

## Le débat interprétatif comme modalité de didactisation de la lecture littéraire

ARRAR Salah, Université Batna 2, Algérie  
E-mail : arrarsalah@yahoo.fr

Soumis le: 19/05/2018 Révisé le : 05/07/2018 Accepté le : 11/07/2018

### Abstract

*In this article, we suggest exploring a case study of an interpretive debate as a pedagogical pathway dedicated to teaching literary reading in an Algerian university context. To this end, we question the theoretical modalities and the effective educational practices allowing its implementation in language classes. The study aims primarily to highlight the didactical issues of this specific discipline, assuming that it would contribute to developing the communicative skills of students involved in a process of reading literary texts.*

*Keywords: Interpretative debate, literary reading, reader subject, didactisation*

### Résumé

*Dans cet article, nous suggérons d'explorer une étude de cas d'un débat interprétatif envisagé comme une piste pédagogique vouée à didactiser la lecture littéraire en contexte universitaire algérien. A cet effet, nous nous interrogeons sur les modalités théoriques et les pratiques éducatives effectives permettant sa mise en œuvre en classe de langue. L'étude vise prioritairement à mettre en valeur les enjeux didactiques de ce genre disciplinaire spécifique en supposant qu'il contribuerait à développer les compétences communicatives des étudiants impliqués dans un processus de lecture des textes littéraires.*

**Mots clés :** Débat interprétatif, lecture littéraire, sujet lecteur, didactisation. □

### الملخص:

تنغيا هذه الدراسة استنطاق حالة لجدل تأويلي يعتبر وسيلة تربوية تهدف إلى تعلم القراءة الأدبية في الجامعة الجزائرية. و لهذا الغرض فنحن نتساءل عن الأسس التعليمية النظرية والتطبيقية التي تسمح بممارسته في قسم اللغات الأجنبية. كما نروم من وراء هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى تسليط الضوء على

الرهانات التعليمية لهذا النوع التربوي الخاص. و ذلك بافتراض أنه - هذا النوع - يساهم في تطوير الكفاءات التواصلية لدى الطلبة الذين يقومون بقراءة النصوص الأدبية.  
الكلمات المفتاحية: الجدال التأويلي، القراءة الأدبية، القارئ، التعليم.

Le débat interprétatif relève d'une situation pédagogique spécifique. Sa particularité tient aux rapports étroits qu'il entretient avec les conceptions actuelles émergentes des recherches empiriques sur la lecture littéraire qui accordent une place prépondérante au sujet lecteur en sa qualité d'instance active dans l'accomplissement du processus d'élaboration du sens des œuvres littéraires. De même, il reflète le changement paradigmatique qui s'est opéré dans l'enseignement de la littérature ces deux dernières décennies : il a été revu et adapté en fonction des recommandations des nouvelles approches didactiques (approche par les compétences notamment). Enseigner les textes littéraires ne désigne plus une transmission d'une culture savante relative aux œuvres, aux mouvements ou aux auteurs mais renvoie plutôt à une perspective de construction autonome de savoirs, savoir-faire et savoir-être transférables et réutilisables dans des situations communicatives diverses. La didactique de la littérature s'oriente davantage vers l'utilité de l'apprentissage dans une perspective pragmatique.

Dans ce contexte, nous nous proposons d'envisager le débat interprétatif comme une modalité de didactisation de la lecture littéraire. Ainsi, cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de la littérature soulève la problématique des paramètres et des enjeux inhérents à la mise en place de ce dispositif dans un cadre scolaire. A cet effet, nous supposons que le débat interprétatif présenterait l'avantage de problématiser la lecture littéraire en vue de développer des postures de lecture et des capacités communicatives chez les étudiants.

Afin de mener à bien notre réflexion, nous suggérons d'aborder trois pistes essentielles : exposition de théories de références qui ont fait naître le débat interprétatif, caractérisation du dispositif à travers l'analyse de ses différentes modélisations didactiques qui concourent à sa formalisation comme genre disciplinaire et présentation d'une étude de cas d'un débat interprétatif réalisée en contexte universitaire algérien.

## 1. Théories de référence

La pratique du débat interprétatif comme modalité de lecture des textes littéraires se situe à la croisée des théories littéraires de la réception et de la lecture littéraire.

