De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés

Jean-Louis Dufays

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edl/615>

DOI : 10.4000/edl.615

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2014

Pagination : 133-150

ISBN : 978-2-940331-34-5

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 15 mars 2017, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edl/615> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.615>

DE LA TENSION NARRATIVE AU DÉVOILEMENT PROGRESSIF : UN DISPOSITIF DIDACTIQUE POUR (RÉ)CONCILIER LES LECTURES DU PREMIER ET DU SECOND DEGRÉS

Cet article développe une thèse : les enseignants peuvent peser de manière déterminante sur l'engagement de leurs élèves dans la lecture des textes littéraires en favorisant au maximum les processus relatifs à la participation affective du lecteur aux référents du texte. Pour étayer cette idée, on s'attache ici à caractériser ce mode de lecture spécifique, puis à décrire la place qui lui est accordée dans les pratiques enseignantes. On présente ensuite un dispositif didactique qui semble particulièrement indiqué pour le favoriser, à savoir le dévoilement progressif, dont sont analysés tour à tour les modalités, les enjeux, les variantes et les limites.

Si la passion pour la littérature n'a sans doute jamais été le lot du plus grand nombre, nul ne conteste que la mise en œuvre de conditions propices à son développement soit une mission essentielle de l'école, et il semble bien qu'elle soit devenue plus compliquée dans le contexte d'évolution accélérée des modalités de communication et de rapport au savoir qui caractérise le XXI^e siècle¹. Dans le cadre de cet article, je développerai une thèse qui, à défaut d'être originale, n'a peut-être pas encore été suffisamment entendue : les enseignants peuvent peser de manière déterminante sur l'engagement de leurs élèves dans la lecture des textes littéraires en favorisant au maximum les processus relatifs à la participation affective du lecteur aux référents du texte. Pour étayer cette idée, je m'attacherai à caractériser ce mode de lecture spécifique, puis à décrire la

1. Le présent article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

place qui lui est accordée dans les pratiques enseignantes. Je présenterai ensuite un dispositif didactique qui me semble particulièrement indiqué pour le favoriser, à savoir le dévoilement progressif, et j'en analyserai tour à tour les modalités, les enjeux, les variantes et les limites.

1. Posons le problème

Sans qu'il soit besoin d'invoquer la nostalgie d'un mythique âge d'or, l'actuelle désaffection d'un grand nombre d'adolescents à l'égard de la lecture de la littérature est pointée par les différentes enquêtes du type « Pisa », qui, par-delà les variantes propres aux différents pays², signalent que non seulement la majorité des élèves ne considèrent pas la lecture comme un loisir prioritaire, mais qu'en outre la compréhension des textes pose de sérieuses difficultés à plus d'un tiers d'entre eux³.

A l'école, qui plus est, l'observation des pratiques enseignantes comme celle des programmes⁴ révèle que la place accordée à la littérature et à ses usages s'avère globalement de plus en plus restreinte, y compris dans les milieux les plus favorisés, et que la difficulté qu'on lui attribue est source de démotivation et de renoncement aussi bien du côté des enseignants que du côté des élèves : l'objectif d'une formation littéraire ambitieuse apparaissant comme « impossible » à nombre d'entre eux, la tentation est forte de se replier sur des tâches de lecture de bas niveau, qui ignorent les enjeux spécifiques et les richesses du rapport à la littérature⁵.

A l'instar de Bertrand Daunay⁶, je ferai l'hypothèse que cette difficulté est aggravée par les modèles théoriques et didactiques dominants qui envisagent le rapport à la lecture et à la littérature sur

2. Pour faire court, je m'en tiendrai ici à la situation des pays ou régions où le français constitue la principale langue d'enseignement (France, Belgique, Suisse romande, Québec).

3. Pour ne citer que le cas de la Belgique francophone, l'enquête Pisa 2009 a ainsi révélé que seuls 24% des élèves de 15 ans signalaient la lecture parmi leurs passe-temps favoris, tandis que 34% avouaient avoir des difficultés à terminer un livre et considéraient la lecture comme une perte de temps.

4. A nouveau, je ne parle ici que des pays ou régions francophones, n'ayant pas enquêté suffisamment sur les autres.

5. Voir notamment M. Lebrun, A. Rouxel, Cl. Vargas (éds), *La littérature et l'école*.

6. B. Daunay, « La lecture littéraire ».

le mode d'une hiérarchie. Dans ces modèles, la lecture « lettrée » est présentée comme supérieure à la lecture « ordinaire », la « distanciation » comme préférable à la « participation », la lecture « du second degré » comme plus importante que celle « du premier degré⁷ », etc. Telle est, dès lors, la hiérarchie qui prévaut dans la grande majorité des pratiques enseignantes : à l'école, on lit d'abord pour penser, pour travailler, pour analyser ; les expériences plus troubles du rêve, de la projection, de l'imagination, du plaisir, des affects dans leur diversité, sont tenues plus ou moins sciemment à l'écart, réservées tout au plus à la liberté de la lecture solitaire.

