fiction interactive et modernité », *Littérature* n° 96, décembre 1994, (<http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/litterature.html>), consulté le 15 décembre 2004.

qui provoque « le coup d'archet de l'imagination<sup>22</sup> », pour reprendre une expression de Julien Gracq, ce n'est pas une situation particulière, individuelle, mais un événement plus général d'identification à un groupe et à une vision du monde. Comme l'écrit en ligne Olivier Erschtzeid,

ce qui se reconfigure de manière définitive dans l'environnement énonciatif de l'hypertexte, c'est l'anonymat du lecteur individuel : d'absolu qu'il était, cet anonymat cesse brutalement d'être, pour favoriser la reconnaissance graduée d'un collectif lisant<sup>23</sup>.

Or ces communautés de lecteurs obligent à la confrontation et à la reconfiguration quasi immédiates de l'imaginaire de ses membres.

Dans le cadre de cette réflexion sur l'interactivité, je m'interrogerai sur un espace didactique possible : les *blogues* (ou journaux en ligne). Je proposerai à présent en effet d'étudier la possibilité d'utiliser en classe les carnets de bord tenus sur Internet et donc en interaction immédiate ou différée avec d'autres lecteurs/scripteurs. De quoi s'agit-il exactement? La pratique courante sur Internet est ainsi décrite : il s'agit de tenir un journal ou une chronique ou un carnet de bord en ligne sous le regard et la lecture d'autres personnes qui ont par le courrier électronique la possibilité d'immédiatement interagir<sup>24</sup>. Par les *blogues* peut s'instaurer une relation entre ceux qui écrivent et ceux qui lisent et écrivent en retour, « l'immédiateté relative du courrier électronique (mail) créant plus facilement ce pont fictif puisqu'il réduit imperceptiblement la distance entre l'auteur et son lecteur<sup>25</sup> ».

22. Julien Gracq, *op. cit.*, p. 157.

23. Olivier Ertzscheid, « Pratiques énonciatives hypertextuelles : vers de nouvelles organisations mémorielles », *Archée-Cybermensuel*, 14 juin 2004. (<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/aut/Olivier+Ertzscheid/>) consulté le 7 juillet 2004.

24. Cyril Fievet et Emily Turrettini, « Un nouveau format. Un nouveau terrain d'expression. Une nouvelle forme de communication. Un nouveau média. Les blogs sont tout cela à la fois. », *Blog Story*, Paris, Eyrolles, 2004, p. V.

25. Martin Winkler, colloque « Écritures en ligne », Université Rennes 2, 26 septembre 2002. (<http://www.atol.fr/ldemars2/albums/cercor/textephil.html>), consulté le 23 janvier 2005.

Ce sont ces diverses possibilités pratiques qu'il me paraît fructueux d'utiliser dans le contexte scolaire. Des expériences ont déjà été menées, en particulier au Québec et aux États-Unis, et plusieurs travaux rendent compte (en ligne, évidemment) des avancées que cette pratique semble avoir permises. Les enseignants interrogés sur la toile soulignent l'importance à la fois psychologique et formative du fait que les élèves peuvent se raconter des histoires, exercer en particulier une activité fictionnalisante sur leurs expériences personnelles et instaurer un dialogue entre pairs sur cette fictionnalisation grâce à une écriture et une lecture interactives. Comme l'écrit l'un des pionniers de cette pratique aux États-Unis, David Huffaker,

dans la classe, les élèves possèdent un espace à la fois personnel et commun, où ils peuvent partager des idées, poser des questions et y répondre, imaginer et inventer des histoires<sup>26</sup>.

La spécificité du *blogue* est donc de créer des communautés culturelles d'élèves en ligne qui ne s'arrêtent pas au seuil de la salle de cours et de créer surtout un contexte de communication médiatisée par l'ordinateur qui unit expressions individuelles et collaborations interactives en s'appuyant sur un imaginaire collectif partagé.

## D'une culture l'autre

En conclusion, je dirai qu'un tel imaginaire commun à un ensemble d'individus et à diverses classes d'âge s'ancre en fait dans de grands schémas collectifs : pour interactives que soient les pratiques culturelles précédemment évoquées — journaux de bord en ligne, fictions hypertextuelles, jeux vidéo —, ou d'autres telles que les jeux de société ou la lecture de bandes dessinées, elles puisent toutes à la même source des structures de la psyché humaine; elles nous mettent en présence de modes d'expression sociale de l'imaginaire et d'une mise en mouvement

---

26. David Huffaker, « The educated blogger. Using weblogs to promote literacy in the classroom », *First Monday*, vol. 9, n° 6, Juin 2004 (Traduction de Marie-José Fournanier). ([http://firstmonday.org/issues/issue9\\_6/huffaker/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue9_6/huffaker/index.html)), consulté le 12 février 2005.



des « structures anthropologiques de l'imaginaire<sup>27</sup> », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Gilbert Durand. Mais l'appétit que ces pratiques suscitent chez les jeunes (élèves et étudiants) nous oblige à les prendre en compte afin de faciliter les apprentissages : il s'agit d'utiliser le jeu et l'interactivité comme tremplins pour aborder la lecture des textes littéraires, et non pas de substituer une modalité culturelle à l'autre. Je laisserai le mot de la fin à Umberto Eco, mais ce n'est pas l'auteur de *Lector in fabula* que je convoquerai ici, c'est celui de son dernier roman, *La Mystérieuse flamme de la reine Loana*, rappelant de l'oubli ses jeux et ses lectures d'enfant et réfléchissant à l'aléatoire fécondation de la mémoire :

Tu lis, petit, une histoire quelconque, ensuite tu la fais grandir dans ta mémoire, tu la transformes, tu la sublimes, et tu peux élire pour mythe cette histoire insipide. De fait, ce qui avait évidemment fécondé ma mémoire assoupie n'avait pas été l'histoire en soi, mais le titre. Une expression comme la mystérieuse flamme m'avait ensorcelé, pour ne rien dire du nom si doux de Loana [...] Et des années plus tard, avec une mémoire bouleversée, j'avais réactivé le nom d'une flamme afin de définir la réverbération de délices oubliées<sup>28</sup>.

---

27. Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1969.

28. Umberto Eco, *La Mystérieuse Flamme de Loana*, Paris, Grasset, 2005, p. 274.



Eléonore Hamaide  
Université Marne-la-Vallée

## Paul Cox ou le codex imaginatif

**P**aul Cox fait figure de touche-à-tout, aussi bien intéressé par le graphisme, le design, la peinture que les livres pour enfants. Aussi surprenant que cela puisse paraître pour un homme du monde de la peinture, l'horizon d'attente qu'il trace dans un blogue rédigé en parallèle à une exposition présentée au centre Georges Pompidou<sup>1</sup> est celui d'un homme de lettres, un autodidacte jamais rassasié de savoir. Ses références sont certes picturales mais conjointement littéraires : « Il y a beaucoup de choses dont j'aimerais parler plus tard : les cartes géographiques, les auteurs que j'aime — Töpffer en particulier, la musique, le hasard, la promenade, la lecture...<sup>2</sup> ». Paul Cox se décrit presque davantage, selon nous, comme un lecteur que comme un artiste. Il se dessine, dans ses

---

1. L'adresse du blogue « Paul Cox : jeu de construction » est <http://www.paulcox.centrepompidou.fr/> (20 septembre 2005).

2. Billet du 9 février. On utilise bien l'expression « lire des cartes », « lire la musique »...

propos, une image très valorisante des livres tant dans ses lieux — les bibliothèques publiques ou privées, les librairies — que dans les références qui accompagnent Paul Cox dans son travail : Sterne, Carroll, Borgès... Le modèle qu'il se propose de suivre est celui du peintre lettré chinois, homme de la peinture et de l'écriture<sup>3</sup>. Les divers livres pour enfants qu'il publie depuis une quinzaine d'années ont pris des formes très variées. Les premiers, assez traditionnels tant dans leur approche graphique que dans leur lien entre le texte et les images, contrastent avec ses dernières créations qui à la fois inscrivent le livre pour enfants dans le domaine plus vaste de l'art et incitent à interroger la notion d'imaginaire comme de lecture. Nous soulignerons comment Paul Cox exhorte à la lecture ou comment il introduit dans ses œuvres une démarche de réflexion vis-à-vis de la lecture et plus largement de la tradition artistique et littéraire.

À travers l'analyse de quelques œuvres précises, nous tenterons de montrer plus particulièrement comment Paul Cox construit une figure du lecteur spécifique, à travers un imaginaire singulier. Nous interrogerons son rapport à l'image comme pré-texte, puis l'inscription de la lecture et des autres pratiques culturelles dans son œuvre. Nous chercherons aussi à souligner son envie de renouveler les genres littéraires et enfin nous verrons comment jeu et humour participent de sa création.

## L'image comme texte

Peintre, graphiste, illustrateur : autant de voies explorées par Paul Cox qui ne pouvait que s'intéresser aux images et aux liens qu'elles établissent avec un texte éventuel. Ces trente dernières années, on a considéré que les enfants avaient certes besoin de livres spécifiques<sup>4</sup>, mais leur lecture

---

3. Paul Cox s'arrête sur son idéal dans *Coxcodex*, Paris, Seuil, 2003, p. 26 : « Outre la beauté esthétique de certaines peintures, l'imbrication du texte et de l'image surgit d'un même pinceau, d'un même geste, m'intéresse évidemment. »

4. C'est ainsi que l'on peut lire certaines des remarques liminaires d'Henriette Zoughebi, fondatrice du Salon du livre jeunesse de Montreuil dans *La littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard jeunesse, 2002, p. 7-11 : « Offrir à chacun les chances de développer son imaginaire pour grandir et construire son rapport au monde est un enjeu de société important en ce début de siècle. [...] La littérature offre un théâtre pour la mise en scène des conflits intérieurs que l'enfant doit résoudre, elle aide l'enfant à écrire son roman personnel et familial, à lire son propre livre psychique ».

— sans doute comme leur imaginaire — devait être guidée d'une main ferme. Ainsi, nombre d'adultes se sentent troublés par des livres sans texte, perturbant leur rapport habituel à la lecture<sup>5</sup>. Les maisons d'édition multiplient pourtant ces dernières années ce type de publication. Les albums sans texte sont valorisés comme autant de plaidoyers en faveur de l'exploration et de la liberté d'interprétation<sup>6</sup>. Anne Brouillard, Sara et Paul Cox s'emparent de ces formes dans des directions aussi diverses que personnelles. Dans ses premières créations pour enfants, Paul Cox réinvestit d'abord ses propres souvenirs de lecteur, sans faire preuve d'une grande originalité puisque la série des Archibald fait volontairement écho à des albums devenus des classiques, tels Babar, dans le choix de l'écriture cursive, des images et du textes mêlés, sans cadre, ou encore le format de Bécassine<sup>7</sup>...

Cependant, très tôt dans sa création, Paul Cox évoque son goût pour les livres d'images :

J'ai adoré les scrapbooks de ma grand-mère quand j'étais petit. C'est quelque chose vers quoi j'aimerais tendre, aussi dans mes livres. Il s'agissait d'albums qu'elle nous envoyait à Noël, et dans lesquels elle collait toutes sortes de coupures de magazines. *J'aimerais beaucoup faire des livres comme ça où tu n'aurais pas de structure narrative, ou alors une ou plusieurs*

5. Paul Cox s'est expliqué sur l'horizon d'attente des parents et sur les propositions qu'il fallait faire par ailleurs, en répondant aux questions de Gégène dans la revue *Citrouille*, n° 38, juin 2004, p. 22 : « Des livres que les parents attendent, qui répondent à un besoin peuvent être très importants. Mais il faut aussi des œuvres sans public visé, des livres "inutiles" ou "à côté de la plaque". Ceux-là à mon avis élargissent le domaine de la littérature jeunesse et font changer l'état d'esprit. [...] Outre la distraction, le divertissement ou la drôlerie, l'intérêt d'une figuration par le livre est d'introduire la richesse, cohérente ou non, d'un monde, d'un style qui permet de lire et de comprendre le monde réel. »

6. Nous renvoyons pour cette question à l'article de Sophie Van der Linden qui dresse un panorama historique des livres d'images dans « Ces albums qu'on dit sans texte », *Aeiou*, n° 4, décembre 2003, p. 4-9.

7. Si les premiers albums de Paul Cox connaissent un certain succès au point d'être adaptés en dessins animés, sans doute est-ce parce que les prescripteurs adultes sont en terrain connu, comme le souligne Jean-Baptiste Coursaud dans son article « Tachez-moi ce livre que je ne saurais voir! », *Aeiou*, *op. cit.*, p. 22.

*structures cachées, ou diluées dans les images, où tu n'aurais par exemple, pas du tout de texte, ou un texte qui ne soit pas linéaire, ou des images qui soient toutes de styles différents...* Ces envies trouvent sûrement leur racine dans ces scrapbooks, qui étaient vraiment un support d'imagination fantastique. On regardait cela avec mon frère et ma sœur, je ne sais même pas si on racontait une histoire, mais il y avait un plaisir à regarder les formes, à comparer, à trouver des correspondances, sans du tout se choquer que telle image n'eût pas de rapport évident avec l'image suivante. C'est une chose que j'adorerais faire<sup>8</sup>.

Cette citation un peu longue ne fait que souligner combien, une dizaine d'années après, Paul Cox est habité des mêmes intentions. Les termes « imagination », « correspondance » et « observation » apparaissent de manière récurrente dans les commentaires sur son œuvre<sup>9</sup>. Son livre *Cependant...*<sup>10</sup> est un livre d'images assez épais sans texte aucun ni pagination. Cette accumulation d'images illustre un panel d'activités quotidiennes réalisées aux divers endroits de la planète. Le sous-titre, « livre le plus court du monde », se joue au premier abord du lecteur. Comment comprendre cette qualification pour un livre volumineux tandis que son pendant, *Le livre le plus long du monde*<sup>11</sup>, ne compte que quatre pages? Le temps de la narration ne dure qu'un bref instant, le temps du regard : on voit aussi bien une mère nourrir son enfant, que des éléphants transporter du bois en Inde, des gens au téléphone, en train de rêver, de travailler, de chercher de l'or ou de faire du sport... Cette accumulation d'images ne semble pas proposer de narration, quelques horloges indiquent des heures différentes et figurent les divers fuseaux horaires, soulignant la simultanéité des actions. Sans doute faut-il y voir une invitation à élargir son imaginaire — les objets du quotidien comme ceux très éloignés du contexte européen trouvent leur place —, à poursuivre cette liste et à inventer aussi sa propre diégèse.

---

8. Élisabeth Lortic, « Tête-à-tête avec Paul Cox », *La Revue des livres pour enfants*, n° 155-156, hiver 1994, p. 61. Nous soulignons.

9. Nous renvoyons ici au petit livre préfacé par Franck Mallet, *Paul Cox*, Paris, Pyramyd, 2003.

10. Paul Cox, *Cependant : le livre le plus court du monde*, Paris, Seuil, 2002.

11. Paul Cox, *Le livre le plus long du monde*, Paris, Les Trois Ourses, 2002.

En tout cas, un double rapport au temps s'instaure à la lecture de ces œuvres. En effet, comme le précisait Katy Couprie, elle aussi auteur, en collaboration avec Antonin Louchard, d'un livre d'images intitulé *Tout un monde*<sup>12</sup>, qui a fait date dans la production de livres pour enfants, une telle proposition est riche de sens. Dans les deux cas, des créateurs donnent à lire, en images, le monde. Ils cachent derrière un support propre à une lecture traditionnelle un livre qui met l'accent sur les retours en arrière, sur les effets de prolepse et de répétition des images. Le temps de la lecture interrompt le cours de la chronologie, enjambe les époques comme les supports, initie et invite au voyage dans les matières, dans l'espace et dans le temps. Ce que Katy Couprie déclare, à propos de *Tout un monde*, entre en résonance avec la démarche de Paul Cox :

Ce livre est une écriture du quotidien en images, une déambulation poétique qui laisserait des traces de son parcours. Entre inventaire et concaténation, les images s'articulent par association d'idées, analogies, métaphores, complémentarité, suite logique ou temporelle, changements d'échelle ou de contexte [...]. Dans le choix du point de vue subjectif et dans la déambulation proposée, on entre d'emblée dans un rapport à l'imaginaire et à l'écriture, tout texte induit<sup>13</sup>.

