

## **L'acte de lire: Approche culturelle et types de savoirs, d'après Umberto Eco.**

### **The act of reading: Cultural approach and knowledge types according to Umberto Eco.**

**REGRAGUI Zainab**

Doctorante chercheuse en Sciences de l'Éducation

Centre d'Études Doctorales Homme, Société, Éducation

Laboratoire Éducation, Culture, Innovation et Didactiques des Langues

Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (GRAFE)

Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE)

Université Mohammed V de Rabat, Maroc.

**Regragui.zainab@hotmail.fr**

**Date de soumission :** 13/03/2022

**Date d'acceptation :** 19/05/2022

**Pour citer cet article :**

REGRAGUI Z. (2022) «L'acte de lire: Approche culturelle et types de savoirs, d'après Umberto Eco», Revue Internationale du Chercheur «Volume 3 : Numéro 2» pp : 178 - 195

## Résumé

La lecture est une activité à laquelle l'institution scolaire prête beaucoup d'attention, étant donné qu'elle fait partie des premières compétences à acquérir pour avoir accès au savoir. Elle devient ainsi l'une des pratiques dont le processus de développement commence dès le bas âge et s'étale au-delà des premières années de scolarisation. Allant du déchiffrage jusqu'à l'interprétation ou le commentaire, l'acte de lire acquiert peu à peu la dimension culturelle que la didactique du français favorise au cycle secondaire en s'appuyant sur l'intégration d'œuvres littéraires. L'objectif de cet article est de rendre lucide l'acte de lire en s'appuyant essentiellement sur le sujet lecteur, dans un contexte marocain tout d'abord, ensuite à travers les travaux d'Umberto Eco. De clarifier aussi les éventuels rapports que le lecteur entretient avec le savoir, facteur déterminant dans le travail construit autour du support lu.

**Mots clés :** Lecture ; didactique ; littérature ; œuvres ; texte.

## Abstract

Reading is an activity in which the educational institution pays a lot of attention to it, since it is one of the first skills to acquire so as to have a knowledge access. Therefore it becomes one of the most practical for whose development process begins at an early age and extends beyond the first years of schooling.

Starting from decoding to interpretation or comment, the act of reading progressively acquires the cultural dimension which the French didactics promotes in the secondary cycle by relying on the integration of literary works. The main concern of this article is to highlight the act of reading by relying essentially on the reader subject, in the Moroccan context first, then through the work of Umberto Eco. In addition to clarify the possible relationship that the reader has with knowledge, a determining factor in the work which is built around reading task.

**Keywords:** Reading ; didactic ; literature ; novels ; text

## Introduction

La question de la “lecture” est très souvent abordée par les chercheurs en éducation, les pédagogues, les didacticiens et les sémiologues, et avec eux les autorités nationales comme les programmes internationaux : les tests de suivis des capacités en lecture PIRLS<sup>1</sup> ou même le programme international, pris en charge par l’UNESCO appelé *Éducation Pour Tous*. Il s’agit d’un intérêt tout à fait explicable et tout le monde tente de répondre aux questions soulevées par le problème suivant : un citoyen incapable de lire ou qui a des difficultés est handicapé à plusieurs niveaux, personnel, juridique, économique et culturel. Apprendre à “lire” est l’un des objectifs principaux de toute institution scolaire et universitaire.

Les solutions et les démarches proposées autour de la lecture sont très diverses, et dépassent souvent le domaine de la didactique ; et l’on peut donc comprendre la diversité des méthodes et des approches, qui tentent soit d’expliquer le phénomène de “lire”, ou de situer la place de l’apprenant ou de l’enseignant, du texte et des manuels en classe. Parmi ces propositions d’explication, les chercheurs en didactique ont développé les dimensions culturelle et interculturelle.

C’est le choix aussi de la didactique du français au Maroc, où il s’agit d’apprendre cette langue à travers des textes littéraires et des “œuvres intégrales”. Les *Orientations pédagogiques* insistent sur la langue française, et sur l’importance de la dimension culturelle dans la pratique de la lecture. Ces œuvres intégrales, qui se présentent en réalité sous forme de manuels faits d’extraits, ne permettent souvent pas d’aborder des questions et des connaissances littéraires. Donc, dans la dimension culturelle de la classe de français, il ne peut rester que des éléments sémantiques du texte exploitables pour apprendre à lire, en même temps qu’apprendre le français.

Par ailleurs, “littérature” a toujours désigné “ce qui est écrit” ; tout texte intermédiaire qui n’est ni philosophique, ni scientifique, ni moral ; et qui est à la fois tout cela en même temps. Le mot à l’origine désigne donc quelque chose d’ambigu, ce qui est dit clairement par le suffixe “[i]jure” : une matière (hydrocarbure, bromure) ou une chute de matière, comme dans *sciure*, ou une forme, comme *pliure* ou *plissure*. Il peut désigner aussi un effet, un état ou une

---

<sup>1</sup> Abréviation de Progress in International Reading Literacy Study, enquête organisée régulièrement par l’IEA (Association internationale pour l’évaluation des compétences scolaires) en vue d’évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire. De nombreuses notes de présentation du Programme PIRLS sont disponibles sur les sites des Ministères de l’éducation du monde entier.

conséquence : *foulure*. Il s'agit donc de ce qui est proche de l'écrit, de ce qui est de l'écrit, de tout écrit, pas seulement l'écriture artistique.

