

# Vocalité, imagination, motifs d'actions : si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire ?

Par Francine Cicurel

Publication en ligne le 22 décembre 2020

## Résumé

---

On se propose d'interroger la capacité humaine à effectuer une « lecture de l'autre » en partant de l'hypothèse suivante : une partie importante de la communication orale n'est pas verbalisée (les intentions, les motifs, les réactions), et c'est vers la littérature que l'on peut se tourner pour avoir accès à des éléments qui font partie intégrante des échanges mais qui ne sont pas « dits » dans l'instance orale. Quelques-unes des conceptions pédagogiques qui, ces dernières décennies, ont accompagné l'approche de la littérature sont réexaminées pour en voir les possibilités mais aussi les limites. Sont proposées des entrées mettant l'accent sur le fait qu'un texte « parle » à son lecteur, à condition qu'on l'encourage à déceler la vocalité des textes.

En second lieu, on veut montrer que les textes littéraires mettent en scène des actions humaines réalisées dans des contextes et des circonstances variés, dans des mondes éloignés, dans une langue autre. C'est l'esprit de curiosité qui pourrait pousser le lecteur à découvrir de quelle manière tel personnage agit, réagit, quel rôle il joue, quels sentiments il dévoile ou cache, de quelles stratégies interactionnelles il fait usage. Une lecture orientée vers les « motifs de l'action » permet de s'interroger sur la manière dont sont accomplies ces actions complexes et d'en déceler les intentions.

Les dialogues littéraires ainsi que les commentaires qui les accompagnent permettent de situer une action donnée, non seulement dans un contexte social et dans une typologie d'interactions mais aussi dans une logique psycho-affective des comportements. Le

lecteur, en prêtant attention au déroulé d'une action peut construire ou enrichir son propre répertoire actionnel. Notre propos s'appuie sur des thèses de Wolfgang Iser, d'Umberto Eco ou de Paul Ricoeur selon lesquelles lire de la littérature fait appel à la capacité imaginative d'un individu. La lecture devient alors un parcours dans des espaces inconnus que l'on s'approprie peu à peu tout en respectant la place et l'identité du lecteur.

## Mots-Clés

---

action, imagination, posture fictionnelle, répertoire actionnel, vocalité du texte.

### Table des matières

#### Introduction

#### 1. Une pédagogie du texte en mouvement

— 1.1. Mettre le texte au centre : qu'en est-il d'une conception innovante dans les années soixante-dix ?

— 1.1.1. Un changement dans les consignes de lecture

— 1.1.2. Reconnaître des genres textuels

— 1.1.3. La réception des textes

— 1.1.4. La question de la lecture silencieuse

— 1.2. Un tournant dans les conceptions de la lecture littéraire

#### 2. La vocalité dans la textualité : corps, voix et lecture

— 2.1. La mise en scène vocale à l'intérieur du texte

— 2.2. L'écrit, une illusion d'oralité ?

— 2.3. Découvrir l'instance orale par l'écrit romanesque...

— 2.4. Romain Gary ou le parlé romanesque

3. Quand la littérature permet de pénétrer les motifs d'action : la construction d'un *répertoire actionnel*

#### 4. L'imagination et le partage du contexte

— 4.1. Des indices pour construire un processus de fictionnalisation

— 4.2. Apprendre à partager un contexte

#### Conclusion

# Texte intégral

---

« *Les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte, pour en jouir* »  
(Michel de Certeau, 1990 : 251)

## Introduction

La lecture littéraire nous met face à des questions d'importance : comment lire et recevoir un texte qui procède de l'imagination et qui demande imagination au lecteur, comment des mondes fictionnels sont-ils configurés, comment la parole est-elle représentée dans le texte ? Pour l'enseignant qui lit avec son public d'élèves des textes, d'autres questions se rajoutent à ces interrogations ; quels commentaires pédagogiques faut-il faire, comment donner envie de lire à des publics qui ne sont peut-être pas attirés par la littérature ? Comment les aider à entrer dans des univers textuels souvent éloignés ?

La didactique des langues s'est penchée, dans une certaine mesure, sur la pédagogie des textes littéraires. Nous rappellerons certaines des propositions pédagogiques. Force est de constater que les idées à propos de la lecture subissent des mutations. Les options ne sont aujourd'hui pas les mêmes que dans les années soixante/quatre-vingt. Nous nous proposons dans cet article de revisiter certaines de ces propositions. Mais c'est vers d'autres chemins que nous voulons emmener notre lecteur en appréhendant le corpus littéraire comme ce qui donne à penser le monde, comme ce qui le représente : les personnages agissent, au nom de sentiments, de valeurs, ils parlent également et ils se parlent. Nous nous intéresserons particulièrement au dialogue, aux commentaires que l'écrivain fait de la parole de ses personnages et à l'acte d'imagination que cela demande au lecteur. Lire de la littérature devient alors une expérience, en ce qu'elle est une approche des autres et du monde.

## 1. Une pédagogie du texte en mouvement

### 1.1. Mettre le texte au centre : qu'en est-il d'une conception innovante dans les années soixante-

## dix ?

Commençons par une interrogation sur l'évolution dans la conception des pratiques pédagogiques concernant la lecture. Qu'en est-il de l'enseignement de la lecture en didactique du FLE, autour des années soixante-dix/quatre-vingt alors qu'on découvre, dans la ligne de travaux anglo saxons sur la psychologie de la compréhension (Smith, 1971, Lehmann et Moirand, 1980) de quelle manière le lecteur parvient à comprendre un texte. Les idées de balayage du texte, de prélèvement d'indices, d'accroche sur des mots clés aboutissent à une nouvelle méthodologie connue sous le nom d'approche globale (Moirand, 1979). La situation de lecture est prise en compte : statut du lecteur, relations avec le document qui exerce un *effet* sur le lecteur, objectifs de lecture et expérience du monde du lecteur (*ibid.*, p.11-12). Ces conceptions par lesquelles des techniques de repérage innovantes sont proposées apportent un souffle nouveau à la lecture qui, jusque-là, avait été dominée par la pratique de la traduction ou du questionnement qui s'avéraient être davantage un contrôle de la compréhension plutôt qu'une aide pour le lecteur-apprenant. Examinons quelques-unes des options issues de ces approches.