En effet, à l'instar d'un texte, l'image décline sa propre grammaire faite de couleurs, de formes géométriques s'harmonisant en structures afin d'instaurer un dialogue possible entre artiste et lecteur, entre la subjectivité de l'un et l'imaginaire de l'autre. Des liens se nouent entre les différentes couleurs dominantes de quelques doubles pages, entre certains dessins qui, par exemple, se répondent en miroir comme cette femme au téléphone qui dessine la même ellipse, chère à Paul Cox, qu'un homme, également au téléphone, quelques pages plus loin. Le lecteur remarque un changement de point de vue que l'image, comme aurait pu le faire un texte, souligne par la reprise d'une même scène dessinée deux fois : des joueurs sur un terrain sont repris dans la même position sur un

12. Katy Couprie, Antonin Louchard, *Tout un monde : le monde en vrac*, Paris, Thierry Magnier, 1999.

13. Katy Couprie, « Des images pour ouvrir le monde », Henriette Zoughebi [éd.], *La littérature dès l'alphabet*, op. cit., p. 108.

écran de télévision, tout comme cet homme, qui descend en courant des marches, que l'on retrouve dans une posture similaire, cette fois sous l'œil d'une caméra. Parfois, enfin, un même motif permet d'établir des liens entre deux images d'une double page et de justifier leur juxtaposition : un nouveau-né dont le cordon ombilical sort du cadre de la page est placé en vis-à-vis d'un cosmonaute rattaché sans doute à sa navette par un fil semblable : fil de vie, amorce d'une écriture graphique commune, premier pas vers une histoire.

Le lecteur peut ou non choisir de construire une narration à partir de ces images, mais il a recours aux mêmes mécanismes que ceux de la lecture en établissant des passerelles entre les illustrations, en s'obligeant à des retours en arrière. Il répond avec plus ou moins d'inspiration aux sollicitations de l'illustrateur, mais il s'approprie de la sorte le temps de la lecture, comme le souligne Katy Couprie : « Immédiatement le jeu s'installe entre l'image qui la précède et celle qui suivra, et dans cet écart s'inscrit le temps du livre suspendu<sup>14</sup>. »

*Avec Cependant...*, Paul Cox interroge le rapport au temps : temps quotidien certes, mais également temps de la lecture. Dans sa matérialité, la spirale du livre qui relie les différentes pages, sans début ni fin, puisqu'il n'y a pas de couverture, inscrit cet ouvrage dans un non-temps cyclique que viennent rompre la capacité imaginative du lecteur comme sa mémoire, instaurant une temporalité de la lecture. Paul Cox joue d'ailleurs sur la notion de temps. Le titre de son ouvrage *Cependant...* suggère une simultanéité temporelle. Grâce à cette conjonction, une amorce de narration est esquissée, suggérant des liens entre les pages que chacun est pourtant libre d'isoler. Le choix graphique joue aussi d'une ambiguïté : chaque page s'apparente à un point de croix, activité inscrite dans une durée. Toutefois chaque point de croix est en réalité un pixel d'ordinateur, qui autorise une autre lecture du temps, temps de l'instantanéité. Paul Cox proposerait ici une double image du lecteur, Pénélope moderne qui devant sa tapisserie ferait le choix de construire ou non un ouvrage littéraire,

---

14. *Ibid*, p. 107.



de lier entre elles les images et de défaire aussitôt les histoires à peine engagées. C'est dans le temps enfin que la figure du lecteur se révèle : c'est en lisant que l'on devient lecteur. Ainsi, tout en laissant le champ libre à l'imaginaire du lecteur, il nous semble qu'avec *Cependant...* une initiation par l'image est faite des grands enjeux du processus lectoral : par son activité « d'anticipation, de structuration et d'interprétation<sup>15</sup> » vis-à-vis des images, le lecteur amorce les démarches décrites par Vincent Jouve à propos du lecteur de textes littéraires.

Ces quelques remarques concernent les ouvrages de Paul Cox qui utilisent le seul langage graphique, cependant l'auteur de *Mon amour* soumet aussi à ses lecteurs des ouvrages aux entrées doubles, textes et dessins alliés à de plus hauts desseins : proposer une confrontation aux autres arts.

## La lecture et les autres pratiques

Comme il le souligne lui-même lors d'une interview avec Véronique Bourmet-Aubertot, Paul Cox n'hésite pas à mettre en avant, dans un ouvrage intitulé *Coxcodex* qu'il présente comme un équivalent aux livres de travaux édités régulièrement par Dubuffet sa vie durant, la variété de ses goûts artistiques et de sa production :

Le projet est en effet de montrer très honnêtement, au risque de paraître épars, la diversité de la production, avec ses digressions, ses diversions. J'espère montrer la coexistence possible de différentes applications, de différents styles et son caractère éventuellement stimulant, fécond. Je n'instaure pas de hiérarchie ni d'octroi de suzeraineté à une forme par rapport à une autre, chacune s'avérant l'avatar d'un tout<sup>16</sup>.

Cette entreprise de totalisation se retrouve certes dans ses créations mais également dans le choix des titres de certains de ses ouvrages,

15. Vincent Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993, p. 10.

16. Paul Cox, *Coxcodex*, *op. cit.*, p. 25.

suggérant l'appréhension globale d'un domaine : c'est le cas des *Œuvres romanesques complètes* ou encore *d'Histoire de l'art*. Dans le premier ouvrage, Paul Cox se place dans la position d'un romancier ayant achevé sa production et en mesure de présenter ses œuvres complètes, là où la combinatoire lui a permis de produire, à partir d'un matériau restreint, une variation tendant vers la totalité — cent dix volumes obtenus à partir des mêmes textes et images, mais assemblés dans des ordres différents et aléatoires. Le contenu du second livre est déceptif : contrairement à l'horizon d'attente tracé par le titre, la lecture n'autorise en aucune manière la convocation de références précises au monde de l'art, pas d'allusions non plus aux grands noms des peintres. Ainsi l'ouvrage n'est pas une encyclopédie exhaustive, mais un récit se déroulant dans un milieu artistique. Cependant, il peut aussi être lu comme une confrontation de la lecture avec d'autres formes d'art : la narration interroge la notion d'artiste, s'arrête sur la création et peut-être aussi autorise une réflexion autour du pouvoir de l'image sur le récit.

Sous une forme anodine — son livre prend la forme du conte —, Paul Cox dessine le cheminement de l'esthète et parallèlement celui du lecteur. Dans cet ouvrage, le peintre Luco Pax est amoureux d'une princesse que son père a enfermée. Par la maîtrise de son art, il va réussir à la délivrer. Au lieu clos du château, lieu où règne un roi qui passe ses journées à manger des glaces devant la télévision, Paul Cox oppose deux lieux ouverts, l'atelier du peintre et le musée. Le peintre se transforme en un guide avisé pour son peuple. Le message est ici d'autant plus clair que le nom de l'artiste Luco Pax n'est rien d'autre que l'anagramme de son propre créateur, Paul Cox. Dans les formes narratives de plusieurs de ses ouvrages, le peintre d'une part, et le détective<sup>17</sup> d'autre part, c'est-à-dire deux hommes qui privilégient le regard, tiennent le premier rôle. Le bon lecteur serait celui qui reprend à ces deux professions leurs exigences : savoir avant tout bien regarder, déchiffrer les signes comme les images.

---

17. En effet, dans la série des quatre *Archibald*, le personnage principal est un détective qui s'acquitte de toutes les enquêtes en faisant preuve d'observation et de rigueur.

Le sujet d'*Histoire de l'art* n'est rien d'autre que la création en acte : le peintre imagine des choses, c'est le seul apparemment qui rêve, c'est-à-dire qui a une création nocturne, dont le lecteur voit les images. Paradoxalement, son imaginaire se révèle un moyen d'accès à la réalité. Telle est la leçon que semble vouloir transmettre le peintre à ses sujets. À partir du moment où les habitants du royaume ont du temps pour l'art, ils apprécient mieux leur propre univers :

Les habitants du royaume, qui jusqu'alors n'avaient jamais eu tellement le temps de regarder autour d'eux, découvrent, grâce aux tableaux de Luco Pax, comme le monde qui les entoure est beau. Le lendemain de l'exposition, les gens ont l'impression de voir pour la première fois ce monde qu'ils avaient pourtant l'habitude de voir quotidiennement<sup>18</sup>.

Les motifs du cadre, de la clôture, l'abondance des lignes quadrillées tels des barreaux envahissent l'espace graphique de la page et s'offrent comme autant de reflets de l'enfermement de tout un peuple. Pour souligner cette ouverture que constituent l'art et la lecture possible du monde, Paul Cox choisit de faire littéralement entrer les gens dans le tableau, comme si cette intrusion dans l'art n'était qu'un moyen comme un autre d'interroger son existence, de même que les personnages peints sortent de leurs cadres pour explorer la réalité. Les deux mondes se répondent, sont construits sur le même modèle. Le procédé ne souligne que de manière plus probante le rapport entre art et réalité. Luco Pax est un roi plébiscité car ses sujets voient en lui un homme clairvoyant, un artiste cernant, avec plus de talent qu'un autre, la réalité quotidienne. L'artiste est celui qui sait lire le monde pour l'intégrer à son imaginaire et le rendre accessible à ses « lecteurs ».

En tant que peintre, cependant, Paul Cox sous-entend la primauté de l'image sur le texte, du moins dans cet ouvrage où les portraits du peintre deviennent vivants, sortent de leur tableau pour influencer le cours de la narration : n'est-ce pas aussi une façon de souligner que l'image possède son propre langage, ses propres codes?

---

18. Paul Cox, *Histoire de l'art*, Paris, Seuil, 1999, p. 160-161.

Paul Cox, se rapprochant de cette façon d'un Umberto Eco affirmant que « l'univers textuel est par définition toujours inachevé<sup>19</sup> », rappelle que l'œuvre est aussi faite par celui qui la regarde. L'épilogue d'*Histoire de l'art* en fait la démonstration sous forme d'un clin d'œil en laissant le roi s'éclipser du tableau tandis que les visiteurs quittent le musée :

Cher lecteur, qui avez suivi cette histoire avec passion, si vous allez un jour dans un musée où le guide vous dit : « regardez ce tableau, c'est si bien peint, on dirait qu'il vous regarde, ses yeux vous suivent quand vous vous déplacez », vous saurez désormais que ce n'est pas une impression et que le portrait vous regarde autant que vous le regardez<sup>20</sup>.

En s'appuyant sur des conventions stéréotypées, le texte programme sa réception. *Histoire de l'art* répond aux normes d'écriture d'un conte. Paul Cox rédige son histoire en obéissant aux canons du genre, jouant sur des notions de quête, d'opposants, d'adjuvants définis par Propp dans sa *Morphologie du conte*<sup>21</sup>. Pourtant, en plaçant la figure de l'artiste au cœur du conte, les épreuves mises en avant touchent à la création. Ainsi, cet ouvrage souligne-t-il les nombreuses tentatives que l'artiste doit faire pour aboutir à un résultat qui le satisfait : l'essentiel est peut-être dans cette trace qu'il laisse apparente, dans le processus de création qui exhibe ses techniques de fabrication, dans ses essais, ses brouillons et ses ratés parfois. N'est-ce pas aussi une façon encore de peindre son lecteur qui, avant d'être accompli, doit déjouer certaines difficultés : c'est par l'appropriation progressive de la lecture, des divers imaginaires qu'il conquiert le sien. Aussi le lecteur idéal se doit d'être en intimité avec lui.

Ce qu'il décrit comme un idéal n'est rien d'autre que le portrait du bon lecteur à l'image de celui de Vincent Jouve ou de Michel Picard : un lecteur capable de comparaison. Dans son blogue, Cox signale que « c'est

---

19. Umberto Eco, *Lector in fabula : ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, p. 29.

20. Paul Cox, *Histoire de l'art, op. cit.*, p. 165-166.

21. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard, 1970.

amusant d'essayer de toujours tout comparer, de faire des rapprochements inhabituels entre ce que l'on observe et ce que l'on conserve dans sa mémoire ». Paul Cox prolonge cette remarque par une citation du livre de Jacques Rancière *Le maître ignorant* :

l'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu? qu'en penses-tu? qu'en fais-tu? et ainsi à l'infini. [...] Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà<sup>22</sup>.

C'est sans doute dans cette optique que Paul Cox a cherché à se réappropriier des formes existantes en les actualisant.

## Le renouvellement des genres

Paul Cox fait certes « à la manière de », mais garde toujours un pied dans la marge (gribouillée, tachée, maculée, sale). Il se marginalise et crée de l'anarchie. [...] Autrement dit, ce ne sera jamais entièrement beau et réussi. De même, les enquêtes d'Archibald, basées sur un incident pour le moins grotesque, sont écrites avec une langue désuète « à la manière de », qui s'envisage aussi comme un pied de nez aux modes de narrations d'autrefois<sup>23</sup>.

Cette remarque d'un critique s'arrêtant sur les conceptions artistiques de Paul Cox souligne l'étendue des domaines de prédilection d'un artiste — « une main dans le travail bien fait d'autrefois, un doigt dans l'expérimentation radicale<sup>24</sup> » —, qui s'inspire d'une tradition pour la détourner, la renouveler, la sublimer. Nombreux sont les exemples du travail de Paul Cox cherchant le renouvellement des genres : dans sa série

---

22. Billet du vendredi 11 février 2005, « 3 les raviolis de Harpo ».

23. Jean-Baptiste Coursaud, « Tachez-moi ce livre que je ne saurais voir! », *Aeiou*, *op. cit.*, p. 26.

24. *Ibid.*, p. 22.

des aventures d'Archibald le détective<sup>25</sup>, il s'est beaucoup intéressé aux sociétés utopistes chères aux philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle; il a proposé, avec un jeu de dominos illustrés, une nouvelle carte du tendre ou, plus récemment encore, il relatait dans son blogue la naissance de ses toiles de Jouy version 2005. Nous nous arrêtons ici sur son imagier *Ces nains portent quoi???* *????* Tout d'abord, la double démarche revendiquée, dès l'abord du livre, intrigue. Paul Cox répond à une sollicitation d'une classe de maternelle qui lui a demandé de lui fabriquer un imagier : il s'inscrit donc dans une tradition bien ancrée dans le livre pour enfants. La couverture, avec les nains, ainsi que la dernière page qui précise « ces nains portent tout cela pour aller l'offrir à Blanche-Neige dont ils sont éperdument amoureux<sup>26</sup> » soulignent que l'artiste a intégré le système de valeurs de ses destinataires — tous les enfants connaissent Blanche-Neige et peuvent aussi s'être interrogés sur la nature des relations entre la princesse et les sept nains<sup>27</sup> —, mais en même temps, il invite ses lecteurs à décaler leur regard par le jeu de mots qu'il fait entendre avec le titre, « c'est n'importe quoi ». Faut-il entendre qu'il a fait n'importe quoi dans cet imagier, qu'il remet en cause les contraintes du genre ou le genre lui-même? Le titre est à la fois une invitation ludique à la lecture, mais également un garde-fou face à l'adhésion trop rapide du lecteur, dont la capacité critique est ici mise à l'épreuve.

Le principe d'un imagier est de proposer une diversité d'images, tirées le plus souvent de l'univers familier de l'enfant, et d'associer, à chaque objet représenté par l'image, le mot qui lui correspond. Un regard rapide pourrait laisser croire que Paul Cox se conforme à ce cahier des charges, cependant, il propose à son lecteur les bases de la lecture littéraire :

---

25. Ce sont ses quatre premiers albums dont l'histoire récurrente du détective Archibald se complexifie à travers les divers tomes : *Les Aventures d'Archibald le koala sur l'île de Rastepappe : le mystère de l'eucalyptus*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 1987, *Les Aventures d'Archibald le koala sur l'île de Rastepappe : l'énigme de l'île flottante*, Paris, Albin Michel, 1988, *Les Aventures d'Archibald le koala sur l'île de Rastepappe : l'affaire du livre à taches*, Paris, Albin Michel, 1991, *Le secret du parfum chinois*, Paris, Albin Michel, 1995.