Or l'expérience nous apprend que, pour pouvoir faire de la lecture le lieu d'un engagement durable, un jeune, quel que soit son âge, éprouve le besoin prioritaire d'être reconnu dans le rapport affectif qu'il développe avec les textes, que ce soit à travers l'immersion référentielle dont parle Schaeffer⁸ ou à travers l'identification aux personnages et aux situations narratives dont parlent Picard⁹ et Jouve¹⁰.

Pour mieux saisir ce dont il est question, je voudrais m'intéresser de plus près à cette lecture « participative », que d'aucuns qualifient volontiers d'« affective », de « passionnelle » ou de « lecture-plaisir ».

2. *Qu'est-ce qu'une lecture « affective » ?*

L'expérience de lecture affective la plus souvent évoquée par la critique moderne, qui en a fait son repoussoir, est celle qu'illustrent Don Quichotte et Emma Bovary : elle correspond à un état hallucinatoire, où les référents du texte sont confondus avec ceux du monde, où le lecteur est « aliéné », manipulé par le texte ou plus exactement par la force d'attraction des référents qu'il en dégage. Dans une telle posture de lecture, l'illusion référentielle est maximale, la distance critique est nulle. Il convient toutefois de souligner que cette situation constitue dans les faits un cas rare, qui, selon Picard¹¹, relève de la pathologie (la lecture

7. J. David, « Le premier degré de la littérature ».

8. J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*

9. M. Picard, *La lecture comme jeu*.

10. V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*.

11. M. Picard, *La lecture comme jeu*, p. 117-120.

« psychotique »). Bien plus courante est l'expérience de l'immersion fictionnelle consciente, où la fiction est reçue non comme « vraie » mais comme une « feintise ludique partagée »¹², c'est-à-dire une expérience de duplicité qui « se caractérise par une inversion des relations hiérarchiques entre perception [...] intramondaine et activité imaginative »¹³. Dans une telle modalité de lecture, l'attention du lecteur est « scindée », et elle aboutit à « la coexistence de deux mondes, celui de l'environnement réel et celui de l'univers imaginé », même si, « en réalité, les deux mondes [...] restent intimement liés »¹⁴. Cette expérience a été bien décrite par Sartre dans *Les Mots*, et mieux encore, par Proust dans ses *Journées de lecture*:

Puis la dernière page était lue, le livre était fini. Il fallait arrêter la course éperdue des yeux et de la voix qui suivait sans bruit, s'arrêtant seulement pour reprendre haleine, dans un soupir profond. Alors, afin de donner aux tumultes depuis trop longtemps déchaînés en moi pour pouvoir se calmer ainsi d'autres mouvements à diriger, je me levais, je me mettais à marcher le long de mon lit, les yeux encore fixés à quelque point qu'on aurait vainement cherché dans la chambre ou dehors, car il n'était situé qu'à une distance d'âme, une de ces distances qui ne se mesurent pas par mètres et par lieues, comme les autres, et qu'il est d'ailleurs impossible de confondre avec elles quand on regarde les yeux « lointains » de ceux qui pensent « à autre chose ». Alors, quoi ? ce livre, ce n'était que cela ? Ces êtres à qui on avait donné plus de son attention et de sa tendresse qu'aux gens de la vie, n'osant pas toujours avouer à quel point on les aimait, et même quand nos parents nous trouvaient en train de lire et avaient l'air de sourire de notre émotion, fermant le livre, avec une indifférence affectée ou un ennui feint ; ces gens pour qui on avait haleté et sangloté, on ne les verrait plus jamais, on ne saurait plus rien d'eux¹⁵.

Il est intéressant d'ajouter que l'affectivité – ou, si on préfère, la passion – peut intervenir dans tous les registres de la lecture tels que les a définis Vincent Jouve¹⁶. Au plan du « lisant », elle est étroitement liée à l'illusion référentielle ou à l'effet de vie, ainsi qu'au système de sympathie qui

12. J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*

13. *Ibid.*, p. 180.

14. *Ibid.*, p. 182 sq.