### 1.1.1. Un changement dans les consignes de lecture

Lorsque Denis Lehmann et Sophie Moirand (1980) proposent de nouveaux protocoles méthodologiques, à savoir qu'un texte, pour être compris, n'a pas besoin d'être traduit mais peut être « interrogé », et ceci grâce à une approche globale des textes puis une approche interactive (Cicurel, 1991), c'est le travail cognitif du lecteur qui est transformé. Ce dernier est amené à chercher dans le texte des indices qui vont le mener à la compréhension. Il s'attache à trouver des marques renvoyant à l'acteur ou aux personnages, il identifie les parties dialoguées, il cherche à tirer des informations du contexte dans lequel se passe la scène.

L'approche globale s'applique à des textes journalistiques mais inspire ensuite le mode d'appréhension de textes littéraires. Ainsi l'incipit a toute son importance puisque c'est là que réside le point de départ d'un monde textuel, souvent fictionnel. Et l'on propose alors des consignes pour la lecture littéraire comme : *identifiez les personnages en scène ; quels sont leurs liens ; quel est l'événement qui vient déranger l'ordre de départ*, etc. Dans cette approche, le lecteur est actif : il lui faut rechercher des éléments, des indices que contient le texte et qui le mettent sur le chemin de la compréhension.

## 1.1.2. Reconnaître des genres textuels

Assez rapidement, l'accent est mis sur la reconnaissance de genres textuels (voir par exemple Beacco, 1991). Tout texte appartient à un genre discursif, journalistique, publicitaire, littéraire, etc. On s'efforce alors de chercher des marques discursives qui permettent à l'apprenant-lecteur de mieux prévoir ce qu'il va lire. Sa pré-connaissance du genre, y compris dans sa langue maternelle (ne lit-il pas des bandes dessinées, des contes, des aphorismes dans sa langue maternelle ?) va faciliter l'appréhension du texte en langue étrangère par les hypothèses qu'il est capable de faire, non pas sur le contenu mais à partir d'une « superstructure » du texte (voir Van Dijk, 1985 ; Cicurel, 1992). Cette superstructure constitue un cadre formel dans lequel le contenu apparaît. Le modèle est construit pour les textes rapportant un événement. Les genres littéraires se prêtent également à une anticipation de la part du lecteur : le contrat de lecture n'est pas le même pour un roman que pour une biographie ou un livre d'entretien. À partir de cela, le lecteur se rapproche plus aisément du texte à lire, fabrique des hypothèses sur sa forme, sur sa structure, sur les effets qu'il recherche.

## 1.1.3. La réception des textes

Dès cette époque le lecteur commence lui aussi à être pris en compte. Un numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* (Bertrand et Ploquin, 1988) met au devant de la scène didactique la question de la réception du texte et la perspective du lecteur. Le texte existe en tant qu'il est lu, et il l'est par une communauté de lecteurs qui l'interprètent d'une certaine manière. C'est dans cette veine que la notion de *lecteur modèle* de Umberto Eco (1979) vient éclairer les études sur la lecture littéraire. On voit alors lentement reculer l'approche formaliste, chère au structuralisme. Non pas que l'on refuse cette approche textualiste telle que l'avait formulée Tzvetan Todorov dans les années soixante mais elle est nuancée, complétée.

T. Todorov (2005) rappelle qu'en arrivant en France de son pays d'origine, la Bulgarie, il constate que les études littéraires sont enfermées dans des conceptions attachées au biographique, insérées dans l'histoire littéraire. Il propose alors ce que l'on appelle une approche interne (relative aux éléments de l'œuvre entre eux) par rapport à une approche externe (contexte historique, esthétique idéologique...). En 2005, dans la revue *Le débat* [1], T. Todorov revient sur ces conceptions et les envisage dans une perspective critique. Il souligne que l'analyse structuraliste est une « technique » qui ne doit pas se substituer à la recherche du sens. Si les études universitaires peuvent être enrichies par ces

conceptions, l'enseignement secondaire n'a pas le même objet. « C'est la littérature elle-même qui est destinée à tous, non les études littéraires », écrit-il.

### 1.1.4. La question de la lecture silencieuse

La lecture à voix haute, telle que la pratiquaient jadis les maîtres, est décriée dans les années quatre-vingt. Or les études en psychologie de la compréhension montraient que la linéarité qu'exige une lecture oralisée n'encourageait pas la compréhension, on voulait selon le titre d'un article de Daniel Coste (1974) « lire le sens ». Si l'œil aborde par bonds successifs le texte, si des hypothèses sont faites en cours de lecture, l'oralisation risque fort de déranger le travail de compréhension si laborieux que doit effectuer l'apprenant lecteur. Certes, mais alors n'a-t-on pas négligé le rôle capital de la voix dans l'approche des textes ? L'oralisation de la poésie, du théâtre ? En outre, la lecture dans une langue étrangère demande à ce qu'une voix soit entendue. Une voix, des voix sont un contact direct avec la langue.

## 1.2. Un tournant dans les conceptions de la lecture littéraire

Ces grands principes constituaient un changement de paradigme considérable dans la pédagogie des textes et, incontestablement un immense progrès dans la compréhension de la facture des textes et dans la manière de les aborder dans un contexte de classe. Lire de la littérature c'est accepter la solidarité du sens et de la forme, c'est chercher à voir pourquoi le fond est exprimé de telle manière et scruter la façon dont une histoire est racontée, s'attacher aux mots que prononcent les personnages. Le texte littéraire appelle une « posture du pourquoi » : pourquoi comme cela, et pourquoi dans ces termes ? Pourquoi tel *incipit* et pourquoi tel dénouement ?

L'approche formaliste n'a pas eu le même impact dans les différentes cultures éducatives. Patricia von Münchow (2005 et 2011) a mis en évidence les différences existant entre les approches du texte littéraire en Allemagne où l'on se préoccupe davantage de ce qu'un texte apporte au lecteur *comme expérience*, comment il peut contribuer à la construction de la personne et celles qui ont cours en France. Le goût pour ce qui est strictement textuel a conduit à des dérives formalistes où l'on finit par oublier que l'auteur veut vous enchanter, vous montrer quelque chose, vous garder avec lui... ou vous emmener loin.

Lisons ces quelques lignes de l'écrivain Christian Bobin <sup>[2]</sup> pour s'en convaincre :

Lire par exemple c'est une des manifestations les plus simples de l'intelligence, cela n'a rien à voir, absolument rien avec la culture. Lire c'est faire l'épreuve de soi dans la parole d'un autre, faire venir de l'encre par voie de sang jusqu'au fond de l'âme et que l'âme en soit imprégnée, manger ce qu'on lit, le transformer en soi et se transformer en lui.

