

Université Lumière Lyon 2
Ecole doctorale Education, Cognition, Langages, Interactions, Psychologie
Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation (ISPEF)

***Pour une lecture anthropologique de
l'œuvre littéraire***

par Jean-Pierre GERFAUD & Jean-Paul TOURREL

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
sous la direction de Guy AVANZINI
soutenue le 28 mars 2000

Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
0.1. Historique de la démarche. . .	4
0.2. Problématique de la thèse. .	8
0.3. Les hypothèses de travail. .	10
Volume I. De l'anthropologie du texte, de la lecture et des approches textuelles . .	11
Partie 1. Pour une anthropologie du texte et de la lecture .	11
Chapitre 1. Analyse de la situation de l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire au lycée .	11
Chapitre 2. De l'anthropologie du texte : de l'anthropologie, des sciences humaines et de la littérature . .	22
Chapitre 3. De l'anthropologie de la lecture à la lecture anthropologique, ou des conditions de l'apprentissage de la lecture en lycée et des enjeux de celui-ci .	49
Partie 2. Des approches textuelles, de leurs limites théoriques, de leurs limites pédagogiques et de leurs limites anthropologiques . .	68
Chapitre 4. De l'utilisation des approches textuelles qui constituent la sociocritique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait social . .	68
Chapitre 5. De l'utilisation des approches textuelles, structurale et sémiotique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait en soi . .	93
Chapitre 6. De l'utilisation des approches thématique, psychocritiques et mythocritique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait imaginaire et symbolique .	151
Volume II. Pour une lecture anthropologique comme discours fondateur du texte, de la personne du lecteur et de sa culture .	221
Partie 3. Pour une lecture anthropologique comme discours fondateur du texte .	221
Chapitre 7. D'une lecture qui, juxtaposant diverses approches d'un même texte et spécifiant les indices saisis et l'objet construit par chaque approche, permet la définition de leur rapport respectif au texte et à l'anthropologie, ou des conditions d'une délimitation du champ anthropologique de chaque approche textuelle . .	221
Chapitre 8. D'une lecture synthétique qui, superposant diverses approches d'un même texte et se fondant sur une synthèse interprétative de leurs	270

significations et sur une synthèse interprétative de leurs indices, construit ce texte comme un objet anthropologique, ou des conditions d'une saisie du texte comme signe anthropologique . .	
Chapitre 9. De la définition d'une lecture anthropologique comme discours rendant compte de la nature du texte, dans ses dimensions anthropologiques, à la fois textuelles et culturelles. .	349
Chapitre 10. Du repérage et de l'identification du mythe sous-jacent à l'œuvre décrite et à d'autres œuvres d'une même culture, ou des conditions d'une saisie de la dimension anthropologique et culturelle de l'œuvre ou du texte .	367
Chapitre 11. De la lecture anthropologique comme herméneutique, c'est-à-dire comme initiation aux conditions du sens. .	372
Conclusion . .	381
Partie 4. La lecture anthropologique comme acte et comme discours fondateurs du lecteur .	381
Introduction .	381
Chapitre 12. La lecture anthropologique, en dépassant la particularité de chaque approche qui construit son propre lecteur, permet au jeune lecteur de construire son identité personnelle dans la complexité et sur le paradoxe. . .	382
Chapitre 13. La lecture anthropologique permet au lecteur de découvrir la dimension religieuse des productions littéraires et culturelles .	397
Chapitre 14. La lecture anthropologique permet au lecteur de s'ouvrir aux différentes dimensions de l'altérité et, en particulier, à l'altérité culturelle . .	414
Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation . .	425
Partie 5. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique .	425
Introduction .	425
Chapitre 15. Savoir mettre en œuvre un plan de formation visant à l'appropriation d'une attitude culturelle à travers la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire .	427
Chapitre 16. Savoir proposer au lecteur-lycéen une lecture anthropologique à travers un ensemble organisé et progressif de séquences d'apprentissage en vue de lui faire découvrir la nature anthropologique et culturelle du texte et de sa lecture .	455
Chapitre 17. Savoir mettre en œuvre un système permettant d'évaluer l'acquisition et la maîtrise de la lecture anthropologique, ainsi que ses effets sur l'élève et le groupe apprenants .	584
Conclusion .	653
Annexes . .	667
Annexe 1. Résumé de la pièce de Julien Gracq, <i>le roi pêcheur</i> (1948) .	667

Annexe 2. Tableau des extraits de la pièce objets d'une analyse approfondie .	676
Bibliographie . .	679
I. Ouvrages généraux (encyclopédies, dictionnaires, manuels, anthologies...) .	679
II. Ouvrages ou articles théoriques relevant des divers champs disciplinaires successivement abordés au cours de la thèse. .	681
III. Œuvres littéraires et artistiques, y compris celles qui incluent une contribution ou un apport théorique reconnu. . .	701
IV. Actes de colloques ou conférences. .	702
V. Revues propres aux disciplines et celles ouvertes à un public large ou spécialisé. . .	703

Remerciements

Au moment où s'achève cette étape de notre recherche, nous tenons à exprimer nos remerciements à Monsieur le Professeur Guy Avanzini pour sa direction bienveillante et attentive. Qu'il soit vivement remercié d'avoir accueilli cette entreprise et de l'avoir soutenu de ses encouragements et de ses remarques.

Nos remerciements vont aussi aux acteurs « malgré eux » de cette thèse, nos collègues enseignants rencontrés dans les stages de formation continue avec qui nous avons pu expérimenter la plupart des séquences d'apprentissage présentées ici, nos élèves de collège, de lycées général et professionnel et nos étudiants de Lettres de l'Université Catholique de Lyon, eux tous à qui nous devons cette recherche.

Nos remerciements vont également à tous ceux qui nous ont aidés pour la réalisation technique et matérielle de cette thèse, et en particulier Anne-Marie Riffard-Tourrel, Nora Boudjemaï et Per Nilsson.

Nos remerciements vont enfin à nos épouses respectives qui nous ont accompagnés tout au long de ce travail et qui, par leur présence souriante, l'ont rendu moins austère.

Introduction

Professeurs de lettres en collège et en lycée, nous avons en commun d'avoir voulu donner très tôt au contenu de notre enseignement et aux méthodes que nous utilisons cette qualité que nos maîtres ou nos professeurs nous avaient fait goûter et que nous devons aux établissements et aux élèves qui nous étaient confiés. Nous avons aussi en commun cette idée que l'école est le lieu de l'éducation, lieu où l'élève apprend à mieux comprendre le monde, l'histoire, lieu où il se prépare à devenir un homme capable d'agir dans le monde.

Or, cette volonté de progrès professionnel et la conviction que l'acte de formation peut faire progresser l'élève et l'institution, nous la partageons avec beaucoup des enseignants des années 70 et 80, qui, après des lectures personnelles et bien des essais maladroits, ont découvert, dans la formation permanente et dans les institutions qui l'ont gérée, un espace d'élaboration conviviale et communautaire de documents pédagogiques à destination des enseignants et de leurs élèves.

Devenus à notre tour, au début des années 80, formateurs d'enseignants de français au lycée, nous avons suivi une démarche de recherche-action, liant étroitement une pratique d'enseignant à une expérimentation et à une théorisation qui a vite dépassé la simple méthodologie, privilégiant dans l'acte de lecture l'extrait d'œuvre, puis l'œuvre complète.

0.1. Historique de la démarche.

Dans l'enseignement du français au lycée, il est certain que le texte, l'extrait d'oeuvre et l'oeuvre complète sont devenus, à partir des années 60, l'objet quasi exclusif de l'enseignement. Des manuels de la collection Lagarde et Michard, chez Bordas, fournissaient le savoir littéraire, les textes et les questionnaires nécessaires. Mais l'heure était plus à la critique de l'idéologie sous-jacente dont ces manuels étaient présumés porteurs, à la critique de la culture humaniste et laïque qu'ils illustraient, au reproche d'ignorance des discours sur le texte en train de s'élaborer à l'Université ou des théories pédagogiques sur l'autonomie de l'élève dans l'expression de son goût, ou sur son implication dans l'acte de sa propre formation.

Il en était de même pour les collections d'oeuvres complètes, comme les Classiques Larousse et leur variante, les Nouveaux Classiques Larousse, qui présentaient des oeuvres, leur texte et un questionnaire qui conduisait l'élève à la réponse attendue.

S'il était alors possible de trouver des extraits d'oeuvre, qui soient l'objet des approches universitaires et à propos desquels était décrite la démarche, (on pensera alors à la revue *l'Ecole des Lettres* ou à la collection *Littérature et langages*, chez Nathan, en 1974,) il n'en était pas de même pour les oeuvres complètes. L'enseignant de français devait, sur ce point, se résoudre à une approche de surface, non dénuée d'intérêt et parfois gratifiante pour l'élève de Lycée, mais qui ne garantissait à celui-ci ni la liberté dans l'expression élaborée d'un jugement personnel, ni l'autonomie dans l'appropriation de l'oeuvre. Un tel manque allait-il être comblé par l'apparition, un peu plus tard, de la collection *Profil d'une oeuvre* ?

Ces différentes constatations nous ont amenés personnellement à ne pas nous satisfaire d'une telle situation et à travailler pour proposer à nos collègues enseignants une démarche de lecture autonomisante, qui permette de sortir de ce qu'ils ressentaient eux-mêmes comme une situation d'impasse, sans toujours bien savoir à quoi attribuer leur malaise, ni vers quoi se tourner pour permettre à leurs élèves de sortir de la difficulté. Difficulté pour ces derniers à tenir un discours tout à la fois original et pertinent sur l'oeuvre complète.

C'est alors, au début des années 80, que, pour répondre à cette situation, nous avons entrepris un travail sur la lecture des textes littéraires. Nous avons exercé sur eux les démarches de la recherche universitaire, entraînant avec nous collègues et lycéens au(x) "plaisir(s) du texte" et nous exerçant à une maîtrise de plus en plus grande et à une connivence interpersonnelle de plus en plus forte, lesquelles faciliteront la suite du travail commun qui constitue aujourd'hui cette thèse.

Si l'on veut bien admettre que l'élève-lycéen doit être capable de lire une oeuvre littéraire, d'en rendre compte de façon autonome pour dire l'intérêt qu'elle présente en elle-même et pour lui, si l'on veut bien accepter que ce but a pu être la motivation des enseignants et des lecteurs que nous sommes, nous dirons que cette prise de

conscience, encore incomplète, fut le départ de notre démarche.

Cette étape, qui peut apparaître à première vue comme simpliste, l'est moins si l'on met derrière cette conception de la formation à la lecture et à la synthèse les éléments suivants : maîtrise de six ou sept approches textuelles considérées comme fondamentales, parce qu'irréductibles, choix d'une stratégie de lecture de l'oeuvre, production d'un compte-rendu démontrant l'intérêt que l'élève a pris à l'oeuvre, tout ceci réalisé dans l'autonomie complète, mais appris patiemment par l'élève-lecteur tout au long de l'année, voire du cycle scolaire, au cours de séquences d'apprentissage aux objectifs de plus en plus complexes et visant à une compétence, celle de lecteur.

Au milieu des années 80, alors que l'instrumentation pédagogique nous était devenue familière et garante d'une réussite, nous nous sommes questionnés en d'autres lieux sur la culture, non pas celle qu'avaient abhorrée les années 60, mais celle dont parlait l'anthropologie, moins celle des marges et des pays exotiques, que celle qui constitue la réalité du quotidien et qui devient la réalité d'analyse des anthropologues recentrés sur l'Europe.

Or, si nous avons mieux compris qu'il n'est pas d'être sans culture, c'est-à-dire que tout être participe à une, voire à plusieurs culture(s), il nous a semblé peu à peu que l'oeuvre littéraire avait d'incontestables parentés avec la culture, l'apprenti-lecteur avec l'initié, le professeur avec l'initiateur... Nous avons été sensibilisés progressivement à la notion d'universaux culturels, ce qui éloignait à nouveau l'oeuvre littéraire, fait éminemment individuel, d'une culture aux caractères universels, interrogeant par là-même nos propres hypothèses. Nous avons fait, à propos de la culture, une constatation proche de celles que nous avons faites en d'autres temps à propos de la lecture : de même que le professeur continuait à faire travailler les textes comme si l'élève maîtrisait les méthodes nécessaires, de même il continuait à faire réfléchir l'élève comme si celui-ci avait une connaissance approfondie de sa propre culture.

Et les échanges avec les enseignants rencontrés dans les stages pédagogiques que nous animions nous faisaient prendre conscience d'une ignorance théorique commune sur ce que pouvait être une culture et sur la place qu'elle prend dans la personne de l'élève ou dans le groupe-classe.

Nous nous sommes alors demandé s'il n'y avait pas urgence à faire prendre conscience de la culture, de ses caractéristiques et de ses enjeux. Mais constater des similitudes de complexité ou d'ignorance ne permettait pas le transfert des démarches de l'oeuvre à la culture, encore moins la transformation de l'enseignant de français en initiateur de culture, puisque l'heure n'était pas encore venue, pour nous, d'un tel rôle.

Dans le même temps, s'approfondissait notre recherche sur l'acte de la lecture et sur son apprentissage, aidée en cela par le questionnement des psychocognitivistes, des didacticiens et des spécialistes du texte littéraire. Chemin faisant, l'acte de la lecture, mieux réfléchi, nous est apparu comme un acte de synthèse, voire de prévision vérifiée, d'autant plus justifiable d'apprentissages rigoureux qu'il est soumis aussi à des erreurs, tant dans l'analyse des signes du texte que dans la restitution de la compréhension de l'oeuvre.

Nous avons alors pris conscience que les approches textuelles que nous manions et

que nous donnions en apprentissage à nos élèves présentaient une faiblesse fondamentale renforcée par nos ignorances : il allait de soi que les approches textuelles étaient un acte de prise de sens, mais il n'allait plus de soi qu'elles étaient en elles mêmes moyens pédagogiques de lecture. Il nous a donc fallu expliciter les rapports qu'entretiennent le texte et le lecteur, et surtout le lecteur-élève.

Une fois approché le processus d'acquisition des diverses méthodes critiques du texte, comme processus d'apprentissage de la lecture de l'oeuvre, se posa un tout autre problème : celui du statut du texte, donc du bien-fondé d'un type de lecture.

En effet, les approches du texte prises individuellement, pour méritoires qu'elles soient comme efforts de lecture de l'oeuvre littéraire, pour estimables qu'elles soient comme méthodes de formation et pour efficaces qu'elles soient dans la production d'un discours particulier, n'en paraissent pas moins réductrices de l'oeuvre dans ses caractéristiques et dans ses significations.

Ne sont-elles pas également partielles et partiales, les explications d'un texte qui ne s'appuient que sur un point de vue?

Ces approches, prises séparément, entretiennent une fragmentation de l'oeuvre et, par contre-coup, du lecteur, réduit, pour ne pas dire entraîné et exercé, à ne dire qu'un aspect partiel de l'oeuvre et maintenu dans cet état réducteur, peu compatible avec la conception d'un être atteignant son unité dans une formation consciente et autonomisante.

Nous nous sommes alors convaincus que la nécessité s'imposait de proposer à l'élève de recourir à une pluralité d'approches, dans le but de rendre compte du texte de manière satisfaisante et tendant à la complétude. La proposition que nous faisons nous apparaissait d'autant plus répondre à une nécessité que l'oeuvre approchée dans la diversité des lectures gagnait en signification, que l'élève ainsi formé acquérait une pratique renforcée de la lecture et la capacité de produire un compte-rendu riche et foisonnant. Dans le même temps, nous approfondissions, pour nous mêmes et pour nos élèves, les savoirs propres aux Sciences Humaines liés à chaque approche de lecture.

Mais, peu à peu, alors que s'établissait cette pluralité de points de vue dans la diversité des approches, une autre interrogation s'est fait jour. En effet, si une lecture plurielle permet de rendre compte des multiples facettes de l'oeuvre, les approches étant maîtrisées, on peut se demander comment une pluralité d'approches pourrait rendre compte de l'oeuvre dans son caractère unique et dans son identité.

Le texte de l'oeuvre, de par son unité, et du fait même de son unicité, nous semblait appeler une lecture unitaire ou tendant à l'unité. Cette nouvelle intuition de l'oeuvre et cette nouvelle perception de l'acte de lecture, fondées sur l'unité du texte et de son sens, si elles répondaient à une double nécessité, l'unité de l'oeuvre et l'unité de l'acte pédagogique à destination d'un lecteur-adolescent en formation, nous paraissaient non moins redoutables à élucider, à justifier et à élaborer pour aboutir à la construction du discours sur l'oeuvre et pour permettre la formation de l'élève.

C'est la découverte et la pratique de l'analyse systémique et de la pensée complexe qui nous ont aidés à accepter le dilemme et à le dépasser.

Parallèlement notre réflexion sur la notion de culture s'approfondissait, en même temps que s'élargissait notre connaissance de l'anthropologie en tant que science humaine, non des marges, mais de la complexité du fait humain, et science humaine qui s'appuie sur les relations, voire sur les emprunts aux autres sciences humaines.

Le caractère complexe de l'anthropologie et des faits dont elle rend compte rejoignait le caractère complexe de l'oeuvre littéraire abordée par une multiplicité d'approches, elle aussi marquée par les apports des diverses sciences humaines.

Nous est donc apparue la nécessité de créer un outil d'investigation susceptible de lire l'oeuvre littéraire et de la décrire, à partir des approches plurielles, d'une manière convergente et unie, à la recherche d'un sens et dans une exigence de rigueur, ce dont l'anthropologie nous fournissait parallèlement, sinon le modèle, du moins un modèle de démarche.

Nous étions du reste confirmés dans cette hypothèse, en acquérant progressivement par la pratique, au contact de multiples œuvres, la conviction de plus en plus affermie:

- que chaque approche particulière et les indices qu'elle révèle spécifiquement pouvaient être relus et revisités à travers une autre démarche de lecture,
- que chaque approche, dans son point de vue particulier, pouvait constituer une évaluation des autres approches, sans que cette évaluation réciproque ne tombe dans les querelles d'écoles,
- qu'il y avait lieu de considérer qu'il existe de véritables correspondances entre les approches et les interprétations que ces dernières donnent du même objet textuel,
- qu'il y avait lieu, dès lors, à travers ces convergences, de concevoir un principe unificateur constituant le système de l'oeuvre et de ses signes,
- que ce principe unificateur de l'oeuvre et de ses signes pouvait être considéré comme principe organisateur de la lecture et des significations qu'elle projette sur l'œuvre,
- qu'ainsi on permettait au lycéen-lecteur, être en formation, non seulement de dépasser l'état de déconstruction qu'aurait entretenu un maintien en situation d'analyse partielle du texte, mais aussi d'acquérir une méthode complexe de lecture de l'oeuvre littéraire, à la hauteur des enjeux de cette lecture, tout en développant sa propre personne comme sujet complexe dans une relation à un objet lui-même saisi dans sa complexité,
- qu'enfin on permettait à l'enseignant d'assumer, de façon cohérente et progressive, les tâches multiples qui lui incombent dans la transmission des savoirs, des méthodes et dans la gestion de l'apprentissage, complexe s'il en est, de la lecture.

Ces procédures méthodologiques étant acquises et permettant d'aboutir à la saisie en profondeur des structures fondamentales d'une oeuvre, s'est imposée à nous, d'une façon plus forte, l'idée que le travail de la lecture consistant à faire émerger un sens profond et latent rejoignait, dans une large mesure, le travail de l'anthropologue identifiant, sous la multiplicité des faits qui s'imposent à l'analyse, l'existence d'un principe fondateur relevant de la pensée symbolique, principe que nous avons assimilé au mythe.

Ainsi, nos propres questionnements sur la culture pouvaient trouver leurs réponses dans l'acte même de la lecture.

Lire une oeuvre ou un texte pouvait devenir un acte d'appropriation d'une culture, la lecture étant non seulement l'expression d'un être de culture et d'un état d'unité personnelle en voie de conscientisation, mais encore le lieu d'un échange entre deux êtres appartenant à des cultures semblables ou différentes. De ce fait, la question de la culture et celle de la lecture pouvaient n'en faire qu'une dans l'acte de formation dispensé par l'enseignant.

Il ressort de ce qui précède, et qui fait état de plusieurs années de recherche et d'action, différentes lignes de force d'un processus qui aboutit à la problématique de la thèse :

- La première ligne de force concerne l'enseignant qui veut permettre à l'élève de lycée de rendre compte, dans sa lecture de l'oeuvre littéraire, de façon autonome et d'une manière aussi complète que possible, de l'objet complexe par nature qu'est l'oeuvre littéraire.
- La deuxième ligne de force concerne la mise en place par l'enseignant d'un dispositif facilitant la découverte par l'élève de sa propre culture ou de la culture de l'autre, dans le temps de la classe et à partir de l'oeuvre littéraire.
- La troisième ligne de force sous-tend le rapport entre le texte littéraire et la culture identifié dans le mythe qui leur est commun, l'enseignant considérant alors le texte littéraire comme un objet de culture, au sens anthropologique du mot.
- La quatrième ligne de force correspond aux enjeux éducatifs liés à la transmission d'une culture et à la prise de conscience des valeurs qui lui sont propres (citoyenneté, altérité...).

0.2. Problématique de la thèse.

S'il est vrai que le texte porte en lui-même la marque de la culture qui est à son principe, comment, dans le travail de la classe de français au lycée, en abordant l'oeuvre littéraire au même titre qu'un objet anthropologique, le professeur des Lettres peut-il faire découvrir progressivement les aspects de l'oeuvre et, à travers eux, sa nature anthropologique et culturelle ?

Comment faire de la lecture anthropologique du texte et de son apprentissage un acte d'appropriation autonomisant, permettant en même temps au jeune lecteur de s'identifier comme personne dans la complexité, d'identifier sa propre culture et/ou la culture de l'autre, de se construire dans la rationalité comme un être de culture, ouvert à l'échange interculturel ?

Si l'on se refuse à exclure de l'apprentissage de la lecture en lycée les dimensions d'un acte de transmission culturelle et/ou d'échange interculturel, quels axes de recherche

pouvons-nous appuyer et adopter ?

Il est tout d'abord nécessaire de revisiter, à partir de la nature anthropologique de l'oeuvre littéraire, les concepts et réalités de l'oeuvre littéraire, de la lecture et de ses méthodes, de la culture, du rapport entre le texte, l'auteur et son lecteur, du rapport entre le texte et le système culturel.

Partant de là, il est nécessaire de redéfinir le statut du jeune lecteur en situation d'apprentissage, celui de l'enseignant dans l'acte de formation qu'il assume et les rapports entre l'oeuvre, l'ensemble-classe de ses jeunes lecteurs, la culture et l'acte anthropologique de formation.

Si l'on se situe à l'intersection entre les Sciences du Langage, les Sciences de l'Homme (et en particulier les Sciences de l'Education) et le texte, peut-on concevoir une lecture pertinente qui soit une entreprise de culture et de décroisement ? Il convient pour cela, non seulement de rechercher les conditions qui permettent de dépasser la partialité des approches et des points de vue et de rendre compte de l'oeuvre prise comme un objet ou comme une production anthropologique, mais aussi de faire de l'acte de cette lecture un acte anthropologique et de son apprentissage un acte de formation à la culture prise dans le sens anthropologique du terme.

Si l'on veut, en effet, donner à l'acte de la lecture une dimension de formation et d'initiation à l'humanité, il convient de prendre en compte toutes les dimensions de l'oeuvre littéraire, de la culture et de ses universaux, dans la mesure où le texte a précisément ces dimensions.

Une telle démarche de lecture ne peut pas ne pas s'interroger sur sa nature même et sur les conditions d'élaboration du sens, ce qui nécessite une réflexion épistémologique et qui conduit inévitablement dans le domaine de la lecture aux questions soulevées par l'herméneutique.

Dans quelle mesure une oeuvre littéraire, y compris dans la dimension esthétique qui lui est généralement reconnue, gagne-t-elle à être l'objet d'une lecture anthropologique, donc complexe, mobilisant une multiplicité d'approches et dépassant leur juxtaposition ? Quelles relations peuvent s'établir entre le système interne de l'oeuvre, celui de la lecture et celui de la culture, et ceci dans l'acte de formation des personnes ?

Dans quelle mesure une oeuvre particulière, *Le roi pêcheur* de Julien Gracq par exemple, tire-t-elle avantage à être lue à travers ce mode de lecture ? Une telle lecture, que nous désignons sous l'appellation de lecture anthropologique, permet-elle à l'élève ou à l'étudiant de se construire comme être de culture ? Quels sont les effets d'une telle lecture sur le jeune lecteur ? Quel est l'apport de cette lecture à la réflexion et au discours des différentes dimensions, en jeu dans l'acte de lecture et dans l'acte de formation à la lecture ?

Dans quelle mesure la pratique traditionnelle, ou officiellement recommandée, de la lecture de l'oeuvre littéraire se trouve-t-elle mise en question, se trouve-t-elle confortée ou renouvelée ?

0.3. Les hypothèses de travail.

En réponse aux questions précédentes, cette thèse est appuyée sur les hypothèses formulées ci-dessous :

Nous affirmons que l'œuvre littéraire a une nature anthropologique et relève d'une lecture anthropologique qui appelle, dans sa mise en œuvre, une pédagogie anthropologique.

1. La lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, qui s'appuie sur la maîtrise progressivement acquise des démarches propres à chaque approche textuelle, nécessite l'élaboration d'un modèle anthropologique de l'oeuvre. Ce modèle conçu comme le système interne de l'oeuvre étudiée est en mesure de faire découvrir par l'élève la nature anthropologique du texte et les caractéristiques de la culture qui est au principe du texte (culture de l'auteur, culture de la société de l'auteur...).
2. Cette lecture anthropologique s'institue comme un modèle pédagogique, dans la mesure où chaque approche particulière construit son propre lecteur. La lecture anthropologique permet au lecteur de se construire dans la complexité en s'appuyant sur les méthodes empruntées aux diverses approches.
3. Ce faisant, la lecture anthropologique comme démarche permet à l'élève de se découvrir comme un être de culture, identique ou différent de l'être de culture qu'est l'auteur. Cette lecture complexe et anthropologique, qui ne peut s'accommoder de l'approximation, s'appuie sur la rationalité et la développe. Elle permet au jeune lecteur de découvrir et de gérer, avec raison et sérénité, le rapport à l'altérité culturelle.
4. La lecture anthropologique offre au professeur de lettres les points de repère d'une pratique de la lecture et les éléments de réflexion lui permettant d'en mesurer les enjeux (enjeu culturel, enjeu psychologique, enjeu sociétal, enjeu éducatif, enjeu d'une laïcité ouverte aux dimensions religieuses de la culture et aux questions du sens...) .
5. L'enseignant et son élève peuvent, à partir de la démarche, de la lecture anthropologique, développer, poursuivre une quête du sens et apprendre à replacer leurs questionnements et leur méthode dans une perspective herméneutique...

Volume I. De l'anthropologie du texte, de la lecture et des approches textuelles

« Tolle et lege », Saint Augustin, Les Confessions, VIII.

Partie 1. Pour une anthropologie du texte et de la lecture

Chapitre 1. Analyse de la situation de l'enseignement de la lecture de l'œuvre littéraire au lycée

*« Je me souviens plus des livres que j'ai lus que des événements de ma vie »
Jorge Luis Borges*

Réfléchissant sur ce qu'est le livre, Bernard Valette constatait que, étant à l'origine du livre, l'écriture, fait social, suppose pour son développement une politique de didactisme « permettant l'alphabétisation de la population » .¹ Et hardiment, il ajoute : « Plus celle-ci est démocratique et populaire, plus l'alphabétisation est rapide, plus l'écriture est répandue et plus le livre se développe. »

Cette affirmation, qui sous-entend que la lecture de l'œuvre littéraire va aller dans la même logique de progrès incontournable, rejoint et l'opinion commune et les décisions des institutions qui ont en charge la formation des jeunes élèves, collégiens et lycéens. L'opinion commune pense assez volontiers qu'à partir du moment où quelqu'un sait dire un texte, en dire quelques mots, le lecteur sait lire. Pour le reste, elle laisse à quelques littérateurs le soin d'exprimer tout le plaisir et l'intérêt que l'on peut prendre à la lecture, oscillant elle-même entre l'attitude du père de Julien Sorel², pour qui lire était à tout le moins temps perdu et loisir de privilégié, et l'ignorance d'une pratique considérée comme d'autant plus obsolète qu'elle semble rendue inutile par les nouveaux multimédias, cette opinion n'étant pas encore troublée par l'insistante interrogation de ceux, encore peu nombreux, qui voient dans Internet une occasion de retour à la lecture.

Toutes les conditions socioculturelles sont donc réunies pour que la lecture ne soit plus perçue comme nécessaire et utile. Or, comme le fait remarquer Christian Baudelot, dans son commentaire des résultats d'une enquête menée sur la lecture des jeunes en âge de scolarité, présentée dans son ouvrage « *Et pourtant ils lisent* »³, « le paysage n'a pas varié depuis dix ans ». Toutefois, il ajoute que les jeunes de 15 à 18 ans, en âge du lycée, qui constituent l'essentiel de nos élèves, présentent un comportement complexe, lié à l'âge et aux sollicitations externes, les amenant à éprouver de la « désaffection pour la lecture », désaffection qui « est bien le point noir du système ». Et l'institution scolaire porte une responsabilité, puisque « la marche entre le collège et le lycée est [d'autant plus] haute à monter qu'elle fait passer les élèves d'une lecture ordinaire à une lecture savante, dominée par les grands classiques, où il faut traiter le texte comme un objet, avec beaucoup de distance. »⁴

Aussi les lycéens ne lisent que peu de livres à titre personnel. Sont-ils de ce fait homogénéisés face aux programmes de lecture qu'impose le système scolaire ?

1.1 L'apparente homogénéité des lectures des élèves-lycéens.

Il convient de s'interroger sur l'homogénéisation par le lycée de la classe d'âge des 15-18 ans, telle qu'elle apparaît à travers leurs lectures.

Selon C.Baudelot, ce n'est plus la distinction garçon/fille, encore très importante au collège, qui différencie les lectures au lycée, mais le niveau scolaire : « il reste certes des archétypes : la science fiction pour les garçons » et « les témoignages particulièrement douloureux des femmes » pour les filles. Au-delà de ces constantes, « c'est le niveau scolaire qui explique le mieux le profil du lecteur ». A savoir les effets des exigences des programmes et les difficultés propres aux œuvres proposées à chaque niveau de classe.

¹ Valette (Bernard), art. « Lecture », in *Dictionnaire des Littératures de langue française*, (sous la dir. de Beaumarchais (Jean-Pierre de), vol. II, Paris, Bordas, 1987, p.1415.

² Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1977.

³ Baudelot (Christian), Cartier (Marie), Détrez (Christine), *Et pourtant ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999.

⁴ Baudelot (Christian), Interview donné au *Nouvel Observateur*, 4 -10 mars, 1999.

Que lisent donc les adolescents ? Même si, pour eux, lire, c'est lire un « vrai » livre, (et il conviendra d'aller plus avant dans l'analyse des supports de lecture), il nous paraît difficile d'écarter a priori les magazines dont on sait que les jeunes lecteurs français sont aujourd'hui les plus importants consommateurs d'Europe. C'est qu'à la bande dessinée concurrente du cinéma et de la télévision et aux journaux sportifs, d'autres titres sont venus s'ajouter : aussi bien pour parler de la nature, des activités techniques et scientifiques, que des langues étrangères. Il est certain que le magazine est une occasion donnée aux jeunes lecteurs de prendre plaisir à ce qu'ils lisent, de suivre un rythme de lecture qui est le leur, voire d'acquérir des rythmes différents de lecture favorables aux apprentissages scolaires.

On peut même penser que le magazine est devenu incontournable, voire indispensable, pour la socialisation du jeune lycéen.

Si l'on en vient maintenant à analyser les listes des ouvrages cités par les élèves à la suite des enquêtes menées par C.Baudelot, il convient de s'interroger sur les résultats, en particulier à partir des convergences et des différences repérées entre collégiens et lycéens.

Tableau. Résultats de l'enquête de C.Baudelot⁵. Titres les plus cités au cours des quatre années d'enquête.

⁵ Ibid.

COLLEGIENS (15 ANS)	LYCEENS (18 ANS)
1 - <i>Jamais sans ma fille</i> (Mahmoody)	<i>Candide</i> (Voltaire)
2 - <i>Germinal</i> (Zola)	<i>Le monde de Sophie</i> (Gaarder)
3 – <i>Les Dix Petits Nègres</i> (Christie)	<i>On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans</i> (Samson)
4 – <i>La Gloire de mon père</i> (Pagnol)	<i>Le Rouge et le Noir</i> (Stendhal)
5 – <i>Le Grand Meaulnes</i> (Alain Fournier)	<i>Bel-Ami</i> (Maupassant)
6 – <i>Le Horla</i> (Maupassant)	<i>L'Alchimiste</i> (Coelho)
7 – <i>Vipère au poing</i> (Bazin)	<i>Phèdre</i> (Racine)
8 – <i>Un sac de billes</i> (Joffo)	<i>Ca</i> (King)
9 – <i>Croc-Blanc</i> (London)	<i>Carrie</i> (King)
10 – <i>Des souris et des hommes</i> (Steinbeck)	<i>Le Père Goriot</i> (Maupassant)
11 – <i>L'herbe bleue</i> (anonyme)	<i>Antigone</i> (Anouilh)
12 – <i>Une vie</i> (Maupassant)	<i>La Maison du guet</i> (Higgins Clark)
13 – <i>J'avais douze ans</i> (Schweighoffer)	<i>Le Horla</i> (Maupassant)
14 – <i>Le Château de ma mère</i> (Pagnol)	<i>Le Parfum</i> (Süskind)
15 – <i>Au bonheur des dames</i> (Zola)	<i>Nous n'irons plus au bois</i> Higgins Clark)
16 – <i>Le journal d'Anne Frank</i> (Frank)	<i>Un cri dans la nuit</i> (Higgins Clark)
17 – <i>Eugénie Grandet</i> (Balzac)	<i>Zadig</i> (Voltaire)
18 – <i>L'Ami retrouvé</i> (Uhlman)	<i>Charlie</i> (King)
19 – <i>L'Écume des jours</i> (Vian)	<i>L'Étranger</i> (Camus)
20 – <i>L'Assommoir</i> (Zola)	<i>L'Écume des jours</i> (Vian)
21 – <i>Le Crime de l'Orient-Express</i> (Christie)	<i>Salem</i> (King)
22 – <i>Histoires extraordinaires</i> (Poe)	<i>Shining</i> (King)
23 – <i>La Nuit des temps</i> (Barjavel)	<i>Germinal</i> (Zola)
24 – <i>Le Chien des Baskerville</i> (Doyle)	<i>Jamais sans ma fille</i> (Mahmoody)
25 – <i>Les Femmes savantes</i> (Molière)	<i>La Peste</i> (Camus)

Si, dans ces enquêtes, on retrouve des auteurs reconnus comme littéraires (Balzac, Maupassant, Zola) et des œuvres utilisées aussi bien au collège qu'au lycée, on peut constater aussi que des auteurs marqués par leur réputation ou par l'actualité des histoires qu'ils racontent (Higgins Clark, Mahmoody) constituent, pour une bonne part, la lecture des jeunes lecteurs, collégiens et lycéens, avec un intérêt plus soutenu pour les jeunes héros chez les collégiens que les lycéens. Ces derniers n'hésitent pas à choisir des œuvres à l'ambiance morbide, voire terrifiante.

On peut observer, par ailleurs, chez les lecteurs lycéens, la grande place tenue par la littérature d'initiation: *Candide* (Voltaire), *Le monde de Sophie* (Gaarder), *L'Alchimiste* (Coelho) ou d'ouverture à autrui, *La Peste* (Camus). Il conviendrait, devant les résultats de ces enquêtes, de se demander si les élèves-lycéens ne cherchent pas à trouver une réponse à des préoccupations latentes, en la cherchant ailleurs que dans la littérature patentée.

1.2. Le décalage entre les lectures des lycéens et les propositions de leurs enseignants.

Est très instructive la comparaison entre les résultats de l'enquête menée de 1995 à 1998 par C. Baudelot et ceux obtenus entre 1990 et 1992 par B. Veck, responsable, à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, du Laboratoire de Didactique du Français. Le travail de celui-ci et de ses collaborateurs est paru sous le titre : *La Culture Littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, dans la collection de l'INRP, Didactiques des disciplines.⁶ L'enquête portait, entre autres, sur les représentations des enseignants de français par rapport à leurs disciplines, sur les conseils de lecture donnée à leurs élèves et sur leurs attendus.

Pour ne pas alourdir le propos, nous n'avons retenu que les vingt cinq premiers titres proposés à chaque niveau de classe de lycée par les enseignants.

Tableau. Les titres conseillés en seconde – liste

1. <i>Le Père Goriot</i> 15
2. Maupassant 14
3. <i>Germinal</i> 13
4. <i>Le Rouge et le Noir</i> 12
5. <i>L'Écume des jours</i> 11
6. <i>La Métamorphose</i> 11
7. <i>Madame Bovary</i> 11
8. <i>L'Étranger</i> 9
9. <i>La Fée Carabine</i> 9
10. <i>Thérèse Desqueyroux</i> 9
11. <i>Désert</i> 8
12. <i>Le Parfum</i> 8
13. <i>Le Sagouin</i> 7
14. <i>Une vie</i> 7
15. <i>Bel-Ami</i> 6
16. <i>Histoires Extraordinaires</i> 6
17. <i>L'ami retrouvé</i> 6
18. <i>L'Enfant</i> 6
19. <i>La Peste</i> 6
20. <i>La Place</i> 6
21. <i>La Princesse de Clèves</i> 6
22. <i>La Vénus d'Ille</i> 6
23. <i>Le Cid</i> 6
24. <i>Tristan et Iseult</i> 6
25. <i>Trois contes</i> 6

⁶ Veck (Bernard) (sous la dir. de), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP, 1994.

Tableau. Les titres conseillés en première – liste

1. <i>L'Étranger</i> 14
2. <i>Les Liaisons dangereuses</i> 14
3. <i>Voyage au bout de la nuit</i> 14
4. <i>Madame Bovary</i> 13
5. <i>Le Rouge et le Noir</i> 12
6. <i>Manon Lescaut</i> 12
7. <i>Phèdre</i> 12
8. <i>Le Parfum</i> 10
9. <i>Les Fleurs du mal</i> 10
10. <i>Désert</i> 9
11. <i>Jacques le fataliste</i> 9
12. <i>L'Éducation sentimentale</i> 9
13. <i>La Peste</i> 9
14. <i>Candide</i> 8
15. <i>En attendant Godot</i> 7
16. <i>L'Assommoir</i> 7
17. <i>Le Nom de la rose</i> 7
18. <i>Voltaire (Contes philosophiques)</i> 6
19. <i>Antigone</i> 6
20. <i>L'Oeuvre au noir</i> 6
21. <i>Moderato cantabile</i> 6
22. <i>Vendredi ou les limbes du Pacifique</i> 6
23. <i>Crime et châtiment</i> 5
24. <i>Dom Juan</i> 5
25. <i>L'Amant</i> 5

Tableau. Les titres conseillés en terminale – liste

1. <i>La Modification</i> 10
2. <i>Mémoires d'Hadrien</i> 10
3. <i>Voyage au bout de la nuit</i> 10
4. Proust 6
5. <i>Crime et châtiment</i> 6
6. <i>L'Etranger</i> 6
7. <i>La Nausée</i> 6
8. <i>Cent ans de solitude</i> 6
9. <i>La condition humaine</i> 5
10. <i>La Métamorphose</i> 5
11. <i>La Peste</i> 5
12. <i>Les Liaisons dangereuses</i> 5
13. <i>Rhinocéros</i> 5
14. <i>Belle du Seigneur</i> 4
15. <i>Désert</i> 4
16. <i>Huis clos</i> 4
17. <i>L'Amant</i> 4
18. <i>L'Education Sentimentale</i> 4
19. <i>Le Désert des Tartares</i> 4
20. <i>Le Parfum</i> 4
21. <i>Les Frères Karamazov</i> 4
22. <i>Alcools</i> 3
23. <i>En attendant Godot</i> 3
24. <i>L'Insoutenable légèreté de l'être</i> 3
25. <i>L'Oeuvre au noir</i> 3

Les nombres indiqués à droite des tableaux correspondent au nombre d'enseignants proposant ce titre.

L'enquête menée par B. Veck étant antérieure à celle de C.Baudelot, on pourrait penser que les lectures, qui tenaient à cœur aux enseignants, apparaîtraient dans les réponses des lycéens qui en ont reçu la proposition. Nous nous proposons une simple comparaison entre les œuvres littéraires de la liste des enseignants et celles des lycéens, le rang de l'œuvre lue étant indiqué dans la colonne « élève de Seconde, Première ou Terminale ».

Tableau

Liste des auteurs proposés par les enseignants	CLASSE Seconde	CLASSE Première	CLASSE Termi-nale
Candide		14° - 18°	
Le Rouge et le Noir	4°	5°	
<i>Bel-Ami</i>	2° - 15°		
<i>Phèdre</i>		7°	
<i>Le Père Goriot</i>	1°		
<i>Antigone</i>		19°	
<i>Le Horla</i>	2° - 15°		
<i>Zadig</i>		18°	
<i>L'Etranger</i>	8°	1°	
<i>L'Ecume des jours</i>			
<i>Germinal</i>	3°		
<i>La Peste</i>	19°	13°	

Les élèves de seconde semblent trouver de l'intérêt à la proposition de l'enseignant, puisqu'ils choisissent en bonne position les œuvres conseillées. Il semble que leur attente est comblée.

Par contre, on constate que l'écart se développe en classe de première. La différence est totale en classe de terminale. Il paraît donc difficile de parler d'homogénéisation des cohortes lycéennes et la tâche enseignante paraît singulièrement complexifiée par un tel état de fait.

1.3. Les enseignants français, des didacticiens de la lecture dans l'embarras.

Les professeurs constatent que des difficultés qui apparaissent lors de leur enseignement proviennent du manque de maturité et des ignorances de leurs élèves. C'est pourquoi ils en viennent à formuler ce que doit être « l'œuvre enseignable »

Elle ne doit être ni trop longue, ni trop difficile, en particulier dans son expression. Il convient que l'éthique ou la morale de l'œuvre ne soit pas trop dérangeante, ni l'histoire trop pessimiste. Comme l'écrit B.Veck à la suite de ses constatations, « l'œuvre idéale par sa forme et son contenu se caractérise par le plus petit écart possible avec les habitudes de lecture, mais aussi avec les habitudes intellectuelles que les professeurs attribuent aux élèves. Il apparaît que rien ne doit offrir de résistance, ou choquer. »⁷

Il ajoute même que « la culture littéraire qui se définit ici en creux cherche à s'offrir en toute immédiateté, la lecture ne devant mobiliser que le moins possible les notions et procédures de la discipline susceptibles de venir à bout des obstacles et d'ouvrir au moins familier ». Ce qui pose de redoutables questions : Qu'en est-il de la transmission, puisque le présent est privilégié ? Qu'en est-il de la discipline littéraire ? Plus encore, si les enseignants, par usure, par ignorance, se contentent, comme le montre l'enquête de B.Veck, de privilégier des savoirs déclaratifs et leur usage procédural, à savoir grossièrement le repérage des faits, il n'y a plus de possibilité « d'aboutir à un sens

⁷ Veck (Bernard), op. cit., p.86

stable et univoque, comme l'a voulu l'auteur, et qui doit être transmis aux élèves appelés à devenir membres d'une communauté culturelle dont les valeurs sont inscrites dans les oeuvres du patrimoine. »⁸

Et sa conclusion décrit une situation qui semble bien près de la réalité. Cette situation s'approche de ce que d'autres, en d'autres lieux et d'autres disciplines⁹ ont décrit et cherchent à combattre : « Les enseignants interrogés (du moins, ce que permet de saisir de leurs prises de position le questionnaire) se trouvent dans une situation intermédiaire : éducateurs, c'est d'abord la qualité du loisir culturel – et non la transmission de valeurs qui les retient dans la lecture (réputée formatrice en tant que lecture) ; spécialistes, ils n'acceptent pas jusqu'au bout ce qu'implique aujourd'hui le travail de lecture. Ce sont là des symptômes des tensions qui animent la discipline à un moment où elle se cherche de nouvelles voies, et peut-être de nouvelles finalités ».¹⁰

Et, si l'on ajoute que les mêmes enseignants ont été les témoins, voire les acteurs, des discussions concernant l'apprentissage de la lecture comme acte lexique, on comprendra pourquoi, par un mouvement assez naturel, beaucoup s'interrogent aujourd'hui sur la responsabilité de l'institution scolaire.

1.4 Les instructions officielles : de la culture, comme transmission, à la culture individuelle.

Après avoir rendu compte de l'attitude des jeunes lycéens et de leurs enseignants devant la lecture de l'œuvre littéraire au cours de cette décennie, il convient d'analyser les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale, concernant la lecture en lycée.

Sans rendre le grand Arago responsable de l'esprit qui a prévalu dans les Ministères de la III^e République, il convient de citer sa formule de 1837 : « Ce n'est pas avec des alexandrins qu'on extrait de la soude du sel marin », ou celle de Marcellin Berthelot, qui prônait, avec d'autres, une introduction massive des sciences dans la formation : « La science forme des esprits libres, énergiques et consciencieux, avec plus d'efficacité que toute éducation littéraire et rhétoricienne. »¹¹ Si l'on ajoute que Gustave Lanson, dont on connaît l'intérêt pour l'Histoire de la Littérature, déplorait que les professeurs de lycée privilégient celle-ci comme introduction à la lecture, au détriment de l'analyse des oeuvres littéraires, on conviendra qu'il n'était pas toujours facile aux enseignants de saisir la cohérence des concepts éducatifs et des directives institutionnelles.

Nous avons relu celles qui, depuis la première Guerre Mondiale, ont scandé les changements de Ministres, voire les changements de majorité et d'alternance entre les

⁸ Ibid.p.90.

⁹ Martineau (Robert), *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999.

¹⁰ Veck (Bernard), op. cit. p.91.

¹¹ Cité par Gréard (Octave), *Education et instruction*, Paris, 1887.

parties gauche et droite de l'Assemblée Nationale.¹²

Ce qui frappe d'abord, c'est que les instructions entre les deux guerres ne disent rien de l'exercice de la lecture au lycée. La pratique de la lecture semble devoir être acquise au collège à la suite de ce qui est commencé à l'école primaire.

En effet, l'enseignant doit veiller à faire des « lectures courantes qui ne comportent aucun commentaire », « des explications françaises qui sont limitées à des textes courts, donnant lieu à un commentaire serré », « la lecture dirigée d'extraits » et « la lecture suivie d'œuvres complètes ou de textes étendus », ces deux derniers types de lectures se distinguant des pratiques en honneur, à savoir « l'explication française », qui est non seulement lecture de textes littéraires français mais aussi lecture à la française, « caractéristique de la pédagogie française » et, comme telle, « excellent instrument de formation intellectuelle ». L'influence de G.Lanson est évidente, puisqu'il s'agit pour l'élève, en se situant à la place de l'auteur, de retrouver dans sa mémoire immédiate ou ancienne les faits qui peuvent expliquer le texte. Ce faisant, par la mise en œuvre organisée et raisonnée, la lecture développe, chez l'élève-lecteur, la capacité d'un discours et d'une pensée construites autour des valeurs que portent les textes.

On perçoit aussi, en 1938, l'influence de la critique que développe Charles Du Bos et qu'a préconisée Marcel Proust : « Il ne peut y avoir de type unique d'explication française du passe-partout, de schéma applicable à tous les textes »¹³.

Une telle instruction est d'autant plus importante qu'elle constituera la référence contre laquelle s'élèvera la critique universitaire des années soixante. La lecture du texte doit se défier de deux dangers, n'être qu'une simple explication de mots et distinguer le fond et la forme.

Les Instructions de 1947 marquent une évolution importante puisque l'étude de la littérature et la lecture des textes littéraires deviennent la tâche caractéristique de l'enseignement du professeur de français en lycée.

A l'occasion de la lecture, l'enseignant doit permettre à l'élève d'acquérir des notions « d'histoire de langue et du vocabulaire », ou des « notions suivies sur l'histoire de la littérature française », et sur la versification. En lisant, l'élève s'imprègne de modèles qui lui permettront de produire à son tour les textes attendus. C'est donc par une fréquentation assidue que cette imprégnation pourra se faire. Et le temps de l'explication du texte s'impose à l'enseignant.

Les Instructions de 1964, qui insistent sur la continuité de l'enseignement du français du collège au lycée, insistance d'autant plus grande qu'à cette époque se généralise l'ouverture systématique des collèges, demandent à l'enseignant de partir des textes expliqués en classe pour élaborer une dissertation. Cette invitation, qui marque une première défiance par rapport à l'approche de l'œuvre littéraire à travers l'histoire de la littérature, et que soulignent les critiques proférées à l'époque à l'égard du célèbre Lagarde et Michard, met l'accent sur l'importance du texte.

¹² Ibid.

¹³ *Recueil des Lois et Règlements*, CREFED, ENS, Saint-Cloud, 1972.

Ceci renforce, à partir de 1969, la pratique de la lecture-explication de texte, mais l'enseignant est alors invité, en prenant son autonomie par rapport au manuel de littérature,

- à rechercher le sens des mots. 1.
- à construire un questionnaire qui amènera l'élève à repérer dans le texte des éléments (composition, expression...) qui soient « en rapport avec l'intention dominante du passage ». 2.
- à élaborer une interprétation générale à laquelle amènera le questionnaire proposé. 3.

De telles directives, qui visent à l'autonomie de l'enseignant, ne se préoccupent guère de celle de l'élève. Et on pourra s'étonner du décalage entre le bouillonnement de la critique universitaire concernant l'œuvre littéraire et le principe impressionniste qui demeure encore dans la pratique de sa lecture : « une bonne explication, à tous les niveaux de l'enseignement, est celle qui donne un enseignement juste, profond et, s'il y a lieu, émouvant, de ce qui fait la valeur propre, la qualité unique et originale d'un écrivain ».

Les mêmes instructions rappellent aux enseignants la nécessité de lectures suivies, qui permettent d'aboutir à la connaissance d'exemples significatifs d'œuvres littéraires, à partir desquels ils pourront donner aux élèves des notions d'histoire de la littérature française.

C'est surtout à partir de 1994 que les textes officiels vont inviter les enseignants à se référer au savoir savant élaboré par la critique universitaire, savoir qu'ils ont acquis eux-mêmes au cours de leur propre formation. Par ailleurs, ils sont amenés à réduire le choix des œuvres qu'il retiennent pour leur cours, puisque des œuvres ou des genres sont mis annuellement au programme.

La logique qui semble prévaloir dans ces Instructions répond à deux exigences : permettre aux lycéens de se construire un savoir autonome et d'acquérir des savoirs littéraires communs. Cette autonomie, si elle a pour visée la formation de l'esprit critique, ne paraît pas apte à réaliser les conditions effectives de cette formation.

1.5. Quelle culture la formation littéraire construit-elle ?

L'on ne peut pas reprocher aux Instructions Officielles qui concernent aujourd'hui la formation par la littérature de verser dans l'encyclopédisme, ne serait-ce que parce que les autres disciplines imposent elles aussi leurs exigences. Toutefois, dans la réflexion qui entoure les instances ministérielles, il est évident qu'une tendance se fait jour, à travers les personnes sollicitées par les ministres successifs de cette décennie. Même si chacune d'elles a une conception large des savoirs à acquérir et insiste, comme le fait Edgar Morin, sur la nécessité de prendre en compte la complexité, toutes ont en commun d'insister sur l'importance des démarches cognitives, spécialement les scientifiques comme Pierre-Gilles de Gennes, Roger Fauroux, ou les philosophes comme Alain Etchegoyen ou Luc Ferry.

Par ailleurs, dans la mise en cause de la modernité, chacun en vient à insister sur des axes qui lui semblent pour demain prioritaires : les uns, sur la dimension religieuse de

la culture, d'autres sur la nécessaire maîtrise des moyens de la communication et de la gestion, d'autres sur la sexualité, sur l'éthique, d'autres tout aussi légitimement sur la citoyenneté et la laïcité.

Toutes ces instances, ces groupes en recherche semblent, à partir de leur point de vue, inviter au dépassement des savoirs et des savoir-faire, pour atteindre des savoir-être et des savoir-devenir, visant en quelque sorte à construire une culture moderne. Les formules les plus ambiguës sont employées, le mot culture étant encore marqué de défaut : la culture « cultivée » est rejetée, la culture « paillette » tout autant.

On en vient à des formules comme « savoir minimum commun », « survival kit » (kit de survie) proposé par l'OCDE, ou même « smic » culturel.

Tout cela traduit, à la fois, un mouvement de fond et un grand embarras. Cette situation, pour évolutive qu'elle soit, ne facilite pas l'action des enseignants en direction de leurs élèves-lycéens, ni même l'action des enseignants sur eux-mêmes dans l'évolution de leur rapport au savoir.

Aussi sommes-nous d'accord avec le constat dressé par Nathalie Guilbert, quand elle écrit : « L'institution scolaire n'a pas encore pris l'initiative d'essayer de définir cette culture commune ». ¹⁴ Et nous retiendrons avec elle la formule de Claude Lelièvre : « Ce travail est donc devant nous ».

Chapitre 2. De l'anthropologie du texte : de l'anthropologie, des sciences humaines et de la littérature

« Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi ; mais pour étudier l'homme il faut apprendre à porter sa vue au loin ; il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés. » Jean-Jacques Rousseau, Essai sur l'origine des Langues, chap. 8.

2.1. Nécessité d'un objet à lire.

Dans notre société, où d'aucuns reconnaissent une civilisation de l'image, on pourrait être tenté de considérer que la lecture, en particulier celle de l'œuvre littéraire, ne constitue plus un apprentissage fondamental ou porteur d'avenir. Si l'on veut bien admettre, pourtant, que la lecture n'est pas seulement prise d'indices graphiques, mais saisie des informations diverses qui composent un texte et un discours, la lecture et son apprentissage, loin d'être des réalités périmées, constituent un enjeu fondamental qui conditionne la transmission patrimoniale, la propagation des savoirs, l'adaptabilité à de nouveaux supports de communication.

Certains, comme U. Eco, voient même dans le développement actuel de nouveaux médias la promesse d'un nouvel essor de la lecture : "toute nouvelle production de média ne peut que susciter un nouvel intérêt pour le livre..." ¹⁵

D'où la nécessité de bien définir l'objet à lire et de choisir, parmi les disciplines des

¹⁴ Guilbert (Nathalie), « Derrière les contenus, les missions de l'école », in *Le Monde* du 12 juillet 1999.

Sciences Humaines, celle qui nous permettrait de désigner cet objet et de l'appréhender, dans sa complexité et dans son ampleur, avec le plus d'efficacité.

Si l'on adopte une perspective anthropologique, la lecture ne s'exerce pas seulement sur le livre mais sur toutes sortes d'objets qui constituent, aux yeux de l'anthropologue, un corpus d'analyse ou un réseau, dont la saisie conditionne la compréhension des objets qui le composent. De l'espace domestique, avec son mobilier, ses outils ou ses ustensiles, à l'espace extérieur, constitué par le milieu naturel aménagé ou non par l'homme, le monde "humain" est un monde culturel, recelant de multiples objets qui s'offrent à la lecture. Parmi ces objets, certains ont une fonction de communication plus évidente, d'autres semblent réduire leur présence au monde à une fonction d'utilité ou d'ustensilité, d'autres encore participent aux rites tout en restant objets d'une possible lecture. Où placer le livre dans l'ensemble des objets à lire ? Faut-il le mettre au rang des choses nouvelles, des objets de consommation ou de collection, des outils de communication, des faits rituels, des objets d'art, des réalités symboliques ? Nul doute que, dans sa nature complexe, le livre ne tienne de tous ces objets à la fois : si le livre, quel qu'en soit le contenu, (qu'il s'agisse d'un livre de cuisine, d'un manuel d'apprentissage, d'un journal, d'un dictionnaire...) a bien une nature complexe, qu'en est-il de l'objet-livre auquel on ajoute le qualificatif de "littéraire" ? Les différents aspects qui ont servi de critères pour tenter de définir le livre comme un objet, pourraient être aisément attribués à l'objet littéraire. Objet de consommation par la lecture, l'oeuvre littéraire est aussi objet esthétique, sans être réductible pour autant à cela, comme l'affirme P. Bénichou : "Les fictions littéraires sont loin d'être de simples divertissements de la vie civilisée" ¹⁶.

S'impose alors la nécessité de définir en propre l'objet littéraire. Même si la notion ou le concept d'objet littéraire est problématique à première vue et même si définir un tel objet est une entreprise d'une extrême difficulté, "toute définition risquant d'être en deçà ou au-delà de son objet" ¹⁷, il nous paraît important de mettre en lumière les points de vue convergents et divergents sur ce qu'est une oeuvre littéraire.

Avant d'avancer notre propre conception, nous proposons de passer en revue quelques définitions parmi les plus significatives.

Certains, comme Ch. du Bos, définissent la littérature comme "la pensée accédant à la beauté dans la lumière" ¹⁸, et font du caractère esthétique de l'oeuvre et de l'acte de production, conçu comme un reflet de la création divine, les critères qui permettent d'établir l'oeuvre comme une oeuvre littéraire, c'est-à-dire comme une oeuvre d'art. Dans une telle vision, l'oeuvre a le statut d'un objet créé et l'auteur celui d'un sujet créateur.

¹⁵ Eco (Umberto), *Magazine littéraire*, février 1989, cité dans Weil (Françoise), *L'homme et le livre* in *Histoire des moeurs*, volume III Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1991, p.287.

¹⁶ Bénichou (Paul), in Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984, p.145.

¹⁷ Ibid., p.146.

¹⁸ Du Bos (Charles), *Qu'est-ce-que la littérature ?*, Paris, Plon, 1945, p.41.

J.P. Sartre, dans la définition qu'il propose de l'objet littéraire, insiste sur l'inscription ou la "situation" historique de l'oeuvre et sur "l'engagement" de l'écrivain ; "la fonction de l'écrivain [étant] de faire en sorte que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne s'en puisse dire innocent"¹⁹ .

Une telle définition renforce la place de l'auteur dans la production de l'objet littéraire et hypertrophie la fonction idéologique de la littérature. Inversement, un écrivain, M.Blanchot, conteste et l'oeuvre et l'auteur, en définissant la littérature comme "profondeur et aussi absence de profondeur" "plénitude vide", "espace sans lieu", "immense visage qu'on voit et qu'on ne voit pas"²⁰ ...

L'oeuvre littéraire, dans cette perspective, n'est plus qu'un objet intransitif, recherchant en soi-même, sa propre essence, comme le confirme le même auteur dans *L'espace littéraire* : "Ce que l'art veut affirmer, c'est l'art"²¹ . Dans le cas du critique-écrivain qu'est cet auteur, "l'oeuvre n'est plus une oeuvre d'art, mais le concept de l'art [...]. Le concept se substitue à la chose et c'est lui qui s'exhibe". L'oeuvre n'a plus d'autre fonction que de manifester sa littérarité, étant "à elle-même son propre savoir. Savoir de soi, mais de soi seulement"²² .

Peut-on pourtant fonder une définition de l'oeuvre littéraire sur la littérarité elle-même quand le concept peut être remis en question, comme nous y invite A.J. Greimas : "ce qu'on appelle "formes littéraires" (figures, procédés, organisations discursives et/ou narratives) n'ont rien de spécifiquement "littéraires" car elles se rencontrent dans les autres types de discours"²³ ? Faut-il alors convenir, avec T. Todorov, que cette recherche de l'essence de la littérature a quelque chose de vain ? En matière de définition de l'objet littéraire, "on chercherait en vain, dit-il, des substances pures". Il préfère, quant à lui, définir la littérature comme "un moyen de prendre position par rapport aux valeurs de la société [...] Toute littérature a toujours été les deux, art et idéologie"²⁴ . Position à laquelle P. Bénichou consent à se rallier "à condition de dépouiller la notion d'idéologie de toute nuance péjorative"²⁵ .

L'oeuvre littéraire a pu être aussi définie, notamment à partir des conceptions structurale et sémiotique du texte, comme un objet en soi excluant l'écrivain, et comme la manifestation d'un fait de langue. C'est ainsi que Roland Barthes n'hésite pas à proclamer

¹⁹ Sartre (Jean-Paul), *Qu'est-ce-que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1969 (coll. idées), p.31.

²⁰ Blanchot (Maurice), "Qu'en est-il de la critique ?" in *Lautréamont et Sade*, Paris, Ed. de Minuit, 1963, p.14.

²¹ Blanchot (Maurice), *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955, pp.228-229.

²² Dufresne (Michel), article "Oeuvre d'art" in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, E.U, 1980, volume 12, pp. 16-17.

²³ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.

²⁴ Todorov (Tzevetan) *Critique de la critique, un roman d'apprentissage*, Paris, Le Seuil, 1984, pp.145-146.

²⁵ Ibid., p.146.

la "mort de l'auteur" en affirmant qu'"il ne peut y avoir de science de Dante, de Shakespeare ou de Racine, mais seulement une science du discours"²⁶. A.J. Greimas renchérit en définissant la littérature comme "un ensemble de structures linguistiques utilisés, soit comme catégories de construction, soit comme règles de fonctionnement organisant les contenus qui se manifestent à l'intérieur de séquences discursives"²⁷.

Inversement, l'oeuvre littéraire apparaît dans une optique subjectiviste, soutenue par la théorisation psychanalytique, comme une production éminemment personnelle. C'est ainsi que, dans *Le délire et les rêves dans la "Gradiva" de W. Jensen*, S. Freud compare la manière de procéder d'un écrivain avec la nôtre concernant l'analyse des réalités psychiques. "Notre manière de procéder, écrit-il, consiste dans l'observation consciente, chez les autres, des processus psychiques qui s'écartent de la norme afin de pouvoir en deviner et en énoncer les lois. L'écrivain, lui, procède autrement ; c'est dans sa propre âme, qu'il dirige son attention sur l'inconscient, qu'il guette ses possibilités de développement et leur accorde une expression artistique, au lieu de les réprimer par une critique consciente. Ainsi il tire de lui-même et de sa propre expérience ce que nous apprenons des autres : à quelles lois doit obéir l'activité de cet inconscient. Mais il n'a pas besoin de formuler ces lois, il n'a même pas besoin de les reconnaître clairement ; parce que son intelligence le tolère, elles se trouvent incarnées dans ses créations"²⁸.

Comme on le voit, l'objet littéraire est susceptible de multiples définitions. Objet de création, objet d'art, vecteur d'idéologie et de valeur éthique, objet défini par sa situation historique, par des contraintes personnelles, mais aussi par son intransitivité. De la définition de l'objet littéraire dépend la définition de sa lecture. A la littérature saisie dans sa fonction purement esthétique correspond une lecture esthétisante ou gourmande du fait littéraire. On peut ici songer à la conception proustienne de la lecture²⁹. A la littérature conçue comme production historiquement située et idéologiquement engagée dans la vie sociale, correspondent la participation et l'engagement du lecteur lui-même : "c'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit ; il n'y a d'art que pour et par autrui"³⁰.

A l'objet littéraire appréhendé comme une production personnelle et comme une projection inconsciente se rapporte une lecture particulière, le lecteur, dans la relation privilégiée qu'il entretient avec l'oeuvre, étant à même de pratiquer "une forme d'autoanalyse [...] en usant de l'oeuvre comme d'un "objet transférentiel"³¹.

A l'oeuvre littéraire saisie en elle-même comme un en-soi, indépendamment de ses

²⁶ Barthes (Roland), *Critique et vérité*, Paris, Le Seuil, 1966, p.56 sqq

²⁷ Greimas (Algirdas - Julien), *Du sens, essais sémiotiques*, Paris, Le Seuil, 1970, p.272.

²⁸ Freud (Sigmund), *Le délire et les rêves dans la "Gradiva" de W. Jensen*, Paris, Gallimard, 1986 (1ère édition : 1907), folio/essais, pp.243-244.

²⁹ Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, Bibliothèque de la Pléiade, Tome 1, Paris, Gallimard, 1954, pp.83-88

³⁰ Sartre (Jean-Paul), *Qu'est-ce que la littérature ?*, op. cit., p.93.

différents contextes, répond une lecture immanentiste, qui s'emploie à décrire les conditions du contenu, c'est-à-dire des formes et des structures qui constituent l'objet textuel.

Contre cette conception, T. Todorov s'élèvera par la suite en établissant la distinction fondamentale entre la vérité prise "au sens de sagesse" et la vérité prise au sens "d'adéquation aux faits". Renonçant à la vérité prise au sens de sagesse, le lecteur ou "le critique "immanent" s'interdit toute possibilité de juger ; il explicite le sens des oeuvres mais, en quelque sorte, ne le prend pas au sérieux"³².