26. Paul Cox, *Ces nains portent quoi ??? ????*, Paris, Seuil, 2001, p. 118.

27. Nous en voulons pour exemple la notation de Michel Tremblay citée dans l'article de Gérard Langlade.

reconnaître une norme et intégrer les écarts éventuels, ce que Picard appelle la « subversion dans la conformité<sup>28</sup> » : en effet, si l'écharpe, la chaise, une maison, un chapeau sont certainement des objets attendus dans un tel ouvrage, très rapidement Paul Cox joue des effets de surprise en glissant un poisson dans la pantoufle qu'il a dessinée, s'amuse des homonymes en dessinant « une lettre<sup>29</sup> », sous la forme du caractère A et « une autre lettre » symbolisée cette fois par une enveloppe. Il invite le lecteur à l'imaginaire également là où on attendrait une reproduction concrète; « une grue démontée dans une boîte<sup>30</sup> » n'est rien d'autre qu'un gros carton, « un cheval derrière un mur<sup>31</sup> » pourrait être un clin d'œil au mouton de Saint-Exupéry puisque l'on ne voit que le mur et pas l'animal. Le lecteur est convié à s'interroger sur la représentation en art : sur une double page figurent à la même échelle un canard géant et une oie naine, la même illustration représente « un dessin » et « un arbre ». Les dés sont pipés dans ce livre — on aperçoit effectivement trois dés dont certains ont des faces blanches, d'autres deux fois le même chiffre ou encore le chiffre 9, alors que les dés ont six faces —, l'artiste cherche une confrontation à la réalité qui ne soit pas engoncée dans des préjugés, mais qui s'ouvre sur la diversité et la complexité du monde. Les homophones « verre à pied », « ver de terre » et la couleur verte sont associés dans une même double page. En plus de la nécessité d'une certaine vigilance par rapport à la lecture et au langage, Paul Cox dit aussi le jeu possible dans les représentations qui ne sont parfois que pure convention en art : dans son imagier, la fraise est verte tandis que le cornichon est rouge, la salade est appelée banane et inversement. Le même dessin sert à représenter un tas de neige et un tas de sucre. En outre, les pages sont mal numérotées et elles comportent aussi des gribouillis sur les livres : tout ce que l'on interdit aux enfants de faire d'ordinaire!

28. Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, p. 49.

29. Paul Cox, *Ces nains portent quoi ??? ????*, op. cit., p. 10.

30. *Ibid.*, p. 11.

31. *Ibid.*, p. 14.

Ainsi, en travaillant sur l'image et sur des termes relativement simples, Paul Cox fait sentir ce que peut être la lecture littéraire : une subversion dans la conformité, « une élection du sens dans la polysémie » et aussi une « modélisation par une expérience de réalité fictive<sup>32</sup> ». Le lecteur est amené à compléter la série, il ressent sans doute une certaine jouissance à la vue des traits de crayon sur le livre que l'on lui a appris à respecter mais peut-être intègre-t-il d'une manière plus personnelle en quoi consiste un imagier. L'appropriation du monde se fait aussi par ses choix : l'enfant peut « à loisir décider de ce qu'il voit, d'autant que ne sachant pas lire, il ne reconnaîtra pas forcément ce que l'adulte lui indique<sup>33</sup>. » Bien plus qu'une reproduction réaliste de la réalité, cet imagier développe en même temps que les capacités de lecture l'imaginaire du lecteur. Chacun est incité à repousser les limites de son univers par un imaginaire inventif et ludique.

## Jeu et humour ou la lecture comme jeu

Paul Cox serait avant tout un artiste qui aime jouer avec les images, se jouer des conventions, de la langue. C'est en tout cas l'image que donnait de lui la présentation de l'artiste proposée au centre Pompidou sur les dépliants édités pour la visite de « jeu de construction », l'exposition-jeu montée par l'artiste :

Dans sa peinture, dans ses livres ou dans ses travaux graphiques, Paul Cox construit souvent ses images à partir d'un vocabulaire limité. Pour lui, la contrainte est libératrice. Il aime l'utiliser comme règle du jeu, comme déclencheur pour se mettre à l'œuvre et faire des trouvailles. Elle fait songer au but visé par le poète Raymond Queneau qui, observant ses règles du jeu auto-imposées, cherchait à « sortir de l'inspiration », confiant que la richesse des combinatoires lui permettrait peut-être de découvrir de nouvelles formes<sup>34</sup>.

---

32. Michel Picard, *La lecture comme jeu*, *op. cit.*, respectivement p. 101 et p. 127.

33. Jean-Baptiste Coursaud, « Tachez-moi ce livre que je ne saurais voir! », *op. cit.*, p. 25.

34. Brochure de présentation de l'exposition Paul Cox, *Jeu de construction*, Paris, Centre Pompidou, 16 février - 9 mai 2005.



Si ce rapide portrait insiste sur les rapprochements possibles entre Paul Cox et l'Oulipo, il est tout aussi vrai que les contraintes et leur sérieux ne sont convoqués que pour susciter le jeu. Tout devient ludique et matière à transformation. L'alphabet se fait véritable matériau à assembler. Dans un de ses ouvrages, *A cyphered message*<sup>35</sup>, chaque lettre est incarnée par un objet commençant par cette même lettre en anglais — le Y est symbolisée par un yeti, le C par le dessin d'un château (*castel*)... Chaque page est composée de dessins, dont les initiales composent une courte phrase. De petits numéros placés sur les dessins doivent permettre au lecteur de reconstituer l'ordre de lecture et donc la phrase de départ. Il y a souvent contradiction entre ce que l'image donne à voir et à lire. Ainsi, un paysage de banquise où le lecteur voit un yéti s'approcher d'un igloo équivaut à la déclaration d'amour, *I love you*, peu lisible sur la page! Le jeu consiste ici d'abord à deviner la signification de l'illustration sans la légende récapitulant toutes les lettres de l'alphabet et les dessins leur correspondant.

De même, lorsque dans *Trois abécédaires*<sup>36</sup>, Paul Cox propose, à partir d'un alphabet d'objets, de recomposer les prénoms de vingt-six de ses amis, seule la lecture de l'index permet de retrouver le prénom qui est écrit en pendant. Mais bien au-delà de l'exercice, ne peut-on considérer que sous ce procédé simple, voire simpliste, il y a un grand appel à l'imaginaire? L'enfant peut s'interroger sur le choix initial des objets mais aussi sur l'adéquation entre les objets représentés et la personne décrite. Ainsi, les objets dont les initiales autorisent l'écriture du prénom Aude sont une ampoule, un unijambiste, un doigt, et un éclair : faut-il déduire qu'Aude est gourmande de gâteaux, qu'il lui manque un doigt ou une jambe mais qu'elle est particulièrement douée en électricité ou intelligente, suivant l'expression « c'est une lumière » d'autant que l'éclair au chocolat peut être assimilé par le jeu de la polysémie à un éclair... de génie? Quelles autres hypothèses s'offrent à nous quand on

35. Paul Cox, *A Cyphered message*, Paris, Paul Cox, 1997. On trouve certaines pages reproduites dans *Coxcodex*, *op. cit.*, p. 274-275.

36. Paul Cox, *Trois abécédaires*, Paris, Paul Cox, 1996. Certaines pages sont reproduites, à titre d'exemples, dans *Coxcodex*, *op. cit.*, p. 266-267.

sait que le prénom Aude est aussi celui de la femme de Paul Cox<sup>37</sup>? Au lieu de limiter les interprétations, ce type de jeux alphabétiques, très prisés par les enfants, ouvre des pistes. Le jeu sur les mots et les associations participe d'un travail de création, d'imagination bien plus que de lecture linéaire. Cette création met finalement en exergue les propres lectures de Cox, qui inspirent son travail, comme le souligne une fois encore son blogue, très riche en références picturales et littéraires. Dans sa livraison du lundi 28 février 2005, il mentionne qu'il a mis en exergue de son ouvrage *Trois abécédaires* un extrait d'*Anna Karénine* où Tolstoï décrit le jeu du secrétaire :

Il s'agit d'écrire à son partenaire un message réduit aux seules initiales des mots qui le constituent — à l'autre d'essayer de le déchiffrer. Notre jeune séducteur, donc, tente le message suivant (si compliqué qu'il se dit, rassuré, que sa jeune amie ne le comprendra jamais) « q t m a d n, e c p a s, o p t? » (quand tu m'as dit non, était-ce pour aujourd'hui seulement ou pour toujours?) or « j'ai compris, dit-elle, en rougissant un peu<sup>38</sup>. »

Le jeu est finalement multiple. Il porte aussi bien sur la forme que sur le contenu. Les lettres deviennent autant de pièces d'un jeu sans fin. Les enfants non lecteurs jouent avec les images, les sons apparemment sans signification. Il s'institue en outre une connivence avec un lecteur cultivé, un clin d'œil au lecteur adulte qui partage sa lecture avec un enfant, bien évidemment incapable de saisir la référence à Tolstoï. Jeu de l'amour et des mots, du hasard et des règles transgressées.

« Dans les champs de l'observation, le hasard ne favorise que les esprits préparés ». Cette phrase de Pasteur, que Paul Cox cite à plusieurs reprises dans son blogue, pourrait être un guide de lecture à son œuvre. Celui-ci sait se servir des contraintes matérielles, du jeu du hasard et des combinatoires pour proposer des livres exigeants. Ses

---

37. Plusieurs publications récentes s'arrêtent sur les intimes des illustrateurs, sans donner plus de détails aux lecteurs. Nous pensons notamment à Béatrice Alemagna, *Portraits*, Paris, Seuil/ CIELJ, 2004.

38. Blogue de Paul Cox, « 17 Entropologie », (lundi 28 février 2005).

diverses productions ont presque toutes à voir avec le format du livre, sa conception, son impression, qui influent sur le cours de l'histoire<sup>39</sup>. En effet, Paul Cox souligne, à plusieurs reprises, son goût pour le palindrome. Son admiration l'incite à appliquer cette contrainte dans son livre *Krolik is hungry* d'une manière assez originale. Le palindrome ne concerne aucunement le texte, mais les images et la matérialité du livre justifient surtout la mise en œuvre d'un palindrome. Ces contraintes sont légitimées par les exigences de la rédaction du livre simultanément en japonais et en anglais, avec un sens de lecture double, de droite à gauche et de gauche à droite, si bien que la première illustration est identique à la dernière, la deuxième à la pénultième... Chaque création n'est qu'un nouveau jeu qui fait correspondre aux éclats de génie du créateur les éclats de rire de ses lecteurs.

Dans ces différents ouvrages, Paul Cox ne fait qu'affirmer sa volonté de développer en même temps que l'imaginaire de son lecteur, la capacité de celui-ci à lire des images comme des textes. Un travail intéressant à mener serait de voir comment le blogue, tout en exhibant les références littéraires et picturales utilisées par Paul Cox, au lieu d'appauvrir la lecture, incite à la fois à un retour vers ses propres œuvres, mais aussi vers celles, parfois inconnues ou oubliées, de ses prédécesseurs. En tout cas, à travers l'analyse de quelques exemples, nous espérons avoir montré comment Paul Cox propose en premier lieu une initiation à la lecture littéraire, essentiellement par le biais d'images offertes à l'imagination de l'enfant. Puis, soumettant son modèle de lecteur idéal, l'artiste invite ce dernier à s'emparer d'une diversité de références culturelles pour appréhender chaque nouvelle œuvre avec une aptitude plus grande, prêt à percevoir le renouvellement d'un genre. Pourtant, le mot d'ordre de Paul Cox semble surtout de ramener le lecteur du côté de l'imaginaire et du jeu, quitte à utiliser les contraintes, même les plus exigeantes, pour le plaisir de

39. On se rappellera d'ailleurs que Paul Cox souligne combien la fabrication du livre devient matière à écriture voire ressort dramatique, dès les premiers ouvrages, lorsqu'Archibald découvre, par un procédé de mise en abyme, dans *l'Affaire du livre à taches*, que l'impression de ses propres aventures a été malencontreusement ratée : les couleurs sont décalées, les polices de caractères mélangées, les illustrations mises à l'envers ou tachées...

la lecture. Ne pourrait-il, finalement, faire sienne cette remarque d'une fillette qui justifie face à Archibald le détective le détournement, par tous les enfants de l'île, de nombreux objets appartenant à leurs parents pour se construire, avec beaucoup d'ingéniosité et d'efforts, un bateau pirate : « Et lorsqu'Archibald, surpris et fier de leur exploit, demanda pourquoi ils s'étaient donné tant de peine, elle leur dit : "pour s'amuser"<sup>40</sup> »? N'est-ce pas justement le propre de la lecture?

---

40. Paul Cox, *L'énigme de l'île flottante*, *op. cit.*, p. 33-34.

Helen Faradji

Université du Québec à Montréal

Les effets du roman  
et du film policiers psychologiques  
à travers l'étude de la lecture et du  
visionnement de *Mystic River*

Lorsque l'on évoque le roman policier, un premier problème de définition se pose. En effet, en tant que catégorie générique, il recouvre plusieurs sous-genres schématiquement identifiables comme le roman à énigmes (qui instaure un pari entre l'auteur et le lecteur pour savoir qui, du détective ou du lecteur, résoudra l'énigme en premier), le roman noir (qui vise à faire plonger le lecteur dans les bas-fonds ou les milieux criminels) et enfin le roman à suspense (qui fait partager au lecteur la traque d'un personnage par un criminel ou par la police). Bien évidemment, de nombreux romans, notamment contemporains (en raison de l'influence post-moderne favorisant le mélange des genres), n'obéissent pas aussi strictement à ces codes. C'est le cas de *Mystic River*, écrit par Dennis Lehane en 2002<sup>1</sup>, qui évoque la tragédie de Jimmy Marcus dont la

---

1. Dennis Lehane, *Mystic River*, trad. de l'anglais (États-Unis) par I. Mailet, Paris, Payot/Rivages, coll. « Rivages/Thriller », 2002, 402 p.

filles Katie est assassinée à l'aube de ses 19 ans dans un quartier populaire de Boston. Deux amis d'enfance de Jimmy sont mêlés à l'affaire puisque Sean, devenu policier, est chargé de l'enquête et que Dave, victime d'abus dans sa jeunesse, voit tous les soupçons peser sur lui. Empruntant à la fois à l'enquête policière pure, à la peinture sociale du roman noir ainsi qu'au suspense et ajoutant une forte dimension psychologique, ce roman me paraît pouvoir être défini comme un roman policier psychologique. Il a été adapté au cinéma par Clint Eastwood<sup>2</sup>. À l'aide d'entrevues réalisées avec deux lecteurs et deux spectateurs, j'ai désiré comparer les effets du roman sur les premiers et ceux du film sur les seconds afin de pouvoir vérifier si les imaginaires policiers littéraire et cinématographique se constituaient de la même façon.

Aux fins d'analyser les effets du roman sur ses lecteurs, je m'appuierai sur les enseignements des théories internes de la lecture selon lesquelles ces effets sont programmés dans la structure de l'œuvre. S'établit alors une interaction entre le lecteur et le texte dont « les conditions fondamentales résident dans les structures du texte<sup>3</sup> », puisque « la structure virtuelle de l'œuvre a besoin d'être concrétisée, c'est-à-dire assimilée par ceux qui la reçoivent pour accéder à la qualité d'œuvre<sup>4</sup> ». La même interaction paraît caractériser la relation du spectateur au film, comme le montrent les travaux de Seymour Chatman ou de Nick Browne<sup>5</sup> qui se concentrent sur la dynamique caractérisant l'échange virtuel entre le metteur en scène et le spectateur lors du visionnement, et prévue par les structures mêmes du film. Pourtant, au cinéma comme en littérature, chaque récepteur reçoit l'œuvre en fonction de ses propres compétences, ce qui ne permet pas d'affirmer comme Umberto Eco que l'œuvre suppose « un lecteur

---

2. Clint Eastwood, *Mystic River*, États-Unis, 2003, 137 min.

3. Wolfgang Iser, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Liège, P. Mardaga éditeur, 1976, p. 49-50.

4. Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1978, p. 212-213.

5. Seymour Chatman, *Story and Discourse*, Ithaca-Londres, Cornell University Press, 1978 et Nick Browne, *The Rethoric of Filmic Narration*, Ann Arbor, UMI Research Press, 1982, cités par Francesco Casetti, *Les théories du cinéma depuis 1945*, trad. de l'italien par S. Saffi, Paris, Nathan, coll. « Nathan Cinéma », 1999, p. 168.

modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement<sup>6</sup> ». On peut penser plutôt, comme Wolfgang Iser, qu'il existe dans tout texte — et spécialement dans le roman policier — un lecteur implicite, virtuel. Ce rôle du récepteur est également induit dans la structure du film mais, comme le rappelle Casetti résumant les propos de Bluestone, « le film comme le roman font voir mais l'un avec les yeux, l'autre avec l'esprit : d'où une concordance de fins et, en même temps, une différence d'instruments<sup>7</sup> ». Mes résultats ont montré que les effets prévus par les structures des œuvres agissent dans les réalités de lecture et de visionnement, et découlent de trois appels lancés aux récepteurs : un appel aux capacités de réflexion, aux sensations et à l'inconscient. Par souci de concision, je ne m'attarderai qu'aux éléments structurels du roman et du film marquant une distinction pertinente quant aux effets des deux médias.