15. M. Proust, *Sur la lecture*, p. 33.

16. Voir V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*.

résulte des codes narratif, affectif et culturel dont parle Jouve, mais elle participe aussi aux tensions liées au suspense, à la curiosité et à la surprise analysées par Baroni, ainsi qu'à la connivence avec le déjà vu (stéréotypes) et le déjà lu (dont relève notamment le « rappel »). Au plan du « lu », la passion affleure dans le transfert des trois types de « libido » – *sciendi*, *sentiendi*, *dominandi* – distingués par Jouve. Et au plan du « lectant », elle paraît liée à l'intérêt que le lecteur éprouve pour le sens, les valeurs et les savoirs liés au texte. La « lecture affective » apparaît ainsi comme un enjeu pour l'éducation en général, ainsi qu'en témoigne l'ouvrage de Catherine Meyor, *L'affectivité en éducation*¹⁷.

Cela étant, il faut revenir sur le fait que la plupart des théoriciens de la lecture et de la littérature ont tendance à penser la lecture sur le mode de dichotomies dans lesquelles les notions de plaisir, de passion et d'affectivité constituent le maillon faible : chez Marghescou¹⁸, le régime ordinaire de la lecture doit tôt ou tard laisser la place à son régime littéraire, chez les Liégeois du Groupe μ ¹⁹, la lecture linéaire n'a pas la dignité de la lecture tabulaire, chez Riffaterre²⁰, l'illusion référentielle qui caractérise la lecture heuristique n'est qu'une étape vers la lecture herméneutique, chez Eco²¹, l'utilisation des textes est une opération bien inférieure à la coopération interprétative, chez Gervais²², la régie de la progression est seulement le marchepied de la régie de la compréhension, et même chez Picard²³ et chez Jouve²⁴, le « lu » et le « lisant » n'ont apparemment pas la même importance que le « lectant »... On doit à Jérôme David²⁵ d'avoir, après d'autres²⁶, inversé la valence en réhabilitant la lecture au premier degré face à celle du second degré, mais force est de constater qu'à l'école, le rapport de force joue largement en faveur de l'attitude la plus savante et la plus rationnelle.

17. Groupe μ , *Rhétorique de la poésie*.

18. M. Marghescou, *Le concept de littérarité*.

19. Groupe μ , *Rhétorique de la poésie*.

20. B. Gervais, *A l'écoute de la lecture*.

21. U. Eco, *Lector in fabula*.

22. B. Gervais, *A l'écoute de la lecture*.

23. M. Picard, *La lecture comme jeu*.

24. V. Jouve, *L'effet-personnage dans les romans*.

25. J. David, « Le premier degré de la littérature ».

26. Voir notamment J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*.

Certes, il serait naïf de demander aux enseignants de renoncer à leur rôle légitime de formation à l'analyse et à l'interprétation. Le rôle du didacticien n'est pas de leur proposer des modèles d'action qui s'inscriraient en rupture radicale avec les pratiques scolaires ordinaires. Mais il n'est pas non plus de perpétuer des décalages que l'école a établis, parfois de longue date, avec l'expérience sociale la plus courante. Ce rôle ne serait-il pas plutôt de permettre que s'établisse une relation double entre les pratiques sociales et les pratiques lettrées ? Dans le cas de la lecture, c'est ce que j'ai appelé le va-et-vient dialectique de la lecture littéraire²⁷, un mouvement qui tour à tour réconcilie les élèves avec la lecture affective qu'ils privilégient spontanément et les invite à interroger les textes dans une mise à distance réflexive. Si l'on adhère à cette conception, ce qu'il s'agit de favoriser, ce n'est pas une inversion de la hiérarchie dans laquelle la lecture participative serait promue contre la lecture critique, mais une alternance féconde entre ces deux formes de lecture. Il semble d'ailleurs bien que cette combinaison des postures affective et analytique corresponde à la grande majorité des lectures réelles : loin d'imposer un schéma abstrait, la conception dialectique de la « lecture littéraire » présente l'intérêt de fournir aux enseignants comme aux élèves un modèle théorique qui rejoint la réalité des lectures.

Une double nécessité se fait ainsi jour : sur le plan théorique, il s'agit de promouvoir un modèle qui intègre la dimension affective et permet par là de décrire au mieux les lectures réelles (ce qui constitue un enjeu de connaissance important) ; et sur le plan didactique, il revient à l'enseignant de se baser sur ce modèle pour construire des dispositifs qui suscitent l'engagement des élèves à l'égard de la lecture (ce qui constitue un enjeu de formation non négligeable).