A ces différentes conceptions de l'oeuvre littéraire et de sa lecture, il convient d'ajouter les théories de la réception d'Iser et Jauss. Nous emprunterons à U. Eco une double définition, celle de l'oeuvre et celle du lecteur, dans le rapport qui les unit. "Le texte, affirme-t-il dans *Lector in fabula*, est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail comparatif acharné"³³. L'auteur de ce texte postule et prévoit "un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable d'agir interprétativement comme lui a agi générativement"³⁴.

Le lecteur coopérant à la construction de l'oeuvre agit dans sa lecture, à partir de constructions culturelles qui sont autant de "mondes possibles". Se pose alors la question du rapport existant entre les constructions, élaborées par le lecteur et le monde réel. Doit-on considérer le monde en lui-même comme une construction culturelle ? C'est ce qu'affirme U. Eco, qui n'a d'autre but que "de fixer les conditions permettant de parler d'un autre monde "réel" dans le cadre d'une théorie textuelle"³⁵, et qui soutient que la lecture n'est pas la seule activité à travers laquelle l'homme construit un monde de référence. "En effet, poursuit-il, si les différents mondes textuels sont des constructions culturelles, comment pourrions-nous comparer une construction culturelle à quelque chose d'hétérogène et les rendre mutuellement transformables ? Bien sûr en rendant homogènes les entités à comparer et à transformer. D'où la nécessité méthodologique de traiter le monde "réel" comme une construction"³⁶.

Au-delà de ces définitions de l'objet littéraire, qui s'appuient sur la prise en compte de caractères que l'on peut s'accorder à reconnaître comme fondamentaux, peut-on concevoir une définition plus englobante, qui ne se situe ni en deçà ni au-delà de son objet ? Doit-on suivre les suggestions de Michel Otten, qui rappelle opportunément qu'une

³¹ Pire (François) "Psychanalyse et psychocritique", in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p.275

³² Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, op. cit., p.184.

³³ Eco (Umberto), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p.29.

³⁴ Ibid., p.71

³⁵ Ibid., p.173.

³⁶ Ibid., p.173.

théorie de la lecture complète doit envisager la description de trois champs bien difficiles parfois à distinguer puisqu'il sont en interaction constante :

1. le texte lui-même, comme ensemble de signifiants à interpréter ;
2. le texte du lecteur ou le lecteur comme texte ;
3. la rencontre du texte et de son lecteur, c'est-à-dire le travail de la signification"Otten (Michel), *Sémiologie de la lecture*, in *Méthodes du texte*, op. cit., p.342. ?

Outre cette proposition, qui nous paraît, non sans inconvénient, évacuer et l'auteur et les contextes de production de l'oeuvre, parmi lesquels figure le contexte culturel, faut-il, comme l'envisage un autre théoricien de la réception, Hans Robert Jauss, recourir à d'autres approches, une seule méthode ne permettant pas de "résoudre seule les problèmes qu'elle rencontre" et se définissant plutôt comme "une réflexion méthodologique partielle, susceptible d'être associée à d'autres et d'être complétée par elles dans ses résultats"³⁷.

Dans cette perspective, H. R. Jauss propose que "l'esthétique de la réception [use] d'autres méthodes -méthodes systématiques, "critiques idéologiques", herméneutique des profondeurs- là ou il ne suffira pas de mettre en lumière un horizon d'attente"³⁸.

Qu'apporterait comme solution à la théorie du texte littéraire et à ses problématiques une définition anthropologique de cet objet ? Un tel décentrement de la question peut-il s'autoriser du discours des anthropologues eux-mêmes ?

La proposition ne semble pas devoir offusquer François Laplantine lorsqu'il affirme que "la confrontation de l'anthropologie avec la littérature s'impose"³⁹. Celle-ci se présente, en effet, comme la simple réciproque des conceptions que se font les anthropologues contemporains des réalités anthropologiques lorsque, à la suite de Clifford Geerts, ils intègrent le concept sémiotique de textualisation et prêtent à l'objet anthropologique les traits d'une lisibilité textuelle. De fait, la nécessité ne s'impose-t-elle pas de reconnaître dans l'oeuvre littéraire un objet complexe, si complexe qu'il ne peut "se doter d'un unique mode d'accès"⁴⁰ ? Le texte n'est-il pas, comme l'objet anthropologique, un fait de nature éminemment sociale ? N'est-il pas reconnu enfin comme une production symbolique et culturelle ?

Mais on conçoit aisément qu'une telle définition de l'objet littéraire ne peut être simple et que la complexité de l'opération ne peut qu'augmenter, par le fait même que nous ne nous adressons ni à des critiques chevronnés, ni même à des lecteurs adultes ou expérimentés correspondant à la conception du Lecteur Modèle cher à U. Eco et

³⁷ Jauss (Hans-Robert), *De l'Iphigénie de Racine à celle de Goethe*, Postface, *L'esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, coll. Tel, p.267

³⁸ Ibid.

³⁹ Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p.173.

⁴⁰ Ibid.

capables de mettre en oeuvre une compétence dite "encyclopédique"⁴¹. S'il est vrai que, comme l'affirme cet auteur, dans la lecture de l'oeuvre littéraire, "un monde possible se superpose abondamment au monde "réel" de l'encyclopédie du lecteur"⁴², monde réel défini lui-même comme une construction culturelle, l'élève, en situation d'apprentissage de la lecture, se trouve, dès lors, devant la nécessité de développer sa compétence de lecteur, en déployant et en étendant, à cette occasion, son encyclopédie du monde "réel". Ces différents développements nécessitent, de sa part, qu'il prenne en compte les composantes culturelles de ces constructions ou de ces élaborations, ce qui suppose, là encore, une démarche de conscientisation anthropologique.

Nous définissons, en conséquence, l'oeuvre littéraire comme un ensemble organisé de signes, produit par un homme-écrivain se servant d'une langue de symboles et de représentations communs à un système culturel, mais susceptibles d'être traduits en d'autres langues et en d'autres cultures.

Cette production manifeste la marque d'une empreinte culturelle et d'une expérience personnelle et située du monde, à travers une culture. L'oeuvre littéraire, étant destinée à un lecteur, sollicite sa coopération, notamment dans le soin particulier qu'il doit apporter à combler les "leerstelle"⁴³, soit les espaces laissés à dessein par l'auteur, et dans le respect qu'il doit aux signes de l'oeuvre qui constituent pour l'acte de lecture et d'interprétation autant de contraintes et de points d'ancrage. Pour reprendre les mots de Paul Valéry, "en somme, dans l'oeuvre d'art, deux constituants sont toujours présents :

1°) ceux dont nous ne concevons pas la génération, qui ne peuvent s'exprimer en actes [...]; 2°) ceux qui sont articulés, ont pu être pensés."⁴⁴

Quelle que soit la nature du rapport sollicité dans la lecture et donc quels que soient les éléments en jeu dans ce rapport, les signes constitutifs de l'oeuvre ou les constructions opérées par le lecteur s'inscrivent dans un horizon culturel de référence.

Par là, l'oeuvre littéraire peut être définie comme un des modes d'expression qu'utilise une culture pour se manifester et pour transmettre aux nouvelles générations les traits qui la constituent en propre. Objet esthétique s'appuyant sur le langage et sur l'écriture, l'oeuvre littéraire reconnue dans sa littéarité, par les signes qui la distinguent d'un usage courant des fonctions linguistiques communicationnelles, tire des capacités explicitatrices du langage et du rapport étroit que celui-ci entretient avec la culture, un mode d'expression artistique capable d'explicitier (ou d'atténuer) ses attaches culturelles.

Réalité anthropologique et culturelle, l'oeuvre littéraire ne saurait être appréhendée dans une exclusion de cette nature anthropologique et culturelle et du contexte qui l'a

⁴¹ Eco (Umberto), *Lector in fabula*, op. cit., p.99.

⁴² Ibid., p.171.

⁴³ A propos de la "Leerstelle", on peut consulter Iser (Wolfgang), *Der Akt des lesens Theorie ästhetischer Wirkung*, Munich, Fink, 1976. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985. On peut aussi trouver une évocation de la notion dans Scherewegen (Franc), *Théories de la réception*, in *Méthodes du texte*, op. cit., pp.330-332.

⁴⁴ Valéry (Paul), *Théorie poétique et esthétique*, in *Variété, Bibliothèque de la Pléiade*, Paris, Gallimard, 1957, p.1412.

produite. D'où la nécessité de définir aussi clairement que possible la notion de culture.

2.2. Définition anthropologique de la culture.

Peu de mots ont suscité autant de définitions, sinon de controverses. Kroeber et Kluckhohn⁴⁵ n'ont recensé pas moins de 300 définitions du terme. Sans qu'il soit question ici de les nommer, on rappellera les sept catégories retenues par les deux auteurs : les définitions descriptives, historiques, normatives, psychologiques, structurelles, génétiques, partielles. Sans revenir sur l'étymologie latine du mot qui atteste un monde où le travail de la terre est primordial, avec déjà la préoccupation du défrichage et du développement de l'esprit (Cicéron disait: "Cultura animi philosophia est"), nous rappelons les controverses qui ont opposé les termes de culture et de civilisation, longtemps en concurrence, et qui ont traduit ici ou là tantôt des réalités matérielles et leurs progrès, tantôt des valeurs spirituelles.

L'avancée des anthropologues anglo-saxons les amène à utiliser les deux mots pour désigner deux états d'évolution des sociétés : le mot culture étant associé pour la première fois par Tylor⁴⁶ aux sociétés dites primitives objet de ses investigations, comme l'atteste le titre de l'ouvrage fondateur de l'anthropologie, *The Primitive Culture*, le mot civilisation est réservé, quant à lui, aux sociétés dites les plus évoluées et en particulier à la société occidentale. Même s'il se trouve entaché d'une vision ethnocentrique originelle, après la guerre de 1914-1918, le mot "culture" sert à désigner communément l'ensemble civilisationnel conçu comme un "espace à l'intérieur duquel se retrouve dominante l'association de certains traits culturels"⁴⁷.

Compte tenu de la place centrale occupée par la notion de culture dans les sciences humaines, nous rappellerons la définition qu'en donna Tylor : "La culture ou la civilisation, c'est cet ensemble complexe qui comprend le savoir, les croyances, l'art, l'éthique, les lois, les coutumes et toute autre aptitude ou habitude acquise par l'homme comme membre d'une société". A cette définition, Herskovitz, cité par Jean-Marie Auzias⁴⁸, apporte les correctifs suivants et identifie la culture comme "un enchaînement de paradoxes :

1°) elle est universelle et chacune est unique, 2°) stabilité et changement la caractérisent, 3°) elle est dans toute notre vie, mais inaperçue. La culture a un pouvoir essentiel : les hommes sont en son pouvoir".

Il nous semble que la description-définition que donne du mot "culture" Hervé Carrier, dans son *Lexique de la Culture*, rend bien compte de l'ampleur, de la complexité et de la

⁴⁵ Kroeber (Alfred Louis) and Kluckhohn (Clyde), *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*, Harvard University, Peabody Museum of America archeology and Ethnology Papers, vol. 47, n° 1, Cambridge, Mass., The Museum, 1952.

⁴⁶ Tylor (Edward Burnett), *The Primitive Culture*, London, J. Murray, 1871. Traduction française. La Civilisation Primitive, Paris, 2 vol. 1876.

⁴⁷ Braudel (Fernand), *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud-Flammarion, 1987, p.4.

⁴⁸ Herskovitz (Melville) in Auzias (Jean-Marie), *L'anthropologie contemporaine*, Paris, PUF, 1976, p. 117.

dynamique du processus que désigne ce terme: "La culture, c'est tout l'environnement humanisé par un groupe, c'est sa façon de comprendre le monde, de percevoir l'homme et son destin, de travailler, de se divertir, de s'exprimer par les arts, de transformer la nature par des techniques et des inventions. La culture, c'est le produit du génie de l'homme, entendu au sens le plus large ; c'est la matrice psycho-sociale que se crée, consciemment ou inconsciemment, une collectivité : c'est son cadre d'interprétation de la vie et de l'univers ; c'est sa représentation propre du passé et son projet d'avenir, ses institutions et ses créations typiques, ses habitudes et ses croyances, ses attitudes et ses comportements caractéristiques, sa manière originale de communiquer, de produire et d'échanger des biens, de célébrer, de créer des œuvres révélatrices de son âme et de ses valeurs ultimes. La culture, c'est la mentalité typique qu'acquiert tout individu s'identifiant à une collectivité, c'est le patrimoine humain transmis de génération en génération."⁴⁹

On comprend que cette définition du mot culture, que nous faisons nôtre, dépasse et de loin le sens qu'il prit, surtout à partir du XIXe siècle, pour désigner "l'affinement de sa propre humanité par l'enrichissement de ses connaissances et le développement de ses facultés à travers l'étude des lettres, des sciences et des arts" et, par surcroît, "l'enrichissement moral et intellectuel"⁵⁰ qui résulte de ce développement personnel.

Prolongeant l'effort d'analyse et l'interprétation des autres anthropologues, Clifford Geertz, qui souligne "l'effort [de l'homme] pour se donner une orientation dans un monde qu'il est incapable de comprendre" propose de voir dans la culture le moyen par lequel l'homme, en développant, à travers les techniques, les arts et la religion, tente de rendre compte de son expérience interprétative du monde. En d'autres termes, la culture devient ainsi un texte interprétant le monde et un texte à interpréter. Cette définition de la culture comme réalité textuelle rejoint, par là même, la nature anthropologique du texte littéraire.

2.3. Définition de l'anthropologie : De l'anthropologie et de ses rapports aux productions humaines.

2.3.1 Le champ anthropologique comme science de l'homme.

Nous entendons par « anthropologie » la science qui, étudiant tout le champ humain, vise à établir les lois générales de l'inscription de l'homme dans le monde réel, naturel et culturel.

2.3.2. L'objet anthropologique.

Une telle science prend comme objet d'investigation des unités de faible ampleur « à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale, appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent »⁵¹.

⁴⁹ Carrier (Hervé), *Lexique de la Culture*, Tournai, Desclée, 1992, p. 101-102.

⁵⁰ Définitions proposées à l'article "culture" par le *Grand Dictionnaire de la Langue Française*, sous la direction de Guilbert (Louis), Lagane (René) et Niobey (Georges), Paris, Larousse, 1986.

L'anthropologue choisit en effet d'observer prioritairement des réalités humaines restreintes, qui lui donnent la possibilité de lire et d'interpréter l'inscription concrète des hommes dans leur milieu naturel et culturel. Les formes et les productions de la vie sociale et culturelle, dans ces communautés humaines d'étendue limitée, apparaissent à l'analyse, dans leur cohérence et dans leur cohésion face à l'extérieur, comme la marque inscrite d'une culture. Cette réalité, ainsi appréhendée dans son environnement immédiat, pourra être considérée comme un « fait social [et culturel] total »⁵², c'est-à-dire comme un système homogène et structuré, mettant en oeuvre les différents aspects de l'inscription de l'homme dans le monde réel. A travers leur rapport à la nature, à travers les codes et les lois qu'ils s'imposent, les hommes d'une même communauté manifestent une même vision du monde et produisent un même univers ethno-culturel qui se signale dans sa singularité.

Par ailleurs, les unités retenues comme objet de l'investigation ne sont pas choisies au hasard. Si, en effet, par un ou plusieurs de leurs caractères, ces réalités présentent une spécificité et une autonomie par rapport aux unités supérieures en généralité, elles n'en offrent pas moins des traits qui les rapprochent du niveau général ou qui révèlent, par contraste et par écart, l'existence d'une norme à cet autre niveau.

2.3.3. La méthode en anthropologie.

Une telle science nécessite une méthode réglant, de façon rigoureuse, le rapport entre le chercheur et la réalité de son étude. Pour comprendre un phénomène social total, il faut l'appréhender totalement, c'est à dire du dehors comme une « chose », mais aussi du dedans comme une « réalité vécue ». Par une attitude « d'observation participante », l'anthropologue l'appréhende tel qu'un « observateur étranger peut le percevoir », mais aussi tel que les « acteurs sociaux le vivent »⁵³. Et il pourra de la sorte prendre conscience des spécificités de cette société locale ainsi que des ressemblances et des appartenances à la société globale et à ce qu'elle a de plus complexe, ou à l'humanité et à ce qu'elle a d'universel. S'il est vrai, comme l'affirme Claude Lévi-Strauss, que « les sociétés humaines ne sont jamais seules » et que la diversité des cultures « est moins fonction de l'isolement des groupes que des relations qui les unissent »⁵⁴, il s'ensuit qu'une analyse anthropologique ne saurait se limiter à l'étude d'un groupe humain isolé. L'anthropologie, qui procède par extrapolations et par généralisations successives, peut être ainsi définie comme la discipline qui pense le fait humain en décrivant le rapport du particulier au général, en s'appuyant sur une analyse approfondie de la cohérence formée par les propriétés de la réalité humaine décrite et en tentant d'expliquer la logique plus complexe des mondes humains qui entourent et qui englobent cette réalité. Ainsi, à partir de l'analyse d'un groupe humain particulier, et au-delà des traits communs superficiels, le

⁵¹ Augé (Marc), *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Paris, Hachette, 1979.

⁵² Mauss (Marcel), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p. 274.

⁵³ Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p.87.

⁵⁴ Lévi-Strauss (Claude), *Race et Histoire, Anthropologie structurale II*, Paris, Plon, 1973, p. 382.

fait humain, comme expérience d'être au monde, peut être entrevu dans son universalité.

Ajoutons que, pour saisir une réalité aussi complexe par nature, l'anthropologue va devoir mettre en oeuvre une multiplicité de savoirs et de savoir-faire et devoir gérer la construction de son objet dans une complémentarité des approches. « La notion de système culturel, d'unité des groupes culturels, autorise l'anthropologue à établir sa juridiction pluridisciplinaire sur des domaines dont il n'est pas, par définition, spécialiste »⁵⁵ (ce qui n'exclut pas que ces méthodes, à travers une familiarité sans cesse accrue, puissent être correctement maîtrisées).

2.4. Nature du fait anthropologique.

2.4.1. Scientificité du fait.

On appelle « fait » une réalité qui existe et peut être constatée d'une façon certaine. Les faits constituent les données de l'observation directe ou indirecte. On observe un fait à sa présence dans une réalité, présence qui passe d'autant moins inaperçue qu'elle est plus fréquemment réitérée. S'il apparaît selon une certaine périodicité régulière, le fait peut devenir un phénomène objectif et donner lieu à des interprétations et à des généralisations qui énoncent, à son propos, l'existence d'une loi.

On veillera à considérer que le fait n'est pas toujours un donné a priori et ne préexiste pas nécessairement, et en tout point, au processus d'observation. Le fait peut en effet résulter d'une démarche de réflexion et de construction, liée aux types d'interrogation que se pose l'observateur, aux procédures qu'il met en oeuvre et à ses finalités. Conscient de l'existence d'influences et de facteurs externes avec lesquels le champ est en interaction, l'observateur pourra identifier des faits qui existent dans l'objet mais dont la présence peut ne pas être perceptible à première vue.

On appelle « fait anthropologique » une réalité humaine produite, échangée ou consommée dans un groupe humain plus ou moins large, réalité qui a une existence « sui generis », suivant l'expression d'Emile Durkheim⁵⁶.

2.4.2. Récurrence du fait anthropologique.

Un tel fait, pour être significatif, doit pouvoir être observé de façon répétitive. Cette récurrence, qui signale à l'observateur la présence du fait, l'amène à postuler son caractère systématique, et lui laisse supposer l'existence d'un système. C'est ainsi que, dans son *Essai sur le don*, Marcel Mauss remarque la tendance générale, chez les populations polynésiennes et mélanésiennes, à restituer les objets ou les services reçus en dons. Une telle répétition du fait conduit l'anthropologue à la considérer comme un phénomène ayant force de loi et à découvrir à travers cette obligation de rendre les dons reçus l'un des caractères de ce système ethno-culturel. Mais ce trait n'est pas propre aux seuls échanges d'objets ou de services, ni n'est spécifique, d'ailleurs, à ces seules

⁵⁵ Auzias (Jean-Marie), *L'anthropologie contemporaine*, Paris, PUF, 1976, p.119.

⁵⁶ Durkheim (Emile), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1937, p. 9.

populations. Il peut être généralisé à l'ensemble des prestations ou des liens entre les hommes qui, selon Levi-Strauss, s'établissent suivant un modèle général d'échange réciproque, à tel point que la prohibition de l'inceste et les systèmes de parenté eux-mêmes ne « diffère[nt] pas des échanges de prestations d'un autre ordre »⁵⁷ et n'échappent pas, sur ce point, à la règle de réciprocité.

2.4.3. Complexité du fait anthropologique .

Le fait anthropologique, comme on peut l'observer à travers cet exemple, tout en ayant une existence objective, n'est pas réductible à un objet simple. S'il peut, en effet, en première approche, être isolé des autres éléments observables, il n'acquiert son statut de fait anthropologique et il ne peut être saisi comme tel que dans sa relation à d'autres faits humains, eux mêmes considérés comme marques de l'homme et ou de sa culture.

Il est, par ailleurs, dans la nature du fait anthropologique, d'être une réalité essentiellement pluridisciplinaire. Compte tenu de la complexité de l'objet à observer et à analyser, le chercheur ne peut se prévaloir d'une seule démarche. S'il est bien vrai qu'un élément observé contient en lui-même traces et inscriptions des différentes instances de l'homme, de sa culture et de la condition humaine générale, cet élément n'acquerra le statut d'un fait authentiquement anthropologique que dans la mesure où il sera investi par de telles investigations. La richesse et la plénitude des significations sur l'homme qu'est susceptible de révéler ce fait ne peut surgir et résulter que de la pluralité d'approches et des interrogations dont il sera l'objet. Le chercheur utilisera, dans ce sens, une pluralité d'approches et de méthodes empruntées aux différents champs disciplinaires des Sciences Humaines, telles que la sociologie, l'histoire, la psychologie, la psychanalyse, la linguistique, la sémiotique, la mythologie. Cette multiplicité des approches, qui situe résolument l'enquête anthropologique, telle que nous la concevons, dans le champ de la complexité, définit par là même le fait anthropologique comme élément de complexité. Ce caractère complexe s'accroît si l'on veut bien admettre qu'il comporte en lui-même une ambiguïté.

2.4.4. Paradoxe du fait anthropologique.

Le fait anthropologique est, en effet, à la fois fait ethnologique observable, produit par la culture considérée, et fait d'un discours anthropologique, produit par la culture considérante (l'observateur formalisant son interprétation en utilisant des concepts appartenant à sa propre culture et en particulier à sa propre philosophie). Il apparaît donc ainsi relativement autonome par rapport à la réalité observée et par rapport à l'observateur. De cette double nature du fait et de cette double autonomie peuvent découler chez l'anthropologue diverses attitudes : celle reposant sur une affirmation du caractère particulier des faits observés et des théories qui les expliquent (relativisme), celle reposant, tout au contraire sur une généralisation de ces observations et de leur interprétation (universalisme); celle consistant à imposer ses propres cadres de théorisation à la réalité observée (ethnocentrisme), ou inversement celle privilégiant une théorisation de l'expérience contredisant éventuellement ses théories philosophiques

⁵⁷ Levi-Strauss (Claude), *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Mouton, 1967, p. 73.

d'origine en respectant une distance suffisante entre l'observateur et la société observée. Rappelons à cet égard que Levi-Strauss a exclu, par principe, que l'anthropologue puisse procéder à une investigation anthropologique de sa propre société. En effet "toute recherche scientifique, affirme-t-il, postule un dualisme de l'observateur et de son objet [...] Si les sciences sociales et humaines sont vraiment des sciences, elles doivent préserver ce dualisme [...], la coupure passant alors « entre l'homme qui observe et celui ou ceux qui sont observés" ⁵⁸ . En d'autres termes, dits par C. Althabe, l'ethnologie (ou l'anthropologie) "n'a pas d'objet dans la mesure où le domaine qui est le sien [...] ne possède pas d'autonomie" ⁵⁹ . Si on assiste aujourd'hui à une anthropologie du "retour", on peut observer que l'anthropologue ou le chercheur qui adopte pour objet de son étude sa propre société choisit comme "terrains" d'observation des groupes humains ou des univers sociaux auxquels il se sent, d'une certaine façon, étranger. Et dans cette démarche, ainsi que le souligne G. Gosselin, "l'anthropologue ne peut éviter d'évaluer ce qu'implique son appartenance à la société qu'il étudie" ⁶⁰ .

Mais, quel que soit le terrain choisi, la découverte des faits anthropologiques, en mettant en contact deux cultures, distinctes (lointaines ou voisines) (celle de la réalité observée et celle de l'observateur) permet un échange entre deux sens, celui de l'enquêteur et celui de l'enquêté, sens qui, chacun de leur côté ou l'un avec l'autre, répondent à des interrogations humaines fondamentales. Un tel échange, qui produit et invente un nouveau discours et qui, dans sa forme dialogique, s'apparente par bien des aspects à la maïeutique socratique, est fondamentalement assimilable aux processus en jeu dans l'acte d'enseignement et dans celui de la lecture et porte en germe les questions de l'interculturel.

2.5. Du texte comme fait anthropologique.

L'œuvre littéraire est-elle un objet anthropologique? Même si le texte d'un auteur reconnu n'est pas habituellement présenté sous l'aspect d'un objet anthropologique, il convient, nous semble-t-il, de le reconnaître et de le définir comme tel.

Il s'agit bien, en effet, d'une réalité humaine produite dans un groupe humain et d'une réalité éminemment sociale réalisée par un individu en apparence isolé. Tout d'abord il n'est pas rare que l'auteur participe à des groupes ou à des mouvements. Les Grands Rhétoriciens, la Pléiade, l'École lyonnaise au XVI^e siècle ; la Préciosité, le Classicisme au XVII^e siècle ; les salons mondains, les Encyclopédistes au XVIII^e siècle ; les amis de Madame de Staël, les « Jeunes-France », le Parnasse, le groupe de Médan au XIX^e siècle ; le Surréalisme, l'école de Rochefort, le Nouveau-Roman au XX^e siècle : une telle prolifération de groupes, ou d'écoles dans l'Histoire de la littérature française montre à l'évidence que le texte littéraire s'inscrit bien dans un champ de relations sociales. Il

⁵⁸ Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale* II, pp. 343-345.

⁵⁹ Althabé (Gérard), *Vers une ethnologie du présent, Les nouveaux enjeux de l'anthropologie*, Autour de Georges Balandinier (sous la dir. De G. Gosselin), Paris, L'Harmattan, 1993.

⁶⁰ Gosselin (Gabriel) (sous la dir.), *L'anthropologie et les antinomies de l'égalité des cultures dans L'Ethnologie*, 1992, n°4.

apparaît ensuite que toute production littéraire, même et y compris celle d'un auteur qui prétendrait concevoir son oeuvre dans l'isolement et dans la singularité, n'est pas sans lien avec les autres auteurs, ni sans lien avec la société. Toute oeuvre littéraire, ainsi que le démontre Pierre Bourdieu dans *Les règles de l'art*, s'élabore à l'intérieur d'un champ, quand ce ne serait que par le positionnement de l'oeuvre par rapport aux autres productions et « chaque position est objectivement définie par sa relation objective aux autres positions »⁶¹. Un auteur contemporain comme Julien Gracq n'échappe pas à la règle. Sa participation, toute marginale au groupe surréaliste, trouve plus d'un écho et plus d'une résonance dans les thèmes et les entrelacs qui définissent le territoire, choisi, de son oeuvre. Mais de telles séductions s'y trouvent aussi assorties de bien des réserves et spécialement dans sa pièce *Le roi pêcheur*, à telle enseigne que Michel Murat, dans le titre de l'essai qu'il consacre à Julien Gracq le désigne comme « l'enchanteur réticent »⁶². Ainsi, est-ce autant dans les différences que dans les similitudes, dans l'affirmation de son originalité que dans les influences consenties que se révèle l'existence de relations qui définissent l'oeuvre littéraire, sinon comme une production sociale, du moins comme un objet non réductible à la production d'un individu isolé. Le raisonnement que Levi-Strauss tenait à propos de la diversité des cultures pourrait également s'appliquer à la diversité des oeuvres littéraires : cette diversité est en effet « moins fonction de l'isolement [des oeuvres] que des relations qui les unissent »⁶³.

Allons plus loin. Le texte appartient à l'ensemble des productions humaines qui sont le fait d'une culture et qui sont l'objet de l'analyse des anthropologues. Il a en commun avec ces autres réalités une existence matérielle qui le définit comme un objet anthropologique, dans la mesure où son auteur, comme les autres producteurs culturels, a mis en oeuvre dans sa réalisation une compétence faite de savoirs et de savoir-faire accumulés et transmis socialement, ce qui n'exclut pas le talent personnel. Cet objet de culture, destiné à l'échange social, contribue, dans sa consommation même, "à perpétuer et à préserver ce niveau de complexité sociale", ce qui est le propre et la fonction d'un fait de culture selon E. Morin⁶⁴. Ne sont-ce pas de tels objectifs que paraît s'assigner, consciemment ou inconsciemment, à travers ses ambitions les plus hautes, l'écrivain lui-même, quand un Balzac déclare vouloir être "le secrétaire de son temps" ou qu'un Rabelais fixe à son personnage Pantagruel un programme d'études exceptionnel certes à la mesure de son gigantisme, mais sans doute aussi des exigences d'une autre complexité?

Objet de communication sociale, le texte littéraire devient souvent prétexte à un autre échange social, qui peut être institutionnalisé et ritualisé sous la forme du commentaire, dans le cadre des cours de lettres au lycée ou à l'Université. Cet objet de communication et d'échange est par ailleurs assimilable à un objet anthropologique et peut être considéré

⁶¹ Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'art*, Paris, Le Seuil, 1992.

⁶² Murat (Michel), *Julien Gracq*, Paris, Belfond, 1991.

⁶³ Levi-Strauss (Claude), op. cit., p. 382.

⁶⁴ Morin (Edgar), *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Le Seuil, 1973.

comme le produit d'une communauté humaine, dans le sens également où il a mobilisé, pour sa fabrication, outre l'individu qui en est l'auteur, d'autres personnes qui en assurent la diffusion. Autour de l'objet se développe en effet tout un réseau d'activités techniques, économiques, juridiques, médiatiques, critiques...

Le caractère textuel du texte ne constitue-t-il pas un nouveau trait de sa nature anthropologique? Un texte n'a-t-il pas pour fonction de pérenniser, de perpétuer et de fixer pour la mémoire des hommes, les savoirs, les conceptions, les visions du monde, ainsi que les symboles et les mythes du groupe d'appartenance culturelle permettant ainsi aux membres de ce groupe de s'identifier entre eux et en eux? Si l'on veut bien admettre, par ailleurs, qu'un fait anthropologique, comme toute réalité relevant de la culture, n'est que partiellement conscient et "comporte une large part d'inconscient", à tel point que "des observateurs étrangers peuvent souvent [en] percevoir [les] différents aspects avec plus d'acuité que les membres du groupe observé"⁶⁵, on admettra aussi au nombre des faits anthropologiques l'œuvre littéraire, qui se caractérise à l'évidence, non moins que ces autres faits, comme le produit d'une élaboration plus ou moins consciente par la part des discours d'inconscients individuels, collectifs et culturels qui s'y révèlent ou qui s'y dissimulent.

Ainsi, même si le texte littéraire peut être considéré comme la production d'un homme, il n'en est pas moins le fait d'une relation avec une réalité collective, sociale et culturelle qui lui est extérieure. Comme toute réalisation humaine s'inscrivant dans une culture donnée, le fait littéraire porte la marque de cet environnement humain et de sa culture et l'ensemble des œuvres littéraires élaborées dans cette aire culturelle ou dans une littérature peut donc constituer un terrain d'investigation anthropologique (étant bien entendu qu'il faut tenir compte de la chronologie)⁶⁶. Du reste, le fait que le texte littéraire se démarque si souvent et si fortement, quand il ne le revendique pas, de toute fonction utilitaire ne signifierait-il pas qu'il rejoint des préoccupations plus essentielles et que son auteur a plus ou moins conscience de remplir une fonction symbolique plus fondamentale, celle d'exprimer, dans son essence même, l'identité culturelle du groupe ou, du moins, de se faire l'écho du mythe fondateur de sa culture? « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu »⁶⁷, n'est-ce pas confier au poète ou à l'écrivain une « mission » qui, en d'autres sociétés, serait dévolue au mage ou au sorcier, n'est-ce pas lui assigner une fonction majeure d'élucidation et d'identification des fondements culturels de sa société?

S'il est vrai que le texte littéraire transmet en effet des savoirs, des symboles et des mythes et constitue une mémoire des faits ou des actes humains survenus dans la génération de l'auteur ou antérieurement et d'une façon codée ou non (les hommes ayant existé réellement pouvant être représentés comme tels ou sous l'aspect de figures de

⁶⁵ Carrier (Hervé), *Lexique de la culture*, Tournai, Desclée, 1992.

⁶⁶ L'application à une œuvre particulière, comme celle du *roi pêcheur* de J. Gracq, n'est qu'une facilité d'illustration. Dans la réalité concrète de son enseignement, le professeur procédera à des élargissements synchroniques et diachroniques vers d'autres œuvres, d'autres auteurs, d'autres époques, d'autres cultures.

⁶⁷ Mallarmé (Stéphane), *Œuvres Complètes*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1945, p.70.

fiction qui les incarne symboliquement), cela justifie les égards et le respect dont il est entouré (les travaux d'exégèse autour des éditions critiques pour conserver au texte son authenticité), mais cela explique aussi qu'il soit l'objet d'une transmission par l'institution scolaire, où il prend la place qu'a le mythe dans les sociétés primitives. Un statut aussi privilégié peut par ailleurs produire des attitudes diverses chez les enseignants comme chez les élèves, les uns l'entourant d'un respect qui ne s'explique pas (ou qu'on n'explique plus) et percevant le texte comme un objet à admirer nécessairement, les autres se détournant de ce dont ils ne s'expliquent pas la sacralisation au profit d'objets perçus comme plus actuels, ou plus vitalisants. Faute de percevoir la richesse anthropologique de l'oeuvre, réduite à des analyses parcellaires qui ne prennent en compte que des signes superficiels, l'élève mis au contact du texte et, à travers lui, de sa culture risque paradoxalement de ne pas découvrir leur richesse respective.

On conviendra en effet que l'étude de la littérature, même conduite dans la diversité des oeuvres, des auteurs, des époques, ne suffit pas à permettre à l'élève d'en percevoir la richesse anthropologique. Une telle nécessité explique en partie l'exigence de l'institution à l'égard de la formation de ceux qui sont chargés d'apprendre à lire cet objet éminemment culturel, l'oeuvre littéraire. Car à quoi peut conduire l'enseignement de la littérature qui n'aboutirait pas à la perception par l'élève du caractère anthropologique et culturel des oeuvres littéraires et qui, faute d'une réflexion anthropologique suffisante dans le sens où nous l'entendons, donnerait lieu à un discours partiel et fragmenté sur l'oeuvre littéraire? Comment, dans ce cas, l'élève ou l'étudiant percevrait-il sa propre culture et découvrirait-il la richesse et la différence de la culture d'autrui? Mesure-t-on les conséquences qu'il y aurait à laisser ainsi l'élève aussi démuné dans ce contact avec sa propre culture, sans lui fournir les éléments de son élucidation?

Ainsi, le texte littéraire est donc bien un fait anthropologique, mais sa saisie comme fait anthropologique nécessite une démarche particulière. Seule une lecture de type anthropologique est en mesure de mettre en évidence la nature anthropologique du texte.

S'il est acquis que le texte est bien un fait anthropologique, ne conviendrait-il pas de vérifier pourquoi le fait culturel est assimilable à un fait textuel?

2.6. Du rapport entre l'anthropologie et les autres Sciences Humaines et de l'apport de leur analyse à la définition anthropologique du texte.

S'il est vrai que le texte est un fait anthropologique, il relève d'une analyse anthropologique. Or les applications antérieures de l'anthropologie au texte, particulièrement au texte littéraire, sont demeurées rares ou fragmentaires. Ces applications sont étroitement liées aux orientations que l'anthropologue a données à l'analyse des faits anthropologiques ou culturels, en faisant appel aux méthodes acquises des différentes disciplines des Sciences Humaines et principalement à l'économie, à la Sociologie, à l'histoire, à la psychologie, à la psychanalyse, à la linguistique en vue de rendre compte de la réalité de l'objet analysé.

2.6.1. Du rapport entre l'économie et le texte littéraire.

Dans quelle mesure l'économie, comme Science Humaine, permet-elle à l'anthropologie

de mieux comprendre le texte ou l'œuvre littéraire comme fait anthropologique? Quelle définition une telle science, dans son rapport avec l'anthropologie, donnerait-elle de l'œuvre littéraire et en quoi cette définition serait-elle susceptible de croiser notre conception anthropologique du texte? Disons d'abord que, apparemment ni par sa nature, ni par sa fonction, l'œuvre littéraire ne répond aux besoins élémentaires des individus d'une société. Mais empressons-nous d'ajouter qu'un tel objet, dans la mesure où il a des fonctions éminemment culturelles reconnues, devient à son tour objet de consommation. Plutôt que de s'étonner du fait que, dans notre société de consommation industrielle, le livre soit devenu un objet obéissant aux lois de l'offre et de la demande, plutôt que de regretter une telle situation réduisant les œuvres de l'esprit à une simple marchandise, ne devrait-on pas s'interroger sur la parenté existant entre l'acte de production et de consommation de l'œuvre littéraire, et l'acte de production et de consommation d'un produit quelconque? On constate en effet que notre système économique de production industrielle non seulement s'emploie à répondre aux besoins, dans l'exacte mesure où il est fondé sur la recherche du profit et où ce profit est conditionné par la consommation nécessaire de l'objet produit mais aussi s'emploie souvent à devancer ou à susciter les besoins du consommateur en valorisant et en exaltant comme une « distinction » la consommation du produit. Une telle situation n'est-elle pas celle de l'auteur de toujours qui, consciemment ou inconsciemment, intègre dans le processus de fabrication de l'œuvre le public auquel il la destine et aux besoins ou aux aspirations duquel, dans une stratégie de la séduction, il répond ? Et l'auteur du reste ne se contente pas de satisfaire les goûts, les préférences, ou même les modes des lecteurs de son temps : Stendhal n'avait-il pas le sentiment de ne pouvoir être compris que par le public du siècle suivant? Quant à la fonction de « distinction » que, suivant l'analyse de P. Bourdieu, joue l'œuvre littéraire comme les autres productions culturelles en devenant signe distinctif d'une appartenance aux groupes socio-économiques, il n'est, pour s'en convaincre, que de considérer l'itinéraire exemplaire de Julien Gracq cultivant, par ses prises de position publiques (le refus du prix Goncourt en 1951, son pamphlet *La littérature à l'estomac* etc...), une certaine marginalité aristocratique, qui lui confère très tôt une position prestigieuse pour l'élite choisie des lecteurs cultivés. Ainsi, le fait littéraire est bien une production et un objet de consommation, "non par-dessus le marché, mais intrinsèquement"⁶⁸ et, comme tel, il se trouve pris "dans un tissu social plus large qui fait intervenir des dimensions aussi diverses que la compétition, la distinction, l'inégalité, le prestige, le pouvoir [...], le luxe ou l'ostentation"⁶⁹. Ainsi, à travers une approche économique du fait littéraire, apparaît clairement la dimension économique de l'objet, qu'une lecture anthropologique se doit de révéler.

2.6.2. Du rapport entre la sociologie et le texte littéraire.

Quels éclairages la sociologie, comme Science de l'Homme, peut-elle apporter sur l'objet littéraire et en quoi ces apports permettraient-ils de mieux le définir comme un fait anthropologique? S'il est vrai qu'à l'origine l'anthropologie s'était fait une spécialité du lieu

⁶⁸ Bourdieu (Pierre), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.

⁶⁹ Kilani (Mondher), *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne, Payot, 1992, p.163.

exotique, quand la sociologie étudiait la société contemporaine occidentale, les deux disciplines ont en commun de "rapporter des conduites d'agents sociaux particuliers, des sens communs à une intelligibilité collective, des conjonctures concrètes et des états particuliers à des structures globales, des savoirs locaux à un savoir explicatif global"⁷⁰. Elles ont eu progressivement tendance à unifier leurs objets d'analyse et leurs méthodes. Il reste qu'en dépit de ces convergences, l'anthropologue continue à se distinguer du sociologue en cherchant, comme le souligne Lévi-Strauss, "à formuler un système acceptable aussi bien pour le plus lointain indigène que pour ses propres concitoyens ou contemporains"⁷¹ et à rendre possible, à travers ce système, la lecture d'une traduction entre les cultures observées dans leur diversité. Par ailleurs, à l'inverse du sociologue qui s'intéresse généralement aux ensembles sociaux les plus vastes et aux objets marqués par "l'inauthentique" (Levi-Strauss), c'est à dire par des relations qui s'éloignent de l'inscription concrète de l'homme en situation et qui de ce fait, paraissent moins pourvues de sens, l'anthropologue privilégie les objets marqués par "l'authenticité" d'une inscription culturelle riche de signification sur l'homme.

S'il est vrai que c'est bien dans les réalités les plus près du terrain et les plus locales que l'anthropologie perçoit paradoxalement le sceau ou la marque de l'universel, il n'est pas moins vrai que la sociologie peut nous permettre de saisir dans l'objet produit les contraintes historiques et sociales de sa production et les traits culturels distinctifs d'une société et de ses rôles sociaux. Lévi-Strauss résume bien les enjeux de la production d'objets culturels tels que l'oeuvre littéraire : "L'homme peut être défini comme animal faiseur d'outils ou comme animal social. Si on le considère comme animal faiseur d'outils, on part des outils et on va vers les institutions en tant qu'outils qui rendent possibles les relations sociales. C'est l'anthropologie culturelle. Si on le considère comme animal social, on part des relations sociales pour atteindre les outils et la culture, au sens large du terme, en tant que moyen par lequel les relations sociales sont maintenues"⁷². Ainsi, l'oeuvre littéraire peut être considérée tout à la fois comme une production sociale, déterminée par des contraintes environnementales, et comme un outil grâce auquel les rapports sociaux se trouvent développés et maintenu le niveau de complexité sociale dans une communauté humaine. Cela est vrai de la lecture d'une oeuvre littéraire telle que le roman de Flaubert, *Madame Bovary*, qui, à travers un ensemble de personnages de fiction, nous propose un microcosme social structuré, dont les règles et les modes de fonctionnement sont bel et bien ceux de la société provinciale française des débuts du Second Empire : à défaut de trouver, dans les personnages de ce roman des modèles d'accomplissement humain, le lecteur de l'époque pouvait identifier en eux, et à la faveur d'une esthétique réaliste entretenue, des rôles humains particulièrement représentatifs de la société contemporaine. A n'en pas douter, la perception plus ou moins consciente de ces personnages, ou de ces rôles sociaux et de leur adaptation à la réalité de la vie, contribue, dans l'acte même de la lecture, à la formation et au renforcement de la

⁷⁰ Ibid., p. 88.

⁷¹ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p. 397.

⁷² Ibid.

personnalité sociale du lecteur. Une telle fonction sociale de l'œuvre littéraire est encore plus vraie d'un genre comme le théâtre. Destiné à la représentation en public, le genre dramatique constitue dans son essence même une récréation et une restitution d'un lien social fondamental. Une pièce de théâtre qui consiste à représenter devant un public une suite de faits où sont impliqués des êtres humains agissant et parlant n'est-elle pas révélatrice du caractère fondamental de la vie sociale dans une communauté humaine, ne contribue-t-elle pas à intégrer, dans le "jeu" "théâtral" de la socialité, les "acteurs" d'une société?

Ainsi, l'œuvre littéraire n'est pas sans rapport avec la société dont elle est le produit, mais qu'elle contribue aussi à modeler à travers ses acteurs.

2.6.3. De l'histoire du fait littéraire à son anthropologie.

Quelles contributions l'histoire, comme discipline des Sciences Humaines, peut-elle fournir à la compréhension du texte littéraire? En quoi l'histoire de celui-ci conduit-elle à la saisie de sa nature anthropologique?

Rappelons d'abord que, dans une première approche des faits ethnologiques, l'anthropologie a eu tendance à rechercher dans une explication évolutionniste, donc proche de la perspective historique, l'origine des institutions humaines observées. Rappelons ensuite que l'historien lui-même, sous l'influence de l'anthropologie, a eu tendance à devenir un ethnologue. Qu'on songe à l'enquête conduite à *Montaillou, village occitan* par E. Le Roy-Ladurie, laquelle s'apparente aux inventaires et aux investigations de type ethnographique d'un anthropologue du XXI^{ème} siècle. Il y a bien un apparentement entre les deux disciplines des Sciences Humaines que sont l'Histoire et l'anthropologie. Une telle proximité irrigue l'œuvre d'un historien comme Fernand Braudel, cherchant par exemple, dans *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*⁷³, à identifier, au-delà des changements dus à l'histoire, une identité intemporelle en faisant appel aux autres sciences de l'Homme.

C'est aussi dans les démarches méthodologiques que les deux disciplines se croisent et s'apparentent. Ne pouvant, par définition, communiquer, avec la société passée qu'il étudie, autrement qu'à travers des témoignages ou des documents, l'historien, dès l'origine, s'est employé, à donner sens à ces documents et à ces données, à des généralisations de type anthropologique. C'est ainsi qu'en recourant aux événements et aux contraintes qui ont entouré l'élaboration de productions considérées comme documents d'histoire, un historien comme Hérodote atteint un niveau d'explication qui en fait et le père de l'Histoire et le père de l'anthropologie. Dans l'autre sens, c'est en joignant à son approche anthropologique stricte les méthodes rigoureuses élaborées par l'historien que l'anthropologue peut ajouter à son observation interne de la société qu'il étudie et aux interprétations qui y sont liées une perception distanciée, extériorisée, rigoureusement objectivée et analysée. C'est aussi en ne perdant pas de vue, quand il élargit à l'universel la portée de ses observations ou de ses interprétations, les circonstances plus ou moins historiques, les conditions plus ou moins spécifiques d'effectuation des manifestations ou des réalités qu'il analyse, que l'anthropologue peut satisfaire aux exigences de

⁷³ Braudel (Fernand), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin, 1949.

scientificité. Ainsi, l'anthropologie ou l'ethnologie "plutôt que de se fourvoyer dans la poursuite impossible de l'idéal scientifique des sciences de la nature, a tout à gagner en prenant pour modèle les méthodes de travail, l'heuristique et la rigueur des historiens"⁷⁴.

C'est tout naturellement que l'histoire récente montre les influences subies sous l'effet des évolutions concomitantes de l'histoire et de l'anthropologie. Les conceptions que se faisaient de l'histoire de la littérature Gustave Lanson, tentant d'appliquer à l'histoire littéraire la méthode historique⁷⁵ et, une génération plus tard, Albert Thibaudet,⁷⁶ sont marquées par une rupture : d'un côté, une histoire événementielle et une conception génétique de la littérature et de l'oeuvre littéraire; de l'autre, une histoire accordant une grande importance au concept de "génération littéraire", à ses comportements, à ses modes culturels et à ses mentalités, et assignant comme rôle au discours critique d'opérer la synthèse entre la personnalité d'un auteur et le contexte historique et social de l'oeuvre.

S'il est vrai que la démarche historique, si soucieuse de la qualité des documents sur lesquels elle s'appuie pour élaborer son discours, peut servir de modèle à l'établissement philologique ou exégétique du texte, comment un texte dûment établi peut-il devenir document d'histoire et document anthropologique et, à ce titre, quelles sont les conditions et quels sont les moyens de sa compréhension? En quoi la méthode historique peut-elle contribuer à manifester, dans la production même du texte, les marques et les contraintes d'une situation historique particulière et en quoi peut-elle concourir à révéler, dans la réception du même texte, d'autres marques et d'autres contraintes d'une autre situation historique? Dès lors, si l'on peut rendre compte de ce "processus de compréhension"⁷⁷ à l'oeuvre dans la production et dans la réception du texte sous la forme d'une convergence, une telle convergence ne serait-elle pas le signe d'un discours humain commun, dépassant les circonstances et les déterminations particulières, discours de l'homme sur l'homme, que seule une lecture anthropologique peut mettre en évidence? Considérons une pièce de théâtre comme *Polyeucte* de Corneille où, de toute évidence, l'auteur a voulu exalter l'héroïsme chrétien d'un martyr des premiers siècles de notre ère. Quelques décennies seulement après sa création, le public de la génération classique faisait aller ses préférences vers Pauline, personnage certes plus secondaire que le héros mais plus humain et moins excessif dans ses comportements. Le public du siècle suivant privilégiait à son tour, un autre rôle, celui de Sévère, en qui il avait identifié un être raisonnable et tolérant. Comme on le voit, à travers l'expression de la production elle-même comme à travers les interprétations successives, voire contradictoires, auxquelles l'oeuvre donne lieu, se révèle l'empreinte dans l'histoire d'une culture qui transcende les situations historiques. En effet, en dépit des différences et des contrastes entre les intentions affichées de l'oeuvre lors de sa production et du commentaire qu'en a fait l'auteur d'une part, et les diverses réceptions de cette même oeuvre d'autre part,

⁷⁴ Delière (Robert), *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992.

⁷⁵ Lanson (Gustave), *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, *Etudes françaises*, 1^{er} cahier, 1925.

⁷⁶ Thibaudet (Albert), *Réflexions sur la critique*, Paris, Gallimard, 1939.

⁷⁷ Marrou (Henri-Irénée), *De la connaissance historique*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1954.

existe un point commun entre l'exaltation du sacrifice de soi dans le martyr, le choix d'une héroïne aux sentiments pleins d'humanité, ou celui d'un personnage incarnant les valeurs de la raison et de la tolérance: ce point commun s'origine aux sources communes d'un système culturel commun qui se fonde sur le don de soi et sur l'acceptation de l'autre motivés par une et plusieurs forte(s) raison(s).

Les rapports qui lient ainsi histoire littéraire, histoire des sociétés et anthropologie, ne sont pas pour surprendre si l'on se rappelle que la littérature s'est toujours offerte d'elle-même, par certains de ses genres, à une lecture historique: représentations d'époques révolues dans le théâtre classique ou romantique, célébration lyrique ou épique des époques ou des actions passées, romans historiques... Par ailleurs, s'il est vrai que le récit historique, ne serait-ce que dans son mode d'écriture, s'apparente, et de près, au récit romanesque, comment ne pas voir, dans les fictions littéraires, des récits témoignant de l'Histoire sous ses différentes formes (histoire événementielle, histoire des techniques, histoire des idées, etc...)? Enfin, on conviendra que le roman de type balzacien n'est pas loin de l'Histoire des mentalités telle que la conçoivent les historiens de la Nouvelle Histoire. Que serait dès lors une lecture des oeuvres de Balzac qui, privilégiant l'histoire, oublierait la dimension anthropologique du texte?

2.6.4. Apport de la psychologie à l'approche anthropologique du texte.

Et pour une telle saisie compréhensive du fait littéraire peut-on se passer de la contribution de la psychologie et de la psychanalyse?

Il est vrai que l'anthropologie a choisi d'emblée de situer le champ de son application dans un secteur plus social qu'individuel, et ne s'est pas privé de critiquer les modèles d'explication psychologique et psychanalytique: "En accord avec leur ancêtre intellectuel Durkheim, les anthropologues sociaux britanniques considèrent, selon I. Lewis, comme une obligation de reléguer l'objet de la psychologie aux anormalités individuelle"⁷⁸. Il convient néanmoins de repérer les lieux où anthropologie, psychologie et psychanalyse se rejoignent et les occasions où elles parlent d'une même voix de la réalité humaine et des productions artistiques et littéraires en particulier.

Il y a d'abord des convergences d'ordre heuristique: quand l'anthropologue soutient que l'homme social et les sociétés humaines ne fonctionnent pas seulement suivant des critères et des normes de rationalité, quand il caractérise la mentalité des sociétés "lointaines" vers lesquelles ses recherches l'ont d'abord orienté de "primitive"- c'est à dire dominée par un mode de pensée symbolique, "prélogique" ou "participatif" suivant les termes de L. Levy-Bruhl, quand il généralise cette observation à l'ensemble des sociétés humaines⁷⁹, il ne peut que rencontrer le psychanalyste qui, parlant de l'individu, ne tient pas un autre discours. Il s'en faut, en effet, de beaucoup que notre pensée, nos actes de paroles, notre comportement soient totalement rationnels et conscients, à tel point que J. Lacan va jusqu'à "définir concrètement la psychologie comme le domaine de l'insensé, autrement dit, de tout ce qui fait noeud dans le discours"⁸⁰.

⁷⁸ Lewis (I.), *Ecstatic Religion : An Anthropological Study of Spirit Possession and Shamanism*, London, Penguin, 1971.

⁷⁹ Levy-Bruhl (Lucien), *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, Alcan, 1910.

Ainsi, le psychanalyste et l'anthropologue se rencontrent pour reconnaître que l'homme et les sociétés humaines ne sont pas seulement gouvernés par la rationalité consciente. S'il est vrai que les recherches menées sur l'épistémologie des Sciences conduisent à constater à quel point de prégnance l'imaginaire intervient dans l'élaboration du savoir scientifique (avant qu'un individu ne parvienne à identifier rationnellement un objet, il projette sur lui de multiples représentations plus ou moins fantasmatiques), à plus forte raison l'oeuvre littéraire, considérée à bon droit comme un produit de l'imagination humaine, peut-elle être analysée comme une réalité anthropologique où raison et irrationnel se côtoient, la proportion variant selon les auteurs, les genres et les oeuvres.

Si le psychanalyste et l'anthropologue se rencontrent ainsi autour des catégories de l'inconscient, de l'imaginaire et du symbolique, cela les conduit l'un et l'autre à distinguer, dans le discours ou dans le comportement, l'implicite et l'explicite et à affirmer la nécessité d'aller au delà de ce qui est apparent, pour repérer des symptômes ou des manifestations symboliques, pour les décoder et pour rendre intelligible leur sens plus ou moins sous-jacent.

L'anthropologue et le psychanalyste ont aussi pour objet commun l'altérité. L'anthropologue tente d'analyser la pensée de l'autre sans toujours éviter de l'idéaliser ; quant au psychanalyste, s'il assimile le discours inconscient de l'individu à la présence de l'autre en soi, suivant le mot célèbre de J. Lacan ("L'inconscient, c'est le discours de l'Autre"), n'est-ce pas dire aussi que l'inconscient est un discours sur l'Autre: "Et c'est à quoi répond notre formule que l'inconscient est discours de l'Autre, où il faut entendre le "de" au sens du de latin (détermination objective) : de Alio in oratione".⁸¹

Ainsi, ces deux disciplines ont en commun un discours sur l'Autre qui est aussi discours de l'autre en soi, au sens d'un discours émanant d'une part inconsciente de soi, discours inconscient qui est lui-même révélateur de la relation de soi à l'autre. Et, en ce sens, "l'altérité, comme l'indique M. Kilani dans son Introduction à l'anthropologie, ne représente pas une essence, une qualité intrinsèque que certaines populations ou certaines cultures porteraient inscrite en elles. L'altérité doit être considérée comme une notion relative et conjoncturelle: on n'est "Autre" que dans le regard de quelqu'un"⁸². On voit donc que le psychanalyste et l'anthropologue font, par la nature même de leur discipline respective, l'expérience de l'altérité et que cette expérience est primordiale pour l'un comme pour l'autre. La pratique "de terrain" représente aux yeux d'un anthropologue comme Levi-Strauss un moment crucial de son éducation, avant lequel il pourra posséder des connaissances discontinues, qui ne formeront jamais un tout, et après lequel seulement ces connaissances "se prendront" en un ensemble organique, et acquerront soudain un sens. Et l'anthropologue d'ajouter que cette expérience présente de grandes analogies avec celle du psychanalyste: "c'est aujourd'hui un principe universellement admis, que la pratique de la profession analytique requiert une expérience spécifique et

⁸⁰ Lacan (Jacques), *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966, p.167.

⁸¹ Ibid. p.814

⁸² Kilani (Mondher), *Introduction à l'anthropologie*, op.cit. p.27.

irremplaçable qui est celle de l'analyse elle-même [...]. Pour l'anthropologue, la pratique du terrain constitue l'équivalent de cette expérience unique"⁸³.

Mais, plus profondément encore, psychanalyse et anthropologie se rencontrent sur le terrain du symbolique. Pour l'anthropologue comme pour le psychanalyste, le symbolique est l'axe fondamental de la structuration culturelle et personnelle. La découverte d'une fonction symbolique conçue comme loi ou comme système organisant et structurant, dans une large mesure de façon inconsciente, les sociétés humaines amènent C. Lévi-Strauss à avancer, dans son *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*⁸⁴ l'idée d'une prévalence du signifiant sur le signifié : "Les symboles sont plus réels que ce qu'ils symbolisent, le signifiant précède et détermine le signifié". C'est une telle idée qui, de l'aveu même de J. Lacan, conduisit celui-ci à reprendre sa lecture de Freud et à repenser tout l'édifice théorique de la psychanalyse: "Si je pouvais caractériser le sens dans lequel j'ai été soutenu et porté par le discours de Claude Lévi-Strauss, je dirais que c'est dans l'accent qu'il a mis [...] sur ce que j'appellerai la fonction du signifiant, au sens qu'a ce terme en linguistique, en tant que signifiant je ne dirai pas seulement, se distingue par ses lois, mais prévaut sur le signifié à quoi il les impose"⁸⁵. Ainsi, le symbolique apparaît au psychanalyste et à l'anthropologue, comme un principe qui structure en les mobilisant les individus ou les groupes et "devient à lui seul un système de rapports, efficace dans son fonctionnement, modifiant le réel"⁸⁶.

Si l'on applique de telles conceptions à l'œuvre littéraire et à sa lecture, nul doute que l'œuvre apparaîtra d'une part comme un objet que les outils et les concepts de la psychanalyse et de l'anthropologie se permettent de décrire: tout à la fois œuvre d'imagination, produit d'un inconscient humain personnel et culturel, révélateur d'une relation à l'autre. Nul doute que l'œuvre littéraire apparaîtra d'autre part comme un objet à travers lequel peut s'analyser et s'élucider la psychologie des individus (ou des sociétés) mais encore, et à l'extrême, comme un instrument qui peut contribuer à la structuration symbolique de l'homme individuel (ou collectif). Dans cette perspective, on ne s'étonnera pas que certains auteurs se soient fait une spécialité de l'analyse psychologique à travers celle de leurs personnages: songeons à Stendhal et à ses héros s'auto-analysant, sinon avec une égale lucidité, du moins avec une évidente volonté de s'expliquer à eux-mêmes leurs raisons; songeons à Paul Bourget, subordonnant son art et sa technique à un réalisme psychologique minutieux, allant jusqu'à l'extrême rigueur d'une « anatomie morale ». On ne s'étonnera pas non plus que l'on ait pu considérer la littérature comme un moyen de développer la formation psychologique et humaine des adolescents. Création symbolique, la littérature se donne à lire comme un principe structurant, mobilisateur et donc formateur. Nul doute, à cet égard, que la lecture et l'étude d'un roman tel qu'*Un jardin sur l'Oronte* de M. Barrès ne remplisse une fonction fondamentale auprès de jeunes

⁸³ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, op.cit. p 409.

⁸⁴ Lévi-Strauss (Claude), *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, Paris, PUF, 1960, p.XXXII.

⁸⁵ Lacan (Jacques), *Séminaire II*, Paris, Le Seuil, 1977, p. 46-48.

⁸⁶ Clément (Catherine), *Anthropologie et psychanalyse*, in *L'Anthropologie : science des sociétés primitives ?*, Paris, EP, 1971.

lycéens en formation. Quand ceux-ci ne retiendraient, plus ou moins consciemment, à travers les personnages de Guillaume et d'Oriante que les traits ou les comportements définissant une certaine psychologie masculine et caractérisant une certaine psychologie féminine dans ce qu'elles ont de spécifique, les élèves auraient appris quelque chose de l'homme à travers leur lecture.

Mais une autre perspective permet d'entrevoir, à un autre niveau d'approche, le rapport entre anthropologie et psychologie et d'envisager plus fondamentalement et plus systématiquement la lecture d'une oeuvre littéraire. Cette autre aperception du rapport nous est donnée par l'analyse du comportement des individus dans une culture définie. C'est ainsi que l'anthropologie à dominante psychologique, dans l'école dite culturaliste, s'est intéressée à la manière dont les individus d'une même société intériorisent les comportements institutionnalisés comme des modèles. Les anthropologues de l'école américaine⁸⁷ ont cherché en particulier à isoler dans une société donnée, au-delà des réalisations ou des actualisations proprement individuelles, des traits psychologiques communs, correspondant à une même « personnalité culturelle de base ». Appliquée à l'oeuvre littéraire, une telle conception anthropologique de la personnalité humaine correspond aux efforts de lecture qui ont permis de dégager, à travers l'histoire de la littérature, l'existence de types humains comme « l'honnête homme » au XVIIe siècle, « le dandy » au XIXe siècle, « le dilettante » au début du XXe, etc... Les figures littéraires elles-mêmes proposées dans l'oeuvre ne constitueraient-elles pas un ensemble représentatif de la société du temps de l'écrivain et de sa culture?

Ainsi, la comparaison entre les deux disciplines des Sciences Humaines que sont l'anthropologie et la psychanalyse nous a permis de définir de multiples démarches ou procédures communes qui pourraient trouver tout naturellement un objet d'application commun dans l'oeuvre littéraire. Si la littérature peut être ainsi l'objet d'une approche psychanalytique ou d'une lecture anthropologique, comment s'étonner que les psychanalystes et les anthropologues aient choisi pour fonder leur système théorique ou pour valider leur démarche méthodologique des mythes empruntés à la littérature ou illustrés par des oeuvres littéraires majeures?

2.6.5. Linguistique et anthropologie du texte littéraire.

Ces deux disciplines, nées à la fin du XIXième siècle, ont eu des démarches parallèles et ont très tôt établi des relations interactives au point qu'on parle aujourd'hui d'une anthropologie linguistique. De même que c'est à partir de la découverte des autres langues et de leur étude comparée qu'a pu s'édifier l'appareil méthodologique de la linguistique, de même c'est à partir de l'observation des autres cultures et du rapprochement de leur analyse qu'a pu se construire le discours théorique d'une science des cultures et de l'anthropologie. Définies de la sorte comme deux disciplines de la comparaison, l'anthropologie et la linguistique étaient trop proches heuristiquement pour ne pas coopérer. Une telle proximité s'est de fait concrétisée dans des collaborations fructueuses entre anthropologues et linguistes, prenant, entre autres, pour objet l'oeuvre littéraire. Qu'on songe en particulier aux travaux communs de l'anthropologue C.

⁸⁷ Voir en particulier Bénédic (Ruth), *Pattern of culture*, Boston, Houghton Mifflin, 1934.

Levi-Strauss et du linguiste R. Jakobson pendant la seconde guerre mondiale et pendant les décennies qui ont suivi. Certains chercheurs comme Sapir (1884-1939) et Whorf (1897-1941) ont même poussé la conjonction des deux disciplines jusqu'à devenir à la fois linguistes et anthropologues. Selon ces deux derniers auteurs, la langue, préexistant à la pensée des individus, détermine la manière dont ils organisent et modèlent leurs idées, leur expérience et leurs représentations du monde. Le système linguistique, organisant de façon spécifique les catégories de la pensée telle que le temps ou l'espace, crée, chez les individus, un mode de relation au réel particulier, à tel point que Whorf a pu écrire que le langage « est avant tout une classification et une réorganisation opérées sur le flux ininterrompu de l'expérience sensible, classification et réorganisation qui ont pour résultat une ordonnance particulière du monde »⁸⁸. Ainsi, dans ses variétés d'usage, la langue traduit autant les différences sociales et les hiérarchies que les différences cognitives : les différents niveaux de langue par exemple ne seront pas seulement perçus comme des indicateurs d'identité sociale par le récepteur, mais aussi comme des indicateurs d'appropriation et de construction systématique du monde réel.