## L'appel aux capacités de réflexion

Cet appel lancé par l'œuvre policière équivaut à celui que lançait le roman à énigmes « à l'anglaise » aux facultés de logique et de déduction de son lecteur. Particulièrement présent chez Sir Conan Doyle et Agatha Christie, il passait à la fois par l'enquête elle-même, mais également par la personnalité des inspecteurs Holmes et Poirot, véritables machines à raisonner auxquelles le lecteur voulait se mesurer. Dans le roman policier psychologique, la personnalité de l'enquêteur sert également à lancer un défi à son lecteur, mais l'enquête, elle, demeure la base de l'appel supposé lui fournir, par son procédé rationnel, un plaisir cérébral. Comme l'ont confirmé mes répondants, l'enquête ainsi que plusieurs éléments prévus par la structure du film et du roman policier, comme la progression en

6. Umberto Eco, *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, [1979], p. 71.

7. George Bluestone, *Novels into Films*, Berkeley, University of California Press, 1957, cité par Francesco Casetti, *op.cit.*, p. 65.

« questions-réponses »<sup>8</sup>, les flash-backs et le style sobre de l'œuvre<sup>9</sup> ont eu l'effet d'en appeler de façon marquée à leurs capacités de réflexion. Comme l'a noté un spectateur : « on n'avait jamais l'impression de piétiner, mais d'escalader une montagne. On se rapproche du sommet mais pas toujours aussi vite que l'on pense ». Par ces éléments, tous se sont sentis impliqués dans le déroulement du récit, ce qui leur a procuré du plaisir. Cet effet a encore été accentué par le fait que tous ont eu le sentiment qu'ils participaient à un jeu, car l'œuvre leur laissait croire qu'ils pouvaient résoudre l'énigme pendant leur lecture/visionnement. « On jongle avec les éléments, on compare nos intuitions avec les possibilités, on joue à l'enquêteur, quoi! » a noté un spectateur. En effet, Thomas Narcejac précise :

Le criminel, pendant tout le roman, reste invisible, abstrait; il est une des données; il fait partie du jeu de l'auteur; il est une de ses cartes. Le vrai partenaire du romancier, c'est évidemment le lecteur. Il perd la partie s'il ne démasque pas le coupable tout seul, avant toute explication<sup>10</sup>.

L'une des règles du roman policier édictée par S.S. Van Dyne va dans le même sens en renseignant encore davantage sur l'intégration du lecteur à la structure même de l'œuvre policière :

Le fin mot de l'énigme doit être apparent tout au long du roman, à condition, bien sûr, que le lecteur soit assez perspicace pour le saisir. Je veux dire par là que si le lecteur relisait le livre une fois le mystère dévoilé, il verrait que, dans un sens, la solution sautait aux yeux dès le début, que tous les indices permettaient de conclure à l'identité du coupable et que, s'il avait été aussi fin que le détective lui-même, il aurait pu percer le secret sans lire jusqu'au dernier chapitre. Il va sans dire que cela arrive

---

8. Marques du dialogue didactique caractérisant l'œuvre policière selon Jean-Michel Adam et Sylvie Durrer, « Conversation et dialogue », *Le monde des littératures*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 2003, p. 42.

9. Tel que le prescrivent S.S. Van Dyne, « Les 20 règles du roman policier », cité par André Vanoncini, *Le roman policier*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p. 122-123 et Thomas Narcejac, *Une machine à lire : le roman policier*, Paris, Denoël/Gonthier, 1975, p. 103.

10. Thomas Narcejac, *op cit.*, p. 95-96.



effectivement très souvent et je vais jusqu'à affirmer qu'il est impossible de garder secrète jusqu'au bout et devant tous les lecteurs la solution d'un roman policier bien et loyalement construit. Il y aura toujours un certain nombre de lecteurs qui se montreront tout aussi sagaces que l'écrivain [...]»<sup>11</sup>.

Les répondants ont également apprécié le caractère secret des personnages et la présence d'ellipses rhétoriques<sup>12</sup>, qui les ont frustrés d'éléments narratifs et/ou visuels. Au cinéma, « ces béances rappellent que la suite d'images ne font pas récit à elles seules : elles ont besoin du regard et de la pensée qui les organisent<sup>13</sup> ». Ce principe vaut aussi pour le roman puisque « le texte est comme un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir. Il est comme une machine paresseuse qui veut que quelqu'un l'aide à fonctionner<sup>14</sup> », il « réclame la participation du lecteur, interpellé, en particulier, par les indéterminations [...], c'est-à-dire les vides ou les "blancs" du texte<sup>15</sup> ». Nos lecteurs/spectateurs se sont faits alors co-énonciateurs de l'œuvre en remplissant les blancs que l'auteur leur demandait de combler, en fonction de leur imaginaire, leur expérience et leur interprétation propres<sup>16</sup>. Ces éléments ont engendré un véritable plaisir, puisque, comme le dit un lecteur : « le moins il en dit, le mieux c'est, ça laisse la place au lecteur », et une spectatrice : « ça nous permettait de rester actif [...] l'intérêt, c'était de ne pas savoir ». Cet effet de l'œuvre policière, équivalent dans le film et dans le roman, peut alors être rapproché de l'effet fantastique qu'a étudié Rachel Bouvet.

11. S.S. Van Dyne, «Les 20 règles du roman policier», cité par A. Vanoncini, *op. cit.*, p. 122.

12. Cette catégorie est empruntée à Jacqueline Nacache, *Le film hollywoodien classique*, Paris, Nathan, coll. « Cinéma 128 », 1997, [1995], p. 34 et recouvre les « omissions intentionnelles d'un fragment de l'histoire, du temps ou de tout autre élément que l'auteur choisit à dessein de mettre hors-récit ».

13. Jacqueline Nacache, *op. cit.*, p. 35.

14. Umberto Eco, *Lector in Fabula*, *op. cit.*, p. 27.

15. Max Roy, « Réception », Paul Aron, Denis St-Jacques et Alain Viala [éd.], *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p. 495.

16. Ce qui explique la variété possible des récits de lecture comme le rappelle Tzvetan Todorov, « La lecture comme construction », *Poétique*, n°24, Paris, Seuil, 1975, p. 420.

Selon elle, « le lecteur perçoit les indéterminations du texte sans pour autant chercher à les résoudre », et ainsi, « au jeu de la construction de signification se mêle un autre jeu, basé quant à lui, sur le plaisir de ne pas tout comprendre<sup>17</sup> ».

Les répondants ont en outre identifié plusieurs de ces éléments comme constituants du jeu policier. Or, comme le dit Eco, « le plaisir du lecteur consiste à se trouver plongé dans un jeu dont il connaît les pièces et les règles<sup>18</sup> ». Les réponses obtenues laissent en effet apparaître la volonté qu'ont les lecteurs/spectateurs que l'on joue avec eux, comme si le genre leur devait ça. L'horizon d'attente, tel que le définit Jauss<sup>19</sup>, généré chez le récepteur par le genre policier, a bien permis à ce dernier de pré-conditionner l'expérience. Pourtant, si tous ont confirmé que le dénouement devait être à la hauteur du cheminement intellectuel que leur faisait emprunter l'œuvre, un spectateur a avoué ne pas vouloir revoir le film maintenant qu'il en connaissait la fin. Une spectatrice, quant à elle, le reverrait pour mieux saisir les mécanismes de l'enquête. L'expérience de visionnement semble donc être particulièrement conditionnée par les codes du genre, puisque les lecteurs, eux, reliraient le roman pour pouvoir à nouveau apprécier la complexité des personnages ou pour pouvoir le comparer au film. Ce dernier semble donc davantage soumis à l'emprise du genre alors que le roman est envisagé comme un matériau à explorer en soi contenant d'autres sources de plaisir que la seule enquête.

Une différence marquante entre la lecture et le visionnement est à noter. En effet, les lecteurs affirment n'avoir pas voulu trop réfléchir à la

---

17. Rachel Bouvet, *Étranges récits, étranges lectures. Essai sur l'effet fantastique*, Québec, Balzac-Le Griot éditeur, 1998, p. 10 et 73.

18. Umberto Eco, « James Bond : une combinatoire narrative », *Communications*, n° 8, « Recherches Sémiologiques : l'analyse structurale du récit », Paris, Seuil, 1966, p. 90.

19. « Un système de références objectivement formulables qui, pour chaque œuvre, au moment où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures, dont elle présuppose la connaissance et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne », Hans Robert Jauss, *op.cit.*, p. 53.

solution, comprendre la structure du roman, ses mécanismes ou analyser la présence de l'auteur dans la disposition des indices<sup>20</sup> ou l'organisation temporelle du récit. « Je l'ai d'abord lu pour le plaisir de lire », dit l'un d'eux. Les spectateurs, eux, affirment que le film ne leur laissait pas réellement le temps de procéder à cette réflexion. Comme l'a dit une spectatrice, « c'est fait en sorte que tu n'as pas le temps de réfléchir [...] ». Si tu t'arrêtais et tu analysais, tu comprendrais plus, mais tu n'as pas le temps, le rythme te tient en haleine » et un spectateur : « on est soumis à la volonté du réalisateur qui nous prend dans les mailles de son filet, sans nous laisser le temps de nous y attarder ». L'appel à la réflexion serait donc plus implicite et spontané dans le film que dans le roman. Mais ni les lecteurs ni les spectateurs n'ont désiré approfondir leur réflexion. On peut donc penser que l'œuvre policière filmique et littéraire est par nature un genre dans lequel les récepteurs viennent chercher une lecture/visionnement de plaisir, motivés par l'appel ludique à leur réflexion, que l'on amoindrirait en le soumettant à une lecture-analyse demandant distanciation et réflexion<sup>21</sup>.

Les questionnements sur les pratiques de lecture et de visionnement suggèrent, néanmoins, un potentiel réflexif supérieur du roman. En effet, les lecteurs ont lu le roman en plusieurs temps, déterminant eux-mêmes les règles du jeu de lecture, ce qui leur a permis d'activer plus profondément « le potentiel d'action<sup>22</sup> » du texte et de se lancer eux-mêmes dans leur propre enquête. Ils n'ont par contre pas voulu relire de passages liant cette possibilité d'approfondir à une lecture analytique qu'ils ne souhaitaient toujours pas. Pourtant, ce choix leur était offert,

---

20. Pourtant, Thomas Narcejac précise : « les indices seront présentés dans l'ordre choisi par l'auteur et non plus dans l'ordre où ils devraient s'offrir d'eux-mêmes à l'enquêteur », ce qui permet au lecteur « de ne plus raisonner à partir des données qui lui sont fournies, mais à partir des conventions du jeu. Il cherche à surprendre les "trucs" de l'auteur, les procédés de composition qui définissent sa manière », *op.cit.*, p. 105-106.

21. Cette lecture implique une « compétence interprétative particulière, élaborée, voire créatrice », comme le dit Max Roy, « Lecture, Lecteur », *Le dictionnaire du littéraire*, *op.cit.*, p. 324.

22. Wolfgang Iser, *op.cit.*, p. 13.

contrairement aux spectateurs qui avouent, eux, que s'ils avaient pu «voir» le film en plusieurs fois, « l'immersion se serait faite plus en profondeur ». La lecture-en-compréhension, ralentie, qui multiplie les inter-références pour comprendre et qui élimine les indéterminations<sup>23</sup> — qu'a dégagée Rachel Bouvet en se fondant sur les études de Bertrand Gervais —, ne semble donc pas possible lors du visionnement en salle. En effet, lors de celui-ci, le spectateur doit suivre le cheminement de l'intrigue tel qu'il a été décidé par le metteur en scène, et il devient dès lors, en quelque sorte, « contraint » au plaisir. Comme l'a résumé un spectateur :

Pendant qu'on voit un film, on ne fait pas appel à l'imagination du tout [...]. On voit 400 pages concentrées en deux heures, on n'a pas le temps de s'imaginer quoi que ce soit. On est happé par le film [...]. Un livre, c'est complètement différent. On y va à un certain rythme, il faut construire toutes les images, les sons, les vêtements dans notre tête, tandis qu'au cinéma, c'est fourni pour toi. C'est beaucoup plus vif qu'un livre, mais en même temps, ton imagination ne travaille pas. Le film nourrit ton imagination, mais seulement après. A ce moment-là, tu imagines, tu brodes sur ce que tu as vu, tu ajoutes des éléments de l'imaginaire.

Le roman policier permettrait donc une activation plus détaillée de l'appel à la réflexion et à l'imagination de son lecteur, tout en étant peut-être légèrement moins soumis à l'emprise du genre. Mais, comme le rappelle Annie Rouxel, « c'est avant tout la recherche de plaisirs et d'émotions fortes qui commande l'activité de lecture<sup>24</sup> ».

---

23. Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, coll. « Essais critiques », 1994, cité par Rachel Bouvet, *op. cit.*, p. 47. La lecture-en-compréhension s'oppose à la lecture-en progression, (rapide) plus efficace pour l'effet fantastique puisque le caractère esthétique du sens n'a pas le temps de se dégrader en traits discursifs.

24. Annie Rouxel, « Lecture scolaire, lecture privée : frontières mentales, frontières réelles? », dans Patrick Demougin et Jean François Massol [éd.], *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école. Actes de la journée d'étude organisée à l'I.U.F.M. de Nîmes le 11 mars 1998*, Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1998, p. 107.

## L'appel aux sensations

Selon Aristote, la tragédie permettait une purification des passions en provoquant des émotions violentes (comme la terreur et la pitié). Le roman policier psychologique nous semble pouvoir être un substitut moderne à la tragédie car il remplit la même fonction : susciter des sensations fortes. Afin d'accroître ces sensations, le genre policier maintient souvent un degré important de suspense afin de tenir le lecteur en haleine. Or, à l'instar de l'appel à la réflexion, l'appel aux sensations du récepteur est lui aussi programmé dans les structures même du film et du roman. Jacqueline Nacache rappelle que celui-ci « fait de la réaction émotionnelle présumée du spectateur une donnée du récit même<sup>25</sup> ». Pourtant, même si le suspense littéraire suppose également un lecteur, aucun n'a souligné cet effet, ce qui indique peut-être une supériorité du film quant à l'appel aux sensations, comme si le film « rattrapait » le déficit qu'il avait par rapport à l'appel intellectuel que lancerait le roman.

Les répondants ont tous reconnu le découpage et les effets de retardement<sup>26</sup> comme une source de suspense qui attisait leur curiosité. Aucun n'a perçu cette manipulation comme étant le fait de l'auteur, l'identifiant plutôt comme une émotion liée au genre lui-même<sup>27</sup>. La lecture/visionnement de plaisir est encore une fois privilégiée à une lecture d'analyse. En outre, aucun lecteur n'a désiré sauter de passages afin de préserver le suspense, que Barthes compare à un strip-tease narratif puisque « toute l'excitation se réfugie dans l'espoir de voir le sexe (rêve de collégien) ou de connaître la fin de l'histoire (satisfaction romanesque)<sup>28</sup> »,

25. Jacqueline Nacache, *op.cit.*, p. 65.

26. Umberto Eco appelle « signaux de suspense » ces « signaux textuels de différents types pour souligner que la disjonction qui va être occurrente est importante », *Lector in Fabula, op. cit.*, p. 144-145.

27. Comme le note Rick Altman, « the pleasure of genre film spectatorship thus derives more from reaffirmation than from novelty », *Film/Genre*, Londres, British Film Institute, 1999, p. 25.

28. Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1973, p. 18. Pour sa part, Marc Vernet ajoute que « le suspense est un plaisir de l'attente, un plaisir du désir, mais un plaisir de l'attente prolongée pour que rien n'arrive, pour que dure le film et la croyance », « Film policier », *Lectures du film*, Paris, Albatros, coll. « Ca cinéma », 1980, p. 183.

qu'impose de toute façon le film. À ce sujet, tous ont apprécié la lenteur de *Mystic River*, réfutant donc l'idée que le récit policier doit avoir recours à un découpage rapide, pour « jouer avec les nerfs » de son récepteur. Si les pratiques de lecture permettent alors de faire durer le plaisir du suspense, nos spectateurs ont néanmoins réfuté l'idée que le visionnement, limité à 2h30, l'amoindirait.