3. Qu'en est-il dans les pratiques enseignantes ?

L'analyse qui précède signifie-t-elle que, dans l'état actuel des choses, la lecture affective est inconnue au bataillon des pratiques enseignantes ? En réalité, malgré les dichotomies qui la déprécient, elle occupe depuis longtemps une place de choix, tant dans les « mises en appétit » inaugurales

27. *Ibid.*

des séquences didactiques que dans les tâches d'évaluation²⁸, dans les dispositifs « ouverts » relatifs par exemple aux carnets de lecture²⁹ aussi bien que dans les tâches « fermées » liées à certains questionnaires, et dans les interactions entre pairs aussi bien que dans le discours des enseignants eux-mêmes. Le regard des didacticiens a d'ailleurs évolué à ce propos : en moins de trente ans, on est passé d'un extrême (la valorisation quasi exclusive de la lecture rationalisante dans les années 1970-80) à l'autre (la quasi-sacralisation du « sujet lecteur » depuis les années 2000), ce qui semble indiquer que la « participation » tend à conquérir du territoire.

Il n'empêche que les dispositifs qui font la part belle aux modalités de la lecture « rationalisante » restent dominants : exploiter des lectures en classe, cela consiste encore le plus souvent à faire rédiger des commentaires savants (de l'explication de texte à la dissertation littéraire en passant par le commentaire composé) et à répondre à des questions de compréhension, qu'elles soient ouvertes ou fermées, et interactives ou écrites.

Or, à l'instar de ce que font la plupart des manuels, lorsqu'on invite les élèves à s'exprimer sur leurs lectures, le plus souvent, on a tendance à leur en dire beaucoup avant même que le texte ne soit lu, à « scolariser » d'emblée le texte par un appareil de notes ou de commentaires, à poser des questions qui orientent les réponses, et à suggérer une interprétation comme une évaluation quelque peu réductrice. Au demeurant, dans la plupart des questionnaires, qu'ils soient écrits ou oraux, le texte est moins destiné à être interprété ou évalué qu'à être « utilisé »³⁰ : il sert à illustrer un courant, à développer des savoirs ou à susciter l'admiration d'un grand auteur, mais il amène dans tous les cas le professeur à jouer le rôle de gardien du « sens juste », ce qui, on le constate, ne favorise guère l'engagement des élèves dans la lecture.

Une autre option est pourtant disponible : celle qui consiste à partir de la lecture effective de l'élève, en prenant en considération un certain nombre de fonctionnements lectoraux qui apparaissent comme prioritaires de son point de vue : je songe ici aux processus de suspense, de

28. A travers l'appel qui est fait à l'élève de formuler son jugement de gout, notamment.

29. S. Ahr, P. Joole (éds), *Carnet/journal de lecteur/lecture*.

30. Voir U. Eco, *Lector in fabula*.

curiosité et de surprise liés à la tension narrative telle que l'a caractérisée Baroni³¹, aux mécanismes de la « lecture du premier degré » tels que les a décrits David³², aux formes de la motivation liées à l'image du lecteur et à ses buts, personnels et sociaux, telles que les ont analysées Baker et Wigfield³³, ainsi qu'aux perceptions sensorielles, liées au « liseur », qui ont été mises en valeur par Picard³⁴. Si l'on admet le caractère déterminant de ces différentes expériences, on ne peut que conclure à l'intérêt de mettre en œuvre des dispositifs didactiques qui favorisent leur activation. C'est ce que je voudrais à présent illustrer en m'attardant sur l'un de ces dispositifs, celui du dévoilement progressif.

4. *Le dévoilement progressif*

Le dispositif qui consiste à lire des textes avec les élèves, en révélant le contenu par étapes successives, est déjà ancien dans la littérature didactique, puisqu'il a fait l'objet d'une première élaboration dès 1982 par Annette Béguin dans son ouvrage *Lire-écrire*, qui faisait à cet égard figure de pionnier. Louis Gemenne, Dominique Ledur et moi-même l'avons ensuite développé et précisé quatorze ans plus tard dans *Pour une lecture littéraire*.

Le fonctionnement de ce dispositif requiert d'abord que l'on choisisse un texte qui soit à la fois court, suffisamment pour pouvoir être lu et traité entièrement en une ou deux heures de cours, doté d'un contenu énigmatique apte à susciter la curiosité ou le suspense, et « à chute », c'est-à-dire dont la fin amène une surprise qui oblige le lecteur à reconsidérer ce qu'il croyait avoir compris. Une fois ce texte choisi, l'enseignant entreprend de le découper physiquement en un nombre limité de « lexies » qu'il perçoit comme pertinentes du point de vue de la tension dramatique ou narrative : comme dans les feuilletons de jadis, il s'agit de couper aux endroits où le suspense ou la curiosité sont suscités au maximum et qui précèdent une surprise, une rupture ou une évolution

31. R. Baroni, *La tension narrative*.

32. J. David, « Le premier degré de la littérature ».

33. L. Baker, A. Wigfield, « Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading ».

34. M. Picard, *La lecture comme jeu*.

nouvelle. Enfin, après la lecture de chaque morceau, l'enseignant invite les élèves à un partage de questions et de réflexions sur des modes variés.