Ainsi conçu, le système linguistique n'est pas éloigné du système culturel, dont il est l'expression la plus achevée. La culture, pour C. Levi-Strauss, « possède même une architecture similaire à celle du langage »⁸⁹. Le système culturel peut être dès lors analysé de la même manière qu'un système linguistique, ayant ses signes pourvus de sens et fonctionnant suivant certaines règles, ce qui définit en propre le code d'une langue. On comprend mieux ainsi la raison profonde qui a pu déterminer C. Levi-Strauss à emprunter à la phonologie linguistique de R. Jakobson son modèle théorique et à l'appliquer au domaine de la culture pour interpréter et expliquer les données observables sur le terrain ou dans les documents ethnologiques analysés. Les phénomènes de parenté, par exemple, sont traités par l'anthropologue comme des « phénomènes du même type que les phénomènes linguistiques »⁹⁰. A partir de telles conclusions, ont pu, de fait, se construire des dispositifs, des concepts, des procédures allant même jusqu'à des productions communes. L'analyse du sonnet « Les Chats » de Baudelaire est un exemple de cette collaboration entre anthropologie et linguistique. La lecture du commentaire à quatre mains de C. Levi-Strauss et de R. Jakobson ne laissant en rien transparaître la spécificité de l'apport de l'un ou de l'autre des deux auteurs, on peut juger par là du degré de connivence atteint.

Si l'on applique à l'œuvre littéraire ces conceptions empruntées à la linguistique et à l'anthropologie, on définira l'œuvre littéraire tout à la fois comme un fait de langue et comme un fait de culture. Fait de langue, l'œuvre littéraire est en effet, dans une large mesure, le produit d'un système linguistique et comporte, comme tel, un système homogène de compréhension et d'élucidation du réel, dont la saisie est plus ou moins consciente de la part du producteur et de la part du récepteur. Le lecteur trouve dans la

⁸⁸ Whorf (Benjamin Lee), *Language, Thought and Reality*, New York, Wiley and sons, 1958. (*Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoel/Gonthier, 1969, pour la traduction française).

⁸⁹ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, op. cit., p. 78.

⁹⁰ Ibid., p. 41.

démarche linguistique initiée par Saussure un processus rigoureux, lui permettant d'élucider ce rapport au réel tel qu'il a pu être entrevu par l'auteur et tel que lui-même est capable de le lire. Le lecteur qui adopte ainsi la démarche linguistique ne cherchera plus le sens et la fonction du texte et de ses éléments dans l'histoire mais s'emploiera à construire le texte comme un système de relations. Dans une telle perspective, il lui aura fallu ne plus s'arrêter aux seuls faits de surface mais considérer l'infrastructure profonde de l'œuvre, où se jouent, à travers des relations qui unissent et opposent ses éléments fondamentaux, les enjeux primordiaux du sens.

L'œuvre littéraire peut être également lue comme un fait de culture, à partir des méthodes élaborées par les linguistes et les anthropologues. Si l'on définit la culture, prise dans son sens anthropologique, comme un système acquis par un groupe (ou par un individu à l'intérieur d'un groupe), lui permettant de s'identifier, de parler de lui-même et de s'humaniser, système constitué d'un ensemble de comportements conscients ou inconscients, d'un ensemble de signes symboliques, manifestant sa représentation spécifique du monde, nombreux sont les éléments appartenant en propre à l'œuvre littéraire qui permettent de la définir comme un fait anthropologique, ainsi que nous l'avons montré plus haut, et comme un objet de culture.

Une telle mise en relation, dans le texte, entre le langage, pris comme action au sens où l'entend Malinowski, et la société qui y produit sa culture, permet de constituer cet objet comme « un objet théorique nouveau »⁹¹, c'est à dire comme un fait de culture, au sens anthropologique du terme. La mise en évidence, dans le texte et par lui, des multiples facettes et dimensions de la culture et de leur enchevêtrement est telle que certains anthropologues, comme C. Geerts, n'ont pas hésité à assimiler la culture elle-même à un texte. C'est ainsi que, s'appuyant sur les points de vue de P. Ricoeur⁹², l'anthropologue américain en vient à considérer le travail de l'ethnologue ou de l'anthropologue à l'égal de celui d'un philologue ou d'un exégète, intéressés à rendre lisible le sens inscrit dans un texte devenu hermétique. Ce que fait un ethnologue ou un anthropologue est-il tellement différent de « ce que fait essentiellement un philologue, qui est un auteur secondaire, [et qui] est de réinscrire : interpréter un texte avec un texte »⁹³ ?

Une telle entreprise n'est-elle pas celle du texte? S'il est vrai que l'œuvre littéraire est un fait anthropologique, s'il est vrai qu'elle est à la fois l'expression et le révélateur d'une culture, s'il est vrai que l'anthropologue n'est autre qu'un bon lecteur des cultures, est-elle, dès lors, si inconcevable et si inconvenante, notre proposition d'une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire?

2.6.6. Psychologie cognitive, pensée symbolique et anthropologie du texte

⁹¹ Ducrot (Oswald), Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972.

⁹² Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1971, pp. 183-211.

⁹³ Geerts (Clifford), *Local Knowledge, Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books Inc., 1983 (*Savoir local, savoir global, les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986, pour la traduction française), p. 43.

littéraire.

Une partie importante de la réflexion des anthropologues, confrontés à des sociétés de tradition orale, a concerné le mythe. La distinction théorique établie par la première génération d'entre eux entre la pensée rationnelle et la pensée symbolique a été depuis lors largement généralisée à l'ensemble des communautés humaines, l'anthropologue ayant découvert, au contact de sa propre société, combien la pensée symbolique ou mythique dite « primitive » ou « prélogique »⁹⁴ et la pensée rationnelle coexistent dans toute société humaine, même contemporaine. « Peut-on affirmer que la société industrielle moderne vit en dehors du mythe et de l'imaginaire parce qu'elle a développé à un degré inouï la pensée scientifique? La persistance des modes de pensée traditionnels dans plusieurs formes d'expression contemporaines nous permet d'en douter »⁹⁵. Qu'il s'agisse d'un retour du sacré, d'un renouveau des pratiques magiques ou irrationnelles,⁹⁶ ou d'une créativité artistique faisant appel à des mythes privilégiant des formes irrationnelles, comme l'a si bien montré R. Barthes dans *Mythologies*⁹⁷, bien des analogies existent entre les sociétés dites primitives et les sociétés modernes, à tel point que l'on peut se demander si la pensée symbolique n'est pas un phénomène caractéristique de toutes les sociétés humaines et, pour tout dire, une catégorie anthropologique universelle.

Cette reconnaissance de deux modes de pensée de l'homme étant établie, il convient de s'interroger sur le statut du mythe dans les sociétés humaines. A ce sujet, Durkheim disait déjà : « c'est un difficile problème qui demande à être traité en lui-même, pour lui-même et d'après une méthode qui lui soit spéciale »⁹⁸. Pour résoudre une telle question, certains anthropologues, tel C.R. Hallpike⁹⁹, ont été tenté d'emprunter à J. Piaget son modèle du développement mental et cognitif de l'enfant en particulier le deuxième stade de ce développement représenté par l'acquisition de la pensée subjective appelée aussi « pensée symbolique » et que caractérise également la présence du mythe. Tandis que G. Roheim et C. Jung proposent une interprétation psychanalytique du mythe, M. Eliade, dans une approche plus phénoménologique, l'analyse comme l'expression d'une dimension religieuse de l'homme et de sa constante nostalgie des origines¹⁰⁰. L'anthropologue C. Lévi-Strauss, quant à lui, fait une lecture structurale du mythe, en s'efforçant d'en découvrir les propriétés inhérentes et intrinsèques¹⁰¹. A partir

⁹⁴ Voir Levy-Bruhl (Lucien), *La Mentalité primitive*, Paris, Alcan, 1933.

⁹⁵ Kilani (Mondher), *Introduction à l'anthropologie*, op.cit. pp. 134-135.

⁹⁶ Voir, à ce sujet, *Le défi magique*, Acte du Colloque International tenu à Lyon en Mars 1992, Lyon, PUL, 1994.

⁹⁷ Barthes (Roland), *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957.

⁹⁸ Durkheim (Emile), cité par C.Lévi-Strauss in *Le cru et le cuit*, Paris, Plon, 1964.

⁹⁹ Hallpike (C.R.), *The foundation of primitive thought*, Oxford, Clarendon Press, 1979.

¹⁰⁰ Eliade (Mircea), *Le mythe de l'éternel retour*, Paris, Gallimard, 1949, *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963.

de cette approche structurale, qui met en évidence des relations entre les éléments significatifs du mythe, l'anthropologue montre que chaque mythe, en se servant de réalités en apparence étrangères les unes aux autres instaure la culture dans une position de médiation entre la nature et le monde des puissances suprahumaines. Le mythe ainsi décrit dit symboliquement la situation de l'homme dans le monde et lui permet de se concevoir comme un être de culture, certes établi dans la nature mais capable d'instaurer des lois et des règles autres que celles du monde naturel. Comme on le voit, même si le mythe semble, à première analyse, à l'opposé du discours scientifique, il est possible d'en parler sans renoncer à la rationalité.

Mais une autre dimension du mythe mérite d'être rappelée ici. En tant que récit des origines, il a une fonction essentielle, qui est d'instaurer et de fonder. « Toute histoire mythique relatant l'origine de quelque chose présuppose et prolonge la cosmogonie. Du point de vue de la structure, les mythes d'origine sont homologables au mythe cosmogonique. La création du Monde étant la création par excellence, la cosmogonie devient le modèle exemplaire pour toute espèce de « créations » »¹⁰². Si le mythe ou ses éléments sont si souvent reproduits consciemment ou inconsciemment, c'est qu'ils ont le pouvoir fondamental de générer et de fonder la culture. Comme l'ont démontré M. Eliade et M. Griaule, le mythe imprègne de ses archétypes fondamentaux l'ensemble des représentations de l'homme dans une société. Au nombre de ces représentations réitérant le modèle du mythe fondateur d'une culture, figure incontestablement la littérature.

Ainsi, le mythe apparaît bien comme l'expression d'une part essentielle de l'être humain, qu'il soit individuel ou collectif, qu'il appartienne à une culture traditionnelle ou technicisée. Cette dimension de l'homme ne peut être appréhendée qu'à travers le discours symbolique que revêt le mythe, lequel n'est certes pas réductible au discours scientifique mais n'en justifie pas moins un discours rationnel, objectivant, décryptant le savoir spécifique que seul le mythe peut détenir sur l'homme.

Et l'oeuvre littéraire, se trouve ainsi éclairée d'un nouveau jour par les différentes approches que les anthropologues ou les chercheurs en Sciences Humaines ont proposées du mythe. L'oeuvre littéraire, à l'égal du mythe, ne contient-elle pas une part de rationalité et d'irrationnel, à l'égal du mythe n'est-elle pas le fait d'une culture, et ne se fait-elle pas récit symbolique explicite et révélateur de la relation d'un type d'homme au monde? L'anthropologue peut-il, dès lors, ignorer l'oeuvre littéraire, s'il est vrai qu'elle a toutes les caractéristiques des mythes et qu'elle se définit, dans sa nature même, comme un fait anthropologique? L'enseignant de lettres, chargé de la transmission d'une culture, peut-il, aussi, ignorer le mythe et la dimension anthropologique de l'oeuvre, dans la mesure où, si notre analyse est exacte, cette dimension a bien en elle-même et par les élucidations auxquelles elle peut donner lieu, un caractère formateur et fondateur?

Chapitre 3. De l'anthropologie de la lecture à la lecture

¹⁰¹ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, chap. XI, « La structure des mythes », op.cit. pp. 227-255.

¹⁰² Eliade (Mircea), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963, p. 35.

anthropologique, ou des conditions de l'apprentissage de la lecture en lycée et des enjeux de celui-ci

« What constitute an anthropological study is not where or among what sort of people it is done but what is being studied and how it is being studied » Edward E. Evans – Pritchard Foreword to J.A. PITT – Rivers, *The people of the Sierra*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1954 : X.

Le précédent chapitre avait pour objet de traiter de l'anthropologie du texte, dans le cadre de l'anthropologie et de ses sciences connexes. Ce chapitre a montré que de multiples liens, tant dans le domaine de la théorie que dans celui de la pratique, existaient entre les disciplines des Sciences Humaines. On s'attendrait donc à trouver dans le discours sur l'œuvre littéraire et dans la pratique de sa lecture en lycée, au moins un écho de ces préoccupations convergentes. Or, dès le premier chapitre, il est apparu que les enseignants et l'institution, étaient loin d'avoir intégré ces apports, pourtant décisifs.

Il est vrai que l'attention s'est portée, dans ces derniers décennies, sur la complexité de la tâche enseignante, et spécialement sur la complexité de l'apprentissage.

Les lignes qui suivent vont rappeler des éléments de cette complexité, avant d'analyser l'acte d'apprentissage de la lecture à la lumière de l'anthropologie.

L'acte d'apprentissage de la lecture au lycée se définit donc par sa complexité. L'enseignant, pour parer au plus pressé et en suivant les propositions de la pédagogie par objectifs peut faire une liste des capacités que doit développer le lycéen, ainsi qu'une liste de celles qu'il est censé avoir acquises par le passé et qui sont donc des pré-requis.

Il se rappellera d'abord que les élèves doit avoir acquis les pré-requis suivants :

- Être capable de suivre des yeux un texte en identifiant ses caractères et ses signes, ou d'énoncer, à haute voix, ce même texte, en articulant les phonèmes qui traduisent les signes graphiques qui le composent,
- Être capable de prendre connaissance du caractère évident d'un texte par la lecture, ou de communiquer à d'autres son contenu par l'articulation de ce texte,
- Savoir observer,
- Savoir appliquer à un texte sa connaissance du code linguistique,
- Savoir utiliser des ressources documentaires,
- Savoir établir des relations entre faits et significations,
- Savoir formuler des hypothèses,
- Savoir interpréter.

De tels pré-requis à l'acte de la lecture, dont la maîtrise par l'élève est à vérifier par l'enseignant, trouveront à se réinvestir et à se renforcer dans les activités d'apprentissage de la lecture de l'oeuvre complète, qui sont le propre des classes de lycée.

Acquérir la compétence de lecteur d'une oeuvre complète nécessite, pour un élève de lycée et a fortiori pour un étudiant de premier cycle universitaire, la maîtrise raisonnée

de capacités qui peuvent s'observer et s'évaluer à travers un ensemble de comportements significatifs. Ces comportements, que l'enseignant provoquera, et auxquels on peut donner le nom d'indicateurs de compétences, correspondent à autant d'objectifs de l'apprentissage :

- Savoir rechercher et découvrir, à l'aide d'une multiplicité de méthodes, le sens qui habite le texte et l'œuvre, 1.
- Savoir explorer les zones d'ombre de l'œuvre, 2.
- Savoir dévoiler tous les possibles pour découvrir le sens caché d'un texte ou d'une œuvre, 3.
- Savoir déployer la multiplicité des significations d'un texte dans leur pertinence et savoir faire apparaître la cohérence de leurs rapports, 4.
- Savoir faire exister, de façon consciente et raisonnée, la complexité du texte, 5.
- Savoir retrouver, dans le texte, les contextes qui ont présidé à son élaboration, 6.
- Savoir découvrir, à partir des différentes significations d'un texte, la structure interne de celui-ci, 7.
- Savoir découvrir l'appartenance de l'oeuvre ou du texte à une thématique, à une symbolique et à une mythologie culturelles, 8.
- Savoir en déduire l'appartenance de l'oeuvre à un système culturel et dégager les caractéristiques de celui-ci, 9.
- Savoir se construire comme un être de culture conscient, dans l'identification du mythe sous-jacent à l'œuvre lue, 10.
- Savoir prendre conscience du retentissement d'une oeuvre sur soi-même, 11.
- Savoir produire un discours sur le texte et sur l'oeuvre en rendant manifestes la pluralité et la complexité des significations et de l'inscription culturelle de celui-ci. 12.

Cette complexité des objectifs de la lecture se justifie ,à ce niveau, par la plus grande maturité et la plus grande expérience du lecteur, ainsi que par la difficulté croissante des textes proposés à sa lecture, en second cycle, ou à 18 ans. La lecture ne signifie plus seulement rendre compte du sens évident d'un texte, mais équivaut souvent à le décrypter, à en explorer les zones d'ombre, à déployer la pluralité des sens, dans la spécificité de chaque lecture approchante et dans les convergences que ces différentes lectures rendent possibles.

Si l'on veut bien admettre, en cet endroit, que le sens des textes est loin d'être une donnée saisissable immédiatement et que l'explication de ceux-ci implique que soient construites par le lecteur leurs interprétations, il faut aussi ajouter, à la complexité déjà nommée, la complexité de la situation dans laquelle s'inscrit l'apprentissage de la lecture.

Cette situation complexe est liée :

- à la diversité des intérêts et des projets personnels des élèves, 1.
- à la multiplicité ou à l'hétérogénéité des niveaux précédemment acquis, 2.

- à l'image plus ou moins dévalorisée de la lecture et de l'objet littéraire, 3.
- au manque de maîtrise par l'élève des méthodes de lecture, 4.
- à la complexité de certains outils d'analyse, 5.
- à l'absence d'autonomie des élèves dans leur approche des textes ou de leur lecture, 6.
- au manque d'attention et de rigueur dans l'observation des faits constitutifs d'un texte, 7.
- à la sensibilité ou à l'affectivité liées à l'œuvre ou... à l'enseignant qui peuvent modifier positivement ou négativement le rapport à l'objet textuel. 8.

Compte tenu de la complexité de la situation ci-dessus décrite, il convient non seulement de reprendre l'analyse de l'apprentissage de l'acte de la lecture dans ses différentes dimensions, mais aussi de redéfinir les enjeux de cet apprentissage à la lumière de l'anthropologie.

Nous proposerons alors une définition provisoire de ce que nous désignons par les termes « lecture anthropologique ».

3.1. L'apprentissage de la lecture de l'œuvre littéraire, un fait complexe et un fait anthropologique.

3.1.1. L'acte de lecture de l'œuvre littéraire, un fait complexe.

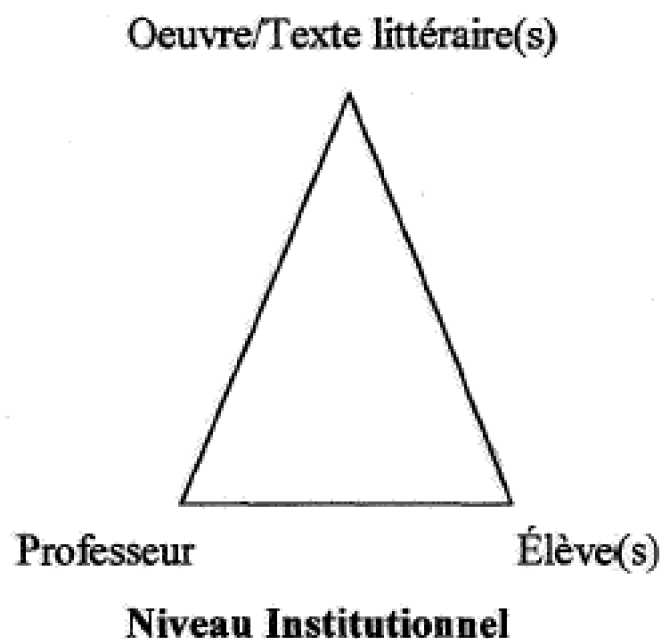
Nous avons écrit plus haut que l'acte de lecture de l'œuvre littéraire était compliqué par la multiplicité des activités que cette lecture mobilise diachroniquement et synchroniquement. Cette description de l'activité de lecture ne suffit à rendre compte ni de la nature même de l'acte de lecture, ni de la complexité des enjeux qui le traversent.

En effet, réduire l'acte de lecture à une activité lexicale reviendrait à réduire la lecture à une simple visualisation, tout au plus à une production de sons articulés ou à une restitution du sens, dans une large mesure inconsciente des enjeux, ou à un commentaire sur l'aspect fini de l'œuvre lue. Une telle réduction oublierait que l'acte de lecture de l'œuvre littéraire dont nous nous occupons se situe également dans le cadre d'un apprentissage.

Modéliser le système de cette lecture, en faisant apparaître, dans cette modélisation, les acteurs et les relations entre ces acteurs aux différents niveaux de leur intervention, permettra de mieux saisir la complexité de l'acte de lecture et de ses enjeux en situation d'apprentissage.

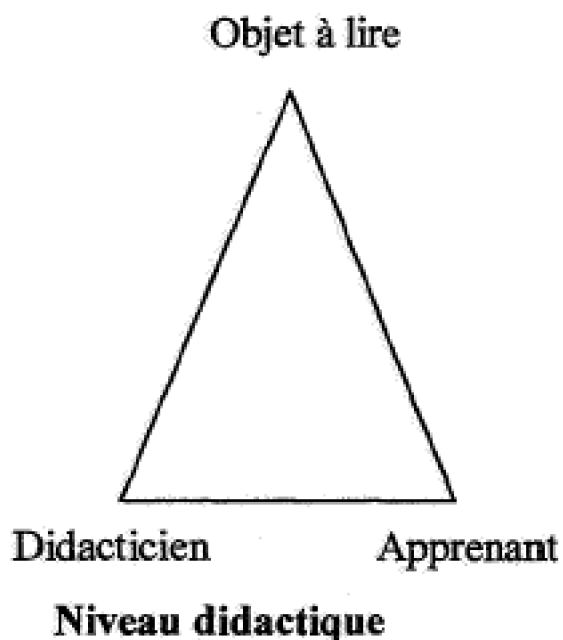
Au premier niveau, qui est celui de l'institution scolaire, nous retrouvons le schéma, devenu classique, du triangle didactique¹⁰³, appliqué ici à l'apprentissage de l'acte de lecture de l'œuvre littéraire.

¹⁰³ Chevallard (Yves), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.



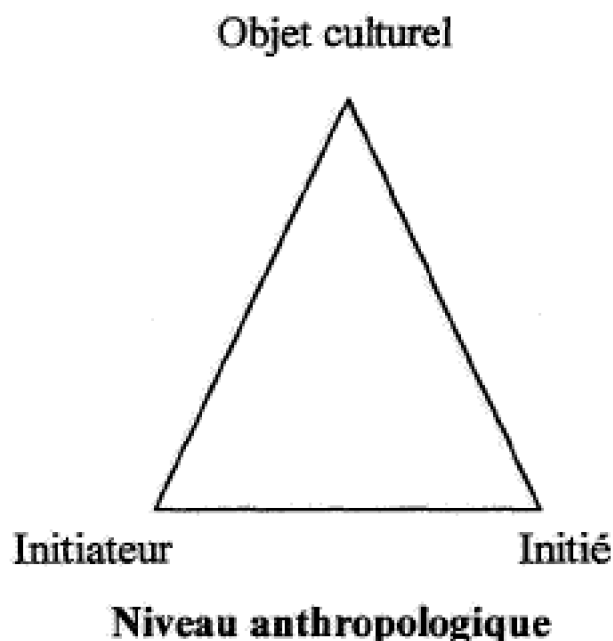
A ce premier niveau, nous replaçons aux pôles, trois statuts : celui du professeur, lui qui a en charge l'enseignement, selon les critères académiques ; l'élève, ou les élèves, les lycéens qui, dans le programme scolaire de l'année, ont des oeuvres à lire et à commenter ; le livre, le texte ou l'oeuvre, considérés comme objet contenant des savoirs d'enseignement, se présente comme le support d'évaluation et d'intégration, figuré au sommet du triangle.

Au deuxième niveau, qui est celui de la didactique, on retrouve les trois acteurs, ou facteurs, précédemment cités, désignés dans leurs attributions spécifiques à ce niveau, soit :



Le professeur est, à ce niveau précis, celui qui enseigne, celui qui maîtrise les stratégies didactiques, qui organise le plan de formation, qui met en place les dispositifs, qui gère les séquences pour l'apprentissage de la lecture et la découverte du livre. L'apprenant est l'élève qui est enseigné, celui qui doit s'approprier savoirs et savoir-faire proposés, en relation avec ses propres projets et objectifs de formation. Il est aussi celui qui est susceptible de trouver intérêt à l'objet à lire. L'objet à lire est le livre qui est reconstruit par l'acte de lecture, à partir des méthodologies mises en place, chaque méthode produisant son propre objet.

Au troisième niveau, qui est celui de l'initiation culturelle et anthropologique, les acteurs ou les facteurs sont désignés dans des attributions particulières à ce niveau d'observation :

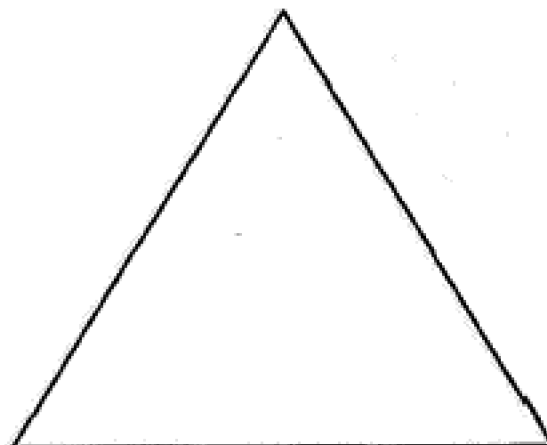


A ce niveau, le professeur devient initiateur, celui qui transmet et fait découvrir les enjeux implicites de l'oeuvre à l'adolescent initié, entre autres ceux qui relèvent de l'intégration sociale et culturelle, de l'ouverture aux questions du sens, etc... L'élève qui a le statut d'initié va découvrir à travers l'oeuvre les manifestations d'un être de culture qu'est l'auteur, les manifestations de la culture à laquelle ils appartiennent l'un et l'autre, les codes culturels qui sous-tendent la société et le système éducatif dans lesquels ils vivent.

Au quatrième niveau, le niveau d'achèvement, le professeur est renvoyé à son statut de lecteur-modèle à imiter ; l'élève atteint le statut de lecteur-modèle, dans le sens où l'entend Umberto Eco, c'est-à-dire "cet opérateur capable de mettre en acte, dans le temps, le plus grand nombre possible de lectures croisées."¹⁰⁴ Ce lecteur-modèle est capable, à partir de l'encyclopédie construite, de lire une oeuvre dans la multiplicité des sens qui la traversent et dans son rapport au système culturel dont elle relève. Le livre, à ce niveau, n'est plus seulement objet à lire, ni même objet culturel ; il est restitué dans sa dimension d'oeuvre d'un auteur et de la culture qui l'a produite. Ce que nous modélisons ainsi :

¹⁰⁴ Eco (Umberto), *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1979, p.75.

Oeuvre et culture

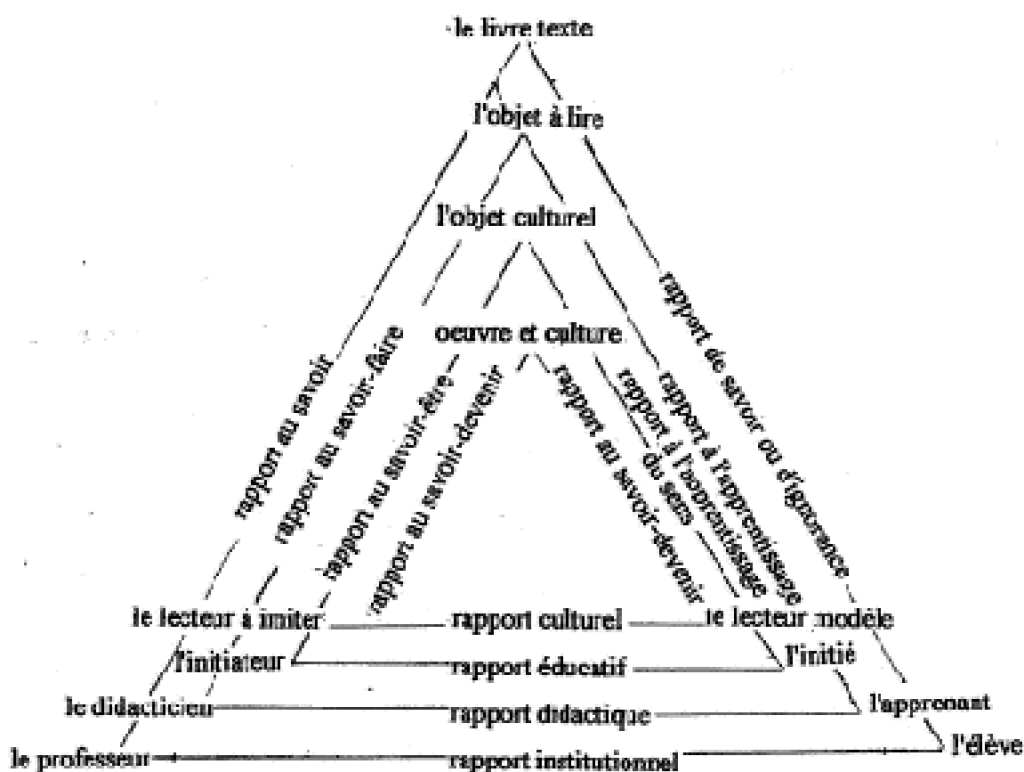


Lecteur-modèle
à imiter

Lecteur modèle

Niveau d'achèvement ou culturel

A partir de là, il convient de s'interroger sur les relations qui lient les différents éléments du système, à ses différents niveaux, telles qu'elles apparaissent à travers les modèles successivement élaborés.



Si l'on prend, au départ de notre analyse, la base du triangle qui symbolise les relations entre les deux acteurs, professeur et élève, on constate que ces relations sont de différentes natures, suivant que l'on se place au niveau institutionnel, au niveau didactique, au niveau éducatif ou au niveau d'échange culturel. C'est bien l'institution qui, au départ, légitime et encadre la formation dispensée par le lycée, ceci à travers la loi, les instructions officielles, les statuts, les programmes et les inscriptions... Au niveau didactique, le didacticien entre dans une relation de formation avec l'apprenant, dans laquelle il est médiateur des savoirs et savoir-faire qu'il permet de s'approprier à l'apprenant, en mettant en oeuvre des situations adéquates.

Au niveau éducatif, le professeur devient un initiateur, qui favorise la formation de l'élève aux dimensions culturelles de l'objet à lire, qui est texte culturel et peut devenir prétexte à cette initiation, en raison de sa nature propre.

Au niveau des échanges culturels, le rapport n'est plus d'initiation, il laisse l'autonomie à l'initié, l'enseignant peut alors favoriser des rapports développant la connaissance mutuelle ou réciproque des patrimoines culturels communs ou respectifs.

Si maintenant on analyse les relations qui relient le pôle professeur au pôle livre/texte, on constate que, là aussi, les relations sont de nature différente suivant le niveau où l'on se place.

Au niveau institutionnel, il existe entre le professeur et le livre un rapport qui relève du domaine du savoir. Les diplômes attestent que le professeur dispose des savoirs qui lui

permettent, au collège et au lycée, de parler de l'univers du livre, qu'il est expert en méthodes et en connaissances culturelles. Ses savoirs relèvent de l'histoire littéraire, de la connaissance des auteurs, des genres, des périodes, des mouvements, des théories sur le texte et de la rhétorique.

Au niveau didactique, le modèle décrit le rapport aux savoir-faire et aux méthodologies qui existe entre le didacticien et l'objet à lire. Le didacticien s'emploie à mettre en place les conditions d'appropriation des méthodes liées aux théories, méthodes qui permettent de construire l'objet à lire et de rendre compte de cet objet par écrit ou par oral.

Au niveau éducatif, l'initiateur maîtrise et fait découvrir les axiologies qui structurent en profondeur l'oeuvre saisie comme objet culturel. Il sait, pour lui-même, découvrir les significations implicites et sait apprendre à l'initié le repérage des valeurs propres à l'œuvre et leurs questionnements éventuels.

Au niveau des échanges culturels, le lecteur-modèle qu'est le professeur, compte tenu de sa formation et de ses lectures, sait vérifier, d'une façon intégrée, non spontanée dans sa compétence de lecteur, les hypothèses de lecture qui décrivent le rapport entre l'oeuvre et la culture et qui reconnaissent, dans une oeuvre nouvelle, l'empreinte culturelle et sa valeur littéraire.¹⁰⁵

Enfin, si l'on prend en compte les relations qui s'établissent entre le pôle élève au pôle livre/texte, on constate, là encore, des différences entre celles qui existent aux niveaux respectifs.

Au niveau institutionnel, l'élève est défini comme celui qui doit découvrir et suivre un apprentissage organisé pour parvenir à lire un livre ou un texte de façon autonome. L'accent est mis sur l'incompétence de l'élève, qui ne sait pas et ignore encore qu'il ne sait pas.

Au niveau didactique, le rapport entre l'objet/texte et l'élève s'instrumentalise à travers les diverses méthodes du texte. De la situation d'incompétence consciente où l'apprenant prend conscience de ses difficultés à interpréter et à rendre compte de l'objet à lire dans chacune des approches, il passe progressivement à une phase de compétence consciente, mais limitée, appliquant consciencieusement les démarches proposées et apprises.¹⁰⁶

Au niveau éducatif, l'élève s'initie à la signification globale de l'oeuvre dans son rapport à la culture et à l'axiologie. Il s'y exerce, jusqu'à acquérir une compétence, la plus raisonnée et la plus autonome possible, jusqu'à développer réflexivité et discernement et jusqu'à appréhender, dans une perspective anthropologique et culturelle, l'objet à lire.

Enfin, au niveau culturel, l'élève, devenu lecteur-modèle, s'exerce de façon autonome, à partir de tous les comportements acquis, grâce à des exercices répétés de

¹⁰⁵ Nous n'entendons pas par là que la valeur littéraire d'une oeuvre se mesure à son degré d'explicitation culturelle, mais par là nous attirons l'attention sur le lien qui existe entre culture au sens anthropologique, littérarité et corpus littéraire retenu.

¹⁰⁶ Coureau (Sophie), *Les outils d'excellence du formateur*, Paris, ESF, 1993.

lecture et d'auto-formation, à vérifier les hypothèses émises en première lecture et à échanger avec d'autres lecteurs, qu'il s'agisse de ses condisciples ou de son ancien maître, au point d'en arriver à une compétence tellement assimilée ou intégrée qu'elle paraît inconsciente...

L'analyse ainsi menée souligne plus encore la complexité de l'acte de lecture et la complexité de son apprentissage. La modélisation obtenue et le commentaire qui l'accompagne font apparaître deux niveaux peu pris en compte dans l'approche textuelle et souvent ignorés dans les instructions officielles et qui sont pourtant anthropologiquement fondés, à savoir les niveaux nommés ici « éducatif » et « culturel ».

3.1.2. L'acte complexe de la lecture et de son apprentissage, un fait anthropologique.

Si l'apprentissage de la lecture a pour fin d'instaurer ce qu'Umberto Eco appelle le **lecteur-modèle** ou, tout au moins, de développer la compétence encyclopédique qu'il est censé partager "avec la majeure partie de la culture à laquelle il appartient"¹⁰⁷, on doit considérer que former, comme enseignant, à recevoir et à interpréter une oeuvre ou apprendre, comme élève, à recevoir et à interpréter une oeuvre est un acte authentiquement anthropologique, tant comme fait, comme pratique à analyser que comme démarche d'analyse.

3.1.2.1. L'enseignant, l'enseigné, les acteurs d'une initiation.

L'apprentissage au lycée est rythmé par une répétitivité des actions qui l'apparente à celle du rite. Les épreuves ou les examens peuvent, quant à eux, constituer de véritables situations initiatiques. Quant à l'apprentissage, dans sa globalité, il peut être comparé à une initiation, si on définit celle-ci, ainsi que le font Philippe Laburthe-Tolra et Jean-Pierre Warnier, comme "l'accès à une connaissance qui ne saurait être transmise sans un long processus".¹⁰⁸

Ce processus est géré par l'enseignant devenu initiateur, l'enseigné étant devenu l'initié.

3.1.2.2. Lire et interpréter, rites d'une initiation.

Ce fait accepté, il convient de placer l'analyse de l'acte de lecture dans le champ anthropologique.

Si, aujourd'hui, la critique littéraire a beaucoup réfléchi à la réception de l'oeuvre et à son interprétation par le lecteur, on peut dire que ces deux actes, lire et interpréter, sont identifiables à des rites, comme l'anthropologie nous les décrit.

Chaque méthode de lecture proposée a pour effet de produire à la fois un objet particulier, mais aussi un sujet récepteur spécifique. Le sens ne saurait être laissé à

¹⁰⁷ Eco (Umberto), *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1979, p.108.

¹⁰⁸ Laburthe-Tolra, (Philippe).- Warnier (Jean-Paul), *Ethnologie, Anthropologie*, Paris, PUF, 1993, p.171.

l'initiative absolue du sujet et, dans le cas présent, de l'élève apprenant. Il y a donc bien initiation, avec respect des démarches et des rites.

3.1.2.3. L'acte de lecture, comme production et reconstruction du sens, un fait anthropologique.

La répétitivité de l'emploi des méthodes soulignée, il convient de s'attarder sur la dimension anthropologique de la réception littéraire ainsi que sur les précautions à prendre et sur la dimension anthropologique de l'interprétation.

S'il est vrai que, dans le texte et dans l'oeuvre, le sens du texte ou de l'oeuvre est contenu implicitement dans leurs structures, l'explicitation progressive de ce sens, dans la lecture et l'apprentissage, entraîne des élucidations partielles, qui sont le résultat "de procédures d'analyse, mises en place en vue de la reconstruction du sens (informé et médiatisé par le signifiant)".¹⁰⁹

Un tel processus, dans l'apprentissage de l'acte de lecture, constitue une initiation au sens anthropologique. Au cours de son apprentissage, le jeune lecteur est amené à reconnaître dans le texte des représentations qui peuvent être pour lui sources de confusion et qui nécessitent l'intervention et la clarification de l'enseignant¹¹⁰. D'autres représentations peuvent être source d'élucidation pour les apprenants. Quoi qu'il en soit, le lecteur doit faire le clair entre ce qui relève du monde réel, qu'il soit évoqué dans l'oeuvre ou procède de l'encyclopédie personnelle du lecteur, et ce qui relève d'un "monde possible", attribuable au texte et au système conceptuel de l'auteur. L'activité de lecture et son apprentissage peuvent être ainsi conçus sous la responsabilité de l'enseignant, comme découverte de la réalité, dans ses différentes dimensions. Cela impose à l'enseignant d'être vigilant dans la manière dont il gère la distinction entre monde possible, monde imaginaire et monde réel, personne possible, personne imaginaire et personne réelle. Une telle pratique, dans un tel contexte, a bien la dimension d'un acte anthropologique, que ce soit dans l'acte d'enseignement de l'apprentissage de la lecture ou dans celui de l'appropriation de la lecture par l'élève. L'enseignant doit être conscient que "toute société propose, impose une idée et une image de l'homme individuel abstrait, une anthropologie, une image du moi, bref un recours imaginaire qui s'inscrit dans la symbolique sociale."¹¹¹

L'acte de la lecture se révèle ainsi fait anthropologique, dans la mesure où il favorise, comme l'initiation, une double détermination de l'identité, celle du lecteur soi-même et celle du lecteur dans son rapport à l'Autre, l'autre du texte, l'autre du lecteur.

L'enseignant et le livre deviennent ainsi de ces "relais médiatiques [qui] aujourd'hui

¹⁰⁹ Greimas (A.J.) et Courtès (J.), *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Art-lecture, Paris, Hachette, 1979, p.206.

¹¹⁰ *Sciences Humaines*, avril 1993, n°27, p. 30.

¹¹¹ Augé (Marc), « Culture et Imaginaire », in *La question de l'identité : Les nouveaux enjeux de l'anthropologie*, (sous la dir. de Gosselin (Georges)), Paris, L'Harmattan, 1993, p.60.

diffusent une image-type de l'homme et de la femme modernes", comme l'affirme dans la même page M. Augé.

La question que l'on pourrait se poser alors, c'est de savoir si "l'efficacité de cette entreprise" est aussi grande que celle d'autres médias, alors qu'elle est anthropologiquement nécessaire.

3.1.2.4. L'acte de lecture, une rencontre entre divers inconscients.

L'acte de lecture peut être défini aussi comme une rencontre entre divers inconscients, des inconscients individuels d'abord, celui de l'enseignant, des élèves, de l'auteur, des inconscients collectifs ensuite, celui de la classe, celui de l'établissement scolaire, celui du groupe social de chaque individu, celui de la société productrice de l'oeuvre, celui de la société des récepteurs que sont l'enseignant et l'élève, s'il est vrai, comme l'affirme C. Lévi-Strauss, "que l'ethnologie consacre principalement son analyse aux éléments inconscients de la vie sociale".¹¹²

Or, ce que relève l'anthropologue et ce que l'enseignant, conscient des enjeux anthropologiques de la formation qu'il dispense, doit avoir à l'esprit, c'est que la rencontre de plusieurs inconscients peut former une micro-culture dont l'imaginaire se constitue. Cette rencontre des inconscients peut-être observée dans le rapport entre l'inconscient de l'auteur du texte, et le statut attribué au livre dans le contexte socioculturel. Cette rencontre peut être aussi observée dans le rapport entre l'inconscient du lecteur et l'inconscient de l'auteur ou de l'oeuvre. Il peut même y avoir, dans certains cas, domination de la fiction sur le réel, ce qu'en son temps on appela le bovarysme, par référence à l'effet du livre sur l'imaginaire, et par référence à la fervente lectrice que fut Emma Bovary, et dont Flaubert a décrit les effets pervers sur les lectrices et sur lui-même.

En analysant le rapport entre l'inconscient individuel ou collectif et l'inconscient propre au producteur de l'oeuvre littéraire, on pourrait se demander s'ils se rejoignent dans leur universel. Dans l'anthropologie psychanalytique comme dans l'anthropologie structurale, on estime que, au-delà de l'étonnante diversité des formations psychologiques ou des productions culturelles repérées au niveau empirique, il existe ce que Bastide appelait déjà une "unité psychique de l'humanité". Mais cette dernière doit être désormais pensée, non plus au niveau des significations vécues, mais au niveau du système inconscient.

Et c'est ce niveau profond que l'enseignant doit prendre en compte dans son analyse de ce qui est en jeu dans l'acte de lecture et ce, à la manière de l'anthropologue.

3.1.2.5. L'acte de lecture et son apprentissage, comme acte anthropologique de transmission.

L'acte d'apprentissage de la lecture se présente aussi comme acte de transmission d'un modèle culturel. L'enseignant a en charge, au nom du groupe social, la mission de transmettre à l'élève, aux élèves, des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être ou des valeurs qui ont pour dénominateur commun le modèle culturel. Pour cette

¹¹² Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1958, p.31.

transmission, il utilise comme média le livre, l'oeuvre littéraire qu'il propose à leur lecture.

Or l'élève, dans une culture évolutive comme la nôtre, reçoit-il cette transmission en participant activement et consciemment à l'élaboration de son être de culture ? Amené à choisir une identité culturelle par l'acte de lecture, qui passe par l'identification du modèle sous-jacent à l'oeuvre, l'apprenant peut-il opter pour l'identité culturelle de son choix , à l'intérieur des options qui lui ont été ou qui lui sont proposées ?

3.1.2.6. L'acte de lecture de l'oeuvre littéraire, comme acte de manipulation d'un "sacré".

Sans être reconnu naturellement dans sa fonction de transmission, le livre n'en est pas moins objet de valeur dans la pratique de lycée. Sans être littéralement un objet sacré, il a un statut très spécifique, que lui confèrent aujourd'hui ses caractéristiques propres: il n'est pas un objet utilitaire ou fonctionnel. Le genre poétique, qui est souvent considéré comme l'essence littéraire par excellence, peut rejoindre dans son statut une parole quasi révélée. L'oeuvre littéraire est entourée par un rituel à la fois médiatique et commercial. Elle est parfois élevée au rang de mythe littéraire avec son auteur, comme par exemple les *Illuminations* d'Arthur Rimbaud. Elle est étudiée en classe avec ses rites propres. Elle est transmise de génération en génération par des lecteurs fervents, sinon dévots.

On peut donc dire que l'acte de lecture, qui est un acte d'apprentissage, relève à ce titre d'une approche anthropologique. L'analyser, c'est montrer la place qu'il occupe dans le réseau qui l'utilise et c'est lui donner toute sa signification : celle d'un acte qui est une pratique qui concerne l'individu et le groupe auquel il appartient¹¹³. S'il est vrai qu'une formation à l'acte de lecture ne peut se comprendre sans recourir à l'anthropologie, l'anthropologie elle-même ne peut se dispenser de prendre en compte l'acte de formation et d'analyser ce dernier.

3.2. De l'apport des Sciences Humaines et de l'anthropologie à une définition des enjeux de l'apprentissage de l'acte de lecture.

Comme il a été rappelé plus haut, la lecture de l'oeuvre complète au lycée est une pratique déjà ancienne, qui, jusqu'à ces dernières décennies, semblait aller de soi. Du lecteur qui lisait dans le texte les auteurs latins ou grecs, au lycéen du début du siècle, qui dévorait les littératures européennes, comme Valéry Larbaud (qui en parle comme d'un « vice impuni »), il y a une ressemblance qui en faisait des lecteurs confirmés. Une telle compétence est aujourd'hui , d'évidence, étrangère à la réalité du jeune lycéen. Celui-ci est passé à l'état de néophyte, ce que confirment les développements relativement récents de la gestion de l'acte de la lecture au lycée et en particulier l'introduction de la lecture méthodique, laquelle n'est pas seulement prise en compte des approches textuelles contemporaines, mais surtout prise en compte de la réalité nouvelle du jeune lecteur et de ses lacunes. De ce fait, l'enseignant prend, plus que jamais, le rôle de l'initiateur.

¹¹³ Laplantine (François), *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p.105.

3.2.1. L'acte de la lecture et son apprentissage, un acte social. Contribution de la sociologie.

L'ensemble des élèves d'une classe constitue un groupe d'individus qui a ses caractéristiques propres et forme une microsociété. Ce groupe social, constitué de garçons et de filles, qui représentent les diverses composantes sociales par leur filiation, se constitue dans le cours de Français ou de Lettres comme un groupe autour d'une même oeuvre à lire. S'il est vrai que ce groupe, au-delà de ses variantes socioculturelles ou de ses clivages, appartient nécessairement à la même classe d'âge et va exprimer dans sa lecture et sa compréhension de l'oeuvre, les réactions d'une génération, voire d'une décennie, l'enseignant, par sa présence, introduit un autre regard, celui d'une autre génération avec son imaginaire propre. La régularité des horaires scolaires où la lecture s'exerce en fait un rite social propre à cimenter l'unité du groupe.

3.2.2. L'acte de la lecture et son apprentissage. Contribution de la linguistique et de la sémiologie.

La réflexion sémiologique peut éclairer certains enjeux de l'apprentissage de la lecture et, en particulier, celui de l'attribution ou de l'appropriation d'un modèle culturel à travers la lecture. Dans cet acte qui est attribution ou transmission de l'objet culturel dans le cadre scolaire, ce qui est attribué n'est souvent que ce qui constitue le sujet. Le mot attribution est proche du mot attribut. Si l'on se réfère à la théorie sémiologique du langage, "l'attribution correspond à la position du sujet d'un énoncé d'état, lorsqu'il acquiert un objet de valeur grâce à un sujet de faire autre que lui-même."¹¹⁴

De ce fait, l'acte de lecture s'apparente beaucoup plus à une appropriation qu'à une attribution. L'enseignant est amené à céder progressivement son rôle de sujet-opérateur au profit de l'enseigné. L'évolution qui fait passer l'élève de simple destinataire de l'action de transmission au statut d'acteur de sa formation n'est pas sans lien avec le système culturel dans lequel s'exerce cette transmission.

3.2.3. L'acte de la lecture : les enjeux d'une initiation. Contribution de la psychologie et de la psychanalyse.

L'acte de lecture est d'entrée de jeu une initiation aux réalités de la psychologie, une découverte progressive du psychisme, des affects et du symbolique. Mis en présence d'un objet habité par l'inconscient, l'élève est invité à découvrir le discours de l'autre en soi, à découvrir dans le même mouvement l'autre comme différent de soi, mais aussi comme semblable à soi. L'enseignant, sans être un analyste, est amené à assumer, dans cet acte là, les transferts des élèves qui s'exercent directement sur sa personne ou indirectement par la médiation du livre.

3.2.4. L'acte de la lecture, un processus mobilisant différents acteurs pour

¹¹⁴ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Art, « Attribution », Paris, Hachette, 1979, p.24.

un même rituel. Contribution de l'anthropologie.

L'acte de lecture et son apprentissage peuvent être traités, par analogie, comme un rite, tant il est vrai que cet acte "suit un ordre séquentiel déterminé [...]"¹¹⁵ La répétition des gestes et des paroles (d'une lecture à l'autre) semble obéir à un code : l'utilisation des instruments (méthodologiques) et d'un vocabulaire spécifique correspond bien à une ritualisation formelle de l'échange et constitue, pouvons-nous ajouter, un des ces "univers de reconnaissance" où les complicités du langage et le partage des références créent une forme d'identité momentanée.¹¹⁶

En appliquant à la lecture, comme nous l'avons fait, la réflexion de Marc Augé citant Michèle de La Pradelle, nous sommes bien conscients de l'enjeu que représente l'acte de la lecture comme activité rituelle, acte qui donne conscience aux acteurs¹¹⁷ de jouer un rôle social, dans un rituel, qui, pour n'être pas religieux, a bien des analogies avec le religieux.

3.2.5. Mythe, pensée symbolique et culture : l'enjeu anthropologique de l'acte de la lecture et de son apprentissage.

Le caractère "rituel" de la lecture peut disparaître, d'autant plus qu'une double saturation s'installe : due à la lenteur de l'apprentissage, mais surtout, pour reprendre l'expression de M. Augé, liée au sentiment qu'ont les acteurs eux-mêmes d'avoir "moins conscience d'accomplir un rite que d'être les heureux prisonniers d'un mythe". Une telle impression peut d'autant plus saisir les acteurs de l'apprentissage de la lecture que l'oeuvre qu'ils lisent a toutes les apparences d'un mythe qu'ils cultivent et renforcent dans l'analyse des représentations de l'auteur au programme.

L'apprentissage de la lecture devient ainsi initiation à la pensée symbolique et aux mythes qui fondent les oeuvres littéraires. Certains de ces mythes pourront alors être perçus comme relevant directement de la culture à laquelle appartiennent ces lecteurs.

3.2.6. L'acte de la lecture et son apprentissage, une initiation à l'intelligibilité du religieux.

S'il est vrai que l'oeuvre littéraire peut être considérée, dans une large mesure, comme un avatar du mythe fondateur d'une culture, dans quelle mesure peut-on l'appréhender sans tenter de l'analyser et donc sans faire intervenir la dimension religieuse de cette culture ? Apprendre à lire une oeuvre littéraire, c'est apprendre à appréhender le mythe qui la fonde et dont elle est un reflet analogique et symbolique. Apprendre à lire une oeuvre littéraire, c'est se donner les moyens et la méthode pour accéder, par l'anthropologie, à une certaine intelligibilité des dimensions religieuses de la culture. Enjeu de taille dans une

¹¹⁵ Augé (Marc), *Ibid.*

¹¹⁶ La Pradelle (Michèle de), *Jeux de mots, jeux de choses : faire son marché à Carpentras*, thèse de doctorat, EHESS, 1990, p.386-389.

¹¹⁷ Althabé, (Gérard) in *Terrain* n°8, 1987.

société sécularisée, d'autant plus nécessaire à prendre en compte que la dimension religieuse est une dimension essentielle de toute culture.

3.2.7. L'acte de lecture et son apprentissage, une initiation à l'herméneutique de la lecture.

Ainsi, apprendre à lire une oeuvre littéraire, c'est se rendre capable de développer, non seulement sa compréhension d'une oeuvre particulière, mais encore accroître sa pré-compréhension de toutes celles à venir. C'est aussi déployer la capacité d'explicitation, grâce à un développement de la signification pressentie, à travers une démarche et un discours qui dépassent les simples intuitions. Cette explication se développe en s'appuyant sur les démarches, dans un premier temps, méthodiques, qui, la maîtrise venant, seront à ce point intégrées qu'elles deviendront compétences quasi inconscientes. Il s'agira, dans l'apprentissage, de créer d'abord des horizons d'attente, avant que soit possible la « fusion des horizons » chère à Gadamer. Cette attitude compréhensive, qui vise à fermer le cercle herméneutique en faisant du sujet-lecteur le centre de l'activité de la lecture, ce qui constitue l'activité herméneutique, n'est pas sans rappeler l'attitude de l'anthropologue, qui applique l'observation participante à une société.

De ce fait, c'est à un triple enjeu anthropologique que l'acte de la lecture conduit, celui de la démarche, celui de l'objet investi par la démarche et celui du rapport entre l'objet investi et le sujet investigateur.

3.3. La lecture anthropologique : définition provisoire.

Au chapitre précédent, nous avons pu observer que l'oeuvre littéraire a une nature anthropologique. Nous venons de vérifier, que l'acte de lecture et son apprentissage revêtent, eux aussi, une dimension anthropologique, que les acteurs en aient ou non conscience. De telles constatations conduisent à formuler l'hypothèse que le processus de lecture appliqué à l'oeuvre littéraire, et mis en oeuvre dans l'apprentissage, pour être adéquat aux dimensions anthropologiques de l'oeuvre et de sa saisie, doit être lui-même « lecture anthropologique ». Nous nous proposons de fournir dans les lignes qui suivent, une définition provisoire¹¹⁸ de cette démarche de lecture et une application succincte à l'oeuvre de J. Gracq.

3.3.1. Définition provisoire.

Nous proposons d'appeler *lecture anthropologique* une démarche de la connaissance qui, partant de savoirs préalablement maîtrisés par le lecteur, aboutit à l'élaboration et à la production de nouveaux savoirs. Démarche complexe, qui articule, sur le plan méthodologique, les procédures de repérage des signes composant le texte, sans exclure a priori l'une ou l'autre partie de ces signes et, quelle qu'en soit la nature, mais en s'efforçant de les saisir dans leur ensemble et dans leur spécificité, la lecture anthropologique s'emploie à rendre compte de la complexité ainsi découverte. Parce qu'elle veut aller jusqu'au bout du compte-rendu et de la compréhension de l'oeuvre ou du

¹¹⁸ Le lecteur trouvera une définition plus approfondie de la lecture anthropologique au chapitre 9, volume 2.

texte qu'elle lit, cette lecture, au-delà des interprétations émergent des approches convoquées, fait apparaître le principe organisateur des signes et de leurs significations. Considérant l'œuvre littéraire comme une production culturelle et tirant les conséquences de cette nature dans l'acte même de la lecture, cette démarche n'hésite pas à dire le rapport que l'œuvre entretient avec le système culturel qui l'a produite et à organiser, à partir de son principe générateur de sens, l'interprétation des significations intermédiaires préalablement obtenues. Donnant ainsi cohérence à des interprétations en apparence distinctes ou disparates, puisque s'appuyant sur des prises d'informations partielles ou sur des présupposés méthodologiques eux-mêmes partiels, voire partiels, la lecture anthropologique permet au lecteur non seulement de formuler des hypothèses et de vérifier, mais aussi et surtout de tenir un discours rendant compte des propriétés dans une référence commune au système culturel dont elles relèvent anthropologiquement.

3.3.2. Application sommaire d'une lecture anthropologique à l'œuvre de J. Gracq, *Le roi pêcheur*.

Sans qu'il soit besoin ici de nommer dans le détail, les signes et les significations de la pièce de J. Gracq, nous choisissons, pour cette première illustration de la démarche, de proposer une interprétation anthropologique générale du *roi pêcheur*.

L'œuvre dramatique de J. Gracq constitue la représentation, en ce siècle, d'un refus du mortifère, quels que puissent être l'éclat et la force des tentations de celui-ci. L'auteur, empruntant au mythe fondateur du christianisme et à sa variante médiévale qu'est le mythe du Graal, ses formes, ses symboles, ses structures significatives, donne sens, à travers ce mythe, aux différentes dimensions reconnaissables dans l'œuvre, lesquelles témoignent, à l'aide des signes qui y sont liées, de l'empreinte culturelle de ce mythe. C'est ainsi que la vision du monde paradoxale apparente dans cette œuvre n'est pas seulement la manifestation ou l'expression d'une société, celle des années 40, hésitant entre des idéologies contradictoires, revêtues des apparences et des costumes médiévaux. Cette vision du monde, dans son caractère paradoxal, est signe que cette société a elle-même pour assise et pour référent culturels le récit symbolique fondateur dont cette pièce constitue une nouvelle représentation. C'est ainsi que la forme paradoxale des formules syntaxiques, telles que « tout ce qui est éclairé porte une ombre », n'est pas seulement la manifestation formelle des relations internes qui constituent le système structurel et signifiant de l'œuvre. Cette formulation paradoxale peut être lue comme la mise en discours d'un schème culturel qui relie l'univers sémantique de l'œuvre à l'univers sémantique d'une culture. C'est ainsi également que le mythe personnel qui s'exprime dans l'œuvre n'est pas seulement la manifestation des structures profondes de la personnalité intime de l'auteur, soit le choix formulé par lui d'un inachèvement consenti. Ce mythe personnel, dans son caractère lui-même paradoxal, est aussi le signe que la personnalité qui l'a formulé a pour référent et pour modèle structurel fondamental le mythe emprunté au Christianisme. Dans cet inachèvement, on peut aisément reconnaître, en effet, une variante de l'archétype « Mort et Résurrection », dans la mesure où un tel inachèvement n'a d'autre sens, en l'occurrence, que celui d'une capacité à vivre et d'une potentialité indéfectible et toujours inépuisée.

Comme on voit, la lecture anthropologique rejoint les fondements culturels de

l'œuvre, de la société qui l'a produite et de l'auteur qui l'a écrite. Une telle lecture ne réduit pas pour autant son domaine de compétence aux seules significations, lesquelles ne peuvent être, d'évidence, élaborées qu'à partir des signes et des relations structurelles qu'ils présentent entre eux et que l'auteur a consciemment ou inconsciemment mis en jeu et en œuvre. De tels signes ont, eux aussi, une nature anthropologique et culturelle et font, à ce titre, sens dans une culture donnée, même si, par leur nature culturelle, ils ont aussi une dimension qui dépasse la culture de référence.

La signification surréaliste qu'André Breton donnait de la pièce dans une lettre inédite à Julien Gracq, en date du 12 avril 1949, en y voyant une « œuvre d'une vérité et d'une grandeur confondantes » donnerait un bon exemple de l'interprétation d'un signe, en l'occurrence l'œuvre de Gracq, élaborée en référence à une culture, celle du surréalisme. « Tout porte à croire qu'il existe un certain point... d'où la vie et la mort, le réel et l'imaginaire, le passé et le futur, le communicable et l'incommunicable, le haut et le bas cessent d'être perçus contradictoirement ». Si, par cette citation du *Manifeste du Surréalisme*, J. Gracq reconnaît, dans son *Avant-propos*, le bien-fondé de l'interprétation surréaliste de son œuvre, il s'est étonné, ailleurs, de voir sa pièce réduite à cette seule signification, et ceci d'autant plus qu'elle était, pour lui, une manière de prendre congé des formes et des manifestations les plus extérieures du surréalisme. Il reste que l'accueil enthousiaste que Breton a réservé à la pièce de J. Gracq peut être lui-même interprété comme le signe flagrant des motifs culturels qui fondaient le mouvement surréaliste, motifs dont la phrase citée ci-dessus témoigne, en mettant en évidence avec ses mots et avec une particulière acuité, les formes paradoxales de la quête surréaliste.

Nous avons pu découvrir à l'occasion de ce chapitre que tout acte de lecture d'une œuvre de la littérature constitue un fait anthropologique. Le caractère anthropologique de l'acte de lecture ressort avec évidence dans la phase d'apprentissage du lycée.

Cette phase s'apparente, dans sa réalité complexe, faite de production et de reconstruction d'un sens, faite de reconnaissance de la représentation d'un monde possible, faite de rites susceptibles de faire apparaître le mythe, à une initiation au sens plein du terme. En effet, au-delà du simple rapport institutionnel et des relations d'ordre didactique qui s'organisent entre l'enseignant, l'élève, et l'objet de la lecture dans l'apprentissage, on reconnaît les acteurs d'une initiation et d'une transmission culturelles. Parce que l'acte de lecture, et son apprentissage, sont bien des faits anthropologiques, il s'ensuit un certain nombre de conséquences que les sciences humaines, et l'anthropologie en particulier, permettent de décrire et d'appréhender comme les enjeux réels de l'apprentissage de la lecture. Une telle constatation est confirmée par l'histoire de l'apprentissage en lycée. La lecture, définie comme un acte social et comme un acte de socialisation, ne vaut que parce qu'elle permet le passage de l'attribution à une appropriation par l'élève, aussi autonome que possible, de la culture qui est la sienne et qui peut être à l'œuvre dans l'œuvre lue. On ne s'étonnera pas que la lecture, dont les enjeux sont ceux d'une initiation, réclame dès lors un processus rituel, d'autant plus efficace qu'il touche au domaine de la pensée symbolique et du mythe. Cette valorisation de l'apprentissage de l'acte de lecture est en elle-même une réponse possible à la demande sociale d'intelligibilité des dimensions religieuses de la culture. Elle donne enfin accès, à partir des démarches employées, à une compréhension des textes qui est

d'ordre herméneutique.

Prendre conscience du caractère anthropologique du texte littéraire (chapitre 2) et prendre conscience des enjeux anthropologiques et culturels de sa lecture et de son apprentissage (chapitre 3) ne suffisent pas à faire de la lecture un acte de culture, c'est-à-dire un acte d'appropriation progressive de sa culture par l'élève. Pour cela, encore faut-il permettre à l'apprenant de découvrir la nature anthropologique du texte, de son apprentissage et des liens que ces faits ont avec sa propre culture. Pour lui permettre de percevoir cette nature anthropologique, il convient de retourner vers les méthodes du texte, fondées qu'elles sont par le discours des Sciences Humaines, et de réaliser une lecture anthropologique de cette oeuvre. Ainsi, l'acte de lecture, son apprentissage se feront révélateurs de la complexité de l'oeuvre littéraire et de son caractère anthropologique. La partie qui suit a pour objet de constituer les savoirs nécessaires à une maîtrise de la lecture anthropologique et des méthodes à mettre en œuvre par l'enseignant, conditions nécessaires, mais non suffisantes, de l'appropriation d'une culture par l'apprenant.

Partie 2. Des approches textuelles, de leurs limites théoriques, de leurs limites pédagogiques et de leurs limites anthropologiques

Chapitre 4. De l'utilisation des approches textuelles qui constituent la sociocritique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait social

« N'exigeons pas de l'histoire plus qu'elle ne peut nous donner : l'histoire ne nous dira jamais ce qui se passe dans un auteur au moment où il écrit. Il serait plus efficace d'inverser le problème et de nous demander ce qu'un œuvre nous livre de son temps .» Roland Barthes, *Sur Racine, Paris, Le Seuil, 1963.*

Sans remonter nécessairement à Mme de Staël, à Chateaubriand et à Bonald, comme le fait P. Barbéris au début de son chapitre consacré à « La sociocritique » dans l'ouvrage collectif *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse littéraire*¹¹⁹, reconnaissons que certains modèles théoriques s'imposent d'eux-mêmes quand il s'agit de reconnaître et d'affirmer l'ancrage de l'oeuvre littéraire dans le contexte social, politique ou historique qui a pu présider à l'élaboration de cette oeuvre. De G.Lukacs à P. Bourdieu, en passant par le structuralisme génétique de L. Goldmann, lui-même disciple déclaré de G. Lukacs, sans oublier l'apport de L.Althusser, nombreuses furent les tentatives, elles-mêmes plus

¹¹⁹ Barbéris (Pierre), « La Sociocritique », in *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse du texte littéraire* (sous la dir. de D.Bergez), Paris, Dunod, 1990.

ou moins directement redevables aux concepts ou aux démarches de la théorie marxiste et, de ce fait, plus ou moins marquées par ses présupposés idéologiques, dans leurs comptes rendus du texte littéraire.

A la recherche d'un modèle de lecture, qui permette la saisie de la nature sociale du texte, qui soit applicable à toute oeuvre littéraire intégrale, quel qu'en soit le genre, applicable à tout texte bref (ou extrait d'une oeuvre intégrale), modèle de lecture permettant au lycéen ou à l'étudiant de fonder avec rigueur et méthode sa compréhension et son explication des oeuvres littéraires approchées, nous chercherons à établir à quelles conditions une telle démarche de lecture peut ne pas sacrifier l'oeuvre, mais l'éclairer en mettant à jour et au jour les contraintes sociales ou historiques qui ont pu environner la production du texte. Nous chercherons à établir à quelles conditions une telle lecture peut rendre aussi possibles, chez l'étudiant ou chez le lycéen, une compréhension et une explication de la fonction sociale de l'oeuvre littéraire et de l'auteur dans l'analyse des effets que l'oeuvre produit sur la société qui la reçoit. Nous chercherons enfin à déterminer dans quelle mesure une telle approche permet de dégager la dimension anthropologique du texte.