En effet, le débat littéraire comme genre scolaire est né à la suite du tournant épistémologique qui a engendré dans les années soixante-dix un glissement de taille de la focalisation sur le texte et l'auteur en tant que pôles détenteurs du sens vers la prise en compte effective du sujet-lecteur en sa qualité d'instance ayant un rôle déterminant dans la construction de la signification de l'œuvre. C'est ainsi que le débat se voyait privilégié vu sa vertu d'attribuer la parole à l'élève pour qu'il extériorise ses compréhensions, ses incompréhensions, ses impressions, etc.

Par ailleurs, ce déplacement de l'intérêt des chercheurs et des pédagogues vers la réception réelle du texte s'est manifesté formellement avec l'émergence de deux courants que l'on désigne communément par les théories de l'effet et de la réception qui ont contribué pleinement à donner une place centrale aux récepteurs dans le processus de lecture. Cela n'est pas évidemment sans conséquence sur le domaine de l'éducation et l'apprentissage des langues.

Aux yeux de l'un des premiers pionniers des théories de l'effet qui est Michel Charles, un texte littéraire agit selon un double mouvement sur le lecteur ; il l'incite à libérer son potentiel interprétatif pour appréhender les idées du texte mais le contraint en même temps à se plier à certaines contraintes imposées par l'auteur. Il envisage alors d'analyser précisément « *comment un texte expose, voire « théorise », explicitement ou non, la lecture ou les lectures que nous en faisons ou que nous pouvons en faire ; comment il nous laisse libre (nous fait libre) ou comment il nous contraint.* »<sup>1</sup>

La conception modélisante de Michel Charles contribue considérablement à tracer les contours permettant de définir les aspects du lecteur modèle auquel Umberto Eco confère un statut essentiel dans l'actualisation des sens des œuvres littéraires. Ce lecteur modèle qui s'inscrit dans le tissu textuel et qui dispose d'une compétence intellectuelle encyclopédique est apte à collaborer dans la production de la signification. Il est défini par Eco dans ces termes : « *Le lecteur modèle est un ensemble de conditions de succès et de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* »<sup>2</sup>. En ce sens, on comprend que le lecteur modèle ne renvoie pas à un lecteur réel ou à une personne en chair et en os mais désigne plutôt un ensemble de stratégies correspondant au processus interprétatif des textes.

S'adhèrent aux sémioticiens partisans des théories de l'effet, les théoriciens de l'approche esthétique comme Wolfgang Iser qui s'intéresse à la dimension synchronique de l'acte de lire et à l'instance lectrice dans ses rapports réciproques au texte. La particularité de l'approche d'Iser réside dans la mise en avant d'une figure intratextuelle dénommé lecteur implicite qu'il définit ainsi :

*« Le lecteur implicite ne possède pas d'existence réelle : car il incarne l'ensemble des orientations préalables qu'un texte de fiction propose à ses lecteurs possibles, et qui sont les conditions de sa réception. Le*

*lecteur implicite n'est pas, par conséquent, ancré dans un substrat empirique, mais enraciné dans la structure même des textes. »<sup>3</sup>*

Parallèlement aux théories de l'effet, les chercheurs qui se réclament des théories de la réception dépassent le cadre de la lecture modèle pour focaliser leurs travaux sur l'étude des réceptions empiriques. C'est ainsi que Hans Robert s'inspire de l'herméneutique de Gadamar et de Heidegger afin de mettre l'accent sur l'importance de l'horizon d'attente intersubjectif qui impacte considérablement la compréhension car tout lecteur entame sa lecture en situant ce qu'il lit par rapport à son expérience individuelle et à ses connaissances préalables en fonction desquelles il identifierait les courants artistiques, les genres, les thèmes des œuvres antécédentes, etc. Cette réalité met en évidence que tout texte littéraire se situe par rapport à des ancrages textuels et intertextuels comme le fait remarquer Hans dans ces propos : « *une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations ; par tout un jeu d'annonces, de caractéristiques déjà familières, son public est déjà prédisposé à certain mode de réception.* »<sup>4</sup> En revanche, l'auteur précise que chaque œuvre possède sa propre valeur novatrice qui la distingue des autres. Il s'agit en fait de son apport nouveau sur le plan thématique, stylistique ou littéraire.

Dans le même ordre des idées et dans le souci de valoriser le rôle crucial du lecteur réel et empirique dans le parachèvement et l'accomplissement de la production littéraire, Michel Picard assimile la lecture au jeu pour mettre en exergue son caractère à la fois actif et dynamique. Il aboutit à distinguer trois instances qu'il nomme le lecteur, le lisant et le lu qu'il caractérise comme suit :

*« Tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophié) : le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le lectant qui tient sans doute à la fois à l'idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir, etc.) »<sup>5</sup>*

De ce qui précède, on peut dire que le liseur est perçu comme étant la personne physique qui garde des contacts réels avec le monde extérieur tandis que le lu renvoie à l'inconscient du lecteur qui se livre aux jeux de simulacre. Pour le lectant, il correspond au lecteur conscient adoptant une posture critique vis-à-vis du texte.