Nous voilà bien perplexes. Ces fameux *repérages*, propres à l'approche globale où l'on cherche des indices, on souligne des éléments de liaisons, des répétitions ou analogies de termes, familiarisent le lecteur avec un texte, permettent d'y entrer progressivement, mais le danger n'est-il pas que cet appareillage — assez conceptuel — tienne le lecteur à la lisière du texte et de ses émotions ? Le revirement de T. Todorov ne pousse-t-il pas à se poser des questions ? Quelle technicité faut-il avoir, et à quel niveau de lecture ? L'entrée par les marques est-elle définitivement à conserver telle que les auteurs la proposaient dans les années soixante-dix ou faut-il la nuancer ?

Souligné par Anne Godard et *alii* (2011), des travaux théoriques prenant en compte la réception du lecteur, sa subjectivité, son potentiel interprétatif, son « horizon d'attente » (Jauss, 1978) marquent un tournant. On délaisse le paradigme formaliste et on cherche d'autres manières de lire la littérature. Les travaux de Jean-Louis Dufays (1994), d'Annie Rouxel (1996) mettent au premier plan la nécessité de faire une place à une lecture-plaisir, plus ludique et moins centrée sur la recherche de marques formelles supposées caractériser un texte. Vincent Jouve (1993) introduit la notion d'« expérience de lecture », entendue comme expérience esthétique, émotionnelle, créative, de la part du lecteur. Chloé Gabathuler et Bernard Schneuwly (2014) s'intéressent à la relation qui se noue entre le lecteur et le texte.

C'est dans cette perspective que nous voudrions aborder des conceptions dans lesquelles place est faite à *l'imagination*. La lecture littéraire est pour le sujet lisant un travail de mise en fiction au cours duquel il imagine une scène, il entend des voix, il ressent des émotions dans leur diversité, il découvre des fonctionnements communicatifs et des affects.

## 2. La vocalité dans la textualité : corps, voix et lecture

On a coutume de décrire l'oralité et la scripturalité comme deux ordres sémiologiques qui régissent de façon différente la communication. Nul doute que le canal (graphémique ou

phonématique), le support, la présence ou l'absence de locuteur en face à face, génèrent deux situations de communication irréductibles l'une à l'autre. Mais sont-elles aussi distinctes que cela ?

## 2.1. La mise en scène vocale à l'intérieur du texte

Non seulement le texte peut se faire voix, mais il permet la rencontre du lecteur avec une multitude de voix. Peu de textes peuvent s'affranchir de la « pluralité vocale » qui les habite. Lorsqu'on parle des « voix d'un texte », on pense au dialogue théâtral ou au dialogue romanesque, deux instances qui donnent lieu à des pratiques de lecture différentes : la pièce de théâtre, lorsqu'elle est jouée, se transforme en voix d'acteurs qui ont incorporé un texte que le spectateur peut entendre. Le dialogue romanesque, lui, est lu silencieusement : sait-on ce que le lecteur entend et comment il interprète ces voix ? Lit-il les dialogues de personnages comme il lit le reste du texte ? Rappelons que la lecture n'a pas toujours été la lecture de yeux que nous connaissons. La pratique de la lecture personnelle, silencieuse ne se répand qu'à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle (voir les travaux de l'historien des pratiques de lecture, Roger Chartier et *alii*, 1993). Auparavant, comme l'écrit de Michel de Certeau (1990 : 253), la lecture s'accompagne d'une rumeur, celle de l'articulation vocale. Les pratiques de lecture pendant des siècles incluent la sonorité de la voix. Il faut attendre une époque plus récente pour que la lecture devienne cet acte intime, cette rencontre entre le lecteur et le texte, telle que nous la connaissons, un rapport direct *entre les mots et soi*.

La pratique de la lecture à voix haute n'est cependant nullement obsolète. Pas plus que l'oralisation d'un texte. Songeons au théâtre, à la poésie, à la récitation, à la lecture en situation pédagogique dans laquelle le texte à comprendre est lu et commenté, à la subvocalisation que demande souvent la lecture d'un texte dans une langue étrangère, à la lecture collective dans le cadre d'une chorale, d'une prière, d'histoires racontées aux enfants. Ce sont des situations de lecture qui font appel au corps du lecteur. Celui-ci est mobilisé, la lecture est accompagnée de gestes, les lèvres bougent, transformant les mots écrits en sons, en sons doués d'un sens, pour soi et pour l'autre.

Ainsi le texte — dans son silence — murmure. Il inscrit des sons sur la page, il met en scène pour le lecteur une multiplicité de voix qui se répondent ou s'imbriquent dans un texte. De telle sorte que l'on peut dire que le texte est aussi, pour le lecteur, transmission de la communication orale, possibilité de « faire entendre » des voix.



## 2.2. L'écrit, une illusion d'oralité ?

Il apparaît ainsi que les formes écrites peuvent devenir un *support privilégié* pour une meilleure connaissance de l'oral. En effet, il n'est pas commode de travailler sur ce qui fait la spécificité de la communication orale — les stratégies conversationnelles, les actes indirects de parole, les sous-entendus, l'expression des sentiments, des intentions —, en se basant sur un corpus oral dit authentique. Où trouver des locuteurs prêts à « s'abandonner » et à livrer leurs émotions devant un magnétophone ?

C'est en grande partie grâce à la littérature que l'on peut découvrir le registre émotionnel et ses manifestations. Les « formes écrites de l'oral » constituent ainsi des données précieuses pour découvrir ce qui est autour (de) et concomitant à un échange verbal. La littérature fourmille de textes qui imitent ou reproduisent les formes de l'interlocution.

On peut se demander si ces formes qui parodient un échange entre des locuteurs par le biais de l'écriture relèvent toujours de l'oral. Sont-elles une illusion d'oralité ? Il s'agit en quelque sorte d'une instance « orale/écrite »<sup>[3]</sup> qui s'accommode des règles de la phrase écrite, gomme le plus souvent la dimension phatique, intonative ou exclamative de la langue, les marques d'hésitation, les chevauchements, les troncations, les reprises propres à la langue orale. En outre, les dialogues romanesques, le plus souvent, ne sont pas une « interaction intégrale » qui comporte, comme on le sait depuis les nombreuses descriptions des conversationnalistes, des séquences d'ouverture et de fermeture, des règles d'alternance de la parole. Les échanges de salutations sont bien souvent absents. Ils sont effets si ritualisés que le lecteur n'en a guère besoin pour reconstruire la totalité de l'interaction, à moins que précisément, les moments de rencontre ne fassent l'objet de l'écriture, comme parfois chez Patrick Modiano.