Dans la mesure où, d'une part, chaque approche de type sociologique ne se comprend, dans ses modalités propres, que comme un dépassement et un perfectionnement des modèles plus anciens du même type, dans la mesure où, d'autre part, le choix motivé d'un modèle de lecture sociocritique ne peut s'effectuer qu'à partir de l'évaluation critique de ses méthodes et de leurs présupposés idéologiques, leur présentation succincte sera résolument chronologique et donnera lieu, autant qu'il sera possible, à une définition de la conception du texte qui est au principe de chacune des méthodes et à une évaluation de l'idéologie subsumée par leur pratique respective et de leur capacité à rendre compte de la nature même du texte, y compris dans une perspective anthropologique.

Le choix d'un ou de plusieurs modèles étant acquis, il conviendra alors de définir les modalités pratiques de cette étude, (procédures méthodologiques qui seront appliquées pour illustration au *roi pêcheur* de J. Gracq). Une fois démontrées les démarches méthodologiques de l'approche sociocritique, la réflexion se portera sur les mérites et les limites de cette approche tant sur le plan pédagogique que sur celui d'une formation authentiquement anthropologique. Quant aux stratégies pédagogiques par lesquelles peut se réaliser l'appropriation par les élèves de la méthode de lecture sociocritique, elles feront l'objet d'une présentation au chapitre 16 du volume III.

4.1. Présentation historique de la démarche sociocritique et des modèles qui la constituent.

4.1.1. Des origines à György Lukacs.

S'il est vrai que « le procès de la « théorie du reflet » n'est plus à faire », comme l'affirme J. Dubois¹²⁰, s'il est vrai que ce concept a pu donner lieu à des approches du texte grossièrement réductrices, il convient de rappeler que cette théorie a été élaborée, en son temps, « de façon critique et positive, contre une certaine « science du littéraire - des

phénomènes culturels en général - dans laquelle n'était pas pensé le rapport entre l'œuvre et le monde »¹²¹. Contrairement à la vision traditionnelle de la littérature qui n'envisageait de relation avec le contexte environnant la production de l'œuvre que sous la forme biographique ou dans la référence anecdotique à des faits sans portée réelle, l'idée suivant laquelle le texte est un produit qui entre dans l'ensemble des échanges socio-économiques ouvre de nouvelles perspectives et une nouvelle intelligibilité du rapport au réel. S'appuyant sur les théories de K. Marx et F. Engels, la « théorie du reflet » fait du texte une des manifestations de la superstructure qui, suivant le postulat fondamental du marxisme, se trouve, au même titre que les autres formes ou aspects de la vie sociale, déterminé par la structure économique de la société¹²². C'est ainsi qu'aux yeux des fondateurs du matérialisme historique « la façon dont les individus manifestent leur vie reflète très exactement ce qu'ils sont. Ce qu'ils sont coïncide avec leur production... »¹²³. On peut, certes, s'étonner de l'aspect sommaire et réducteur d'une telle approche de l'œuvre littéraire, qui ne conçoit la production que dans un rapport de reproduction unilatérale du réel, qui ignore le caractère imaginaire de l'œuvre et sa spécificité formelle ou esthétique, qui méconnaît, dans sa vision passive de reflet, l'œuvre comme production, c'est à dire comme activité, ou comme « travail sur la société, que tout texte ayant une forte cohérence interne contribue à modeler »¹²⁴. Il n'en reste pas moins que cette approche, en dépit de ses insuffisances, a eu le mérite de souligner l'ancrage de la production littéraire dans la société et dans son histoire et de désigner avec force l'insertion de l'écrivain dans un ensemble contextuel plus large. Nous ne nous attarderons pas sur les applications de la « théorie du reflet ». Signalons comme relevant de ce type d'approche l'analyse que Lénine consacre à « Léon Tolstoï, miroir de la révolution russe », au cours de laquelle il s'interroge sur la légitimité d'appeler « miroir d'un phénomène ce qui, de toute évidence, ne le reflète pas de façon exacte »¹²⁵.

Cependant, tandis que, dans le droit fil de la « théorie du reflet », l'analyse marxiste de la littérature se fige progressivement dans les formes du « réalisme socialiste » de Jdanov¹²⁶ et en vient jusqu'à identifier la valeur d'une œuvre à son contenu idéologique

¹²⁰ Dubois (Jacques), Article « La sociologie de la littérature », in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris, Gembloux, Duculot, 1987, pp.289-290.

¹²¹ Delfau (Gérard) et Roche (Anne), *Histoire Littérature, Histoire et interprétation du fait littéraire*, Paris, Le Seuil, 1977, p.285.

¹²² Cf. en particulier la célèbre formule de Karl Marx dans *Contribution à la critique de l'économie politique* : « le mode de production de la vie matérielle conditionne le processus de vie social, politique et intellectuel dans son ensemble ». *Contribution à la critique de l'économie politique*, Préface, 1859, trad. M.Husson, Paris, Ed. Sociales, 1977, p.2.

¹²³ Marx (Karl), et Engels (Friedrich), *L'idéologie allemande*, 1845, Paris, Ed. Sociales-Messidor, (Collection « Essentiel »), 1982.

¹²⁴ Delfau (Gérard) et Roche (Anne), *Histoire Littérature*, 1977, op. cit., p.287.

¹²⁵ Lénine (Vladimir Ilitch Oulianov dit), *Sur la littérature et l'art*, Paris, Ed. Sociales, 1957, (textes choisis et présentés par J.Fréville), p.121.

¹²⁶ Voir dans Delfau, *Histoire Littérature*, op. cit., chapitre 15 : « Impasses et voies de l'approche marxiste ».

et au caractère progressiste de ce contenu, G. Lukacs, dès 1923, met l'accent sur la nécessité d'un retour à la dialectique marxiste et hégélienne. Dans son ouvrage *Histoire et Conscience de classe*, il s'emploie notamment à montrer l'aliénation comme un processus de « réification » des rapports sociaux, né de la production capitaliste : « L'universalité de la forme marchande conditionne donc, tant sur le plan subjectif que sur le plan objectif, une abstraction du travail humain »¹²⁷, d'où résultent « vision du monde » aliénée et « fausse conscience ». Cette analyse sera, quelques années plus tard, approfondie dans *Balzac et le réalisme français*. Prenant les *Illusions perdues*, comme exemple d'une peinture de la « capitalisation de l'esprit », Lukacs montre comment « depuis la production du papier jusqu'aux convictions, pensées et sentiments des écrivains, tout devient marchandises. Et Balzac ne se contente pas de constater en général les conséquences idéologiques de cette domination du capitalisme mais révèle dans tous les domaines (journaux, théâtres, maisons d'éditions) le processus concret de la capitalisation ... »¹²⁸. S'il est vrai, comme on le voit à travers cet exemple, que G. Lukacs n'élabore pas à proprement parler un système théorique fortement construit, capable de supplanter la théorie du « reflet », sa position de rupture marquée d'avec cette conception sommaire et réductrice de l'oeuvre littéraire demeure sans doute son apport le plus important et trouve un prolongement dans la démarche et la méthode mises au point par L. Goldmann.

4.1.2. Lucien Goldmann.

Ce dernier, comme de juste, n'a pas manqué de reconnaître sa dette envers le philosophe et critique hongrois, notamment dans son *Introduction aux premiers écrits de G. Lukacs* : « c'est à Lukacs que revient entre autres le mérite d'avoir clairement mis en lumière et par cela même rendu facilement accessibles aux chercheurs ultérieurs les principes méthodologiques fondamentaux qui régissent l'oeuvre de Marx et parmi eux en premier lieu les trois concepts les plus importants de la méthode dialectique en Sciences : ceux de structure dynamique significative, de conscience possible [...] et de possibilité objective »¹²⁹. C'est en effet à la lumière de ces concepts et de celui, déjà évoqué, de « vision du monde » que s'élabore la réflexion théorique de L. Goldmann. Dès 1923, celui-ci, alors étudiant à Vienne, si l'on en croit la biographie établie par Annie Goldmann¹³⁰, découvre les trois premiers livres de G. Lukacs : *L'âme et les formes*, *La théorie du roman*, *Histoire et Conscience de classe*. Partant des concepts de « vision du monde » et de « totalité », notions clés de la méthode à laquelle il donne consistance à travers *Le Dieu caché*, Goldmann résout le problème que n'avaient pu résoudre ses devanciers,

¹²⁷ Lukacs (Georg), *Histoire et Conscience de classe*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, (trad.) (1^{ère} édition, Berlin, 1923), p.114.

¹²⁸ Lukacs (Georg), *Balzac et le réalisme français*, Paris, Maspero, 1967 (trad. P.Laveau), pp.50-51.

¹²⁹ Goldmann (Lucien), « Introduction aux premiers écrits de Georges Lukacs », *Les Temps Modernes*, N°195, repris dans Lukacs (Georges), *La théorie du roman*, Paris, Denoël, (Gallimard, coll. « Tel »), 1968 (pour la trad. fr.), p.157.

¹³⁰ Biographie établie par Annie Goldmann et publiée dans Goldmann (Lucien), *Situation de la critique racinienne*, coll. « Travaux », Paris, l'Arche, 1971.

celui du respect scrupuleux du texte. Le processus d'interprétation dans la méthode du « structuralisme génétique » doit en effet partir de l'oeuvre à travers une première étape qui est de « compréhension ». La compréhension est définie par Goldmann, dans *Marxisme et Sciences humaines*, comme « la mise en lumière d'une structure significative immanente à l'objet étudié, dans le cas précis à telle ou telle oeuvre étudiée »¹³¹. Le texte est ainsi considéré comme une totalité structurée, où « le sens d'un élément dépend de l'ensemble cohérent de l'oeuvre entière »¹³². La méthode de Goldmann n'est pas sans raison, comme on le voit, étiquetée du terme de « structuralisme ». On se souvient en effet que la lecture structurale du texte se définit comme une lecture immanente, s'interdisant par principe toute référence au hors-texte. Ainsi, même si le texte, dans cette approche, se définit comme le produit d'une société, même s'il porte en lui les mentalités de cette société, sa « vision du monde », ses structures sociales plus ou moins réfractées, ses conflits ou ses aspirations plus ou moins explicités, il importe d'abord de comprendre l'oeuvre en elle-même et, pour cela, de ne considérer que le texte, ne serait-ce que pour en dégager la structure significative globale repérable dans le tout et dans les parties. Mais cette *compréhension*, qui fait abstraction, dans un premier temps, de tout référent extérieur au texte, appelle une *explication*. Pour expliquer l'ouvrage, le critique doit avoir aussi recours aux structures sociales qui sont extérieures au texte et qui l'englobent. C'est ainsi que, commentant son étude des *Pensées* de Pascal, Goldmann pose ce raisonnement : « si je veux expliquer une Pensée de Pascal, je dois me référer à toutes les Pensées, je les comprends. Mais il faut expliquer leur genèse, et je dois faire appel alors au jansénisme; et je peux comprendre le jansénisme en faisant appel à la noblesse de robe et ainsi de suite »¹³³. Comme on le voit, cette méthode offre un avantage considérable, par rapport aux approches antérieures d'inspiration marxiste, celui d'honorer le texte en l'observant dans son intégrité et dans sa totalité signifiantes. Entre l'oeuvre et la société sont introduites différentes structures médiatrices, qui éliminent ce que pouvait avoir de réducteur un rapport direct et immédiat entre la réalité textuelle et la réalité socio-historique « Avec Goldmann, l'univers socio-politique retrouve son inextricable (ou presque) richesse, sans que l'on en déduise l'impossibilité d'établir des liens et des schémas explicatifs entre une oeuvre et la société qui la sécrète »¹³⁴.

Récapitulons brièvement les différentes étapes de la démarche en donnant largement la parole au critique lui-même. Il s'agit d'abord de « comprendre une structure, c'est-à-dire de saisir la nature et la signification des différents éléments et processus qui la constituent comme dépendant de leurs relations avec tous les autres éléments et processus constitutifs de l'ensemble [...]. Le concept lukacsien de vision tragique a été un instrument capital pour la compréhension des écrits de Pascal et de Racine »¹³⁵. Une fois cette

¹³¹ Goldmann (Lucien), *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard, Coll. « Idées », 1970, p.66.

¹³² Goldmann (Lucien), *Le Dieu caché, Etude sur la vision tragique dans Les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1959, p.22 (1^{ère} édition 1956).

¹³³ Goldmann (Lucien), *La création culturelle dans la société moderne*, coll. « Médiations », Paris, Denoël-Gonthier, 1971, p.152.

¹³⁴ Delfau (Gérard), op. cit., p. 284.

étape de compréhension acquise dans la mise en évidence d'une « vision du monde », à savoir une somme « d'aspirations, de sentiments et d'idées qui réunit les membres d'un groupe (le plus souvent, d'une classe sociale) et les oppose aux autres groupes »¹³⁶, il s'agit d'en chercher « l'explication dans la compréhension des structures plus vastes [...]. Expliquer un fait social, c'est l'insérer dans la description compréhensive d'un processus de structuration dynamique qui l'englobe [...]. La compréhension du moment janséniste en tant que structure dynamique a par contre une valeur explicative par rapport à ces écrits »¹³⁷ et par rapport à la vision du monde tragique qui s'y trouve exprimée. On se souvient que Goldmann rattache l'apparition du jansénisme à la transformation graduelle de la monarchie pré-absolutiste en monarchie absolue sous le règne de Louis XIV, transformation qui se manifeste notamment par la substitution d'agents directs de la royauté (« commissaires » ou « intendants ») aux anciens officiers ou parlementaires de la noblesse dite de robe.

Ainsi, on peut *comprendre* la frustration de la noblesse de robe, qui voit ses prérogatives s'amenuiser dans le développement d'une monarchie centralisée, et du même coup *expliquer* qu'elle fasse sienne la vision tragique du jansénisme extrémiste, que l'on trouve exprimée dans les oeuvres de Pascal et de Racine.

En définitive, l'idée forte, c'est qu'il existe pour toute réalité analysée à son niveau une « structure immédiatement englobante » qui l'explique : les relations de pouvoir dans la société française du 17^e siècle *expliquent* l'histoire de la noblesse de robe, qui *explique* à son tour son idéologie (ou sa vision du monde), qui *explique* en dernière analyse le texte lui-même. S'il est vrai que l'approche sociocritique, telle que la conçoit Goldmann, a marqué un progrès indéniable, notamment dans une reconnaissance plus grande du fait textuel et un respect plus scrupuleux de son autonomie, cette méthode du texte n'en a pas moins suscité certaines critiques. S. Doubrovsky, dans son ouvrage *Pourquoi la nouvelle critique ?*, soulève les multiples objections que l'on peut opposer à la méthode de Goldmann, notamment le fait qu'elle réduise à rien la spécificité des oeuvres de Pascal et Racine, englobées dans la même analyse : « Si tout l'intérêt présumé d'un univers imaginaire tient à l'élaboration rigoureuse d'une vision du monde, et si la tâche de la critique est de tailler et d'émonder les détails, jusqu'à ce que cette vision du monde apparaisse, pourquoi se donner le mal de lire des oeuvres difficiles et touffues, quand un manuel d'histoire et d'économie politique ferait infiniment mieux l'affaire? A suivre Goldmann, poursuit Doubrovsky, on ne sent guère de différence (et il ne la sent guère lui-même) entre un littérateur et un philosophe, entre Racine et Pascal : pourquoi y en aurait-il, puisque tout grand auteur est marchand d'idéologie? »¹³⁸.

4.1.3. Louis Althusser.

¹³⁵ Goldmann (Lucien), Introduction aux premiers écrits de Lukacs, in *Lukacs (Georg), La théorie du roman*, op. cit., p.158.,note 1

¹³⁶ Goldmann (Lucien), *Le Dieu caché*, p. 26.

¹³⁷ Ibid., p. 158.

¹³⁸ Doubrovsky (Serge), *Pourquoi la nouvelle critique ?*, Paris, Denoël-Gonthier, 1972, p.162.

Une telle objection s'impose-t-elle à propos de la théorie de l'idéologie élaborée par le philosophe Louis Althusser et des applications critiques qui en découlent ?

En substituant la notion d'idéologie au concept sans doute trop flou de « vision du monde » propre à Lukacs et à Goldmann, L. Althusser a eu le mérite de souligner que « ce n'est pas leurs conditions d'existence réelles, leur monde réel, que les « hommes » « se représentent dans l'idéologie, mais c'est avant tout leur rapport à ces conditions d'existence qui leur y est représenté »¹³⁹. Aussi, plutôt que de chercher à savoir dans quelle mesure la réalité représentée dans l'œuvre correspond à une réalité sociale ou historique, dont celle de l'œuvre ne serait que le reflet imaginaire, convient-il de se poser une autre question : « pourquoi la représentation donnée aux individus de leur rapport (individuel) aux rapports sociaux qui gouvernent leurs conditions d'existence et leur vie collective et individuelle, est-elle nécessairement imaginaire ? »¹⁴⁰ Répondre à une telle question revient à définir la fonction de l'idéologie : toute idéologie a pour fonction, selon Althusser, de constituer « des individus concrets en sujets »¹⁴¹, en d'autres termes de modeler plus ou moins librement leur comportement : « l'individu est interpellé en sujet (libre) pour qu'il se soumette librement aux ordres du Sujet, donc pour qu'il accepte (librement) son assujettissement »¹⁴².

A partir d'une telle conception de l'idéologie, l'œuvre littéraire peut être définie non seulement comme le produit d'une société et des facteurs sociaux ou des événements historiques qui ont plus ou moins contraint son élaboration, mais aussi comme production d'une société à travers l'élaboration, plus ou moins contraignante, de ses sujets individuels et collectifs. Pourtant, en dépit des avancées que laissait augurer le concept d'idéologie appliqué à l'œuvre littéraire, force est de constater que l'école althussérienne n'a pas produit d'ouvrage critique de portée aussi conséquente que *Le Dieu caché* de L. Goldmann. Force est d'admettre aussi, à la suite de G.Delfau et A.Roche, que l'interpellation de G. Doubrovsky « Mais alors, pourquoi la littérature ? » est ici plus que jamais opportune. « Pourquoi, en effet, Balzac et Hugo, si leur œuvre se réduit à la mise en forme des idées dominantes de leur époque ? »¹⁴³.

4.1.4. Pierre Bourdieu.

Reste à présenter la méthode préconisée par Pierre Bourdieu dans *Les règles de l'art*. Rappelons d'abord les prises de position critiques par lesquelles le sociologue se démarque de ses devanciers, et singulièrement de L. Goldmann. Aux yeux de P. Bourdieu, il faut, en effet, récuser l'idée d'une « détermination directe par les conditions

¹³⁹ Althusser (Louis), « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », in *Positions*, Paris, Ed. Sociales, 1976, p.116.

¹⁴⁰ Ibid., p.117.

¹⁴¹ Ibid., p.123.

¹⁴² Ibid., p.133.

¹⁴³ Delfau (Gérard), op. cit., p.302.

économiques et politiques »¹⁴⁴, il faut renoncer à « la mise en relation directe de l'époque et de l'oeuvre, l'une et l'autre réduites à quelques propriétés schématiques, sélectionnées pour les besoins de la cause »¹⁴⁵. Que la critique paraisse sévère à l'encontre de Goldman, compte tenu des multiples « médiations » entre l'univers des oeuvres approchées, et l'univers sociohistorique décrits dans *Le Dieu caché*, elle n'en est que plus éclairante sur ce qui fait l'originalité de la méthode préconisée par P. Bourdieu. Celui-ci se démarquant nettement de ses prédécesseurs affirme en effet que « c'est à partir de la position bien particulière qu'ils occupent dans le microcosme littéraire que les Flaubert, Baudelaire, Renan, Leconte de Lisle ou Goncourt appréhendent une conjoncture politique etc... » En d'autres termes, la place qu'un auteur occupe ou cherche à acquérir dans le champ littéraire tend à déterminer ses prises de position. « C'est dans les « intérêts » spécifiques associés aux différentes positions dans le champ littéraire qu'il faut chercher le principe des prises de position littéraires, voire des prises de position politiques à l'extérieur du champ »¹⁴⁶. Appliquant la méthode à *L'éducation sentimentale* de Flaubert, Bourdieu s'emploie d'abord à définir et à caractériser ce qu'il appelle « le champ du pouvoir » ou « l'espace social » de l'oeuvre. C'est ainsi qu'apparaît, à la lecture de *L'Education Sentimentale*, l'existence contrastée de deux pôles, le pôle du pouvoir politique et des affaires incarné essentiellement par les Dambreuse et celui symbolisé par Arnoux, marchand de tableaux qui, en cette qualité, est « le représentant de l'argent et des affaires au sein de l'univers des arts »¹⁴⁷. Le personnage de Frédéric, au centre de l'espace social permet à Flaubert de signifier « un double refus des positions opposées dans les différents espaces sociaux et des prises de position correspondantes »¹⁴⁸. Cette relation de double rupture, comprise comme formule génératrice de l'oeuvre flaubertienne, n'est pas sans rappeler un autre double refus, celui qui, dans le champ artistique et littéraire, opposait à l'art bourgeois et commercial, plus ou moins encouragé alors par le régime impérial, et à l'art dit réaliste, prolongeant la tradition de l'art social, les tenants de l'art pour l'art. « La science de l'oeuvre a donc pour objet propre, selon Bourdieu, la relation entre deux structures, la structure des relations objectives entre les positions dans le champ de production (et entre les producteurs qui les occupent) et la structure des relations objectives entre les prises de position dans l'espace des oeuvres »

149 .

4.2. Application de l'approche sociocritique au *roi pêcheur* de Julien Gracq.

¹⁴⁴ Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1992, p.92.

¹⁴⁵ Ibid., p.286.

¹⁴⁶ Ibid., p.322.

¹⁴⁷ Ibid., p.25.

¹⁴⁸ Ibid., p.55.

¹⁴⁹ Ibid., p.324.

4.2.1. Choix des modèles pour une approche sociocritique.

A partir de cet aperçu historique, où les différents discours et méthodes de type sociologique sont apparus dans leur variété et parfois dans leurs oppositions, tout en partant d'une inspiration marxiste commune, il convient de choisir les modèles à retenir pour rendre compte de l'œuvre et d'exposer les raisons de ce choix. Nous avons veillé, dans ce choix, à faire oeuvre de sociocritiques, en évitant de faire prévaloir des motifs dictés par une idéologie pédagogique. Pour autant, nous n'abandonnons pas nos objectifs de formation et d'éducation que nous aurons l'occasion de rappeler plus loin.

La première démarche d'une lecture sociocritique nous apparaît consister dans le repérage des indices signalant la présence explicite d'une société dans l'oeuvre, « le degré zéro de la sociocritique [étant] d'abord, comme l'affirme P. Barbéris, de ne pas considérer comme secondaires ou négligeables certains énoncés patents »¹⁵⁰.

Ce niveau d'analyse s'impose plus ou moins selon le genre de l'oeuvre littéraire examinée par le lecteur. Fortement requis dans le cas d'une oeuvre longue de type narratif, appartenant au genre romanesque ou au théâtre, où les personnages forment un microcosme structuré, ce niveau d'analyse ne paraît pas avoir un caractère aussi nécessaire, dans le cas d'oeuvres ou de textes non-narratifs. En effet le repérage d'indices s'y annonce plus aléatoire ; l'oeuvre ou le texte ne se propose pas alors, en propre, comme la description d'un univers social, ou tout au moins comme un groupe de personnages formant société et saisissables dans leur ensemble. On aurait pourtant tort de négliger ou de sous-estimer l'intérêt d'une telle application de l'analyse à des textes de ce type. Dans un poème tel qu'«Élévation » de C. Baudelaire, la construction ascensionnelle de l'espace et des lieux évoqués dans cette disposition peuvent légitimement être lus, sinon comme autant d'indices de la « société du texte », du moins comme autant de repères relevant symboliquement d'une réalité sociale, mais il est vrai qu'une telle lecture, dans sa logique symbolique, peut difficilement alors se réclamer d'une « lecture explicite ».

Ce niveau d'analyse, s'imposant au lecteur d'un roman ou d'une pièce de théâtre, lui permet de rendre compte de la société de l'oeuvre en faisant apparaître, à partir d'indicateurs divers, l'organisation sociale et le « champ du pouvoir » de l'oeuvre ainsi que le dénomme P. Bourdieu¹⁵¹. Plusieurs procédures connues des sociologues ou psychosociologues peuvent être ici mises à contribution: les tableaux à double entrée, où apparaissent différents critères discriminants comme l'âge, le sexe, le degré de fortune, le rapport social (ou pouvoir) et autres critères spécifiques, ou même les sociogrammes qui permettent de visualiser topographiquement les relations interpersonnelles dans un groupe primaire¹⁵² et dont P. Bourdieu offre une variante avec le diagramme représentant

¹⁵⁰ Barbéris (Pierre), « La sociocritique » in *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse du texte littéraire*, (sous la dir.de D.Bergez), Paris, Dunod, 1990.

¹⁵¹ Bourdieu (Pierre), op. cit., p.23.

¹⁵² Moreno (Jacob-Lévy), *Fondement de la sociométrie*, Paris, PUF, trad. fr.,1954.

« le champ du pouvoir d'après L'Education sentimentale »¹⁵³ .

Une fois appréhendée cette réalité sociale explicite dans l'oeuvre, il convient d'aborder la dimension implicite qui présente une telle complexité qu'elle ne nous paraît pas pouvoir être prise en compte à travers une seule approche. Aussi la vision approfondie que le lecteur peut se faire du rapport entre l'oeuvre et la société productrice à partir d'une analyse sociocritique à la manière de L. Goldmann, sera-t-elle avantageusement complétée par l'application des modèles d'analyses de P. Bourdieu et de L. Althusser à l'oeuvre. S'il est vrai en effet que la démarche de L. Goldmann, telle qu'elle est exposée plus haut, s'avère incontestablement la plus fructueuse dans la saisie du rapport entre le texte et le monde social qui l'a vu naître, une lecture sociocritique doit aussi rendre compte du rapport entre l'auteur, la société et l'oeuvre, ainsi que de l'acte de production, comme *activité* au sens fort du terme sur la société destinataire ou réceptive, questions auxquelles P. Bourdieu et L. Althusser proposent des réponses plus appropriées.

Avant de définir les stratégies pédagogiques grâce auxquelles l'enseignant peut permettre à ses élèves ou à ses étudiants de s'approprier les diverses méthodes d'approche sociocritique des oeuvres littéraires, aux fins de faire apparaître ce qui, dans celles-ci, relève d'une telle approche, il est bon que nous exposions, dans une application au *roi pêcheur* de J. Gracq, les procédures méthodologiques concrètement et pratiquement en action dans chaque phase de l'analyse, de telle sorte qu'apparaissent les significations ou interprétations sociohistoriques de cette oeuvre.

4.2.2. Application de modèles permettant une analyse sociologique de la société explicitement représentée dans l'oeuvre.

4.2.2.1. Application du modèle sociologique et interprétation.

Dès la première minute de la représentation de la pièce de J. Gracq, de nombreux éléments sont perceptibles dans l'observation du décor décrit au début du premier acte¹⁵⁴, tels que les armures, les armoiries, les moyens de chauffage, l'architecture, la décoration, lesquels éléments, approximativement localisables et datables, rendent possible une détermination approchée du lieu et de l'époque où peuvent se dérouler les événements représentés et où l'on peut situer la société qui se trouve mise en scène dans cette pièce. Les hypothèses ainsi avancées à partir du repérage de tels indices peuvent se vérifier dans la lecture de la liste des personnages¹⁵⁵, ainsi que dans une écoute ou une observation plus attentive de la pièce, où se laisse découvrir au lecteur ou au spectateur l'identité personnelle et sociale de chacun des personnages. Le lecteur apprend, par exemple, que les rôles de Perceval et de Kundry, que séparent le sexe, l'âge, la force physique, sont aussi différenciés par le degré de fortune, Kundry

¹⁵³ Bourdieu (Pierre), op. cit.

¹⁵⁴ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Paris, José Corti, 1948, p.19.

¹⁵⁵ Ibid., p.17.

bénéficiant, dans son union avec Amfortas, d'une aisance matérielle qui semble faire défaut à Perceval, si l'on en croit le jeune chevalier : « Je suis de sang noble, mais je n'ai jamais eu ni sou ni maille »¹⁵⁶.

Les mêmes traits permettant ainsi de rapprocher ou de distinguer les différents personnages et de définir l'identité sociale de chacun d'eux, il y a lieu de procéder à une étude s'efforçant de les saisir dans leur ensemble comme formant société.

Les caractéristiques précédentes sont, de la sorte, constituées en critères évaluant successivement les différents acteurs de la pièce à travers un tableau à double entrée où peut se lire et s'interpréter la structure de la société représentée dans l'œuvre.

Tableau sociologique présentant la société mise en scène dans *le roi pêcheur* de J. Gracq

PERSONNAGES	Sexe		Age V	E JA A		Force physique FO FA		Fortune R P		Pouvoir S I		Catégorie sociale N P C		Pratiques culturelles ou Religieuses MN G R	
AMFORTAS	X			X	X	X □	X 39	X		X		X		X 40	X
PERCEVAL	X		X			X				X □	X X				X
CLINGSOR	X			X	X		X	X		X □	X X			X	
TREVRIZENTX	X				X		X		X		X		X		X
KAYLET	X		X	X			X		X		X		X		X
CHEVALIERS du GRAAL	X				X		X	X □	X		X X	X			X
KUNDRY		X		X			X	X □	X	X □	X X				X
SUIVANTES de KUNDRY		X		X			X		X		X X	X			X 41

Il ressort de ce tableau un ensemble de caractéristiques globales qui permettent

¹⁵⁶ Ibid., p.80.

¹⁵⁷ Si l'on hésite entre deux positions d'une même colonne du tableau correspondant à deux états distincts d'un même personnage, et que cette hésitation soit fondée sur des indices textuels, il convient de discriminer clairement une situation intermédiaire entre deux états (la situation entre deux âges ou deux états de fortune par exemple) et la présence simultanée ou successive des deux états. Dans ce dernier cas, la flèche □ permet de traduire dans quel sens s'opère la transformation.

¹⁵⁸ Amfortas occupe et la fonction de roi et celle d'officiant du culte du Graal, lequel, tout en se distinguant du religieux, n'en est pas moins très proche.

¹⁵⁹ Le terme « suivant » peut aussi bien signifier domestique que demoiselle de compagnie. Aucun indice dans le texte de J. Gracq ne permet de lever l'ambiguïté.

d'identifier la société explicitement et consciemment décrite par J. Gracq dans sa pièce. A travers une première lecture verticale des colonnes du tableau prises successivement, il est possible d'aboutir à une première série d'informations. Cette société se définit comme essentiellement masculine, ce qui représente l'image traditionnelle de la société médiévale. Les différentes classes d'âge y sont représentées, mais on peut noter une plus forte proportion de personnes âgées. On constate aussi qu'à l'exception de Perceval, qui manifeste singulièrement sa force physique, tous les autres personnages font preuve de faiblesse ou de débilité, en particulier les Chevaliers du Graal, qui ont perdu, avec l'âge et la maladie, leur force d'antan. On reconnaît par ailleurs, au discours des différents personnages et à des signes extérieurs tels que le vêtement ou la possession de biens, une inégale répartition de la fortune. Une analyse plus fine nous permettrait de distinguer, parmi des états notés comme identiques dans le tableau, une richesse acquise d'une richesse transmise (Kundry vs Amfortas), une pauvreté recherchée ou consentie d'une pauvreté subie (Trévrizent vs Chevaliers du Graal).

Le champ du pouvoir mérite, à lui seul, un commentaire détaillé. On remarque que certains personnages en sont dépourvus. D'autres connaissent divers états d'autorité sociale. C'est le cas de Perceval, de Clingsor et de Kundry, qui passent successivement d'un pouvoir supérieur à un pouvoir inférieur. L'essentiel de la puissance reste concentré entre les mains d'un seul, le roi Amfortas. L'emprise que certains personnages détiennent sur les autres est liée, pour l'un d'entre eux de façon continue, comme Amfortas, à l'exercice de la souveraineté politique et au prestige de sa fonction d'officiant religieux, pour certains autres de façon plus discontinue, à des pouvoirs de nature occulte ou magique, tels Clingsor ou Perceval, ou à un pouvoir de séduction comme Kundry.

Sur la colonne suivante on peut observer une classification répartie en trois ordres ou en trois états : l'ordre chevaleresque, correspondant à ceux qui portent les armes, le clergé représenté par l'ermite Trévrizent qui porte l'habit monacal, la domesticité avec le bouffon Kaylet et les « suivantes de Kundry », bien qu'il ne soit pas exclu d'identifier en elles des dames de compagnie. On remarquera que la noblesse est ici surreprésentée. Le fait religieux ou cultuel est marqué, lui aussi, par la diversité : l'option religieuse avec Trévrizent, la magie noire avec le sorcier Clingsor, le culte du Graal qui, sans s'identifier au religieux, suscite une vénération tout aussi absolue, digne d'un objet sacré.

Au-delà de la simple constatation réalisée dans la lecture des colonnes successives du tableau, il est possible d'établir un certain nombre de corrélations. En règle générale, le pouvoir appartient aux hommes de la noblesse, les femmes étant réduites au seul pouvoir de séduction ou de service. Une relation apparaît d'évidence entre fortune et pouvoir et la hiérarchisation par les degrés de fortune reflète la division de la société en classes. S'il est vrai que le grand-âge ne prédispose pas nécessairement à l'état de fortune, dans le cas des Chevaliers du Graal, l'extrême jeunesse peut constituer également un obstacle, ce qui se vérifie pour Perceval. Les options religieuses ou cultuelles semblent, quant à elles, en relation avec l'âge des personnes, les adversaires du Graal et de sa renaissance se recrutant prioritairement dans les générations plus âgées.

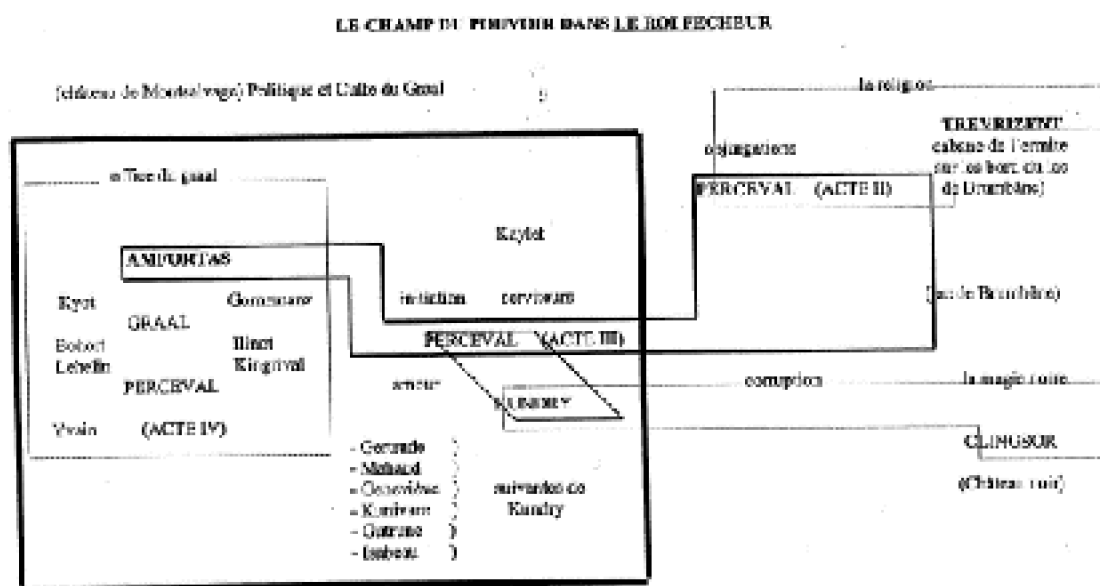
A partir de l'observation du tableau, l'élève ou l'étudiant peut réaliser une synthèse désignant, aussi précisément que possible, d'après les caractéristiques qui la définissent, la société que décrit J. Gracq dans *Le roi pêcheur*. Cette société correspond, de toute

évidence, à la société médiévale aristocratique et patriarcale. La communauté des Chevaliers du Graal autour du roi Amfortas symbolise exemplairement la royauté de l'âge féodal en Occident reposant sur l'autorité monarchique d'un souverain qui, à défaut de tirer, comme Amfortas, un caractère sacré de la fonction prestigieuse d'officiant du culte du Graal, le tirait de sa consécration par les autorités religieuses comme a pu le démontrer M. Bloch dans *La société féodale*¹⁶⁰. Mais, au-delà de telles caractéristiques à travers lesquelles peut aisément s'identifier la société féodale occidentale dans ses traits les plus généraux, il convient d'ajouter que la société de l'oeuvre, en dépit du prestige quasi religieux attaché aux rôles du roi Amfortas, repose singulièrement et paradoxalement sur la personne d'un monarque étrangement affaibli par la maladie.

4.2.2.2. Application du modèle de P. Bourdieu décrivant « l'espace social » de l'œuvre .

L'enseignant pourra proposer à ses élèves ou à ses étudiants, comme autre modèle d'analyse de « l'espace social » d'une œuvre, le « diagramme » à l'aide duquel P. Bourdieu représente et étudie « le champ du pouvoir d'après L'Education sentimentale »¹⁶¹.

161 .



Le champ du pouvoir dans Le Roi pêcheur

Rappelons que cette analyse consiste à « construire l'espace social [de l'oeuvre] en s'appuyant, pour repérer les positions, sur les indices que [l'auteur] livre en abondance, et sur les différents réseaux que délimitent les pratiques sociales... »¹⁶². En prenant comme indicateurs les positions occupées dans l'espace par les personnages du *roi pêcheur* ainsi

¹⁶⁰ Bloch (Marc), *La société féodale*, Paris, Albin Michel, 1970, (1^{ère} édition 1936), p.524.

¹⁶¹ Bourdieu (Pierre), op. cit., p.23.

que les propos qu'ils tiennent les uns sur les autres, le lecteur ou le spectateur parvient à repérer différents réseaux de relations dont il peut alors préciser et identifier la nature et le rapport hiérarchique. Une telle analyse permet aussi de faire ressortir le statut marginal de certains personnages, isolés volontairement ou rejetés par la communauté. A partir du tableau sociométrique du groupe social, on peut déceler la personnalité sociale et relationnelle d'un individu, que définit non seulement sa position dans le champ du pouvoir, mais aussi le système de ses attitudes ou réactions aux autres individus. S'il est vrai que la position d'un individu dans un groupe est, dans une large mesure, la résultante des prises de position ou des attitudes qui composent son système de relations aux autres, la position qu'il occupe dans le champ détermine, dans une large mesure aussi, ses prises de position.

Comme on peut le constater dans le diagramme, si la plupart des personnages occupent, pour l'essentiel, sinon une position statique, du moins une position choisie comme représentative de leur statut social, le héros Perceval se définit plus par un parcours que par un positionnement fixe¹⁶³. Aussi convient-il de repérer d'abord les positions des différents personnages avant sa venue.

Aux avant-postes du château de Montsalvage, se font face deux personnages identiquement solitaires et néanmoins antithétiques, ainsi que le remarque Amfortas s'adressant à Clingsor à la fin de l'acte I : « Toi et Trévrizent l'Ermite, vous vous faites pendant. Vous êtes là, embusqués aux portes du château comme deux vieille allégories vermoulues du bien et du mal. Le saint et le damné ! »¹⁶⁴. Tandis que Trévrizent incarne la religion et vit à l'écart du monde dans une solitude choisie par austérité, Clingsor, rejeté par le Graal, « loin de sa lumière »,¹⁶⁵ s'est retiré dans le rôle de magicien du Château Noir. A l'opposé de ces solitaires et marginaux, vit au château de Montsalvage tout un monde social installé dans un rapport complexe avec l'extérieur fait non seulement de défense ou de dissimulation (songeons aux dispositifs militaires de fortification et de veille) mais aussi de l'attraction qu'il suscite au-dehors par la puissance énigmatique du Graal. La configuration spatiale interne du château et la position des différents personnages dans cet espace expriment, de toute évidence, l'organisation hiérarchique de leur groupe social. Lieu surdéterminé dans la mesure où il prend « une valeur intense qui est aussi bien sociale que politique ou religieuse »,¹⁶⁶ l'endroit où se déroule la cérémonie du Graal a tous les aspects d'un lieu sacré réservé aux seuls initiés et auquel Kundry elle-même n'a pas accès. Le roi Amfortas y officie, entouré des Chevaliers du

¹⁶² Ibid., p.22.

¹⁶³ L'évolution de Perceval dans l'espace de l'œuvre est signalée à travers le déplacement des positions successivement occupées par le personnage au fil de la représentation. N'ont été retenues que les seules positions où l'acteur est représenté en scène.

¹⁶⁴ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, p.53.

¹⁶⁵ Ibid., p.53.

¹⁶⁶ Ledrut (Raymond), « l'homme et l'espace », in *Encyclopédie de la Pléiade, Histoire des mœurs*, Tome 1, (sous la dir. de Jean Poirier), Paris, Gallimard, 1990, p.68.

Graal et du respect unanime des hôtes du château, respect d'autant plus profond qu'au pouvoir de sa fonction de souverain, à l'aura attachée au rôle d'officiant de la cérémonie sacrée, s'ajoutent encore la fascination qu'il exerce et la compassion qu'il suscite auprès de son entourage à travers sa blessure étrangement inguérissable et qui tend, suivant le mot de Kundry, à prendre « la place du Graal »¹⁶⁷. A l'extérieur de la salle, évoluent les non-initiés au service de leur roi : le bouffon Kaylet et Kundry qui, dans les temps que lui laissent les soins dévoués à Amfortas, semble, entourée de ses suivantes, reproduire au féminin le modèle de la cour du roi.

L'arrivée de Perceval au royaume de Montsalvage va susciter, de la part des personnages, diverses prises de position ou attitudes dictées, dans une large mesure, par leur position dans le champ du pouvoir. C'est ainsi que Clingsor, croyant avoir gardé, de ses anciens pouvoirs occultes, un certain ascendant sur Kundry, vient, sans plus tarder, la visiter au moment où se précise, avec la venue du Très-Pur, la menace pour lui-même d'un retour de la toute-puissance du Graal.¹⁶⁸ Notons au passage que la manière dissimulée avec laquelle Clingsor s'introduit au château et qui convient parfaitement à son rôle de sorcier, n'est pas sans rappeler sa situation de rejet et d'impuissance, situation que vient d'ailleurs confirmer le peu d'efficacité de son action. C'est ainsi que Trévrizent à qui Perceval confie ses projets si peu humbles, multiplie, sans beaucoup de succès, ses objurgations à l'adresse du jeune chevalier. C'est ainsi que Kundry, tenue à distance du Graal, réduite à demeurer la spectatrice éloignée d'un rite auquel elle ne peut prendre part, accueille avec enthousiasme le nouveau venu, par qui, suivant la Promesse «le Graal éclatera dans la splendeur, la plaie d'Amfortas guérira, la vie coulera aux veines dans toute sa force, et le Très Pur régnera avec honneur sur Montsalvage »¹⁶⁹. Cet enthousiasme, sans doute le secret espoir d'être associée à la communauté du Graal, et celui de trouver enfin la rédemption la poussent à soutenir Perceval de ses encouragements et de son amour. C'est ainsi qu'Amfortas, accoutumé à vivre au « Centre du monde », pour reprendre la formule vigoureuse de M. Eliade¹⁷⁰, habitué à hausser, « sur la tête des chevaliers prosternés [...] le Graal dans son tabernacle »¹⁷¹, ne peut accepter de disparaître et choisit, à travers l'initiation proposée, de détourner Perceval de sa mission.

Comme on le constate, toutes les prises de position exprimées par les différents protagonistes le sont à partir de la position qu'ils occupent dans le « champ du pouvoir » qu'ils exercent sur l'espace social.

¹⁶⁷ Gracq (Julien), *Ibid.*, p.34.

¹⁶⁸ Les prises de position exprimées directement ou indirectement à l'égard de Perceval et de ses prétentions sont dans leur efficacité respective: efficaces, pour Amfortas, peu efficaces pour Kundry, inefficaces pour Clingsor et Trévrizent.

¹⁶⁹ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, p.31.

¹⁷⁰ Eliade (Mircea), *Le sacré et le profane*, Gallimard, Paris, 1965, p.38. et sq.

¹⁷¹ Gracq (Julien), *op. cit.*, p.50.

4.2.3. Application de modèles permettant d'élucider divers rapports entre l'œuvre et le contexte social qui a environné sa production.

4.2.3.1. Application du modèle de Lucien Goldmann.

Au-delà d'approches rendant compte, dans une perspective sociologique, du contenu explicite de l'œuvre, il appartient au lecteur d'aborder son contenu implicite en mettant en œuvre la méthode de L. Goldmann et en se fondant sur des indices textuels précis.

On se souvient que la première étape de la méthode sociocritique consiste à « comprendre » l'œuvre en mettant en évidence la « vision du monde » qu'elle présente, comme « conscience possible » d'un groupe social considéré ici comme le sujet réel de la création littéraire. Il ressort de la lecture de celle-ci différents éléments ou aspects pouvant entrer dans la « vision du monde » de l'œuvre. On constate, dès le premier acte de la pièce, et notamment aux plaintes réitérées des Chevaliers du Graal, un monde en train de dépérir d'une langueur, semble-t-il, irrémédiable. Les éléments du décor, l'environnement naturel, le château lui-même et ses hôtes paraissent atteints d'une commune dégradation. Le monde se présente figé dans une immobilité qui est tout aussi bien celle de la tradition, du rite, des croyances (ou des superstitions) que celle de l'attente. Le groupe social évoqué par J. Gracq dans son texte est frappé de stérilité, incapable d'évoluer et de produire un discours nouveau et se complait dans la contemplation d'un passé héroïque mais révolu. Conservant la croyance dans les pouvoirs d'un objet sacré enveloppé de mystère et aux contours mal définis, certains manifestent leur espoir d'une régénération et d'un salut prochains dans l'action incarnée par le Pur, qui va renouer la relation avec le Graal silencieux. Les mêmes personnages, ou d'autres, expriment leur espoir dans la promesse d'une communauté nouvelle annoncée par Perceval : « Je ferai de Montsalvage un paradis sur terre »¹⁷². Ce monde qui a par ailleurs rejeté le Mal en excluant Clingsor est atteint par une secrète et perverse complaisance pour le malheur qui le ronge et par un sentiment d'universel abandon et de totale dérégulation. Ce monde replié sur ses habitudes et en apparence clos sur lui-même n'en est pas moins ouvert à l'inconnu et aux promesses de sa venue.

Il ressort de ces différents aspects la perception d'états contradictoires correspondant de façon relativement systématique, à une double postulation :

- Le monde est perçu, d'une part, dans un état d'envoûtement mortel plus ou moins complaisamment consenti : de la corruption maléfique dans laquelle se vautre Clingsor, à l'acceptation lucide et tragique d'Amfortas, en passant par le renoncement austère de Trévrizent. Dans tous les cas, un même mouvement est lisible dans le discours ou les attitudes que l'auteur prête à ses personnages, une commune prédilection résignée vers ce qui est négation ou signe mortifère : l'obscurité, l'immobilité, l'abandon, la souffrance et la mort.
- Le monde est perçu, d'autre part, dans un état de fascination vivifiant, à la

¹⁷² Ibid., p.140.

perspective d'une régénération dans l'absolu du Graal, fascination d'autant plus grande que l'objet et ses pouvoirs demeurent mystérieux. Le Graal, à la régénération duquel aspirent passionnément les chevaliers, mais aussi Kundry, est l'objet de la quête de Perceval. Ces personnages, ressentant, comme une oppression et une suffocation insoutenables, l'état de souffrance et d'envoûtement mortel dans lequel le monde a sombré avec la maladie d'Amfortas et le silence prolongé du Graal, placent tout leur espoir dans la promesse de salut et de rédemption qu'incarne le héros providentiel...

Vision du monde de l'oeuvre :

On observe une contradiction apparente entre ces deux états, qui mérite, à tout le moins, une explication. D'un côté, c'est une préférence secrète et perverse pour le malheur, la tentation du désenchantement et du désespoir, de l'autre, c'est une postulation résolue au bonheur dans la plénitude de la vie et de la lumière.

Ces deux postulats, qui apparaissent conjointement dans *Le roi pêcheur*, pour être contradictoires, n'en aboutissent pas moins à une même vision du monde. Plus l'espoir est vif chez des personnages tels que Kundry ou Perceval, plus cruel est à un autre moment leur désenchantement. Plus est intense leur avidité et plus grande sera leur frustration. Plus l'objet de leur prédilection revêt une forme magique et attractive dans son mystère, et plus la réalité pourra leur apparaître austère dans sa désolation et dans son infortune. De plus, c'est un même caractère, tout à la fois magique et destructeur, qui s'attache à l'état d'envoûtement maléfique et à celui de fascination. Par ailleurs, ce qui motive, chez certains personnages, l'aspiration à un idéal de bonheur incarné dans une relation magique au Graal, c'est la réalité vécue par eux comme réductrice et c'est l'état du monde ressenti par eux comme à l'abandon. Ajoutons que la tension qui porte les êtres dans leur désir ou dans leur quête vers le bonheur est progressivement réduite à une aspiration idéale, à un élan inachevé, à un rêve brisé. Pour rendre compte de ces différents aspects et de leurs caractères en apparence antagonistes, seul conviendrait le concept de « vision tragique ». Et l'on pourrait, à ce point de notre analyse, reprendre les termes mêmes de L. Goldmann appliqués à l'œuvre de Pascal : « L'homme est un être contradictoire, union de force et de faiblesse, de grandeur et de misère, l'homme et le monde dans lequel il vit sont faits d'oppositions radicales, de forces antagonistes qui s'opposent sans pouvoir s'exclure ou s'unir, d'éléments complémentaires qui ne forment jamais un tout ». ¹⁷³ Cette vision du monde tragique qui traverse l'œuvre de J. Gracq apparaît d'autant plus évidente que, sans choisir le parti du désespoir ou de la désespérance, la plupart des personnages demeurent sans illusion. Quant à Kundry qui, de l'aveu même de l'auteur, « porte [ses] couleurs » ¹⁷⁴, tout en dénonçant les manipulations d'Amfortas, elle dit et laisse voir son profond accablement devant le silence de Perceval. Au bout du compte, le monde reste dans l'abandon et, sous l'emprise suffocante et corruptrice du Mal, dominé par « les grands naufrageurs » ¹⁷⁵.

¹⁷³ Goldmann (Lucien), *Le Dieu caché*, p.69.

¹⁷⁴ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, « Avant-propos », p.17.

Une telle vision du monde tragique ne peut trouver son explication, dans le cadre d'une approche sociocritique, que dans les réalités sociales et historiques qui ont environné la production du *roi pêcheur* et qui l'ont, par hypothèse, déterminé de leurs contraintes.

Si la pièce n'a été publiée chez José Corti qu'en 1948 et n'a été représentée pour la première fois au théâtre de Montparnasse que du 25 avril au 22 mai 1949, elle a été en fait élaborée en grande partie « de l'hiver 1942 à l'été 1943 »¹⁷⁶. Nul doute que le contexte et le climat des années de la guerre et de celles qui l'ont précédée n'aient imprimé leur marque dans l'oeuvre de J. Gracq. Ce climat, une phrase extraite de *Lettrines 2* permettrait de mieux le comprendre et de vérifier combien il correspond en effet à la tonalité tragique et paradoxale de l'oeuvre : « Rien n'était vacant et ouvert, accueillant au piéton, comme les routes de la France occupée - désertées, on eût dit, par l'effet d'un charme, engourdies et rêveuses comme je ne les ai jamais vues »¹⁷⁷. La vision tragique du monde présente dans l'oeuvre et lisible à partir d'une approche sociocritique est bien celle de la société française et d'Europe occidentale des années d'occupation et des « années sombres » de la défaite. Cette vision du monde est certes celle de l'oeuvre de J. Gracq, mais est aussi, celle d'un écrivain allemand, E. Jünger, et plus précisément de son oeuvre *Les falaises de marbre* que J. Gracq découvre au moment où prend forme *Le roi pêcheur*¹⁷⁸. Du reste, que d'oeuvres artistiques ou littéraires de ces années 30 et 40 sont restées, gardant la marque d'une telle vision du monde tragique et paradoxale ! Leur titre n'est-il pas, à lui seul, suffisamment éloquent ? Du *Voyage au bout de la nuit* de L.F. Céline (1932) on passe à *Jeanne au bûcher* d'A. Honegger (1935), puis à *L'espoir* d'A. Malraux (1937) à quoi répond, la même année, *La grande illusion* de J. Renoir. L'année suivante, c'est *Minuit* de J. Green, c'est aussi *La danse des Morts* d'A. Honegger (1938), c'est enfin *Les Grands cimetières sous la lune* de G. Bernanos. Puis se succèdent *Un beau ténébreux* de J. Gracq (1940-1942), *Le Quatuor pour la fin des temps* d'O. Messiaen (1941), *Le zéro et l'infini* d'A. Koestler (1941), dont le titre anglais *Darkness at noon* est particulièrement évocateur d'une vision du monde tragique et paradoxale, le film *To be or not to be* d'Ernst von Lubitsch (1942) et, pour finir sur l'année 1943, année de composition du *roi pêcheur* de J. Gracq, *L'Etre et le Néant, Essai d'ontologie phénoménologique* de J.P. Sartre (1943). Comme on le constate, à travers cette succession d'oeuvres, c'est une même vision du monde tragique et singulièrement contradictoire ou paradoxale que traduisent ces oeuvres, dans le condensé de leurs titres.

Quels faits sociohistoriques sont de nature à expliquer une vision du monde si uniformément exprimée par les artistes de cette époque ? Et quelle extension faut-il donner au groupe social exprimant celle-ci ? S'agit-il d'une classe sociale particulière au

¹⁷⁵ Ibid., p16.

¹⁷⁶ Boie (Bernhild), *Œuvres complètes de Julien Gracq*, Bibl.de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1989, chronologie p.LXXIII

¹⁷⁷ Gracq (Julien), *Lettrines 2*, Paris, José Corti, 1974, p.48.

¹⁷⁸ Gracq (Julien), « L'oeuvre d'Ernst Jünger en France », L'Herne, 1972, p.205.

sens étroitement marxiste du terme, s'agit-il de la société française, voire européenne, ou bien cette société excède-t-elle déjà dans la formulation de ses aspirations et de ses craintes, les limites étroites des nations européennes? Les événements qui ont marqué cette période de l'Histoire ont une étendue suffisamment large pour que soit ici abandonnée une explication recourant au concept restreint de classe sociale.

Le monde européen occidental qui est en train de se déliter depuis 70 ans, après avoir connu son apogée, son Graal, voit, dans les années 30 et 40, après le désastre que fut la Première Guerre Mondiale, ses efforts de restauration et de régénération, entrepris et conduits par des héros de la pensée et de l'action, largement compromis. Une telle société n'est-elle pas, en effet, le théâtre du machiavélisme des politiques (qu'il s'agisse de l'instabilité entretenue de la Troisième République en France, ou qu'il s'agisse des turbulences de la République dite de Weimar en Allemagne), n'est-elle pas le théâtre des jeux politiques qui entraînent en France la montée de l'extrême-droite et en Allemagne l'arrivée au pouvoir d'Hitler, n'est-elle pas le théâtre aussi de la démission des élites intellectuelles (du pacifisme naïf de certains au manque de discernement à l'égard des solutions totalitaires d'une grande partie des intellectuels et de la jeunesse, se prêtant complaisamment à la collaboration, ou glissant vers un communisme stalinien) ? Cette société qui aspire, dans son ensemble, confusément et avec exaspération, à une régénération sociale et spirituelle, à travers des mouvements, tels que le communisme, le surréalisme, le personnalisme et le catholicisme social, voit ses espaces de rénovation et de salut bafoués par l'inaptitude des élites intellectuelles et politiques ou par le machiavélisme ou l'immobilisme des partis ou de l'institution religieuse. Cette société exprime, dans cette œuvre, son désenchantement, sa frustration et sa vision du monde tragique, tout en restant fascinée par ses élans passés et tout en restant prête à espérer en des temps meilleurs, voire merveilleux ou magiques.

4.2.3.2. Application du modèle de Pierre Bourdieu.

Que faire alors de l'affirmation de l'auteur suivant laquelle « c'est Kundry qui porte [ses] couleurs » ? Faut-il voir, dans son accablement final et dans le désespoir irrémédiable qui l'habite, la représentation du destin tragique d'une société ou de son élite consciente et sacrifiée ? Ou bien faut-il voir, comme nous y invite P. Bourdieu dans *Les règles de l'art*, le choix de Kundry comme porte-parole et l'expression profondément ressentie de son désespoir final, non pas seulement comme le produit des déterminations sociales qui pèsent sur la production de l'œuvre mais comme une « prise de position » grâce à laquelle l'auteur se produit comme créateur et adopte une position dans le champ littéraire, position « objectivement définie par sa relation objective aux autres positions »¹⁷⁹ ? A partir du diagramme analysé plus haut, et de l'approche précédente, on conviendra que l'œuvre de Julien Gracq met en scène, au-delà des positions contradictoires exprimées dans les différents espaces sociaux délimités par l'analyse, une attitude faite d'adhésion et de répulsion à l'égard du magique, d'attrait et de retrait, de défi et de défense, de désir et de désespoir, d'énergie et de nostalgie, d'assurance et de réticence... A travers la position marginale de Trévrizent ou de Clingsor, comme à travers la défiance

¹⁷⁹ Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'art*, p.331.

du Château de Montsalvage, organisé en défense, à travers le parcours de Perceval, qui ne s'achève pas en discours, comme à travers le désir de Kundry réduit au silence par le désespoir, n'y a-t-il pas en effet une même réticence ? Une telle attitude paradoxale qui peut être tenue pour le principe qui organise l'oeuvre de J. Gracq, à tel point que M. Murat, titre l'essai qu'il consacre à J. Gracq *L'Enchanteur réticent*¹⁸⁰, n'est pas sans rappeler l'attitude de bon nombre d'intellectuels de cette époque à l'égard de la société. Cette attitude peut être aussi interprétée, si l'on suit la méthode de P. Bourdieu, comme une volonté de l'auteur de prendre ses distances avec un mouvement d'opinion comme le communisme, ou un mouvement littéraire comme le surréalisme. Au moment où J. Gracq s'entend dire par A. Breton que « *Le roi pêcheur* est une merveille » [...], que « l'atmosphère du drame est inouïe... »¹⁸¹, affirmations qui constituent, d'évidence, une formule d'invitation et d'accueil dans le groupe surréaliste, il publie une oeuvre qui montre précisément les limites du surréalisme. B. Bloie s'étonne, dans la notice de son édition de la Pléiade, de la formule d'A. Breton tenant J. Gracq pour « intégralement surréaliste »¹⁸² : « comment A. Breton a-t-il pu adhérer si totalement à une oeuvre qui, en fin de compte, se lit comme un constat d'échec des aspirations profondes du surréalisme ? »¹⁸³ Au surplus, au cours de l'entretien qu'il nous a accordé dans sa maison de Saint-Florent-le-Vieil, le 4 mars 1993, s'il est vrai que, dans son souci de faire oeuvre intemporelle, il a pu recevoir avec quelque défiance les interprétations sociocritiques du *roi pêcheur*, J. Gracq a par contre clairement affirmé l'intention qui avait été la sienne, au moment où il écrivait l'oeuvre, de « mettre en question la possibilité de réaliser l'ambition surréaliste ».

4.2.3.3. Application du modèle de Louis Althusser.

La seule affirmation qu'il existe un rapport entre l'oeuvre et le groupe social auquel appartient son auteur ne suffit pas. La seule prise en compte de la représentation que se fait du monde le groupe social qui se manifeste et se signale par la production d'une oeuvre ne suffit pas davantage, comme ne suffit pas non plus l'examen des relations entre des positions prises dans l'espace des oeuvres et « dans le champ de production ». Qu'en est-il de la fonction d'une oeuvre d'imagination par rapport à la société réelle et à sa représentation du monde ? Qu'en est-il de « l'idéologie » de l'oeuvre, au sens althussérien du mot ? Dans quelle mesure l'oeuvre produit-elle la société et lui permet-elle de se reproduire ?

Le roi pêcheur décrit un monde qui se représente sa propre déliquescence, un monde qui se complaît dans l'évocation de la souffrance, dans le rappel nostalgique des élans passés, dans le respect scrupuleux des rites ou des traditions, un monde où est mis

¹⁸⁰ Murat (Michel), *Julien Gracq*, Belfond, 1991.

¹⁸¹ Lettre inédite du 21 juillet 1948 (citée dans *Œuvres complètes de Julien Gracq*, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, notice de B.Boie, p.1239).

¹⁸² Breton (André), *Entretien*, Paris, Gallimard, 1952, p. 207.

¹⁸³ Boie (Bernhild), op. cit., Notice, p. 263.

en valeur un potentat atteint par la dégradation. Un tel constat ne suffit pas à permettre l'identification de l'idéologie du *roi pêcheur*. Posons, par hypothèse, que l'attitude de chacun des personnages fait partie du dispositif idéologique de l'oeuvre. Quant aux contours idéologiques de l'oeuvre, il n'est pas possible de les cerner sans faire intervenir l'attitude exprimée ou suggérée par l'auteur à l'égard de ses personnages et de leurs propres comportements.

- Posant à l'incarnation de la condition humaine et de ses limites, Amfortas, tout à la contemplation nostalgique de ses exploits d'antan, accepte, dans un stoïcisme résigné, la situation telle qu'elle est et s'emploie à la maintenir, en faisant de cette position et de cette posture un argument de pouvoir. J. Gracq, tout en le désignant comme le « grand avorteur », lui donne « la place centrale ».
- Les Chevaliers du Graal postulent à un renouveau des pouvoirs du Graal, qui leur rendra « l'éternelle jeunesse ».
- Kundry, qui « porte [les] couleurs » de l'auteur, incarne le dévouement sublime mais aussi le désir et l'espérance d'une rénovation à laquelle elle se refuse à renoncer.
- Trévrizent représente le renoncement au monde, mais son choix de vie ascétique a aussi un caractère démonstratif et quelque peu prosélyte. J. Gracq le qualifie « d'homme de sage, mais borné conseil ».
- Clingsor pousse la dérision à son comble, à partir d'une expérience tragique de l'existence et tente, sinon de se réapproprier un pouvoir, du moins de conserver son territoire.
- Perceval a l'adhésion enthousiaste de la jeunesse, mais refuse finalement de s'engager plus avant dans un système dont il a perçu le caractère manipulateur et aliénant. C'est, en effet, pour conserver sa liberté qu'il renonce à conquérir l'objet de sa quête.

Il ressort à première analyse de ces différentes attitudes une même disposition individualiste et une même prédilection conservatrice pour les situations ou les équilibres acquis. Qu'ils choisissent la liberté, qu'ils refusent de renoncer à leur pouvoir ou à leur désir, qu'ils soient réticents au changement, la plupart des personnages de l'oeuvre affirment un primat de l'individu et valorisent le choix individuel au détriment de l'option collective. La plupart d'entre eux manifestent aussi leur préférence pour le passé et marquent une hésitation ou une réticence à l'endroit de la modernité ou de la nouveauté. D'une telle attitude semble résulter une idéologie de l'oeuvre tout à la fois individualiste et conservatrice.

Mais une analyse plus approfondie fait ressortir que certains personnages incarnent la collectivité et ses aspirations : la communauté des chevaliers du Graal exprime, dans une belle unanimité, son désir d'un salut et d'une régénération. Quant à Kundry qui « porte [les] couleurs » de l'auteur, ne symbolise-t-elle pas le dévouement héroïque ? A l'idéologie individualiste répondrait une idéologie sinon communautaire, du moins fondée sur les valeurs de la communauté et de la solidarité. S'il est vrai par ailleurs qu'un doute est mis sur la modernité, la tradition elle-même n'est pas pour autant épargnée et ses aspects les plus figés et ses complaisances les plus délétères sont eux aussi répudiés.

L'idéologie de l'oeuvre étant marquée par une double postulation, faut-il en conclure que l'auteur y exprime ses hésitations ou ses contradictions ? Faut-il conclure que la société y manifeste ses tentations contradictoires ? Si l'on définit cette idéologie, à la suite de L. Althusser, comme le moyen permettant à une société de se maintenir, on conviendra que *Le roi pêcheur*, à travers l'attitude conservatrice et individualiste, peut être interprété comme une mise en garde engageant, par l'entremise de l'espace imaginaire, les individus à prendre leurs distances avec les enthousiasmes et les naïvetés d'une grande partie de leur génération, identifiant dans le communisme naissant la jeunesse du monde. Mais *Le roi pêcheur* peut être inversement interprété comme une invitation à ne pas renoncer au progrès et au renouvellement de la société, et à ne pas perdre le sens du lien social et de la communauté. Plus fondamentalement encore, *Le roi pêcheur* engage les individus qui forment la société contemporaine à vivre librement dans un tel paradoxe, en dépassant l'adhésion unilatérale ou totalitaire et en dépassant la contradiction.