Ce modèle tripartite est repris et affiné par Vincent Jouve qui renonce à l'instance du liseur qu'il juge superfétatoire puis distingue le lu du lisant. Ainsi, il divise le lectant en deux entités : « *Le lectant peut ainsi être dédoublé en un « lectant jouant » (qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte) et un « lectant interprétant » (qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre) »<sup>6</sup>*

Sur le plan didactique, la conception de la lecture littéraire élaborée par les théoriciens Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur demeure prégnante car ils envisagent la lecture littéraire dans sa globalité et ouvrent la voie sur des modélisations pédagogiques concrètes aménageant une place de choix au sujet-lecteur. Pour eux la lecture littéraire repose sur deux principes essentiels :

*« D'une part, il faut admettre que la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur (...). Mais d'autre part, la prégnance des stéréotypes est telle que, sitôt qu'il (le texte) est situé dans un contexte socioculturel donné, le texte devient un objet social dont les signifiants peuvent être référés à des schémas sémantiques de ce contexte, et la lecture devient, quant à elle, un processus de reconnaissance et d'une combinaison d'une matière préexistante. »<sup>7</sup>*

Nous signalons, à présent, que les implications pédagogiques de toutes les théories précédemment exposées sont assez considérables dans la mesure où elles ont contribué à forger une image d'un apprenant-lecteur impliqué pleinement dans le processus de lecture par le truchement d'activités didactiques faisant appel à son engagement dans la production du sens et dans l'interprétation des textes qu'il lit en classe. Parmi ces activités, le dispositif du débat interprétatif demeure l'une des voies qui mène à rendre la classe un espace où la communauté interprétative se construit et où l'apprenant est sans cesse interpellé pour parler sans peur de voir ses propos rejetés ou stigmatisés.

## **2. Modélisations didactiques**

La configuration du débat interprétatif comme une des modalités de didactisation de la lecture littéraire est subordonnée à l'identification des modèles didactiques à travers lesquels le genre se modélise et se formalise.

Ainsi, en discréditant la démarche traditionnelle selon laquelle les enseignants procèdent habituellement pour concevoir et élaborer une leçon de lecture en s'appuyant exclusivement sur la parole magistrale et la pédagogie transmissive, Michel Dabène et François Quet mettent en avant le débat interprétatif comme alternative à l'explication linéaire des textes et plaident en faveur d' *« une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maître. »*<sup>8</sup> De là, ils octroient une importance particulière à la réflexion collective pour confronter les différentes pistes de compréhension et d'interprétation suggérées à la suite de la lecture.

Cette démarche puise, en réalité, ses fondements dans la théorie de l'enseignement réciproque promue par Palinscar et Brown. Sa visée est de développer chez les élèves des stratégies métacognitives concrètes qui tiennent compte des interactions langagières nées après la lecture des textes. Pour François Quet et Martine Rémond, cet enseignement spécifique se caractérise par *« les relations entre le maître et ses élèves : ceux-ci collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirige le groupe. Au centre se trouve la notion d'étayage. Les échanges amènent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords et à*

*clarifier leur compréhension du texte.*»<sup>9</sup> Dans cette perspective, l'apprenant sera graduellement le responsable de son propre apprentissage car il lui revient de réaliser concrètement les activités et les tâches qui l'aident à donner du sens à ce qu'il lit.

Notons au passage que ce modèle mise particulièrement sur la compréhension d'extraits qui posent des problèmes narratifs précis et ne se soucie pas de l'enseignement de la littérature à travers des œuvres intégrales.

La deuxième modélisation est conçue par Catherine Tauveron : elle se situe dans une approche culturelle de la lecture littéraire qui s'articule autour de la résolution des problèmes de compréhension et d'interprétation que posent des textes littéraires. Ainsi, elle fonde sa conception du débat interprétatif sur un enseignement formel et explicite de la résistance des textes. Pour elle, un texte résistant est de deux types : réticent et proliférant. Elle les différencie comme suit : « *textes réticents qui posent des problèmes de compréhension et textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation.*»<sup>10</sup>