L'expression "livre scolaire" puis celles de "texte littéraire" n'ont été réellement officialisées qu'au dix-neuvième siècle, avec le renforcement du rôle de l'école et du manuel scolaire, qui enfin réalisait le vœu de la Révolution française.

Alain Choppin (*L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*. In: *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980. pp. 1-25) suggère mais sans le dire explicitement, que la notion de "texte littéraire" serait l'invention de l'école et du discours pédagogique plutôt que celle des poètes et des critiques eux-mêmes. Sauf que les didacticiens ont toujours recours à la culture littéraire spécialisée pour proposer leurs démarches. L'histoire de la didactique de la lecture suit de près l'histoire des écoles critiques. L'école a donc attribué une fonction au texte littéraire : esthétique et morale. Cette fonction, comme le soulignent les auteurs, dont Todorov et à sa suite Choppin et Dufays, est issue de la tradition occidentale, dans laquelle le sens, le message, était privilégié. L'apprenant devait s'y soumettre et comprendre. Cette conception est partagée dans notre école : le manuel le plus célèbre au Maroc est appelé "*Bien lire et comprendre*" qui repose sur cette idée de texte-message. La didactique du texte en français et en arabe ne réussit pas à échapper à cette façon de voir.

Des auteurs modernes, en Occident, vont tenter d'échapper à cette conception. Leur travail n'est important pour nous que parce qu'ils ont influencé quelques approches de la didactique de la lecture. Ainsi, par exemple, Michael Riffaterre, au lieu de rester prisonnier des acteurs-lecteurs, ou de la nature du texte, prend comme entrée la question de la complexité de l'acte de lire. Selon lui, il ne s'agit pas d'un acte neutre ; la relation qu'il établit entre le texte et son lecteur modifie aujourd'hui le rapport des chercheurs vis-à-vis de cet "objet de savoir" (qu'est-ce que "lire" et comment lire ?) ainsi ses conceptions :

« Le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi le lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte, énoncé et énonciations » (J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* ; Peter Lang, collection "ThéoCrit", 2011 ; page 30.).

Le travail de ce chercheur s'oriente vers l'analyse du discours autour de l'acte de lire, il ne touche au "sujet lecteur" privilégié de nos jours par les recherches en didactique de lecture, qu'à travers cette entrée.

Suite à cette contextualisation, nous soulevons les questions suivantes : Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'un lecteur ? Le texte aurait-il un seul sens devant être respecté par tous les

lecteurs ? Quel rôle jouerait le sujet lecteur dans le processus de lecture ? En quoi consisterait en fin de compte l'acte de lire ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous nous fixons comme point de départ à la fois l'approche pédagogique actuelle qui cherche à mettre l'apprenant au centre de tout apprentissage, et de tout acte de formation ainsi que quelques fondements théoriques que nous présenterons lors du développement. Dans ce cadre, nous opterons pour le sémiologue qui proposerait l'interprétation la plus proche de cette conception, c'est-à-dire celle qui est focalisée en premier lieu sur le sujet.

Nos lectures nous ont fait rencontrer Umberto Eco. Si les autres sémiologues privilégient une définition de l'acte de lire (Riffaterre), de la lecture (Roland Barthes) ou de l'interprétation, cet auteur s'intéresse à la notion de l'œuvre, paradoxalement notion fondamentale de la pédagogie traditionnelle, et à la notion de "savoir", les deux concepts définissant selon lui la notion de lecteur. Signalons au passage que Dufays, dans son ouvrage précité souligne que tous les analystes, même les formalistes qui tentent de trouver d'autres instruments plus objectifs, restent focalisés sur la question de la lecture.

Dans ce travail, nous attaquerons quelques entrées culturelles, en nous basant sur une approche qu'Umberto Eco appelle lui-même "culturelle" et "pragmatique" : le savoir encyclopédique et le savoir construit par le texte.

Nous aborderons dans une première partie la place de l'apprenant-lecteur dans notre système éducatif, particulièrement en enseignement-apprentissage du français. Dans une seconde partie, nous mettrons en lumière le concept de lecteur selon U. Eco, la troisième partie sera ainsi consacrée aux types de savoirs définis par le même auteur.

### **1) La place de l'apprenant-lecteur dans notre système éducatif**

Parmi les domaines de compétences d'enseignement/apprentissage, l'activité de lecture se positionne de manière stratégique : elle est au début de chaque unité didactique et les autres activités "Langue", "Activités orales" et "Production écrite" en sont, en quelque sorte, issues et en constituent le prolongement. D'où l'usage que nous faisons de "stratégique" : si l'élève rate son apprentissage de la lecture, il peut rater aussi le reste de la séquence.