Tous ont encore apprécié les changements de points de vue, favorisant l'appel à leurs sensations, un lecteur notant : « ça permettait de mener plusieurs histoires de front [...] Ça me tenait en haleine », et un spectateur : « ça garde l'histoire fraîche, on l'explore de différents angles, donc on s'empêche nous-même de nous saturer [...]. Notre curiosité reste en éveil ». Jacqueline Nacache précise que le suspense repose sur « un équilibre précis du savoir du spectateur, supérieur à celui des personnages mais inférieur à celui des auteurs<sup>29</sup> ». Tous ont aimé être dans cette position intermédiaire génératrice de suspense : « tu veux en savoir plus parce que tu n'as pas une longueur d'avance sur l'auteur » dit un lecteur, et « ça te met dans une drôle de position parce que tu vois quand les gens mentent, mais en même temps, tu ne sais pas tout », ajoute une spectatrice. Mais les lecteurs n'ont pas attribué ce plaisir à la narration externe alors que les spectateurs avouent que la caméra objective, sans commentaire, leur a permis de plus s'identifier, de plus s'immerger dans le récit. Cette dernière technique serait donc plus « efficace » pour éveiller des sensations chez le spectateur puisque la caméra offre à voir à son spectateur ce que le cinéaste veut bien montrer. Il est aux commandes de ce que le spectateur va ressentir. Dans le roman, le narrateur est nécessairement moins puissant puisque, comme nous l'avons dit, les pratiques de lecture permettent de contourner les choix narratifs.

Les récepteurs ont encore confirmé que cet appel aux sensations passait par la présence de fausses pistes, de plusieurs suspects et des mensonges des personnages. « Qui dit mensonge, dit quelque chose à cacher, dit

---

29. Même si « le spectateur ne jouit pourtant que d'une supériorité toute relative sur les personnages, car il doit se plier aux choix des instances narratives », Jacqueline Nacache, *op.cit.*, p. 65.

mystère, et dit : je veux savoir [...] Ça a suscité ma curiosité » affirme un spectateur. Tous identifient ces éléments comme des conventions du genre policier, conditionnant encore une fois le plaisir de visionnement/ de lecture, aucun n'ayant voulu analyser l'intention de l'auteur dans ces manipulations. Selon les lecteurs, ces fausses pistes sont néanmoins une invitation au jeu lancée par l'auteur. Les spectateurs, eux, ne voient leur utilité qu'au sein même de la diègèse, comme procédé du réalisme et du suspense du récit. Semble donc se manifester l'effet plus « cérébral » et ludique du livre, permettant d'entrer plus profondément dans les jeux qu'il propose, face à l'effet plus « sensitif » du film.

Les répondants ont aussi confirmé que le réalisme<sup>30</sup> du récit les aidait à se plonger dans les événements et à « vivre » ce qui s'y passait en fonction de leur propre intériorité, un lecteur notant : « c'est proche de nous parce que tu sens que ça peut être réel ». Ils ont également admis que le réalisme augmentait le mystère, suscitant chez eux peur et curiosité, car « plus une situation est quelconque, naturelle, familière, plus elle est susceptible de devenir dérangement, *unheimlich*, pour peu que l'un de ses éléments ne se mette "à tourner dans le sens contraire du vent"<sup>31</sup> ». Mais l'impression de réalité est-elle la même pour le lecteur que pour le spectateur? Comme le notait Jean-Luc Godard : « Chaque image est belle, non parce qu'elle est belle en soi. .mais parce qu'elle est la splendeur du vrai<sup>32</sup> ». Les répondants confirment que l'image cinématographique permet effectivement une représentation chargée de plus d'indices de réalité et qu'elle n'avait donc pas besoin d'inclure dans sa structure les références explicites à la musique, à la télévision ou au cinéma, présentes dans le roman. « Le côté visuel que tu imagines en lisant le livre, là, tu l'as carrément... [L'image] ça ancre encore plus, ça rend plus réel » dit

30. « Dans sa tendance majeure, le texte policier s'inscrit dans la vaste configuration du discours réaliste » dit Jacques Dubois dans *Le roman policier ou la modernité*, Paris, Nathan, coll. « Le texte à l'œuvre », 1992, p. 122.

31. Pascal Bonitzer, « It's only a film ou la face de néant », *Alfred Hitchcock*, Paris, Cahiers du Cinéma, Éditions de l'étoile, 1980, p. 14.

32. Jean-Luc Godard, *Cahiers du cinéma*, n° 96, juin 1959, cité par Francesco Casetti, *op. cit.*, p. 25.

un lecteur. « C'est le cliché d'une image vaut mille mots » ajoute une spectatrice. Les effets découlant de l'aspect réaliste de l'œuvre seraient donc plus prononcés dans le film, permettant alors au spectateur une entrée dans le récit plus marquée et immédiate.

Le réalisme des descriptions psychologiques des personnages, l'ambiguïté de leurs relations et le fait qu'ils soient tous victimes et angoissés ont encore aidé les récepteurs à s'identifier et à s'en sentir proches, en fonction de leurs expériences personnelles<sup>33</sup>. Comme le dit un spectateur :

Plus j'ai l'impression que ce que je vois est vrai [...], plus c'est facile pour moi de m'identifier aux personnages, et donc de ressentir ce qu'eux ressentiraient [...]. Ça crée de l'angoisse, de l'anxiété, parce que ça nous implique nous-même personnellement, on se met dans la situation [...]. On tisse toutes sortes de liens entre notre propre vie et celles des personnages, ça éveille notre curiosité. Le gros *trip* là-dedans, c'est de s'imaginer faisant partie de cet univers-là, c'est le plaisir de se tester virtuellement.

Les lecteurs confirment alors que les descriptions fouillées permettent un meilleur accès à l'intériorité des personnages, mais une idée communément admise veut que le cinéma favoriserait l'identification, l'oubli de soi, par ses conditions de projections<sup>34</sup>. Pourtant, nos spectateurs précisent que ce sont plutôt les performances des acteurs qui compensent pour l'absence de descriptions et qui accentuent l'appel aux sensations. Une spectatrice décrit, d'ailleurs de façon assez précise, la différence entre les deux médias :

Quand tu écoutes un film, c'est intuitif ce que tu reçois [...] Et ça passe par le filtre de l'acteur, du réalisateur et du monteur. Dans un livre, c'est juste toi et l'histoire [...] C'est décrit avec des subtilités, des nuances. Dans un film, ces subtilités, tu

---

33. Selon Michel Picard, « Lire, ce n'est pas croire qu'on est l'autre, c'est essayer un rôle, faire semblant, produire un simulacre ». *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. « Critiques », 1986, p. 47.

34. Marc Vernet, « Spectateur » dans *Lectures du film*, *op.cit.*, p. 213.



les perçois avec ta sensibilité, pas ton intellect [...] Et tu vas projeter des affaires sur ce que le monde vit, alors que dans un livre, c'est écrit, tu ne peux pas penser qu'il est fâché si dans le livre, il ne l'est pas [...] Quand tu lis, tu t'identifies de façon moins surprenante parce que c'est vraiment toi qui te projettes partout, tu es complètement maître de tout. Dans un film, tu contrôles moins le résultat [...] et tu t'identifies peut-être plus.

Une autre idée communément admise veut que plus une œuvre policière touche à la psychologie et plus son dénouement est noir et réaliste, plus elle devient « respectable ». Ici, un paradoxe apparaît. En effet, l'enquête menée confirmerait que la lecture/visionnement d'une œuvre policière est avant tout marquée par le plaisir. Mais lecteurs et spectateurs reconnaissent néanmoins le caractère « sérieux », crédible et symbolique de *Mystic River*, qui l'emporte sur sa fonction divertissante grâce à son aspect psychologique fouillé et son dénouement sombre et réaliste<sup>35</sup> — lequel favorise également l'appel à l'imaginaire et à la curiosité en prévoyant une ouverture. Ces réponses semblent pouvoir s'expliquer par le poids de l'institution littéraire et cinématographique jugeant les œuvres en fonction de leur capital symbolique, et par l'intériorisation d'une certaine conception instrumentaliste de la littérature et du cinéma selon laquelle ces médias sont susceptibles d'apporter une gratification sociale ou culturelle.

Finalement, une différence significative entre cinéma et littérature se remarque quant à la création d'une atmosphère, nécessaire à l'efficacité de l'appel aux sensations. Comme le notait Stephen King, « l'imaginaire au cinéma relève des trucages, décors, maquillages, effets spéciaux et non plus d'une croyance au merveilleux comme en littérature », tandis que Roger Bozzetto affirme que les techniques cinématographiques « multiplient pour le spectateur, le plaisir du frisson<sup>36</sup> ». Nos spectateurs

35. Car comme le dit Joseph Wood Crutch, critique dramatique et professeur à l'Université Columbia : « les fins heureuses sont, pour la plupart des lecteurs, incompatibles avec la littérature sérieuse, mais encore vulgaires en elles-mêmes », cité par Thomas Narcejac, *op.cit.*, p. 202.

36. Stephen King, *Anatomie de l'horreur*, Paris, J'ai Lu, 1997, cité par Roger Bozzetto, « Les univers du fantastique », *Le monde des littératures*, p. 412-413.

le confirment, notant que la sobriété de la musique, du jeu des acteurs, des mouvements de caméra les avaient aidés à « vivre » plus intensément les événements. « Tout ce qui est technique cinématographique aide à l'émotion. C'est complètement important pour ressentir ce qu'on est censé ressentir [...]. Au cinéma, on vit les choses contrairement au livre où on se les fait décrire » dit l'un, tandis que l'autre note : « au cinéma, tu n'as pas le contrôle. Ça rend ça plus effrayant parce que ça passe moins par la tête et plus par les sentiments, les peurs, les sensations ». Mais tous avouent aussi que le livre se « venge » en quelque sorte de ce déficit en étant plus complet et détaillé que le film, permettant une activation plus forte de l'imagination du lecteur. « Un livre, c'est toujours plus complet, plus complexe. Ça laisse beaucoup plus de place à l'ambiguïté et à l'imagination, alors que le film est plus terre-à-terre » note un lecteur. Une spectatrice renchérit :

Un livre est souvent plus précis, plus profond, mais un film, tu écoutes ça comme un animal, tu es pris dedans. C'est difficile d'avoir du contrôle sur ce que tu ressens, c'est difficile de se détacher [...]. Un livre, ça s'adresse plus à ma tête, parce qu'il faut que tu sois actif, que tu fasses l'effort de lire, ça demande plus de concentration [...]. Alors que le film, c'est gros, c'est fort, tu as la musique, tu es dans le noir, tout est fait pour avoir l'impression d'être dans le film. Le but, c'est que tu plonges dedans. C'est plus facile que le livre.

Tous les répondants semblent d'ailleurs accorder un certain prestige au livre, car si le cinéma a à sa disposition des techniques plus spectaculaires pour favoriser les émotions, l'imaginaire qu'il déploie et impose au spectateur reste celui du cinéaste.

Un troisième appel semble néanmoins prévu par la structure des deux médias et entendu de la même façon par les récepteurs : l'appel à leur inconscient.

## L'appel à l'inconscient

Cette distinction entre effet cérébral du roman et effet sensitif du film ne paraît pas se repérer dans le miroir que tendent ces médias à

leur récepteur. En effet, tout se passe comme si le genre, avant même son incarnation dans une forme médiatique, reflétait des déterminations sociales et mythiques dans lesquelles lecteurs et spectateurs peuvent se lire de la même façon. Car si, au cours de cette étude, le genre a pu paraître marquer les structures du film d'une façon à peine plus prononcée que celles du roman, cette différence minime s'estomperait quant à l'appel à l'inconscient des récepteurs. Ainsi, tous les récepteurs ont parfaitement décelé dans le genre des traces de leurs préoccupations sociales et quotidiennes. Comme le dit John Cawelti,

Des thèmes culturels spécifiques (en fonction des contextes et époques dans lesquels se situe la production) sont incorporés aux archétypes narratifs les plus universels, car ces derniers se matérialisent en personnages, contextes et situations qui ont une signification pour la culture qui les met en jeu<sup>37</sup>.

Rapidement, l'œuvre policière a, en effet, transcendé la simple enquête pour devenir une étude de mœurs, servant souvent à décrire la ville américaine qu'elle prenait comme toile de fond. Transposée au cinéma, elle a poursuivi cette peinture, l'énigme devenant même, comme chez Hitchcock, un *McGuffin*<sup>38</sup>, un prétexte narratif pour dresser le portrait d'un contexte social, familial et psychologique. Les répondants ont unanimement trouvé que l'enquête de *Mystic River* était secondaire et n'ont eu aucun mal à reconnaître dans l'œuvre une réalité contemporaine, proche d'eux, la reliant à l'actualité, notamment dans l'absence de mobile du crime<sup>39</sup>. Ce miroir tendu au sujet social a alors une fonction exutoire pour ce dernier, fonction particulièrement prononcée dans le cas du genre

---

37. John Cawelti, *Adventure, Mystery and Romance : Formula Stories as Art and Popular Culture*, Chicago, University of Chicago Press, 1976, p. 34-36. Wolfgang Iser précise : « chaque texte porte en lui un regard sélectif du monde organisé au sein duquel il naît, et qui forme sa réalité référentielle », *op.cit.*, p. 9.

38. « Le McGuffin ne représente pour le réalisateur que la trame qui permet de broder une aventure et d'approfondir les rapports entre les personnages », Christine de Montvalon, *Les mots du cinéma*, Paris, Bélin, 1987, p. 264.

39. À ce propos, Claude Mesplède écrit : « Décryptant le masque des apparences, le détective a également la vocation de déranger le lecteur afin d'amener celui-ci à s'interroger sur l'état du monde ». « Genres et publics du roman policier », *Le monde des littératures*, *op. cit.*, p. 420.

policier, comme l'expliquent Alain et Odette Virmaux : « Sismographe de l'inconscient collectif, s'il nous offre un reflet de la société, c'est un reflet biaisé, en forme de substitut et d'exorcisme<sup>40</sup> ». Les répondants confirment cette fonction, un spectateur notant même que grâce au genre policier, il a pu « affronter des situations de la vie mais sans avoir à les vivre pour vrai [...]. Ça permet de confronter ce qui nous fait peur dans la vie de tous les jours mais par spectacle interposé ». Cet effet de reflet social et d'exutoire semble alors non pas produit par le film ou par le livre, mais bien par le genre même, qui, en quelque sorte, surplomberait, par certains aspects, son mode d'expression.

Cette prédominance du genre sur le média s'exprime encore lorsque l'on examine les effets mythiques de l'œuvre sur les récepteurs. En effet, le genre est à même de leur offrir un reflet universel puisqu'il tire ses modèles de quelque chose pouvant être représenté en tout temps et tout lieu : les mythes. Or, en inscrivant dans sa structure des modèles mythiques, l'œuvre de genre peut alors mettre en scène les valeurs et oppositions culturelles fondamentales et structurantes d'une communauté<sup>41</sup>.

Ainsi, les répondants ont reconnu dans *Mystic River* la présence de la fatalité, d'une opposition entre le bien et le mal, et ils s'accordent à trouver universels les thèmes abordés. « Tu pourrais prendre cette histoire et l'amener n'importe où sur terre, ça pourrait être facilement adapté. C'est une histoire foncièrement humaine », soutient un spectateur. Ces mythes incarnés dans la structure de l'œuvre de genre ont eu une influence sur leur plaisir de lecture ou de visionnement. Comme le dit Barthes, ce plaisir est « sans cesse déçu, réduit, dégonflé, au profit de valeurs fortes, nobles :

---

40. Alain et Odette Virmaux, « Policier américain (film) », *Dictionnaire du cinéma*, Paris, Editions du Rocher, 1994, p. 600.

41. Umberto Eco a appliqué ce schéma mythique à l'œuvre de Fleming : « Pour construire une machine narrative qui fonctionne, Fleming décide d'avoir recours aux attraits les plus universels et les plus sûrs et met en jeu des éléments archétypiques qui sont ceux qui ont fait leur preuve dans les fables traditionnelles... Fleming cherche des oppositions élémentaires; pour donner un visage aux forces universelles et primitives, il a recours à des clichés », dans « James Bond : une combinatoire narrative », *op. cit.*, p. 91.

la Vérité, la Mort, le Progrès, la Lutte, la Joie, etc.<sup>42</sup> ». S'ils lisent ou voient le genre policier pour le plaisir, les répondants peuvent également y voir le reflet de leur propre humanité, les assurant de leur communauté avec les autres hommes. Tout se passe alors comme si cette incidence mythique de *Mystic River* atténuait quelque peu l'idée que se font les répondants de l'œuvre policière au départ, évaluée comme un genre « de gare<sup>43</sup> », divertissant mais sans réelle importance en soi, et comparable aux autres genres mineurs, fantastique ou sentimental, par exemple. (Ainsi un lecteur précise : « c'est sûr, tu ne peux pas comparer la littérature policière avec Balzac et compagnie ».) Mais si leurs réponses dénotent une intériorisation de cette séparation entre *œuvres institutionnelles* et *œuvres légères*, l'œuvre policière qui, en soi, selon eux, relève de cette dernière catégorie, peut tout de même se « racheter » aux yeux de la Culture si elle dépasse la seule intrigue policière. « Parce que pour que ça soit sérieux, crédible, il faut que les personnages soient bien étoffés ou que des thèmes sociaux soient abordés [...], juste une histoire policière, ça peut être un peu anecdotique », conclut une spectatrice.