Cette idéologie correspond-elle à celle de l'auteur, à celle d'une élite consciente des enjeux de la société de son temps ? Une telle question laisserait perplexe J. Gracq qui, comme nous le disions plus haut, au cours de l'entretien qu'il nous a accordé le 4 mars 1993, a reçu les interprétations sociocritiques du *roi pêcheur* avec une certaine défiance, mais a clairement affirmé l'intention qui avait été la sienne, au moment où il écrivait sa pièce, de « mettre en question la possibilité de réaliser l'ambition surréaliste »¹⁸⁴. Ce dessein reconnu ne s'accorde-t-il pas avec celui consistant à « mettre en question la possibilité de réaliser » une ambition autre que poétique, l'ambition de transformer la réalité sociale et politique de la société, quand on sait au surplus quels liens étroits unissaient le groupe surréaliste, dans son ensemble, et le mouvement révolutionnaire de cette époque ?

Convenons, à l'issue de ce chapitre consacré à une application au *roi pêcheur* de J. Gracq de l'approche sociocritique dans ses différents modèles, qu'une telle lecture fournit un certain nombre d'éclairages utiles sur le rapport entre l'oeuvre, l'auteur et la société. Laissant percevoir que l'oeuvre, au-delà d'un objet de production relevant de l'économie et de l'échange, se définit comme un fait significatif d'une société, l'approche sociocritique repose la question du rapport entre cette oeuvre, la société et la culture qui est à leur principe.

4.3. Evaluation des mérites et des limites de l'approche sociocritique.

4.3.1. Enquêtes auprès d'enseignants de Français.

Quels peuvent être les intérêts et les limites d'une telle approche littéraire ? Le propos qui suit va faire état des éléments d'une telle évaluation, éléments que nous avons pu repérer au cours de la réflexion ou de l'expérimentation, soit sur le plan purement théorique, soit sur le plan de l'utilisation pédagogique, sans oublier que le premier apprenant est l'enseignant, avant l'élève. Aussi convient-il de s'interroger sur les conditions d'une acquisition de la méthode par les enseignants eux-mêmes et sur les raisons de leurs éventuelles réticences.

¹⁸⁴ Entretien avec Julien Gracq dans sa maison de Saint-Florent-le-Vieil, le 4 mars 1993.

Les diverses séquences proposées plus loin (chapitre 16, volume 3) ont donné lieu à une expérimentation pédagogique puis sont devenues l'objet et le contenu d'une formation en particulier en direction d'enseignants de lettres de lycée, désireux de perfectionner leur pratique de la lecture des oeuvres.

Si l'on veut admettre qu'un discours théorique sur le texte par les tenants de l'approche sociologique de la production littéraire présente quelque validité, reste à vérifier que le principal utilisateur et propagateur de la démarche, l'enseignant, soit convaincu de la validité du propos et, l'étant, l'utilise dans les conseils méthodologiques qu'il donne pour aider ses élèves de lycée à maîtriser la lecture en s'appropriant, entre autres, cette approche. C'est pourquoi, à l'occasion d'une des actions de formation auxquelles nous venons de faire référence, a été proposé aux enseignants présents un questionnaire visant à vérifier l'état de leurs connaissances, leurs pratiques, et à leur permettre d'exprimer l'intérêt qu'ils portaient à cette approche, ou éventuellement les raisons de leurs rejets de la démarche sociocritique.

QUESTIONNAIRE

Connaissance et limites de l'approche socio-critique

Commentaire : Il s'agit de repérer les aspects favorisant ou limités de cette démarche.

1/ Avez-vous entendu parler de l'approche socio-critique ?

oui non

2/ À quelle affirmation sur le statut du texte selon l'approche socio-critique êtes-vous le plus en accord ?

- Le texte est le reflet d'une société
- Le texte est le reflet d'un groupe social
- Le texte est le produit d'un auteur
- Le texte parle à différentes époques
- Le texte s'adresse à une société précise et circonscrite

3/ Avec quelle affirmation sur la fonction du texte selon l'approche socio-critique, êtes-vous le plus en accord ?

- Le texte exprime les aspirations d'une société
- Le texte sert à mobiliser une société
- Le texte n'est fait que pour un petit nombre
- Le texte n'est qu'un jeu

4/ Vous avez utilisé récemment une approche socio-critique pour rendre compte d'un texte. Avez-vous pu facilement saisir cette démarche ?

Très facilement [] Assez facilement []
Plutôt difficilement [] Très difficilement []

Pourquoi ?

5/ Avez-vous facilement utilisé cette démarche ?

Très facilement [] Assez facilement []
Plutôt difficilement [] Très difficilement []

Pourquoi ?

6/ Y-a-t-il : - des notions qui vous ont paru tout à fait évidentes ?

Lesquelles ?

- des notions qui vous ont paru tout à fait discutables ?

Lesquelles ?

Les questions 1, 2 et 3 veulent vérifier la réalité des connaissances et la justesse des connaissances par croisement. Les questions 4, 5 et 6 vérifient l'emploi de la démarche et si cet emploi est lié à la facilité d'appréhension ou d'utilisation de celle-ci. La question 7 vérifie le degré de satisfaction des utilisateurs. La question 8 veut savoir s'il n'y a pas à côté de mérites reconnus, des raisons « idéologiques » de refus.

Précisons que ce questionnaire a été proposé à un groupe de 18 enseignants au cours d'un stage de formation continue qui portait sur la lecture de l'œuvre complète à l'aide de la critique contemporaine.

A la question 1, relevant de la connaissance, tous en avaient entendu parler. A la question 2, concernant le statut du texte, 9 considèrent que le texte est bien le reflet d'une société ou bien d'un groupe social, 7 tiennent à affirmer malgré tout que le texte est le produit d'un auteur. A la question 3, qui porte sur la fonction du texte, 13 pensent que le texte traduit les aspirations d'une société. A la question 4, 12 s'accordent pour dire qu'ils ont facilement saisi la démarche de la sociocritique, et l'ont aussi facilement utilisée

(question 5).

S'ils s'accordent à reconnaître le bien-fondé de certaines affirmations (6a), ils s'opposent vigoureusement à ce qui paraît trop dogmatique dans l'approche (6b) : « systématisation réductrice » (3), « autosuffisance » (2), 10 concèdent avoir découvert dans un texte, grâce à cette méthode, des éléments nouveaux, en particulier l'existence de structures ou de fonctionnement sociaux, 9 reprochent à cette approche de ne pas atteindre l'essentiel, la philosophie, le beau. Il n'en reste plus que 4 à être d'accord pour utiliser cette approche, la plupart lui concédant une fonction secondaire, 3 s'opposant farouchement à sa démarche.

4.3.2. Les mérites et les limites de l'approche sociocritique.

Notre propre évaluation de l'approche sociocritique coïncide-t-elle avec celle des enseignants interrogés ? Nous considérons qu'une telle méthode mérite davantage d'attention que celle qui lui est habituellement dévolue. Généralement peu usitée dans les classes, cette approche présente pourtant d'indéniables mérites.

Ne survalorisant pas l'oeuvre littéraire comme un fait d'essence spirituelle, la sociocritique la définit plutôt comme un objet et comme une production qu'il s'agit d'étudier comme telle, rejoignant par là une approche anthropologique de la lecture et de la culture. Cette méthode fournit, en outre, des réponses originales aux questions relatives au statut de l'auteur, ou à celui du lecteur. Elle permet une analyse des conditions sociologiques de la genèse de l'oeuvre, des prises de position d'un auteur dans l'oeuvre et, à travers elle, dans le champ littéraire. Elle rend possible une perception juste non seulement des courants idéologiques dont l'oeuvre est traversée, mais encore des conditions sociales de sa réception, chaque société la lisant à partir de ses propres interrogations.

Empruntant les voies de la démarche expérimentale, déjà partiellement maîtrisée par les élèves de lycée ou les étudiants, cette méthode ne présente pas de difficulté majeure dans son utilisation et dans sa démarche d'interprétation. Respectant le texte, tout au moins dans les modèles qui ont été ici choisis, elle fait un appel, gratifiant pour l'apprenant, à des connaissances concernant l'histoire sociale ou événementielle, et lui permet de réinvestir, de façon personnelle et créatrice, ces savoirs acquis en dépassant les cloisonnements disciplinaires. Elle lui offre la possibilité d'établir des relations entre des oeuvres de la même époque exprimant un même inconscient collectif ou même de rapprocher des oeuvres d'époques différentes, comme expression d'attitudes ou de postulations similaires dans des situations comparables.

Cette approche donne l'occasion à l'élève de cultiver des capacités élevées de perception des faits humains généraux qui constituent déjà une sensibilisation à l'anthropologie du fait littéraire et qui se vérifient et s'évaluent dans la méthode et dans ses résultats au contact des faits historiques et sociaux.

Mais, en dépit de ces mérites reconnus, cette approche du texte n'en contient pas moins des limites qui sont de plusieurs ordres.

Reconnaissons lui d'abord des insuffisances sur le plan de la littérarité de l'oeuvre,

l'approche sociocritique ne prenant pas en compte la spécificité esthétique et poétique du texte, quoiqu'une analyse socio-historique de ces questions ne soit pas inconcevable. Supportant par ailleurs une trop lourde charge liée à son histoire et à des idéologies historiquement marquées, elle présente de toute évidence une survalorisation dans l'oeuvre, de l'historique, de l'économique et du social, ce qui ne va pas sans réduire la réalité humaine dont l'oeuvre est l'expression. Une telle méthode peut, éventuellement dans l'acte de la lecture et dans le processus d'interprétation, ne pas éviter certaines confusions entre la réalité objectivement saisissable et les projections subjectives, entre la société dans l'environnement de laquelle naît le texte et la société dans laquelle il est reçu, étant entendu que ce qui, dans l'interprétation est mis au compte de l'une, peut en fait provenir de l'autre. Une sociologie du texte véritablement scientifique doit être sans cesse en garde contre une telle dérive, ce qui, reconnaissons le, complique singulièrement la tâche de l'élève, au risque de l'amener à un confusionnisme dangereux, s'il plaque sur une oeuvre du passé sa culture naissante. Par ailleurs, ainsi que le remarque à juste titre S. Doubrovsky, L. Goldmann et la plupart des sociocritiques ont tendance à ramener à rien la spécificité des oeuvres littéraires, ce qui explique la réticence de certains étudiants et plus encore des enseignants de Lettres. N'y a-t-il pas en effet, un manque de respect flagrant des intentions d'un auteur et des dimensions de son oeuvre, dans le cas où celle-ci se donne à lire comme oeuvre métaphysique ou religieuse, à en réduire la portée à un discours étroitement économique et social, comme ce fut le cas du reste pour *les Pensées* de Pascal, que L. Goldmann choisit comme objet de son analyse dans le *Dieu caché* ?

Sans parler des exigences que requiert une telle approche de la part des élèves, convenons qu'elle risque, surtout si elle est employée seule, à l'exclusion de toute autre, d'être abusivement simplificatrice et réductrice d'une oeuvre et, par suite, d'une société humaine qu'elle se donne précisément pour mission de découvrir.

Chapitre 5. De l'utilisation des approches textuelles, structurale et sémiotique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait en soi

« Conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés... » René Descartes, *Discours de la méthode*, 2^e partie, 1637.

Nous avons choisi de commencer la présentation des méthodes de lecture par celles qui relèvent du contexte social. Il n'y avait, dans cette priorité, aucune sorte de primauté accordée à l'approche sociologique ou sociocritique. Une telle primauté a été longtemps revendiquée par les approches textuelles proprement dites, soit celles qui relèvent du « texte tout seul », pour reprendre l'expression d'Elisabeth Ravoux-Rallo¹⁸⁵. Les approches structurale et sémiotique n'ont pas manqué, en effet, de souligner qu'il fallait d'abord et avant tout autre considération sur le texte, rendre compte du texte lui-même à

¹⁸⁵ Ravoux-Rallo (Elisabeth), *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1993.

partir des éléments qui le constituent en propre, comme système structuré et signifiant. Certains pourront s'étonner que les méthodes structurale et sémiotique, quoique incluses dans le même chapitre, soient ici présentées et traitées de façon disjointe et séparée. Nous n'ignorons, bien entendu, ni leur origine commune, ni la difficulté qu'il y a eu, à une certaine époque, à les distinguer. Mais l'histoire a finalement tranché : les modèles de lecture structurales sont restées, pour l'essentiel, tels que les ont proposés leurs initiateurs, alors que les modèles de lecture sémiotique se sont, en définitive, élaborés et continuent de s'élaborer selon d'autres perspectives, ce qui impose, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, une telle distinction.

Le 5ème chapitre présente ces deux approches en commençant par l'approche structurale, ce que suffit à justifier son antériorité relative.

5.1. De l'utilisation de l'approche structurale.

Paradoxalement, on mesure mieux aujourd'hui à quel point les années soixante, avec l'exceptionnel développement des sciences humaines et sociales, furent fascinées par le modèle linguistique et les méthodes d'analyse formelle et furent marquées par le structuralisme. Placée sous la double ascendance prestigieuse de la linguistique et de l'anthropologie, c'est à deux spécialistes de ces disciplines (un linguiste, Roman Jakobson, et un anthropologue, Claude Lévi-Strauss) que la méthode structurale appliquée au texte dut sa nouvelle percée en France entre 1960 et 1970.

Si la distance qui nous sépare aujourd'hui de la génération structuraliste nous éloigne des controverses et des démarches souvent disparates qui s'affichaient alors, dans le domaine de l'analyse textuelle, sous l'étiquette commune de "structuralisme", en revanche cette distance nous permet, de mieux appréhender, à leur juste place et dans leur unité, les principes d'une telle démarche méthodique appliquée au texte littéraire. Cette distance nous permet aussi de mettre à profit les différentes retouches que n'ont pas manqué de susciter les modèles d'approche structurale des initiateurs. Nous ferons appel, en particulier, aux travaux de Mickaël Riffaterre qui, en établissant certaines règles de fonctionnement méthodologique pour valider le discours critique, renouvelle considérablement l'approche structurale et en fait une véritable poétique de la lecture.

En effet, il s'agit non seulement de rechercher une méthode de lecture efficace et pratique, permettant à l'étudiant ou au lycéen un gain d'autonomie dans sa relation au texte ou à l'oeuvre, mais aussi de déterminer les conditions et les démarches qui valideront son analyse structurale ou poétique du texte ou de l'oeuvre approchée, compte tenu de la nature de ceux-ci. Il s'agit par ailleurs d'évaluer, compte tenu des nécessités pédagogiques, anthropologiques et culturelles qui s'imposent à nous, les savoirs et les savoir-faire transmissibles à l'occasion de l'acquisition de cette méthode de lecture. Rappelons, toutefois, que, comme au chapitre précédent, le propos n'est pas ici de présenter le dispositif des séquences didactiques par lesquelles un enseignant de lettres peut permettre à ses élèves de s'appropriier ces démarches méthodologiques. S'il nous arrive d'y faire allusion, ce ne sera qu'incidemment et le lecteur est renvoyé pour ces questions au chapitre 16, volume III.

Par ailleurs, avant d'examiner les mérites et limites de la méthode structurale, avant

de spécifier les conditions de validité d'un discours sur l'oeuvre produit à partir de l'utilisation de cette approche, avant même de définir les modalités d'une telle lecture, (réflexion que nous illustrerons par une application au *roi pêcheur* de Julien Gracq), il convient de rappeler quelle théorie ou quelle conception du texte, quels concepts ou quels présupposés sous-tendent cette approche.

5.1.1. Texte et structure.

Avec l'apport décisif de Saussure, la notion de texte a été profondément modifiée. Alors que, jusque là, le mot "texte" signifiait univoquement un "enchaînement d'idées", et une "suite de mots", ou désignait simplement les "propres paroles d'un auteur par opposition aux commentaires"¹⁸⁶, avec les disciples de Saussure, s'appuyant sur la distinction établie par leur maître entre "langue" et "parole"¹⁸⁷, le texte correspond d'abord à une manifestation linguistique ou, plus précisément, à une réalisation discursive. Produit par le discours, défini comme un fait de parole, le texte devient une forme et un objet perceptibles sous les traits de faits linguistiques identifiables et à identifier. Ainsi conçue, la réalité objective du texte est justiciable des méthodes qui ont pour objet la langue. Précisons que, même si le texte est défini "comme la manifestation discursive d'un système de signes (...) dont les unités ne se confondent pas avec les signes de la langue naturelle"¹⁸⁸, le principe fondamental adopté par le "formalisme français", note Mickaël Riffaterre dans ses *Essais de stylistique structurale*, "est qu'un texte littéraire est un système combinatoire fini de signes à l'intérieur du système combinatoire de la langue". Les diverses études de Roman Jakobson sur les textes littéraires, qui aboutiront à l'analyse des "Chats", de Baudelaire, peuvent être considérées comme une application au texte littéraire des principes de l'analyse linguistique : "Dans son étude du vers tchèque publiée après son arrivée à Prague, note Thomas Winner, Jakobson avait déjà démontré le caractère systématique de la littérature grâce à l'application de la méthodologie linguistique à l'analyse du vers"¹⁸⁹.

Le texte est par ailleurs généralement admis, aux yeux des analystes structuralistes, comme un "système autonome de significations"¹⁹⁰ saisissable, dans son ensemble, comme un objet clos. Une lecture structurale se définira, dès lors, comme une lecture interne et immanente, évacuant le hors-texte et tout référent externe. Dans cette perspective d'une étude immanente du texte, on s'interdit par principe "toute référence au contenu et aux déterminations (sociologiques, historiques, psychologiques)"¹⁹¹. La réalité

¹⁸⁶ *Dictionnaire Larousse Universel du XIXe siècle*, article « texte », tome 15, Paris, Larousse, 1876.

¹⁸⁷ Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985.

¹⁸⁸ Arrivé (Michel), article "Texte" dans le *Grand Dictionnaire de la Langue Française*, Paris, Larousse, 1986.

¹⁸⁹ Winner (Thomas), *L'arc*, "Les grands thèmes de la poétique jakobsonienne".

¹⁹⁰ Riffaterre (Mickaël), *Essais de stylistique structurale*, Flammarion, Paris, 1971, p.273.

¹⁹¹ Barthes (Roland), article "Texte (théorie du)", Paris, *Encyclopaedia Universalis*, 1980, p.1014.

objective du texte est donc à découvrir dans une démarche "soumise aux principes de la science positive"¹⁹² à beaucoup d'égards assimilable à la méthode expérimentale de Claude Bernard¹⁹³.

Selon la définition qu'en donne cette approche, le texte, étant, d'une part, constitué d'un ensemble de faits limités, dont l'occurrence ou la cooccurrence est signifiante, et, d'autre part, conçu comme un produit linguistiquement et sémantiquement clos, se définit comme un "signe", à quoi l'apparente sa nature d'ensemble signifiant structuré comme un signe linguistique. Le travail de la lecture structurale va consister, dès lors, à délimiter les unités du contenu, à les combiner en classes, puis à les construire en systèmes structurés. Nous observerons plus loin que ces unités constituantes de l'oeuvre sont à chercher à différents niveaux, niveaux des unités constitutives du discours (sèmes, phonèmes, morphèmes, etc.), si l'on considère un texte court que l'on soumet à une microanalyse, niveau des unités constitutives du récit (phrases et mythèmes) si l'on considère un texte long, qu'il s'agisse d'un mythe, d'un conte, d'une pièce de théâtre ou d'un roman. Mais, quels que soient le genre et l'ampleur du texte considéré, il s'agit bien, pour rendre compte de la réalité de l'oeuvre, d'organiser "des unités constitutives en systèmes" ou en structures, selon les termes de Claude Lévi-Strauss dans *Anthropologie Structurale*¹⁹⁴. Il convient alors d'éclaircir ce qu'il faut entendre par structure, la délimitation de ce concept engageant, de toute évidence, la conception que se fait du texte le critique structuraliste ou le lecteur qui fait usage de cette méthode d'approche.

La notion de structure est une notion complexe, si l'on veut bien admettre qu'elle figure et ne figure pas, en tant que telle, dans la réalité de l'oeuvre. La structure correspond en fait aux modèles construits d'après la réalité du texte¹⁹⁵. On appelle "structure" une relation ayant le caractère d'un système et produisant du sens, système qui, certes, n'est pas absent de l'ensemble constitué par le texte, étant au moins partiellement inséparable de son contenu, mais qui n'y réside pas pour autant en tant que tel, puisqu'aucun élément du texte ne le renferme à lui tout seul. C'est donc un ensemble ou un système tel que chaque élément qui le compose n'a de sens que par les relations ou corrélations qu'il entretient avec les autres éléments du même ensemble. La structure "consiste en éléments tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres",¹⁹⁶ et partant une modification de la signification du texte.

Considéré comme une manifestation discursive de la langue, le texte doit être enfin perçu comme un fait de communication. Ce n'est pas le moindre mérite de Jakobson que

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Bernard (Claude), *Introduction à la médecine expérimentale*, 1865, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

¹⁹⁴ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, chap.IV. "Linguistique et Anthropologie", Paris, Plon, 1958, p.83.

¹⁹⁵ Voir à ce sujet : Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, chap.XV. "La notion de structure en ethnologie" : "Le principe fondamental est que la notion de structure sociale ne se rapporte pas à la réalité empirique, mais aux modèles construits d'après celle-ci". S'il est vrai que la notion de "structure" est envisagée ici dans le champ ethnologique ou anthropologique, Lévi-Strauss lui-même autorise cette extension, dès l'introduction de l'article : « Des études telles que celles consacrées au style, aux catégories universelles de la culture, à la linguistique structurale se rapportent de très près à notre sujet ! »

d'avoir, dans son analyse du fait poétique et littéraire comme un acte de communication¹⁹⁷, permis une articulation entre le texte produit par l'écrivain qui devient l'objet et le référent du discours critique et le texte produit par l'analyste ou le lecteur qui est, à défaut d'une production littéraire, une réalisation culturelle, au sens anthropologique du terme. Cet autre texte, empruntant au même système linguistique et se structurant suivant les mêmes règles combinatoires que le texte qu'il a pour objet de décrire, pourrait être à son tour l'objet d'observations linguistiques et structurales de la même nature que celles qu'il énonce à propos du texte décrit, même s'il constitue, par rapport au texte analysé, une sorte de métatexte utilisant les ressources d'un métalangage de type commentatif.

5.1.2. La méthode structurale macroanalytique.

Le moment est venu d'observer comment, à partir du repérage des unités constitutives, à partir de la découverte des relations ou variations entre ces unités formant structures, les interprétations structurales du texte vont pouvoir être mises au jour. Mais, en poursuivant ces considérations théoriques fondamentales sur le texte, par l'observation des deux modèles "historiques" d'approche structurale, nous ne perdons pas de vue que l'enseignant doit initier l'élève à la langue et au discours, l'élève étant à la fois lecteur et producteur de texte. Nous ne perdons davantage de vue ni les conditions effectives d'une lecture autonome de l'élève de lycée ou de l'étudiant, ni les visées pédagogiques, anthropologiques et culturelles qui sont les nôtres. A cette fin, nous avons d'abord retenu un premier modèle qui permettra au jeune lecteur de s'initier à l'approche structurale, en devenant progressivement capable de repérer les structures générales d'une oeuvre narrative intégrale (courte ou longue) et d'en dégager les principales significations. "L'analyse structurale du mythe"¹⁹⁸ de Claude Lévi-Strauss en constituera la référence. On trouvera plus loin un deuxième modèle qui donnera la possibilité à l'élève de rendre compte, dans une approche structurale microanalytique, d'un texte bref ou d'un extrait d'oeuvre intégrale. Le modèle en sera l'analyse des "Chats" de Baudelaire, réalisée en commun par Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss¹⁹⁹.

Une des premières références théoriques marquantes, en même temps qu'un des premiers modèles pratiques de l'approche structurale d'un texte fut à n'en pas douter, l'article consacré par Claude Lévi-Strauss à "La structure des mythes". Partant de l'opposition établie par Saussure entre "langue" et "parole", la langue appartenant "au domaine du temps réversible, et la parole à celui du temps irréversible"²⁰⁰, l'anthropologue pose l'existence, dans le mythe, d'une double structure, l'une historique et

¹⁹⁶ Ibid., p.306. ¹³ Jakobson (Roman), *Essais de linguistique générale*, chap. XI., Paris, Éditions de Minuit, 1963 (trad. et préf. Nicolas Ruwet).

¹⁹⁷

¹⁹⁸ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, chap.XI, "La structure des mythes", pp.227-255, Paris, Plon, 1958.

¹⁹⁹ Jakobson (Roman), Lévi-Strauss (Claude), "Les Chats de Baudelaire", *L'homme*, II, 1, 1962.

²⁰⁰ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, chap. XI. "La structure des mythes", p.230, Paris, Plon, 1958.

l'autre anhistorique : "ce système est en effet à deux dimensions : à la fois diachronique et synchronique, réunissant de la sorte les propriétés caractéristiques de la "langue" et celles de la "parole". Ainsi "le mythe est langage" et "comme tout être linguistique, le mythe est formé d'unités constitutives". Ces unités significatives n'étant toutefois assimilables "ni aux phonèmes, ni aux morphèmes [...], il faudra les chercher au niveau de la phrase."

C'est ainsi que Lévi-Strauss, appliquant sa méthode au récit d'Oedipe, s'emploie d'abord à traduire la succession des événements du mythe, c'est-à-dire à dégager ses séquences significatives, ou "mythèmes", au moyen de phrases les plus courtes possibles (phrases disposées dans l'ordre chronologique du récit). Mais, dès lors que "les véritables unités constitutives du mythe ne sont pas les relations isolées, mais des paquets de relations, et que c'est seulement sous forme de combinaisons de tels paquets que les unités constitutives acquièrent une fonction signifiante", et dès lors que ces relations, pour être pleinement significatives, doivent être recherchées dans un autre rapport que celui de la succession chronologique des unités, il convient de rassembler, dans des sous-ensembles non soumis à l'ordre du temps irréversible de la parole, les phrases ou les "mythèmes" présentant entre eux des analogies ou des traits communs. C'est alors que Lévi-Strauss propose de modéliser sous la forme d'un tableau la double lecture du mythe : une lecture horizontale, ou de surface, des diverses "séquences diachroniques" représentées dans les rangées du tableau, et correspondant au temps chronologique de la parole, et une autre lecture, verticale ou de profondeur des mêmes séquences "lues synchroniquement" dans les colonnes du tableau et correspondant au temps anhistorique de la langue.

5.1.3. Application de la méthode structurale selon Lévi-Strauss au *roi pêcheur* de Julien Gracq.

Si l'on applique au *roi pêcheur* de Julien Gracq la méthode que préconise l'anthropologue, on pourra de la sorte, dégager diverses relations dont le tableau peut donner une idée.

	I Désir/Quête	II Opposition	III Privation/Obscurité Faiblesse Tragique	IV Invitation / Action bienveillante	V Exploits épiques
ACTE I	<p>2. Les chevaliers attendent la rédemption de Montsalvage. 6. Kundry dit son espoir de libération dans le triomphe du Graal</p>	<p>5. Clingsor cherche à empêcher l'accomplissement de la prophétie. 10. Clingsor suggère à Amfortas de détourner le Pur de sa mission</p>	<p>3. État de décrépitude du château 8. Amfortas souffre d'une maladie inguérissable 9. Kaylet boite</p>		<p>1. Perceval tue Méliant en combat singulier</p>
ACTE II	<p>12. Perceval expose l'objet de sa quête. 15. Trévrizent est absorbé dans sa contemplation d'un rayon de soleil 18. Amfortas pêche au filet 24. Perceval questionne Kundry</p>	<p>13. Trévrizent désapprouve l'action de Perceval</p>		<p>11. Trévrizent invite un chevalier inconnu à partager son frugal repas 19. Perceval se porte au secours des pêcheurs en difficulté 23. le roi pêcheur invite Perceval au château de Montsalvage</p>	

	I Désir/Quête	II Opposition	III Privation/Obscurité Faiblesse/Tragique	IV Invitation / Action bienveillante	V Exploits épiques
ACTE III	26. Perceval est fasciné par la beauté de Kundry 32. Perceval est fasciné par la blessure d'Amfortas et veut élucider le mystère. 33. Kundry dit sa fin de purification	28. Amfortas tourne en dérision les exploits mythiques des aventuriers du Graal	30.bis. Plaie d'Amfortas	31. Kundry se porte au secours d'Amfortas et soigne sa blessure.	27. Perceval évoque complaisamment ses exploits épiques.
ACTE IV	37. Kundry est dans l'attente anxieuse de la cérémonie. 44. Les chevaliers attendent la rédemption de Montsalavage.	36 bis. Amfortas cherche à désespérer Perceval.	40. Kundry privée d'espoir : la vie ne sera plus « qu'une maladie qui ne guérit pas ».	41. Kaylet se porte au secours de Kundry. 43. Amfortas reconforte Kundry.	

	VI Eclat/Lumière	VII Crainte ou Saisissement	VIII Dissimulation ou Retrait	IX Maladresse ou Faiblesse	X Révélation
ACTE I	4 bis Références au Très Pur et au Gaal	5bis. Clingsor redoute le retour du Graal.	4. Clingsor se dissimule sous l'armure et sous le casque de Méliant 7. Clingsor se dissimule sous la tenture		
ACTE II	16. Le rayon de soleil manifeste la nature d'Elu de Perceval 21. Le poisson brille comme la côte du chevalier		14 bis Trévrizent a renoncé 17. Trévrizent se retire à l'intérieur de sa cabane	20. Kaylet ne parvient pas à se saisir du poisson	
ACTE III		25. Perceval pris de crainte dans le château de Montsalvage	29. Montsalvage et Amfortas se sont écartés de la vie	30. Perceval rouvre la plaie d'Amfortas.	28 bis. Amfortas révèle à Perceval la part d'illusion des lumières qu'il poursuit.
ACTE IV	34. Perceval est habillé du vêtement initiatique. 38. Le Graal est décrit éblouissant de lumière	35. Perceval redoute l'épreuve 38 bis. Kaylet plein de respect et de crainte se voile les yeux	42. Perceval se retire.	39. Silence de Perceval	36. Amfortas dévoile à Perceval la réalité qu'il va devoir affronter

Comme on peut le voir, ont été retenues ici les principales séquences qui constituent l'intrigue du *roi pêcheur* : on pourrait du reste reconstituer l'histoire ou la fable de l'oeuvre en tenant compte dans la lecture, non des colonnes, mais des lignes de haut en bas qui suivent la disposition chronologique des faits²⁰¹. Mais la compréhension et l'interprétation de l'oeuvre, comme celles du mythe, exigent que la lecture soit faite "de gauche à droite, une colonne après l'autre, en traitant chaque colonne comme un tout". C'est ainsi que, par exemple, on observe souvent, dans *Le roi pêcheur* de Julien Gracq, des personnages en état de désir, d'attente ou de quête : les chevaliers du Graal attendent la rédemption, Kundry dit son espoir d'une prochaine libération dans le triomphe du Graal ; quant à Perceval, il exprime, à maintes reprises, un état de quête, de questionnement, d'investigation ou de fascination. Tous les faits groupés dans la première colonne ont pour trait commun le désir ou la quête qui séduit et qui fascine, qui mobilise et immobilise.

²⁰¹ Un indice numérique placé devant chaque phrase signale sa position dans l'ordre successif des éléments significatifs retenus.

Chaque ensemble peut ainsi être analysé, tous les éléments réunis dans la même colonne présentant "par hypothèse, un trait commun, qu'il s'agit de dégager"²⁰². Il apparaît que les unités de la deuxième colonne ont pour caractéristique commune l'opposition : Clingsor ne cherche-t-il pas à empêcher la réalisation de la mission de Perceval, Trevrizent ne marque-t-il pas sa réserve ou sa désapprobation envers le jeune chevalier, Amfortas ne tourne-t-il pas en égale dérision les exploits mythiques des aventuriers du Graal et la mission de régénération du chevalier Perceval ? Si l'on poursuit la lecture transversale du tableau, on reconnaît pour point commun des éléments de la troisième colonne la privation, l'obscurité ou le tragique. Le trait qui réunit les faits de la quatrième colonne est l'invitation ou l'action bienveillante, tandis que les cinquième et sixième sections du tableau sont respectivement réservées aux exploits épiques de Perceval, qu'ils soient passés ou présents, et à l'éclat ou à la lumière. La septième se réfère à la crainte et au saisissement : ne voit-on pas Clingsor redoutant le retour du Graal, puis Perceval étant pris de peur à l'aspect sinistre du château de Montsalvage, Kaylet, enfin, saisi de respect et de crainte à la vue du Graal, se voilant les yeux ? Les deux colonnes suivantes se rapportent successivement à la dissimulation ou au retrait et à la maladresse ou à la faiblesse. Quant à la dixième et dernière²⁰³, elle a pour trait commun la relation de révélation.

A partir des variations qui apparaissent à la lecture des colonnes verticales du tableau et de leur trait commun respectif, il s'agit de s'interroger sur leur relation. Il apparaît ainsi que la colonne I, qui se rapporte au désir, et la colonne VII, qui se réfère à la crainte traduisent "la même relation mais affectée du signe inverse"²⁰⁴ : de toute évidence, il ressort de ces deux postulats une relation d'opposition. On observe également que les sections II et IV, respectivement dévolues à l'opposition et à l'action bienveillante relèvent du même rapport antinomique. Le lecteur en arrivera progressivement à la conclusion que cette contradiction structure les autres divisions du tableau et que, pour chaque colonne, il existe une colonne "contraire". A l'éclat du Graal et du Pur et au merveilleux qu'ils incarnent répond symétriquement l'état d'obscurité ou de faiblesse tragique. L'exploit épique et héroïque n'a-t-il pas pour contrepartie la maladresse et l'inaction ? Tout se passe en définitive, dans cette oeuvre, comme si le désir du magique était à sa crainte ce que l'exploit héroïque et épique est à la faiblesse tragique. De même que la lumière produit l'ombre, de même les forces héroïques sont neutralisées par des puissances équivalentes.

Ainsi, en ayant comme référence théorique et comme modèle pratique d'une approche structurale et poétique de l'oeuvre littéraire l'article de Claude Lévi-Strauss consacré à "L'analyse structurale des mythes", paru en 1955, le lecteur pourra s'approprier progressivement les démarches méthodologiques d'une telle approche et se convaincre, à travers les relations et les structures ainsi découvertes dans l'oeuvre

²⁰² Ibid., p.237.

²⁰³ Le nombre et l'ordre des colonnes n'a ici qu'un caractère tout relatif, étant déterminé par la logique de l'analyse, chaque recherche ayant sa propre cohérence.

²⁰⁴ Ibid., p.237.

littéraire, que l'oeuvre fonctionne comme un système.

5.1.4. Application au *roi pêcheur* de la méthode structurale microanalytique selon Jakobson et Lévi-Strauss.

Posant comme postulat que, dans une réalité étudiée, les structures dévoilées localement se retrouvent globalement et vice versa, le structuralisme anthropologique invite le lecteur à prolonger l'analyse globale de l'oeuvre, à travers un autre modèle théorique et pratique d'approche structurale applicable au niveau d'un extrait de l'oeuvre. En proposant à ses élèves comme référence de cette approche l'explication donnée par Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss des "Chats" de Baudelaire ²⁰⁵, l'enseignant a la possibilité, non seulement de réaliser une investigation microanalytique d'un fragment de l'oeuvre, mais aussi d'examiner, dans la comparaison des résultats des deux analyses effectuées à l'un et l'autre niveaux de la production, dans quelle mesure il y a bien identité de structures dans les réalités globale et locale de l'oeuvre et de vérifier que, si le tout contient la partie, la partie contient également le tout.

Rappelons que l'analyse structurale du sonnet de Baudelaire réalisée par Jakobson et Lévi-Strauss repose sur l'existence de "niveaux" ou de systèmes constitués comme signes. S'appliquant à repérer les divisions fondamentales du texte, les auteurs s'appuient tour à tour sur l'analyse du système phonétique des sonorités, sur l'examen du système sémantique (à partir des faits lexicaux ou des tropes), sur l'observation des faits grammaticaux (morphologiques ou syntaxiques). Ils s'attachent par ailleurs à montrer de quelle manière "les différents niveaux [...] se recoupent, se complètent ou se combinent", concluent en définitive au caractère équivalent des systèmes "qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui offrent dans leur ensemble l'aspect d'un système clos" ²⁰⁶.

Est-on sûr que cette démarche s'applique comme telle à un texte de théâtre ? Une fois acquise la maîtrise de l'approche structurale sur un texte de type narratif ou poétique au système énonciatif univoque, le lecteur qui se donnerait comme objectif d'analyser, en suivant ces principes méthodologiques, un passage d'une pièce de théâtre telle que *Le roi pêcheur* de Julien Gracq, pourrait énoncer, en présence d'un fragment de la pièce, le plan d'action qu'il doit nécessairement mettre en place pour réaliser l'approche structurale de ce texte dramatique, en nommant les systèmes de signes analysés, les opérations conduites dans l'analyse des différents signes, et l'ordre des étapes lui permettant d'aboutir à la production d'un paragraphe de synthèse qui rende compte des significations du texte et de leurs signes. Pour ce plan de travail, il faudrait prendre en considération la spécificité du texte de théâtre et procéder, en conséquence, aux transpositions qui s'imposent des données du modèle initial. En effet, si l'on veut bien admettre d'une part que le texte dramatique est par nature plus complexe qu'un texte littéraire poétique ou narratif, dans la mesure où son mode énonciatif lui-même est essentiellement composé, non d'un discours, mais "d'une confrontation de discours" ²⁰⁷ (si l'on veut bien admettre, d'autre part, que la réalité qui doit être appréhendée dans l'analyse, c'est bien la réalité de

²⁰⁵ Jakobson (Roman), Lévi-Strauss (Claude), "Les Chats de Baudelaire", *L'homme*, 2, 1962 (5-21).

²⁰⁶ Ibid.

la représentation proprement théâtrale,²⁰⁸ en d'autres termes que le texte doit être conçu comme un substitut de la réalité scénique de la représentation), l'application, à un texte dramatique bref, du modèle de l'approche structurale proposé par Jakobson et Lévi-Strauss pourrait donner lieu à la suite des opérations suivantes :

1. Lecture générale du texte et formulation d'hypothèses d'interprétations,
2. Repérage et analyse des didascalies (qui offrent l'avantage de faire prendre conscience au lecteur de la réalité de la représentation et qui l'induisent à construire le texte comme espace scénique),
3. Recherche, dans le texte, des éléments informatifs susceptibles de renforcer ou de remplacer les indications scéniques,
4. Découpage du texte en séquences à partir de ces signes,
5. Analyse du texte à dire par les acteurs à partir des champs lexicaux (ou thèmes), à partir des faits de langue, à partir des figures de style, à partir du rythme (longueur respective des différentes répliques) et de la prosodie (en particulier s'il s'agit d'un texte de théâtre versifié),
6. Évaluation des signes de la mise en scène proposée par l'auteur et éventuellement par le metteur en scène,
7. Synthèse générale de l'approche sous la forme d'un plan de communication.
8. Si l'on applique un tel dispositif d'analyse méthodologique au texte pris dans l'acte II du *Roipêcheur* Gracq (Julien), Le roi pêcheur, Paris, José Corti, 1948: Le texte choisi commence à la page 72: « On entend un bruit de rames sur le lac » et se termine à la page 75, sur la dernière réplique de Perceval : "Vous avez entendu parler du Graal"., correspondant à l'importante scène de la "pêche miraculeuse", on pourra, par cette procédure d'analyse, faire apparaître les éléments ou les signes du texte entrant dans sa composition.

p142-4

Comme on peut s'en convaincre à la lecture du tableau, on a considéré d'abord le "non-dit de la scène" représenté, dans le texte, par les différentes didascalies²⁰⁹. Dans la mesure où l'analyse vise à cerner précisément, à travers la référence du texte, la réalité objective de la scène et de la représentation, on a choisi de distinguer, dans l'inventaire et l'observation des didascalies, la réalité proprement textuelle (par l'indication des champs lexicaux) et la réalité proprement théâtrale (par la désignation aussi précise que possible des éléments de la réalité scénique en jeu dans la représentation et dans la réception). C'est ainsi que la didascalie initiale du texte²¹⁰ dont on peut rendre compte, en première

²⁰⁷ Monod (Richard), *Les textes de théâtre*, Paris, Cédic, 1977.

²⁰⁸ Voir Dort (Bernard), « Le texte et la scène : pour une nouvelle alliance », *Encyclopaedia Universalis*, supplément *Les enjeux*, 1988, pp 234-241.

²⁰⁹ L'indice numérique placé en tête signale l'ordre des indications scéniques.

analyse, à travers les champs lexicaux des sensations auditives, de l'eau, de la navigation, de l'agitation, de l'incertitude ou du secret et de l'environnement spatial, peut être interprétée, comme correspondant, dans la réalité de la représentation théâtrale, aux sensations surtout auditives, qui, perçues par le public, le conduisent à imaginer, à partir de la nature spécifique et reconnaissable des bruits perçus, une scène de navigation qu'une élévation, dans le relief du décor, l'empêche de voir. Comme on le constate, cette double lecture des didascalies a l'avantage de conduire progressivement à l'interprétation.

Dans la mesure où les propos des personnages sont toujours "référés à [leur] origine", et où chacun s'exprime "relativement à sa situation, à ses désirs, à ses interlocuteurs"²¹¹, la nécessité s'impose au lecteur de procéder, dans son analyse du "texte à dire" par les acteurs, à une étude différenciée du discours 'propre à chaque personnage, une telle étude pouvant s'effectuer à deux niveaux, celui de la réplique d'abord, prise comme "unité d'énonciation du texte théâtral"²¹², celui de "l'ensemble des répliques d'un même personnage", considéré comme le rôle ou le "texte" du personnage. La prise en compte de chaque discours, dans sa singularité, sans compromettre la saisie de la situation objective qui est à la base de l'échange ou de la confrontation des discours, rend possible l'étude du comportement et des réactions spécifiques de chacun des personnages, ainsi que de leurs relations mutuelles, et peut aussi permettre au lecteur de repérer et d'interpréter, à partir des indices qui attestent une direction des acteurs, ou une mise en scène "un discours général de l'oeuvre, voire de l'auteur"²¹³, ou du metteur en scène. L'analyse de la dernière réplique du texte choisi dans *Le roi pêcheur*, suffirait, par exemple, à caractériser le personnage de Perceval. L'observation des champs lexicaux et des principaux faits de langue dont son discours fait usage permettrait d'identifier, en lui, un être de passion, franc et communicatif, peu enclin à retenir un secret, obnubilé par l'objet qu'il poursuit, obsession que trahissent, chez lui, la répétition du mot "graal" et l'interrogation empressée qu'il adresse à Amfortas. Si l'on rapproche cette réplique de l'ensemble du discours tenu, dans ce texte, par le même personnage, on pourra conclure, de toute évidence, au caractère généreux, entier, expansif, mais aussi naïf du personnage.

En poursuivant, de la sorte, l'analyse croisée du discours des acteurs et l'analyse des didascalies, nul doute que le lecteur va progressivement voir s'établir un certain nombre de relations et de structures productrices de sens. Ces différentes significations une fois avérées et établies, il pourra en rendre compte sous la forme d'une communication synthétique et structurée.

Ainsi, s'agissant du texte extrait du *roi pêcheur*, le lecteur, au-delà d'un premier niveau de lecture et d'interprétation, celui de la pêche d'un poisson qui est l'occasion

²¹⁰ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Paris, José Corti, 1948, Acte II, p. 72: «On entend un bruit de rames sur le lac. Voix animées qui semblent partir d'un bateau, derrière l'éminence de la rive ».

²¹¹ Monod (Richard), *Les textes de théâtre*, Paris, Cédic, 1977, p.96.

²¹² Ibid.

²¹³ Monod (Richard), Ibid.

d'une rencontre entre un chevalier et un roi pêcheur (interprétation que les propos des personnages ou le non-dit de la scène corroboreraient sans peine), sera en mesure de développer d'autres niveaux de signification. Il peut, en effet, dans un deuxième temps, démontrer que Julien Gracq, à travers la vision des protagonistes et la fascination de certains d'entre eux, souligne le caractère prodigieux de cette pêche et le mystère qui l'entoure. C'est ainsi que l'auteur, sans donner à voir cette scène aux spectateurs, conclut à laquelle nous sommes parvenus dans notre analyse de la première didascalie, fait de ses personnages les témoins d'une action prodigieuse : l'admiration des serviteurs que suscite, d'entrée de jeu, l'ampleur du poisson pris dans les filets trouve un écho dans les propos de Perceval, et surtout dans ceux de Kaylet : « Oh ! quelle pièce ! Oh ! quel monstre ! Il a des écailles comme de l'argent ! Il brille comme la cote du chevalier ! » Une telle réplique prêtée au bouffon du roi Amfortas, par l'usage d'un vocabulaire où domine le champ lexical de l'éclat ou de la lumière, par l'emploi d'une métaphore et de deux comparaisons qui mettent en évidence l'aspect étonnamment ample ou lumineux du poisson aux yeux de Kaylet, par la multiplication des interjections ou la présence répétée de l'exclamation dans ses phrases, nous fait, à l'évidence, prendre conscience de l'effet de fascination produit sur lui par cette scène et par l'action qu'a pu accomplir Perceval : celui-ci ne vient-il pas, en effet, de ramener, à mains nues, le fabuleux poisson au rivage ? L'enthousiasme avec lequel Kaylet "bat des mains" est à la mesure de l'admiration qu'il porte au chevalier, admiration lisible dans ses "yeux ronds" fixés sur lui... Mais une telle fascination, à l'égard du merveilleux n'est pas partagée par tous les personnages. Au-delà de ce deuxième niveau d'interprétation, le lecteur peut encore observer comment, à travers l'attitude hostile manifestée par Amfortas envers le magique, le dramaturge suggère l'intention qu'a le détenteur du pouvoir de manipuler et de piéger le jeune Perceval : sous ce rapport, l'insistance avec laquelle Amfortas qualifie le chevalier de "si jeune" ne constitue-t-elle pas une double menace (menace ressentie par Amfortas lui-même dans la personne d'un possible candidat à sa succession et menace à peine voilée du roi à l'adresse d'un être plein de naïveté dans son inexpérience et dans sa jeune vie) ? Comme on le voit, dans cette double intimidation, peut se lire le dessein d'Amfortas ou ce qui le motive. Et, dans ce sens, la comparaison par laquelle Kaylet associe le poisson saisi et Perceval semble préfigurer, aux yeux d'un lecteur ou d'un spectateur attentif, la future capture du chevalier. A partir de cette signification, le lecteur peut enfin soutenir que l'auteur identifie, dans les prises de position opposées des différents acteurs de la scène, les postulations contradictoires de l'humanité à l'égard du magique qui révèlent, à ses yeux, le tragique de l'existence humaine...

Une fois acquises les méthodes de l'approche structurale, permettant une saisie globale de l'œuvre, et celles qui permettent une lecture microanalytique d'un texte bref ou d'un fragment d'une œuvre intégrale (fût-elle une pièce de théâtre), une question se pose, celle du rapport entre ces deux niveaux de lecture. Une telle investigation pourrait prendre la forme d'une approche comparée entre les résultats acquis aux niveaux global et local d'une même œuvre, approche qui rejoindrait, de toute évidence, les principes mêmes du structuralisme anthropologique postulant l'identité des structures dévoilées localement et globalement dans une réalité étudiée.

Nous pourrions, par exemple, évaluer notre lecture de l'extrait du *roi pêcheur* réalisée selon les procédures correspondant au modèle préconisé par Jakobson et LéviStrauss,

dans leur commentaire des "Chats" de Baudelaire, à la lumière des structures repérées et analysées selon l'autre modèle emprunté à l'article du célèbre anthropologue intitulé "La structure des mythes". Rappelons que l'approche structurale de type microanalytique utilisée pour le texte bref situait l'analyse au niveau des éléments du discours, tandis que, de type plus synthétique, celle utilisée pour l'oeuvre établissait cette analyse au niveau des éléments mythiques ou desconstituants complexes du récit.

Une telle différence de degré ou d'échelle dans les unités élémentaires de l'analyse rend-elle du même coup inaccessible, la vérification du postulat structuraliste, interdisant toute perception d'une identité des structures ?

Pour répondre à cette question, il convient d'abord de vérifier la représentativité du fragment par rapport à l'oeuvre intégrale. Si l'on se réfère au tableau correspondant à l'approche macroanalytique, vu plus haut, on remarque une bonne figuration du texte, qui fournit, à lui tout seul, cinq myèmes ou cinq phrases. Ajoutons que celui-ci aurait pu, par ailleurs, offrir d'autres éléments significatifs : c'est ainsi, d'une part, que la colonne VII correspondant au trait commun "crainte ou saisissement" pourrait être enrichie du myème suivant : "Kaylet est pris de crainte devant l'ampleur de la prise" ; c'est ainsi, d'autre part, que devrait être intégré à la colonne II représentant des éléments relevant tous du trait "opposition" une phrase ou un myème tel que : "Amfortas réfrène et désapprouve l'enthousiasme de Kaylet". La représentativité du fragment par rapport à l'oeuvre étant reconnue, il est nécessaire de vérifier si les éléments repérés par les deux analyses, à défaut d'être tout à fait de même nature, sont sinon assimilables, du moins comparables.

Examinons, de ce point de vue, les procédés utilisés, dans l'une et dans l'autre approches, pour le repérage des éléments d'analyse. La méthode par laquelle les colonnes du tableau ont été établies n'est pas sans quelque rapport avec la méthode qui a permis, dans une approche microanalytique du texte bref, de regrouper les mots du texte dans un même ensemble lexical ou thématique. Dans l'un comme dans l'autre cas, en effet, il y a au moins un trait commun qui réunit les éléments regroupés, propriété sans laquelle ne serait pas possible un étiquetage de l'ensemble (colonne ou champ lexical) au moyen d'un titre générique. Quant à la classification des éléments (mots ou phrases), elle se réalise aux deux niveaux, suivant la même démarche procédant par écart et par association par rapport aux ensembles déjà constitués, ensuite par rapport à d'autres éléments existants. S'il faut bien admettre une relative équivalence entre les colonnes du tableau d'une part et les champs lexicaux d'autre part, ce que la lecture comparée des deux états d'analyse confirmerait, une telle relation existe-t-elle entre les mêmes colonnes du tableau et un autre signe, tel que les comparaisons ou les métaphores ? Reconnaissons tout d'abord que ces signes sont fondés, eux aussi, sur le principe de l'analogie ou de l'association. Une telle analogie a-t-elle quelque chose de commun avec celle qui est au principe de la constitution des colonnes ? Observons, sous ce rapport, la comparaison de Kaylet, qui assimile le poisson dans son aspect brillant et lumineux à la "cotte du chevalier". Une telle image n'est-elle pas, par delà l'expression de la fascination de son personnage, un moyen par lequel l'auteur nous invite à associer le poisson et Perceval dans un même "éclat" et dans une même "lumière" et donc à considérer ce trait commun comme constituant un ensemble particulièrement significatif

du texte et de l'œuvre toute entière ? De fait, les métaphores et les comparaisons semblent bien fonctionner, au niveau du texte, comme des indices révélateurs des structures profondes de l'œuvre.

Ainsi, dans la mesure où les éléments pris en considération dans les deux approches, pour distincte que puisse être leur échelle, sont en réalité, à bien des égards, comparables, sinon assimilables par leur contenu et par leur nature, dans la mesure où l'établissement des relations entre ces faits formant structures et significations repose sur les mêmes principes, on ne s'étonnera pas que les significations obtenues au moyen de ces deux approches coïncident ou du moins s'accordent largement. C'est à cette conclusion qu'aboutirait une lecture croisée de celles-ci. Il ressort de la confrontation entre ces deux analyses une même incertitude entre désir et crainte, une même contradiction entre adhésion et dérision à l'égard du magique, un même paradoxe fondamental entre l'épique et le tragique. Le postulat du structuralisme anthropologique qui se trouve ainsi vérifié, dans une large mesure, à travers l'identité des structures et des significations invite le lecteur à concevoir un autre rapport au texte littéraire, fût-il un texte bref ou le fragment d'une œuvre longue.

Comment, en effet, de telles significations se répétant à des niveaux différents de l'œuvre n'auraient-elles pas une valeur et une validité plus générales ? S'il est vrai, d'une part, que l'approche structurale appliquée au *roi pêcheur* a permis de reconnaître dans le système et les structures de l'œuvre "les structures du mythe", et s'il est vrai, d'autre part, que ces mêmes structures sont également identifiables dans un simple fragment de l'œuvre étudiée, il s'ensuit que le texte bref lui-même est non seulement justiciable d'une approche structurale, mais que ce texte contient bien les mêmes propriétés structurales que l'œuvre dans son ensemble.

Étant acquis les principes et les concepts propres à l'approche structurale, étant acquises les procédures impliquées dans son application à une œuvre longue ou à un texte court, il paraît légitime de prolonger la réflexion par l'examen des critères de validité d'un discours sur l'œuvre tenu à partir de cette approche.

Comment réaliser comme lecteur "l'attitude de lecture idéale que demande le texte", selon les propres mots de Mickaël Riffaterre ? On admettra tout d'abord que la sélection des faits et leur mise en relation sous forme de structures significatives doivent se conformer à des exigences d'objectivité. La projection de sa propre subjectivité n'a pas toujours été évitée par les critiques eux-mêmes, si l'on en croit Mickaël Riffaterre : "Là où les formalistes français achoppent, [lui] semble-t-il, c'est que leur sélection d'un modèle structural applicable au texte revient souvent à sélectionner une mythologie différente de celle du texte"²¹⁴. Pour éviter d'être conduit, dans le processus d'abstraction, à projeter ses propres constructions subjectives, le lecteur devra suspendre son jugement, recommander-t-il dans son chapitre intitulé "Critères pour l'analyse du style", « avant de construire une structure que tous les signaux collectés lui imposent par leur interférence et leur convergence une interprétation qui les prenne tous en compte. »²¹⁵ En définitive,

²¹⁴ Riffaterre (Mickaël), *Essais de stylistique structurale*, Flammarion, 1971, p.273.

²¹⁵ Ibid., p.44.

on reconnaîtra qu'une interprétation est lisible dans un texte au critère de "perceptibilité" : les structures ne doivent pas être "observables seulement dans le texte, renchérit-il ; il faut les observer, pour ainsi dire, à l'intérieur du lecteur lui-même"²¹⁶. C'est dire que le texte peut être défini, à l'égal du style, comme un système "qui impose certains éléments à l'attention du lecteur"²¹⁷. S'il y a un effet recherché auprès des lecteurs, sa "mise en relief" ne peut passer inaperçue.

La compréhension authentique d'un texte ou d'une oeuvre et la validité du métalangage critique se mesureront dès lors à l'isomorphisme de ce discours par rapport au texte, à "la cohérence du système structural choisi et à l'exhaustivité de la description"²¹⁸. Tant que l'isomorphisme n'est pas complètement assuré, tant que la cohérence des structures du texte n'est pas rendue lisible en clair dans les structures du discours critique, tant que le texte, en un mot, offre une résistance, il convient de modifier l'arrangement des structures, « et ceci jusqu'à ce qu'une pertinence totale soit obtenue »²¹⁹.

Il convient maintenant d'évaluer les mérites et les limites de l'approche structurale, tant sur le plan théorique que sur le plan didactique.

5.1.5 Evaluation des mérites et des limites de l'approche structurale.

L'approche structurale présente des mérites et des limites, tant sur le plan théorique que sur le plan pédagogique. Cette approche a été, à la fois, l'objet d'une théorisation et d'une illustration importantes, mais elle a été aussi l'objet de critiques touchant à ses théories et à ses effets dans le domaine pratique.²²⁰

Les mérites de cette approche sont autant d'ordre théorique que pédagogique. Sur le plan théorique, on reconnaîtra aux théoriciens du structuralisme d'avoir proposé un modèle de lecture donnant au texte son autonomie, en faisant de cet objet un système auto-suffisant. En délimitant l'objet textuel et en excluant de cet objet "toute considération sur l'intention de l'oeuvre et toute relation entre cette oeuvre et les valeurs sociales"²²¹, l'approche structurale livre au critique ou au lecteur "une matière homogène et facilement observable"²²². Un tel objet ainsi délimité et envisagé dans sa clôture est propice à une analyse rigoureuse, mettant à distance la subjectivité du lecteur. Le texte retrouve ainsi sa

²¹⁶ Ibid., p.278.

²¹⁷ Ibid., p.31.

²¹⁸ Ibid., p.275.

²¹⁹ Ibid., p.175.

²²⁰ Qu'on se souvienne, par exemple de la querelle initiée par Raymond Picard.

²²¹ Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984, p.164.

²²² Ibid., p.164.

réalité systémique, "aucun de ses détails n'ayant de sens, aucun ne s'imposant à l'attention du lecteur, qu'en tant que partie d'un tout cohérent"²²³. Cette recherche méritoire sur l'organisation interne du texte offre aussi au lecteur un modèle d'interprétation où chaque élément du texte ne prend sens que dans sa relation aux autres éléments, avec lesquels il constitue un véritable système. La signification est à ce point liée à l'organisation structurelle que, lorsque "une structure est affectée, la modification d'une seule composante entraîne la modification du système entier"²²⁴.

Sur le plan pédagogique, les mérites ne sont pas moindres. Signalons d'abord que cette approche a eu, dans une période où l'analyse des textes manquait de rigueur, le mérite d'offrir à l'enseignant des outils d'analyse intéressants et renouvelant le rapport au texte, en permettant à ses élèves de produire un discours fécond et cohérent. N'exigeant guère de présupposés ou de prérequis sur la connaissance des auteurs ou des périodes littéraires, cette méthode permet, par la prise en compte des différents éléments du texte, d'élaborer des significations d'un niveau correct et de produire un discours évitant la distinction fond/forme. Permettant à l'élève de remobiliser les connaissances acquises au collège sur la syntaxe, cette approche développe chez le lecteur des capacités d'interprétation s'appuyant sur l'existence objective de relations entre éléments repérés. Dans le même mouvement, elle construit l'esprit de rigueur, chaque texte ou situation à analyser étant proprement spécifique et nécessitant un commentaire approprié. Dans l'acte de lecture, le texte, étant pris comme objet d'analyse, oblige le lecteur à maîtriser sa propre subjectivité. Cette mise à distance de l'objet et de soi-même l'amène à une prise de conscience de l'activité d'interprétation qui s'élabore au contact de l'objet. Il réalise que le lecteur qu'il est se présente non seulement comme le récepteur d'un discours, mais aussi comme le producteur d'un discours, sur le discours reçu. L'approche structurale se définit déjà comme une lecture plurielle, mobilisant une pluralité de signes et de sens. Les champs variés de l'activité humaine, qui sont ainsi parcourus par l'activité de lectures structurales successives, peuvent enfin rejoindre les champs variés qu'ont pu aborder les anthropologies structurale et culturelle et constituer ainsi une première approche de lecture anthropologique.

Cette approche n'en a pas moins des limites qui tiennent autant au niveau théorique, qu'au niveau de son application pédagogique. Au plan théorique, l'approche structurale a suscité, comme nous le rappelions plus haut, diverses critiques ou observations. On peut d'abord contester le caractère scientifique de la démarche, qui n'évite pas "un saut méthodologique et logique entre la description formelle et l'interprétation", comme le fait remarquer Elisabeth Ravoux-Rallo²²⁵. La "description formelle, aussi neutre et précise soit-elle, ne dit rien tant qu'on ne fait pas entrer en jeu une interprétation globale du sens du texte"²²⁶. Par ailleurs, même si les relations structurales sont saisies et décrites de

²²³ Riffaterre (Mickael), *La production du texte*, Paris, Le Seuil, 1979, p.95.

²²⁴ Ibid., p.95.

²²⁵ Ravoux-Rallo (Elisabeth), *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1993, p.107.

²²⁶ Ibid., p.107.

façon pertinente, l'exclusion des contextes plus ou moins immédiats et, par conséquent, l'exclusion de toute relation à ces contextes ne peuvent que porter "un grave préjudice à l'objet empirique lui-même, c'est-à-dire à l'oeuvre, en l'amputant de quelques unes de ses propriétés essentielles", suivant le propos de T. Todorov, reprenant les critiques adressées au structuralisme par P. Benichou²²⁷. La place de l'auteur et les conditions de production du texte sont ainsi mises à mal par le postulat structuraliste de clôture du texte sur lui-même. Une telle clôture est jugée même incompatible avec la démarche herméneutique par P. Ricoeur, qui affirme, dans *Le conflit des interprétations* : "Alors que la linguistique se meut dans l'enceinte d'un univers auto-suffisant et ne rencontre jamais que des relations intra-significatives, des relations d'interprétation mutuelle entre signes, pour employer le vocabulaire de Charles Sanders Peirce, l'herméneutique est sous le régime de l'ouverture de l'univers des signes"²²⁸.

Au niveau pédagogique, les limites sont liées aux présupposés théoriques et à leur mise en application. L'analyse structurale se présente, en effet, comme un outil pédagogiquement lourd à mettre en place, en particulier dans l'inventaire des signes, dont l'exhaustivité conditionne la construction de l'objet à lire et à interpréter. Cet inventaire peut prendre la forme caricaturale de "grilles" dont le remplissage mobilise l'essentiel de l'énergie de l'élève. Une telle saisie des signes et des structures du texte ne rend compte souvent que de relations élémentaires. La question se pose de savoir comment permettre à l'élève de passer à leur interprétation. La démarche peut développer chez celui-ci l'illusion qu'il a découvert le sens du texte, alors que son commentaire ne rend compte que de sens partiels ou de lambeaux du sens. L'usage exclusif et répété d'une telle approche qui, dans son aspect austère et formel, frustre, en permanence, l'affectivité du lecteur, risque de créer la lassitude et l'appauvrissement personnel de celui-ci, en générant des automatismes rigides ou réducteurs. Une telle recherche du sens, qui se présente sous la forme d'une saisie d'informations multiples mais juxtaposées sur un même plan, risque de survaloriser le repérage des signes au détriment du sens et de ne pas préparer le jeune lecteur à l'élaboration d'un sens complexe.

5.2. De l'utilisation de l'approche sémiotique.

Dans les années 70/80, l'approche sémiotique se démarquait encore si malaisément de l'approche structurale que Michel Arrivé, dans son article « Texte » du *Grand Dictionnaire de la Langue Française*, n'hésitait pas à identifier sous l'étiquette de « sémioticiens structuralistes » des auteurs se rattachant □ plus ou moins étroitement à l'école d'Algirdas-Julien Greimas □²²⁹. Il apparaît pourtant aujourd'hui de plus en plus clairement que le projet sémiotique, pour avoir été plus ou moins confondu, dans sa première étape, avec le mouvement structuraliste alors florissant, lui-même fortement redevable au modèle linguistique saussurien, s'en distinguait fondamentalement, au moins dans ses visées, lesquelles engageaient d'autres procédures méthodologiques. Même si, comme

²²⁷ Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, op. cit., p.164.

²²⁸ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969, p.67.

²²⁹ Arrivé (Michel), article « Texte », dans le *Grand Dictionnaire de la Langue Française*, Paris, Larousse, 1986.

l'affirme Anne Hénault, une histoire de la sémiotique peut passer pour « actuellement infaisable »²³⁰, nous croyons cependant utile à notre propos d'apporter les repères et les références permettant d'éclairer comment, à partir de sources diverses, à partir des apports successifs des recherches sémiotiques, ont pu se fonder et s'édifier, de façon singulière et autonome, le projet et l'entreprise sémiotiques. Après cet aperçu historique, à l'issue duquel seront rappelés les concepts-clefs qui sont au principe de cette approche, il conviendra de spécifier les conditions et les procédures d'une analyse sémiotique du texte littéraire. Une fois réalisée la présentation d'un tel modèle de lecture, assortie d'une application pour illustration au *roi pêcheur* de J. Gracq, il sera dès lors nécessaire d'indiquer les mérites et les limites de cette méthode et de mesurer notamment sa capacité à rendre compte du caractère anthropologique du texte littéraire.

5.2.1. Aperçu historique de la démarche sémiotique.

« On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie (du grec sêmeion « signe »). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent »²³¹. C'est en ces termes que F. de Saussure définit le programme de la future science, à laquelle, à ses yeux, la linguistique devra se rattacher : « La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiotique seront applicables à la linguistique... »²³². Que le terme « sémiotique » se soit finalement substitué au terme « sémiologie », sous l'influence anglo-saxonne importe peu. Il est plus intéressant de remarquer avec quelle lucidité F. de Saussure trace le programme de la nouvelle science des signes et définit la complexité des rapports entre linguistique et sémiotique. Si, en effet, comme on a pu le constater à travers la citation précédente, la linguistique se trouve subordonnée par Saussure à la sémiotique dont l'objet sera « l'ensemble des systèmes fondés sur l'arbitraire du signe »²³³, la langue et son étude scientifique par la linguistique n'en perdent pas pour autant à ses yeux leur statut privilégié, dans la mesure où « la langue, le plus complexe et le plus répandu des systèmes d'expression, est aussi le plus caractéristique de tous... ». Et dans ce sens « la linguistique peut devenir le patron général de toute sémiotique, bien que la langue ne soit qu'un système particulier »²³⁴. De la sorte, la future science sémiologique a partie liée avec la linguistique et semble définitivement définie dans son sillage et sur son modèle. Ainsi, les propriétés attachées à la langue ou au signe linguistique, telles que « le signe linguistique est arbitraire »²³⁵ ou encore « une langue constitue un système, »²³⁶ ou même « le phénomène linguistique

²³⁰ Hénault (Anne), *Histoire de la sémiotique*, Paris, PUF, 1992.

²³¹ Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985, p. 33.

²³² Saussure (Ferdinand de), *Ibid.* p. 33.

²³³ *Ibid.*, p. 100.

²³⁴ *Ibid.*, p. 101.

présente perpétuellement deux faces qui se correspondent et dont l'une ne vaut que par l'autre »²³⁷ constituent pour longtemps des références à toute étude sémiologique de quelque système que ce soit. Et l'on ne s'étonnera pas qu'au moment où se développe en France la sémiologie, sous l'impulsion de R. Barthes, E. Benveniste et A. J. Greimas, « c'était exclusivement du côté de la linguistique qu'on se tournait »²³⁸ et ceci d'autant plus que les lois structurant le système phonologique mises en évidence par Jakobson confirmaient les hypothèses saussuriennes. Ces hypothèses renforcées par le modèle d'analyse phonologique servaient au même moment, comme on a pu le voir plus haut, de matrices aux structuralistes adoptant notamment comme objet d'étude l'oeuvre littéraire et la considérant avant tout, dans une perspective sémio-linguistique, comme un système de signes. Pourtant, on ne tarda pas du côté de la sémiotique naissante, à éprouver les limites du modèle binaire hérité de la phonologie structuraliste, et ceci notamment dans le domaine de l'analyse sémantique. Nul doute que c'est à partir des difficultés rencontrés dans l'élaboration d'une méthodologie propre à la sémantique et, en particulier, dans la définition des « unités constitutives de son objet »²³⁹ que l'idée s'est progressivement accréditée que la « pratique sémiotique devrait se constituer indépendamment de la linguistique »²⁴⁰. Aussi n'est-il pas étonnant que, dans l'ouvrage *Sémantique structurale* d'A. J. Greimas, datant de 1966, « ouvrage fondateur de ce qui allait devenir la sémiotique »²⁴¹, suivant le mot de J. C. Coquet, la référence à F. de Saussure passe au second plan. Il est vrai qu'une autre raison suffirait à expliquer le moindre intérêt porté par l'auteur au linguiste genevois : c'est le choc qu'il reçut à la lecture des *Prolégomènes à une théorie du langage* de L. Hjelmslev. Reprenant l'opposition saussurienne « signifiant/signifié », tout en lui substituant une autre terminologie (le signifiant devenant l'expression, le contenu supplantant le signifié), le célèbre linguiste danois distingue, pour chacune de ces deux composantes du langage ou d'un message linguistique, la forme et la substance (autres catégories saussuriennes distinctes des concepts de signifiant et signifié²⁴² et pose que la langue est « une forme spécifique organisée entre deux substances, celle du contenu et celle de l'expression, donc comme une forme spécifique

²³⁵ Ibid., p. 100.

²³⁶ Ibid., p. 107.

²³⁷ Ibid., p. 23.

²³⁸ Hénault (Anne), *Les enjeux de sémiotique, Introduction à la sémiotique générale*, Paris, PUF, 1979, p.13. L'auteur rappelle, à ce sujet, la prise de position de R. Barthes renversant la proposition de Saussure : « la linguistique n'est pas une partie même privilégiée de la science générale des signes, c'est la sémiotique qui est une partie de linguistique ». [Barthes (Roland), *Communications n° 4*, Paris, Le Seuil, 1964, p. 2.]

²³⁹ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, Paris, PUF, 1986 (première édition 1966), p. 6.

²⁴⁰ Hénault (Anne), *Les enjeux de la sémiotique*, op. cit., pp. 14/15.

²⁴¹ Coquet (Jean-Claude), *Le discours et son sujet*, Paris, Klincksieck, tome 2, 1985 (cité dans Hénault (Anne), *Histoire de la sémiotique*, op. cit., 1992).

de contenu et d'expression ²⁴³. La thèse fondamentale est que nous ne pouvons connaître de la signification (du contenu d'un message) que sa forme et non sa substance : « le sens proprement dit ou substance du contenu est pour le sémioticien le domaine de l'INDECIDABLE ²⁴⁴ ». Rapportant, à la suite de Hjelmslev, la question du sens à un problème purement formel, Greimas engage du même coup la pratique sémiotique à rendre compte non pas tellement du sens que de la manière dont le sens s'articule et prend forme. C'est ainsi que, cherchant à délimiter « l'unité minimale de signification », A.J. Greimas pose qu'un tel élément doit être défini de façon formelle et non substantielle : « c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification ²⁴⁵ ».

Ainsi s'affirme avec plus de force la singularité du projet sémiotique, même si A.J. Greimas reconnaît dans l'analyse de C. Levi-Strauss sur « la structure des mythes ²⁴⁶ » un modèle « comparable au modèle constitutionnel » du « carré sémiotique » qu'il est en train d'élaborer. L'analyse sémiotique et ses procédures méthodologiques vont se démarquer plus nettement encore du structuralisme à partir du concept de « discours » élaboré par E. Benveniste. En centrant sa réflexion sur le langage autour des notions de sujet et de discours, ce dernier en arrive à affirmer qu'un message n'est pas seulement homologable ni réductible à une suite d'unités ou d'éléments mais qu'il doit être saisi dans son ensemble : « ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (« l'intenté ») conçu globalement qui se réalise et se divise en « signes » particuliers, qui sont les MOTS ²⁴⁷ ». L'analyse sémiotique consistera dès lors moins à découper le message ou le texte en signes qu'à « construire un métalangage approprié (comportant des modèles, des procédures etc...) ²⁴⁸ » rendant compte de la production du discours ou du texte comme d'un ensemble significatif et décrivant les conditions de production du sens dans sa particularité. S'il est vrai que le discours ou le texte doit être ainsi appréhendé comme un tout de signification, qu'est-ce qui fait la cohérence d'un texte ? « L'existence du discours -et non d'une suite de phrases indépendantes- ne peut être affirmée, selon A. J. Greimas, que si l'on peut postuler à la totalité des phrases qui le constituent une isotopie commune, reconnaissable grâce à la récurrence d'une catégorie ou d'un faisceau de catégories linguistiques tout le long de son déroulement » ²⁴⁹ De la

²⁴² Cf. en particulier la formule de Saussure : « la langue est une forme et non une substance » (*Cours de Linguistique Générale*), op. cit., p. 169).

²⁴³ Hjelmslev (Louis), *Essais linguistiques*, Paris, Minuit, 1971, p. 44.

²⁴⁴ Hénault (Anne), *Les enjeux de la sémiotique*, op. cit., pp. 28/29.

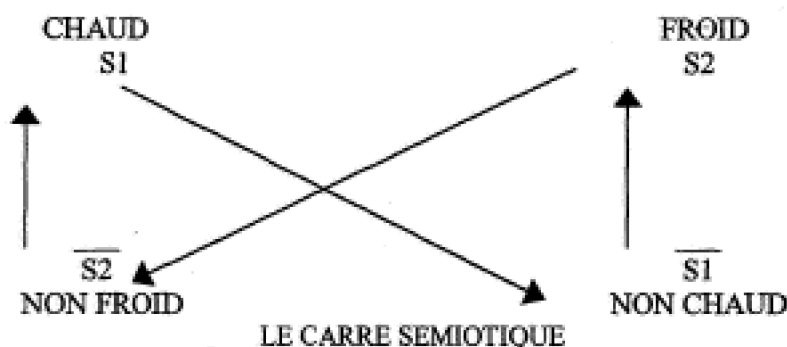
²⁴⁵ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, Paris, PUF, 1986 (première édition 1966), p. 19.

²⁴⁶ Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Chap.XI, « La structure des mythes », Paris, Plon, 1958, pp. 227-255.

²⁴⁷ Benveniste (Emile), « Sémiotique de la langue », in *Problèmes de linguistique générale*, II, Paris, Gallimard, 1974, p. 64.

²⁴⁸ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtés (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993, (1ère édition 1979), article « Construction », p. 65.

sorte, pour expliquer cette cohérence, se trouve postulée dans le discours l'existence d'isotopies, définies comme des catégories de sèmes récurrents fonctionnant, de même que toute catégorie sémantique, suivant des relations multipolaires. En effet, les termes de ces catégories sémiques « sont entre eux, dans une relation de contrariété, chacun étant en même temps susceptible de projeter un nouveau terme qui serait son contradictoire, les termes contradictoires pouvant à leur tour, contracter une relation de présupposition à l'égard du terme contraire opposé »²⁵⁰ Ainsi, entre chaud et froid qui constituent des termes extrêmes, on peut reconnaître une relation de contrariété. Chacun des deux termes étant posé, il est toujours possible d'imaginer un autre terme ; le choix ne se fait pas nécessairement entre chaud et froid, entre le sème 1 et le sème 2 dans la mesure où ils sont diamétralement opposés. De chacun des deux termes, d'ailleurs, on peut faire surgir, par simple négation, un autre terme dit contradictoire. Entre chaud et non chaud, comme entre froid et non froid, contrairement à ce qui se passe entre chaud et froid, existe une relation d'exclusion ou de contradiction telle que le choix se fait obligatoirement entre S1 ou non S1 comme entre S2 ou non S2 : de deux choses l'une, c'est chaud, ou ce n'est pas chaud ; c'est froid, ou ce n'est pas froid. Ajoutons que, pour aller d'un terme contraire à l'autre, il faut nécessairement passer par le négatif du premier : S1 (chaud) implique nécessairement non-froid, non-froid rend possible chaud.



On appelle une telle représentation des isotopies, ou des sèmes récurrents, dans un texte, le carré sémiotique. Articulés de la sorte, suivant des relations de contrariété et de contradiction, les sèmes constitueront le niveau le plus profond de la « sémantique fondamentale », qui permet au critique de révéler tout l'implicite et les présupposés d'un discours ou d'un texte.

Avec la découverte en 1958, de la *Morphologie du conte* de V. Propp (ouvrage publié en 1928 mais qui n'eut un véritable retentissement en Occident qu'à la suite de l'édition anglaise et de la présentation qu'en fit C. Levi-Strauss²⁵¹), l'occasion était offerte à la

²⁴⁹ Greimas (Algirdas-Julien), *Maupassant, La sémiotique du texte*, Paris, Le Seuil, 1976, p.28.

²⁵⁰ Greimas (Algirdas-Julien), *Du sens*, « Eléments d'une grammaire narrative », Paris, Le Seuil, 1970, p. 160.

²⁵¹ Levi-Strauss (Claude), « La structure et la forme. réflexion sur une oeuvre de Wladimir Ja Propp, « texte repris dans *Anthropologie Structurale* deux, Paris, Plon, 1973, p. 139.

science sémiotique naissante d'investir conceptuellement de nouveaux domaines de recherches, celui des formes actanciels à propos du récit et celui des transformations du récit.

Rappelons que V. Propp se proposait, à travers son étude d'élaborer une « description des contes selon leurs parties constitutives, et des rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble »²⁵². Il tire de la comparaison des contes observés qu'un nombre limité de 31 fonctions permet de rendre compte de l'organisation structurant le récit et que la succession des fonctions [y] est toujours identique »²⁵³. A la suite de cette constatation, V. Propp élabore un modèle des actants, conçus d'après leur « sphère d'action », autrement dit le groupe des fonctions auxquelles ils prennent part. Sept actants sont retenus : l'agresseur, le donateur, l'auxiliaire magique, le mandateur, le héros, le faux héros et la princesse (le personnage recherché)²⁵⁴. Reprenant les conclusions de Propp et les confrontant au modèle d'E. Souriau acquis à partir de l'observation de *Deux cent mille situations dramatiques*, A. J. Greimas, dans le chapitre de *Sémantique structurale* intitulé « Réflexions sur les modèles actanciels »²⁵⁵ propose de réduire à six le nombre des fonctions actanciels ou actants capables de représenter l'action dans ses forces agissantes : le sujet et l'objet, le Destinateur et le Destinataire, l'Adjuvant et l'Opposant. Précisons que ces rôles, à la différence des modèles antérieurs, sont ici corrélatifs, ce qui signifie que l'un n'existe pas sans l'autre : « pas de sujet sans un objet auquel il est relié et par rapport auquel il se définit »²⁵⁶. La relation unissant le sujet et l'objet est de l'ordre de la « transitivité » ou du « désir » ; celle qui relie le destinateur et le destinataire fait de l'objet non plus seulement un objet de désir mais un objet de communication ; quant aux deux autres actants, l'adjuvant et l'opposant, l'un a pour fonction d'apporter de l'aide, en facilitant l'action du héros tandis que l'autre contrecarre cette action, « en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'objet »²⁵⁷.

Au chapitre suivant de *Sémantique structurale* (1966) intitulé « A la recherche des modèles de transformation », A. J. Greimas se propose de réduire l'inventaire des fonctions de Propp « de manière à saisir un ensemble fonctionnel comme une structure simple »²⁵⁸. A partir de l'observation de constantes dans les fonctions, il procède à leur réduction à des « catégories fonctionnelles », ce qui lui permet tout à la fois de rendre compte des rapports paradigmatiques entre ces fonctions tout en conservant leur statut

²⁵² Propp (V.J.), *Morphologie du conte*, Paris, Le Seuil, 1965, p. 28.

²⁵³ Ibid., p. 32.

²⁵⁴ Ibid., p. 96 et 59.

²⁵⁵ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, Paris, PUF, 1986 (première édition 1966), pp. 172-191.

²⁵⁶ Groupe d'Entrevernes, *Analyse sémiotique des textes*, Lyon, Pul, 1979, p. 15.

²⁵⁷ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, op. cit., p. 178.

²⁵⁸ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, op. cit., p. 193.

d'éléments dans la succession et la consécution syntagmatique du récit. Une telle analyse lui permet d'aboutir à un schéma des « trois épreuves que comporte le récit : l'épreuve qualifiante, l'épreuve principale, l'épreuve glorifiante »²⁵⁹. La première épreuve, dite qualifiante, permet au héros d'acquérir les compétences et les qualités requises pour l'affrontement de la seconde épreuve. Ainsi qualifié, le héros peut alors entreprendre l'épreuve décisive, où il accomplit le contrat ou mandat dont il était investi. S'inscrit l'épreuve glorifiante où le héros se trouve rétribué et gratifié pour son action.

Une étape ultérieure de la réflexion permettra d'aboutir à une véritable syntaxe narrative. Posant comme principe qu'un récit est fait d'une succession d'états (domaine de l'être) et de transformations (domaine du faire), A.J. Greimas et son école définissent le héros comme le sujet opérateur de la transformation et postulent l'existence de programmes narratifs simples ou complexes comme autant de séquences énoncées du faire. Dans la description des différentes étapes du programme narratif d'une transformation, on retrouve les trois épreuves du schéma initial, obtenu à partir de la simplification des fonctions de Propp. La première étape, qui est celle du contrat ou de la motivation (manipulation), correspond à la communication d'un vouloir-faire. Dans la deuxième étape, appelée compétence, qui se définit comme l'acquisition ou la disposition d'un savoir-faire ou d'un pouvoir-faire, on reconnaît sans peine « l'épreuve qualifiante ». La troisième étape, étiquetée du terme de performance, est l'exercice du savoir-faire acquis et correspond à « l'épreuve décisive » qui, si elle aboutit, réalise la transformation d'état recherchée. Quant à la quatrième étape, appelée sanction (ou phase de reconnaissance) elle se définit comme « l'épreuve glorifiante ».

Si l'ouvrage fondateur de l'école française de sémiotique, *Sémantique structurale* met l'accent sur l'étude des formes narratives, l'intérêt va se porter dans la suite sur le procès d'énonciation, et ce notamment dans le sillage des travaux d'E. Benveniste. Le dictionnaire *Sémiotique* d'A.J. Greimas et J. Courtès (1979) contient déjà les principaux concepts d'une analyse de l'acte d'énonciation. « Construire le texte comme discours, c'est à dire comme résultat d'une instance énonciative présupposée »²⁶⁰, tel est bien le programme que se fixent désormais les sémioticiens. Cela revient non seulement à distinguer le texte énonciatif et le texte énoncif, mais aussi à rendre compte du texte en spécifiant à chaque niveau d'énonciation identifié les indicateurs du débrayage énonciatif. « On peut essayer de définir le débrayage comme l'opération par laquelle l'instance de l'énonciation disjoint et projette hors d'elle, lors de l'acte de langage et en vue de la manifestation, certains termes liés à sa structure de base pour constituer ainsi les éléments fondateurs de l'énoncé-discours »²⁶¹. Au nombre des éléments faisant l'objet d'un débrayage figurent les constituants de l'instance énonciative elle-même, que l'on peut concevoir comme la relation syncrétique entre un « je », un « ici » et un « maintenant ». L'acte de langage produisant l'énoncé consistera à articuler par

²⁵⁹ Ibid., p. 206.

²⁶⁰ Geninasca (Jacques), article « Sémiotique », dans *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris, Duculot, 1987, p.49.

²⁶¹ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, op. cit., p. 79.

disjonction ou débrayage actanciel, un « non-je » ou actant disjoint du sujet de l'énonciation, à proférer par débrayage temporel, un « non-maintenant » disjoint des moments de l'énonciation à projeter par débrayage spatial, un « non-ici », soit un lieu distinct de celui de l'énonciation. Une telle analyse permet de rendre compte de l'énonciation comme d'un acte : « l'énonciation est un acte et, comme telle, elle est assimilable - dans son ordre et à son niveau [...] à un programme narratif déterminé qui met en jeu trois actants »²⁶². Ces trois actants sont l'énonciateur (sujet du faire énonciatif), l'objet qui correspond à l'énoncé, et le sujet à qui s'adresse l'énoncé, l'énonciataire. S'il est vrai que l'énonciateur réel et son énonciataire ne sont jamais directement perceptibles dans l'énoncé, ils peuvent avoir des substituts et « la structure actancielle de la communication est projetable, fictivement, à l'intérieur même de l'énoncé »²⁶³. Ainsi de l'énonciation à l'énoncé peuvent être articulés plusieurs sujets énonciatifs, de l'énonciateur réel présumé (assimilé à l'auteur) aux actants de l'énonciation rapportée (les interlocuteurs du dialogue romanesque ou théâtral), en passant par la figure du narrateur (actant de l'énoncé et de l'énonciation énoncée).

Comme on a pu le voir à travers cet aperçu historique où ont été rappelés les apports décisifs de Saussure, de Hjelmslev et de Propp, l'approche sémiotique s'est progressivement construite, avec A.J. Greimas en particulier, dans la relecture et l'intégration de ces différents apports, comme un ensemble cohérent, dans une autonomie de plus en plus grande par rapport aux modèles linguistiques et structuralistes. Il est temps d'envisager, de façon récapitulative, quelle théorie du texte élabore l'approche sémiotique du discours et des textes et quelles étapes méthodologiques jalonnent une analyse sémiotique des textes.

5.2.2. Définition du texte selon l'approche sémiotique.

Etant le produit d'une manifestation ou d'une énonciation qui constitue sa mise en discours, le texte énoncé va manifester, à travers la performance de cette énonciation, différentes structures sémiotiques. Le premier niveau correspond aux structures de manifestation ou d'énonciation : « l'énoncé comporte souvent des éléments qui renvoient à l'instance de l'énonciation : ce sont d'une part les pronoms personnels et possessifs, les adjectifs et adverbes appréciatifs, les déictiques spatiaux et temporels »²⁶⁴, etc. L'énonciation se définit comme un acte de langage, qui consiste à « inaugurer l'énoncé en articulant en même temps, par contre-coup, mais de manière implicite, l'instance de l'énonciation elle-même »²⁶⁵. Le processus consiste concrètement à instaurer par disjonction du sujet, du lieu et du temps de l'énonciation les catégories actancielles (ou personnelles), spatiales et temporelles de l'énoncé. L'énonciation permet de la sorte de

²⁶² Courtès (Joseph), *Analyse sémiotique du discours, De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, p. 248.

²⁶³ Ibid., p. 249.

²⁶⁴ On pourra consulter avec profit outre *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, notamment aux articles intitulés « Actant », « Programme Narratif », « Parcours Narratif » etc..., l'ouvrage d'A.J. Greimas, *Maupassant, la sémiotique du texte*, Paris, Le Seuil, 1976, ainsi que *Analyse sémiotique des textes* du Groupe d'Entrevernes déjà cité qui constitue un excellent ouvrage d'initiation.

rendre actuelles d'autres structures sémiotiques virtuelles antérieures au discours. On peut, en effet, à partir du texte énoncé, et au-delà, du niveau discursif, postuler l'existence d'un niveau sémiotique plus profond, correspondant aux structures manifestées. Ce niveau sémiotique peut être lui-même décomposé en deux niveaux : l'un appelé niveau de surface, où s'articulent, dans leurs composantes narrative et discursive, les structures anthropomorphes du récit, l'autre appelé niveau profond, où se génèrent et s'ordonnent, sous forme de relations et d'opérations plus abstraites, les structures fondamentales du texte d'où résultent ses structures de surface. Le niveau de surface comporte deux composantes distinctes : une composante narrative que représente l'enchaînement organisé des états et des programmes narratifs, une composante discursive correspondant à la configuration significative des figures et des parcours figuratifs. Seule une analyse approfondie peut rendre manifeste l'existence du niveau profond, dont les unités, prises comme structures élémentaires de la signification « peuvent être formulées comme des catégories sémantiques, susceptibles d'être articulées sur le carré sémiotique »²⁶⁶. Ainsi, à ces différents niveaux, le texte se révèle, à travers l'analyse sémiotique, comme une réalité dynamique ou comme la résultante d'un parcours génératif et la lecture du texte va consister à établir « une représentation du fonctionnement de sa signification »²⁶⁷. Ce qui constitue l'essentiel de la tâche du sémioticien, c'est de décrire les conditions de production du sens et de répondre précisément à la question : « comment ce texte dit ce qu'il dit ? »²⁶⁸.

A partir des principes exposés précédemment, le moment est venu d'appliquer au *roi pêcheur* de Julien Gracq les méthodes d'approche sémiotique du texte. Des apports successifs de l'approche sémiotique, nous retiendrons essentiellement deux modèles de lecture que nous appliquerons pour illustration à l'œuvre choisie. Le premier correspondant au schéma actanciel d'A.J. Greimas, tel qu'il est exposé dans *Sémantique structurale* (1966), permet, tout en réalisant une première initiation à l'approche sémiotique, de rendre compte des forces agissant dans le micro-univers de l'oeuvre et peut être proposé, tel quel, à des élèves de classe de seconde en lycée. Quant au second modèle, dont les références seront constituées par *Maupassant, la sémiotique du texte* (1976) mais aussi par *Sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage* et pour l'étude des structures de l'énonciation et de l'énoncé par *Analyse sémiotique du discours* de J. Courtès (1991), et par *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (1979), il rend possible une saisie plus complète et plus approfondie des structures des textes ou des oeuvres à leurs différents niveaux, des structures d'énonciation aux structures énoncées en distinguant, parmi ces dernières, le niveau de surface et le niveau profond.

²⁶⁵ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph) *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993, (1ère édition 1979), article « Énoncé », pp. 123-124.

²⁶⁶ Ibid., article « Débrayage », p. 79.

²⁶⁷ Ibid., article « Sémantique fondamentale », p. 330.

²⁶⁸ Groupe d'Entrevernes, *Analyse sémiotique des textes, Introduction - Théorie - Pratique*, Lyon, PUL, 1979, p.10.

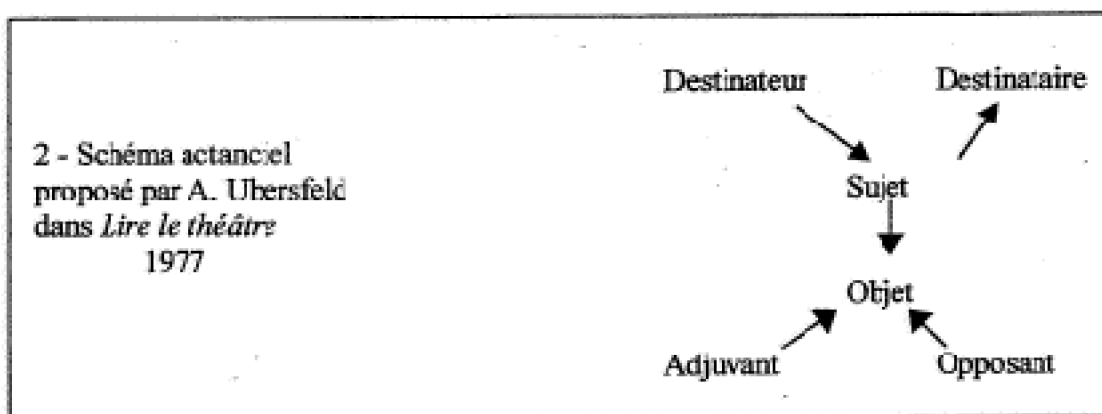
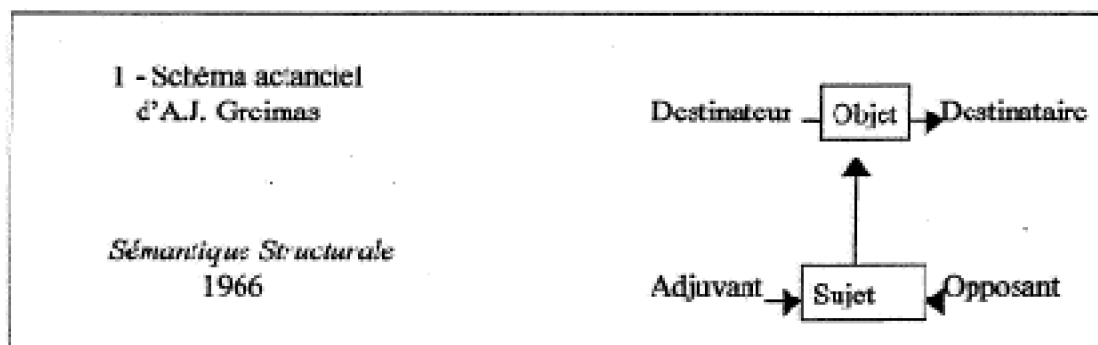
5.2.3. Application des différents modèles sémiotiques au *roi pêcheur* de Julien Gracq.

5.2.3.1. Le modèle actanciel et son application : repérage et modélisation des forces agissantes.

1 - Choix d'un modèle actanciel.

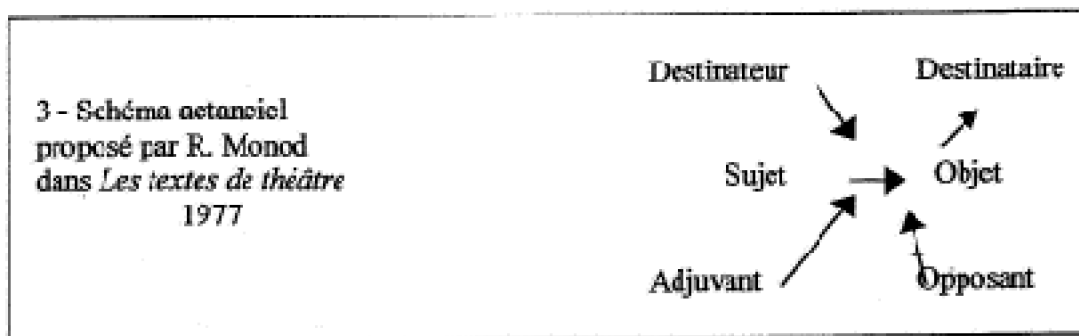
Le modèle actanciel fournit au lecteur un outil méthodologique rigoureux, lui permettant d'acquérir la maîtrise de l'analyse d'une ou de plusieurs actions énoncée(s) dans une oeuvre littéraire. L'appropriation de l'outil permettra par la suite une analyse fructueuse du processus d'énonciation lui-même.

Précisons tout d'abord que le lecteur se trouve en présence de trois modélisations du schéma actanciel : celle, plus ancienne, d'A. J. Greimas, celle formulée par Anne Ubersfeld²⁶⁹ et la variante proposée par Richard Monod dans *Les textes de théâtre*²⁷⁰. Pour la clarté de l'exposé, il convient de présenter ces différents modèles avec un rapide commentaire.



²⁶⁹ Ubersfeld (Anne), *Lire le théâtre*, Paris, Editions Sociales, 1977, (4^{ème} édition 1994), p. 62.

²⁷⁰ Monod (Richard), *Les textes de théâtre*, Paris, collection Textes et non-textes, Paris, Cedic, 1977, p. 86 et 59.



Le modèle de Greimas « induit à partir des inventaires », « construit en tenant compte de la structure syntaxique des langues naturelles » est entièrement tourné sur l'objet du désir visé par le sujet, lequel objet est situé comme objet de communication entre le destinataire et le destinataire, le désir du sujet étant, quant à lui, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant.

Tout en reconnaissant les mérites d'un tel schéma, observons que l'articulation entre le destinataire qui est à l'origine de l'action du sujet et celui-ci n'y est pas clairement manifestée. La référence à la structure syntaxique des langues naturelles et qui pourrait faciliter la compréhension du schéma nous semble, à l'analyse, grammaticalement erronée dans le sens où l'élément causal (destinateur) est relié à tort avec l'objet alors qu'il conviendrait d'en faire le principe de l'action.

Le schéma d'A. Ubersfeld a l'avantage de relier Destinataire, Sujet et Destinataire. Pour obtenir ce résultat, elle renverse la perspective générale du schéma de Greimas en permutant les positions respectives du sujet et de l'objet. Adjuvant et Opposant portent ainsi non plus sur le sujet mais sur l'objet. L'accent est mis sur le processus actanciel lui-même, essentiellement constitué de la relation Sujet-Objet. L'objet, dans ce nouveau schéma, n'est plus objet d'un « faire décisif »²⁷¹, étant écartée la signification psychologique d'un enjeu du désir.

La variante proposée par R. Monod part du modèle d'A. Ubersfeld beaucoup plus que de celui de Greimas. Il reprend à son compte les transformations et les renversements effectués dans le schéma précédent : « s'il y a une action, il y a quelqu'un qui la fait, quelqu'un (quelque chose) qui la subit... »²⁷². L'innovation principale, par rapport à A. Ubersfeld, consiste dans l'orientation latérale de l'action dans l'espace du schéma : « Je propose donc, pour figurer clairement le dynamisme ou tropisme en question, un schéma uniquement orienté de gauche à droite, sens de la lecture... »²⁷³.

Le paradoxe, en l'occurrence, c'est que la prééminence syntaxique affirmée par A.J. Greimas comme sous-jacente à l'action représentée apparaît, non dans son propre schéma mais dans celui de R. Monod où, avec une plus grande évidence, les forces

²⁷¹ Ubersfeld (Anne), op. cit., p.75.

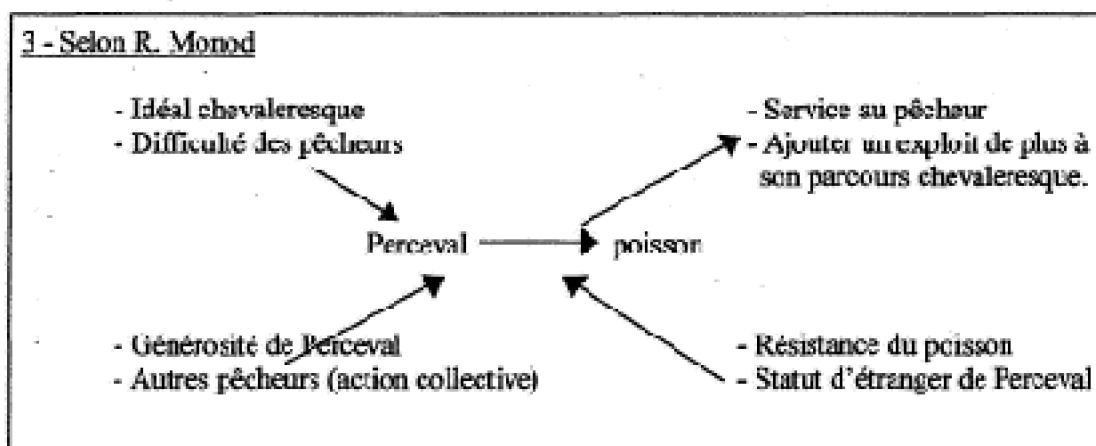
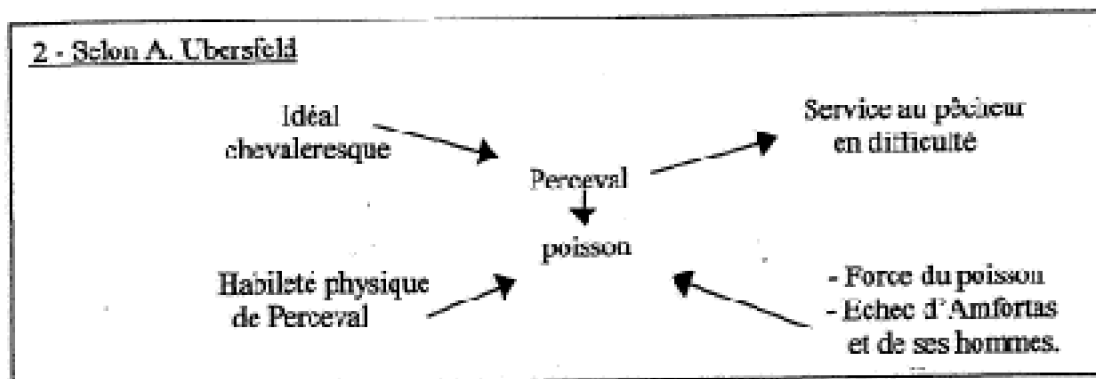
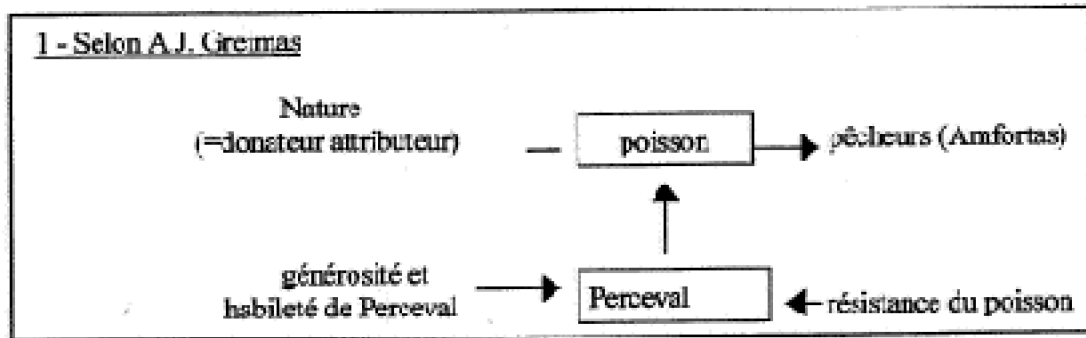
²⁷² Monod (Richard), op. cit., p.84.

²⁷³ Ibid.

agissantes correspondent aux fonctions élémentaires de la phrase.

Il convient donc d'appliquer à un même extrait les trois variantes du modèle actanciel, ne serait-ce que pour évaluer les conséquences sur le sens de ces différentes modélisations.

Est choisi pour cela, dans le 2ème acte du *roi pêcheur* de J. Gracq, le moment où Perceval permet au roi pêcheur et à ses serviteurs une pêche que l'on peut qualifier de miraculeuse.



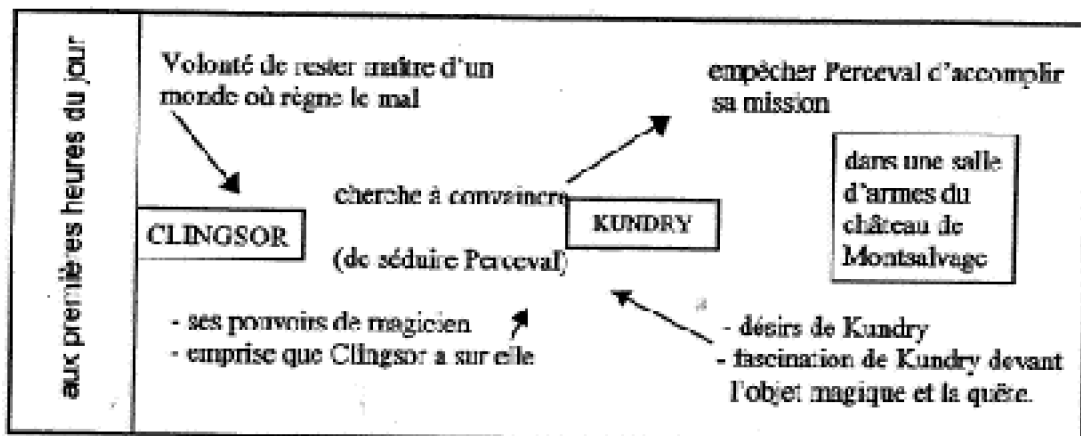
Il ressort de ces trois schémas que des significations différentes résultent du choix du modèle théorique d'analyse. Là où le destinataire, chez A.J. Greimas, se définit comme le

donateur et l'attributeur de l'objet (en l'occurrence la Nature), il devient, chez A. Ubersfeld et R. Monod, un principe de motivation interne au sujet ou un principe social. Pour être représenté comme objet par tous les auteurs, le poisson change de statut suivant les schémas. Objet de désir du sujet et objet d'une communication transitant par lui entre le donateur et l'obtenteur chez A. J. Greimas, il devient, chez A. Ubersfeld et R. Monod, l'objet (au sens grammatical du terme) d'une action exercée par le sujet. Les conséquences sur les autres actants sont moindres, comme on peut le constater dans les schémas ici représentés.

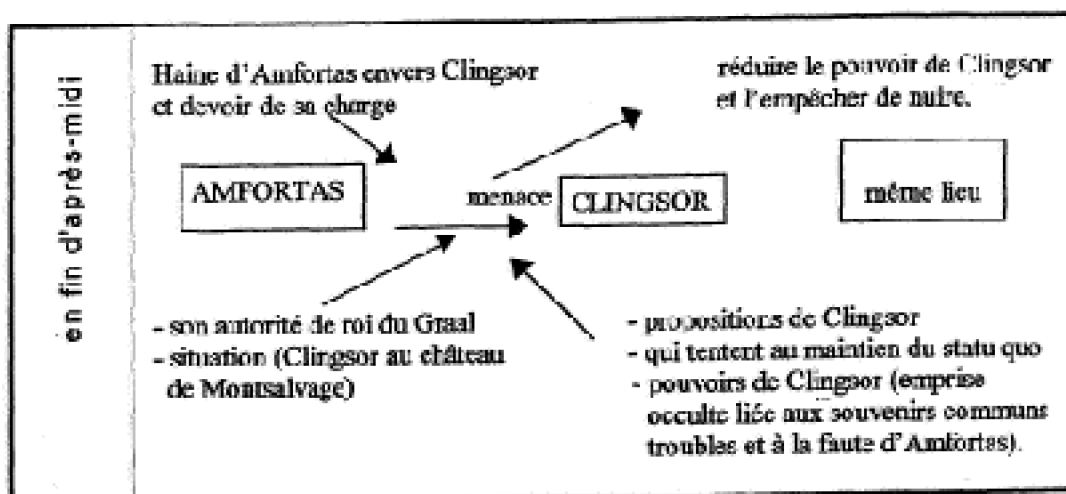
2 - Application du schéma actancier à la pièce de J. Gracq le roi pêcheur.

Sans prétendre à l'exhaustivité, le choix des situations suivantes et la série des schémas explicitant ces situations permet de rendre compte des actions les plus significatives du *roi pêcheur* de J. Gracq, celles où s'accomplit l'action dramatique.

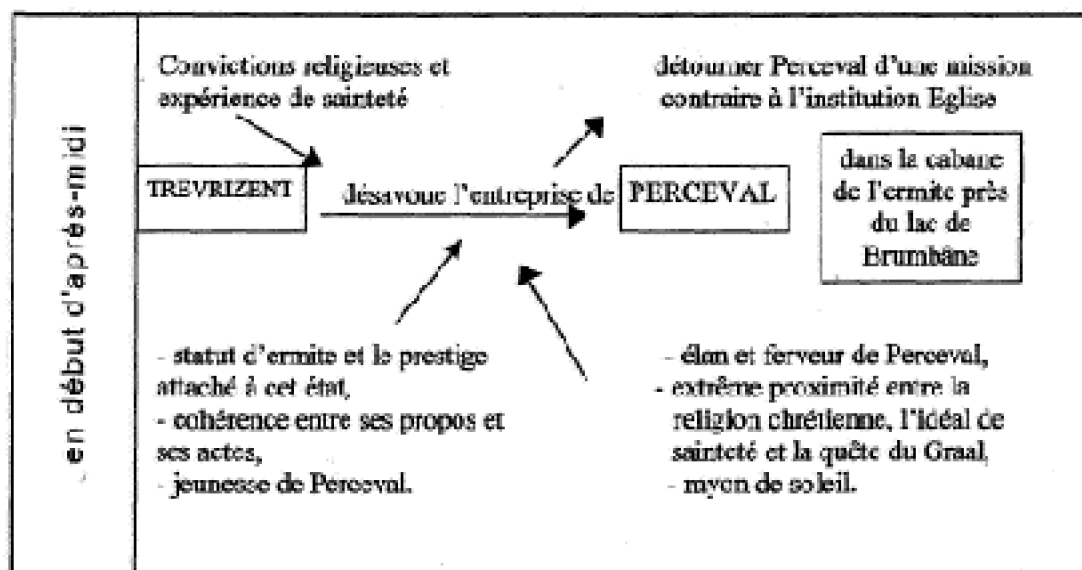
Action I - (acte I)



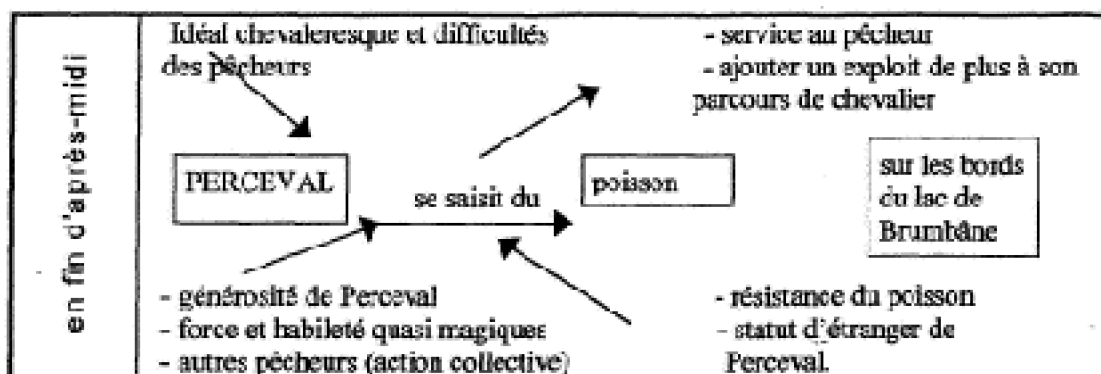
Action II - (acte II)



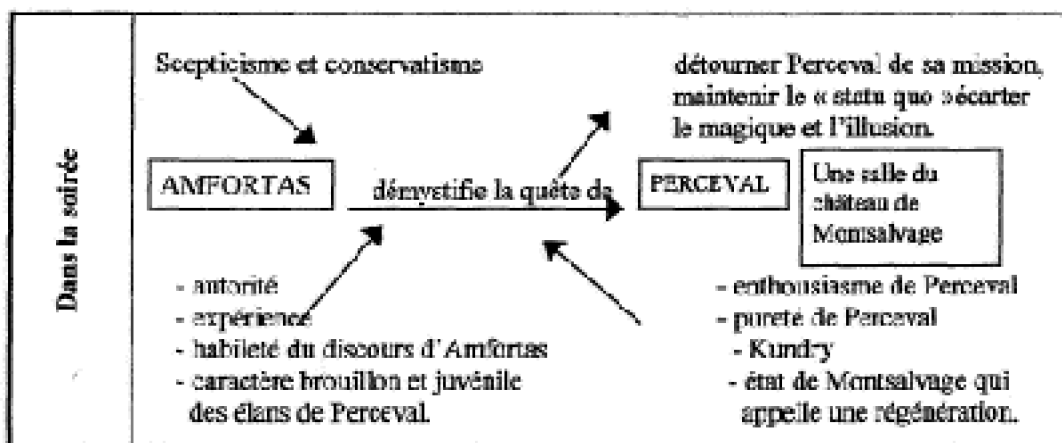
· Action III - (acte II)



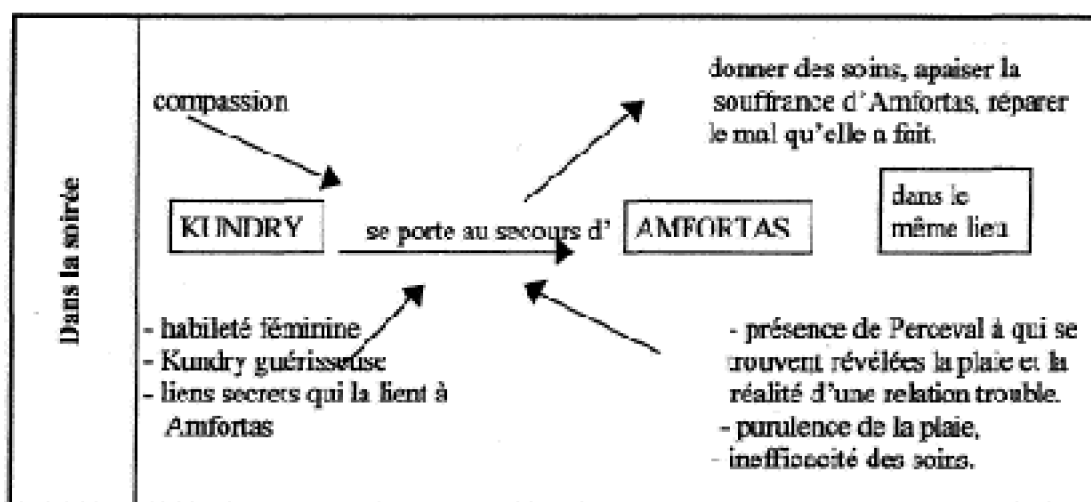
· Action IV - (acte II)



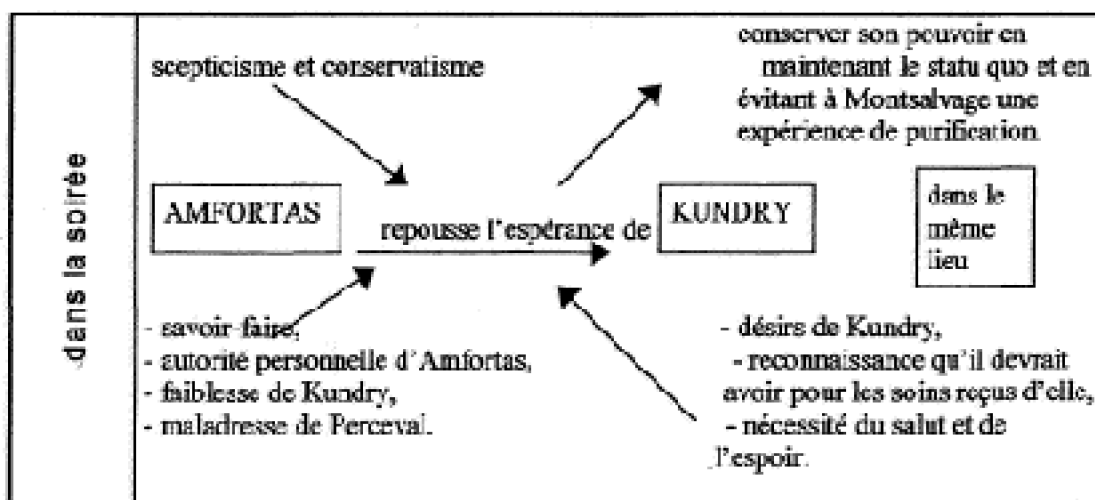
· Action V - (acte III)



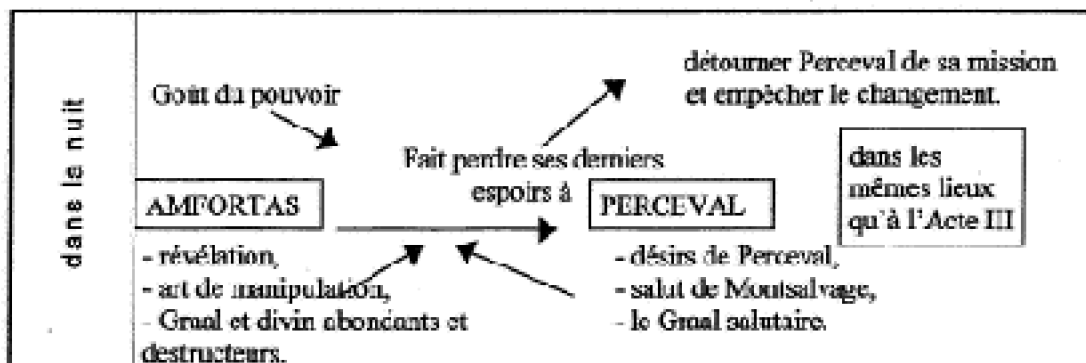
Action VI - (acte III)



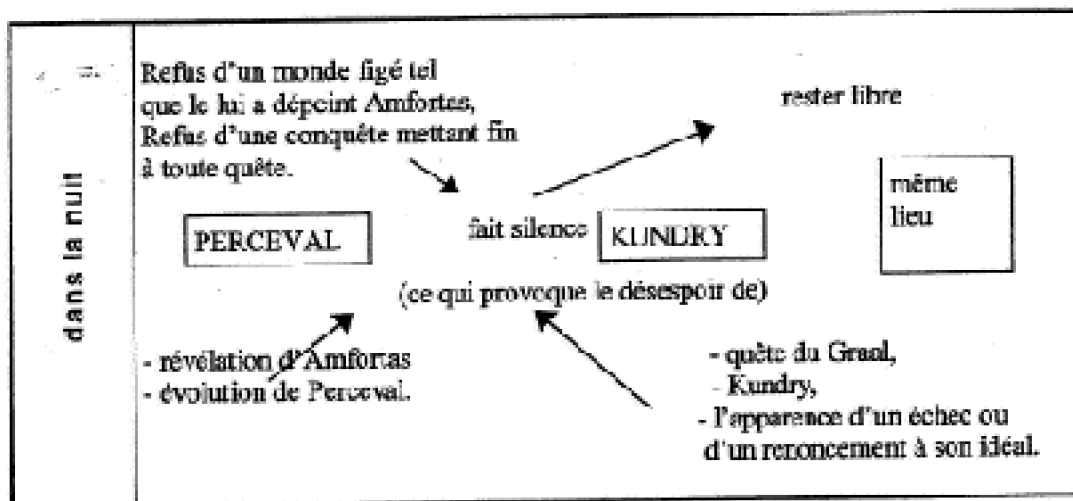
Action VII - (acte III)



· Action VIII - (acte IV)



· Action IX - (acte IV)



A partir des schémas actanciels ainsi établis, le lecteur peut procéder à une interprétation générale de la pièce de J. Gracq, dont les quelques lignes qui suivent peuvent donner une idée. Ce sont d'abord les circonstances des actions qui créent un certain climat et donnent une orientation à l'action dramatique. De l'aube à la nuit, ne voit-on pas monter et s'affirmer un espoir de salut qui se dégrade progressivement au fur et à mesure que le jour décline ? La plupart des actions sont négatives, à l'exception de deux (schéma IV et VI). Si l'on observe la position des sujets et des objets, Amfortas apparaît nettement comme le personnage central de la pièce, le choix du titre confirmant l'intention de J. Gracq de procéder à une décentration significative par rapport à son modèle principal, Wagner²⁷⁴. Roi pêcheur, il prend Perceval dans ses filets tout en le laissant libre de choisir. Empêcher du salut, il entretient le mal et le désespoir en ce monde, tout en étant convaincu d'empêcher un plus grand mal. Sceptique et

²⁷⁴ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, op. cit., Avant-propos : « La température d'orage que dégage ce tête-à-tête sans rémission est à elle seule d'une nature assez attirante, je le crois, pour conduire à donner au personnage d'Amfortas la place centrale : c'est de ce changement de perspective que je m'autorise pour le titre que j'ai donné à cette pièce », p.16.

conservateur, il a tout vécu, étant revenu de toutes les illusions de la jeunesse. Il tire sa force de sa faiblesse même et de la conviction que rien n'est plus impur que la pureté érigée en absolu. Kundry, trois fois objet et une fois sujet, se définit comme un être de passion, de compassion et de sacrifice. On assiste à la défaite de ses espoirs. Perceval agit ou subit l'action alternativement. Chevalier généreux et ambitieux, il n'agit que par volonté. C'est volontairement qu'il pêche le poisson plus que singulier dans lequel on peut voir une préfiguration du Graal. C'est délibérément qu'il fait silence et s'abstient de « pêcher le Graal », geste qui mettrait fin à toute quête et à tout élan. Clingsor, qui intervient dans les deux premières actions puis disparaît au moment où Perceval, incarnant le bien et le salut, fait son apparition, se définit comme une force maléfique. Mais l'absence de rencontre entre lui et Perceval ne se justifie pas seulement par des raisons d'ordre psychologique, entre autres l'horreur que l'hôte du Château Noir éprouve envers le chevalier solaire. Cet évitement pourrait signifier le refus que formait l'auteur de concevoir et de représenter, si peu que ce fût, un monde manichéen.

Au-delà d'une analyse centrée sur les personnages eux-mêmes, on remarque des complicités ou des oppositions entre eux. Certains liens secrets et passés lient par exemple Kundry à Clingsor. Le passé et l'expérience jouent un grand rôle pour sceller des complicités entre les acteurs ou pour aider certains d'entre eux (excepté Kundry et Perceval) à prendre le dessus sur les autres. Les oppositions relèvent en général de devoirs ou de potentialités qui ne sont pas accomplis ou respectés et de désirs inassouvis. D'un côté Amfortas, Clingsor et Trévizent comptent sur leur position, cherchant à maintenir leur pouvoir, leur institution ou leur idéologie, fût-elle celle du Mal -ce qui n'empêche pas entre eux de lourds contentieux-, de l'autre le couple Perceval et Kundry fixe et se fixe un avenir plein de promesses.

Un désenchantement se dégage de l'œuvre, le scepticisme et la volonté de conserver son pouvoir l'emportant sur la générosité et l'élan des meilleurs. L'auteur émet par ailleurs un doute sur la nature généreuse de la quête de Perceval. Il y a, au-delà des oppositions apparentes, des similitudes frappantes et l'élan et l'enthousiasme, faute de rationalité et de discernement, ne sont pas suffisants pour accréditer une quête du Graal qui ne prend pas en compte les faiblesses humaines. Tout en reconnaissant à l'attitude d'Amfortas une certaine grandeur tragique, en faisant de lui, par une de ses deux faces « le lieu d'un écartèlement absorbant, une de ces pierres de foudre exemplaires qui jalonnent une des frontières - et non la moins brûlante - de la condition humaine »²⁷⁵, J. Gracq n'en voit pas moins en lui l'autre face, par laquelle « il secrète et répand l'ombre comme la seiche son encre, il embrouille, il est par vocation le grand avorteur »²⁷⁶. Seule Kundry, qui ne se rend pas aux raisons d'Amfortas, semble trouver grâce aux yeux de l'auteur dont elle « porte [les] couleurs ». Seule elle incarne, à travers et au-delà de sa frustration et de sa détresse, ce qu'est l'espoir pour l'homme, une nécessité vitale et irréductible.

A l'issue de cette application aux scènes fortes de l'œuvre, et à l'issue de leur

²⁷⁵ Ibid., p. 17.

²⁷⁶ Ibid.

interprétation, une question demeure : à partir de quels critères va être déterminé le choix des scènes à modéliser et être affirmée l'exhaustivité de l'analyse actancielle ? Si on peut admettre que l'enseignant expérimenté va d'emblée aux scènes les plus caractéristiques et pourra éventuellement justifier son choix a posteriori, qu'en est-il de l'élève ou de l'étudiant à qui l'on demande de procéder, de façon individuelle et autonome, à une telle lecture de l'œuvre et d'en rendre compte ? Que l'apprentissage et la répétition des applications ultérieures renforcent les capacités de l'élève et sa faculté de discernement ne fait pas de doute. Il reste que le schéma actanciel a le mérite de faire apparaître clairement le problème qui concerne tout lecteur ou tout critique : à l'évidence il ne peut pas apporter une réponse exhaustive à la question, et ce d'autant moins que le schéma, par sa nature même, n'a pas la prétention à la globalité ni à l'exhaustivité.

Un autre problème, plus fondamental encore, mérite d'être résolu puisqu'il engage le sens à donner à l'œuvre, la nature de l'œuvre et la pratique de la lecture : au-delà des structures lisibles et modélisables à travers le schéma actanciel, structures qui constituent l'action énoncée, se trouve posée la nécessité de rendre compte de l'action qui les a énoncées et des structures énonciatives de l'œuvre.

5.2.3.2 Repérage et modélisation des structures d'énonciation de l'œuvre.

1 - Nécessités et modalités d'une analyse des structures de l'énonciation.

Comment une analyse actancielle qui ne prendrait en compte que les seules structures énoncées pourrait-elle valablement rendre compte de ces structures ? En effet, et ceci est encore plus vrai pour le texte de théâtre, le sens donné à telle ou telle action n'est perçu dans l'analyse actancielle qu'à travers une sélection d'indices et une élimination d'autres indices relevant de la situation d'énonciation dont il faut bien rendre compte, car ils contribuent eux aussi et fondamentalement à la signification globale. Une réplique comme celle de Perceval dans la scène analysée plus haut (« Vous me souhaitez là fastueuse bienvenue, Seigneur. Souffrez que je me nomme à vous. On m'appelle Perceval le Gallois ». ²⁷⁷) contient à l'évidence bien des indices personnels et situationnels permettant d'identifier les partenaires d'une communication qui ne sont pas sans rappeler les acteurs pris en compte dans le schéma actanciel : le sujet (soit l'énonciateur), l'objet de la communication (soit l'énoncé), son destinataire (soit l'énonciataire), sans oublier les circonstants de cette énonciation, qu'il s'agisse des motivations du sujet et des éléments facilitant ou contrariant la transmission d'information qui se réalise. Une telle situation énonciative peut être même représentée sous la forme d'un schéma actanciel et d'une phrase : « Appréciant d'être invité par Amfortas, Perceval s'adresse à lui et lui décline son identité, soutenu par l'accueil bienveillant de son interlocuteur, et malgré l'ignorance où il se trouve de l'identité de celui-ci. »

S'il est vrai que les actants de l'énonciation sont en quelque sorte assimilables aux actants d'une situation actancielle de l'énoncé narratif, n'y a-t-il pas nécessité de manifester clairement le niveau où se situe l'action, en distinguant énoncé et énonciation ? Peut-on d'autre part sans inconvénient laisser s'installer la confusion dans l'esprit du

²⁷⁷ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, op. cit., p. 74.

lecteur entre l'énonciation réelle, mais le plus souvent non directement observable, et l'énonciation fictive ? Une telle analyse est d'autant plus indispensable que l'énonciation énoncée elle-même peut encore prendre divers aspects, celui d'un narrateur assumant de façon syncrétique la fonction d'actant de l'énonciation et la fonction d'actant de l'énoncé narratif, ou celui, mis à distance par l'énonciateur, d'interlocuteur du dialogue dont le discours énoncé et rapporté apparaît, dans le cadre de l'énoncé qui le rapporte, comme un simulacre d'énonciation.

Si donc la nécessité d'une étude des structures de l'énonciation s'impose, quelles modalités doit-on mettre en oeuvre dans une telle analyse ?

Une première étape va consister à dissocier les formes énoncives et les formes énonciatives, ce qui revient à distinguer, dans un texte, les formes relevant du « récit » et celles relevant du « discours », suivant la terminologie d'E. Benveniste²⁷⁸.

Une deuxième sera constituée, par la discrimination des différentes situations d'énonciation, l'énonciation proprement dite (présupposée par l'existence de l'énoncé textuel), l'énonciation énoncée (ce qui suppose l'existence d'un narrateur) et l'énonciation rapportée (se situant au niveau du dialogue entre interlocuteurs appartenant à l'énoncé narratif).

Une troisième étape pourrait avoir pour objet le repérage et la modélisation d'une situation d'énonciation énoncée (ou rapportée) à travers ses caractéristiques spatiales temporelles et actuelles.

Une quatrième pourrait alors se fixer pour objectif de décrire, à partir du texte énoncé, le processus d'énonciation comme un débrayage actanciel, spatial et temporel.

La dernière étape consisterait à modéliser le système complexe des structures d'énonciation et d'énoncé d'un texte sous la forme d'un enchâssement traduisant la position hiérarchique de l'énoncé et des différentes instances d'énonciation.

Il nous paraît souhaitable, pour la clarté de l'exposé, qu'une application immédiate de ces différentes procédures soit faite à un texte du *roi pêcheur* de J. Gracq.

2 - Application à un texte du roi pêcheur de J. Gracq.

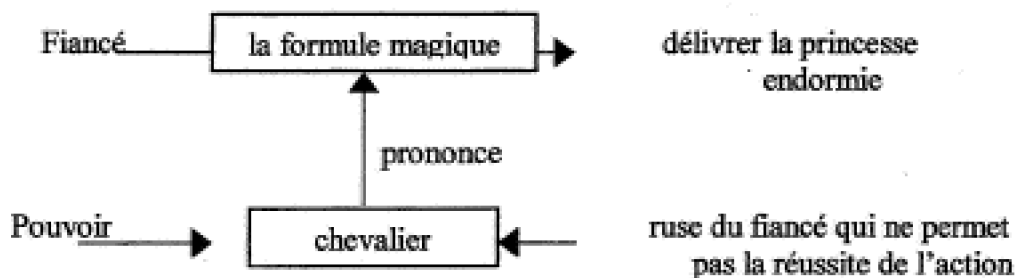
Une scène comme celle où Kaylet raconte « L'histoire-du-chevalier-qui-voulut-délivrer-la-princesse-endormie » semble inviter, pour son intelligibilité même, à ce type d'analyse. Ce passage de l'oeuvre se présente, par ailleurs, comme suffisamment représentatif de la pièce et du discours théâtral pour que son analyse puisse avoir une validité plus générale.

Cette scène contient à l'évidence un enchâssement de formes énoncives et énonciatives, de discours énoncés et énonciateurs. On peut identifier pas moins de trois niveaux d'énoncés, qui présupposent trois niveaux d'énonciation distincts. La situation où Kaylet produit le conte se définit comme une action d'énonciation mais ne peut être réduite à cela. Cette situation d'énonciation produit un énoncé contenant lui-même diverses situations d'énonciation rapportée, dont l'action principale qui peut être analysée

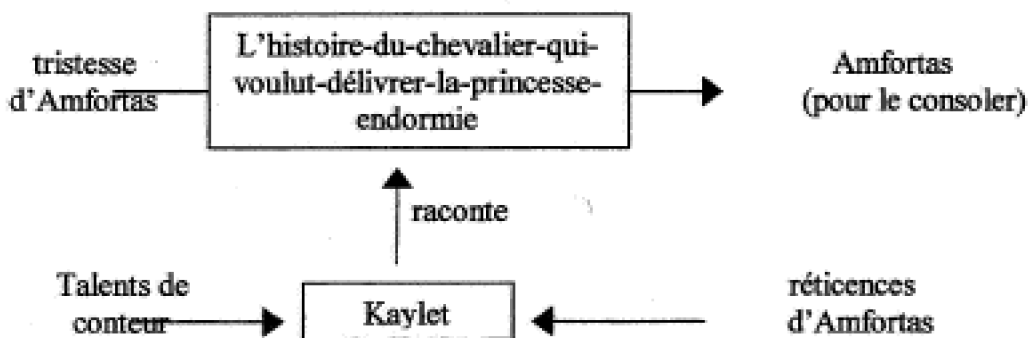
²⁷⁸ Benveniste (Emile), *Problèmes de linguistique générale*, (tome 1), Paris, Gallimard, 1966, pp. 225 et 59.

comme situation actancielle de l'énoncé narratif. Cette narration énoncée, par le fait même qu'elle est énoncée et mise en scène par un autre texte (le texte encadrant les répliques), suppose une autre instance d'énonciation que celle qui est perceptible et énoncée comme telle dans le texte des répliques de Kaylet.

Voici un schéma actanciel rendant compte de l'action principale énoncée par le conte : ce schéma actanciel suit le modèle proposé par A.J. Greimas dans *Sémantique Structurale*²⁷⁹.



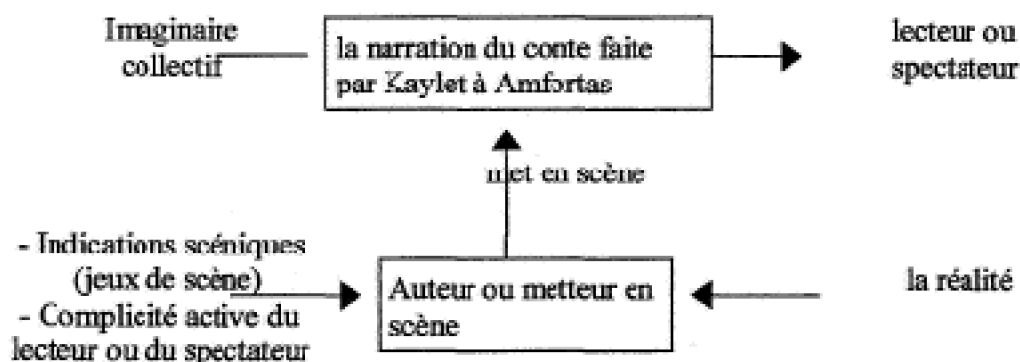
Un autre schéma permettrait de modéliser l'énonciation du conte dans lequel figure l'énonciation précédente.



Ce dernier schéma pourrait être représenté par une phrase : « Kaylet, pour répondre à la tristesse d'Amfortas et le consoler, lui fait le récit « du-chevalier-qui-voulut-délivrer-la-princesse-endormie » en dépit des réticences d'Amfortas peu enclin à ajouter foi à ce genre de récit ».

Un troisième schéma serait nécessaire pour représenter et modéliser le troisième niveau des structures énonciatives du texte.

²⁷⁹ Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, op. cit., pp. 172 - 191.



Il convient de reprendre chacun de ces niveaux d'analyse pour manifester la réalité des structures énonciatives à travers leurs marques. Au premier niveau, à savoir les structures énoncées du conte, on remarque plusieurs indices ou signes attestant la présence de situations d'énonciation. Qu'il s'agisse d'énonciations énoncées directement comme la formule utilisée par le chevalier à l'armure blanche en présence du fiancé de la princesse, ou qu'il s'agisse d'énonciations rapportées indirectement, comme les propos du vieux magicien informant le fiancé des conditions par lesquelles la princesse pourrait recouvrer la vie, de telles situations d'énonciations qui ont pour énonciateurs et pour énonciataires « les actants de la narration dotés de la compétence linguistique »²⁸⁰ ont leurs marques qui sont celles du discours direct. L'énonciation est désignée comme un processus qui demande à être situé, fonction que remplissent les différents indicateurs spatio-temporels comme « un jour », ou « au château ». Au second niveau d'analyse, c'est-à-dire celui qui concerne les circonstances du récit fait par Kaylet à Amfortas, on remarque par endroits l'utilisation du présent, ne serait-ce que dans le texte des didascalies ou dans certaines répliques précédant ou suivant le conte lui-même. Une telle communication, comme on peut le vérifier à travers le comportement d'Amfortas, n'a pas été sans effet, ce qui confirme combien une parole énoncée doit être considérée comme une action.

La distinction de ces niveaux d'énonciation étant acquise, il convient d'approfondir l'analyse du texte en cherchant à identifier la trace du processus d'énonciation lui-même qui s'opère suivant une dissociation des catégories actanciennes, spatiales et temporelles. La performance énonciative se réalise, en effet, dans l'énoncé par l'apparition de sujets ou d'actants souvent autres que les sujets de l'énonciation, par l'émergence d'une temporalité la plupart du temps distincte de celle de l'énonciation, par la mise en place d'un espace, en règle générale, autonome par rapport à celui de l'énonciation. Une telle dissociation des catégories de l'espace, du temps et de la personne se vérifie d'évidence dans la comparaison des structures énonciatives et des structures énoncives du conte. A l'espace dans lequel évoluent le narrateur Kaylet et son destinataire (Amfortas) et qui définit celui de l'énonciation, se substitue un autre espace que de nombreux indices, spatiaux, permettent de situer avec une imprécision qui est propre au conte : « son lit », « au chevet de la princesse », « fit venir », « fut appelé », « jusqu'au château » etc. Le fait

²⁸⁰ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, op. cit., p. 98.

que chacun des lieux de l'espace imaginaire du conte soit manifesté par des indices tels que le lit, la chambre de la princesse ou le château du fiancé, instaure une différence avec l'espace de l'énonciation, même si celui-ci présente avec le lieu imaginaire des similarités évidentes.

Une formule telle que « il était une fois », en dépit de son caractère intentionnellement vague et qui relève de l'univers imaginaire des contes, place bien le destinataire du récit, Amfortas, ou un autre destinataire d'un autre niveau de réception, le lecteur ou le spectateur de la pièce, dans une situation temporelle double. La temporalité est d'abord celle du récit énoncé, dans laquelle s'inscrivent des actions passées, pour commencer l'enchantement de la belle princesse, puis une multiplicité de péripéties qui constituent la trame narrative du conte. Une telle situation, enclenchée par le débrayeur « il était une fois », se trouve prolongée par l'emploi réitéré des temps du passé (« Et son fiancé qui était un seigneur de haut lignage fit venir... ») et par la présence d'adverbes ou de circonstanciels de temps comme « un jour », « alors », « longtemps encore ». Une telle situation temporelle en implique une autre, à savoir le moment de son énonciation. Il n'y a de temporalité passée que par rapport à un présent, celui de l'énonciation. Ce présent de l'énonciation qui ne se manifeste pas dans le texte du conte proprement dit est perceptible dans la présence, encadrée par des tirets, d'éléments de commentaire qui ne peuvent être mis qu'au compte du narrateur lui-même : - « c'était un homme rempli de ruse - », « - son coeur était ouvert à la charité - ». Ces formules qui ponctuent régulièrement le texte en rappelant la présence du narrateur font ressortir avec plus d'évidence encore la temporalité passée, l'énonciation présente s'y constituant aussi paradoxalement de ce qu'elle n'est pas. La présence du passé simple, qui conclut le récit en soulignant son caractère accompli, ne renforce-t-elle pas l'existence séparée d'un présent (celui de l'énonciateur) et ne renforce-t-elle pas du même coup et paradoxalement la présence de ce présent ?

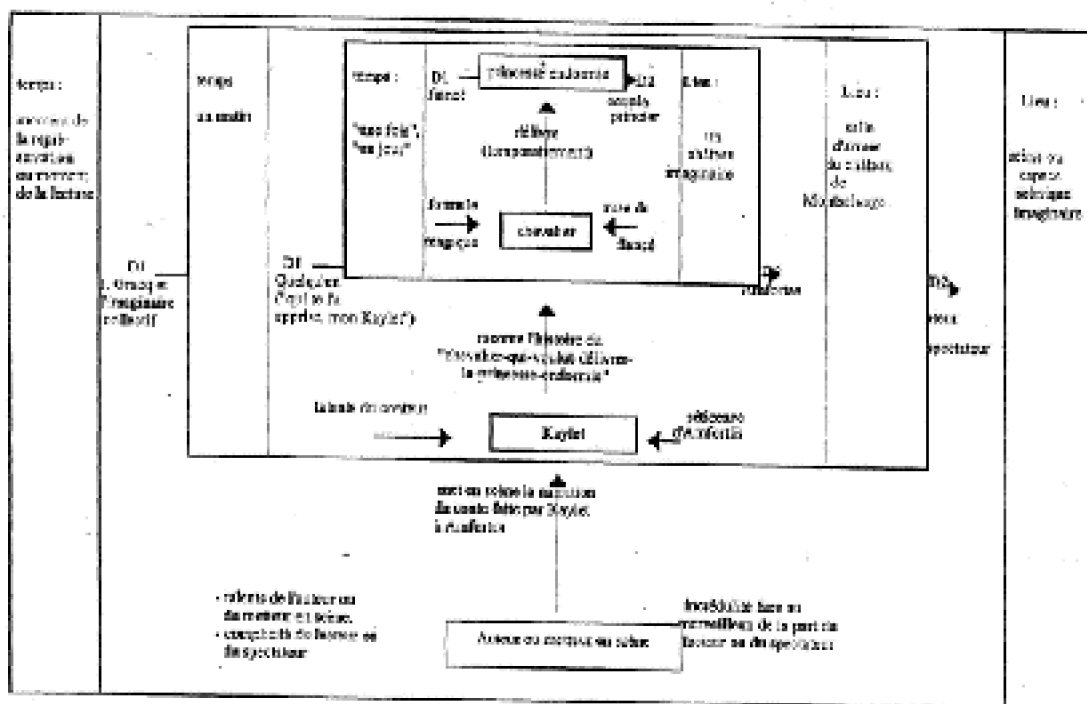
Outre les coordonnées spatio-temporelles, le récit énoncé met en avant des actants spécifiques identifiables à des indices personnels. Princesse, fiancé, médecins et magiciens, habitants du château, chevalier à l'armure blanche, peuplent l'univers imaginaire de ce conte. Ces acteurs, qu'il s'agisse d'individus ou de collectifs, ont les traits de personnes vivantes, tant à travers leur appellation propre comme « Blanche fleur » qu'à travers leurs actions ou leur discours : « Assez dormi, éveille-toi ! ». Ces catégories actancielles, tout comme les coordonnées spatio-temporelles, diffèrent de celles de l'énonciation. L'emploi de la troisième personne les institue comme autres que le sujet de l'énonciation, lequel, exerçant sa compétence discursive et son savoir-faire de narrateur, leur prête divers attributs figuratifs destinés à leur donner de l'existence.

On peut déduire de ces observations une définition du processus d'énonciation comme la projection, "hors de cette instance, et des actants de l'énoncé et des coordonnées spatio-temporelles, qui constitue le sujet de l'énonciation par tout ce qu'il n'est pas"²⁸¹.

On peut aussi concevoir une représentation des différentes instances d'énonciation repérées et une modélisation de leur acte d'énonciation à travers le schéma actanciel. Le

²⁸¹ Ibid.

modèle ci-après permet de rendre compte de chaque action d'énonciation et de ses actants spécifiques, de son inscription dans l'espace et le temps correspondant. Elle rend visible aussi l'emboîtement ou la mise en abyme des situations d'énonciation du texte. On remarque que l'énoncé constituant le contenu du récit conté à Amfortas par Kaylet qu'on est tenté de considérer seulement comme une action énoncée constitue aussi une situation d'énonciation. C'est en effet par son discours que le chevalier à l'armure blanche délivre (ne serait-ce que temporairement) la princesse endormie. S'il est vrai qu'un acte énoncé peut être souvent considéré comme une situation d'énonciation, les situations d'énonciations elles-mêmes sont modélisables sous forme de schéma actanciel. On retrouve en effet, dans la situation d'énonciation, le processus de transmission d'un objet vers son destinataire à un destinataire qui peut être le sujet énonciateur (comme c'est le cas dans la situation d'énonciation présupposée par l'existence du texte ou de sa représentation) ou qui peut être autre que le sujet énonciateur (dans les deux autres cas).



Le tableau permet de remarquer, par ailleurs, dans la mise en abyme de l'énonciation, au-delà de certaines spécificités, des similarités aussi nombreuses que les

interrogations qu'on peut avoir concernant la possibilité d'appliquer au texte théâtral les concepts d'énonciation et d'énoncé et la modélisation du schéma actanciel. On constate, par exemple, l'importance des lieux imaginaires. Qu'il s'agisse du château merveilleux du conte, qu'il s'agisse du château de Montsalvage donné comme réel dans la représentation mais que l'existence plus immédiate de la mise en scène ou du texte crée comme un espace scénique de l'illusion. On constate également une similitude, aux différents niveaux d'énonciation, entre les opposants. C'est une commune réticence que partagent les récepteurs ou destinataires des différents discours devant les choix où ils sont mis : le fiancé craint moins de perdre sa fiancée que de la céder à celui qui la sauve ; Amfortas craint moins de se livrer à sa tristesse et à son malheur que d'accepter que cette tristesse soit apaisée par un récit consolateur. Quant au spectateur ou au lecteur, il craint moins de perdre son incrédulité sèche et austère que de céder à la magie du spectacle. On constate pareillement une similarité dans les adjuvants : les talents de l'auteur ou du metteur en scène ne le cèdent en rien aux dons du conteur ou à ceux de la formule magique.

Quelle place doit-on accorder à la mise en scène et aux didascalies du texte théâtral et se peut-il que la modélisation ici proposée rende compte de leur présence ? Dans quelle mesure les didascalies contribuent-elles à rendre présentes à leur manière la scène d'énonciation, la réalité de l'énonciateur et les modalités de réception de cette énonciation par le destinataire ? L'analyse d'un exemple peut ici faciliter la réponse à de telles questions.

La didascalie de la page 43 ("Amfortas prête l'oreille et joue nerveusement avec les cordons de son manteau")²⁸² montre à l'évidence à quel point l'énonciation agit sur son destinataire qui est partagé entre des sentiments contradictoires : l'écoute attentive et la réticence que manifeste le jeu nerveux sur les cordons de son manteau. Une telle didascalie constitue pour le lecteur de l'œuvre l'équivalent de ce que serait le jeu de scène de l'acteur dans la situation de représentation. L'utilisation du présent, par opposition au passé du conte et de tout récit institue la narration de Kaylet comme une énonciation en direction d'Amfortas d'abord et du lecteur ensuite, ce que confirme le jugement implicite, attribuable au seul auteur, contenu dans la formule décrivant l'intonation choisie par Kaylet : "récitant d'une voix enfantinement solennelle et apprêtée"²⁸³. Ainsi, les didascalies, partie intégrante du texte théâtral, contribuent à donner au lecteur maints signes de la présence d'une situation d'énonciation, qu'il s'agisse d'une référence directe aux modalités de l'acte énonciatif lui-même, ou qu'il s'agisse d'une évocation des réactions que suscite, chez son ou ses destinataires, le discours adressé et reçu.

5.2.3.3 Repérage et modélisation des structures de surface.

1 - Rappel des modalités

²⁸² Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, op. cit., p.43.

²⁸³ Ibid.

Les structures d'énonciation étant saisies, il importe de repérer et de modéliser les structures de surface, au premier rang desquelles figurent les structures narratives, ainsi que le propose le groupe d'Entrevernes dans son ouvrage d'initiation *Analyse sémiotique des textes*²⁸⁴.

Rappelons que la composante narrative se définit comme la succession organisée d'états et de transformations assurées par l'action des protagonistes ou actants. On appelle programme narratif la séquence structurée en étapes successives conduisant la transformation d'un état initial en état final. Pour effectuer cette transformation, le sujet assumant l'action transformatrice, appelé sujet opérateur, constate d'abord l'état d'une situation (ou se trouve informé par un tiers de cet état). La première étape active du programme narratif de la transformation correspond à l'acceptation par le sujet de la mission à accomplir. Cette étape où celui-ci se trouve investi de la mission est dite motivation ou manipulation, dans la mesure où il s'agit le plus souvent de lui communiquer une volonté d'agir sur la situation initiale. Elle est aussi appelée contrat, dans le sens où il y a accord entre le sujet opérateur et le destinataire sur l'acte à accomplir. Lors de la deuxième étape active du programme narratif, le sujet acquiert ou mobilise les aptitudes requises par l'action à réaliser. On étiquette généralement cette étape du terme de compétence. La troisième phase active du programme narratif est dite performance, car elle correspond au processus actif réalisant la transformation d'état. Dans le cas où la performance n'est pas réalisée, le programme narratif peut être interrompu ou bien ajourné. Quel que soit le résultat de l'action, le sujet se trouve évalué dans sa performance à travers la quatrième et dernière étape appelée sanction. Le sujet opérateur est alors gratifié, voire glorifié dans le cas où la performance a réussi. Il peut être disqualifié, voire discrédité dans le cas inverse.

Les structures narratives ne sont pas les seules structures de surface du texte et les personnages ne se limitent pas à leurs fonctions actancielles. Le niveau dit superficiel de la syntaxe figurative ou anthropomorphe du texte est aussi celui des structures discursives. Rappelons qu'il s'agit de découvrir les acteurs dans des caractéristiques autres que narratives à travers les différentes formes thématiques ou discursives qui leur sont prêtées dans le texte. Le repérage des figures et des thèmes discursifs est une opération préalable à la saisie des rôles thématiques, dans la mesure où un rôle thématique est obtenu par la "réduction d'une configuration discursive à un seul parcours figuratif (réalisé ou réalisable dans le discours),"²⁸⁵ parmi tous les parcours sur lesquels un acteur peut s'inscrire virtuellement. Si l'on veut bien admettre, en effet que "la production d'un discours apparaît comme une sélection continue des possibles, se frayant la voie à travers des réseaux de contraintes"²⁸⁶, les unités discursives que le texte met en place à propos de tel ou tel acteur sont des unités préférées à d'autres et peuvent donc être lues comme les marques d'une intentionnalité de l'énonciateur ou de l'auteur ou, tout au moins, d'une attitude à l'égard de l'acteur en question. Au nombre des signes

²⁸⁴ Groupe d'Entrevernes, *Analyse sémiotique des textes*, op. cit.

²⁸⁵ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., p. 393.

²⁸⁶ Ibid., p. 106.

d'un discours de l'énonciateur, du narrateur ou de l'auteur, discours relatif aux acteurs du récit, peuvent figurer tous les indices du discours textuel faisant véridiction ou suscitant de la part du lecteur une évaluation de la vérité de l'acteur, ainsi que tous les termes évaluatifs de la vérité de l'acteur, ainsi que tous ceux, évaluatifs ou qualificatifs, que le texte rapporte ou répète à leur propos.

2 - Analyse des structures de surface du roi pêcheur de J. Gracq.

Les deux tableaux qui suivent correspondent aux deux composantes des structures de surface de la pièce. Le premier, tout en se limitant aux seuls personnages principaux, présente la programmation narrative de l'oeuvre dans sa généralité en sélectionnant, pour chaque acteur retenu, le parcours le plus général. Le deuxième tableau, consacré à la composante discursive de l'oeuvre, prolonge l'analyse des acteurs, en spécifiant les principaux rôles thématiques incarnés par chacun d'eux, en évaluant leur rapport au vrai suggéré par le texte, en précisant les termes évaluatifs dont ils sont l'objet, en déduisant pour finir, des informations précédentes, du sens général de l'oeuvre et des prises de position de l'auteur dans son *Avant-Propos* une attitude de celui-ci à l'égard de ses acteurs.

COMPOSANTE NARRATIVE						
PN	Sujet Opérateur	Contrat	Finalités	Compétence	Performance	Sanction
1	Perceval	Conquérir le Graal	Répondre à son désir	- Force – Enthousiasme – Questionnement - Certitude	Echec par renoncement	- Frustration qui conserve le désir intact - Disqualification
2	Clingsor	Empêcher que le Graal ne revive	Ne pas retourner en enfer	Pouvoir de magicien	- Echec auprès de Kundry - Echec auprès d'Amfortas	Exclusion de l'histoire
3	Amfortas	Conserver le pouvoir, rester roi du Graal	Maintenir une situation acquise	- Manipulation - Autorité	Réussite	Malheur assumé
4	Trévrizent	Renoncer à soi-même	Salut chrétien	Sagesse- et sainteté	Echec	Solitude dans le discrédit
5	Kundry	Tout faire pour que le Graal revive	Libérer la vie	- Séduction – Complicité - Tendresse	Echec	-Abattement final - Vie malheureuse

COMPOSANTE DISCURSIVE				
Sujet opérateur	Rôles thématiques	Vérité de l'acteur	Qualificatifs/ évaluatifs	Attitude de l'auteur
Perceval	- chevalier – enfant - élu - héros - jeune homme – combattant	vrai	- enfant - enfant coléreux – exubérant – simple – jeune - le plus pur	juge ses élans juvéniles et ses questionnements stériles qui l'amènent à passer à côté de la question.
Clingsor	- sorcier – serpent – eunuque - magicien	Faux mensonger	- taupe - chapon gras – misérable – chacal - eunuque	hostilité
Amfortas	- roi – manipulateur – pêcheur – malade - prêtre	mensonger secret	- Seigneur - le prince - bel Amfortas -Rabat-joie – Orgueilleux - mort vivant – pourri - araignée venimeuse	dénonce son orgueil et son esprit manipulateur mais le présente comme un témoin du tragique de l'expérience humaine
Trévrizent	- ermite – guide – exorciste – inquisiteur - hôte	secret	- aime les idées vagues - homme de sage conseil mais borné - main secourable et vaine	hostilité
Kundry	- prostituée - la guérisseuse - la séductrice - la mère	vraie	- si belle - seule bonne - Tu es malade, je t'assure ! - Kundry porte mes couleurs	accord et compassion

A partir des tableaux ci-dessus, le lecteur peut, pour chaque acteur et son programme narratif, formuler une interprétation partielle des structures de surface vérifiant l'attitude de l'auteur à travers les informations fournies par une lecture horizontale des tableaux. C'est ainsi que le premier programme de Perceval peut donner lieu à la phrase d'interprétation suivante : J. Gracq met sur le compte de la jeunesse de Perceval la force de ses désirs, de ses élans, de ses enthousiasmes et ses questionnements stériles, qui l'amènent à passer à côté de la question et à renoncer à conquérir le Graal.

L'auteur exprime une franche hostilité au programme incarné par le sorcier Clingsor qui use de ses pouvoirs anciens pour tenter de corrompre les autres et empêcher que le Graal ne revive.

Le dramaturge manifeste en revanche une attitude complexe à l'égard d'Amfortas, en

qui il dénonce l'esprit de manipulation grâce auquel il parvient à conserver par orgueil son pouvoir de roi de Montsalvage et en qui il présente un spécimen du tragique de la condition humaine. L'ermite Trévrisent renonçant à soi-même au bénéfice du salut de son âme n'attire de la part de J. Gracq qu'un mépris hostile. Quant à Kundry qui fait tout pour que le Graal revive dans le but de libérer la vie et qui n'y parvient pas, elle suscite l'accord de l'auteur et sa compassion.

5.2.3.4. Repérage, manifestation et modélisation des structures profondes de l'oeuvre : le carré sémiotique et son application.

1 - Rappel des modalités.

On se souvient que l'approche sémiotique établit une distinction fondamentale entre les structures dites de surface, correspondant aux formes de nature anthropomorphe (les structures narratives et discursives), et les structures dites profondes qui, elles, sont "de nature logico-sémantique"²⁸⁷. Ces structures profondes, considérées comme les structures élémentaires du discours, ne peuvent être saisies qu'à partir du repérage des isotopies sémiques constituant en profondeur la cohérence du texte ou de l'oeuvre. Le lecteur, ayant repéré et dénommé ces catégories sémiques, considérées comme les structures élémentaires de la signification, doit leur donner une organisation cohérente. Il s'agit alors de construire, sous forme de métalangage, le système des structures profondes de la signification, selon le modèle du carré sémiotique.

Sans qu'il soit nécessaire de reprendre ici la présentation de ce modèle, rappelons qu'il est constitué de quatre positions S1, S2, S1, S2. Entre S1 et S2 (haut et bas par exemple), existe une relation de contrariété, qui correspond à la plus grande différence possible. Entre S1 et S1, de même qu'entre S2 et S2, s'établit une relation de contradiction à distinguer de la précédente. Alors que le choix ne se fait pas obligatoirement entre S1 (le haut) et S2 (le bas), la relation entre S1 et S1 (haut et non haut) est de l'ordre de l'alternative : il faut choisir obligatoirement entre l'une ou l'autre des positions. Précisons par ailleurs, que pour aller d'un contraire à l'autre, il est nécessaire de passer par le contradictoire du premier.

Une fois le carré sémiotique établi, il convient d'évaluer le micro-univers sémantique du texte comme un système orienté, et ce notamment en observant comment certaines catégories sémiques valorisent un côté du carré au détriment du côté opposé. Pour une telle valorisation axiologique, il n'est pas sans intérêt que le lecteur vérifie la validité de sa lecture sémiotique du texte en confrontant cette signification relevant des structures profondes avec les interprétations précédemment acquises dans l'analyse des structures de surface. A l'issue de cette confrontation, le lecteur peut manifester la cohérence des différentes composantes du texte et leur commune intentionnalité.

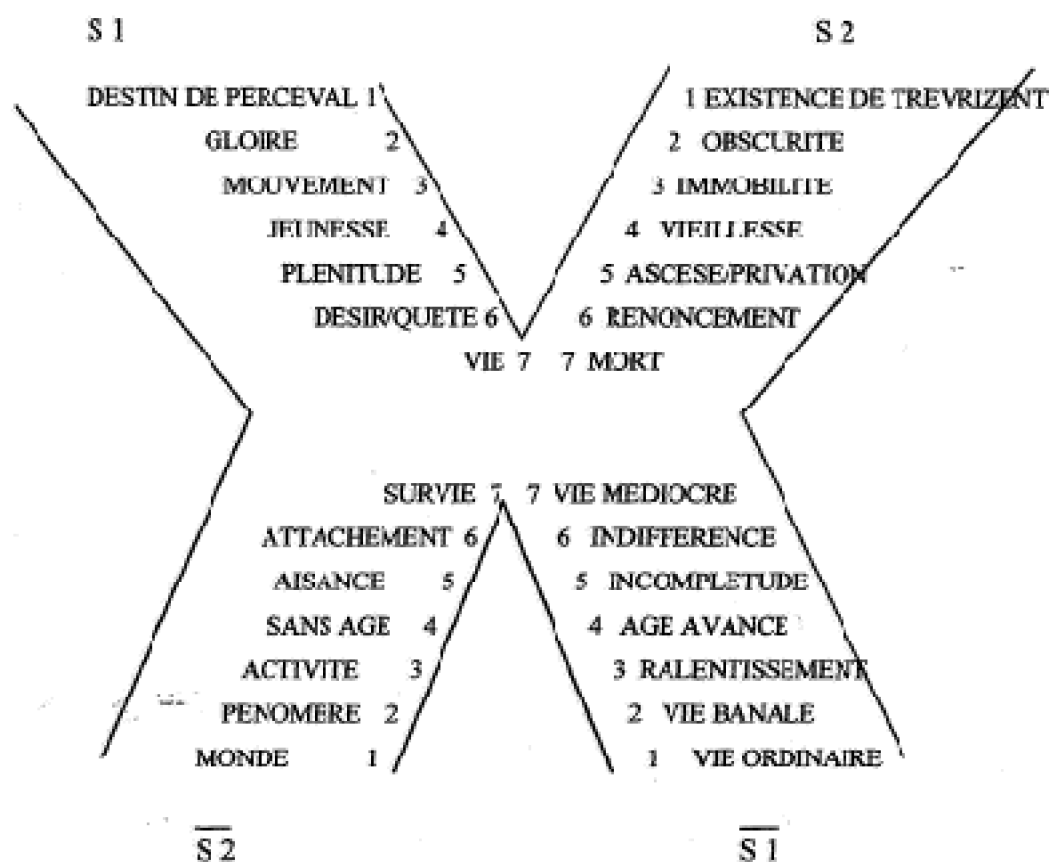
2 - Analyse des structures profondes dans un texte du roi pêcheur de J. Gracq²⁸⁸.

²⁸⁷ Greimas et Courtès, op. cit., p. 365.

La première opération que nécessite la lecture des structures profondes d'un texte est d'évidence le repérage des isotopies, à savoir la redondance de sèmes communs et de leurs contraires ou de leurs contradictoires. Cette recherche appliquée au passage en question peut donner lieu au relevé suivant : quête vs renoncement, vieillesse vs jeunesse, vie vs mort, religion vs magie, soumission/humilité vs orgueil, aventure vs vie sédentaire, désir vs crainte, mouvement vs immobilité, tranquillité vs risque, salut vs damnation, etc.

A partir du repérage précédent, il est possible de décrire par le carré sémiotique les relations entre les isotopies découvertes. La cooccurrence de deux discours, celui de Perceval et celui de Trévrizent, rend nécessaire ici la mise en place de deux carrés sémiotiques distincts. Une telle procédure, si elle permet de clarifier, en les dissociant, les deux discours concurrents, peut avoir comme inconvénient de perdre de vue le texte propre à l'auteur et le rapport que celui-ci entretient avec le point de vue des acteurs mis en présence. Aussi ce rapport devra-t-il faire l'objet d'une étude particulière à partir et au-delà d'une spécification du discours des deux acteurs, en s'appuyant sur les indices que le texte lui-même contient.

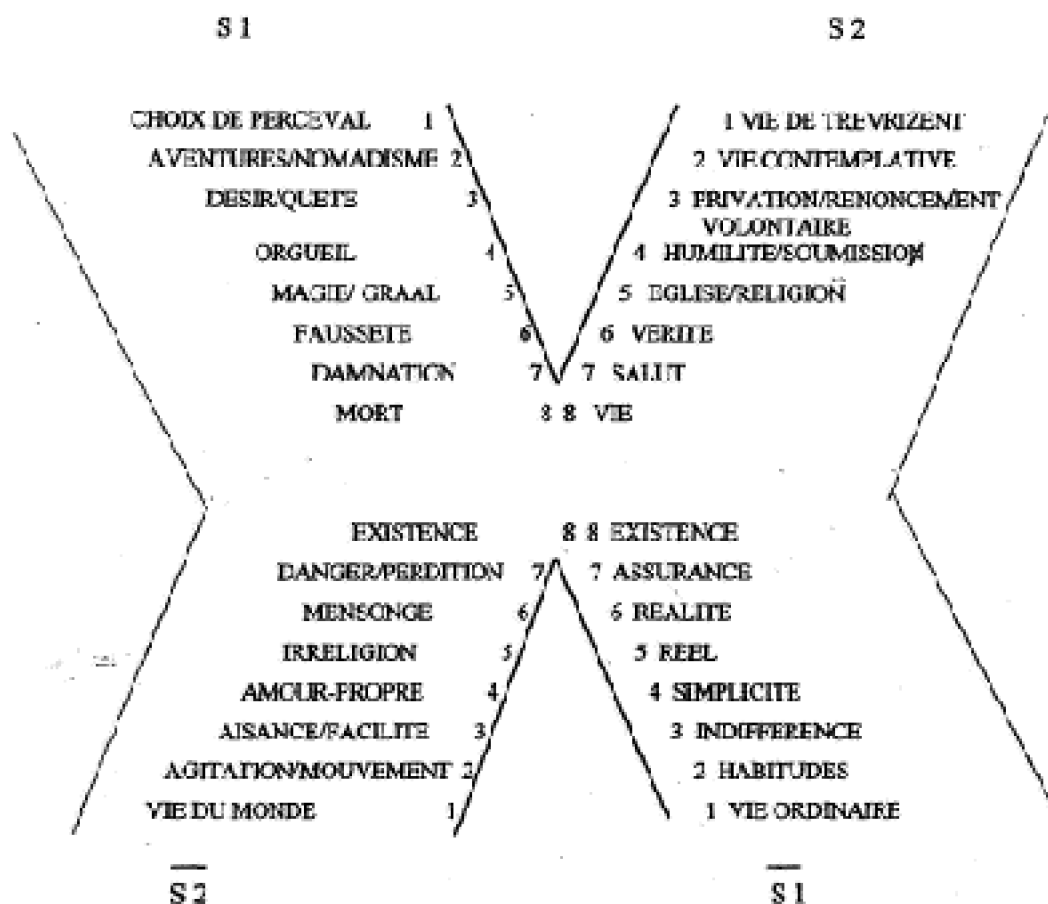
Voici le carré sémiotique auquel un lecteur peut aboutir en prenant comme objet d'investigation le discours de Perceval et les échos que ce discours rencontre chez son interlocuteur :



A partir des relations rendues manifestes par le premier carré sémiotique, il est possible de prendre conscience des valeurs axiologiques propres au discours de Perceval. Celui-ci s'organise en effet autour de quatre positions logiques, qui correspondent à quatre modes d'existence : le destin de Perceval ayant pour contradictoire la vie ordinaire et l'existence de Trévrizent s'inscrivant dans un refus du monde.

A son propre destin que Perceval entrevoit comme un accomplissement glorieux de ses désirs et des élans de sa jeune vie, le jeune héros oppose l'existence obscure de Trévrizent faite de privations dans le renoncement comme une mort à soi-même. Sur l'axe des sub-contraires se joignent d'autres relations logiquement complémentaires des précédentes : à l'existence du monde rejetée par Trévrizent s'oppose la vie ordinaire et médiocre qu'a fuie Perceval.

Si le lecteur prend pour objet d'analyse le texte de Trévrizent et s'il cherche à rendre compte des valeurs axiologiques mises en avant par cet autre discours, l'élaboration d'un deuxième carré sémiotique s'avère alors nécessaire.



Quelles valeurs axiologiques l'organisation des structures profondes ainsi découvertes permet-elle de dégager dans le discours de Trévrizent ? Il ressort que ce discours, organisé lui aussi autour de quatre modes d'existence, s'énonce comme une récusation catégorique des choix de Perceval. Trévrizent, en effet, n'entrevoit de salut que dans l'humble soumission aux règles de l'Eglise et considère que la seule vraie vie consiste dans l'expérience contemplative et dans le renoncement à soi-même. Un tel mode d'existence, qui rejette la vie mensongère et facile du monde et qui conçoit ce monde comme le lieu d'une vaine agitation et de la perte, s'oppose plus fortement encore aux choix de Perceval, en qui il dénonce les voix de l'orgueil et celles de la fausseté. Le discours de Trévrizent n'a d'autre dessein que de convertir Perceval : "Je suis devant toi une dernière fois comme la croix au carrefour des routes : ici c'est le renoncement, la soumission à la règle commune, et le salut - là c'est l'orgueil, le choix singulier, la solitude, et la mort. Renonce, Perceval"²⁸⁹.

La procédure, engagée ci-dessus, consistant à dissocier les deux discours a eu pour mérite de faire clairement apparaître deux points de vue séparés et opposés. Il convient, à présent, de s'interroger sur le texte propre de l'auteur et sur le choix des valeurs que ce texte ou celui de l'Avant-propos manifeste ou engage.

²⁸⁹ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, p. 64.

Y a-t-il une position d'équilibre entre les deux discours, ou y a-t-il une valorisation, marquée de l'un par rapport à l'autre ? L'auteur renvoie-t-il dos à dos Perceval et Trévrizent ou choisit-il de discréditer le point de vue de l'un par le point de vue de l'autre et réciproquement ? Dans l'un comme dans l'autre cas, quels seraient les indices du parti pris unilatéral, du rejet indifférencié ou des choix suggérés par discrédit réciproque ?

L'hypothèse qui vient à l'esprit à la lecture des deux carrés sémiotiques précédents, c'est que J. Gracq a représenté dans cette scène deux âges de l'existence humaine avec leurs valeurs et leurs limites respectives. Le discours propre de l'auteur dans ce passage et dans *l'Avant propos*, ainsi que les structures narratives et discursives générales de la pièce vérifient-ils cette hypothèse ?

Nul doute que cette action de discernement se fondant sur des indices textuels précis et procédant par confrontation oblige à travailler dans la complexité. Un tel processus où la connaissance du vrai ne saurait résulter d'un point de vue simple mais au contraire d'une purification ou d'une ascèse toujours plus grande, engage le lecteur à un effort de vérification constant et l'éloigne des tentations de réductionnisme manichéen. Il ne peut, semble-t-il, y avoir au terme d'une telle étude, qu'une vérité relative, et relative dans un double sens : d'abord comme vérité non absolue, ensuite comme vérité présente dans une relation. Ce qui, dans l'hypothèse émise ci-dessus, pourrait être discrédité chez Perceval, serait le totalitarisme ; ce qui pourrait être rejeté chez Trévrizent, serait un choix définitif et fondamental. S'il est vrai que l'idéal de l'auteur cumule les valeurs reconnues aux deux protagonistes, l'expérience de l'un et la vérité de l'autre et renvoie les deux parties dos à dos sur la question de l'engagement total ou définitif, s'il est vrai que l'auteur n'accorde son adhésion aux deux propos que de façon réticente, et ne fait droit à chacun d'eux qu'autant qu'il discrédite en partie le discours de l'autre, un tel choix doit pouvoir se vérifier à travers un certain nombre d'indices dans le texte propre de l'auteur constitué par les didascalies du texte analysé, par *l'Avant-propos* et par le parcours narratif ultérieur de Trévrizent et de Perceval. Les tableaux qui suivent rassemblent les indices en question.

Tableau

A-DIDASCALIES, soit le propos de l'auteur donnant droit et raison au	PROPOS DE TREVRIZENT en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Perceval	PROPOS DE PERCEVAL en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Trévrizent
	<p>-« mouvements d'enfants » (56) -Perceval « boit goulûment » (57) -Perceval « volubile » (57) -Perceval « très excité » (58) -« Il se regardait avec complaisance » (58) -« Il se pose avantageusement » (59) -« passionnément » (60) -« Furieux geste vers son épée » (60) -« simplement » (62) -« simplement » (63) -« exubérant » (65))</p>	<p>-« cachée dans les arbres, la cabane de Trévrizent, meuble grossièrement de quelques coffres, d'une table mal équarrie, et de souches mal rabotées qui servent de sièges ». (55) -« robe brun sale, de forme monacale, tête nue, tonsurée, croix sur la poitrine ». (55) -« Trévrizent ne paraît pas bouleversé » (60)²⁹⁰ -« Il baisse la tête » (61)²⁹¹ -« moqueur » (65) -« ironique » (66) -« sur un ton neutre » (66) -« réticent » (67) -« Trévrizent ébauche un signe de croix » (71)²⁹² -« Trévrizent fixe avec stupeur un rayon de soleil » (72)²⁹³</p>

²⁹⁰ L'écart entre l'attente de Perceval et l'attitude manifestée ici par Trévrizent suffit à caractériser la relation de celui-ci à l'autre comme une relation d'évaluation beaucoup plus que d'accueil ou de compréhension.

²⁹¹ Cette attitude peut être un signe d'humilité ou de soumission.

²⁹² Trévrizent accomplit ici les gestes de l'exorciste, c'est à dire de celui qui aux yeux de Julien Gracq, s'arrogé le droit d'incarner la solution, la vérité ou le salut pour l'autre.

²⁹³ Une telle fascination à l'égard de ce rayon de soleil discrédite son propre refus du magique.

B-AVANT-PROPOS de l'auteur donnant droit et raison au :	PROPOS DE TREV-RIZENT en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Perceval	PROPOS DE PERCEVAL en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Trévrizent
	<p>-« La conquête du Graal représente –il n'est guère permis de s'y tromper- une aspiration terrestre et presque nietzschéenne à la surhumanité » (pp 11-12)</p> <p>-« L'homme s'y montre redressé d'une fierté singulière, armé d'une ambition sans limites » -« Il m'a paru qu'il pouvait n'être pas sans intérêt de suivre une fois de plus le héros dans une démarche dont tout le mythe tend à démontrer qu'elle est au dernier point dangereuse et semée d'embûches, et de s'arrêter avec lui à quelques-uns des écueils dont sa route était jalonnée ». (p 16)</p>	<p>-« Ces écueils sont de nature spirituelle et leur garde remise tout naturellement aux mains des grands naufrageurs. Le personnage du prêtre ne saurait se séparer de la silhouette essentiellement <u>noire</u> qui lui est échue dans une représentation populaire, finalement bien avisée... » (p 16)</p> <p>-« L'homme de sage, mais borné conseil , dont le héros trouve traditionnellement la main secourable- et vaine – tendue au bord de sa route au moment où il aborde <u>le dernier tournant</u> ».</p>

C-PARCOURS NARRATIF ultérieur des deux personnages donnant droit et raison au:	PROPOS DE TREVRIZENT en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Perceval	PROPOS DE PERCEVAL en ce qu'il discrédite partiellement les choix de Trévrizent
	<p>-Perceval ne pose pas la question²⁹⁴</p>	<p>-Trévrizent demeure dans son isolement²⁹⁵</p>

Comme on peut le vérifier à travers ces tableaux, il s'avère que le rapport de l'auteur au discours des personnages est bien tel que le laissait supposer l'hypothèse émise précédemment. Tous les éléments accumulés ci-dessus démontrent, en effet, que chacun des deux discours n'est fondé que partiellement, la réciproque étant évidemment vraie.

²⁹⁴ Si Perceval ne pose pas la question, ce choix ne signale pas seulement le jeune chevalier comme incapable de réaliser son désir. Une telle décision a aussi pour effet d'invalider, dans une certaine mesure, le désir qu'il portait et qui le portait. Ce qui est dit de ce désir, ce n'est pas tellement qu'il soit ou non réalisable, c'est bien plutôt que ne soit pas en tout point désirable sa réalisation.

²⁹⁵ Un tel isolement peut-être lu et interprété comme une forme de discrédit.

Il nous paraît important à présent de voir comment une telle relation de l'auteur à ces deux discours peut être lue, au-delà de la juxtaposition et de la confrontation de deux carrés sémiotiques, dans leur superposition. Si l'on applique les deux carrés l'un sur l'autre, plus d'une isotopie commune ressort, en particulier les positions d'encadrement : chacun des deux carrés fonctionne, en effet, sur l'opposition primordiale entre les choix de Perceval et ceux de Trévrizent. Ce point étant reconnu, peuvent apparaître plus nettement les valeurs spécifiques à chacun des deux interlocuteurs et les marques propres de la valorisation axiologique de leurs discours. Un renversement de perspective est enfin perceptible sur la dernière isotopie, puisque ce qui était mort pour l'un est revendiqué par l'autre comme vie et puisque ce qui est vie pour l'autre devient mort pour le premier. Comme on le voit, les deux discours, pour contradictoires qu'ils soient, n'en sont pas moins analogues à un certain niveau.

A partir de cette constatation, il nous paraît possible et souhaitable d'élaborer un troisième carré sémiotique, seul capable de montrer comment le discours de l'auteur se constitue lui-même sémiotiquement. Construire un tel carré suppose que l'on associe, dans la même position S1, les valeurs revendiquées comme positives par Perceval et par Trévrizent, que l'on rassemble dans la même position S2, les contre-valeurs désignées par l'un et l'autre protagonistes, que l'on classe dans la position S1 les réalités reconnues comme non-valeurs par l'un et par l'autre et que l'on réserve la position S2 pour les réalités ou les éléments qui sont logiquement admis par Perceval et Trévrizent comme non-contraires à leur propres valeurs et à leurs propres visées.

S1	S2
<p>PERCEVAL ET TRÉVRIZENT (+) 1</p> <p>QUÊTE (chevaleresque) ET 2</p> <p>CONTEMPLATION (érémitique)</p> <p>JEUNESSE (renouveau) 3</p> <p>ET VIEillesse (sagesse)</p> <p>VIE (vitalité, plénitude) 4</p> <p>ET VIE (spiritualité)</p> <p>GRAAL (sacrament) 5</p> <p>ET RELIGION (salut)</p> <p>EXALTAATION/AIMANTATION 6</p> <p>ET REPULSION</p>	<p>1 PERCEVAL ET TRÉVRIZENT (-)</p> <p>2 ORGUEIL/CONQUÊTE (totalitaire)</p> <p>FONDAMENTALISME (religieux)</p> <p>3 JEUNESSE (puérité) ET</p> <p>VIEillesse (renoncement)</p> <p>4 MORT (inexistence spirituelle)</p> <p>MORT (inactivité, inexistence mondaine)</p> <p>5 GRAAL (pécunier)</p> <p>ET RELIGION (abdication de l'homme)</p> <p>6 FASCINATION et REPULSION</p> <p>« négative »</p>
<p>INTERET et DESINVESTISSEMENT 6</p> <p>GRAAL (objet de culte) et RELIGIOSITE 5</p> <p>EXISTENCE ET EXISTENCE 4</p> <p>JEUNESSE (développement) ET 3</p> <p>VIEillesse (conservatisme)</p> <p>QUÊTE, OBJET D'INTERET 2</p> <p>ET RELIGIOSITE</p> <p>PERCEVAL ET 1-</p> <p>TRÉVRIZENT (non-)</p>	<p>6 SCEPTICISME ET RETICENCE</p> <p>5 GRAAL (objet de suspicion) et RITE</p> <p>4 VIE MEDIOCRE (vie ordinaire et</p> <p>attachement au monde)</p> <p>3 JEUNESSE (amertume) et</p> <p>VIEillesse (réduction)</p> <p>2 QUÊTE ET REGLE, OBJETS</p> <p>DE RETICENCE</p> <p>1 PERCEVAL</p> <p>ET TRÉVRIZENT (non +)</p>
S 2	S 1

Si l'on prend les positions S1 notées 2 dans le tableau ci-dessus, soit "QUÊTE (chevaleresque) et CONTEMPLATION (érémitique)", positions qui caractérisent en propre les deux personnages, ou plus précisément positions vers lesquelles leur discours respectif permet d'imaginer qu'ils ont conscience de tendre pour se réaliser pleinement eux-mêmes (positions qui constituent donc l'idéal de soi de l'un et de l'autre), la position contraire (soit la position S2), est pour Perceval, tel qu'il est envisagé polémiquement à partir du regard et des jugements portés sur lui par Trévrizent, "ORGUEIL ou CONQUÊTE (totalitaire)". En d'autres termes, la quête d'idéal chevaleresque de Perceval n'est plus, aux yeux désabusés et critiques de Trévrizent, que l'expression exacerbée de l'orgueil et d'une volonté de puissance ou de conquête totalitaire, tandis que l'idéal de vie contemplative érémitique de Trévrizent prend aux yeux réprobateurs de Perceval (et de l'auteur qui partage partiellement son point de vue) l'aspect d'un durcissement et d'un figement fondamentalistes²⁹⁶. Pour aller logiquement de la position S1 à la position S2, on se souvient qu'il faut passer par le négatif de S1 (S1), ce qui correspondrait par rapport à Perceval à une dévalorisation de la quête, prise non plus comme objet de désir mais

comme objet suscitant la "réticence". De même l'idéal de contemplation spirituelle de Trévrizent n'est plus ici saisi que sous l'aspect formel et réducteur d'une "règle". Pour aller logiquement de la position S2 à la position S1, il convient également d'emprunter le détour du contradictoire de S2 (soit S2), ce qui, dans le cas d'un Perceval perçu non négativement, ferait de la quête, "un objet d'intérêt", et dans le cas de Trévrizent, appréhendé dans les mêmes conditions, correspondrait, non pas à un idéal de contemplation tel qu'il est postulé par le personnage de Trévrizent, mais à une forme de goût manifesté pour une certaine religiosité²⁹⁷. Si l'on considère les positions S2 notées 4 dans le même carré, soit les sèmes « MORT » et « MORT », ils trouvent un même contraire dans la position S1 correspondant au même mot, le mot "VIE", même si le sens prêté par chacun des deux protagonistes est différent. Quant aux oppositions sémiotiques comme "JEUNESSE" et "VIEILLESSE" ou comme "GRAAL" et "RELIGION", elles recouvrent, tout à la fois et dans chacun des cas, une expérience pleine et forte de l'existence et une forme de mort par renoncement à l'autre postulation.

Comme on l'aura remarqué, le dernier sème envisagé (noté 6 dans le tableau) correspond non plus au discours des personnages mais à celui de l'auteur, tel qu'il est exprimé par son "Avant-Propos" : "Reste au centre, au coeur du mythe et comme son noyau, ce tête à tête haletant, ce corps à corps insupportable □ ici et maintenant, toujours □ de l'homme et du divin, immortalisé dans "Parsifal" par la scène où le roi blessé élève le feu rouge du Graal dans un geste de ferveur et de désespoir qui figure un des symboles les plus ramassés que puisse offrir le théâtre – un instantané des plus poignants que recèle l'art □ de la condition de l'homme qui est, seul entre tous les êtres animés, capable de sécréter pour lui-même de l'irrespirable, et, condamné à ce tête-à-tête fascinant et interminable avec ce que de lui-même il a tiré de plus pur, de ne pouvoir faire autre chose que de répéter l'exaltante et désespérante formule : « Je ne puis vivre ni avec toi, ni sans toi ». La température d'orage que dégage ce tête-à-tête sans rémission est à elle seule d'une nature assez attirante, je le crois, pour conduire à donner au personnage Amfortas la place centrale : c'est de ce changement de perspective que je m'autorise pour le titre que j'ai donné à cette pièce. »²⁹⁸

Ainsi, le propos de l'auteur prolonge celui des personnages du texte analysé ici et ce n'est pas le moindre des mérites du dernier carré sémiotique que de montrer combien les discours qui constituent ce texte dans sa complexité dialogique rejoignent les structures globales de l'oeuvre. Une telle affirmation se trouve, du reste, confirmée par l'axe des subcontraires, dont les valeurs s'identifient aux prises de position et aux rôles incarnés, dans l'économie générale de la pièce, par Kundry et par Amfortas. Et des deux positions entre lesquelles s'établit la relation dite de subcontrariété, celle qui d'évidence agréerait le

²⁹⁶ Notons l'importance du « aux yeux de ». Le lecteur est, en effet, contraint, dans une situation polémique comme celle-ci, de lire le texte en partant du regard et des positions exposés et exprimés dans le texte et de construire sa propre interprétation, non sans tenir compte évidemment, comme nous nous y efforçons, des jugements formulés personnellement par l'auteur.

²⁹⁷ Le 04 mars 93, Julien Gracq, dans l'entretien qu'il nous a accordé, à Saint-Florent-le-Vieil, a lui-même reconnu que sa pièce « baignait dans un climat de religiosité ».

²⁹⁸ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Avant-Propos, pp 15-16.

mieux à l'auteur serait la position S2, c'est-à-dire celle qui, évoquant dans le texte les points de vue non contraires aux idéaux et aux visées des acteurs présents, correspond à l'attitude et au rôle de Kundry, dont Julien Gracq nous affirme en conclusion de son "Avant-Propos" que c'est elle "qui porte [ses] couleurs".²⁹⁹

5.2.4. Evaluation des mérites et des limites de l'approche sémiotique.

L'approche sémiotique présente des mérites et des limites qui sont à la fois d'ordre théorique et d'ordre pédagogique.

1. Envisageons dans un premier temps les mérites de cette approche.

Sur le plan théorique, la méthode de sémiotique narrative d'A. J. Greimas offre une théorie du texte qui est cohérente et qui permet de faire se rejoindre l'épistémologie et la méthodologie. Démarche rigoureuse « d'une ampleur de vue inégalée »³⁰⁰, l'approche sémiotique, en empruntant ses procédures à l'univers logico-rationnel, permet une description scientifique de l'objet littéraire à travers la mise en place d'une terminologie appropriée : « par la vertu sémiotique, l'objet littéraire est traité comme, un objet scientifique »³⁰¹. La méthode progressivement élaborée par l'Ecole de Paris permet de rendre compte à la fois des différents niveaux des structures qui organisent l'oeuvre et de son parcours génératif³⁰². A cet égard, l'approche sémiotique offre de « l'espace théorique imaginaire »³⁰³ propre à l'acte de lecture une modélisation pertinente : « on entend par lecture la construction, à la fois syntaxique et sémantique de l'objet sémiotique rendant compte du texte-signe »³⁰⁴. La rigueur, qui prévaut dans la démarche et qui est lisible dans la citation précédente, vaut aussi pour l'activité d'interprétation du lecteur. Une telle rigueur, qui inclut la capacité d'attitude autocritique fait reconnaître par U. Eco, dans la sémiotique de la narrativité qui prend « le texte d'en haut », une des démarches « sans conteste l'une des plus convaincantes »³⁰⁵. L'un des mérites, et non des moindres, de cette approche n'est-il pas de décrire, avec le concours d'une instrumentation formaliste, la liaison entre le sujet lecteur et l'objet de connaissance qu'est l'oeuvre à lire ? Enfin, on

²⁹⁹ Ibid., p. 17.

³⁰⁰ Rey (Alain), Article « Sémiologie et sémiotique littéraires » in *Dictionnaire des Littératures de Langue française* (sous la direction de Beaumarchais (Jean-Pierre), de Couty (Daniel) et Rey (Alain)), Paris, Bordas, 1987, vol.4, p. 2324.

³⁰¹ Ibid., p. 2324.

³⁰² Voir, sur ce point l'article « Génératif (parcours), in *Sémiotique*, op. cit. p. 157.

³⁰³ Rastier (François) article « Les conditions sémantiques de l'interprétation », in *Le temps de la lecture*, Lectio divina 155, Paris, Le Cerf. 1993, p. 73, note 23.

³⁰⁴ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., article « Lecture » p. 206.

³⁰⁵ Eco (Umberto), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985 (pour la traduction française), p. 10.

reconnaîtra à cette méthode du texte le mérite d'avoir dissocié le sens et la signification³⁰⁶ et d'avoir modélisé un mode d'accès à l'axiologie du texte et à la production articulée de la signification. S'il est vrai que « le sens, ainsi que l'affirme F. Rastier, n'est pas immanent au texte [et que], seules les contraintes imposées à sa production le sont »³⁰⁷, la sémiotique interprétative donne les moyens de décrire les conditions de production du sens.

Sur le plan pédagogique, la méthode de sémiotique narrative initiée par A.J. Greimas permet à l'élève une description approfondie des structures du texte à ses différents niveaux. L'apprenant acquiert, par la pratique d'une telle méthode, la conviction qu'un texte est une réalité complexe, qui ne peut être saisissable dès la première lecture. Il peut, à l'aide des procédures mises en place, "mettre en lumière des « universaux » fondateurs du sens"³⁰⁸ et, de ce fait, comme le dit J. Peytard, mieux maîtriser les exercices scolaires de l'explication d'un texte ou de la dissertation. La méthode sémiotique lui propose un modèle de description des structures énonciatrices pertinent et cohérent. Avec le schéma actantiel et le programme narratif, la théorie sémiotique de la narrativité offre des instruments de modélisation clarificateurs permettant à l'élève de tenir un discours distancié sur l'oeuvre et ses structures. La description qui est faite, dans le cadre de cette approche, des rôles thématiques et des figures discursives individualisantes constitue un outil pédagogique novateur pour approcher la notion de « personnage ». La méthode, dans son ensemble, offre à l'élève une initiation à une théorie du signe littéraire qu'il peut replacer dans une perspective sémiotique plus large, notamment dans une perspective anthropologique, ce que les développements les plus récents de la sémiotique laissent entrevoir³⁰⁹. A l'aide du carré sémiotique, le jeune lecteur peut, par ailleurs, s'approprier une méthode qui lui permet de faire émerger les structures élémentaires de la signification, de décrire et de traiter l'axiologie sous-jacente à un texte, qu'il peut mettre, dès lors, en relation avec le système de valeur d'une culture. L'approche sémiotique des textes rend, enfin, l'élève producteur d'un discours et donne à la coopération du lecteur qu'il est, des outils et un modèle de lecture facilitateurs : « le lecteur réel n'est pas moins créateur que l'auteur réel, même s'il l'est autrement : il crée une variante attestée du texte »³¹⁰, comme l'écrit F. Rastier dans *Le temps de la lecture*.

³⁰⁶ Greimas (A.-Julien) et Courtès (Joseph), Articles « Sens » et « signification », *Sémiotique*, op. cit., respectivement p. 348 et p. 352.

³⁰⁷ Rastier (François), op. cit., p. 74.

³⁰⁸ Peytard (Jean), « Littérature et enseignement du français », in *Enseignement / Apprentissage du FLE, repères et Application*, Institut de Ciencias de l'Educaçio, Université de Barcelone, 1995, p. 64.

³⁰⁹ Voir, sur ce point, les Actes du Colloque tenu à Genève-Archamps, *Sémiotique des cultures et Sciences cognitives* (20-23 juin 1999), et en particulier la communication de Jean-Paul Bronckart, *La culture comme sémantique du social*, celle de François Rastier, *Langues et anthropologie linguistique*, et celle de C. Fleisher Feldman, *Speech genres as mental and cultural models*.

³¹⁰ Rastier (François), op. cit., p. 74.

2. Les limites de cette approche touchent au domaine théorique et au domaine pédagogique.

Dans le domaine théorique, cette approche, en privilégiant incontestablement un principe de lecture immanente, survalorise l'aspect « intensionnel » au détriment de l'aspect extensionnel, dans le sens où U. Eco emploie ces termes³¹¹ : une telle exclusion du contexte a des conséquences sur la signification du texte et peut constituer une réduction de sa portée. En traitant « l'oeuvre littéraire comme « une pure organisation de formes ou de signes »³¹² et en faisant des structures formelles du texte des sortes d'universaux repérables et transposables d'un texte à l'autre, l'approche sémiotique a tendance à nier l'originalité des oeuvres littéraires.

On peut également lui reprocher de ne pas tenir compte, dans sa saisie sémiologique et linguistique, de la spécificité du discours littéraire. Les limites qui ont été plus haut signalées à propos de l'approche structurale pourraient être ici réitérées. En particulier « que les relations structurales [décrites par la sémiotique narrative] soient pertinentes est une chose ; qu'elles soient les seules à l'être en est une autre, puisque s'en trouverait exclue toute relation au contexte synchronique, et, au-delà, toute relation aux valeurs humaines »³¹³, sauf à admettre qu'une saisie interne des valeurs inhérentes à une oeuvre puisse être suivie d'une mise en relation avec le contexte culturel qui a pu présider à l'élaboration de l'oeuvre. On observe, par ailleurs, une tendance de cette approche à survaloriser la description du texte par rapport à l'objet textuel, ce que laisse voir par exemple une des définitions de la notion de texte proposée par A.J. Greimas et J. Courtès : « le texte n'est constitué que des éléments sémiotiques conformes au projet théorique de la description »³¹⁴. On peut, enfin, reprocher à cette méthode de lecture une perspective totalisante et une conception holiste du texte : « par son impérialisme, elle [a] contribué à subvertir l'appareil de la signification en saisissant le sens dans un champ structuré »³¹⁵.

Dans le domaine pédagogique, cette approche ne comporte pas moins de limites, qui sont la conséquence de celles nommées précédemment au niveau théorique.

La première est relative à ses lourdeurs méthodologiques et procédurales. On peut remarquer, dans son application avec les élèves, des réticences à l'égard d'une austérité de la méthode et d'une terminologie logico-mathématique qui rebute, en premier lieu, ceux des élèves qui entretiennent avec le texte un rapport reposant sur l'affectivité³¹⁶.

³¹¹ Eco (Umberto), *Lector in fabula*, op. cit., p. 110, note 2.

³¹² Benichou (Paul), in Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984, p. 165.

³¹³ Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, op. cit., p. 165.

³¹⁴ Greimas (A.-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., p. 390.

³¹⁵ Jacques (Francis), « Le moment du texte » in *Le texte comme objet philosophique*, Philosophie, revue de l'Institut Catholique de Paris, Paris, Beauchesne, 1987, p. 19.

« L'accès à la technicité [...] peut souvent apparaître, comme le fait remarquer B. Veck dans son ouvrage *La culture littéraire au Lycée : des humanités aux méthodes*, comme déploiement plus ou moins gratuit de savoir-faire qui ne débouchent sur rien : nombre d'explications ou de commentaires d'élèves ne dépassent pas les stades du repérage et de l'identification des phénomènes textuels. Et l'interprétation, ajoute-t-il, reste le plus souvent le fait du professeur »³¹⁷, ou des meilleurs élèves. Le problème est donc posé de la gestion pédagogique d'une telle méthode dans le temps : une distance trop importante sépare souvent le premier accès au texte et la découverte des structures profondes qui ouvrent à une saisie de la construction du sens. L'élève, ou son professeur, risque, face à un appareillage si lourd, de privilégier les structures de surface pour lesquelles un discours peut s'élaborer assez facilement et de négliger toute référence au système de valeurs interne à l'oeuvre. La méthode peut, enfin, avoir pour effet indésirable de tendre à enfermer l'apprenti-lecteur dans un labyrinthe logico-rationnel qui, tout en structurant ses capacités de rationalité, ne le prédispose pas au questionnement ouvert.

Chapitre 6. De l'utilisation des approches thématique, psychocritiques et mythocritique, de leur nécessité et de leurs limites, ou des conditions d'une saisie du texte comme fait imaginaire et symbolique

« Le monde entier, la vie entière sont un vaste système d'inconsciences agissant par le canal de consciences individuelles. » Fernando Pessoa, Le livre de l'intranquillité de Bernardo Soares, Paris, Ch. Bourgois, 1988.

Le chapitre précédent avait pour objet de présenter les méthodes de lecture structurale et sémiotique, celles rendant compte du texte en lui-même. Celui-ci va traiter des approches qui se réclament de l'imaginaire et du symbolique. Bien que ces deux termes aient pu être distingués, voire opposés par certains auteurs, parmi lesquels Jacques Lacan, les approches thématique, psychocritique et mythocritique qui relèvent du symbolique et de l'imaginaire n'ont pas été sans raison ici rassemblées. Ces trois approches, en effet, pour distinctes qu'elles soient dans leurs conceptions du texte, dans leurs méthodes et dans leurs résultats, n'en sont pas moins liées, dans la mesure où s'y trouve impliqué le rapport entre l'oeuvre, et l'imaginaire propre de son auteur, que cet imaginaire se fasse l'écho des structures symboliques profondes de sa personnalité, ou qu'il reproduise les figures, les symboles ou les mythes qui constituent le fonds anthropologique de sa personnalité culturelle. Dans chacun des cas, le lecteur, utilisant ces trois approches, est invité à lire dans l'oeuvre la relation à différentes dimensions de la personne du lecteur.

La nécessité d'une maîtrise de ces diverses approches par l'enseignant nous a

³¹⁶ Si l'on en croit les enquêtes menées auprès des étudiants de Premier Cycle Lettres de l'Université Catholique de Lyon en mai 97.

³¹⁷ Veck (Bernard), *La culture littéraire au Lycée : des humanités aux méthodes*, Didactique des disciplines, Paris, INRP, 1994. pp. 206-207.

conduits, comme dans les deux chapitres précédents, à ne pas nous suffire d'une simple présentation technique et méthodologique. Aussi le lecteur trouvera-t-il ici, pour chacune des trois approches présentées, un bref aperçu historique de la méthode, une présentation de ses procédures méthodologiques, assortie d'une application au *roi pêcheur* de Julien Gracq, ainsi qu'une évaluation des mérites et des limites de ces approches.

6.1. De l'utilisation de l'approche thématique.

De Marcel Proust à Jean-Pierre Richard, en passant par Charles du Bos et les divers représentants de l'école dite de Genève, de grands noms de la critique littéraire se sont réclamés ou se réclament d'une lecture thématique ou thématologique de l'œuvre littéraire. "Critique d'identification", suivant le mot de Georges Poulet³¹⁸, critique de la conscience, ou critique de l'imaginaire, cette méthode du texte a fourni plus d'une oeuvre majeure et "il serait injuste, comme le souligne Jean-Yves Tadié, que la mode de la linguistique et de la sémiotique fasse oublier ce que ces méthodes gardent de vivant, les valeurs qu'elles portent et leurs qualités littéraires"³¹⁹.

Dans la perspective pédagogique et éducative qui est la nôtre, en particulier celle d'une démarche de formation à la culture, après avoir rappelé les traits spécifiques d'une telle approche du texte, et ceci notamment dans un bref aperçu de ceux qui furent les grandes figures de la critique thématique, nous retiendrons, parmi les propositions, un modèle de lecture pédagogiquement viable et méthodologiquement fiable, c'est-à-dire garantissant au lycéen ou à l'étudiant une lecture aisée et gratifiante dans sa production. Le modèle étant choisi, il importerait alors de définir plus précisément la conception du texte qui est sous-jacente à une telle approche et de préciser les rapports qu'entretiennent, dans cette manière d'aborder une oeuvre, l'auteur et son lecteur, le texte approché et le texte approchant.

Les modalités pratiques d'une lecture thématique d'une oeuvre seront ensuite exposées à travers une application au *roi pêcheur* de J. Gracq. Quant aux dispositifs didactiques et aux séquences d'apprentissage permettant à l'élève d'acquérir la maîtrise d'une telle pratique de la lecture, ils seront présentés dans le IIIe volume. Nous évaluerons enfin les mérites et les limites de cette méthode de lecture, en particulier quant à la structuration personnelle d'un lecteur en situation de formation..

6.1.1. Présentation de l'approche thématique.

Cherchant à définir l'oeuvre immense de M. Proust, *A la recherche du temps perdu*, G. Poulet a cette formule saisissante : "C'est le roman d'une existence à la recherche d'une essence"³²⁰. Une telle formule, dans le but qu'elle assigne à la quête du narrateur ou de

³¹⁸ Poulet (Georges), "Une critique d'identification" dans *Les chemins actuels de la critique*, (Colloque de Cerisy-la-Salle du 2 au 12 septembre 1966), Paris, UGE, 1968.