Pour illustrer la démarche, je me fonderai sur une nouvelle de l'écrivain américain Fredric Brown, « Cauchemar en rouge »³⁵. Le dévoilement progressif de ce récit, que j'ai eu l'occasion d'expérimenter à diverses reprises tant avec des élèves de 4^e année secondaire qu'avec des enseignants en formation, comprend trois étapes, que je détaillerai ici tour à tour.

Première étape

L'enseignant commence par distribuer aux élèves le premier fragment qu'il a découpé, qu'il lit à voix haute :

Il s'éveilla sans savoir ce qui l'avait éveillé quand une deuxième secousse, venant une minute après la première, vint secouer légèrement son lit et faire tintinnabuler divers petits objets sur la commode. Il resta allongé, attendant une troisième secousse qui ne vint pas. Il n'en comprit pas moins qu'il était désormais bien éveillé et qu'il lui serait sans doute impossible de se rendormir. Il regarda le cadran lumineux de sa montre-bracelet et constata qu'il était tout juste trois heures, le plein milieu de la nuit. Il sortit du lit et s'approcha, en pyjama, de la fenêtre. La fenêtre était ouverte et laissait entrer une brise fraîche ; les petites lumières scintillaient dans le ciel noir et il entendait tous les bruits de la nuit. Quelque part, des cloches. Pourquoi faire sonner des cloches à une heure pareille ? Les légères secousses de chez lui avaient-elles correspondu à des tremblements de terre préjudiciables ailleurs, dans le voisinage ? Ou un vrai tremblement de terre était-il imminent et les cloches constituaient-elles un avertissement, un avertissement appelant les habitants à quitter leurs maisons et à sortir en plein air pour survivre ?

Les premières consignes qui font suite à cette lecture gagnent à se présenter comme des questions types permettant d'interroger n'importe quel incipit narratif :

– *Quel est l'effet produit par la première phrase ?* « Il s'éveilla sans savoir ce qui l'avait éveillé » : il s'agit pour les élèves de comprendre qu'ils ont affaire à un début *in medias res*, qui les plonge d'emblée au cœur

35. Extrait du recueil *Fantômes et farfouilles*.

d'un processus en cours, dont certains éléments ne seront révélés que progressivement, ce qui fait du dévoilement progressif le principe narratif même de cette nouvelle.

– *Qui?* Les élèves noteront que le personnage est anonyme et qu'il vit apparemment seul, puisqu'on n'évoque aucune présence à ses côtés.

– *Où?* Une maison non isolée (car dotée d'un voisinage), située dans un lieu indéterminé, non loin d'une agglomération, puisqu'il est fait mention de cloches qui sonnent non loin de là.

– *Quand?* Trois heures du matin, mais il est impossible de deviner en quelle année à quelle saison.

– *Quoi?* On assiste manifestement au possible début d'un séisme, qui mobilise le personnage.

– *A quoi s'attend-on?* Il y a nécessité ici d'accueillir différentes possibilités: on peut imaginer que, face au séisme qui semble se dessiner, le personnage se mette simplement à l'abri dans une cave, ou qu'il prenne la fuite en voiture, ou encore qu'il aille aux nouvelles chez un voisin.

L'enjeu de ces questions est d'amener les élèves à s'approprier une technique simple mais efficace d'entrée dans l'analyse narrative. On peut espérer provoquer ainsi chez eux un double effet de lecture: d'un côté, ils prennent distance, examinent, interprètent... de l'autre, le simple fait d'interrompre leur lecture suscite une activation de la curiosité et du suspense.

Au terme de ce premier «arrêt sur image», ils pourront constater que, jusqu'à ce stade, malgré ses imprécisions, le récit paraît relever de l'esthétique réaliste. En effet, même si l'inquiétude qu'éprouve le personnage peut laisser pressentir l'irruption de phénomènes insolites, le monologue intérieur en style indirect libre lui confère une touche à la fois de rationalité et de modernité qui n'interdit nullement de penser qu'on va assister à un tremblement de terre ou à un bombardement. Qui plus est, l'anonymat du personnage et son absence de traits distinctifs favorisent l'identification du lecteur: celui-ci se projette d'autant plus aisément en lui qu'il n'est pas gêné par les spécificités d'une personnalité éloignée de la sienne et qu'il se pose exactement les mêmes questions («quelle est la source de ces secousses et de cette sonnerie?»).