Malgré ce dernier « sauvetage », l'étude de la réception de *Mystic River* laisse tout de même penser que l'œuvre policière est structurellement programmée pour fournir le plaisir désiré par les récepteurs, dont l'expérience serait gâchée par un effort analytique. Ce plaisir, constitutif d'un imaginaire policier, résulterait alors de l'activation d'un effet intellectuel plus prononcé pour le lecteur qui peut trouver dans ses pratiques de lecture et dans les descriptions des éléments propres à stimuler sa réflexion et son imagination. Le spectateur activerait cet appel pendant le visionnement même, de façon plus spontanée et immédiate, n'ayant

42. Roland Barthes, *op.cit.*, p. 77.

43. Comme le rappelle Alain-Michel Boyer (dans « Questions de paralittérature », *Poétique* n° 98, Paris, Seuil, avril 1994, p. 150), cette idée est présente dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle où le roman policier est décrié par la critique « d'une part parce que sa lecture serait fondée sur l'anticipation d'un plaisir attendu, d'autre part parce qu'il obéit à des règles trop coercitives, des règles qui le conduiraient à n'être plus qu'un jeu futile et stérile, un divertissement déguisé en récit, une fiction froide et sans âme dans laquelle les personnages, privés de toute psychologie, deviendraient de simples marionnettes : en somme, un phénomène non littéraire ».

pas le temps de l'approfondir. Mais il verrait ses émotions sollicitées de façon plus marquée grâce aux techniques cinématographiques et à la puissance intrinsèquement évocatrice de l'image, ce qui permet de croire à un effet sensitif plus vif prévu par les structures du film. Le plaisir serait également conditionné, et peut-être légèrement plus dans le cas du film, par l'appartenance de *Mystic River* au genre policier, supposant pour tous un terrain de jeu qu'ils connaissent déjà. Enfin, au-delà de son incarnation dans un média, cette généricité de *Mystic River* permet de déceler dans sa structure un appel à l'inconscient de ses récepteurs, entendu de la même façon par tous et contribuant dès lors à la constitution d'un imaginaire fort. En effet, via l'inclusion d'éléments sociaux, contemporains et mythiques, le genre policier participe au processus de constitution de la société en assurant son récepteur de la persistance de son lien avec tous les autres récepteurs.

Pierre-Louis Patoine

Université du Québec à Montréal/Paris VIII

Entrez à vos risques!  
*House of Leaves* et les plaisirs  
dangereux de la lecture  
comme simulation

**E**n mars 2000, Pantheon Books publie *House of Leaves*, un roman de 709 pages affublé d'une table des matières, d'un avant-propos, d'une introduction, de trois annexes, d'un index, d'une incroyable profusion de notes de bas de page, d'une demi-douzaine de polices différentes et d'une mise en page déconcertante où les phrases fuient en tous sens, où les mots s'assemblent en fenêtres, colonnes, nuages. S'ajoutent à cette apparence inusitée un genre incertain, entre horreur gothique, essai critique et journal intime; puis une intrigue qui s'éparpille et s'essouffle. Et c'est le premier roman d'un auteur évidemment encore inconnu, Mark Z. Danielewski. Rien ne laisse augurer d'un succès assuré.

Et pourtant. *House of Leaves* devient rapidement un best-seller aux États-Unis, créant un véritable engouement au sein d'un lectorat évidemment composé d'intellectuels et d'universitaires, mais également de jeunes adultes, voire d'adolescents, intéressés par les marges de la

culture populaire, par ce qui la subvertit, par les sous-cultures, par les avant-gardes, par ces textes qui se démarquent, d'une part, des produits formatés que leur offre l'industrie du divertissement et, d'autre part, des classiques ou nouveaux classiques fort sages, promus par les diverses institutions qui jalonnent notre territoire culturel.

Ces jeunes adultes forment une part importante du lectorat de cette œuvre atypique, postmoderne et exigeante qu'est *House of Leaves*. Danielewski le constate lui-même lorsqu'il sillonne l'Amérique du Nord, accompagnant Poe, sa sœur pop-rockeuse qui assume la première partie du show de Depeche Mode lors de leur tournée américaine en 2001-2002. L'auteur a alors l'occasion de lire devant des dizaines de milliers de personnes des extraits de son roman et d'entrer en contact avec de nombreux jeunes lecteurs. Suite à ces rencontres, Danielewski affirme, en entrevue avec Jason Gargano: « *It's been shocking, these teen-agers just tore through the book. [...] What I've discovered is that with the rise of the Internet, it's easier for kids to navigate that kind of construction*<sup>1</sup>. »

C'est une évidence que souligne ici Danielewski : nouvelles générations et nouvelles technologies vont de pair avec nouvelles compétences sémiotiques, nouvelles habitudes culturelles et nouveaux besoins esthétiques. Questionner le fonctionnement d'un texte littéraire comme *House of Leaves*, qui semble justement combler ces nouveaux besoins et correspondre à ces nouvelles habitudes et compétences, constitue l'enjeu de notre participation au présent collectif sur la formation des lecteurs. Celui qui désire comprendre ce qu'est la lecture aujourd'hui doit comprendre ce qui est lu aujourd'hui. L'analyse des textes privilégiés par les nouvelles générations de lecteurs peut nous en apprendre beaucoup sur les modalités actuelles du lire, mais également sur le devenir général de la culture, et sur l'inscription de la littérature au sein de celle-ci.

Un des points spécifiques sur lesquels l'étude de *House of Leaves* se révèle instructive concerne les subtilités du rapport postmoderne à

---

1. Jason Gargano, « Sibling Synergy », *City Beat*, vol. 7, no. 40, du 23 au 29 août 2001, <http://www.citybeat.com/2001-08-23/books.shtml> (février 2006).



la fiction, rapport marqué, nous le verrons, par une transgression des règles du « jeu de faire-croire » qui régissent la lecture de textes de fiction telle que conçue, entre autres, par Kendall Walton vers la fin des années 1970<sup>2</sup>. Maintes fois reprise, la proposition de cet auteur pose le faire-semblant du lecteur au cœur de l'activité fictionnelle, qu'il définit comme un *game of make-believe*. Mais en naviguant dans les méandres du forum *houseofleaves.com* — un forum de discussion qui constitue une source d'impressions lectoriales d'une grande richesse — et en réfléchissant au statut fictionnel de *House of Leaves* ainsi qu'aux différents problèmes de lecture liés à ce statut, on est confronté à l'insuffisance du modèle « classique » de la lecture fictionnelle. Une de ses parties demande alors à être nuancée : le faire-semblant présenté comme acte non problématique, monolithique et homogène.

Il nous apparaît en effet que *House of Leaves* sollicite le faire-semblant-de-croire du lecteur contemporain d'une manière originale, à la fois audacieuse et menaçante et qu'au moins une partie des lecteurs de ce roman bourgeois répondent de manière conséquente à cette sollicitation particulière. Le faire-semblant-de-croire de ces lecteurs semble plus intense, leur investissement dans la fiction, plus profond que la prudente feintise décrite par Walton. Plusieurs interventions sur le forum Web (« *Yeah I know it's a story, but it's the only book I have ever felt so involved in*<sup>3</sup> », « *I think that some readers (myself included) would like to believe that in some way the book is real*<sup>4</sup> ») démontrent en effet un glissement vers ce que nous désignerons ici comme une simulation du croire, attitude lectoriale qui constitue un dépassement de l'imitation du croire que décrit le modèle classique du jeu fictionnel.

La nuance que nous introduisons ainsi au sein de ce modèle résulte de l'importation, dans le champ des théories de la fiction, de la distinction

2. Kendall Walton, «Fearing Fictions», *The Journal of Philosophy*, vol. LXXV, n° 1, 1978, p. 5-27.

3. Fatwoul, « *House of Leaves Forum* », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=2259> (24 février 2006).

4. Tru, « *House of Leaves Forum* », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=798&highlight=reader> (24 février 2006).

entre imitation et simulation qu'opère Baudrillard dans *Simulacres et simulation*<sup>5</sup>. Cette importation nous permet de concevoir un rapport relativiste et ambigu à la fiction, rapport qui marque déjà de vastes zones de la culture postmoderne et qui mène, en littérature, à la lecture comme simulation de la croyance. Ce type de lecture, vers lequel *House of Leaves* tente d'attirer son lecteur, se caractérise par sa tendance à abolir la distinction entre croyance feinte et croyance véritable. Pour nous, le succès de ce roman postmoderne auprès d'une certaine frange de jeunes lecteurs est étroitement lié à sa capacité à proposer ce rapport plus complexe et intense à la fiction que constitue la lecture de la simulation. Mais qu'entendons-nous plus précisément par lecture de la simulation?

## La lecture de la simulation : un rapport postmoderne à la fiction littéraire

Comme nous venons de le mentionner, notre conception de la lecture comme simulation provient de l'application de la distinction baudrillardienne entre imitation et simulation au faire-semblant-decroire du lecteur de fiction : le lecteur de la simulation, lors du *game of make-believe*, aura tendance à simuler la croyance plutôt qu'à l'imiter. Il est donc essentiel, pour comprendre le type de lecture auquel *House of Leaves* convie son lecteur, de saisir le caractère spécifique de ces deux activités.

Pour Baudrillard, la différence entre imitation et simulation repose sur le rapport que ces activités établissent entre fiction et réalité. Alors que l'imitation conserve intacte l'opposition entre ces deux domaines, la simulation déconstruit cette structure oppositionnelle pour établir entre eux une continuité. Par conséquent, si un individu imite la maladie, il sera toujours possible de démasquer l'imitateur derrière les symptômes feints parce que son imitation est fondée sur une différence fondamentalement maintenue entre maladie réelle et imitée. Au contraire, la maladie simulée est difficile à distinguer de la maladie authentique parce qu'elle

---

5. Jean Baudrillard, *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, 1981.

peut produire de véritables symptômes. Parce que la simulation mobilise davantage la croyance, elle hésite constamment à la limite du devenir-réel. Celui qui simule la maladie pourra dans certains cas se convaincre lui-même, convaincre son organisme et se rendre réellement malade. Le psychosomatique, on le voit bien, appartient par excellence au régime de la simulation, régime où se rencontrent fiction simulée et réalité vécue. La simulation est donc une représentation qui n'est pas coupée du réel, mais qui, au contraire, contamine celui-ci en passant par la porte de la croyance; croyance psychosomatique du malade imaginaire, désir de croire du lecteur postmoderne en quête de sens et de sensations (« *I think that some readers (myself included) would like to believe that in some way the book is real<sup>6</sup>* »).

On peut donc concevoir la simulation comme une imitation où fiction et réalité, copie et modèle ne sont pas séparés par une coupure franche, mais participent finalement d'un même monde vécu. Le régime de la simulation permet de concevoir la réalité et la fiction comme des domaines qui ne sont pas irrémédiablement isolés l'un de l'autre, mais qui seraient plutôt connectés par la croyance, par une implication psychique similaire du sujet au sein de la représentation et du réel.

La particularité de la simulation étant de fonctionner en dehors de l'opposition binaire « réalité vs fiction », il faut comprendre qu'une lecture comme simulation ne cherchera pas à délimiter ces deux domaines de manière claire et définitive. Elle ne se limitera pas à jouer prudemment à croire tout en restant fondamentalement ancrée dans un monde réel jamais remis en question. Au contraire, la lecture comme simulation s'enfonce dans les subtils méandres de la croyance, là où les catégories de fiction et de réalité se fondent dans la grisaille d'un relativisme postmoderne qui attribue cyniquement une valeur comparable aux différents discours (politique, publicitaire, scientifique, religieux, artistique) qui deviennent alors interchangeables. On doit ainsi concevoir la lecture comme simulation comme le lieu dynamique où l'imitation de la croyance risque sans cesse de

---

6. Tru, *op. cit.*

devenir croyance véritable, un lieu interdit vers lequel nous attire le désir subversif de croire en ce qui est fictif, de transgresser les lois rationnelles d'un monde techno-scientifique pour le réenchanter. La lecture comme simulation est ce moment asymptotique, incertain, où le lecteur se perd dans la fiction, hésite une seconde de trop, frôle la révélation grâce à l'énergie de sa foi, de son désir de croire. Car, et ce point est crucial chez Baudrillard comme chez Pavel, que nous évoquerons plus loin, c'est l'énergie de la croyance investie dans la représentation fictionnelle qui distingue la simulation de l'imitation. Le lecteur de la simulation est en effet disposé à fournir à la fiction l'énergie psychique que demande son actualisation, comme le malade imaginaire, par l'énergie de sa foi, permet à la maladie de passer de la représentation mentale à la réalité physiologique.

Pour plus de clarté encore, comparons, sans les opposer car elles ne sont pas exclusives, lecture comme imitation et lecture comme simulation. Le lecteur feint-il la croyance avec une certitude affirmée qu'il a affaire à de la fiction, sans être tenté de remettre en cause le statut fictionnel du texte, en considérant fiction et réalité comme deux univers étanches? Il se situe dans ce cas dans la lecture comme imitation de la croyance; le jeu fictionnel reste pur et simple jeu. Le lecteur feint-il au contraire de croire en *désirant* croire réellement, en laissant irrésolue la question de la fictionnalité, en s'autorisant à douter de l'étanchéité de la frontière fiction/réalité, voire en refusant de distinguer définitivement ces deux domaines, quitte à laisser des éléments fictifs devenir pour lui réels? Il s'approche alors de la lecture comme simulation.

Si on conçoit la fiction comme un jeu de faire-croire, la simulation et l'imitation constituent tout simplement deux intensités de la croyance feinte. Moins intense, l'imitation de la croyance est un jeu mental qui nous permet de comprendre les situations fictives de manière détachée, sans grand investissement psychique; un jeu qui garde intacte la distinction entre fait et fiction, entre imaginaire et réel. Comparativement plus intense, la simulation de la croyance est un mode du croire où ces distinctions rationnelles s'abolissent ou risquent de s'abolir, un *game of make-believe*

autrement plus énergique où se trouve remise en question la frontière entre la fiction comme réalité interne à la conscience imaginante, et le réel consensuel, qui serait externe à cette conscience.

Gradients d'un continuum sur lequel le lecteur réel se déplace sans cesse, la lecture comme imitation du croire et la lecture comme simulation du croire nous permettront de mieux comprendre le fonctionnement et le succès de *House of Leaves*, évidemment, mais également d'éclairer les rôles possibles de la fiction et de la lecture littéraire au sein de notre culture postmoderne. Il faut en effet comprendre que la lecture de la simulation trouve dans notre postmodernité son environnement naturel. C'est parce que nous vivons à une époque où la sursaturation médiatique et l'hybridation des discours qui structurent l'espace culturel fragilisent la distinction entre le factuel et le fictionnel que la lecture de la simulation devient un rapport envisageable à certaines œuvres littéraires. C'est parce que, ballotté entre télé-réalité et réalité télévisée, faits divers et faits vécus, publiereportage et docu-fiction, le lecteur postmoderne doit toujours suspendre son incrédulité que les jeux de la fiction se voient paradoxalement insuffler un nouveau sérieux.

*House of Leaves* exploite et illustre ce *zeitgeist* postmoderne. Par diverses stratégies, il invite son lecteur à reconsidérer son rapport à la fiction littéraire, lui faisant miroiter, en échange de l'investissement énergétique intense qu'implique la lecture comme simulation, la promesse de révélations métaphysiques et de frissons d'horreur, de sens et de sensations fortes. Nous aborderons sous peu ces stratégies. Pour l'instant, consacrons-nous à une brève présentation de la structure narrative et fictionnelle du roman.

## Le roman est dans la maison est dans le film est dans le manuscrit est dans le roman

Le squelette de ce roman est composé du manuscrit d'un essai rédigé par un vieil homme aveugle nommé Zampanò. Cet essai, intitulé « House of Leaves », nous fait voir, analyse et discute avec beaucoup d'érudition

un film documentaire fictif, c'est-à-dire qui n'existe pas dans l'univers diégétique de Zampanò et de Johnny Truant, le jeune homme qui trouvera, organisera, annotera et fera publier le manuscrit en question, après la mort mystérieuse de son auteur.

