

Lecture-modèle : pour une compréhension-réception empirique

*SOUALAH Keltoum*¹
*BOUHADID Nadia*²

Résumé :

Le lecteur auquel est reléguée la fonction de lecture, dans le contexte d'une situation d'enseignement/apprentissage, est tout d'abord l'enseignant, ce dernier doit être doté d'un assemblage de compétences grâce auxquelles il assurera un enseignement méthodique. Cette fonction s'étale à l'ensemble des apprenants auxquels est transmis le savoir. En faisant référence aux travaux d'Umberto Eco sur la lecture, nous nous interrogeons donc dans le cadre limité de cet article sur les compétences de base que l'on doit installer chez l'apprenant pour qu'il puisse lire et comprendre le texte tout en veillant à préserver son horizon d'attente pour effectuer une lecture-modèle à caractère empirique.

Mots clés : Lecteur Modèle, Compétences, capacités, Lecture-modèle

Abstract:

The reader to whom the reading function is relegated, in the context of a teaching / learning situation, is first and foremost the teacher, the latter must be endowed with a set of skills through which he will ensure methodical teaching. This function extends to all learners to whom knowledge is transmitted. By referring to Umberto Eco's work on reading, we therefore question ourselves in the limited context of this article on the basic skills that must be installed in the learner so that he can read and understand the text while by taking care to preserve its horizon of expectation to carry out an empirical model reading.

Key word: Model Reader, Reading, comprehension, capacity, skill.

¹ - <http://www.univ-bba.dz/>

² - <http://www.univ-batna2.dz/>

Introduction :

Le lien tripartite entre la lecture, l'écriture et la compréhension n'est pas à démontrer car incontestable. En effet, la lecture vise d'entrée de jeu la compréhension et donc l'assimilation du sens du texte lu et étudié, or cette compréhension n'est limitée que par l'effort interprétatif du lecteur, ce dernier reçoit le texte et agit sur ses composantes. Cette réception exprimée d'abord par l'acte de lecture et affirmée ensuite par l'acte d'interprétation, se parachève enfin par la production effective d'un nouveau sens, autre que celui que propose le texte.

Dans la situation d'enseignement-apprentissage, le lecteur auquel est confiée de prime abord cette mission est bien l'enseignant qui doit posséder des compétences de base lui permettant de transmettre un savoir réfléchi à un deuxième lecteur, en l'occurrence l'étudiant. L'enseignant vise à faire de ses étudiants des Lecteurs Modèles, pour reprendre un concept cher à ECO, aptes à faire une lecture-modèle des textes qu'il leur propose en vue d'acquérir une nouvelle compétence, celle de comprendre et d'interpréter, donc de produire un nouveau sens très simple, soit-il, mais qui lui appartient à lui seul.

Dans le présent article, nous aborderons la lecture-modèle à la lumière des travaux d'Umberto Eco qui a brossé, dans les détails les plus moindres, le portrait d'un Lecteur- Modèle. Nous nous interrogeons donc dans le cadre limité de cet article sur les compétences de base que l'on doit installer chez l'étudiant pour qu'il puisse lire et comprendre le texte tout en veillant à préserver son horizon d'attente, ce dernier qui « est un champ de possibles que le lecteur intègre plus ou moins consciemment »(Jouve V, 1993, p. 13). Il sera également question d'interroger le rôle crucial de l'enseignant dans la régulation de la pratique de lecture pour amener l'étudiant à développer à bon escient les compétences que l'on exige chez le Lecteur Modèle et réussir donc à établir correctement le contrat de lecture.

Pour affûter davantage notre réflexion, nous allons nous servir de l'enseignement des textes littéraires comme modèles d'analyses-suggestions pour mettre en exergue ces compétences conditionnant cette lecture-modèle.

L'enseignement et l'étude des textes littéraires a pour résultat inévitable un contrat de lecture et de compréhension entre deux parties prenantes : l'enseignant et l'étudiant. L'enseignant est appelé de prime abord à définir les pré-requis de son étudiant pour pouvoir identifier ses carences et cibler les compétences à installer chez lui. Le choix réfléchi des textes littéraires à étudier offre à l'étudiant un fatras de données et d'indications l'aidant à choisir l'angle positif qui correspond à la bonne réception du texte. Ainsi, il s'agira d'une sorte d'entente implicite entre l'enseignant et l'étudiant. Ce faisant, l'enseignant, tout comme un auteur de roman, est contraint de répondre à certaines attentes de son étudiant.