Les activités de lecture, comme le reste des activités, sont adaptées au cycle d'étude concerné, en termes de démarches suivies, de métalangage et de supports utilisés.

Bien entendu, notre propos ici n'est pas de justifier ou de défendre les choix relatifs à l'enseignement de la lecture en langue française dans le Système Éducatif Marocain, mais il consiste plutôt à tenter de déduire l'image que ce dernier reflète et souhaite construire à travers les orientations proposées dans les textes officiels.

Datant de l'année 2000, La *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* est la dernière réforme que le système éducatif marocain a connue ; les décideurs avaient supposé que la mise en place d'une pédagogie des compétences sera la recette magique pour atteindre un enseignement de qualité. Quoi qu'il en soit, le concept de *compétence* a permis de modifier la nature du rapport entretenu vis-à-vis des trois pôles du fameux triangle didactique.

Désormais, l'on a décidé que c'est l'apprenant qui devait être mis au centre de l'action pédagogique. Comment le faire ? L'échec de la pédagogie de l'intégration montre que les solutions adoptées pour le faire ne devaient pas être suffisantes.

Dans le texte de la Vision stratégique, le mot lecture n'arrive qu'en page 39 (à propos de préscolaire) puis en page 51, parmi les mesures de l'implantation du « dispositif linguistique » (& 87). Il réapparaîtra au chapeau du levier 17 (*Consolidation de l'intégration socio-culturelle* (sic !!!)) : « A la fois porteuse et vecteur de la culture, l'École doit favoriser l'intégration de la dimension culturelle dans les matières et les activités scolaires pour développer le sens artistique des apprenants, ainsi que les habiletés<sup>2</sup> (sic !) pour la lecture, la communication et la curiosité intellectuelle. ». Le mot "lecture" dans le texte de la vision est général : il recouvre aussi bien l'initiation au déchiffrement (préscolaire et alphabétisation) que la manière ou le moyen d'acquérir des connaissances relatives à la culture. Ambigu, ce terme reste proche de la conception d'un outil de transmission (de patrimoine par exemple) et de réception de valeurs. La conception de la Vision concernant la lecture est ancienne et ne vise pas la construction d'un sujet *apprenant* réel, mais à peine un "élève" appelé pour faire moderne un "apprenant".

Recentrons notre propos : l'enseignement-apprentissage, comme le stipulent les *Orientations Pédagogiques de l'enseignement du Français au Cycle secondaire qualifiant*, publiées en Novembre 2007, doit répondre de manière efficace aux besoins des publics du cycle qualifiant. Elles postulent qu'en terme de "lecture", l'apprenant est interpellé en tant qu'une instance active, autonome et productrice. Ainsi, une telle conception nécessitera une implication sérieuse de la part de l'apprenant et une délégation de pouvoir de la part

---

<sup>2</sup> Ce devrait être "habiletés".

l'enseignant ; le principe est que la partie la plus active du travail doit être assumée par l'apprenant ; l'enseignant, lui, veillera à l'équilibre, à la validation des acquis et à la progression des apprentissages.

Rappelons que, en ce qui concerne le Lycée, et contrairement à ce qui se passe au Collège, l'activité de lecture se fait sur la base de l'étude de la langue dans des œuvres intégrales.

Selon les *Orientations* (Ministère de l'Éducation Nationale, Orientations pédagogiques pour l'enseignement de français au cycle secondaire qualifiant, 2007), l'œuvre intégrale devrait permettre l'appréhension du texte "littéraire" tout en tenant compte de ses multiples facettes :

- Étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;
- S'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création Littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel ;
- Analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ;
- Interroger les personnages ;
- Sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations ;

Si l'on comprend bien, ces facettes peuvent se répartir en deux catégories : la première catégorie concerne les circonstances de l'écriture de l'œuvre, en d'autres termes, l'apprenant doit s'intéresser au contexte historique dans lequel le texte est produit afin de désambigüiser le rapport qui lie l'auteur à l'œuvre. La deuxième catégorie concerne plutôt un travail sur la signification du texte, à partir de l'analyse du contenu explicite et implicite (le non dit), l'apprenant est invité à faire révéler le sens, il s'agit donc d'un processus de découverte.

Pour ce faire, il est proposé à l'enseignant un nombre de démarches méthodologiques et stratégies de lecture appropriées à l'étude de l'œuvre littéraire, à savoir : la lecture méthodique, la lecture analytique, la lecture sélective et le groupement de textes.

Nous supposons que les principes sur lesquels se sont basés les décideurs pour concevoir l'acte de lecture en secondaire est un prolongement de ce qu'ils ont conçu pour le Cycle collégial. Il ne s'agit que d'une supposition, car aucune étude sérieuse, académique, n'a été entreprise dans ce sens.

Le système éducatif est conscient du rôle primordial que joue l'apprenant dans la construction et le développement de son savoir, le processus d'enseignement-apprentissage insiste surtout sur l'aspect réceptif et critique de l'apprenant ; mais seulement le côté réceptif est privilégié dans la réalité de la classe. Le sens critique est escamoté au profit de l'apprentissage passif, docile du sens transmis par le professeur "maître". Lire est un acte de découverte, de réflexion, d'analyse et de distanciation. La lecture au lycée n'atteint pas tous ces niveaux d'acquisition et d'autonomie du lecteur.