La réticence peut être donc à l'origine de problèmes de compréhension dans le sens où elle est généralement due aux moyens utilisés par l'auteur pour favoriser une coopération du lecteur dans l'actualisation des sens. Parmi les textes réticents, Tauveron distingue ceux qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée et ceux qui empêchent délibérément la compréhension immédiate. En effet, les premiers sont parsemés d'ambiguïtés syntaxiques et sémantiques qui conduisent le lecteur sur une fausse piste par laquelle il doit obligatoirement passer avant de découvrir que sa lucidité a été prise en défaut. La seconde catégorie des textes réticents entravent la compréhension immédiate par le biais de plusieurs procédés narratifs comme l'adoption d'un ordre antichronologique des faits ou d'un point de vue inattendu, la présence massive des ellipses, l'enchâssement de plusieurs récits, etc. D'une manière globale, nous dirons que les techniques d'écriture littéraire sont manipulées dans les récits réticents de telle sorte qu'ils procurent une jouissance aux récepteurs impliqués dans un jeu d'anticipation et de déduction.

Quant à la prolifération, elle peut être envisagée comme source de problèmes d'interprétation à deux niveaux :

Dans le premier niveau de l'interprétation de type 1 (INT1), les textes proliférants sont polysémiques et interprétables de manières diverses en fonction des indices textuels que le lecteur dégage. Ils sont donc ouverts à des compréhensions multiples du même texte et invitent à explorer les zones d'indétermination en cherchant non pas la macrostructure globale du texte mais à trouver une de ses macrostructures.

Dans le deuxième niveau de l'interprétation de type 2 (INT2), nous notons que parallèlement à la première interprétation, tout texte autorise une deuxième qui suit, d'un point de vue herméneutique, la compréhension et peut même la modifier. Ainsi, plusieurs textes qui ne posent pas des problèmes majeurs de compréhension suscitent moult interprétations grâce à leurs procédés symboliques.

A la lumière de cet éclairage théorique sur la notion du texte résistant qui ne ferait pas l'objet d'explication mais plutôt d'interprétation, Tauveron établit une

différence entre ce qu'elle appelle débat délibératif et débat interprétatif qu'elle explicite à travers ces propos :

*« C'est ce qui justifie ma distinction entre débat délibératif (sur des zones où le texte contraint et où peuvent s'opposer en classe des mécompréhensions et des compréhensions justes) qui doit se clore sur une certitude et débat interprétatif (sur des zones où le texte est ouvert et où peuvent s'exposer plusieurs interprétations, à évaluer néanmoins selon leur pertinence). »<sup>11</sup>*

Aux deux premières modélisations, nous ajoutons une troisième qui s'est construite par Partick Joole. A la différence des deux modèles précédents axés sur la lecture d'extraits, celle-ci propose d'étudier des œuvres intégrales. Partick Joole discrédite alors la démarche de mener un débat à partir d'un extrait afin de dégager un problème textuel précis comme objet à débattre car il voit que cette discussion conduit impérativement à une *« impasse, parce que le dispositif du débat ne permet pas, nous semble-t-il, d'amener l'élève à se pencher sur l'écrit littéraire en tant que signifiant »*.<sup>12</sup> De plus, il rejette catégoriquement la catégorisation établie par Tauveron des textes réticents et proliférants et distingue cinq formes qui relèvent du débat interprétatif :

*« Un débat au cours duquel on donne ses premières impressions et interprétations du texte [...] un débat où les élèves redisent ou résumant ce qui a été lu [...] un débat sur des passages précis du texte ou de l'œuvre que l'enseignant a sélectionnés [...] un débat sur les aspects problématiques du texte ou de l'œuvre [...] un débat sur les aspects effectifs de la lecture : partage d'émotions et de sentiments ; expressions de jugement et d'avis »<sup>13</sup>*

A son sens, l'apport de toutes ces formes du débat est perceptible à deux niveaux distincts : elles permettent d'abord le surgissement des ressentis et des impressions des lecteurs et constituent aussi une voie d'atténuer les difficultés de compréhension dues aux ambiguïtés. Si le premier niveau amène à percevoir le texte dans sa globalité, le second est relatif *«à la pratique du jeu de la lecture littéraire, qui consiste en une exploration plus approfondie du texte portant à la fois sur le fond et la forme »*<sup>14</sup>

Ce modèle s'apprête à diverses formes de dispositif pédagogique car il met le lecteur face à des situations plurielles et à des régies variées de lecture. Par ailleurs, il fonctionne en symbiose avec d'autres pratiques lecorales comme les cercles de lecture et le journal dialogué et offre des occasions d'interprétation et de confrontation des points de vue en petits groupes ou en groupe classe. En fait, toutes les formes concourent vers l'atteinte d'un même objectif, à savoir la réalisation de projets didactiques de la lecture des œuvres intégrales.