Le film fictif dont traite le manuscrit de Zampanò est un documentaire hétéroclite intitulé « The Navidson Record ». Ce film déconcertant est un assemblage de différentes séquences tournées à l'occasion du déménagement en Virginie de Will Navidson, un photjournaliste de renom, et de sa famille. Ceux-ci emménagent dans une maison dont ils constateront rapidement une étrange particularité : elle se révèle être un peu plus grande de l'intérieur que de l'extérieur. Cette différence de quelques pouces, troublante d'un point de vue philosophique mais par ailleurs anodine, s'accroît dramatiquement lorsqu'un jour apparaît, au milieu du salon, une porte donnant sur une succession labyrinthique de pièces et de couloirs, tous terriblement noirs et vides. Les seules traces d'une possible présence — vraisemblablement celle d'une sorte de bête féroce métaphysique, étrange cousin du Minotaure — s'y résument à un occasionnel grondement ainsi qu'au fait que les repères laissés pour le retour par les explorateurs de ce lieu irrationnel sont retrouvés violemment déchiquetés. Cet espace labyrinthique pratiquement infini et à géométrie variable sera en effet le lieu de cinq expéditions successives qui se termineront chacune de manière plus ou moins dramatique; certains personnages y frôleront la mort; d'autres disparaîtront de manière définitive.

Le manuscrit de Zampanò construit, décrit et discute ce film à travers une multitude de références à des articles et des ouvrages théoriques parfois réels (dans notre univers), parfois fictifs, mais qui, dans les deux cas, donnent à *House of Leaves* l'apparente densité d'un essai philosophique échevelé, d'un traité hermétique invitant le lecteur à se perdre dans les dédales d'une interminable exégèse. Ce manuscrit sera trouvé par Johnny lorsque, peu de temps après la mort de Zampanò, le jeune marginal se laisse entraîner dans l'inquiétant appartement du vieil aveugle où il remarque, près de l'endroit où gisait le cadavre, quatre griffures sur le sol : « four

*marks, all of them longer than a hand, jagged bits of wood clawed up by something neither one of us cared to imagine*<sup>7</sup> ». Ce détail crucial, fourni d'entrée de jeu par *House of Leaves*, pose la question suivante : Zampanò est-il mort sous les griffes d'une bête inimaginable, apparemment issue des profondeurs de la maison créée par son propre manuscrit? L'énigme est là, séduisante, inquiétante. Elle obsède Johnny qui s'immerge dans l'oeuvre de Zampanò, l'annotant de manière compulsive au cours d'un intense travail herméneutique où il la rassemble, l'organise et l'édite.

Les annotations digressives de Johnny sont généralement de nature autobiographique. Récit d'une véritable descente aux enfers, elles nous racontent le terrible impact que la lecture immodérée du manuscrit a sur sa vie. Il se laisse en effet progressivement submerger d'affreuses hallucinations où la bête, présence prédatrice, obscure, et — on l'aura deviné — griffue, le guette ou le marque physiquement. Il s'isole avec « *House of Leaves* » et perd son emploi au *tattoo shop*. Il est incapable de dormir mais s'éveille en hurlant, terrifié par des cauchemars dont il ne garde nul souvenir. Les notes de bas de page qui nous racontent cette plongée dans l'angoisse et la folie occupent plus du tiers de l'espace textuel et forment un contrepoint au discours de Zampanò, nous offrant le modèle d'une lecture possible de *House of Leaves*. Alors qu'il progresse lui-même à travers le manuscrit, le lecteur réel suit la déchéance de Johnny qui, incapable de garder son équilibre sur la corde raide de la simulation du croire, tombe dans les abîmes de la fiction, dévoilant du coup ceux-ci sous les pieds du lecteur.

*House of Leaves* présente donc une imbrication de deux niveaux diégétiques. Le premier de ces niveaux inclut Will Navidson et son étrange maison, ainsi que les éléments inventés par Zampanò, comme de nombreuses fausses références universitaires ou théoriques, ou de faux propos de personnes réelles (Derrida, Kubrick...) interviewées par le

---

7. Mark Z. Danielewski, *House of Leaves*, New York, Pantheon Books, 2000, p. xvii. « Quatre marques, toutes plus grandes que la main, des éclats de bois arrachés par les griffes de quelque chose que personne d'entre nous ne tenait à imaginer. » [Je traduis.]

documentaire fictif. Bien que ces éléments varient du point de vue de leur statut ontologique et de leur positionnement référentiel, ils appartiennent tous à un même univers discursif, celui que Zampanò met en place dans « House of Leaves ». Puisque c'est l'écriture érudite de Zampanò qui construit ce monde, il sera considéré comme fictionnel par les personnages du second univers auquel appartient Zampanò, évidemment, mais aussi Johnny Truant et ses nombreuses conquêtes, ainsi que l'éditeur auquel celui-ci confie le manuscrit et qui est responsable de l'ajout de deux annexes. Le schéma suivant présente de manière simple cette imbrication:

- Univers fictionnel 1: « The Navidson Record », Navidson et sa maison, le « Minotaure », les fausses sources inventées par Zampanò...

- Univers fictionnel 2: Zampanò, manuscrit « House of Leaves », Johnny Truant, éditeur fictif...

- Univers réel: M. Z. Danielewski, *House of Leaves*, lecteur réel, Pantheon Books, forum houseofleaves.com, légendes urbaines concernant le roman, citations d'ouvrages réels évoquées par Zampanò...

De nombreux éléments viennent cependant dynamiser — voire dynamiter — cette structure. En particulier, d'intéressants passages métaleptiques sont opérés entre les différents niveaux fictionnels<sup>8</sup>. On retrouve par exemple *House of Leaves* entre les mains de Navidson alors que celui-ci est perdu loin au cœur de sa maison (p. 465); plus loin, Johnny apprend d'un groupe rock le statut culte du roman qui circulerait de manière *underground* sur le Web (p. 513), légende à moitié vraie qui sera en tout cas réellement utilisée par Pantheon Books en quatrième de couverture pour vendre le livre comme une œuvre culte. La métalepse occupe une place centrale au sein du projet esthétique de *House of Leaves*. Son utilisation y met en évidence la porosité des frontières entre univers fictionnels et réels, déstructurant la hiérarchie positiviste qui soumet la fiction à une réalité conçue comme première. Cette opération subversive invite le lecteur à reconsidérer l'innocuité de la fiction et à simuler avec plus d'audace la croyance feinte qu'exige le *game-of-make-believe*.

---

8. Pour une discussion approfondie de la métalepse, voir : Gérard Genette, *Métalepse*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2004.



Mais en plus d'offrir des représentations textuelles d'événements métalectiques, *House of Leaves* promet à son lecteur d'en faire lui-même l'expérience. Cette perspective à la fois excitante et inquiétante, puisque l'événement métalectique promis revêt un caractère horrifiant, conduit le lecteur désirant vivre l'expérience proposée à jouer le jeu fictionnel avec davantage de sérieux, à tendre vers la simulation du croire.

## Une promesse de lecteur

C'est Johnny Truant qui, dans son introduction à « *House of Leaves* », nous avertit du pouvoir intoxicant du manuscrit :

*You'll finish [la lecture de House of Leaves] and that will be that, until a moment will come, maybe in a month, maybe a year, maybe even several years. [...] you'll suddenly realize things are not how you perceived them to be at all. [...] Even the hallways you've walked a hundred times will feel longer, much longer, and the shadows, any shadow at all, will suddenly seem deeper, much, much, deeper. [...] It will be so bad you'll be afraid to look away, you'll be afraid to sleep. [...] And then for better or worse you'll turn, unable to resist, tough try to resist you still will, fighting with everything you've got not to face the thing you most dread, what is now, what will be, what has always come before, the creature you truly are, the creature we all are, buried in the nameless black of a name. And then the nightmares will begin<sup>9</sup>.*

9. Mark Z. Danielewski, *op. cit.*, p. xxii-xxiii. « Vous terminerez [la lecture de *House of Leaves*] et ce sera tout jusqu'à ce qu'un moment vienne, peut-être dans un mois, peut-être dans un an, peut-être même dans plusieurs années. [...] vous réaliserez soudainement que les choses ne sont pas du tout comme vous les perceviez. [...] Même les corridors où vous avez marché des centaines de fois paraîtront plus longs, beaucoup plus longs, et les ombres, n'importe quelle ombre, paraîtront soudainement plus profondes, beaucoup, beaucoup plus profondes. [...] Cela ira si mal que vous aurez peur de détourner le regard, vous aurez peur de dormir. [...] Et alors pour le meilleur ou pour le pire vous vous tournerez, incapable de résister, et tentés de résister vous le ferez quand même, combattant avec tout ce que vous avez pour ne pas faire face à ce que vous craignez par dessus tout, ce qui est, ce qui sera, ce qui a toujours été, la créature que vous êtes vraiment, la créature que nous sommes tous, enfouie dans le noir innommable d'un nom. Et alors les cauchemars commenceront. » [Je traduis.]

Davantage qu'un simple avertissement, il s'agit ici d'une promesse que Johnny fait au lecteur imprudent : *House of Leaves* est un livre menant à de dangereuses révélations. Un livre qu'il faut aborder avec soin, parce qu'il a le pouvoir de changer le rapport de son lecteur au réel. Celui-ci est clairement mis en garde par Johnny, qui prend même le soin d'inscrire sur la toute première page de l'ouvrage, en exergue : « *this is not for you* ».

Lire *House of Leaves* ne peut donc qu'être une transgression, celle, cependant, d'un interdit paradoxal puisque les avertissements de Johnny se donnent comme une introduction, supposant, par leur statut même, une lecture qui se poursuit. Zampanò débute également son manuscrit avec un ordre contradictoire lorsqu'il écrit, s'adressant au lecteur : « *...all this, don't take it as anything else but this. And if one day you find yourself passing by that house, don't stop, don't slow down, just keep going. There's nothing there. Beware*<sup>10</sup> ». En effet, pourquoi être prudent et poursuivre notre chemin s'il n'y a rien dans cette maison? Et comment obéir à l'injonction de littéralité (« *don't take it as anything else but this* ») devant un discours aussi paradoxal? Au contraire, le lecteur indocile sera tenté de s'arrêter devant la maison interdite, de l'explorer de fond en comble : il ne voudra pas prendre cette fiction seulement pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une simple fiction à lire, mais la considérera peut-être comme une fiction à vivre, l'occasion de risquer l'expérience promise par Johnny.

Ces avertissements contradictoires ne rappellent-ils pas de plus ceux de toute fiction : « crois-moi sans me croire »? En incitant le lecteur à passer outre aux avertissements de Johnny et de Zampanò, *House of Leaves* incite le lecteur à transgresser l'ordre de la fiction. Il est invité à suivre Johnny jusqu'à la zone interdite de la lecture de la simulation, à se laisser envahir par la révélation fictionnelle afin de vivre l'horreur que le roman propose. Faisant ainsi de la lecture une activité foncièrement transgressive, *House of Leaves* ne peut que plaire à des lecteurs postmodernes cherchant

---

10. *Ibid.*, p. 4. « ... tout ceci, ne le prenez pas pour autre chose que ceci. Et si un jour vous vous trouvez à passer devant cette maison, n'arrêtez pas, ne ralentissez pas, continuez. Il n'y a rien là. Attention. » [Je traduis.]

des expériences esthétiques alternatives, des lecteurs toujours prêts à subvertir la hiérarchie des discours, à chercher vérités et valeurs réelles non pas du côté des discours politiques, journalistiques ou scientifiques, dont ils se méfient ou se désintéressent, mais plutôt de celui de la fiction et des arts. La promesse de Johnny est une véritable tentation pour ce type de lecteur, comme le montre bien l'intervention de snafuba sur le forum Web :

*I almost wish it would have more effect on me, not to the point of giving me continuous nightmares and insomnia, but a little bit of detecting « slow and subtle shifts going on all around you » and all of that sounds like it might be kind of cool...<sup>11</sup>*

Les avertissements contradictoires de *House of Leaves* jouent donc directement sur le désir du lecteur de s'engager de manière significative avec un texte de fiction afin de vivre une expérience qui échappe aux normes du quotidien.

Car pour le lecteur de la simulation — qui, rappelons-le, reste une entité théorique — le statut purement fictionnel d'un objet ne lui enlève rien de son importance ou de son pouvoir sur le réel. Par exemple, Johnny est conscient que le documentaire de Navidson que décrit le manuscrit de Zampanò est fictif : « *As I fast discovered, Zampanò's entire project is about a film which doesn't even exist [...] most of what's said by famous people has been made up<sup>12</sup>* ». Ce savoir ne le protège cependant pas de son influence, car la croyance de Johnny ne porte pas directement sur le contenu du récit du « Navidson Record » qu'invente Zampanò, mais sur les implications métaphysiques de ce récit : c'est-à-dire que la fiction peut emprisonner nos esprits si on n'y prend garde, elle peut actualiser nos terreurs fantasmées, allant jusqu'à marquer notre corps de ses griffes. Il comprend que, comme l'affirme Pavel, « *when sufficient energy is*

11. snafubar, « *House of Leaves* Forum », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=3459&highlight=scared+read+book> (24 février 2006).

12. Mark Z. Danielewski, *op. cit.*, p. xix-xx. « Comme je l'ai rapidement découvert, tout le projet de Zampanò porte sur un film qui n'existe même pas [...] la plupart des propos de personnes célèbres ont été inventés. » [Je traduis.]

*channeled into mimetics acts, these may leave the fictionnal mode and cross the threshold of actuality*<sup>13</sup> », que le danger réside dans sa propre croyance, dans son investissement psychique dans la fiction. Comme nous devant *House of Leaves*, Johnny sait qu'il a affaire à un récit de faits imaginaires; mais il sait également qu'un vieil homme fort érudit s'étant consacré pendant des années à la rédaction de ce récit a été retrouvé mort sans cause officielle sur un plancher marqué de quatre longues griffures et qu'un destin similaire le guette peut-être s'il ne peut se débarrasser de son obsession pour le manuscrit.

L'efficacité de la menace métaleptique à laquelle nous confronte *House of Leaves* repose donc sur la conscience, partagée par Johnny et par le lecteur réel, que sa réalisation est effectivement possible bien que relevant en quelque sorte du délire, comme le constate ici snafubar :

*So, I think, if you're paranoid enough about it, if you on some level believe it could happen, hey, maybe the book will scare the hell out of you, and even change your life, even make you go crazy and hallucinate and have nightmares for the rest of your life like Johnny Truant...*<sup>14</sup>

Placé devant cette possibilité, le lecteur de la simulation ne peut que désobéir avec plaisir aux avertissements introductifs, curieux de tester les prétendus pouvoirs de ce roman menaçant. Il simule de croire à la fiction afin de plonger au plus profond du texte, d'obtenir une expérience à la fois cognitive et esthétique plus intense. Évidemment, le lecteur réel n'est ni constamment, ni complètement dans la simulation, contrairement à Johnny que la lecture psychotique du manuscrit met réellement en danger. Malade imaginaire, lecteur psychosomatique, Johnny Truant devra en effet vivre physiquement l'événement métaleptique et affronter le « Minotaure » qui hante la maison de Navidson lors d'une hallucination qui lui laissera une longue griffure sanglante le long du cou :

---

13. Thomas Pavel, *Fictionnal Worlds*, Cambridge (Ma), Harvard University Press, 1986, p. 60. « Lorsque suffisamment d'énergie est canalisée dans un acte mimétique, celui-ci peut quitter le mode fictionnel et franchir le seuil de l'actualité. » [Je traduis.]

14. snafubar, *op. cit.*

... shit really starts to happen. [...] Worse, I'm no longer alone. [...] This time it's human. Maybe not. Extremely long fingers. [...] Stories heard but not recalled. Letters too. Words filling my head. [...] Something hisses and slashes out at the back of my neck. It doesn't matter. [...] Later a patron points out the long, bloody scratch on the back of my neck. I'm unable to respond<sup>15</sup>.

Se manifestant accompagnée d'histoires et de mots (« *Stories heard [...] Words filling my head* »), cette créature métaphorise les dangers et pouvoirs de la fiction, incarnant parfaitement le projet esthétique de *House of Leaves*.