Comment pourrions-nous donc redéfinir le lecteur-apprenant marocain ? Notre idée est de recourir à la proposition d'Umberto Eco.

## 2) Le lecteur selon Umberto Eco

U. Eco s'inscrit dans l'approche par compétence et base son travail autour du "sujet" lecteur ; pour qui il est un acteur, c'est-à-dire un agent de l'acte de lire, et non seulement un consommateur passif.

Umberto Eco distingue deux types de lecteurs : le Lecteur réel, qu'il appelle aussi "Lecteur Empirique", et le Lecteur Modèle.

### 2.1 Le lecteur empirique

C'est le sujet concret de l'acte de lecture. Il est aussi un concept qui tend à évoluer ; ce lecteur empirique, "jeune", naïf, encore novice par rapport à la maîtrise de certaines compétences demandées pour "lire", est le destinataire en chair et en os auquel est destinée la mission de réception et d'accomplissement de textes ; c'est l'enfant auquel on lit ces contes merveilleux avant de dormir ; c'est l'apprenant auquel on demande de lire et comprendre un extrait de roman ou le roman tout en entier ; il est également cet adulte qui lit pour s'instruire ou se divertir et qui, pour accomplir cette mission, devra tenter de dépasser les significations explicites en surface pour ensuite s'engager dans un "processus double de consommation et de production" (U. Eco).

Le lecteur empirique ne mobilise que certaines compétences qui mèneront à une modeste utilisation du texte : déchiffrer, comprendre, apprécier une image, mémoriser, etc.<sup>3</sup> Une réception passive sera au rendez-vous. Le lecteur sera obnubilé par la poursuite de ce que l'auteur *veut dire*, de son intention, et la peur du contre-sens sera toujours sa motivation. Cette poursuite est symbolisée par la question que posent les professeurs dans les lycées : "*De quoi*

<sup>3</sup> Cela nous rappelle les questions "pédagogiques" dans l'ancienne "méthode de lecture" Lagarde et Michard, très imitée par les éditeurs de nos manuels dits des "œuvres intégrales".

*s'agit-il dans le texte ?*'' au début de chaque séance, après la lecture magistrale ; comme si tout le sens du texte devait résider dans "l'histoire", dans la réalité ou la vérité, et comme s'il s'agissait juste de retracer ou de retrouver une vérité voulue par l'auteur. Les grands auteurs sont souvent opposés à ce genre de lecture "empirique" de leur œuvre. Ainsi, par exemple, Proust dans son *Contre Sainte-Beuve*, un ouvrage écrit en réaction contre la méthode d'étude littéraire développée par ce dernier qui s'appuie essentiellement sur la biographie de l'auteur pour expliquer l'œuvre, explique qu'un : «Un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices. ». Dans ce sens et à la suite de Roland Barthes, U. Eco affirme que la question de la capacité à comprendre un texte ne dépend plus de la biographie de l'auteur ou de ses intentions d'écriture, c'est au lecteur de donner sens à ce qu'il lit. Cela pourrait justifier la raison qui le pousse à employer le terme "interpréter" plutôt que "comprendre" : il cite à ce propos Searle : « Presque toute œuvre d'imagination importante véhicule "un message" ou des "messages" qui sont véhiculés par le texte et qui pourtant ne sont pas dans le texte. » (Searle, 1975 : 332 ; cité dans *Lector in fabula* ; p 57)

L'auteur n'exclut pas "la compréhension" du processus de lecture mais postule que le terme ne pourrait suffire pour appréhender un texte ; il est selon lui « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Umberto Eco, *Lector in fabula*, Barcelone, Éditions Grasset et Fasquelle, 1985, p 27), donc, aller vers une interprétation, c'est-à-dire aller au-delà d'une simple définition des mots, serait la meilleure façon pour "aider le texte à fonctionner". (Searle, 1975 : 332 ; cité dans *Lector in fabula* ; p 65)

Pour expliquer un énoncé, E. Eco exige que lecteur empirique aille au-delà de la compréhension passive du texte ; donc, l'auteur parle plutôt d'une volonté à coopérer pour pouvoir actualiser : « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. » En conséquence, « un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser » (Searle, 1975 : 332 ; cité dans *Lector in fabula*, p 64), ce "quelqu'un" n'est pas le lecteur empirique, le texte est plutôt destiné à cette instance en devenir qu'on appellera désormais Lecteur Modèle : « [...] Le lecteur empirique pour se réaliser comme Lecteur Modèle, a des devoirs philologiques : il se doit de récupérer, avec la plus grande approximation possible, les codes de l'émetteur. » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 78)

## 2.2 Le lecteur modèle

C'est un concept-clé qui amène à rendre plus accessibles les notions liées à l'interprétation et la dynamique de cette dernière. Ne s'arrêtant pas au niveau littéral, ce lecteur contribue à construire et à reconstruire le sens, une co-construction qui le mènera à donner une signification particulière à partir de sa propre compréhension, il avancera donc un nombre de prévisions pour une éventuelle scénarisation des événements du récit. Cette attitude interprétative émane de l'implication exigée du lecteur pour actualiser le texte, ce « tissu de non-dits » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 62): « Un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 61). L'auteur utilise exprès le mot tissu, parce que ce mot a la même étymologie que texte, il rappelle aussi l'expression de tissu de mensonges, auquel on est prêt à croire. Les non-dits sont l'objet même de la recherche du lecteur modèle, et non le dit, l'exprimé, et le "message".