## 2.3. Découvrir l'instance orale par l'écrit romanesque...

Que peuvent alors apporter, pour la compréhension de la dimension orale des échanges, ces écrits dans lesquels les éléments liés à l'oralité sont l'objet de transformations pour pouvoir être intégrés au code écrit ? Plusieurs réponses peuvent être avancées :

- D'abord la structure de l'oral est présente, il y a un dialogue, un je/tu. La trace écrite d'un oral spontané, jaillissant et éphémère peut être mieux observée lorsqu'elle

apparaît sous une forme scripturale. Cette dernière « donne à lire » la communication orale, par les manières de parler, de s'adresser, de se donner la parole, d'introduire un thème, de s'en détourner, etc. Lue, imaginée et peut-être oralisée par les lecteurs, l'oral se révèle avec une grande force ;

- Ensuite, c'est grâce à ces conversations écrites que nous avons trace des manières de parler antérieures à la technique de l'enregistrement, car nous avons par le biais des textes romanesques des informations sur les « sonorités écrites » ;
- Enfin, sur un plan didactique, elles permettent une plus grande extension des situations orales que l'on peut proposer dans le contexte de la classe où, hormis l'oral radiophonique ou l'oral des dialogues enregistrés que les méthodes de langue proposent, et quelques interviews, il est difficile d'avoir accès à des conversations <sup>[4]</sup>. Le corpus oral constitué par les dialogues de méthodes est souvent pauvre en affects. Lorsqu'il s'agit d'échanges ordinaires, ils sont réduits à ce qui est prédictible, ce qui ne donne pas une image satisfaisante de la richesse des rencontres de locuteurs.

## 2.4. Romain Gary ou le parlé romanesque

Extrait de *La promesse de l'aube* <sup>[5]</sup>, voici un moment où le jeune narrateur, encore adolescent, décrit sa rencontre avec Mariette, la femme s'occupant du ménage, engagée par sa mère :

(1) Bref, Mariette prenait dans ma vie une importance grandissante — cela commençait au réveil et durait plus ou moins toute la journée. Lorsque cette déesse méditerranéenne apparaissait à l'horizon, mon cœur partait au galop à sa rencontre et je demeurais sans bouger sur mon lit, terriblement encombré. Je finis par me rendre compte que Mariette m'observait également avec une certaine curiosité. Elle se tournait parfois vers moi, mettait les mains sur ses hanches, me fixait avec un sourire un peu rêveur, hochait la tête et disait :

— Ça fait rien, vous pouvez dire que votre mère, elle vous aime vraiment. Elle parle que de vous quand vous êtes pas là. Et toutes ces belles aventures qui vous attendent, et toutes les jolies dames qui vont vous aimer, et patati et patata... ça finit par me faire de l'effet. Je me sentis assez contrarié. Ma mère était la dernière chose à laquelle j'étais disposé à penser à ce moment-là. Étendu en travers du lit, dans une position très inconfortable, les genoux pliés, les pieds sur la couverture, la tête contre le mur, je n'osais pas bouger.

— Elle me parle de vous comme si vous étiez un prince charmant, quoi... Mon Romain par-ci, mon Romain par-là... Je sais bien que c'est seulement parce que vous êtes son fils,

mais à la fin, je me sens toute drôle. . .

La voix de Mariette avait sur moi un effet extraordinaire. Ce n'était pas une voix comme une autre. D'abord elle ne paraissait pas venir de la gorge. Je ne sais pas du tout d'où elle venait. Et elle n'allait pas non plus là où les voix vont en général. Elle n'allait pas à mes oreilles, en tout cas. C'était très curieux.

Quelles voix identifions-nous dans cette séquence ? D'abord celle du narrateur, jeune garçon qui fait part de son émoi en présence de Mariette, qualifiée de « déesse méditerranéenne », puis celle de la mère qui vante les qualités du fils, et celle de Mariette. Le contexte est celui de la maison du jeune narrateur, les gestes sont décrits, la position du jeune garçon sur le lit, tout comme les émotions ressenties. La scène est très « cinématographique » et permet au lecteur de visualiser l'interaction et d'entendre des voix différentes.

L'oralité est rapportée par différents moyens :

- la forme dialoguée, bien que seules les paroles de Mariette soient « produites » ;
- le parler populaire de Mariette reproduit ou imité : pas de *ne* dans la négation, *quand vous êtes pas là, patati patata, je sais bien* ;
- enfin, dernier élément, mais non le moins intéressant, des informations sont données sur la voix de Mariette qui charme le jeune garçon, cette voix qui semble avoir perdu sa matérialité.

L'oral, ce sont des paroles, mais c'est aussi ce qui accompagne l'échange lui-même, ce qui le précède, ce qui le suit. L'effet de la parole fait partie de l'échange et cela, la littérature peut le décrire. C'est par la scripturalité que l'on a accès aux intentions des personnages, à leurs manières de faire, par le biais des commentaires qui permettent de situer l'échange non seulement dans un contexte social, dans une typologie d'interactions mais aussi dans une logique psycho-affective des comportements. La littérature peut être comme une ressource pour la connaissance élargie de l'oral dans sa richesse.

### 3. Quand la littérature permet de pénétrer les motifs d'action : la construction d'un *répertoire actionnel*

Dans la perspective des théories de l'action <sup>[6]</sup>, sont envisagés par divers moyens d'investigation, les motifs et les intentions qui guident la réalisation d'une action humaine. Nous exécutons à chaque instant une série d'actions verbales et non verbales. Comment se fait la connaissance du sens de ces actions ? L'action humaine échappe à l'observation car tout un pan de l'action se passe dans l'intériorité de la conscience : le projet qui précède l'action ou la motive aussi bien que le processus de modification en cours d'action <sup>[7]</sup>.