Enfin, nous soulignons que les didacticiens et les concepteurs de dispositifs didactiques intégrant les débats interprétatifs s'accordent sur une caractéristique fondamentale commune à toutes les modélisations du genre qui est le caractère interactif qui donne lieu à la validation des sens et encourage la construction d'une posture interprétative chez l'élève.

### **3. Contexte et méthodologie de la recherche**

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de cas et tend à mettre en place une modalité pédagogique pour l'enseignement de la littérature en contexte universitaire algérien. En effet, l'analyse que nous proposons porte sur deux séances

que nous avons conduites en classe en tant qu'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Elles ont été réalisées au cours de l'année universitaire 2017-2018 avec la participation d'un groupe composé d'une quarantaine d'étudiants inscrits en deuxième année en filière de français qui se destinent à l'enseignement de la langue française au cycle secondaire dans cinq wilayas de l'est algérien (Sétif, Jijel, Béjaïa, M'sila et Bordj Bou Arreridj). Les activités analysées s'inscrivent dans un module annuel intitulé *Approche Textuelle II* consacré à l'étude du texte narratif. Pour des soucis méthodologiques les séances ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo permettant de recueillir les interactions langagières des étudiants en vue de les analyser.

En vue de mener à bien notre expérimentation, nous avons jugé opportun d'opter pour une approche qualitative en raison de son adéquation avec les spécificités inhérentes à notre étude axée sur des textes littéraires. Il sera alors important de scruter la qualité des supports à exploiter et la possibilité de leur didactisation en vue de développer la compétence littéraire des étudiants. En plus, cette méthode s'intéresse à des situations particulières et porte sur des groupes restreints et hétérogènes d'individus (un groupe d'étudiants dans notre cas) afin d'examiner en profondeur la portée des interactions, des comportements et des processus menés par les acteurs considérés. Nous nous référons à cette approche qui stipule que : *« la réalité est incertaine, diversifiée et subjective, ce qui demande une pluralité de lectures. »*<sup>15</sup> Ceci suppose la prise en compte de la dimension dialogique de l'activité humaine et reflète la multiplicité des visions des acteurs.

L'analyse qualitative se trouve donc en accord avec la complexité et la multidimensionnalité du phénomène de la lecture littéraire que nous nous proposons d'étudier dans le sens où *« les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est de nature interprétative »*<sup>16</sup>. Elle se démarque par sa capacité de s'ajuster pour permettre l'étude d'objets multidimensionnels.

Par ailleurs, nous avons adopté la technique de l'observation participante comme méthode de collecte des données vu notre implication dans la situation éducative à étudier. Nous précisons qu'historiquement le passage à ce type d'observation dite aussi directe s'est fait à la suite de la mise en question de l'observation non participante appelé distancée où le chercheur ne parvient jamais à être objectif et à se détacher complètement de ses représentations culturelles.

Ce modèle de présence en classe nous semble le mieux adapté à notre cas d'analyse puisque nous sommes un acteur principal dans la conduite de l'expérimentation en notre qualité d'enseignant permanent à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Elle nous facilite la compréhension des liens intersubjectifs entre les participants. Dans ce sens, nous soulignons plus précisément que nous avons adopté une posture d'observateur actif.

#### **4. Concrétisation pédagogique : étude de cas**

Notre étude de cas a été réalisée à travers deux séances durant lesquelles nous avons mis en pratique le débat interprétatif comme modalité de didactisation de la

lecture des textes littéraires. Les compétences fixées au terme de ces deux activités se traduisent par l'incitation des étudiants à s'impliquer dans des débats littéraires en exprimant leurs points de vue étayés par des arguments pertinents.

La première séance propose aux étudiants de lire un extrait du roman réaliste de Gustave Flaubert intitulé *Madame Bovary* qui met en scène un sujet condamné et jugé scandaleux par la critique littéraire à l'époque de son apparition ; il s'agit du thème de l'adultère. L'extrait qui relate une des journées ennuyeuses de la protagoniste qui ne cache pas son mépris à son époux et songe à contracter des liens amoureux avec d'autres hommes plus séduisants est proposé dans le but d'identifier les réactions qu'il susciterait chez un lecteur contemporain de confession musulmane. D'un point de vue didactique, le texte est résistant, plus précisément proliférant, dans le sens où il soulève de nombreux questionnements relatifs aux attitudes et aux comportements des personnages sans fournir des réponses définitives et tranchantes. Il reste donc polysémique et ouvert à une multitude d'interprétations. Ce qui favoriserait des interactions vives au sein de notre groupe classe.