L'actualisation n'est pas arbitraire ; la coopération du lecteur modèle ne devrait pas aboutir à des interprétations aberrantes, raison pour laquelle Umberto Eco mentionne que : « le sort interprétatif du texte doit faire partie de son propre mécanisme génératif » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 65). L'auteur prévoit donc un lecteur modèle que le texte construit. « Prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement espérer qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 69)

Dès lors, le concept de "Dynamique de la production" est sous-jacent à celui de "la Dynamique de l'interprétation". Mais on le voit bien quand l'auteur de *Lector in Fabula* compare le processus de génération de textes (l'écriture) à la mise en œuvre d'une stratégie (lecture) ayant pour but la prévision des mouvements de pensée et d'affect du lecteur et leur organisation en *lecture* :

« Dans la stratégie militaire, le stratège se dessine un modèle d'adversaire. Napoléon envisageait différentes hypothèses : Si je fais tel mouvement, Wellington devrait réagir ainsi. Wellington, de son côté, pensait : Si je fais tel mouvement, Napoléon devrait réagir ainsi. Il se trouve que, dans ce cas d'espèce, Wellington a généré une stratégie meilleure que celle de Napoléon, il s'est construit un Napoléon Modèle qui ressemblait au Napoléon concret. Napoléon, lui, a imaginé un Wellington Modèle qui ne ressemblait que de loin au Wellington concret. » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 67)

Le stratège militaire imagine, donc, un ensemble de prévisions des réactions possibles de l'adversaire pour le faire perdre. Il en va de même pour la stratégie textuelle, sauf que l'auteur procède pour faire gagner le lecteur.

Le texte oriente celui qui le lit. Il donne des indications, partage un savoir mais il le construit aussi, tout en tenant compte des propriétés et connaissances antérieures de celui-ci.

Loin d'être réductionniste, U. Eco refuse de parler du texte en tant qu'ensemble de règles de grammaire propres à un énoncé, il évoque pour cela la règle encyclopédique, par conséquent, outre la compétence linguistique, le lecteur modèle doit être doté d'une compétence contextuelle : « Pour comprendre un message verbal il faut, outre la compétence linguistique, une compétence diversement circonstancielle... » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 65)

Par circonstances du récit, on entend : le monde réel ou imaginaire auxquels réfèrent les événements du récit, c'est-à-dire tout savoir délivré par l'auteur ou construit au cours de la lecture autour d'une idéologie, d'un mode de vie, de l'usage d'un concept politique, ou d'un ensemble de valeurs propres à une communauté particulière... Alors que les circonstances de l'écriture pourraient renvoyer au genre littéraire dans lequel le texte a été produit, ainsi qu'au style de son auteur.

Puis l'auteur, Umberto Eco, explique comment le contexte peut être déterminant par rapport à l'orientation de l'intuition du lecteur :

Selon le dictionnaire Larousse, le terme "lion" signifie : « Grand mammifère carnivore d'Afrique d'Asie occidentale ». Cette définition est souvent constante, la formulation changerait mais le sens est le même. Il est un lexème, c'est-à-dire un terme qu'on peut définir indépendamment d'une situation de communication, et qui peut être produit dans différentes circonstances ; Umberto Eco nous propose celles-ci : Jungle, cirque et zoo ; ce sont trois circonstances sémiotisées où à chaque fois où l'on insère le terme "lion", ce dernier prend différentes connotations : « Un lion qui apparaîtrait dans une classe de co-textes où seraient co-occurents des termes comme "Jungle", "Afrique", etc., connote « liberté », « férocité », « sauvage », etc. ; dans un co-texte où serait mentionné le cirque, il connote « dressage », « habileté », etc. ; dans un co-texte où serait mentionné le zoo, il connote « captivité », « mise en cage ». » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 18) Nous dirons alors qu'un terme n'est interprété que sur des bases co-textuelles, car, oui, on ne doit plus se contenter d'expliquer les mots d'un texte pour croire l'avoir compris : « Contexte et circonstances sont

indispensables pour pouvoir conférer à l'expression sa signification pleine et complète,...»  
(Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 18)

L'acte de "lire" engage trois actants : l'auteur, le texte et le lecteur. Umberto Eco le définit d'ailleurs mais de façon éclatée. Selon lui, lire est un acte de coopération interprétative. L'incomplétude du texte n'est résolue qu'avec cette décision de coopérer, volontaire et réfléchie.