Or la littérature révèle bien souvent les motifs d'action des êtres. Des personnages multiples, de toute origine, dans tout contexte, rencontrent d'autres personnages, agissent et réagissent. Leurs actes, leurs paroles, leurs gestes sont souvent accompagnés de descriptions de l'action, qui l'enrichissent et en déploient les strates secrètes. Les intentions, les motifs, les réactions de l'interlocuteur, ce que le personnage ressent après ou avant de mettre en œuvre une action, sont rendus visibles/lisibles.

Ainsi, pour approfondir la connaissance de l'action humaine, on peut s'appuyer sur le corpus littéraire, dans la mesure où il est susceptible d'offrir un large stock de modèles d'action (Ricœur, 1984). Un texte littéraire détient un ensemble d'indications sur la réalisation d'une action, sur sa préparation, sur les réactions que les protagonistes ont à son égard. Pensons aux romans de Patrick Modiano qui met en scène sous forme de dialogues des actions quotidiennes, apparemment banales mais en réalité lourdes d'un sens caché. Derrière une conversation ordinaire, se cache un sens autre que le lecteur découvre, ne sachant pas clairement comment se tisse cet ensemble d'indices, de non-dits, qui le conduisent vers la sensation trouble qu'il se passe quelque chose sous la surface des mots.

Ce sont là des éléments qui sont à approfondir, à essayer de mettre à la surface, notamment dans le cas d'une lecture en langue étrangère. On peut tenter de faire dégager la dimension de l'*action* que véhicule un texte avec des questions comme :

- Peut-on identifier le type d'action qui est accomplie ou qui va l'être ? Dans quelle sphère se déroule-t-elle (familiale, amoureuse, administrative, commerciale) ?
- Qui sont les participants et comment les participants se situent-ils par rapport à cette action, sont-ils responsables, complices, opposants, etc. ?
- Qu'est-ce que cette action va leur apporter (chagrin, bénéfice, amélioration de leur statut) ?
- Pourquoi s'engagent-ils ? Quelles sont les conséquences ?

Telles sont quelques-unes des questions que l'on peut proposer en vue de déterminer le *contenu actionnel* d'une scène de roman et qui enrichirait le *répertoire actionnel* d'un sujet-lecteur.

Voici les premières lignes d'une scène dialoguée du roman de Patrick Modiano <sup>[8]</sup>, *Un cirque passe* (1992 : 11-12) :

(2) J'avais dix-huit ans et cet homme dont j'ai oublié les traits du visage tapait mes réponses à la machine au fur et à mesure que je lui déclinais mon état civil, mon adresse et une prétendue qualité d'étudiant. Il m'a demandé à quoi j'occupais mes loisirs. J'ai hésité quelques secondes :

— Je vais au cinéma et dans les librairies.

— Vous ne fréquentez pas seulement les cinémas et les librairies.

Il m'a cité le nom d'un café. J'avais beau lui répéter que je n'y avais jamais mis les pieds, je sentais bien qu'il ne me croyait pas. Enfin, il s'est résolu à taper la phrase suivante :

« Je passe mes heures de loisir au cinéma et dans les librairies. Je n'ai jamais fréquenté les cafés de la Tournelle, 61, quai du même nom. »

De nouveau des questions sur mon emploi du temps et mes parents. Oui, j'assistais aux cours de la faculté de lettres. Je ne risquais rien à lui dire ce mensonge car je m'étais inscrit à cette faculté, mais uniquement pour prolonger mon sursis militaire. Quant à mes parents, ils étaient partis à l'étranger et j'ignorais la date de leur retour, à supposer qu'ils ne reviennent jamais.

Alors, il m'a cité le nom d'un homme et d'une femme en me demandant si je les connaissais. J'ai répondu non. Il m'a prié de bien réfléchir. Si je ne disais pas la vérité, cela pourrait avoir de très graves conséquences pour moi. [...]

Avant de partir, je voulais savoir pourquoi j'avais dû subir cet interrogatoire.

— Votre nom figurait sur l'agenda de quelqu'un.

Mais il ne m'a pas dit qui était ce quelqu'un.

— Nous vous convoquerons au cas où nous aurions encore besoin de vous.

Les écrivains ont leur manière propre de reproduire l'oralité, tant par le style des répliques <sup>[9]</sup> que par le discours rapporté, mais ce qui nous intéresse ici est le type d'action que l'on découvre. De quoi s'agit-il ? Quel est le rapport entre les protagonistes, comment se fait-il que l'on sache très vite qu'il s'agit d'un interrogatoire de police, alors que ce n'est pas explicitement dit ? À quoi l'action est-elle reconnaissable ? En voit-on les enjeux ?

On peut, nous semble-t-il, encourager le lecteur à trouver de quel contexte actionnel il s'agit. L'action est-elle *typique* d'une situation ou, tout au contraire, est-elle à rapporter à la singularité des sujets agissants ?

Si, dans une perspective pragmatique largement adoptée en didactique des langues, on focalise l'attention des apprenants-lecteurs sur les actes de parole et leur réalisation, on peut élargir le champ d'investigation en intégrant la dimension d'*action* que véhicule un texte. Dans l'extrait ci-dessus, le lecteur découvre un homme dont il peut déduire, à travers certains détails, qu'il s'agit d'un officier de police : il tape à la machine, il demande de décliner l'état-civil, il affirme avec autorité et sans atténuation que son interlocuteur a oublié de signaler un fait. Puis il consigne les paroles par écrit, et mot à mot. Bref, le lecteur reconnaît le contexte sans que l'auteur n'ait besoin de l'écrire. Que le lecteur ait à reconnaître lui-même le genre interactionnel renvoie à des traits stylistiques propres à P. Modiano, ceux du non-dit, de l'implicite, de l'étrangeté. Le mot « interrogatoire » n'arrive que plus tard et confirme ce que le lecteur avait pressenti. Le propre de la langue de P. Modiano est cette langue apparemment simple par laquelle des processus interactionnels complexes sont exposés et, avec eux, des sensations évocatrices.

Pour étudier une action, il faut pouvoir la « typifier »<sup>[10]</sup>, en voir les conditions de réalisation, les enjeux, les résultats. En étudiant une scène de roman, on peut tenter une entrée par la reconnaissance d'une action : est-elle accomplie ou va-t-elle l'être ? Quel est le contexte social ? Qu'est-ce que cette action va apporter ou retrancher à chacun des personnages ? Telles sont quelques-unes des questions que l'on peut poser en vue de déterminer le contenu actionnel d'une scène de roman. La littérature peut précisément être le lieu d'une recherche de genres interactionnels étendus : le conflit, la scène d'amour, la rupture, l'entrée en matière, etc. Certes, il s'agit de représentations fictionnelles : la médiation de l'auteur et celle de l'écriture sont là, mais cela n'entrave pas la possibilité de s'appuyer sur ces passages pour les étudier et y voir un *reflet* de la communication humaine.

Le texte romanesque qui propose souvent, à côté des dialogues, à la fois ce que ressent la personne qui énonce les paroles et comment celui qui les entend les interprète, permet au lecteur d'avancer dans la compréhension *du monde intérieur de l'autre* et probablement dans le sien propre. Ce sont les textes littéraires, et notamment les parties dialoguées, qui peuvent constituer un corpus extrêmement fécond et permettre au lecteur de se constituer « un répertoire actionnel » afin de se préparer à s'engager dans l'action réelle ou, du moins, lui permettre de connaître d'autres mondes que celui dans lequel il est habituellement investi.

## 4. L'imagination et le partage du contexte

## 4.1. Des indices pour construire un processus de fictionnalisation

La lecture littéraire demande au lecteur d'adopter une posture de fictionnalisation. Qu'est-ce que cela signifie ? Tout n'est pas dit dans le texte, il y a des « blancs » dans le tissu narratif, tout comme il y a des *indices* permettant au lecteur de suivre l'intrigue du texte. Ce sont les thèses défendues par Umberto Eco (1979), ou celles de Wolfgang Iser, (1976) : le texte littéraire demande au lecteur de construire avec lui et par lui le monde du texte. Entre le monde textuel et le monde que le lecteur doit reconfigurer mentalement, il existe une nécessaire interaction qui exige des mouvements coopératifs de la part du lecteur. Tout en lisant, le lecteur construit le sens. Pour W. Iser, le texte littéraire est une « formation fictive », une structure de communication qui cherche à présenter textuellement ce qui n'est pas donné dans le monde réel. Au lecteur de faire un travail de construction à partir d'indices textuels.

Ainsi, dans la lecture d'une œuvre romanesque, le lecteur accepte un certain contrat de lecture, celui qui consiste à lire ce qui n'est pas « vrai » tout en ne le prenant pas pour un mensonge ; c'est le paradoxe que signale le pragmaticien John Searle (1979) en faisant appel à la notion de « posture ». La fiction demande à ce que le lecteur accepte d'entrer provisoirement dans un monde uniquement construit par le texte. Les personnages, les actions, le développement sont de l'ordre de la feinte, et cependant devant ce « faire semblant », le lecteur ressent des émotions, éprouve des sensations qui, elles, sont bien « vraies ». Un texte romanesque demande au lecteur une *posture fictionnelle* dans la mesure où il lui faut construire un monde imaginaire, à partir d'éléments prélevés dans le texte, posture différente que celle qu'il aura pour la lecture d'un texte biographique pour lequel c'est la recherche et la reconstruction d'une réalité qui sont visées.

Dès lors, on peut se demander comment le texte « s'arrange » pour donner au lecteur de quoi « fabriquer » la représentation qui existera à l'issue de la lecture. La difficulté provient du fait que la fiction est un discours écrit, et par conséquent, les données contextuelles naturelles n'existent pas comme dans un discours en face à face. Le texte est tenu d'offrir au destinataire les indications nécessaires pour permettre à ce dernier de construire le contexte. Il faut que le lecteur imagine en s'appuyant sur des indices assez divers. Cela peut être par le biais de descriptions (du décor au monde intérieur du personnage), de qualifications, de modes de désignations, de façons de parler que le lecteur va imaginer.

Dans le passage suivant, on voit comment Modiano <sup>[11]</sup> transmet au lecteur une gamme très complète d'informations sur les circonstances dans lesquelles s'effectue une

## conversation entre un écrivain et un éditeur :

(3) À la réception du *Concorde* j'ai demandé M. Yoka Tatsuké. Il m'attendait au « restaurant » du dix-septième étage. L'ascenseur glissait dans un silence d'ouate. Un hall tendu d'une moquette orange. Une inscription en lettres d'or courait sur le mur d'acier : « PIZZERIA PANORAMIQUE FLAMINIO », et une flèche indiquait la direction à prendre. Des hauts parleurs invisibles diffusaient une musique d'aéroport. Le garçon en veste bordeaux m'a indiqué une table, au fond, près de la baie vitrée.

Je me trouvais en présence d'un Japonais distingué au costume gris. Il s'est levé et m'a salué en hochant la tête. Il portait de temps en temps un fume-cigarette à ses lèvres et m'observait avec un sourire dont je me demandais s'il était ironique ou amical. La musique d'aéroport jouait en sourdine :

— Mr. Tatsuké, I presume ? lui ai-je dit.

— Please to meet you, Mr Guise.

Le lecteur peut ainsi imaginer le contexte et suivre le mouvement du narrateur se rendant au lieu de la rencontre. Il découvre avec lui le décor et l'ambiance de l'hôtel, l'environnement sonore, puis la personne qui attend, son habillement, sa nationalité, ses gestes et son comportement et collabore avec le narrateur pour faire des suppositions sur son identité. Remarquons que P. Modiano fait parler ses personnages en anglais. L'écrivain compte sur la compétence en langue étrangère de son lecteur...

On voit de quelle manière le code écrit restitue *successivement* les paramètres de la situation de discours. De sorte que lire une conversation écrite dans un roman, ce n'est jamais lire seulement les dialogues mais aussi leur cotexte. C'est parce que les répliques sont annoncées, présentées, commentées qu'elles sont lisibles. La construction de la conversation romanesque se fait à la fois par le biais de la *mimésis* (imitation des paroles) et par la *diégésis* (description) <sup>[12]</sup>.

Et pour ce faire, l'écrivain a besoin de la collaboration active du lecteur pour construire la scène. Ce dernier s'appuie sur un ensemble d'indications paraconversationnelles pour donner sens aux paroles échangées et les mettre en contexte:

## 4.2. Apprendre à partager un contexte

Dans les différentes descriptions de l'interaction sociale, pour dire ou faire comprendre de quelle manière s'établit la communication entre deux ou plusieurs locuteurs, on trouve communément une référence au cadre communicatif, à la situation — que l'on appelle



aussi le contexte —, dans lequel s'effectue l'échange. En effet sont généralement considérés comme déterminants pour la production et l'interprétation du sens certains savoirs à propos :

- du site ou cadre spatio-temporel ;
- des participants : leur nombre, leur apparence, leurs relations ;
- du contrat de communication et des finalités de l'interaction — qu'ils préexistent à l'échange, ou qu'ils se dessinent au fil des échanges ;
- du thème et la gestion du thème ;
- des rituels sociaux.