Dans cet ordre d'idées, la question de genre littéraire constitue la pierre angulaire dans le contrat de lecture car elle garantit une fonction substantielle d'orientation de lecture ; l'enseignant est convié à déterminer le genre auquel appartient le roman qu'il va étudier avec son étudiant pour pouvoir lui assurer une bonne réception.

Les informations préliminaires que donne le texte, par le truchement du paratexte, au lecteur aident ce dernier à « dessiner un champ de possibles », et il aura donc un horizon d'attente défini qu'il assimilera à dessein et sur fond duquel il définira son contrat de lecture.

1- Le Lecteur Modèle : pour une lecture modèle du texte

Pour ECO l'œuvre d'art se donne à lire comme un message énigmatique susceptible d'être soumis à toute sorte d'interprétation sans aucune limitation autre que celle qu'exige le seul signifiant comme il l'a bien expliqué dans l'œuvre ouverte, l'œuvre d'art : « est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant. » (ECO U., 2015, p. 9).

Selon U. Eco, le texte est loin d'être un objet limité et le lecteur qui, est de prime abord l'enseignant ensuite l'étudiant, peut avoir le dessus et une grande dominance sur le texte par le truchement d'une liberté assurant une sorte d'ouverture du texte littéraire qui sera ainsi encline à une lecture polyvalente grâce à laquelle plusieurs signifiés peuvent coexister dans le cadre tracé par le signifiant.

Suivre la démarche d'U. Eco signifie que le travail de lecture se

présentera donc en tant qu'acte innovant et laborieux où la création et l'interprétation personnelles du lecteur transcendent la réceptivité passive, car l'essentiel pour U. Eco est d'avoir la volonté « de voir du sens là où on serait tenté de ne voir que des faits. » (ECO U, 1975, p. 72)

2- Qu'est-ce qu'un Lecteur Modèle ?

Cet étudiant que l'enseignant tente de transformer en Lecteur Modèle apte à effectuer une lecture-Modèle affirme le rôle coopératif du lecteur et confirme à plus d'un titre sa primauté car : « [...] prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. » (ECO U., 2010, p. 69).

C'est le cas également de l'enseignant qui vise une lecture-Modèle dans la mesure où l'étude d'un texte littéraire, au filtre de différentes théories, a pour premier dessein d'obtenir un sens autre que celui que propose l'auteur de ce même texte.

Cette lecture-modèle cible un « Lecteur Modèle » qui est l'étudiant qui devient capable de participer d'une manière active à la construction du texte et à son interprétation car : « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (Ibid., p. 64).

Etant axé sur l'idée de la coopération active du lecteur, on s'interroge essentiellement sur le non-dit ou l'implicite que le texte recèle et qui est, en effet, la manifestation du lecteur. Car c'est ce dernier qui est convié à le prospecter et à le dégager, et à créer, grâce à sa contribution, des voix/voies d'interprétation plurielles car: « Non-dit » signifie non manifesté en surface, au niveau de l'expression : mais c'est précisément ce non-dit qui doit être actualisé au niveau de l'actualisation du contenu.

Ainsi un texte, d'une façon plus manifeste que tout autre message, requiert des mouvements coopératifs actifs conscients de la part du lecteur. (Ibid., p. 62.)

De ce fait, dit-on, une lecture-Modèle exige un enseignant et un étudiant exemplaires qui accomplissent un acte de lecture approprié aux instructions auctoriales du texte et effectuant ainsi une lecture-compréhension empirique dans la mesure où ils ne se limiteront pas au

sens que leur propose le texte mais ils le soumettront à leur expérience acquise à l'université.

Ce Lecteur Modèle postulé par Eco, et souhaité dans l'espace pédagogique, est censé avoir un ensemble de compétences, et donc une performance d'actualisation des potentialités du texte pour interpréter les sous-entendus qu'il incorpore. Le texte sera donc l'espace où l'auteur met en œuvre un ensemble de stratégies qui guident le lecteur dans la coopération textuelle. Le Lecteur Modèle est alors : « un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel. » (Ibid, p. 77)

Il est à rappeler, par ailleurs, que le Lecteur dit Modèle n'est pas réel car il ne renvoie pas à une personne, il est juste un rôle, assurant un rapport de connaissance établi selon « l'intention esthétique » comme l'a bien expliqué Eco dans L'œuvre ouverte. Cependant, l'enseignant vise à faire de son apprenant un Lecteur Modèle réel et ce en le soumettant à l'épreuve de la pratique effective.