La séance s'est déroulée suivant plusieurs étapes ; elle a été d'abord amorcée par un éveil d'intérêt en abordant sommairement les caractéristiques du roman réaliste du XIXe siècle afin de situer l'œuvre de Flaubert dans son contexte sociohistorique et dans le courant littéraire auquel elle appartient. Ensuite, il a été question d'une lecture paratextuelle dont l'objectif est d'émettre des hypothèses de sens sur l'idée générale du texte. Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises, une lecture magistrale a été faite par quelques étudiants. Après avoir assuré qu'ils ont tous pu identifier le thème du texte, ils ont été répartis en petits groupes (de quatre ou cinq) pour répondre à la question centrale du débat énoncée en ces termes : comment justifiez-vous le comportement d'Emma Bovary et quelles sont, d'après vous, les raisons qui l'ont poussée à la trahison ?

La consigne qui accompagne cette tâche consiste à confronter les différents points de vue du groupe et d'en faire une synthèse à transmettre aux autres. La séance s'est achevée avec un débat dans lequel une confrontation collective des opinions a été faite. En fait, ce débat a été réalisé en fonction de trois niveaux distincts :

Le premier niveau est de nature explicative. Il concerne des données explicites et vise la résolution de problèmes de compréhension en apportant des éclairages sur quelques lieux de résistance du texte qui sont à l'origine d'emploi de vocabulaire ou de structures syntaxiques difficiles à comprendre. A titre indicatif, les étudiants se sont interrogés au début du débat sur la signification de certains mots et expressions comme le saut de loup, battre le briquet, levrette d'Italie, la hêtré de Banville , les digitales, les ravenelles, ...

Le deuxième niveau qui porte sur les implicites du texte est relatif aux motivations des personnages et aux mobiles de leurs agissements. C'est à ce stade que les étudiants se sont échangés leurs avis sur la question centrale du débat. Ils ont tenté de trouver des justifications aux attitudes de rejet du mari par Emma Bovary et de son

envie de tisser des liens avec d'autres hommes. Nous citons quelques unes des propositions interprétatives recueillies :

- Emma regrette d'être mariée à un homme qu'elle n'aime pas : « *Pourquoi, mon Dieu ! me suis-je mariée ?* »<sup>17</sup>
- La trahison pourrait être le résultat du changement du comportement du mari qui n'est plus affectueux envers sa femme : « *Ses expansions étaient devenues régulières ; il l'embrassait à de certaines heures. C'était une habitude parmi les autres, et comme un dessert prévu d'avance, après la monotonie du dîner.* »<sup>18</sup>
- Elle ne trouve pas chez son mari les caractéristiques de son homme idéal : « *Il aurait pu être beau, spirituel, distingué, attirant, tels qu'ils étaient sans doute, ceux qu'avaient épousés ses anciennes camarades du couvent.* »<sup>19</sup>

Ces exemples mettent en évidence quelques hypothèses émises par les étudiants qui s'appuient toujours sur des indices textuels ayant des valeurs d'arguments pour étayer leurs prises de position.

Enfin, le troisième niveau a fait surgir une autre question qui a été l'objet d'un débat d'idée sur la valeur du texte et sur les représentations des lecteurs à propos du comportement d'Emma Bovary. Ils étaient sollicités à donner leurs avis sur ses actes en répondant cette question : Que pensez-vous de l'attitude d'Emma ? Cette interrogation qui fait appel à la réflexion individuelle et collective des étudiants a divisé le groupe classe entre ceux qui ont approuvé son acte en raison de sa liberté de chercher son bonheur et ceux qui la condamnent vu ses devoirs envers son époux et la possibilité de se divorcer d'avec lui en cas d'absence d'amour dans la vie conjugale.

La deuxième séance a été réalisée sur la base du conte de La chèvre de Monsieur Seguin d'Alphonse Daudet. Le récit parle de Blanquette tant aimée par son éleveur qui l'entoure avec tous les soins pour qu'elle ne subisse pas le même sort mortel que les autres chèvres échappées avant elle. Mais, celle-ci ne tarde pas à envier la bruyère de la montagne. En dépit des supplications de Monsieur Seguin et de l'enfermement, elle arrive à quitter son enclos. Elle passe une journée admirable mais finit par être dévorée par le loup après une lutte acharnée qui a duré toute la nuit.