L'auteur imagine un Lecteur modèle « *capable de coopérer* », ce qui suppose une maîtrise de compétences linguistique et encyclopédique par le lecteur, ainsi, le Lecteur Modèle n'est, en fin de compte, que ce lecteur empirique qui a choisi de collaborer avec le texte pour le récrire. Mis à part les deux types de lecteur proposés par U. Eco, Michel Picard, lui, explique sa théorie du "jeu" et conçoit un dédoublement du lecteur, il en distingue trois instances : « Le liseur maintient le contact avec le monde extérieur, le lu s'abandonne aux émotions suscitées par le texte et le lectant, instance ludique en relation avec les deux autres instances ». Le vœu de l'auteur peut ne pas être exaucé au cas où cette troisième instance dont parle M. Picard devait refuser de coopérer.

"Recevoir un texte" supporte, donc, plusieurs acceptions. Dans un cadre traditionnel, recevoir un texte serait comme la réception d'un message où l'on va chercher l'intention de l'émetteur pour comprendre. Le destinataire est pragmatique, il se base sur ce qu'il sait de l'auteur. C'est une réception classique caractérisée par une tyrannie de l'auteur.

La modernité se veut plus exigeante ; recevoir le texte serait dans ce cas, un acte de production de significations, c'est créer de nouveau le récit. Le lecteur n'est pas à la recherche d'un sens unique. Pour coopérer, le lecteur est invité, donc, à faire réconcilier entre cette acquisition du sens premier, sens littéral, qui existe dans les dictionnaires et la construction de significations ; c'est-à-dire ce qu'une expression ou un mot connote, ce que le texte suggère. Cela correspond à la complémentarité entre les théories de première génération et les théories de seconde génération dont parle U. Eco :

« Les théories de seconde génération reconnaissent que, pour comprendre un texte, il faut nécessairement des règles qui ne sont pas réductibles à celles d'une grammaire de l'énoncé, mais, en même temps, elles n'entendent pas abandonner les résultats d'une analyse sémantique des termes isolés. » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 16)

Le texte à une fonction didactique et esthétique, pour faire coopérer le lecteur, l'auteur tient compte de ces deux aspects tout en agissant sur son texte ; il commence d'abord par le choix

d'une langue –problème résolu avec la traduction– ensuite il choisit un type d'encyclopédie. Après avoir stimulé les connaissances antérieures que le lecteur partage avec lui, il fait le choix d'un lexique et une stylistique donnés, pouvant même aller jusqu'à la définition de l'audience ; Jules Vallès par exemple s'adresse, dans sa dédicace<sup>4</sup>, dans son roman « *l'enfant* » à une audience bien définie : « *A tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents....* »

La coopération aboutit, donc, à une infinité d'interprétations, se pose alors la question de la validité et la pertinence de l'une et de l'autre, le lecteur modèle risque-t-il de tomber dans le 'non-sens' ? Théoriquement, non.

Expliquons davantage notre réponse :

Il existe deux types de texte, l'un est ouvert, l'autre est fermé. Les scénarios de coopérations diffèrent d'un lecteur à un autre, mais aussi d'un texte à autre.

La stratégie de l'auteur du texte fermé est plus rigoureuse que celle écrivant un texte ouvert, ce dernier construit son lecteur idéal à travers la mise en place de clefs, de renvois ainsi que des possibilités de lectures croisées. Ce lecteur peut ne pas partager les mêmes référents que l'auteur, mais sa grande maîtrise des compétences linguistique et encyclopédique l'aidera à suivre l'un des cheminements de coopération prévus par le texte.

La lecture ressemblerait, donc, à un conditionnement ; cette apparence est parfois trompeuse. Contrairement au texte ouvert, le texte fermé donne une « marge de manœuvre plus élastique » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 74), c'est ce que U. Eco avait appelé l'utilisation libre du texte, c'est-à-dire que le lecteur peut inventer son propre contexte, se référer à une encyclopédie non suggérée par le texte pour générer ce que Roland Barthes a appelé : le texte de jouissance. La parodie est un exemple de cette liberté de création du texte.

Un texte ouvert ne supportera pas cette utilisation, même si elle est permise, la lecture risquera d'aboutir à un résultat médiocre.

« Prenez les histoires policières de Rex Stout et interprétez le rapport entre Nero Wolfe et Archie Goodwin comme un rapport "kafkaïen" : c'est tout à fait possible. Le texte supporte très bien cette utilisation, on ne perd ni le divertissement de la fabula ni le goût final de la découverte de l'assassin. Prenez maintenant Le Procès de Kafka et lisez-le comme une histoire

---

<sup>4</sup> Beaucoup de poètes ont fait du lecteur l'équivalent même de l'auteur. Ainsi Victor Hugo l'apostrophe : « insensé, qui crois que je ne suis pas toi. » ou Baudelaire « Hypocrite lecteur, mon semblable, mon frère. »

policière. Légalement, c'est permis mais textuellement cela produit un piètre résultat. Autant se rouler des joints de marijuana avec les pages du livre, ce serait bien meilleur. » (Umberto ECO, *Lector in fabula*, p. 78)