L'importance accordée au lecteur s'explique par le fait que ce n'est pas autant le sens du texte qui passe en premier lieu étant donné que ce dernier est un objet « externe et inerte » et c'est l'enseignant en collaboration avec son étudiant qui le développeront et lui garantiront une longévité tributaire de leurs différentes lectures et ce en accomplissant un acte de lecture approprié aux instructions auctoriales du texte.

Dans une lecture-compréhension modèle, l'enseignant vise à doter son étudiant d'un ensemble de capacités et compétences lui permettant d'actualiser le texte littéraire par l'activation, grâce à ses interprétations, du « mécanisme paresseux » du texte. Si le Lecteur Modèle est selon la conception d'Eco « une instance textuelle », dans une lecture-Modèle on vise à former l'étudiant en tant qu'instance réelle à qui on s'attelle à accorder un rôle coopératif.

L'ouverture et l'élargissement du texte dépendent essentiellement des capacités et des compétences de l'étudiant en tant que lecteur visé et qui sont mesurées aux propres compétences de l'enseignant qu'on compare à l'auteur qui :

Doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur 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. (Ibid., p. 68)

« L'actualisation textuelle » dont parle Eco dans son essai concerne les « structures discursives » qui constituent en fait la charpente première et principale du texte. Pour les actualiser correctement et d'une manière modèle et aboutir donc à une lecture- Modèle, aussi bien l'enseignant que l'étudiant sont contraints de posséder des compétences précises et modèles les qualifiant de Lecteurs Modèles. L'étudiant qui étudie le texte avec seulement les connaissances acquises en classes et transmises par l'enseignant ne peut être « idéal » car il est relatif et il ne relève pas de l'universel, étant donné que ses capacités et ses compétences sont limitées à celles de l'enseignant qui en est « le créateur », ce dernier ne pouvant jamais nier ses faiblesses.

L'objectif d'une lecture dite modèle dans le contexte de l'enseignement des textes littéraires est d'amener l'étudiant jusqu'à pouvoir décoder de manière systématique et méthodique les niveaux du texte, allant du simple au complexe, en actualisant les structures les plus simples : structures discursives, narratives, actanciennes et idéologiques, jusqu'à arriver à la plus complexe, l'encyclopédique.

3.1 : Quelques capacités fondamentales du Lecteur Modèle

3.1.1 : L'actualisation des structures discursives

Elle constitue la première étape pour effectuer une explication sémantique du texte. Un Lecteur/apprenant Modèle est celui bien entendu qui parvient dans sa coopération textuelle à choisir parmi la pluralité de significations d'un signe et que l'on trouve dans le dictionnaire, les propriétés essentielles pour une bonne compréhension du texte, car « ce sont les réseaux de sens objectivement présents dans le roman qui indiquent la façon dont les mots à comprendre. » (Jouve V, 1993, p. 113)

Exemple : « -C'est le point de vue individualiste !

-Pas neuve, la chanson. Y as-tu réfléchi une seule fois depuis que tu me la chantes ? Et lui Rassek, boitillant encore à son pied défendant :

mais le privilège d'Œdipe, —les Dieux se sont intéressés à lui.»(Dib. M, 2009, p. 122)

Le lecteur n'a pas besoin de recourir aux connotations du mot Œdipe dans ce contexte, celles relatives à l'évolution psycho-affective du sujet. Il peut se contenter seulement d'une comparaison au travers de laquelle on peut déduire que le personnage se ressent dévalorisé par son entourage.

3.1.2 : L'actualisation des structures narratives

En effet, le développement et le changement des événements, à commencer par l'état initial offrant généralement un état de stabilité et la complication des événements créant des tensions narratives, incitent le lecteur/apprenant à s'interroger sur ce qui va se dérouler par la suite. Ainsi, il pourra résumer les structures discursives en «macropropositions de la fabula.»(Eco U., 2010, p.89), afin d'établir «un niveau successif du texte» et extraire ainsi les composantes principales de l'intrigue.