Deuxième étape

L'enseignant distribue et lit ensuite le deuxième fragment :

Et soudain, mû non par la peur mais par un étrange besoin qu'il n'avait absolument pas envie d'analyser, il éprouva le besoin d'être là dehors et non ici dedans. Il fallait qu'il coure, il le fallait.

Et déjà il courait, franchissant le hall d'entrée, courant sans bruit sur ses pieds nus le long de l'allée toute droite menant à la grille. Et il franchissait la grille qui se refermait toute seule derrière lui, et il courait dans le champ... *Le champ*? Était-il normal, qu'il y eût un champ là, juste devant sa grille? Surtout un champ parsemé de poteaux, de poteaux massifs, semblables à des poteaux télégraphiques tronqués, pas plus hauts que lui? Mais avant qu'il ait eu le temps de mettre de l'ordre dans ses idées, de prendre les choses à zéro et de se rappeler où était «là» et qui «il» était et ce qu'il était venu faire là, il y eut une nouvelle secousse. Plus forte, cette fois; une secousse qui le fit vaciller en pleine course et heurter à toute volée un des mystérieux poteaux; un coup qui lui fit mal à l'épaule et dévia sa course sans la ralentir mais en lui faisant perdre pied. Qu'était donc cet étrange et irrésistible besoin qui le faisait courir, et vers où?

Il est intéressant ici de modifier la consigne en recourant, selon les envies, à trois variantes (compatibles).

La première consiste à ne plus poser de questions aux élèves, mais à les faire écrire en les invitant à inventer une suite qui soit cohérente par rapport au début du récit. L'enjeu est alors de susciter l'invention, de développer l'imaginaire.

Dans la deuxième variante, les élèves sont invités à s'interroger entre eux, la règle étant que chacun est invité à poser une question à tout de rôle, et que les autres sont chaque fois invités à répondre. Dans ce cas, ce sont plutôt l'autonomie et la réflexivité des élèves qui sont sollicités.

La troisième variante est simplement complémentaire de la précédente: après avoir écouté les questions et les réponses des élèves, l'enseignant suggère lui-même des questions clés qui n'auraient pas été posées, comme «Que devient le héros?», «Où est-il?», «Comment expliquer ce qui lui arrive?», «Que va-t-il se passer?».

Au terme de cette deuxième étape, la tension narrative a atteint son degré maximal: non seulement le caractère insolite de l'histoire place le lecteur devant une succession de questions non résolues (curiosité) –

«Pourquoi le narrateur éprouve-t-il le besoin de courir?» «Comment se fait-il qu'un champ surgisse devant lui alors qu'il ne s'y attendait pas?» «Que sont ces poteaux tronqués qui se présentent à lui?» Et surtout «Que signifient ces secousses répétées?» –, mais en outre, le personnage se trouve pris dans une situation affectivement inquiétante et stressante qui ne peut manquer de contaminer un tant soit peu le lecteur (effet de suspense). L'expérience montre qu'à ce moment, les élèves vivent effectivement une expérience de tension – tant affective qu'herméneutique – qui les amène à attendre avec impatience la suite de l'histoire. Ils sont donc mûrs pour découvrir la troisième partie du récit, qui constitue aussi son dénouement.

Troisième étape

C'est alors que vint le vrai tremblement de terre; la terre parut se soulever sous lui et s'ébrouer; quand ce fut fini, il se retrouva étendu sur le dos, les yeux braqués sur le ciel monstrueux dans lequel apparut alors soudainement, en lettres de feu rouge hautes d'aller savoir combien de kilomètres, un *mot*. Le mot était *TILT*. Et pendant qu'il était fasciné par ce mot, toutes les autres lumières éblouissantes disparurent, les cloches cessèrent de sonner et ce fut la fin de tout.

Après la lecture de ce dernier extrait, il semble pertinent de commencer par demander aux élèves comment ils interprètent l'événement final. L'expérience montre que, faute de posséder les référents culturels adéquats, beaucoup ne perçoivent pas d'emblée la signification du «*TILT*», ni donc la situation générale dans laquelle se trouve le personnage, à savoir un jeu de flipper, où il semble être devenu l'équivalent d'une bille.

Il est précieux ensuite de demander aux élèves de relire l'ensemble de ce bref récit pour y repérer les effets de sens dont la cohérence d'ensemble leur avait échappé (les secousses, la sonnerie, le besoin impérieux de courir, les poteaux tronqués...) ainsi que sur les indices de la chute finale qui étaient déjà présents mais «narcotisés» (en l'occurrence, le fait que le personnage est d'emblée malmené, qu'il est en quelque sorte joué par une force qui le dépasse, et qu'il est obligé de courir envers et contre tout, sans connaître l'issue de sa course).