## Métalepse: la bête au cœur du labyrinthe

C'est grâce à l'énergie que lui insufflent successivement Zampanò et Johnny que cette bête aux contours incertains s'émancipe de son milieu fictionnel d'origine pour venir griffer la chair comparativement réelle de ces personnages. À la manière du malade imaginaire qui s'enferme dans son fantasme morbide jusqu'à le réaliser, ces deux personnages narrateurs s'investissent avec trop de force dans la représentation fictionnelle, avec tant de force qu'il permettent l'avènement métalectique du « Minotaure » qui viendra marquer de ses griffes le sol de Zampanò et le cou de Johnny. Cette métalepse par croyance illustre la porosité des univers fictionnels contruits par *House of Leaves* et rappelle au lecteur réel qu'il pourrait lui aussi « rencontrer » le « Minotaure » s'il osait s'aventurer au plus profond des labyrinthes de la fiction.

La nature fondamentalement ambiguë du « Minotaure » le destine à ce type de manifestation métalectique, causée par la croyance. En effet, la bête insaisissable rôde toujours à la périphérie de la représentation sans la pénétrer; seuls les divers effets et indices, les traces et les marques de sa

15. Mark Z. Danielewski, *op. cit.*, p. 70-72. « Des trucs commencent vraiment à se passer. [...] Pire, je ne suis plus seul. [...] Cette fois-ci c'est humain. Peut-être pas. Des doigts extrêmement longs. [...] Des histoires entendues mais pas remémorées. Des lettres aussi. Des mots remplissent ma tête. [...] Quelque chose siffle et me lacère derrière le cou. Ça ne fait rien. [...] Plus tard, un client me fait remarquer la longue griffure sanglante derrière mon cou. Je suis incapable de répondre. » [Je traduis.]

présence nous sont donnés à lire. Et parce que Zampanò prend bien soin de ne jamais<sup>16</sup> parler directement d'une bête cachée au cœur de la maison de Navidson, sa présence, même à l'intérieur de son récit d'origine, relève d'un investissement, d'une hypothèse ou d'un désir du lecteur. Mais au delà de sa dépendance face au lecteur, la bête est thématifiée, au sein du « Navidson Record », comme une créature dont les actions sont modulées par la disposition psychologique des personnages. Elle se manifeste de manière plus agressive en présence de personnages violents (Holloway), de manière plus abstraite avec les personnages qui en ont une approche plus intellectuelle ou plus ludique (Navidson, Reston, Tom). La bête et ses effets, comme toute fiction, est donc entièrement dépendante de l'attitude mentale, de la croyance de ceux qui la rencontrent.

Prenons par exemple l'attitude de Zampanò qui, au moment où il évoque directement la bête, pour contredire un commentateur du « Navidson Record », le fait sur le mode conditionnel : « *If [ It d] [d] have claws, they were made of shadow and if it did have te[ ]th, they were made of darkness<sup>17</sup>* ». L'utilisation de ce temps de verbe, ainsi que de la conjonction de subordination « *if* », laisse planer un doute quant à l'existence effective du « Minotaure ». Zampanò tente délibérément d'échapper à sa propre créature en rétablissant un pacte fictionnel classique, c'est-à-dire en revenant à une simple imitation de la croyance. Le conditionnel renvoie la bête aux mondes du possible, il offre au vieil écrivain l'opportunité de retirer à sa propre création l'énergie psychique qu'il y a imprudemment investie, de reparcourir en sens inverse le chemin de l'avènement métaleptique. Ce « chemin inverse » est d'ailleurs fort bien décrit par Pavel qui affirme que : « *the loss of energy prevents fictional games from leaping into actuality: effective grace is [thus] replaced with catharsis, revelation with interpretation, ecstasy with playfulness<sup>18</sup>* ».

---

16. À une exception près, dont nous parlerons sous peu.

17. *Ibid.*, p. 338. Les « trous » de la citation sont dus à une « sorte de cendre » ayant altéré le manuscrit. « Si elle avait des griffes, elles étaient faites d'ombre et si elle avait des dents, elles étaient faites de noirceur. » [Je traduis.]

18. Thomas Pavel, *op. cit.*, p. 61. « La perte d'énergie empêche les jeux fictionnels de devenir actuels : la grâce est [alors] remplacée par la catharsis, la révélation par l'interprétation, l'extase par l'esprit ludique. » [Je traduis.]

Prisonnier de sa propre création, Zampanò tente de revenir au régime de la catharsis, de l'interprétation et du jeu fictionnel. Mais son combat est sans espoir puisque le geste même de combattre, que l'on retrouve également lorsqu'il barre dans son manuscrit les passages se référant explicitement au Minotaure<sup>19</sup>, est une reconnaissance de la menace réelle que pose la créature fictionnelle, qui se nourrit justement de cette reconnaissance. Un cercle vicieux se met en place, spirale infernale qui aura finalement raison du vieillard; il nous est du moins permis de le croire puisque la découverte par Johnny des traces griffues près de la dépouille de Zampanò semble lier la mort de celui-ci à la bête issue de la maison de Navidson.

Cette mise en scène de la métalepse encourage le lecteur à tendre vers la lecture comme simulation, à envisager les pouvoirs réels de la fiction, qu'il est invité à utiliser afin de vivre une expérience sensationnelle. Et bien que le lecteur réel risque fort de ne jamais sentir l'odeur atroce du « Minotaure », la promesse de Johnny ne restera peut-être pas entièrement lettre morte. Sa lecture ne le mènera-t-il pas en effet à une conception différente de sa réalité, de son quotidien, de sa vie? À une perception modifiée des choses? Et n'est-ce pas finalement là l'effet de toute œuvre d'art? À son étrange manière lynchéenne, *House of Leaves* célèbre ce pouvoir de l'expérience artistique. Mais davantage que de simplement le célébrer, ce roman atypique travaille activement à faire usage de ce pouvoir. En se présentant comme un texte qu'une lecture trop intense rendrait dangereux, en auréolant cette lecture risquée, la lecture de la simulation, du charme de la transgression, en utilisant l'incarnation métaleptique du « Minotaure » comme effet exemplaire, comme image à la fois séduisante et terrifiante de ces dangers, *House of Leaves* invite le lecteur à prendre conscience du marché que lui propose toute œuvre d'art : un investissement de temps (« *don't slow down*<sup>20</sup> ») et d'énergie (« *when sufficient energy is channeled into mimetics acts*<sup>21</sup> ») sera récompensé par une expérience esthétique (métaphysique, affective, sensorielle) plus riche.

19. Mark Z. Danielewski, *op. cit.*, p. 335 à 338.

20. *Ibid.*, p. 4.

21. Thomas Pavel, *op. cit.*, p. 60.

De nombreux lecteurs paraissent avoir compris et accepté ce marché que propose *House of Leaves* avec une force particulière.

## De l'herméneutique à l'hermétique

En effet, plusieurs lecteurs développent un rapport de lecture particulier avec *House of Leaves*, un rapport qui n'est pas sans rappeler celui dans lequel s'engage Johnny Truant. Ces lecteurs ne sont certes pas hantés de cauchemars et d'hallucinations, mais ils s'isolent tout de même avec le roman pendant de longues heures, consacrant à cet univers fictionnel autant d'énergie qu'à leur univers quotidien, dit « réel ». Ici encore, le lecteur désobéit à Zampanò (« *don't stop, don't slow down* »), s'arrêtant longuement dans, devant, autour de la maison. Il désobéit à Johnny (« *This is not for you* ») en s'appropriant intimement le livre à travers un important travail interprétatif. Les commentaires suivants sont à cet égard éloquents : « *so many people become obsessed with reading and rereading parts of the book that it falls apart*<sup>22</sup> », « *It's been nearly a year since I picked up House of Leaves (though I think about it nearly every day lol)*<sup>23</sup> ».

Ces comportements « obsessionnels » ne paraissent pas liés à une intrigue captivante, ni même à un attachement émotionnel aux personnages ou à un univers coloré, mais bien à la pulsion interprétative que déclenche ce roman complexe. Nous l'avons vu, la volonté de croire, le désir de vivre l'expérience sensationnelle proposée par *House of Leaves* se traduit par un investissement accru dans l'univers fictionnel, via la lecture de la simulation. En mettant en évidence l'imbrication de la fiction et du réel, cette posture lectoriale revalorise l'oeuvre de fiction, souligne son importance, son pouvoir potentiel à influencer notre vision du monde, nos valeurs, nos actes. C'est aussi pour cette raison que le lecteur, désobéissant à Johnny et à Zampanò, se plonge dans le texte, cherchant à percer ses

---

22. ManiKatt, « *House of Leaves Forum* », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=4349> (24 février 2006).

23. SR388, « *House of Leaves Forum* », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=2259> (24 février 2006).



mystères par un travail interprétatif similaire à celui que mène justement le personnage lecteur de Johnny. À défaut de lui faire vivre directement l'événement métalectique promis en introduction, cette lecture intensive procurera au lecteur la récompense d'une riche expérience esthétique.

La nature chaotique et obscure, hétérogène et massive de ce roman appelle une telle lecture intensive. Tout comme le manuscrit « *House of Leaves* » absorbe Johnny dans ses énigmes, ses mystères et ses révélations, le roman *House of Leaves* offre à son lecteur la possibilité de s'investir dans un travail d'exégèse approfondi, multipliant les jeux, les correspondances et les codes; prenant l'aspect, notamment grâce à sa mise en page et à sa typographie inusitée, d'un traité ésotérique, d'un codex, d'un grimoire postmoderne. Ce travail de lecture constitue un effort facultatif, une recherche quasi kabbalistique de correspondances, d'anagrammes, de références obscures et d'autres signes ésotériques. Le lecteur en arrive à manipuler et à remanipuler le roman, il le tourne littéralement dans tous les sens, l'annote, le feuillette et le reparcourt à la recherche d'indices, autant d'activités qui créent une relation intime au livre, valorisant sa matérialité déjà forte grâce à sa mise en page et sa typographie hors du commun. Le forum Web témoigne de ce type de lecture intensive : « *I think I'm going to have to set to a third or fourth read, with highlighter gripped firmly in hand...*<sup>24</sup> », « *not only am I underlining and writing in the book but I'm attaching post-it's to it...*<sup>25</sup> »

*House of Leaves* devient ainsi un véritable livre culte. Gravite autour de lui une communauté de connaisseurs qui, tout comme Johnny, le lisent et le relisent, lui attribuant un statut exceptionnel en prolongeant sa fiction par l'analyse et la discussion, voire par la création : « *Now that I've finally read the whole thing (on the third try and finally with my own copy!), my*

24. madmansaint, « *House of Leaves* Forum », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=2967&postdays=0&postorder=asc&highlight=readers&start=15> (24 février 2006). « Je crois que je vais devoir me mettre à une troisième ou quatrième lecture, avec mon surligneur bien en main. » [Je traduis.]

25. Ragdoll, « *House of Leaves* Forum », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=2967&postdays=0&postorder=asc&highlight=readers&start=15> (24 février 2006). « Non seulement je souligne et j'écris dans le livre, mais en plus j'y attache des notes autocollantes. » [Je traduis.]

*notebooks will be even weirder. I just imagine what my endless sketches of the Spiral Staircase will be like...*<sup>26</sup> » Que *House of Leaves* soit devenu un livre culte s'explique notamment par le fait que cette œuvre se pose comme une énigme multiforme, comme une œuvre lourde de messages secrets, codés, à décrypter et invitant à ce titre le lecteur à se lancer dans un travail de lecture dépassant de loin la simple compréhension du récit, des actions et des configurations psychologiques qui y sont en jeu. C'est dire que ce roman offre au lecteur la possibilité de doubler son parcours herméneutique, celui de la compréhension, d'une lecture « hermétique », attentive aux signes secrets que recèle le texte. Loin d'être anodin, cet aspect hermétique du texte pousse le lecteur à suivre les traces de Johnny et à s'engager dans une relation à la fois intime et intense avec *House of Leaves*.

## Pour une littérature dangereuse

En mettant en scène sa propre lecture comme une activité potentiellement dangereuse, *House of Leaves* transforme le rapport que ses lecteurs entretiennent avec lui. Ils cherchent à actualiser ce danger, à vivre une expérience dont leur quotidien est exempt. Or, ce roman leur propose une véritable « marche à suivre » le personnage lecteur de Johnny Truant. Cette marche à suivre mène vers la lecture comme simulation, une lecture qui abolit volontairement l'opposition entre les domaines du réel et de la fiction. Cette posture de lecture, notamment encouragée par la promesse de Johnny, par la représentation d'événements métalectiques et par l'aspect hermétique du texte, constitue la transgression d'une norme culturelle, transgression que le lecteur postmoderne commet avec plaisir. Il investit temps et énergie dans cet univers fictionnel, un investissement qui sera proportionnellement récompensé en frissons d'horreur et en concepts métaphysiques, gratifications qui vont rarement de pair, mais dont le lectorat de *House of Leaves* paraît également friand.

---

26. highschoolhussy, « House of Leaves Forum », <http://www.houseofleaves.com/forums/viewtopic.php?t=3459&highlight=reality> (24 février 2006). « Maintenant que j'ai finalement lu la chose entière (au troisième essai et enfin avec ma propre copie), mes cahiers de note seront encore plus bizarres. J'imagine seulement ce que seront mes croquis de l'escalier en colimaçon... » [Je traduis.]





## Collection « Figura »

Directeur : **Bertrand Gervais**

Rachel Bouvet, Virginie Turcotte et Jean-François Gaudreau [dir.], *Désert, nomadisme, altérité*, n° 1, 2000.

Anne Éléine Cliche et Bertrand Gervais [dir.], *Figures de la fin. Approches de l'irreprésentable*, n° 2, 2001. Épuisé.

Nancy Desjardins et Bernard Andrès [dir.], *Utopies en Canada*, n° 3, 2000.

Nancy Desjardins et Jacinthe Martel [dir.], *Archive et fabrique du texte littéraire*, n° 4, 2001.

Jean-François Chassay et Kim Doré [dir.], *La science par ceux qui ne la font pas*, n° 5, 2001.

Samuel Archibald, Bertrand Gervais et Anne Martine Parent [dir.], *L'imaginaire du labyrinthe. Fondements et analyses*, n° 6, 2002. Épuisé.

Rachel Bouvet et François Foley [dir.], *Pratiques de l'espace en littérature*, n° 7, 2002.

Anne Éléine Cliche, Stéphane Inkel et Alexis Lussier [dir.], *Imaginaire et transcendance*, n° 8, 2003.

Joë Bouchard, Daniel Chartier et Amélie Nadeau [dir.], *Problématiques de l'imaginaire du Nord en littérature, cinéma et arts visuels*, n° 9, 2004.

André Carpentier et Alexis L'Allier [dir.], *Les écrivains déambulateurs. Poètes et déambulateurs de l'espace urbain*, n° 10, 2004.

Le Groupe Interligne [dir.], *L'atelier de l'écrivain I*, n° 11, 2004.

Jean-François Chassay, Anne Éléine Cliche et Bertrand Gervais [dir.], *Des fins et des temps. Les limites de l'imaginaire*, n° 12, 2004.

Rachel Bouvet et Myra Latendresse-Drapeau [dir.], *Errances*, n° 13, 2005.

Bertrand Gervais et Christina Horvath [dir.], *Écrire la ville*, n° 14, 2005.

Brenda Dunn-Lardeau et Johanne Biron [dir.], *Le Livre médiéval et humaniste dans les collections de l'UQAM. Actes de la première journée d'études sur les livres anciens*, suivis du Catalogue de l'exposition *L'Humanisme et les imprimeurs français au XVI<sup>e</sup> siècle*, n° 15, 2006.

Petr Kyslousek, Józef Kwaterko et Max Roy [dir.], *L'imaginaire du roman québécois contemporain*, n° 16, 2006.

Denise Brassard et Evelyne Gagnon [dir.], *Aux frontières de l'intime. Le sujet lyrique dans la poésie québécoise actuelle*, n° 17, 2007.

Rachel Bouvet et Kenneth White [dir.], *Le nouveau territoire. L'exploration géopoétique de l'espace*, n° 18, 2008.

Jean-François Chassay et Bertrand Gervais [dir.], *Paroles, textes et images. Formes et pouvoirs de l'imaginaire*, n° 19, vol. 1 et 2, 2008.

Max Roy, Marilyn Brault et Sylvain Brehm [dir.], *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, n° 20, 2008.

*Figura*

Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire

[figura@uqam.ca](mailto:figura@uqam.ca)

<http://www.figura.uqam.ca>

Téléphone : (514) 987-3000, poste 2153

Télécopieur : (514) 987-8218

Université du Québec à Montréal

Département d'études littéraires

Case postale 8888

Succursale Centre-ville

Montréal (Québec)

H3C 3P8