De ce fait, le texte est considéré comme un lieu de production, l'auteur cherche et stimule la coopération du lecteur, acteur principal de cette production. La subjectivité du lecteur est fortement réclamée par la théorie de la réception. Cette subjectivité ne devrait pas aboutir à une individualisation dans un cadre où l'interactivité est vivement souhaitée ; en situation de classe, la lecture n'est pas considérée comme une expérience strictement intime, il s'agit donc ici de chercher à comprendre comment se fait la construction du sujet qui ne doit pas abandonner les autres lectures ni être prisonnier de ses propres intuitions. Mais tendant plutôt vers une distanciation pour pouvoir accepter et discuter les intuitions de chacun des autres lecteurs.

Bien que la lecture soit une phase de confrontation entre le texte et le lecteur, en classe, elle devient un acte pluriel où toutes les perspectives se rencontrent. Pour cela la distanciation du sujet lecteur est inévitable. L'idée est, en effet, de faire de la lecture un acte créatif puisque, justement, nous n'avons aucun modèle préétabli pour lire un texte.

L'objectif ultime de l'enseignement de la lecture serait la construction d'un lecteur capable de coopérer pour aller au-delà du sens littéral, ce passage dépend des compétences du lecteur et de sa volonté à coopérer, il mobilisera par conséquent ses connaissances linguistiques, stylistiques, culturelles, ses lectures, son vécu mais aussi sa capacité à critiquer. L'enjeu cherché est donc, cette mise à distance qui garantit l'accomplissement de ce geste intime et pluriel à la fois.

### 3) Types de Savoirs

Umberto Eco définit le texte comme : « un artifice syntaxico- sémantico-pragmatique dont l'interprétation prévue fait partie de son propre projet génératif ». Nous déduisons que le comportement interprétatif est stimulé par le biais des structures narratives, discursives, actanciennes et idéologiques que le texte comporte.

La compétence linguistique est indispensable dans la mesure où elle permet l'accès à un sens premier, le lecteur déchiffre les mots ; les expressions, fait des associations ; il est appelé également à ouvrir son dictionnaire à chaque mot difficile, à restituer des informations dans le texte pour comprendre l'enchaînement et la cohérence des idées, des phrases, des paragraphes ayant pour but une compréhension globalisante du texte.

Certes que la mission de l'auteur s'achève lorsqu'il fini d'écrire l'œuvre, lorsqu'il aura tout dit, son nom est toutefois présent sur la couverture ou vers la fin du texte en référence, mais nous ne devons pas ignorer qu'il est une instance présente dans tout le texte, grâce à des traces textuelles. Comment ? C'est ce que nous suggère le concept 'd'Encyclopédie', correspondant à la notion de 'répertoire implicite' chez Wolfgang Iser.

U. Eco oppose le concept d'Encyclopédie aux circonstances d'énonciations :

Les circonstances d'énonciations désignent le savoir que le lecteur actualise à propos des informations concernant l'émetteur (l'auteur), le contexte social et historique dans lequel le texte a été produit, la nature ou la difficulté linguistique. Alors que l'encyclopédie, telle quelle est présentée dans *Lector in fabula*, désigne les connaissances culturelles et littéraires que possède le lecteur. Elle est « la mémoire collective, postulée par l'analyse, où se trouveraient stockés les divers "on dit" et "on sait" qui circulent dans un certain contexte socioculturel » (Maurice Delcroix, F. Hallyn, Christian Angelet : *Méthodes du texte: Introduction aux études Littéraires*, De Boeck Supérieur, 1987, p. 334)

Selon Eco : « une compétence encyclopédique se fonde sur des données culturelles socialement acceptées en raison de leur "constance" statistique ».

Nous admettons jusqu'à lors que l'immanence du sens résulte de la rencontre entre le texte et un Lecteur Modèle, deux stratégies textuelles selon Umberto Eco. A cette rencontre commence l'acte coopératif du lecteur ; l'acte de lire est donc une réaction d'un lecteur à un texte, nourrie au cours de la lecture et basée essentiellement sur les connaissances du lecteur, ses codes, ses désirs, ses attentes mais aussi de ses autres lectures : « Ce moi sui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes, de codes infinis... »

Ce travail de construction de significations inclut toutes les anticipations du lecteur, ses tentatives d'interprétations examinées et ajustées en cours de route pour aboutir en fin à une interprétation définitive que le texte infirme ou confirme.

Revenons au texte : Le premier type de savoir que parcourt le lecteur est le savoir encyclopédique, c'est-à-dire tout savoir culturel, intertextuel ou littéraire explicité par le texte. Le deuxième est tout ce que le texte véhicule en termes de connaissances nouvelles relatives à un personnage du récit, à des événements, à des représentations qui suscitent davantage l'interactivité entre le texte et son lecteur. Nous le nommerons, avec U. Eco, savoir 'construit'.