Les structures narratives permettent au lecteur de cerner l'intrigue par exemple dans *Nulle autre voix* de Maïssa Bey qui s'introduit par le crime commis par la protagoniste. Dès les premières pages, le lecteur s'attendra à une suite d'histoire tissée en plusieurs scènes d'enquêtes et de remise en question. La protagoniste se délivre progressivement de sa douleur grâce à la parole curative. La page d'écriture se transforme en un vrai divan allégorique qui traduit ses peines et ses tourments. Ainsi, cette structure que l'on a dégagée se veut l'ossature du roman.

3.1.3 : L'actualisation des structures actancielles

A ce stade-là, l'enseignant accompagne son étudiant jusqu'à ce qu'il puisse introduire les macropropositions de l'histoire au schéma actanciel afin de passer à « un niveau d'abstraction supplémentaire.»(Jouve V., 1993, p. 113).

3.1.4 : L'actualisation des structures idéologiques

L'actualisation des structures actanciennes aide l'apprenant à cerner la vision du monde du roman et qui se donne à lire en tant qu' « un ensemble de discours performatifs », car de par les actants, à savoir le

sujet, l'objet, etc., que l'auteur exprime les valeurs axiologiques répandues dans son texte.

Exemple : Dans *Ni toi ni moi* de Camille Laurens, l'auteure du roman a accordé une valeur particulière à deux personnages principaux pour illustrer une relation très compliquée entre une femme qui se projette dans un travail de quête-enquête et un homme qui élude avec hardiesse toutes les questions qu'on lui pose. Cette relation laisse voir une opposition entre valeurs positives et valeurs négatives.

3.2 : Compétence encyclopédique

Pour que l'apprenant parvienne à effectuer une coopération textuelle efficace et donc une lecture-modèle, il doit avoir une compétence encyclopédique. Cette compétence se nourrit essentiellement de l'expérience individuelle et singulière de l'auteur mais aussi et surtout de la mémoire collective car : « pour organiser sa stratégie textuelle, un auteur doit se référer à une série de compétences (terme plus vaste que « connaissance de codes ») qui confèrent un contenu aux expressions qu'il emploie »(ECO U., 2010, p. 67).

3.2.1 : Dictionnaire de base

Cela aide l'apprenant à délimiter les propriétés sémantiques élémentaires des signes de sorte qu'il fasse des combinaisons tenant compte du niveau syntaxique, car « l'absence d'une "maîtrise minimale du code linguistique » (Jouve V., 1993, p. 14) freine le décodage du texte et donc son interprétation et sa réception.

L'apprenant doit immédiatement être en mesure de dégager les signifiés de base du mot par exemple : « chercheur » à savoir, savant, docteur, expert, etc.

3.2.2 : Règles de co-référence

La connaissance des règles de co-référence stipule que l'apprenant doit avoir une maîtrise parfaite des expressions déictiques et anaphoriques, celles qui lui permettent de préciser la situation d'énonciation et d'identifier sans ambiguïté aucune un élément antérieurement cité mais repris par l'emploi d'(Elle/Il), expressions aussi comme (en ce moment), chose qui l'aidera à interpréter correctement le texte. L'enseignant est appelé à initier les apprenants à

faire des retours-en arrière ou des analepses pour assimiler l'histoire et pouvoir l'interpréter. Cela étant dit, si des incompréhensions ou ambivalences d'ordre co-référentiel entravent l'opération interprétative du lecteur, ce dernier « devra [les] résoudre grâce à l'identification du topic. » (Eco U., 2010, p.97).

3.2.3 : « Sélection contextuelles et circonstancielle »

Cette capacité sert à repérer des sélections contextuelles et circonstancielle et elle est intimement liée à la compétence intertextuelle et elle permet au lecteur/apprenant de donner des interprétations des expressions selon le contexte auquel elles renvoient.

Exemple :

Le livre du rire et de l'oubli : le mot livre signifie ici un essai philosophique mettant en relief les convergences et les divergences entre le rire et l'oubli. Or, le sens habituel du mot « livre » est un assemblage de feuilles.

3.2.4 : Maîtrise de l'hypercodage rhétorique et stylistique

La connaissance de l'hypercodage est un sous-niveau d'interprétation que l'enseignant est appelé à développer chez son apprenant pour que ce dernier puisse identifier les expressions figées et les paralexèmes laissés par l'histoire littéraire et la tradition rhétorique, à l'instar de l'expression-amorce « Il était une fois » qui permet au lecteur/apprenant d'identifier, sans tergiverser, le genre, le conte en l'occurrence, et savoir que les événements sont imaginaires et qu'ils sont situés dans une époque non- historique.