Ce n'est qu'au terme de cette relecture qu'il sera intéressant de déplacer la lecture vers un autre plan, celui de l'ouverture aux interprétations, c'est-à-dire aux attributions symboliques. Cette interprétation gagnera

à se faire d'abord intersubjective : les élèves pourront s'accorder sur le symbolisme du récit (l'homme réduit à l'état d'objet, manipulé par des forces qui le dépassent), sur son intertextualité (par sa situation, le personnage fait songer aux héros de Kafka), ou sur son « message » (on peut lire cette histoire comme une fable contemporaine, une allégorie de la situation aliénée de l'homme dans le monde moderne). Mais des interprétations subjectives sont possibles aussi et, dans la perspective de l'activation d'une lecture « participative », elles devront avoir le droit au chapitre, ne fût-ce que sous la forme de notes personnelles dans un carnet de lecture : des élèves pourront ainsi s'exprimer librement sur les « événements », les émotions, les souvenirs, les échos qui leur viennent à l'esprit à la lecture de ce récit et qui sont nécessairement différents pour chaque lecteur.

Bien sûr, pour avoir des chances de modifier les pratiques de lecture des élèves, l'expérience qu'on vient ici d'illustrer rapidement ne peut rester unique. L'enseignant a tout intérêt à la répéter plusieurs fois au long de l'année scolaire, et il gagne pour ce faire à se constituer une « banque de textes » rassemblant des récits similaires. D'autres nouvelles de Fredric Brown (1906-1972) peuvent parfaitement faire l'affaire, de même que les divers exemples de textes que mes coauteurs et moi avons analysés dans *Pour une lecture littéraire*³⁶.

5. Enjeux et limites de la démarche

Ce qui fait l'intérêt de cette démarche tient en huit points au moins : par son caractère ludique, l'énigme motive ; elle met en situation de recherche, ralentit et intensifie l'activité mentale des élèves ; elle permet de s'interroger sur le processus de lecture en train de se faire, et donc d'activer la métacognition et la réflexivité... et par là d'acquérir un savoir sur la lecture et de pouvoir lire plus lucidement ; elle rend la lecture réellement collective ; elle articule lecture, écriture et prise de

36. Je songe en particulier à la BD « Attendez ce qu'est la fin » de Gotlib, et aux textes « Masques » de Henri de Régnier, « Le Dragon » de Bradbury, « Les lésions dangereuses » de Vian, « Le mal » de Bobin, « A s'y méprendre ! » de Villiers de l'Isle Adam et « Quand Angèle fut seule ... » de Pascal Mérygeau. Voir aussi les diverses listes de « récits à chute » disponibles sur la Toile.

parole, multimodalité qui est l'une des conditions d'accès au rapport « passionnel » à la littérature; elle amène à identifier dans le texte des stéréotypies qui le traversent³⁷ car, pour pouvoir comprendre un texte, on a besoin d'y reconnaître des éléments familiers (liés aux personnages, à l'action...), qu'on puisse relier à un genre (cadre générique); elle stimule à construire des *topics* qui favoriseront une interprétation « coopérative »³⁸, dans le cadre de la communauté interprétative³⁹; mais en même temps, stimulation de l'affectivité, car le lecteur s'identifie d'autant plus au personnage.

Ce n'est pas tout: ce type de démarche permet en outre d'articuler la lecture scolaire à la tension narrative, car elle accentue à la fois la curiosité (la tension heuristique qui relève de la *libido sciendi*) – le lecteur est « maintenu dans l'ignorance de certains détails nécessaires à la compréhension de l'action »⁴⁰ – et le suspense (la tension dramatique relevant de la *libido sentiendi*): la tension liée à la quête du personnage ne cesse d'augmenter le rappel d'expériences narratives familières.

Last but not least, le dévoilement progressif permet de combiner les deux modes fondamentaux de lecture (lectures du 1^{er} et du 2^e degré, lisant et lectant, etc.)... et par là d'intensifier le va-et-vient dialectique qui est en germe dans toute lecture.

On remarquera par ailleurs les caractéristiques des interactions didactiques liées à cette démarche: le professeur guide et structure l'échange; il accueille chaque réponse avec bienveillance et ouverture envers les suggestions imprévues, mais sans complaisance; il rappelle la nécessité d'arriver à un sens cohérent et commun, qui tienne compte du sens actuel des mots et des stéréotypies dont ils relèvent; il suscite sans cesse la métacognition et la réflexivité; et enfin, il s'implique lui-même affectivement dans le processus, manifeste son plaisir, et favorise par là celui des élèves.

Cela étant, ce dispositif, il convient de le souligner, convient surtout pour la lecture collective de textes narratifs brefs, mais peu pour la lecture individuelle de textes longs et des textes non narratifs. Il présente

37. M. Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*.

38. U. Eco, *Lector in fabula*.

39. S. Fish, *Quand lire, c'est faire*.

40. B. Tomachevski, cité in R. Baroni, *La Tension narrative*, p. 82.

en outre un risque de dérive⁴¹, si le découpage en fragments est mené de manière mécanique, sans articulation avec une phase de lecture « tabulaire » globale et à propos de textes qui ne présentent pas d'enjeu herméneutique justifiant un tel déroulement.

Il est légitime enfin de se demander s'il est possible d'évaluer les lectures liées à ce dispositif. Dans la mesure où il porte sur un apprentissage que les déclarations des élèves permettent de vérifier, la réponse est forcément oui... mais si l'enseignant entend conserver à l'activité son caractère attractif sans décourager ceux qui ne seront pas arrivés d'emblée à s'y impliquer, il gagnera à ne pas évaluer trop vite les performances liées à l'exercice et à prendre d'abord le temps d'expliquer ce qui aura fait difficulté. Avant de songer à évaluer, l'essentiel est que les élèves soient exercés, à chaque lecture de ce type, à se poser les mêmes types de questions : Qui est (sont) le(s) personnage(s), dans quel contexte spatio-temporel se trouve(n)t-il(s) et/ou que fait (font)-il(s) ? Quels indices permettent de trouver la clé avant la « chute » ? Compte tenu du personnage, du contexte et de l'action, à quel genre de texte a-t-on à faire ? Et pour que l'opération ait réellement des chances d'exercer les élèves à mieux lire, il semble nécessaire qu'elle soit répétée à diverses reprises tout au long de l'année.

6. Deux conclusions

Comme on a pu le constater, le propos de cette rapide analyse, tant sur le plan théorique que sur le plan didactique, était moins de réhabiliter une lecture (l'affective, l'ordinaire) contre l'autre (l'analytique, la savante) que de reconnaître leur coexistence et leur commune nécessité dans les pratiques effectives. Certes, cette coexistence ne prend pas forcément l'allure chez tous les lecteurs d'une tension dialectique. L'occasion est belle cependant de faire percevoir ici aux élèves les enjeux spécifiques de la lecture du troisième degré en leur montrant que l'activation du suspense à travers le dévoilement progressif n'est nullement exclusive d'une analyse des ressorts narratifs qui le suscitent. Qu'il s'agisse de premier ou de troisième degré, l'enjeu, tant pour la motivation des élèves que pour leur

41. Voir C. Tauveron, « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? ».

apprentissage, est de mettre en œuvre des dispositifs qui favorisent cette modalité de lecture à la fois si fondamentale et si familière.

Jean-Louis DUFAYS
Université catholique de Louvain

BIBLIOGRAPHIE

- AHR, Sylviane, JOOLE, Patrick (éds), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013 (Diptyque, 25).
- BAKER, Linda, WIGFIELD, Allan, « Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading. Activity and Reading Achievement », *Reading Research Quarterly*, 34/4 (1999), p. 452-477.
- BARONI, Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil, 2007.
- BEGUIN, Annette, *Lire-écrire*, Paris, L'école, 1982.
- BROWN, Fredric, *Fantômes et farfafouilles*, Paris, Denoël, 1963 (Présence du futur, 65).
- CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.
- DAUNAY, Bertrand, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherche*, 30 (1999), *Parler des textes*, p. 29-59.
- DAVID, Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, 9 (2011), <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>.
- DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 (1994).
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (1996).
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.
- FISH, Stanley, *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les prairies ordinaires, 2007.
- GERVAIS, Bertrand, *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.
- GROUPE μ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil, 1990 (1977).
- JOUE, Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1993.
- LEBRUN, Marlène, ROUXEL, Annie, VARGAS, Claude (éds), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2007.
- MACÉ, Marielle, *Façon de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.
- MARGHESCOU, Mircea, *Le concept de littérarité*, Paris, Kimé, 2009 (1974).

- MEYOR, Catherine, *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
- PROUST, Marcel, *Sur la lecture*, Bruxelles, Jacques Antoine, 1985 (1906).
- RIFFATERRE, Michael, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil, 1999.
- , *Petite écologie des études littéraires*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2011.
- TAUVERON, Catherine, « Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, 31 (2005), p. 73-112.