

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 différentes¹.

Michel Tremblay
La duchesse et le roturier

Selon les conceptions de la lecture littéraire, l'imaginaire du lecteur apparaît 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 « délires² » 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'œuvre³. 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 défaut⁴ », 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 présence⁵ ».

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 lecteur⁶, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*⁷, 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 remords⁸!

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 Rintintin⁹.

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 autobiographie¹⁰, 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 moi¹¹.

Il montre ensuite, dans son dernier ouvrage¹², comment d'autres images de paysages, rencontrées lors de lectures ultérieures, entrent en résonance avec cette émotion-commotion existentielle initiale. Étrangement, le poème « Les ponts¹³ » 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 toujours¹⁴.

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*¹⁵ 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 temps¹⁶.

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 corps¹⁷.

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 refuge¹⁸, 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-fantasmatique 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 éros¹⁹?

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 misérablement²⁰.

Il serait aisé de montrer qu’une telle interprétation s’ancre, pour une bonne part, dans l’imaginaire, traditionnel depuis le XVIII^e 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 quotidien²¹ ». 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'œuvre²² : 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 insignifiance²³ » — 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 assidue²⁴ ». 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 ailleurs²⁵. 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 profondes²⁶.

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 livre²⁷ ». 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 matière²⁸ ».

Pour tenter de dépasser cette difficulté, je suggère d'appréhender les expériences subjectives de lecture littéraire en utilisant la notion de dispositif²⁹. 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'auteur³⁰ ». 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 mauvaises³¹ ». 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'Ecole des Hautes Etudes 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 saisissant³² 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 blessé³³.

Autre exemple : « l'ouvrage ne perdrait rien à ce que l'abbé Blanès disparût entièrement³⁴ ». Et surtout : « en dépit du titre, l'ouvrage est terminé quand le comte et la comtesse Mosca rentrent à Parme et que Fabrice est archevêque³⁵ ». 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 imbéciles³⁶ ». 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 lecture³⁷. 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 Noire³⁸ ».

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 littéraire³⁹ 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 herméneutique⁴⁰? 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 différentes⁴¹.

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 recouvrements 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 abîme⁴².

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 Schaeffer⁴³, 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 particulier⁴⁴, 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.