Le roman policier est un bon exemple pour illustrer le suspense caractérisant certaines histoires que crée le nombre important des suspects.

3.2.5 : Connaissance des scénarios communs et intertextuels

La lecture et l'interprétation d'un texte se basent essentiellement sur l'expérience antérieure que le lecteur potentiel a d'autres textes. En effet, les scénarios communs ont partie liée avec la vie quotidienne de l'enseignant et de ses apprenants et ils peuvent rencontrer dans le

texte qu'ils lisent des situations similaires à celles de l'expérience ordinaire, car ce type de scénario est basé sur une expérience collective des membres ayant le même patrimoine culturel.

Exemple : Les romans de Mohamed Dib (La grande maison, L'incendie) concernent tous les Algériens, notamment ceux qui étaient contemporains à la guerre de libération. Tous les Algériens partagent le même patrimoine culturel faisant de la femme pendant cette époque un agent très actif tour à tour au sein et en dehors de la maison.

Les scénarios intertextuels, quant à eux, sont liés à l'expérience de lecture individuelle de l'apprenant mais aussi et surtout à celle de l'enseignant. Cette expérience lui permet d'anticiper, selon le genre du texte, la suite des événements de l'histoire et prédire parfois-même le moment de la complication de l'intrigue. Il s'agit selon Eco:« d'un concept trop vaste mais il est utile dans ces phases de la recherche où il sert encore à désigner ce que Wittgenstein appelait family resemblances, qui restent à approfondir par des taxonomies plus articulées.»(ECO U, 2010, p. 104)

3.2.6 : Hypercodage idéologique

La compétence d'hypercodage idéologique fait partie intégrante de l'encyclopédie. Ainsi, l'enseignant vise à inculquer à son apprenant la compétence de recevoir le texte et l'interpréter selon ses valeurs idéologiques personnelles et qui appartiennent à sa propre encyclopédie. Il peut même aller à l'encontre de la vision idéologique du narrateur : « il s'agit donc de voir (cas par cas) dans quelle mesure un texte prévoit un Lecteur Modèle qui participe d'une compétence idéologique donnée.»(Ibid, p.105) Il est donc question d'examiner l'apport de la compétence idéologique du lecteur dans l'interprétation du texte et donc dans « le processus d'actualisation des niveaux sémantiques les plus profonds.»(Ibid.) notamment les structures actanciennes et idéologiques. Ce faisant, l'apprenant acquiert une autonomie et une réflexion propre à lui pour s'affirmer plus tard.

Conclusion :

Le résultat final visé est bien de réussir à installer chez l'apprenant les mêmes compétences que possède l'enseignant afin de réaliser la condition principale du lecteur modèle celle stipulant que les

connaissances du lecteur modèle ne dépassent pas celles de l'auteur qui a écrit le texte. Cependant, dans le cas de l'enseignement des textes littéraires l'apprenant pourrait transcender les connaissances de son enseignant car il a d'autres sources de connaissances. Cela l'aide également à effectuer une lecture- compréhension empirique car il est doté des compétences et des capacités nécessaires pour exprimer son rôle de lecteur modèle et développer ainsi le sens du texte qu'il a à étudier.

ECO, quant à lui, considère que même si c'est l'auteur qui écrit l'œuvre, mais la signature revient au lecteur, c'est lui qui « l'as-signé » en comblant les espaces blancs : « Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis [...] » (Ibid, p. 63) qu'Eco trouve dans la coopération active du lecteur dans la construction du texte et de tous ses sens, une libération affirmée.

Bibliographie :

- Dib, M. (2009). Comme un bruit d'abeille. Alger : Dahlab.
- Eco, U. (2010). Lector in fabula, Trad. fr. par Myriem Bouzaher. Lector in Fabula : Le rôle du lecteur. Paris : Livre de poche.
- Eco, U. (1975). Traité de la sémiotique générale. Milan. Bompiani. (Eco U., 1962/2015). L'œuvre ouverte. Paris : Points.
- Iser, W. (1985). L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Mardaga.
- Jouve, V. (1993). La lecture. Paris : Hachette.
- Picard, M. (1986). La lecture comme un jeu. Essai de lecture. Paris : Minuit.