## Conclusion

Rappelons essentiellement, la théorie du Lecteur Modèle présentée par Umberto Eco. Cette théorie nous a permis de comprendre comment le lecteur devient agent dans la construction des significations à partir du texte. Pour ce chercheur, le sens d'un texte réside essentiellement dans les différents actes de coopération interprétatifs ; il affirme ainsi qu'il n'y a pas un modèle unique de l'acte de lire.

Une nouvelle définition s'impose, donc, de l'acte de lire, du texte, de la place du lecteur et de celle de l'auteur. Comme l'acte pédagogique, chaque acte de lecture est unique ; il est, en effet, un acte de production, de collaboration, et de recherches infinies de significations. Les actants engagés prennent, donc, nouvelle forme ; le texte par exemple n'est plus un contenu sacré, comme le souligne d'ailleurs Eco, ainsi que tous les adeptes des théories de la réception : le texte est "un tissu de non-dits" qui a besoin du lecteur pour le compléter, il est par conséquent un lieu de production.

Quant au lecteur, il est interpellé dans ce cadre innovateur comme une instance productrice de savoirs, qui ne devrait pas se contenter du sens apparent en surface. Il s'engagera donc dans un processus dynamique, en constante évolution. Les textes officiels que nous avons consultés à ce sujet, viennent confirmer les propos d'Eco en insistant sur la nécessité du travail qu'effectue l'apprenant pour construire son propre savoir. L'apprenant ne devrait plus subir un texte mais il faudrait plutôt qu'il le crée. Ces considérations nous amènent à remettre en question la place du contenu enseigné. Dans ce cadre, il s'agit bien du texte littéraire. Nous nous sommes intéressées dans ce sens à expliciter ses composantes en termes de savoirs.

Pour nous, l'enjeu de l'enseignement de la lecture, demeure relatif à la gestion faite des savoirs explicites, délivrés par le texte, que nous avons appelé avec Eco savoir Encyclopédique et de ceux implicites, le non-dit, que produit le lecteur en se basant essentiellement sur l'existant dans le texte.

En effet, le savoir encyclopédique est une composante du texte enseigné, appelé souvent savoir culturel. En réalité, ce savoir représente un minimum de connaissances que devrait avoir le lecteur pour accéder à un sens premier. Citant à titre d'exemple la nouvelle fantastique de Théophile Gautier *La morte amoureuse*, le lexique religieux employé est indispensable, sans lequel, accéder aux enjeux de l'histoire racontée serait impossible.

Le savoir construit est l'ensemble des connaissances qui pourrait surgir suite à une certaine interprétation des faits et est souvent faite en référence à une réalité existante. Ce savoir est construit progressivement dans le texte.

De cette façon, le lecteur en collaborant avec l'auteur fait du texte son propre édifice, par sa conception mais surtout par sa réception. Parce qu'il faut aussi comprendre que le but de l'auteur est de stimuler la coopération son lecteur, l'inciter à émettre des hypothèses de lecture, qu'il va modifier et ajuster en cours de route pour aboutir en fin de compte à une interprétation définitive. Le lecteur construit, donc, lui-même le texte de façon cohérente, certes, mais il s'aide des traces textuelles que l'auteur a insérées dans le texte. Ces indices sont fournis au fur et à mesure.

Il ressort de ce présent travail le rôle important du professeur de guider l'apprenant : pour une lecture constructive et critique, L'enseignant doit être conscient de la nécessité et l'utilité des savoirs réels que le texte déclare, ceci se présente comme une condition indispensable pour aller au-delà d'une réception passive de la part de l'apprenant. Au début d'un récit, le lecteur ne possède pas toutes les informations nécessaires pour collaborer à sa recreation. Effectuer des prévisions dépend de ce cumul articulé en termes de savoirs encyclopédiques et construits.

Enfin, il faut prendre conscience qu'un texte n'est pas destiné à une simple compréhension, il ne s'agit pas de chercher un sens caché. Lire est plutôt un acte de production.

## BIBLIOGRAPHIE

Delcroix M., Hallyn F. & Angelet Ch. (1987). Méthodes du texte: Introduction aux études littéraires. De Boeck Supérieur.

Dufays J.-L. (2011). Stéréotype et lecture : Essai sur la réception littéraire. Peter Lang, collection "Théo Crit".

Umberto E. (1992). Les limites de l'interprétation. Editions Grasset & Fasquelle.

Umberto E. (2011). La production des signes. 4ème édition, Black Print Cpi Iberica, S.L.

Umberto E. (2011). Lector in fabula. 7ème édition, Liberduplex.

### Articles et rapports :

Choppin A. (1980). L'histoire des manuels scolaires, Une approche globale. In: Histoire de l'éducation. N° 9, pp. 1-25.

Gilli Y. (1983). Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser. Mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 11 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/semen/4261>.

Ministère de l'Éducation Nationale (2000). La Charte Nationale d'Éducation et de Formation.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). Orientations pédagogiques pour l'enseignement de français au cycle secondaire qualifiant.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.

St-Gelais R. (2004). Les théories de la lecture : défis et questions. Erudit, Québec français, n° 135, pp. 28-30.

UNESCO (2014). Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous, rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous.