Zeitschrift: Versants : revue suisse des littératures romanes = Rivista svizzera delle letterature romanze = Revista suiza de literaturas románicas

Herausgeber: Collegium Romanicum (Association des romanistes suisses)

Band: 57 (2010)

Heft: 1: Fascicule français. La littérature au premier degré

Artikel: "N'imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion

Autor: Jenny, Laurent

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-271549

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

N'imaginez jamais : Pour une pédagogie littéraire de l'immersion

Un merveilleux petit texte d'Henri Michaux, dans *La Vie dans les plis*[1], développe la consigne paradoxale de son titre : « N'imaginez jamais ». Consigne problématique parce qu'il n'est pas de texte littéraire qui ne constitue un ensemble d'amorces et d'incitations à imaginer. C'est par l'imagination – voire même disent aujourd'hui plus précisément les sciences cognitives par la « simulation » – qu'on investit les mondes possibles de la fiction littéraire, et c'est même le seul mode d'accès à ces mondes qu'on puisse envisager. Et il en va de même pour les univers affectifs déployés par la poésie, quoique selon des modalités un peu différentes.

La consigne de Michaux est plus particulièrement paradoxale vis-à-vis du texte qu'elle intitule, car au moment même où elle interdit l'imagination, le récit en active dramatiquement – ironiquement aussi – les vecteurs. D'abord en évoquant un instrument médical peu connu, le thermocautère, qui suscite chez la plupart des lecteurs une représentation plus fantasmatique que précise, ce qui en accroît le caractère effrayant. Ensuite en envisageant – en nous faisant envisager – le thermocautère dans un usage pervers de sculpture artistique des corps. Enfin et surtout, en nous impliquant dans cette périlleuse activité, d'abord par une généralisation inclusive « Avec ardeur, *vous vous* mettez au travail », puis en fictionnalisant *in vivo,* sous forme d'hypotypose, le retournement du thermocautère contre le lecteur : « Mais attention, tenez-le bien, dirigé sur le corps recherché. (...) Lâchez ! lâchez donc ! Trop tard, le voilà qui s'attache à votre chair, qui entre dans votre cuisse... » La consigne de Michaux est donc celle d'un énonciateur « indigne de confiance ». Pervers, non seulement dans ses hypothèses imaginatives, mais aussi dans le contrat contradictoire établi avec le lecteur. La fable tourne au triomphe de la littérature, irrésistiblement évocatrice, et à la défaite du lecteur, incapable de respecter la consigne anti-littéraire, et, du même

[1] Paris, Gallimard, 1972, p. 43.

Laurent Jenny, « N'imaginez jamais : pour une pédagogie littéraire », *Versants* 57:1, fascicule français, 2010, pp. 93-102

coup, sacrifié par l'énonciateur. Mais bien sûr, il s'agit d'un jeu, où le lecteur doit apprendre aussi à se dégager de la place que lui assigne la fiction pour s'en approprier une autre, celle d'un témoin neutre de la scène, voire celle de l'énonciateur sadique. Le texte nous offre en réalité un scénario imaginaire à entrées multiples, même si certaines nous paraissent privilégiées par son dispositif énonciatif. Le bon lecteur sera celui qui saura échapper aux pièges qu'on lui tend.

Si je me suis attardé un peu à cette petite fable, c'est qu'elle m'évoque *a contrario*, une autre relation de *double-bind*, celle qui est instituée vis-à-vis de l'élève (on me pardonnera ce vieux mot) dans ses études de Français. Effectivement, on le sait, que ce soit dans les instructions officielles, dans les manuels ou dans la pratique diffuse des enseignants, le « Français » est tendu entre deux objectifs hétérogènes. Selon le premier, le texte littéraire – ou indifféremment non-littéraire – est le support d'acquisitions de compétences expressives, argumentatives et aussi narratologiques. Il sert de matériel d'exemplification pour une grammaire discursive. Selon le second, le texte littéraire a une fonction patrimoniale. Comprenons par là qu'il est à la fois le véhicule de valeurs esthétiques et morales (censées fédérer une future communauté de citoyens) mais aussi d'expériences personnelles (permettant un apprentissage de la vie en anticipant des situations éthiques ou émotionnelles complexes). Entre ces deux objectifs, on le sait, il y a lutte d'influences sans qu'aucun des deux camps ne l'emporte vraiment sur le terrain. Contre les enseignants formés au structuralisme littéraire, et à la linguiste des années 70, on voit se dessiner depuis quelques années un front de moralistes ou de philosophes, rappelant les études littéraires à leur vocation de transmission de valeurs. Je pense évidemment à *La littérature en péril*[2] de Todorov (2007), qui se livre à une remarquable palinodie de la poétique et en appelle à la signification morale de la littérature. Je pense aussi à Jacques Bouveresse, *La connaissance de l'écrivain*[3] (2008), qui vilipende aussi l'héritage poétologique et propose de considérer la littérature comme un réservoir de vérités éthiques « qui nous aident à résoudre les problèmes que nous avons avec le monde et

[2] Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
[3] Jacques Bouveresse, *La connaissance de l'écrivain, Sur la littérature, la vérité et la vie*, Marseille, Agone, 2008.

avec les autres hommes ». S'il est vrai que ces deux essayistes réagissent à un paradoxe réel des études de Français, il me semble qu'ils le résolvent par une radicale moralisation de la littérature qui ne va pas sans poser de nouveaux problèmes (ne serait-ce que parce qu'elle élude les aspects esthétiques et communicationnels de la littérature qui, après tout, font aussi partie du patrimoine de connaissances dont la littérature est porteuse). Jetant le bébé avec l'eau du bain, ils font fi de l'héritage cognitif qu'eux-mêmes, dans le cas de Todorov, ont parfois contribué à mettre en place. Il y a peut-être de meilleures solutions à envisager. Mais cela ne saurait être qu'à condition de dépasser l'injonction paradoxale qui est faite aux élèves de Français.

En effet, les objectifs du Français, tel qu'on l'enseigne, ne sont pas seulement hétérogènes, ils sont pragmatiquement contradictoires. La fonction patrimoniale de la littérature suppose que les textes soient investis imaginairement. On pourrait dire qu'elle présuppose un impératif qui est : « Imaginez ! ». Sans simulation émotionnelle, le lecteur scolaire ne risque pas d'être touché par les expériences que communique la littérature et il ne saurait en tirer aucun apprentissage. Et de même, il faut qu'il trouve un accès personnel aux univers fictionnels pour se sentir concerné par les débats éthiques qui s'y proposent, qu'il entre dans une forme d'immersion. Mais les objectifs d'apprentissage de grammaire discursive impliquent un tout autre rapport aux textes, assez ressemblant à la consigne de Michaux « N'imaginez jamais ». D'abord, parce qu'en découpant ces textes en « morceaux choisis », en les entourant d'un arsenal pédagogique lourd, la transposition didactique des textes ampute ces univers fictionnels (ou affectifs) de leur dynamique et bloque leur investissement. Il est aussi improbable de trouver matière à empathie dans les fragments pédagogisés d'un manuel de français que de se passionner pour le contenu émotionnel d'un ensemble d'exemples de grammaire. A l'effet de morcèlement s'ajoute l'usage exemplatif des textes littéraires, clairement présentés comme de simples réservoirs de thèmes ou d'arguments pour des exercices expressifs. C'est aussi soustraire ces énoncés littéraires à toute portée directement référentielle ou éthique. Or, ce n'est pas dans les grammaires qu'on cherche des leçons de vie. Enfin, lors même que l'étude des textes se concentre sur des objets plus littéraires, à travers l'analyse énonciative ou narratologique par exemple, elle se limite le plus souvent à des consignes de distanciation, qu'on pourrait résumer par un

« N'imaginez jamais ! ». N'imaginez pas que l'auteur soit le même être que le narrateur (mais la question, seule intéressante, de la *relation* entre ces deux instances n'est pas posée) ! N'imaginez pas vous identifier naïvement avec le personnage comme cette sotte d'Emma Bovary (mais la nécessité d'une empathie avec le personnage pour activer le monde de la fiction n'est pas reconnue) !

Michaux et la pédagogie du Français ont donc en commun une pratique du *double bind* imaginatif. Mais là où l'injonction contradictoire de Michaux réussissait d'échouer, en provoquant ironiquement le lecteur, et en le faisant imaginer *tout de même*, l'injonction contradictoire de la pédagogie du Français échoue en réussissant à désintéresser effectivement le jeune lecteur de toute projection imaginaire, donc de tout accès aux valeurs incarnées par la littérature. L'effondrement de la lecture entre la fin du primaire et le début du post-obligatoire ne tient pas donc seulement à des causes culturelles exogènes (la prédominance de la culture internet et vidéo), il a quelque chose de programmé par la discipline Français elle-même.

A ce point, il me semble qu'il n'existe que deux voies pour résoudre les contradictions du Français.

La première consiste à faire voler en éclat la fausse cohérence du Français pour y distinguer deux sous-disciplines indépendantes l'une de l'autre : l'enseignement de la grammaire et des techniques d'expression d'une part ; la littérature d'autre part, qui ne se limitera pas nécessairement à un corpus francophone et qui proposera des lectures extensives. Cette première option, qui sépare savoir technique et réflexion sur les valeurs, et qui est impliquée par les dénonciations de « la littérature en péril », constitue cependant peut-être une option basse. Elle renonce à former une compétence lectoriale particulière et elle risque de réduire le commentaire littéraire à un bavardage fait de lieux communs idéologiques convenus.

L'option haute reste à inventer. Mais, elle pourrait consister à tenir compte des développements des théories de l'immersion, pour réintégrer la lecture parmi toutes les pratiques imaginatives des élèves (notamment dans la culture vidéo) et à inventer une pédagogie de l'immersion qui favorise cette dernière dans un premier temps pour mieux en analyser les vecteurs dans un second temps. L'intérêt d'une approche de ce type serait

à la fois de permettre l'accès au contenu vécu des valeurs et des expériences littéraires et de faire réfléchir les jeunes lecteurs sur la façon dont ils sont sollicités par les fictions. Tout le savoir narratologique, dont la fonction échappe à tous, élèves comme enseignants, y trouverait un usage, en élucidant l'implication personnelle des lecteurs. Cessant d'être un savoir abstrait, et intransitif (car la plupart des temps les descriptions narratologiques ne débouchent sur aucune interprétation du texte littéraire ni sur aucun usage), la narratologie pourrait parler aux lecteurs des places et des jeux de rôles que leur assigne la fiction littéraire.

Cela suppose un certain *aggiornamento* des théories littéraires sur lesquelles l'école se fonde. La doxa vulgarisée de l'analyse littéraire, telle qu'elle apparaît dans les manuels et dans les pratiques enseignantes, repose sur une théorie du texte qui date d'une trentaine d'années et qui s'est dégradée en une sémiotique restreinte (comme Genette parlait autrefois de « rhétorique restreinte »). A vrai dire, cette restriction drastique se réduit à une seule notion, avatar pseudo-technique et increvable de l'ancienne sémiotique, je veux parler du « champ lexical », qui, depuis trente ans, reçoit la faveur unanime des didacticiens, des enseignants et des élèves confrontés à un texte littéraire. Il y a, à ce succès jamais démenti, de solides raisons (malgré les efforts de la discipline de référence universitaire pour l'éradiquer). Le « champ lexical », enfant chéri des examens et des épreuves de Français, permet à tous de parler d'un texte littéraire sans avoir besoin d'en comprendre le sens discursif, qu'il soit simplement dénotatif, ou plus ambitieusement connotatif. Le « champ lexical » a la puissance de réduire tout énoncé littéraire à une dispersion d'atomes de signification flottant mystérieusement sur la page en deçà de toute intentionnalité de sens. La « littérature » devient ainsi, dans l'espace scolaire, l'ensemble des énoncés où personne ne parle à personne, où rien ne se dit qui ait besoin d'être saisi et dont on peut avoir une approche résolument désinvestie en même temps que bavarde. Pourtant, il suffirait de substituer à la pseudo-étude des « champs lexicaux », l'exercice élémentaire de la paraphrase intelligente des énoncés littéraires pour faire un grand pas vers leur ré-investissement.

L'approche du texte littéraire depuis vingt ans s'est sensiblement déplacée du côté de la théorie de la lecture, des mondes possibles et de l'immersion fictionnelle. Pour réfléchir à une pédagogie nouvelle du texte littéraire, il me semble indispensable de tenir compte de quelques-uns des

apports de cette théorie. Pour situer le cadre dans lequel ils s'inscrivent, on pourrait rappeler la thèse de Kendall Walton, commentée par Thomas Pavel[4], selon laquelle les œuvres de fiction ne sont pas de simples suites de propositions mais les instruments d'un jeu de *faire semblant*. Je cite Pavel : « Dès lors plutôt que d'accepter l'opinion selon laquelle les lecteurs d'*Anna Karenine* contemplent tel monde fictionnel d'un point de vue extérieur et privilégié, Walton insiste sur le fait que les lecteurs sont placés *à l'intérieur* du monde de la fiction et que pendant la durée du jeu, ils tiennent ce monde pour vrai » (p. 74). De même Gregory Currie soutient que les fictions sont des accessoires que nous utilisons dans ces jeux de faire semblant, ce que Jérôme Pellettier commente en ces termes : « Les fictions engagent non pas les croyances des lecteurs ou des spectateurs mais leur capacité à faire semblant et à imaginer et constituent autant de guides ou d'"aides externes" pour leurs imagination »[5].

Pour préciser les conditions et les formes de ce jeu de faire semblant, on peut rappeler quelques caractères propres aux états d'immersion fictionnelle. Je m'en tiendrai à deux qui intéressent plus particulièrement le texte littéraire. 1. L'immersion fictionnelle est une activité dynamique. Le destinataire d'une fiction est sans cesse relancé dans son immersion par le désir de complétude de l'univers fictionnel qui lui est proposé, chaque nouvelle information créant de nouvelles attentes. C'est ce désir qu'évoque Proust dans *Journées de lecture* lorsqu'il écrit : « On aurait tant voulu que le livre continuât, et, si c'était impossible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages, apprendre maintenant quelque chose de leur vie [...] »[6]. 2. L'immersion fictionnelle est marquée par une saturation affective, correspondant à ce qu'on désignait traditionnellement par « empathie », mais que les sciences cognitives décrivent plus précisément comme des « simulations », c'est-à-dire une capacité des lecteurs à créer à partir d'un récit des états mentaux visuels, auditifs, émotionnels, moteurs, inférentiels, analogues à ceux que provoquerait une situation réelle, mais coupés de toute réponse actionnelle (ou encore « off-line »). Non seule-

[4] Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, Paris, Seuil, 1988 [1986].
[5] Cf. « La fiction comme culture de la simulation », *Poétique*, n° 154, avril 2008, p. 132.
[6] Marcel Proust, « Journées de lecture », *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, p. 171.

ment les lecteurs simulent les pensées et les émotions des personnages, mais ils créent un environnement sensoriel riche suggéré par les textes, ils développent continûment un sentiment de l'espace et du temps.

Cela pose évidemment la question de la place du lecteur dans sa relation empathique au récit de fiction. Ici plusieurs hypothèses sont envisageables. Avec Gregory Currie on peut distinguer 3 cas de figure[7]. 1. Il se peut que lecteur simule la position de quelqu'un apprenant les faits décrits dans le récit à partir d'une source réelle. 2. Il se peut que le lecteur simule les états mentaux de tel ou tel personnage décrit dans le récit. 3. Il se peut que le lecteur simule la position de l'auteur inféré du récit, narrant l'histoire à un autre.

C'est, me semble-t-il, le mérite de Jean-Marie Schaeffer[8] d'avoir mis en rapport ces hypothèses cognitivistes avec un savoir narratologique, lui redonnant du même coup une pertinence nouvelle. Effectivement, on a de bonnes raisons de penser que ces différentes positions de lecteur ne se distribuent pas « au petit bonheur », mais qu'elles répondent à des « vecteurs d'immersion » d'ordre énonciatif. On retrouve dès lors les catégories narratologiques non plus comme des formes inertes, mais comme les déclencheurs de jeux de faire semblant, d'abord joués par l'auteur mais situant aussi le lecteur à une place définie.

Dans le récit à la première personne, l'auteur fait semblant d'être un autre. Dans le monde réel, Victor Hugo est Victor Hugo. Mais dans le jeu fictionnel, il feint d'être un condamné à mort qui raconte ses derniers jours. C'est un jeu de substitution d'identité narrative, joué sans doute par l'auteur, mais, par le biais de la 1re personne, il est également proposé au lecteur, qui va lui aussi être amené à simuler le héros-narrateur, devenant non seulement le personnage mais le conteur de l'histoire.

Dans le récit à la 3e personne à focalisation externe, l'auteur fait semblant de rapporter ou de décrire des faits véridiques. Le jeu de faire semblant ne porte pas sur l'identité de l'auteur, mais sur la véracité des faits rapportés. De son côté, le lecteur est amené à simuler la position de quelqu'un apprenant des faits véridiques. Le lecteur simule donc des

[7] G. Currie, *Image and Mind – Film, Philosophy and Cognitive Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

[8] Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.

croyances ayant pour contenu les situations dans lesquelles se trouvent les personnages (sans nécessairement s'identifier à eux).

Dans le cas, plus rare, d'un récit à la 2e personne, du type *La Modification* de Michel Butor, le lecteur est directement sollicité par une adresse personnelle, à simuler les états mentaux du personnage selon les directives de l'auteur (ce dernier ne jouant plus aucun jeu de faire-semblant mais guidant la simulation proposée à la façon dont Ignace de Loyola le fait avec ses *Exercices spirituels* lorsqu'il appelle le chrétien à se représenter la Passion).

Dans les récits à la 3e personne en focalisation interne, l'auteur non seulement fait semblant de rapporter des faits véridiques, mais il simule les états mentaux du personnage qu'il imagine, et il invite le lecteur à sortir de sa position de simple auditeur imaginant pour simuler aussi personnellement ces mêmes états mentaux.

Pour réintégrer ces divers jeux de faire-semblant dans une culture de la simulation familière aux élèves, on peut noter que plusieurs des modes d'immersion du lecteur trouvent leur équivalent dans les diverses formes de jeux vidéos. On peut en effet distinguer des jeux (par exemple la conduite d'une voiture de course) où le joueur se trouve placé en camera subjective, dans une position analogue à celle d'un lecteur de monologue intérieur ; dans d'autres jeux (type *Lara Croft*), le joueur dispose d'un représentant fictionnel dans la fiction, comme dans le cas d'un récit focalisé à la 3e personne ; dans une dernière catégorie de jeux (du type matches de football), le joueur peut passer d'un personnage à l'autre comme dans un récit à la 3e personne non focalisé.

Sans entrer dans davantage de détails, je ferai simplement trois remarques complémentaires.

La première, c'est que dans la réalité des fictions littéraires, les divers jeux de faire-semblant sont souvent entremêlés et il n'est pas rare que l'on passe de l'un à l'autre au fil du texte. Chez Flaubert, par exemple, la fonction narrative est fluctuante, faisant sans cesse passer le lecteur de la position d'auditeur privilégié d'un récit authentique, auditeur constituant mentalement le monde qui lui est décrit, à celle de simulateur empathique des états intérieurs des personnages. Il en découle de grandes variations dans l'intensité émotionnelle de la lecture.

Ma seconde remarque, c'est que la simulation imaginative n'est pas réservée à la fiction littéraire. Elle s'applique évidemment à tout récit, fictionnel ou non. Mais, elle dépasse aussi les frontières du genre narratif. Une simple description est un appel à une simulation qui peut être multisensorielle (visuelle, auditive, olfactive) et elle est susceptible d'être affectivement saturée à travers un ensemble d'associations symboliques. La poésie, de son côté, nous propose plus particulièrement la simulation d'états affectifs, d'ordre non pas fictionnels mais hypothétiques. Ces états sont offerts à l'appropriation du lecteur soit par le biais d'un je lyrique transpersonnel, accueillant à d'autres subjectivités, soit sous la forme d'une présentation impersonnelle. Il y aurait lieu, dans un autre cadre, de détailler les vecteurs de l'immersion lyrique, qui tiennent à d'autres formes, par exemple : les déictiques, sollicitant du lecteur une constitution de monde ; la présentification ; et sans doute tout ce qui relève de l'incarnation textuelle (rythme et sonorités) dont la valeur d'immersion reste plus difficile à définir[9].

Ma troisième remarque, c'est qu'il y aurait lieu de se demander si nous jouons réellement le jeu auquel nous invitent les vecteurs d'immersion et jusqu'à quel point ils sont contraignants. Un texte comme le « N'imaginez jamais », j'y reviens, est exemplaire pour aborder ce type de question. Jusqu'à quel point le lecteur accepte-t-il d'être l'allocutaire victimisé par le thermocautère, mais surtout par la fiction elle-même – car toute fiction comporte son danger et, par les représentations auxquelles elle nous engage à participer, est susceptible d'entrer dans nos chairs plus vite et plus profondément que nous ne l'aurions cru ? Retournant ce mauvais destin, est-ce qu'à notre tour nous prenons la place de l'énonciateur sadique, infligeant le récit à un autre ? Ici, sans doute, s'instaure un jeu de tensions entre contraintes textuelles, contenus dysphoriques et valeurs ou dispositions psychologiques propres au lecteur réel, et s'ouvre un terrain de recherche.

[9] Sur ce thème, cf. Antonio Rodriguez, *Le Pacte lyrique, Configuration discursive et interaction affective*, Sprimont, Mardaga, 2003.

Pour conclure, ces réflexions sur les nouveaux questionnements de la théorie m'incitent à quelques propositions pour une pédagogie du texte littéraire. La première serait de favoriser le réinvestissement des textes littéraires, en proposant des lectures extensives sur des ensembles fictionnels ou non les plus complets possibles, en préférant des textes brefs à des textes lacunaires. La seconde consisterait à différer le plus possible dans un premier temps, si ce n'est la contextualisation, parfois indispensable, au moins les commentaires explicatifs et à favoriser l'appropriation personnelle du texte par oralisation, théâtralisation de la lecture et paraphrase. En troisième lieu, il me semble qu'une première réflexion pourrait porter sur les formes et les raisons de l'identification, à partir de l'expérience même du jeune lecteur : où va sa « sympathie » ? à quelle place se situe-t-il dans le texte, dans quel rapport aux personnages et pourquoi ? Cela pourrait conduire à une double analyse des vecteurs d'immersion du texte, renvoyant à une intention d'auteur, mais aussi aux valeurs émotionnelles ou éthiques spontanées du lecteur qui favorisent ou contrarient les directives textuelles. La réflexion sur les contenus et les valeurs ne procèderait plus de débats abstraits posés *a priori* mais d'expériences effectivement simulées (ou non) par le lecteur. C'est aussi à partir de là qu'une recontextualisation pourrait intervenir entrant en dialogue avec l'approche naïve des textes, ou au contraire avec les obstacles à leur investissement.

Je ne méconnais pas les difficultés qu'une telle direction rencontrerait dans la pratique, notamment toutes celles qui tiennent au déchiffrement littéral des textes, difficultés qui se posent de toutes façons et quel que soit l'objectif assigné à la lecture. Mais, il me semble que seule une pédagogie centrée sur l'expérience imaginaire réelle vécue par le lecteur est à même de combattre la désaffection de la lecture et de donner un peu de vraisemblance à la réalisation de ses objectifs patrimoniaux, sans pour autant renoncer à la formation d'une compétence analytique.

Laurent JENNY
Université de Genève