Après la lecture paratextuelle du texte, il a été question de le lire pour récapituler l'essentiel de la trame narrative et d'identifier l'intention communicative de l'auteur. Cette dernière consigne a pour but d'amener les lecteurs à se rendre compte de l'aspect épistolaire du conte présenté sous forme d'une lettre adressée à Gringoire pour le convaincre d'accepter d'être un chroniqueur. Le récit de Blanquette équivaut alors à une leçon de morale ou à un conseil d'ami.

A la deuxième lecture, il a été proposé aux étudiants quelques axes de réflexion autour desquels un débat interprétatif est mené après quelques minutes de préparation en sous-groupes. Les différentes pistes de réflexion sont les suivantes :

- Sélection d'un passage jugé le plus représentatif de l'histoire : chaque sous-groupe a choisi un court passage qu'il lui semble le mieux représentatif du récit. Parmi les passages les plus relevés, nous citons les suivants :
  - *Les chèvres ne tuent pas le loup*<sup>20</sup>
  - *M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres*<sup>21</sup>
  - *le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea*<sup>22</sup>
- Juger les choix de Blanquette : cette question a constitué la majeure partie du débat puisqu'elle a suscité des réactions controversées et a divisé la classe en deux camps : le premier voit que le personnage est un symbole de liberté et d'émancipation. Il justifie leur positionnement par des arguments tels que :
  - La chèvre refuse la soumission et cherche à se débarrasser de toute sorte de contrainte.
  - Elle lutte pour son désir et brave toutes les tourmentes, ce qui est signe de témérité et de rare audace.
  - Même si elle est morte à la fin, elle est quand même arrivée à vivre des instants de bonheur qu'elle n'aurait jamais vécu si elle était restée à l'étable. Elle a aussi atteint son objectif de se battre jusqu'à l'aube pour égaler la vieille Renaude.

Toutefois, le second camp se lève contre cette vision et voit plutôt dans la chèvre un exemple de contestation de l'ordre établi à ne pas suivre pour plusieurs raisons :

- La chèvre ne manque de rien chez Monsieur Seguin
- Elle s'expose au risque et sera incapable de se défendre et de tuer le loup
- Elle surestime ses capacités et s'imagine capable de réaliser des exploits.

En effet, les deux interprétations du conte par les étudiants renvoient à la situation de l'individu dans la société entre la soumission et la liberté d'agir : la chèvre représente le choix d'être libre en s'opposant à l'ordre représenté par M. Seguin et le loup.

### **Conclusion**

Les niveaux et les étapes du déroulement des deux débats interprétatifs organisés en classe nous ont permis de s'aviser de la manifestation de deux postures de lecture différentes chez les étudiants ; la première est à la fois explicative participative surgie au début des deux séances où les étudiants ont cherché à comprendre l'histoire, à restituer l'essentiel de la trame narrative et à surmonter les difficultés lexicales, grammaticales et stylistiques qui les empêchent d'accéder au sens. Ils ont aussi manifesté leurs sentiments vis-à-vis des textes et des deux récits d'une manière générale. Toutefois, à la fin de l'activité, ils ont adopté une posture

purement distanciée par rapport aux événements de l'histoire en cherchant à interpréter les comportements des deux personnages, à savoir Emma Bovary et la chèvre de Monsieur Seguin. Cela renvoie à une des caractéristiques fondamentales de la lecture littéraire, à savoir le va-et-vient entre la participation et la distanciation attesté par Jean-Louis Dufays dans ces propos :

« Il suffit d'observer la pratique réelle des lectures pour constater que lorsqu'il aborde un texte littéraire, le lecteur opère généralement un va-et-vient entre la participation et la distanciation, entre la soumission à l'autorité des référents et la réflexion sur leurs effets esthétiques ou idéologiques. »<sup>23</sup>

Ainsi, il ressort de cette étude de cas que l'interprétation relève d'un processus collectif et pluriel de lecture qui insère les étudiants dans une sphère de travail incessant d'émission d'hypothèses, de validation des sens et de confrontation des prises de positions dans un climat favorable aux interactions appréciatives et aux échanges verbaux. Ces situations interactives favorisent le développement d'une approche interprétative axée sur des capacités cognitives, réflexives et communicatives des apprenants-lecteurs.

Nous dirons enfin que l'un des enjeux majeurs de la pratique du débat interprétatif est de donner au sujet-lecteur sa place légitime dans la mise en œuvre du processus de lecture littéraire. De part ses caractéristiques intrinsèques et ses implications pédagogique-didactiques, il incite l'étudiant à se focaliser sur la fonction polysémique du texte littéraire ouvert à une variété infinie d'interprétations plausibles. Dans cette perspective, une exploitation optimale du débat interprétatif dans un cadre scolaire joue un rôle primordial dans le développement des capacités dialogiques et communicatives des apprenants en les sollicitant continuellement à prendre la parole et à faire ressortir ce que la littérature pourrait éveiller chez eux.