Pouvoir s'engager dans un échange, c'est connaître ou reconnaître les règles de prise de parole et savoir jouer avec elles. La compétence interactionnelle est, en partie, la capacité à s'insérer dans une conversation et à y développer des stratégies, des ruses — consciemment ou non — pour établir, maintenir ou remodeler le lien avec l'autre.

Cependant dans les éléments de ce *contexte* que l'on évoque lorsqu'on pense au processus de communication, il y a une part qui se dérobe. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) souligne le hiatus existant entre « contexte réel » et « contexte reconfiguré ». Elle donne du contexte la définition suivante : « ensemble des représentations que les interlocuteurs ont du contexte » (p. 41). Or si on considère que le contexte est formé par des *représentations*, par un ensemble d'images intériorisées, on conteste l'idée d'un contexte *réel*, unique, partagé entre des locuteurs, et on passe du côté d'un « contexte imaginé ». En effet, il y a peu de chances pour que deux sujets partagent exactement les mêmes représentations, qui leur permettraient de lire ou de décoder un texte ou une situation de la même manière. Pensons par exemple :

- au lieu social ou géospatial : chacun n'a-t-il pas sa représentation d'un lieu et n'en fait-il pas une lecture différente selon son expérience antérieure ? Une cour d'école ou une galerie d'art sont-elles un même contexte-lieu pour chacun d'entre nous ?
- aux participants : on considère généralement que ce qui est déterminant c'est le statut ou le rôle social, mais ce statut ou rôle est doublé d'une représentation ou perception bien plus fine, en partie affective, de l'image des autres protagonistes.
- au *script* de l'interaction (selon les cognitivistes nous avons une pré-connaissance d'un déroulement-type d'une action, cf. Gaonac'h, 1987), mais les scénarios que chacun emmagasine tout au long de l'existence ne sont certainement pas identiques

selon les sujets et les cultures. Et les réactions aux étapes du scénario ne sont pas identiques d'un individu à l'autre.

Mais plus troublante encore est l'idée que le contexte *par essence* serait impossible à embrasser puisque le participant est lui-même un élément du contexte, et se voit *de l'intérieur*. Le participant « voit » toujours la scène à laquelle il participe du point de sa conscience. Il y a moi et les autres. Mais pour mon voisin, il a aussi « moi et les autres ». Chacun voit la scène d'un point de vue différent, le sujet percevant n'a pas le même statut que les autres.

Autant d'éléments qui donnent à penser qu'on a beau tenter de saisir objectivement les éléments du contexte, une partie de ce contexte est une interprétation des situations par un sujet. La réalité produit des images différentes pour chacun des sujets.

Comment se mettre d'accord sur une interprétation ? Une manière d'envisager la question est de se tourner vers les textes littéraires qui constituent un patrimoine que nous avons en commun. Lectures et interprétations sont alors possibles. La littérature cesse d'être seulement un objet beau, à admirer, pour devenir ce qui permet l'échange, la découverte, le partage.

## Conclusion

Les enquêtes sur les pratiques de lecture menées dans les milieux populaires et auprès de lecteurs diplômés par le sociologue Bernard Lahire, montrent que la lecture stylistique est surtout le fait de professionnels de la lecture : critiques, professeurs, journalistes culturels. Les lecteurs dits profanes interrogés sur leurs raisons de lire mettent l'accent sur les thématiques des livres et les expériences qui y sont relatées. Chaque lecteur est attiré par ce qui va lui permettre de « faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience » (Lahire, 2001 : 162). Ce qui intéresse un lecteur c'est de pouvoir *s'essayer à des rôles différents des siens*, c'est de confronter sa situation à d'autres, similaires ou non, mais qui ont quelque chose à voir avec sa propre expérience.

On voit ici l'intérêt que ces constats peuvent avoir pour construire d'autres pratiques de lecture. L'école, notamment en France, a tendance à mettre l'accent sur des aspects formels et stylistiques, sans doute importants, mais qui ne doivent pas cacher que c'est à autre chose qu'un lecteur veut avoir accès lorsqu'il aborde de la littérature. Certes, lorsque le texte est lu dans une langue étrangère les processus d'identification se jouent plus

difficilement. La remarque de Bernard Lahire selon laquelle la proximité n'est pas nécessaire est suggestive :

On pourrait même dire que l'émotion littéraire se produit au confluent du proche et du lointain, du même et l'autre, du semblable et du différent : intéressant parce que « rappelant » une situation vécue, le charme du texte littéraire réside toutefois dans l'écart qui le sépare de cette même situation. On « s'y » retrouve en même temps que l'on découvre d'autres univers, on y retrouve du connu à travers la découverte de personnages, de lieux, de situations inconnus. (2001 : 165)

Que la scène lue se déroule dans un autre temps, une autre culture, une autre langue, ne doit pas empêcher le lecteur de développer le processus par lequel il peut *imagin* vivre des scènes sans qu'il ne s'expose à des conséquences sociales immédiates. Cherchons à tirer parti du sentiment d'étrangeté qui émane du texte littéraire en langue étrangère en transformant la posture presque naturelle de rejet d'un texte difficile en une posture tout autre, à condition de « travailler » cette posture et d'annoncer que le texte constitue pour le lecteur éloigné une archive, un document énigmatique à déchiffrer et dont on peut tirer bénéfice. Le texte est là, devant un lecteur perplexe, il contient un mystère : pourquoi ne pas chercher à susciter la curiosité et le désir d'en savoir plus ? La quête d'indices qui permet d'apprendre quelque chose, de dévoiler l'inconnu, peut s'avérer avoir un pouvoir de divertissement, et être une motivation à découvrir des textes même difficiles.

## Bibliographie

---

Baudouin, J.M. et Friedrich, J. (ed.), 1995, *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Beacco, J.-C., 1991, « Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite », *Études de linguistique appliquée*, 83, Paris, Didier Érudition, p. 19-28.

Bertrand, D. et Ploquin, F. (dir.), 1988, *Littérature et enseignement, la perspective du lecteur*, *Recherches et applications, Le français dans le monde*, Paris, Hachette.

Chartier, R. (dir.), 1993, *Pratiques de la lecture*, Paris, Petite bibliothèque Payot.

Cicurel, F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, collection F.

- Cicurel, F., 1992, « Pré-visibilité des discours journalistiques : à propos d'un événement-catastrophe », *Les carnets du Cediscor*, 1, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F., 2000, dir., « Les textes et leurs lectures », *Études de linguistique appliquée*, 119, Paris, Didier érudition.
- Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Coste, D., 1974, « Lire le sens », *Le français dans le monde*, 109, Paris, Hachette, p. 40-44.
- Coste, D., 1978, « Lecture et compétence de communication », *Le français dans le monde*, 141, Paris, Hachette, p. 25-34.
- De Certeau, M., 1990, *L'invention du quotidien. Les arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. folio essais.
- Defays, J.-M., Delbart, A. — R., Hammami, S. et al., 2014, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE.
- Dufays, J.-L., 1994, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- Eco, U., 1979, (trad.fr., 1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Filliettaz, L., 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec, Éditions Nota bene.
- Gabathuler, C., Schneuwly, B., 2014, « Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires » *Lidil*, 49, p. 153-176.
- Gaonac'h, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL.
- Godard, A., Havard, A.-M., Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir.), 2011, *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve éditions.
- Iser, W., 1976, (trad.fr. 1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
- Jauss, H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Jouve, V., 1993, *La lecture*, Paris, Hachette supérieur.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, « Texte et contexte », *Scolia*, 6, Publications de l'UMR du CNRS « Landisco » et de l'université des Sciences humaines de Strasbourg, p. 39-60.

Lahire, B., 1993, « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, 104, p. 17-26.

Lahire, B., 2001, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette littératures.

*Le Débat*, 2005, « Comment enseigner le français : programmes, manuels, enseignement, lecture », 135(3), Paris, Gallimard.

Lehmann, D., Moirand, S., 1980, « Une approche communicative de la lecture », *Le français dans le monde*, 153, Paris, Hachette, p. 72-79.

Maillard De La Corte Gomez, N., 2009, « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants », *Le Langage et l'Homme*, 44(1), p. 17-30.

Moirand, S., 1979, *Situations d'écrit*, Paris, CLE international.

Ricœur, P., 1984, *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.

Rouxel, A., 1996, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».

Schaeffer, J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil.

Schütz, A., 1998, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.

Searle, J., 1979, (trad. fr.1982), *Sens et expression. Étude de la théorie des actes de langage*, Paris, Éditions de Minuit.

Smith, F., 1971, *Understanding reading, a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Todorov, T., 2005, « Livres et vivre », *Le Débat*, 135(3), p. 53-63.

Van Dijk, T.A., 1985, « Structures of the News in the Press » dans Van Dijk T. A., *Discourse and communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media*, Berlin, De Gruyter.

Von Münchow, P., 2005, « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langue maternelle », dans Beacco J.-C. et autres, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 137-158.

Von Münchow, P., 2011, « Motiver l'élève par la lecture : comparaison de manuels scolaires en français et en allemand langues maternelles », Paris, Riveneuve éditions, p. 123-140.

## Notes

---

[1] Dans le numéro 135 (mai-août 2005) portant sur l'enseignement du français prennent positions des théoriciens comme Antoine Compagnon, Gilles Philippe, Hélène Merlin Kajman, Philippe Sollers. T. Todorov, dans un article intitulé « Livres et vivre », prend une nette distance avec les convictions qu'il avait défendues durant la période structuraliste dont il fut l'un des instigateurs.

[2] Ch. Bobin, 2015, *L'épuisement*, Gallimard, p.71.

[3] La manière dont l'oralité y est représentée n'est pas homogène (caricature, fidélité à la parole prononcée, stylisation et recherche d'effets différents sur un récepteur/lecteur).

[4] Des questions de déontologie se posent : respect du caractère privé de la plupart des conversations, limites techniques aussi car il faudrait faire à tout moment la chasse au corpus.

[5] R. Gary, 1960, *La promesse de l'aube*, Gallimard, p.37.

[6] Le cadre de recherches sur l'agir professoral (Cicurel, 2011) amène à considérer ce que l'on appelle les théories de l'action (Schütz, 1998 ; Baudouin et Friedrich, 1995 ; Filliettaz, 2002). Ces courants trouvent leur origine en philosophie, en sociologie ou en théories éducatives. Elles sont précieuses pour la didactique, discipline où la prise en compte de l'action à accomplir ou accomplie en vue de *faire apprendre* est centrale.

[7] Alfred Schütz (1998) insiste sur le fait que l'action se modifie au cours de l'agir : il y a un sens de départ et un sens susceptible de dévier en cours d'action.

[8] P. Modiano, 1992, *Un cirque passe*, Gallimard, p.11-12.

[9] Cela peut être une forme dialoguée mais aussi, bien souvent, une seule réplique qui vient interrompre la narration ou qui s'y insère.

[10] « Typifier » est une notion propre à A.Schütz. Confronté à une série d'expériences similaires, le sujet peut typifier/catégoriser le genre d'une action et engranger ainsi un savoir à propos du monde.

[11] P. Modiano, 1984, *Quartier perdu*, Paris, Gallimard, p.15-16.

[12] Dans la *Poétique*, Aristote distingue la *mimésis*, imitation de la voix de personnages et la *diégésis*, récit des actions ou description par le commentaire

## Pour citer ce document

---

Par Francine Cicurel, «Vocalité, imagination, motifs d'actions : si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire ?», *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne], ISSN 2729-3130, Cahiers en ligne (depuis 2013), Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?, Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, mis à jour le : 15/12/2020, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=786>

## Quelques mots à propos de : [Francine Cicurel](#)

---

Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, DILTEC

Francine Cicurel est professeur émérite et directrice de recherches à l'université Sorbonne nouvelle-Paris III. Ses domaines de recherches portent sur la lecture et ses pratiques, les interactions didactiques et l'agir professoral. Au sein du centre de recherches DILTEC, elle a notamment développé un champ de recherches s'appuyant sur la capacité réflexive d'enseignants confrontés à leur propre action. Ces analyses rétroactives de l'action visent à

...

## Droits d'auteur

---



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) /

Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)