## Références bibliographiques

---

<sup>1</sup>- Charles M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil, p. 09

<sup>2</sup>- Eco, U. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* [1re éd. : 1979. Titre original : *Lector in fabula*](traduit de l'italien par Myriem Bouzaher). Paris : Grasset et Fasquelle, 1985; rééd.: Grasset, 1998, coll.Biblio/Essais, p. 08

<sup>3</sup>- Iser, W. (1985). *L'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Evelyn Sznycer. Munich : Pierre Mardaga Editeur, p. 60

<sup>4</sup>- Hans, R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, traduction de Claude Maillard, Bibliothèque des idées. Paris : Gallimard, p.50

<sup>5</sup>- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions Minit. Coll. Critique, p.214

- <sup>6</sup> - Jouve, V. (1979). *La lecture*. Paris : Hachette. Collection Contours littéraires, p. 36
- <sup>7</sup> - Dufays Dufays, J., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : Editions De Boeck, p. 71
- <sup>8</sup> - Dabène M. et Quet F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 15
- <sup>9</sup> - Remond M. et Quet F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (19). Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la Grossmann F et Tauveron C (dir.), 208
- <sup>10</sup> - Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (19). Comprendre et interpréter les textes à l'école, Grossmann F et Tauveron C (dir.), 09-38
- <sup>11</sup> - Tauveron C. (2014). Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3. Repéré à : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/21/2/Tauveron\\_Catherine - PU emerite- CSP Contribution 374212.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/21/2/Tauveron_Catherine_-_PU_emerite_-_CSP_Contribution_374212.pdf), p.15
- <sup>12</sup> - Joole P. (2008), *Comprendre des textes écrits*, Paris : Editions Retz, p.279
- <sup>13</sup> - Ibid, pp. 282-283
- <sup>14</sup> - Ibid, p. 277
- <sup>15</sup> - Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), pp5-31
- <sup>16</sup> - Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* Sherbrooke (Canada) : CRP, pp. 123-124
- <sup>17</sup> - Flaubert G. (2001). *Madame Bovary*. Paris : Gallimard, p. 93
- <sup>18</sup> - Ibid, p. 92
- <sup>19</sup> - Ibid, p. 94
- <sup>20</sup> - Daudet A. (2013). *Lettres de mon moulin*. Paris : Flammarion, p.19
- <sup>21</sup> - Ibid, p. 19
- <sup>22</sup> - Ibid, p. 24
- <sup>23</sup> - Dufays J. (1996). Culture/interprétation/ plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire», in *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 22

## **Bibliographie**

1. Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1)
2. Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil

3. Dabène M. et Quet F. (1999). *La compréhension des textes au collège lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble
4. Daudet A. (2013). *Lettres de mon moulin*. Paris : Flammarion
5. Dufays J. (1996). Culture/interprétation/plaisir: la nécessaire alchimie de la lecture littéraire», in *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier
6. Dufays, J., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : Editions De Boeck
7. Eco, U. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* [1re éd. : 1979. Titre original : Lector in fabula](traduit de l'italien par Myriem Bouzaher). Paris : Grasset et Fasquelle, 1985; réed.: Grasset, 1998, coll.Biblio/Essais
8. Flaubert G. (2001). *Madame Bovary*. Paris : Gallimard
9. Hans, R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, traduction de Claude Maillard, Bibliothèque des idées. Paris : Gallimard
10. Iser, W. (1985). *L'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer. Munich : Pierre Mardaga Editeur
11. Joole P. (2008), *Comprendre des textes écrits*, Paris : Editions Retz
12. Jouve, V. (1979). *La lecture*. Paris : Hachette. Collection Contours littéraires
13. Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions Minuit. Coll. Critique
14. Remond M. et Quet F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (19). Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la Grossmann F et Tauveron C (dir.), 203-224.
15. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.
16. Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (19). Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la Grossmann F et Tauveron C (dir.), p.22
17. Tauveron C. (2014). Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3. Repéré à : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/21/2/Tauveron\\_Catherine\\_-\\_PU\\_emerite-CSP\\_Contribution\\_374212.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/21/2/Tauveron_Catherine_-_PU_emerite-CSP_Contribution_374212.pdf), p. 15