³¹⁹ Tadié (Jean-Yves), *La critique littéraire au XX e siècle*, Paris, Belfond, 1987, p. 75.

³²⁰ Poulet (Georges), *Etudes sur le temps humain*, Paris, Plon, 1950-1968.

l'auteur de la *Recherche*, pourrait aussi caractériser la démarche thématique dans son ensemble, tant il est vrai que le critique thématique est bien "à la recherche de l'essence" même de l'oeuvre d'un auteur. M. Proust lui-même ne défend pas une autre position, dans son *Contre Sainte-Beuve* d'abord, dans la *Recherche* ensuite, lui dont la création n'est pas séparable de la conception qu'il se fait de l'oeuvre d'art et de l'oeuvre littéraire en particulier. La manière dont le narrateur parle d'art à son amie Albertine dans les pages de *La Prisonnière*, permet de mieux saisir la conception que se fait Proust de la création et de la critique littéraire. "Cette qualité inconnue d'un monde unique [...] peut-être était-ce en cela, disais-je à Albertine, qu'est la preuve la plus authentique du génie, bien plus que le contenu de l'oeuvre elle-même.

- Même en littérature ? me demandait Albertine. - Même en littérature. Et repensant à la monotonie des oeuvres de Vinteuil, j'expliquais à Albertine que les grands littérateurs n'ont jamais fait qu'une seule oeuvre ou plutôt réfracté à travers des milieux divers une même beauté qu'ils apportent au monde"³²¹.

Cette conception, qui rappelle par bien des aspects la théorie de l'oeuvre d'art développée un siècle plutôt par le romantisme allemand, pose que cette oeuvre est le fait d'une conscience créatrice percevant et restituant, de façon toute personnelle et toute singulière, la réalité du monde. Les oeuvres de Stendhal dont la méthode de Sainte-Beuve parvenait si mal à rendre compte, malgré le zèle employé "à s'entourer de tous les renseignements possibles [...], à collationner ses correspondances, à interroger les hommes qui l'ont connu"³²², sont, elles aussi, marquées par cette "qualité inconnue d'un monde unique", si l'on en croit le narrateur de la *Recherche* poursuivant son entretien avec son amie Albertine par une leçon de littérature : "Je ne peux pas vous parler comme cela en une minute des plus grands, mais vous verriez dans Stendhal un certain sentiment de l'altitude se liant à la vie spirituelle : le lieu élevé où Julien Sorel est prisonnier, la tour au haut de laquelle est enfermé Fabrice, le clocher où l'abbé Blanes s'occupe d'astrologie et d'où Fabrice jette un si beau coup d'oeil"³²³.

Comme on peut le voir dans la critique développée par Proust contre Sainte-Beuve, à travers laquelle il est possible de reconnaître la condamnation d'une méthode plus contemporaine, celle de Gustave Lanson (recherche des sources, collectage scrupuleux des renseignements, méthode pointilleuse des fiches), l'auteur de la *Recherche*, qui, en cela, jette les bases de l'approche thématique à venir, répudie les appareils méthodologiques trop lourds et préfère à une recherche méthodique et positiviste, prétendant épuiser le sens d'une oeuvre par une investigation scientifique, une lecture d'intuition ou d'impression.

Comme M. Proust, Charles Du Bos initiait une voie d'accès aux oeuvres par immersion sympathique et par intuition, ce à quoi l'invitait l'intuitionnisme bergsonien : "On se transporte à l'intérieur de l'objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par

³²¹ Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, éd. P. Clarac et A. Ferré, Paris, Bibl. de la Gallimard Pléiade, 1954, p. 375.

³²² Proust (Marcel), *Contre Sainte-Beuve*, (éd. posthume), Paris, Gallimard (idées), 1954, p. 157.

³²³ Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, op. cit., p. 377.

conséquent d'inexprimable"³²⁴. Identifier l'oeuvre dans sa spécificité revient, aux yeux de C. Du Bos, à retrouver dans l'oeuvre "la voie même de la production mais en sens inverse, le critique ayant pour point de départ le point d'arrivée du créateur et pour point d'arrivée son point de départ"³²⁵. Se fixer ainsi comme but de reconnaître dans l'oeuvre l'origine conçue comme le principe auquel se subordonnent tous les autres éléments de l'oeuvre, c'est accorder le primat à l'acte conscient du créateur et à ce qui le fonde. Une telle recherche conduit le lecteur ou le critique non seulement "à s'enfoncer dans la substance des oeuvres, mais encore à remonter jusqu'aux expériences sensibles qui en constituent la source"³²⁶. L'origine de l'oeuvre est ainsi référée à une expérience d'être au monde fondatrice et créatrice. Tout se passe comme si l'oeuvre était le produit d'une vision artistique constituant une sorte de monde ou "d'univers imaginaire" personnel conçu comme un principe actif. Gaston Bachelard a sans doute plus que d'autres montré le rôle de l'imagination dans cet acte créateur : "Le poète, en la nouveauté de ses images, est toujours origine de langage"³²⁷0. Plus avant dans l'Introduction de son ouvrage *La Poétique de l'espace*, le philosophe renchérit : "Par cette créativité, la conscience imaginante se trouve être, très simplement mais très purement, une origine"³²⁸1. Une telle conception prêtant à l'imagination une fonction créatrice décisive trouvera son prolongement dans l'oeuvre critique de J.P. Richard que nous aborderons plus loin dans ce chapitre. Cependant la manière dont G. Bachelard procède dans son étude des auteurs abordés relève moins d'une approche thématique proprement dite, dont nous avons dit qu'elle se proposait de mettre en évidence la spécificité d'une oeuvre, que d'une lecture unifiante, faisant de l'imagination de l'espace "une faculté générale de l'esprit humain"³²⁹2, ainsi que le remarque J. Starobinski dans la comparaison qu'il fait entre *Les Métamorphoses du Cercle* de G. Poulet et *La Poétique de l'Espace* de G. Bachelard.

Contrairement à ce dernier, G. Poulet "n'a pas l'ambition de construire une ontologie générale de l'imagination spatiale". Il préfère, quant à lui, "accorde[r] à chaque écrivain son univers particulier, dont la configuration demeurera à tout jamais unique et irréductible"³³⁰3. Dans *La conscience critique*, ouvrage où il expose rétrospectivement son expérience de lecture et de critique thématique, G. Poulet finit par énoncer les principes sous-jacents à sa méthode. Cette démarche consiste à "aller du sujet au sujet à travers

³²⁴ ²⁵ Bergson (Henri), *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1959, (1ère édition : 1934).

³²⁵ ²⁶ Du Bos (Charles), *Journal*, novembre 1917.

³²⁶ Poulet (Georges), "Préface", dans *Littérature et Sensation* de Richard (Jean-Pierre), Paris, Le Seuil, 1954, (coll. "Points" p. 12).

³²⁷ ⁰ Bachelard (Gaston), *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957, (coll. "Quadrige", 1992, p. 4).

³²⁸ ¹ Bachelard (Gaston), *Ibid.*, p. 8.

³²⁹ ² Starobinski (Jean), "préface" des *Métamorphoses du Cercle* de Poulet (Georges), Paris, Plon, 1961 (coll. "Champs", Paris, Flammarion, 1979, p. 10).

³³⁰ ³ Starobinski (Jean), *Ibid.*, P. 10.

les objets"³³¹ 4. En d'autres termes, ce n'est qu'à travers la conscience continue des objets qui se manifestent dans l'oeuvre que le sujet-lecteur peut parvenir à coïncider, dans un processus d'identification, avec la conscience de l'auteur qui se donne de tels objets. Mieux vaudrait dire d'ailleurs, écrit G. Poulet, "que la tâche du critique est de se transférer du sujet en rapport avec ses objets, au sujet saisi en lui-même et délivré de toute réalité objective"³³² 5. La monographie qu'il consacre à Rousseau dans *Les Métamorphoses du Cercle* est un bon exemple de la manière dont se réalise chez G. Poulet cette critique de la conscience ou de l'identification. De fait, ainsi que l'exprime le choix de la première citation de Rousseau ³³³ 6, les cercles dont nous parle le critique à propos de cet auteur ont tous un centre, qui est l'être conscient, qu'il s'agisse de l'écrivain lui-même ou de ses personnages : « Chaque homme, pour Rousseau, a son "cercle particulier ou horizon dont il est le centre" ». De l'enfance à la vieillesse, G. Poulet passe en revue les différentes figures du cercle présentes dans l'oeuvre de Rousseau et constate différents rapports ou mouvements de l'être centré à l'égard du monde qui l'entoure. C'est ainsi qu'au premier mouvement d'expansion et "d'élan excentrique" correspondant à la jeunesse, succède un mouvement de repli et de resserrement concentrique : "ce que Rousseau poursuit dans *La Nouvelle Héloïse* est précisément un rêve de bonheur borné : bonheur qui serait acquis par un resserrement et un rassemblement de l'être sur lui-même, dans un lieu qui serait lui aussi resserré et rassemblé"³³⁴ 7. Ainsi, à travers les étapes de son oeuvre, peuvent se lire divers mouvements de conscience de l'écrivain et, progressivement à travers eux, "l'irréductible singularité [d'une] conscience, et le lien indissoluble unissant présence à soi et présence au monde"³³⁵ 8. La critique ou la lecture telle que la conçoit G. Poulet se définit donc bien comme l'acte par lequel coïncident deux consciences, celle de l'auteur et celle de son lecteur : "Je me suis prêté à quelqu'un d'autre et ce quelqu'un d'autre pense, sent, souffre et agit à l'intérieur de moi"³³⁶ 9.

Si G. Poulet se définit comme le critique de la conscience et de l'identification, l'oeuvre de J. Starobinski se présente sous le signe de la vision ou du regard. Dès 1961, dans son introduction de *L'Oeil vivant*, le critique genevois, tout en s'inscrivant comme G. Poulet dans la lignée d'une critique de "l'intuition identifiante", marque les limites d'une telle conception en soulignant l'excès qui menace un mimétisme complet, ou "une complicité totale avec la subjectivité créatrice"³³⁷ 0. Au vrai, c'est d'un "double excès" que doit se préserver le regard critique. D'un excès de sympathie et de mimétisme, d'une part,

³³¹ 4 Poulet (Georges), *La conscience critique*, Paris, José Corti, 1971.

³³² 5 Poulet (Georges), *Ibid.*, p. 297.

³³³ 6 Poulet (Georges), *Les Métamorphoses du Cercle*, op. Cit., p. 143.

³³⁴ 7 Poulet (Georges), *Ibid.*, p. 154.

³³⁵ 8 Starobinski (Jean), "Préface" des *Métamorphoses du Cercle* de Poulet (Georges), op. cit., p. 17.

³³⁶ 9 Poulet (Georges), *La conscience critique*, op. cit., p. 282.

³³⁷ 0 Starobinski (Jean), *Le Voile de Poppée*, Introduction de *L'oeil vivant*, Paris, Gallimard, 1961.

où se perdrait le discours critique : "on doit trahir l'idéal d'identification pour acquérir le pouvoir de parler de cette expérience et de décrire, dans un langage qui n'est pas celui de l'oeuvre, la vie commune qu'on a connue avec elle, en elle"³³⁸ 1. D'un excès de distance ou de surplomb, d'autre part, où l'oeuvre s'évanouirait "à mesure que le regard prétend embrasser, dans le monde social ou dans la vie de l'auteur, davantage de faits corrélatifs"³³⁹ 2. On sait avec quel brio J. Starobinski applique de tels principes méthodologiques et reconstitue, à partir des divers aspects de la "vision", l'itinéraire d'un écrivain : *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle* montre comment la quête effrénée de l'innocence et de la transparence, c'est-à-dire d'une relation immédiate à autrui, anime toute l'oeuvre de Rousseau des *Discours aux Rêveries du promeneur solitaire* : "Rousseau, écrit-il, désire la communication et la transparence des coeurs; mais il est frustré dans son attente et, choisissant la voie contraire, il accepte - et suscite - l'obstacle, qui lui permet de se retirer dans la résignation passive et dans la certitude de son innocence"³⁴⁰ 3. Comme on peut s'en convaincre en lisant l'ouvrage de J. Starobinski, cette manière d'aborder les textes de Rousseau, pour faire de son oeuvre un ensemble fortement cohérent, ne sacrifie en rien l'exigence de rigueur ni l'exigence d'élucidation des oeuvres analysées.

Après le monothématisme de G. Poulet (temps ou espace), après le monothématisme ramifié de J. Starobinski, qui offre comme nous venons de le voir "la possibilité d'une discipline thématique couvrant un grand nombre d'aspects d'une oeuvre"³⁴¹ 4, il importe d'aborder l'oeuvre critique de J. P. Richard qui, sans nul doute, apparaît fondée sur le système méthodologique le plus clairement transparent, et donc le plus propice à la mise en oeuvre pédagogique et à la reproduction par l'élève-lecteur.

Saisir, à travers la logique des sensations, la manière originale dont un auteur perçoit la réalité du monde, tel apparaît d'abord le but que se propose d'atteindre J. P. Richard. Mais cet inventaire de sensations n'est que le point de départ d'un parcours qui vise à rendre compte de la création d'un monde singulier, « l'univers imaginaire » de l'écrivain. Tout en s'attachant prioritairement à dégager l'originalité d'une perception sensorielle du monde, le critique recherche en effet dans la multiplicité des sensations une orientation unique. Il s'applique, dans l'analyse du détail à repérer et à établir la « cohérence interne »³⁴² 5 d'une oeuvre. Il vise, dans les thèmes ou les motifs récurrents, « au dégagement de certaines structures et au dévoilement progressif du sens »³⁴³ 6.

Les objectifs de la méthode richardienne étant reconnus, quelle méthode

³³⁸ 1 Starobinski (Jean), *Ibid.*

³³⁹ 2 Starobinski (Jean), *Ibid.*

³⁴⁰ 3 Starobinski (Jean), *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard (1ère édition 1957), (coll. "Tel"), 1971.

³⁴¹ 4 Smekens (Wielfried), "Thématique" in Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p. 107.

³⁴² 5 Richard (Jean-Pierre), *Poésie et profondeur*, Paris, Le Seuil, 1955, p. 10

préconise-t-il de mettre en oeuvre pour les atteindre ? Précisons, tout d'abord, que rares sont les textes théoriques où J. P. Richard a exposé les procédures de sa méthode de lecture. En dehors de quelques *Avant-propos* ou de l'*Introduction à l'Univers imaginaire de Mallarmé*, c'est plutôt par l'exemple que le critique a montré comment on pouvait explorer l'imaginaire individuel des auteurs. Observons ensuite que les objets sur lesquels la démarche critique de J. P. Richard s'est exercée ont varié dans leur étude et dans leur ampleur. Du point de vue « panoramique »³⁴⁴ 7, caractérisant l'étude des oeuvres analysées dans *Littérature et sensation* ou dans *Poésie et profondeur*, on est passé, dans les *Microlectures* au titre particulièrement évocateur, à une relation de plus grande proximité au texte où il s'agit « de coller, du plus près, dans la patience et la myopie d'une lenteur, au détail de quelques passages choisis »³⁴⁵ 8.

Pourtant, quelle que soit l'étendue de l'oeuvre approchée, une même démarche semble guider le parcours de lecture. Cette démarche consiste d'abord à identifier des thèmes ou des motifs à la présence de réalités sensibles, de situations ou d'éléments qui se répètent. « Le repérage des thèmes s'effectue le plus ordinairement d'après le critère de récurrence : les thèmes majeurs qui en forment l'invisible architecture, ce sont ceux qui s'y trouvent développés le plus souvent, qui s'y rencontrent avec une fréquence visible, exceptionnelle »³⁴⁶ 9. Mais un inventaire aussi exhaustif que possible des thèmes ou des motifs récurrents ne saurait suffire, « parce qu'il ne rendrait pas compte de l'organisation du système, ni du retentissement du sens »³⁴⁷ 0. Il s'agit alors de saisir comment se structure(nt) le(s) thème(s) dans ses/leurs variations ou motifs : « Un thème n'est [en effet] rien d'autre que la somme ou plutôt la mise en perspective de ses diverses modulations. »³⁴⁸ 1. La démarche consiste donc à classer et à constituer en réseaux ou constellations les éléments relevés lors de la première opération. La lecture à laquelle J. P. Richard procède de l'oeuvre balzacienne dans *Etudes sur le romantisme* fournit un bon exemple de la cohérence d'un tel réseau global. Après avoir posé que l'oeuvre de Balzac se fonde sur une thématique de l'énergie, et que « chaque vecteur énergétique se définit aussi par la place qu'il occupe dans une constellation de forces »³⁴⁹ 2, le critique poursuit : « ce sont ces constellations qu'il faudrait maintenant étudier en elles-mêmes : quelles en sont, répétées de roman en roman, les structures favorites, les figures familières ? ».

³⁴³ 6 Richard (Jean-Pierre), *Onze études sur la poésie moderne*, « Avant-propos », Paris, Le Seuil, p. 7

³⁴⁴ 7 Expression utilisée par le critique dans l'entretien qu'il donne au *Magazine Littéraire*, (n° 345 juillet-août 1996) propos recueillis par Y. Leclerc.

³⁴⁵ 8 Ibid.

³⁴⁶ 9 Richard (Jean-Pierre), *L'Univers imaginaire de Mallarmé*, « Introduction », Paris, Le Seuil, 1961, pp. 24-25.

³⁴⁷ 0 Todié (Jean-Yves), *La critique littéraire au XX^e siècle*, Paris, Belfond, 1987, p. 115.

³⁴⁸ 1 Richard (Jean-Pierre), *L'Univers imaginaire de Mallarmé* op. cit., p. 28.

³⁴⁹ 2 Richard (Jean-Pierre), *Etudes sur le romantisme*, Paris, Le Seuil, 1970, p. 89.

Ainsi, on peut déduire que la méthode de lecture thématique illustrée par J. P. Richard nécessite, par rapport à une oeuvre donnée, la réalisation de trois opérations successives : le repérage des éléments récurrents ou récurrents, le classement et la mise en réseau de ces éléments. Qu'une telle méthode soit appliquée à une oeuvre isolée ou à un texte bref et les mêmes opérations seront nécessaires ; à quoi s'ajoutera la nécessité d'envisager le texte par rapport à l'ensemble de l'oeuvre et d'y formuler, par hypothèse, l'inscription singulière d'un « univers imaginaire » personnel.

Les étapes d'une lecture thématique étant définies, il s'agit d'aborder à présent la conception du texte qui est présupposée par cette approche et d'indiquer, aussi précisément que possible, les rapports qu'elle induit entre l'auteur, l'oeuvre et son lecteur.

Si l'on s'en tient, pour des raisons pédagogiques, comme il a été précisé plus haut, à un modèle unique de lecture thématique (celui que défend et illustre J.P. Richard), nous définissons la lecture par l'approche thématique comme l'acte consistant, pour le lecteur, à déployer l'imaginaire d'un texte et celui d'un auteur. L'acte de lecture est d'abord entrée dans le monde du texte, monde saisi à travers « les éléments primitifs fournis par la sensation ou par la rêverie »³⁵⁰ 3. Il est aussi et parallèlement construction d'un monde faisant appel aux ressources imaginantes du lecteur. L'approche thématique, en effet, n'a jamais récusé la part active et coopérative du lecteur. Plus qu'avec les autres méthodes du texte, les lectures réalisées à travers ce modèle d'approche se définissent comme « des parcours personnels »³⁵¹ 4. La subjectivité du lecteur s'exerce aux différentes étapes d'une telle lecture, en particulier lors de l'identification des thèmes ou des motifs saillants d'une oeuvre. Dans une certaine mesure, l'approche thématique pourra être discriminante par l'attention toute personnelle que le lecteur prête aux thèmes et aux motifs du texte, « accusant certains traits, négligeant certains autres »³⁵² 5.

Si l'oeuvre est l'expression d'un « univers imaginaire » personnel, conçu comme un « réseau organisé d'obsessions »³⁵³ 6, elle s'offre au lecteur comme un système complexe à découvrir. Chaque texte, ainsi abordé, sera considéré comme un élément susceptible de renvoyer à l'ensemble et de déployer, dans l'espace restreint du fragment, les virtualités du monde personnel de l'artiste.

Une telle lecture qui prend la sensation comme point de départ, puisqu'elle se fonde sur la perception d'un « certain attachement à la matérialité du monde » et sur l'identification de « l'originalité d'une assise sensorielle »³⁵⁴ 7, définit le texte comme la manifestation d'une expérience humaine et d'une manière personnelle d'être au monde.

³⁵⁰ 3 Richard (Jean-Pierre), *Onze études sur la poésie moderne*, « Avant-propos », Paris, Le Seuil, 1964, p. 7.

³⁵¹ 4 Ibid.

³⁵² 5 Smekens (Wielfried), « Thématique » in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p. 101.

³⁵³ 6 Barthes (Roland), *Michelet par lui-même*, Paris, le Seuil, 1954, p. 5.

³⁵⁴ 7 Cf. entretien donné par J. P. Richard au *Magazine littéraire*, op. cit., p. 98.

Le texte se présente dès lors au lecteur comme un « paysage », c'est-à-dire comme un espace et comme un ensemble d'éléments inscrits dans cet espace et renvoyant par implication à « la visée d'un champ perceptif et imaginaire, singulier »³⁵⁵ 8. Le rôle du lecteur ou du critique, dans une démarche thématique, consiste à repérer par condensation les éléments qui composent le monde du texte en privilégiant certaines données. Cette lecture, qui est reconnaissance et construction des structures secrètes d'une œuvre, « doit avoir une seule impérative qualité : la cohérence »³⁵⁶ 9. Dans la mesure où il vise à rejoindre aussi près que possible l'expérience sensible de l'écrivain, le lecteur n'hésite pas à « entretenir avec lui des rapports de voisinage [...] : le commentaire reprend des mots du texte, en les enchâssant dans son propre discours : les voix de l'auteur et du critique s'interpénètrent et ne se distinguent que pour mieux se faire complices »³⁵⁷ 0.

6.1.2 Application de l'approche thématique au *roi pêcheur* de J. Gracq.

Nous avons choisi de procéder à l'application de cette méthode de lecture sur un passage d'une scène plutôt que sur l'œuvre intégrale, et ceci pour une plus grande légèreté et une plus grande lisibilité de la démonstration. Le passage choisi, qui se situe dans l'acte 1 de la pièce et aux pages 28 à 31, correspond à la rencontre entre Kundry et Clingsor. On a vu précédemment que la méthode de lecture richardienne consiste, dans un premier temps, à repérer les thèmes sans discrimination ni considération de leur relation et de leur importance, respective et relative. Le tableau qui suit rend compte de ce repérage obtenu par une lecture linéaire du texte. Comme on peut le constater, ce tableau présente, en suivant l'ordre des répliques, les thèmes spécifiquement et successivement abordés par chacun des deux personnages. Nous considérons, en effet, que, s'il n'est pas absolument nécessaire de fonder l'approche thématique d'un texte de théâtre sur la distinction des discours et sur la « double énonciation »³⁵⁸ 1, il peut ne pas être sans intérêt de procéder au repérage des thèmes en tenant compte des acteurs qui s'expriment.

³⁵⁵ 8 Ibid., p.100.

³⁵⁶ 9 Ravoux-Rallo (Elisabeth), *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 24.

³⁵⁷ 0 Bergez (Daniel), *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas, 1990, p. 115.

³⁵⁸ 1 Voir par exemple, à ce sujet Ubersfeld (Anne), *Lire le théâtre*, Paris, Editions Sociales 1993, p. 228.

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

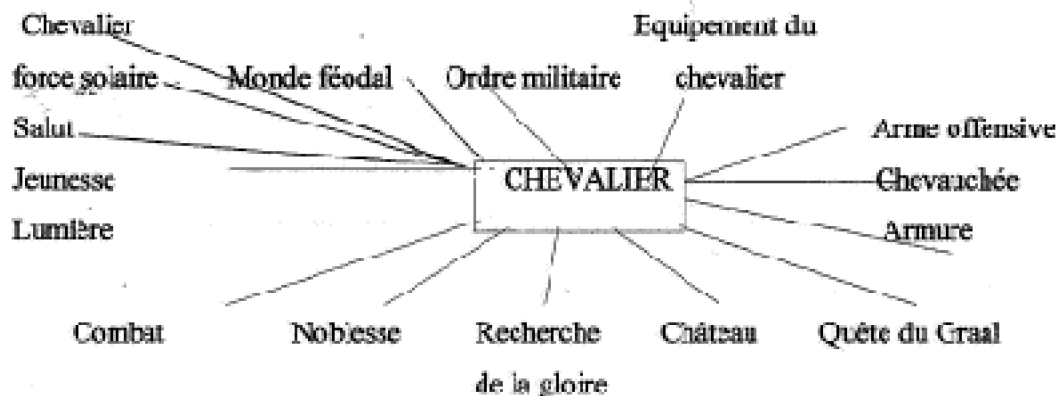
Page	Répliques/ Didascalies	Thèmes	Page	Répliques/ didascalies	Thèmes
28	CLINGSOR (1)	SIGNE CHEVALERIE	28	KUNDRY (2)	SOUHAIT amour
		MERVEILLEUX	29	DIDASCALIE (3)	VIOLENCE
		JEUNESSE FORCE COMBAT ARMURE		CLINGSOR (3)	REFUS graal retour enfer
		SENSATIONS VISUELLES		DIDASCALIE (4)	POSTURE
		LUMIERE SOIR ESPACE FORET MONDE SAUVAGE PROVIDENCE CHEVAUCHEE NATURE GLOIRE PASSE MONTSALVAGE		CLINGSOR (3)	REJET/EXCLUSION vie degradation obscurite nourriture joie perte vengeance saintete haine intelligence
	KUNDRY (1)	BEAUTE			MAGIE NOIRE
	DIDASCALIE (1)	DERISION			SERVICE
	CLINGSOR (2)	IDENTIFICATION CORPS MATIN LUMIERE			PURETE royaute graal seduction
	DIDASCALIE (2)	IRONIE SURETE			PLAISIR punition blesure sang
29	CLINGSOR (3)	SALISSURE VOMISSURE REJET	30	DIDASCALIE (5)	REGARD fascination / extase solennite
	30	MALADIE ANIMAL FIN DU GRAAL FRAGILITE LANGUEUR MONDE VICTOIRE DEFAITE INSTALLATION INNOCUITE REMORDS REPENTIR DELECTATION DU MAL SOINS FAUTE INDELEBILE LANGUEUR PROLIFERATION VEGETALE MONTSALVAGE OUBLI DEGRADATION REPOS FAUSSE		KUNDRY (5)	OUVERTURE accueil hospitalite richesse rite sonnerie montsalvage esperance attente graal cortege purete noblesse finesse sensation accord des sens question promesses sauveur corps desenvoûtement revelation nom lumiere merveille

		TRANQUILLITE IMPOSSIBLE SACRILEGE MORT			
	KUNDRY (3)	OPINION			COLOMBE
	CLINGSOR (4)	FIN DE REGNE DU MAL PURETE FACILITE DESTRUCTION ILLUSION DU THEATRE OUVERTURE CHÂTEAU			ESPRIT manifestation salut splendeur guerison transcendance force resurrection regne

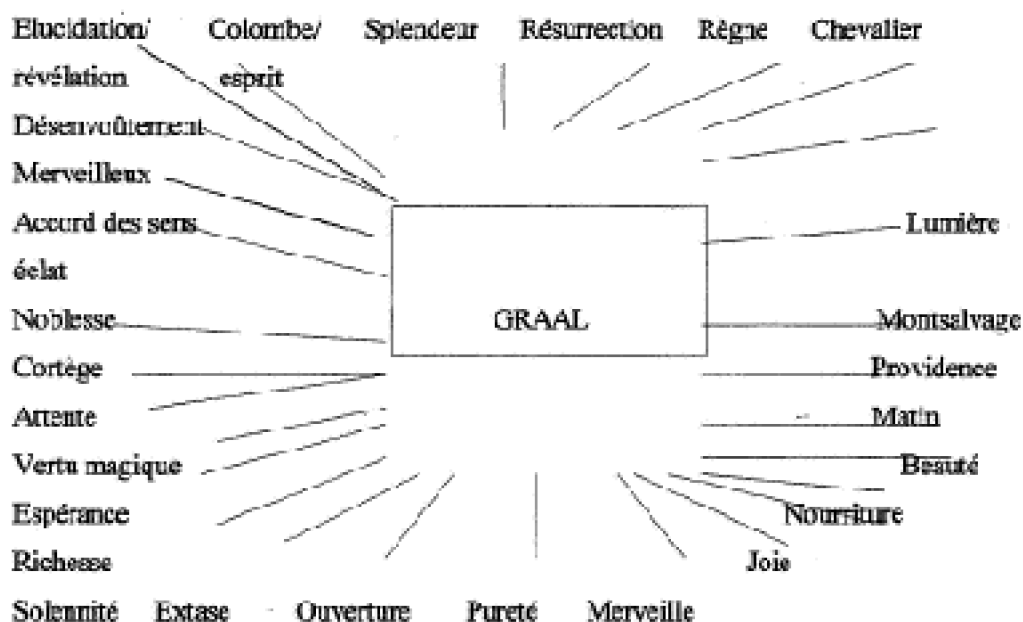
Cette opération d'inventaire, qui est déjà saisie compréhensive des détails, étant réalisée, il importe alors de procéder à une mise en relation, qui aboutit non seulement à différencier, dans leur niveau de généralité, les thèmes et les motifs, mais aussi à établir des liens d'association, d'inclusion ou d'appartenance entre un thème et ses propres motifs.

Dans la liste précédente, le lecteur peut mettre en exergue les thèmes suivants et déployer, pour chacun d'eux, une constellation : la chevalerie, le graal, les sensations, le mal, la dégradation, la régénération, l'affrontement, la fascination, la répulsion, le magique...

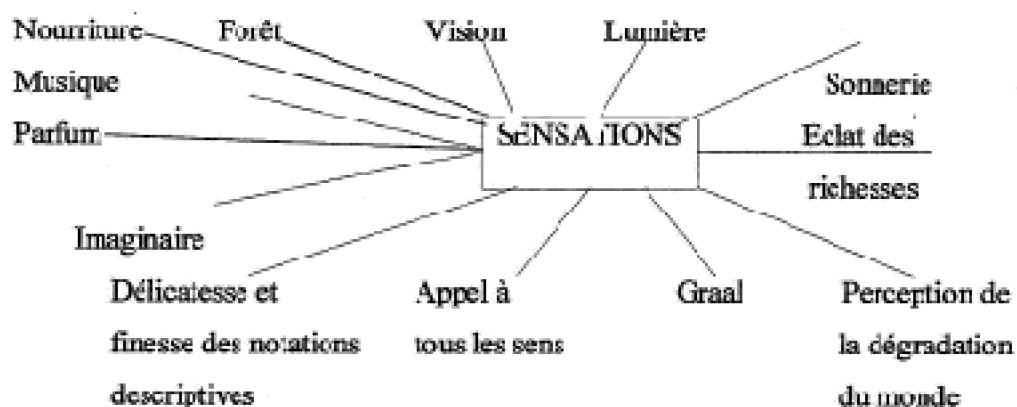
Voici les constellations qui leur correspondent et, à la suite des premières d'entre elles, un paragraphe développant le thème dans ses variations.



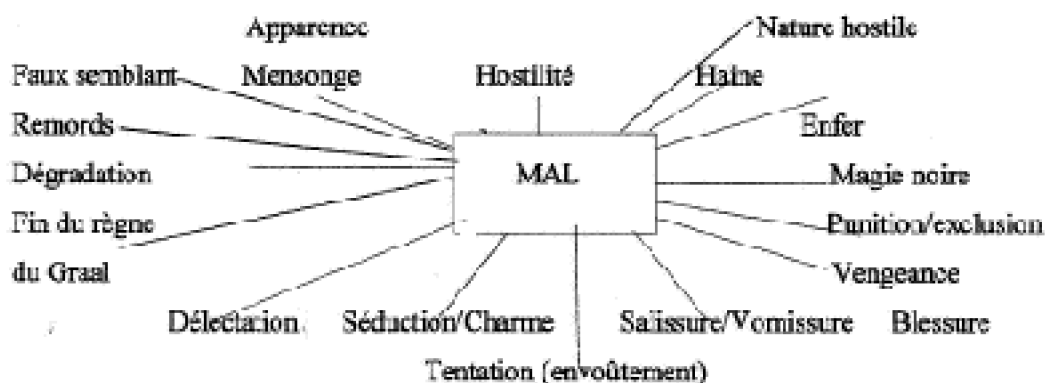
Le thème de la *Chevalerie* est représenté dans le texte par la figure d'un chevalier à « l'armure blanche qui éclate comme une fanfare d'argent ». Ce chevalier inconnu apparaît dans le monde de Montsalvage comme un être de lumière. En quête du Graal et de la gloire, il chevauche à travers « les bois sans chemins » d'un château à l'autre, aisément reconnaissable à son armure et à sa lance. Il incarne, dans ce monde médiéval et féodal, un idéal de noblesse et de force et semble porter le salut autour de lui.



Le *Graal* est un thème fondamental de ce texte. La lumière et l'éclat qui le caractérisent apparaissent d'abord sous les traits de celui qui le cherche, un chevalier surgissant « comme un lever de soleil ». Le Graal est une merveille pour les sens, étant tout à la fois « lumière, musique, parfum et nourriture ». Cet objet réservé au « Très Pur », seul digne de l'approcher, a pour effet de produire la joie et l'extase, de guérir les blessures et même de ressusciter le vieux monde engourdi dans sa torpeur. Devant le jeune chevalier guidé par on ne sait quelle Providence, les portes s'ouvrent et c'est dans la lumière, la solennité et la richesse qu'il peut accéder à la splendeur d'un Graal qu'authentifie la colombe de l'Esprit. Cependant le monde d'alentour est suspendu dans l'espérance aux lèvres du Très Pur et attend de lui qu'il prononce « la question qui brise les charmes : « Quel nom est le tien, plus éclatant que la merveille? » » Une telle question suffira en effet à refaire couler la vie « aux veines dans toute sa force » et à restaurer le règne du Graal et celui du Très Pur sur Montsalvage.

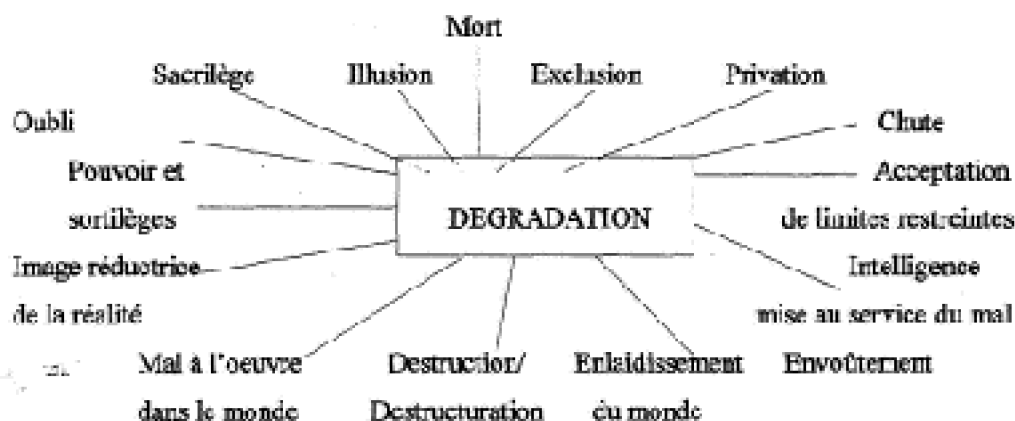


Le thème des *sensations* apparaît sous diverses formes dans ce texte. On y remarque tout d'abord des sensations visuelles, celles par lesquelles Clingsor décrit la vision qu'il eut de l'arrivée du chevalier inconnu dans les forêts de Montsalvage en soulignant l'éclat de la perception alors ressentie. Le même personnage rend compte de la réalité dégradée du monde à travers d'autres images visuelles : « il barbouille Montsalvage de son pus comme un porc qui vomit sur sa litière ». Quant à Kundry, elle fait appel à tous les sens pour donner force de réalité à l'évocation du Graal : « il sera lumière, musique, parfum et nourriture ». Remarquons, par ailleurs, la finesse et la délicatesse des notations sensibles par lesquelles elle décrit « avec une grande solennité » le cérémonial d'intronisation. Mais une telle vision, que le futur place dans un autre temps que celui du réel, est marquée par une trop grande profusion de richesses ou de plénitude pour être vraie.

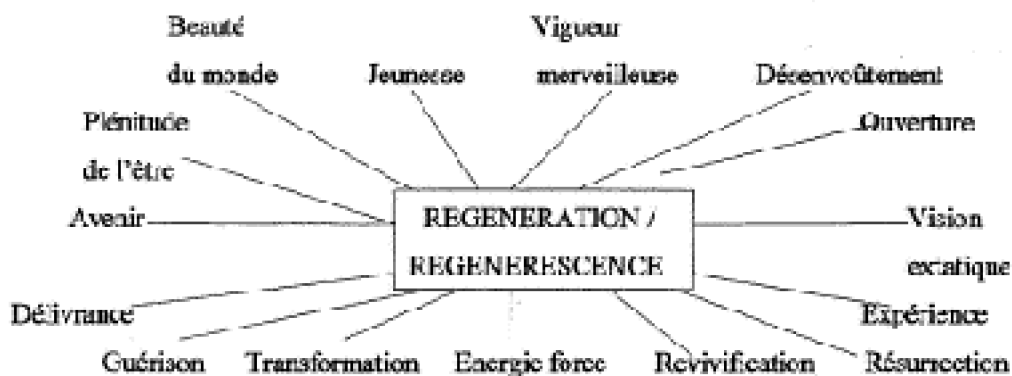


Le thème du *Mal* est un thème majeur de ce texte, où il se présente selon diverses modulations. Le Mal est, dès l'abord, perceptible à la présence d'une nature sauvage et hostile qui semble faire obstacle, par sa prolifération végétale, à la connaissance du Bien. Montsalvage apparaît progressivement au lecteur comme une sorte d'enfer sous le charme d'un magicien noir. Ce monde du mal, sous l'emprise de Clingsor, est marqué par

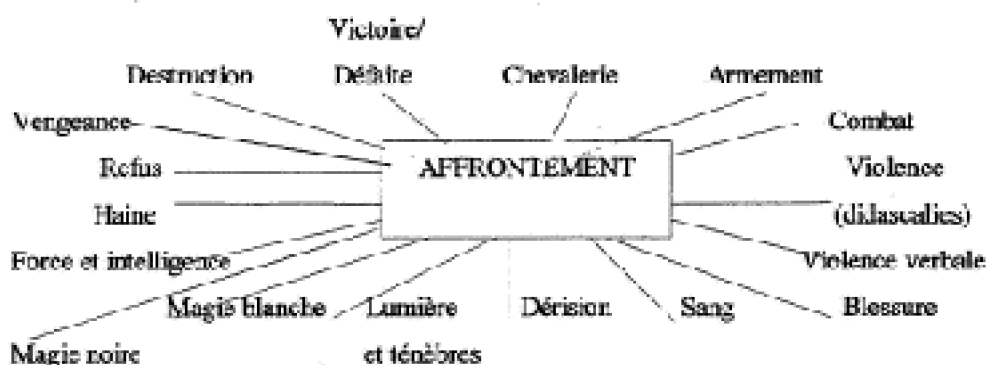
la haine et par l'esprit de vengeance de celui qui a été rejeté et exclu du salut. Pour maintenir son pouvoir, Clingsor s'est "fait magicien" et a utilisé les sortilèges de la magie et le charme de Kundry, en se complaisant au spectacle de ses actions mauvaises. Des diverses dégradations qu'il a provoquées ou qu'il provoque sur le monde et sur les hommes (blesures, salissures, vomissures, extinction du Graal,...), il fait ses délices, se parant derrière le faux-semblant des apparences et l'illusion de la magie et du mensonge.

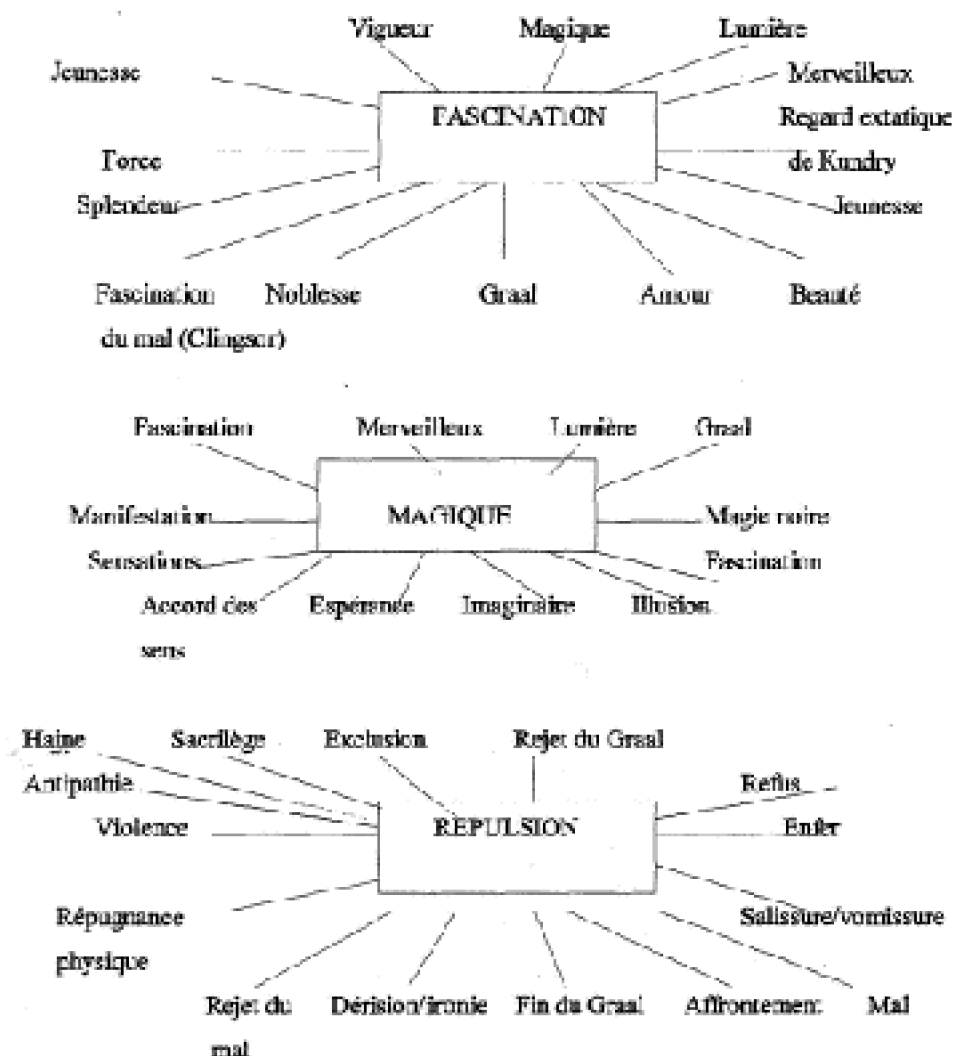


Le thème de la *dégradation* parcourt essentiellement les répliques de Clingsor. Ce thème est d'abord traité par le "magicien du Château Noir" sous la forme de sa propre chute ou de sa propre dégradation : "le Graal m'a rejeté". Privé à jamais de la "substance" et de la "joie de l'âme", Clingsor s'est rabattu sur "la force de la haine et la pénétration de l'esprit", c'est-à-dire sur l'intelligence mise au service du mal et de la dégradation. S'étant "fait magicien", Clingsor s'emploie à agir de telle sorte que le monde se dégrade et s'enlaidisse. Se complaisant dans le spectacle de cette défiguration du monde et de cette destructuration, il ne présente de la réalité qu'une image réductrice, celle du Mal à l'oeuvre dans le monde. Pour être plus efficace dans son action destructrice, il a recours à tous les sortilèges en son pouvoir de magicien. Il retire un malin plaisir à l'évocation d'une réalité qui n'est qu'illusion, établissant sa tranquillité "en équilibre sur l'impossible, sur le sacrilège, sur la mort !".



Le thème de la *régénérescence* apparaît dès la première réplique de Clingsor qui signale la "jeunesse" et la "vigueur merveilleuse" du nouveau venu, pour mieux exprimer ses propres craintes. Kundry, quant à elle, semble voir d'un "regard fixe et extatique » les transformations appelées à s'opérer. Le monde, jusqu'alors dégradé, fermé à l'extérieur et enlaidi, a déjà retrouvé, dans la vision, qu'elle en donne, sa richesse, sa plénitude d'être et sa beauté. "Les portes de Montsalvage s'ouvriront", dit-elle, de même que "les portes d'ivoire". Le monde apparaît délivré de ses sortilèges et comme revivifié. Montsalvage n'est plus un amas de pierres mais devient "souffle suspendu", suspendu aux lèvres du Très Pur qui, par le seul murmure de "la question qui brise les charmes" va apporter la guérison d'Amfortas et va faire couler la vie "aux veines dans toute sa force".





Une fois les thèmes reconnus et une fois développé chacun de ces thèmes dans ses variations et modulations, le lecteur, s'il vise à identifier "l'univers imaginaire" de l'auteur, ne peut le faire qu'à travers l'identification du principe qui organise et anime les thèmes et leurs motifs dans l'oeuvre. S'agissant d'un fragment de texte, le lecteur fonctionne, soit par hypothèse, soit en mobilisant sa connaissance générale de l'oeuvre.

Le passage en question fait apparaître un monde imaginaire singulier, structuré d'évidence de façon bipolaire. L'auteur nous rend, en effet, *sensible*, par cette scène, *l'affrontement*, dans le cadre du *monde médiéval* où la *chevalerie* est en quête d'un *Graal* idéalisé, entre deux postulations contradictoires, incarnées par deux personnages : Clingsor et Kundry. Tandis que le premier se fait l'avocat et le *magicien* du *Mal* et de la *dégradation triomphante*, et exprime sa *répulsion* à l'égard du *Graal*, Kundry appelle de ses voeux une *régénération* de Montsalvage par la *restauration* du *Graal*. Pour être plus précis, l'affrontement n'est pas seulement celui de deux discours (celui de la magie noire contre le Graal), il est aussi inscrit à l'intérieur de chacun d'eux : ombre et lumière, force et intelligence, laideur et beauté. *Mal* contre *Graal* sont tour à tour évoqués ou mis en

opposition par l'un et l'autre des deux personnages antagonistes. Il est donc permis de reconnaître, au-delà d'un conflit de personnes, un univers imaginaire singulier structuré autour du paradoxe. Le principe qui organise et qui anime la pièce dans son ensemble et l'oeuvre générale de J. Gracq n'est-il pas l'opposition entre attraction et répulsion ? C'est au moins ce qu'affirment J. Gracq, dans son *Avant-propos* ("Je ne puis vivre avec toi, ni sans toi"³⁵⁹²) et ses critiques les plus éminents, B. Boie³⁶⁰³ ou M. Murat³⁶¹⁴.

6.1.3. Evaluation des mérites et des limites de l'approche thématique.

L'approche thématique présente des limites et des mérites qui relèvent du théorique et du pédagogique.

Elle offre d'abord des mérites d'ordre théorique qui retentissent positivement sur la pratique pédagogique.

Au titre des mérites théoriques de cette approche, on notera qu'elle s'appuie sur le texte, dans la perspective d'une lecture qui "entend ne pas trop s'éloigner de son objet et entretenir avec lui, des rapports de voisinage"³⁶²⁵. Très largement inspirée d'une réflexion des auteurs eux-mêmes sur leur propre création, au premier rang desquels on peut citer M. Proust, cette méthode offre de la littérature et de la création littéraire un modèle descriptif qui ne manque pas de validité : "les grands littérateurs n'ont jamais fait qu'une seule oeuvre, ou plutôt réfracté à travers des milieux divers une même beauté qu'ils approchent au monde"³⁶³⁶. L'approche thématique d'un texte ou d'une oeuvre permet une vision et une saisie globales de l'objet. Très "littéraire" dans ses références théoriques, elle est aussi très respectueuse de la "littéarité" du texte et de son caractère esthétique. "Sans description technique excessive"³⁶⁴⁷, elle se prête même à une description critique aux qualités littéraires souvent reconnues, au point que le critique thématique a pu quelquefois se prétendre auteur dans son commentaire même : "Pour ma part, affirme R.Barthes, je ne me considère pas comme un critique, mais plutôt comme un romancier, scripteur non du roman ; il est vrai, mais du « romanesque »"³⁶⁵⁸.

Au titre des mérites pédagogiques il apparaît que cette approche, à travers la pratique qu'un enseignant peut en avoir et à travers les réactions du public étudiant, reçoit

³⁵⁹ ² . Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, "avant-propos", p. 16.

³⁶⁰ ³ Boie (Bernild), Notice in Gracq (Julien), *Œuvres complètes*, T.1, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1989, p. 115.

³⁶¹ ⁴ Murat (Michel), Julien Gracq, *L'enchanteur réticent*, Paris, Belfond, 1983.

³⁶² ⁵ Bergez (Daniel), op. cit.

³⁶³ ⁶ Proust (Marcel), op. cit.

³⁶⁴ ⁷ Enquêtes faites auprès d'étudiants de premier cycle de Lettres Modernes sur les qualités ou les défauts qu'ils prêtent aux approches critiques (1997).

³⁶⁵ ⁸ Barthes (Roland), « Réponses », *Tel Quel*, 47, Paris, le Seuil, 1971, p. 102.

un accueil des plus favorables : au cours d'une enquête réalisée auprès d'étudiants de lettres, l'approche thématique n'a recueilli aucun jugement négatif³⁶⁶ 9.

Les raisons d'un tel engouement sont à chercher dans l'accès facile de cette méthode qui se présente avec un minimum de vocabulaire théorique ou technique. A peu de frais, elle permet d'élaborer une saisie globale du texte dans une lecture attentive de celui-ci qui se fonde sur une grande proximité avec l'objet décrit et sur la connaissance du lexique. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre de ses mérites que de développer la connaissance et la maîtrise du vocabulaire. Tout en conservant à la lecture une certaine activité ludique, ne serait-ce que dans la construction des constellations thématiques, elle est déjà une première approche de la complexité, accessible à tous. En offrant à l'élève une bonne compréhension de l'originalité des œuvres littéraires à travers la saisie de leur "univers imaginaire", ce modèle de lecture lui permet de structurer son imaginaire personnel. Par ses dimensions qui touchent aux domaines de la perception, de la sensibilité, de la conscience et de la psychologie, cette approche ne peut qu'être gratifiante pour un adolescent en phase de formation et ne peut qu'activer chez lui le processus de production. Elle a, dès lors, un effet d'entraînement, dans le double sens de l'expression, celui d'une incitation à l'écriture et celui d'un exercice d'écriture.

Ces mérites n'empêchent pas l'approche thématique de présenter un certain nombre de faiblesses, qu'ont souligné autant les théoriciens de la lecture que les praticiens de la pédagogie.

En ce qui concerne les limites théoriques de cette approche, on peut rappeler les réserves qu'émettait Gérard Genette dans *Figure I*. La critique richardienne, repose, selon lui, sur un "postulat sensualiste" et sur un "postulat eudémoniste" : le "postulat sensualiste, selon lequel le fondamental (et donc l'authentique) coïncide avec l'expérience sensible, et le postulat eudémoniste qui pose une sorte d'instinct du bonheur sensible au fond de toute l'activité de l'imagination"³⁶⁷ 0.

En constatant, à partir d'un relevé de formules récurrentement employées par J.P.Richard, une tendance de celui-ci à magnifier en bonheur d'être et en extase la relation des auteurs au monde, G.Genette note, à propos de *l'Univers imaginaire* de Mallarmé, que dans cette "étude qui vise à reconstituer dans son intégralité le paysage de la sensibilité mallarméenne, c'est la recherche constante, à travers et par-delà toutes les expériences négatives, d'un contact heureux avec le monde sensible"³⁶⁸ 1. On peut rappeler également la critique formulée par C.Mauron à partir de ses propres positions théoriques : la profondeur dégagée par le thématicien lui paraît conduire non pas "à une formation psychique inconsciente, mais à un être indéterminé, quasi métaphysique, et qui nous est présenté comme le moi de Mallarmé-l'originel, l'unique"³⁶⁹ 2. L'auteur, tel qu'il est conçu par la thématique, est créateur d'un "univers à la façon d'un Dieu,"³⁷⁰ 3 "créateur de poèmes comme "causa sui" dans la solitude"³⁷¹ 4. Par ailleurs, une telle méthode

³⁶⁶ 9 Il s'agit des enquêtes citées plus haut.

³⁶⁷ 0 Genette (Gérard), *Figures I*, Paris, le Seuil, 1966, p. 14.

³⁶⁸ 1 Ibid., pp.91-92.

offre-t-elle au lecteur un écran suffisant pour éviter que son discours commentatif ne se réduise à des projections personnelles ? "Le parcours à travers les thèmes est-il celui des thèmes en relation les uns avec les autres ou le parcours du critique lui-même ?"³⁷²5

En ce qui concerne les limites pédagogiques de cette approche, on peut noter que la thématique présente une méthode peu explicite, dont les indications procédurales ou méthodologiques sont rares. Devant le modèle de productions proposées à l'état d'achèvement, l'élève peut rester perplexe sur les voies qui ont conduit à un tel résultat.

6.2 Approches psychologique et psychocritique.

S'il est vrai qu'une des fonctions de l'oeuvre littéraire consiste à représenter les réalités du comportement humain que la psychologie prend pour objet d'analyse et s'il est vrai que cette représentation s'opère de façon plus ou moins consciente, il apparaît alors clairement que l'approche psychologique de l'objet littéraire ne saurait se réduire à un seul et même niveau d'interprétation.

De la simple identification dans l'oeuvre des attitudes manifestement et consciemment prêtées par l'auteur à ses personnages, attitudes reconnaissables et descriptibles à travers le vocabulaire psychologique traditionnel, à l'analyse, dans le sens psychanalytique du terme, d'une représentation, sous une forme imaginaire, voire mythique, de désirs et de pulsions plus ou moins latents et plus ou moins inconscients et requérant les concepts et les méthodes d'investigation mis au point par la psychologie des profondeurs, la nécessité s'impose de distinguer différents niveaux d'approche de l'oeuvre par la psychologie ou par la psychanalyse. Aussi le plan suivi par ce chapitre sera-t-il déterminé dans ses grandes lignes par l'existence de ces niveaux.

En partant d'une réflexion sur la littérature comme création de types humains, nous rechercherons, parmi les typologies psychologiques, les modèles susceptibles de caractériser psychologiquement les personnages d'une oeuvre narrative à partir de la lecture et de l'interprétation de leurs comportements.

Cependant, si l'on recherche un modèle d'analyse susceptible d'être appliqué à toute oeuvre littéraire, quel que soit le genre, ainsi qu'à tout texte bref (ou extrait d'oeuvre intégrale), il est nécessaire de dépasser ce premier niveau d'analyse. Nous serons ainsi amenés à recourir à la psychanalyse et à évoquer les principales tentatives d'approche psychanalytique du texte littéraire, tout en mettant en évidence, pour chaque méthode envisagée, la conception du texte sous-jacente, tout comme les positions respectives du lecteur et de l'auteur impliquées par le choix des procédures et des démarches

369 ² Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris, José Corti, 1963, p. 45. Cette partie de la remarque de C.Mauron mérite d'être interrogée. Que serait un comparatisme s'appuyant sur la thématique richardienne, sans la prise en compte d'un autrui ?

370 ³ Ibid., p.45, n°15.

371 ⁴ Ravoux-Rallo (Elisabeth), *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 24.

372 ⁵ Ibid.

méthodologiques.

Le modèle d'analyse retenu sera choisi en fonction des objectifs que nous assignons à cette approche du texte : d'une part, permettre au jeune lecteur de rendre manifestes et d'analyser avec rigueur les structures latentes ou inconscientes d'une oeuvre ou d'un texte, d'autre part, prendre conscience du travail de l'inconscient à l'oeuvre dans le texte et semblablement dans son propre discours de lecteur et dans l'interprétation qu'il donne du texte.

Les modèles d'approche psychologique et psychanalytique étant choisis, il conviendra de préciser, aux différents niveaux, les modalités pratiques d'une telle approche de l'oeuvre ou du texte, en appliquant, pour illustration les méthodes retenues au *roi pêcheur* de J. Gracq. Quant à la description des stratégies pédagogiques et la mise en forme du plan de formation permettant aux élèves d'acquérir la maîtrise exercée de cette approche du texte elles seront traitées dans le troisième volume.

6.2.1. Approche par les typologies psychologiques.

La désaffection de la littérature actuelle à l'égard de la psychologie, ou celle que lui prête une certaine lecture « journalistique », ne saurait nous faire oublier qu'une des fonctions majeures de l'oeuvre littéraire, c'est bien la création de types humains révélateurs du comportement de l'homme. Le théâtre du siècle classique nous offre un bel exemple d'une littérature qui se faisait révélation des « caractères »^{373 6}. N'entraîne-t-il pas également dans les desseins d'un auteur de théâtre comme Racine de nous révéler, à travers les propos, les attitudes ou les actions de ses personnages, la vérité profonde de leur caractère, et à travers eux, de nous dépeindre jusqu'aux sentiments et mouvements les plus secrets de la psychologie humaine ? Qu'on songe à la tumultueuse et déchirante passion de Phèdre^{374 7}.

De telles illustrations de la littérature, conçue comme révélation des caractères, ont servi, à n'en pas douter, de modèles aux romanciers du dix-neuvième siècle et à ceux de la première moitié du vingtième qui ont cherché, à travers leur roman, à donner une large place à l'analyse des sentiments ou des processus psychologiques à l'oeuvre chez une personne. C'est ainsi que le personnage stendhalien, conformément aux visées de son créateur, se complaît à analyser les motivations qui déterminent son action et son comportement à l'égard d'autrui. Plus près de nous, François Mauriac, qui peut être considéré, à juste titre, représentatif de cette tradition du roman psychologique, a su nous dévoiler avec finesse, et jusque dans les replis de l'inconscient, le mystère et la solitude de ses personnages, si souvent murés dans leurs angoisses ou dans leurs désirs inavoués. Ces préoccupations psychologiques ne retenaient plus, à l'évidence, les auteurs du Nouveau Roman qui, dans un souci de renouvellement du genre romanesque,

^{373 6} Le Senne (René), *Traité de caractérologie*, Paris, PUF, 1945, T.12.

^{374 7} Racine (Jean), Préface de *Phèdre*, (1677) Pléiade, Paris, Gallimard, 1950, p. 745. L'auteur lui-même, dans la préface de cette pièce, pose que ce qui constitue le fondement d'une bonne tragédie, c'est le caractère du héros tragique. Reconnaisant à cet égard sa dette envers son modèle Euripide, il affirme en effet : « Quand je ne lui devrais que la seule idée du caractère de Phèdre, je pourrais dire que je lui dois ce que j'ai peut-être mis de plus raisonnable sur le théâtre ».

n'hésitaient pas, après Virginia Woolf, à remettre en question l'identité du personnage, ou prenaient comme modèles les protagonistes de *Manhattan Transfer* de Dos Passos. A la suite de l'écrivain américain qui, dans ce roman, avait cherché à montrer l'anéantissement des personnes dans l'univers des métropoles industrielles, où le temps vécu pour ces êtres sans mémoire, sollicités à tout moment par les réalités et les rythmes extérieurs, ne devient plus qu'une absurde et incohérente juxtaposition d'instantanés, actuels plutôt que présents, les auteurs du Nouveau-Roman ont placé, suivant Robbe-Grillet, leur roman sous le signe d'un « présent perpétuel qui rend impossible tout recours à la mémoire »³⁷⁵ 8. Ajoutons que le romancier de « l'ère du soupçon », s'attache, selon l'expression de Nathalie Sarraute, à « dépersonnaliser ses héros » et à priver le lecteur, toujours enclin à identifier des caractères ou des types humains, de « tous les indices dont, malgré lui, par un penchant naturel, il s'empare pour fabriquer des trompe-l'oeil »³⁷⁶ 9. Sans dénier au romancier la légitimité d'une telle transformation du personnage littéraire, sans d'ailleurs ignorer l'intérêt d'une telle recherche qui s'appuie sur une observation psychologique exacte du comportement habituel du lecteur, reconnaissons qu'une telle évolution de la conception et de la représentation du personnage romanesque n'a pas été sans effet sur la production littéraire elle-même, où l'unité du personnage n'est plus considérée comme aussi fondamentale, où son identité n'est souvent plus que difficilement saisissable à travers l'ensemble de ses comportements. Convenons également qu'une telle option esthétique n'a pas été sans conséquence sur la vision, que se fait aujourd'hui le public, de l'oeuvre et du personnage littéraires. Considérons enfin qu'une telle remise en cause, au moins apparente, de l'importance de l'analyse psychologique dans l'approche de l'oeuvre n'a pas été sans incidence sur la pratique éducative et sur les méthodes de lecture préconisées et mises en oeuvre par les enseignants. On ne s'étonnera pas, dès lors, que ces derniers ne fassent plus, dans leur approche des textes, de l'analyse psychologique des personnages de l'oeuvre, une priorité.

Si l'on admet toutefois que l'oeuvre littéraire et ses personnages, plus que de pures fictions destinées à recréer le lecteur, doivent être définis comme des réalisations humaines où peut se lire et s'analyser le comportement psychologique de l'homme, on conviendra également qu'une perception efficace de telles représentations nécessite et présuppose un certain nombre d'aptitudes de la part du lecteur. Au nombre des aptitudes requises figurent, entre d'autres, celles qui consistent à repérer les faits significatifs, à les analyser, à disposer d'un vocabulaire approprié pour décrire avec pertinence les attitudes ou les comportements observés. Or le vocabulaire psychologique à mettre en oeuvre dans une telle description est à la fois trop divers, trop nombreux, il a une apparence trop indéterminée pour pouvoir donner prise à un apprentissage efficace de la part de l'élève, de lycée en particulier. S'impose alors la nécessité d'une typologie psychologique permettant, à partir de quelques propriétés aisément reconnaissables, de caractériser l'ensemble d'un comportement et d'en déduire un type caractérologique.

Sans remonter à la classification quadripartite d'Hippocrate qui identifiait dans la

³⁷⁵ 8 Robbe-Grillet (Alain), *Pour un Nouveau Roman*, Paris, Ed. de Minuit, 1963, à propos de *L'année dernière à Marienbad*, film d'A. Resnais.

³⁷⁶ 9 Sarraute (Nathalie), *L'ère du soupçon*, Paris, Gallimard, 1956.

prédominance des humeurs de base (sang, lymphe, bile, nerf) le principe des tempéraments^{377 0}, sans nous attarder aux approches d'inspiration astrologique ni aux classifications morphopsychologiques ou psycho-biologiques faisant résulter diverses personnalités psychologiques de types morphologiques, voire des groupes sanguins ou de profils cérébraux^{378 1}, nous chercherons un tel modèle parmi les typologies proprement psychologiques. Deux systèmes de classification méritent d'être ici évoqués, les « types psychologiques » de Carl Gustav Jung et la caractérologie de Heymans, Wiersma et Le Senne.

C'est à Heymans et Wiersma que revient le mérite d'avoir inauguré l'ère d'une typologie psychologique scientifique en substituant à l'improvisation plus ou moins gratuite une recherche rigoureuse des propriétés, des facteurs et des corrélations entre ces facteurs. On se souvient de quelle manière, à partir d'enquêtes biographiques sur des personnalités historiques et à partir d'un questionnaire^{379 2}, les deux chercheurs hollandais sont parvenus à dégager trois facteurs fondamentaux du caractère : l'émotivité, l'activité et le retentissement primaire ou secondaire.

Un individu est dit émotif s'il est sujet à des émotions intenses et fréquentes et s'il a tendance « à être ébranlé par des événements dont l'importance est minime »^{380 3}. Un individu présentant les caractéristiques comportementales inverses est dit non-émotif.

Un individu est dit actif « s'il n'a besoin, pour agir que de motifs de faible valeur »^{381 4}. L'activité se trouve ainsi définie, en caractérologie, comme une disposition à agir de soi-même, le non-actif, s'il agit, agissant contre son gré.

A deux propriétés constitutives du caractère s'en ajoute une troisième : le retentissement plus ou moins prolongé dans la conscience d'un événement ou d'une sollicitation extérieure. Un individu est dit primaire s'il réagit immédiatement aux expériences actuelles. Un sujet est dit secondaire s'il présente les propriétés inverses, c'est à dire « si l'influence persistante des expériences passées prévaut sur celle du présent. »^{382 5}

Ces trois propriétés fondamentales (l'individu pouvant être émotif ou non-émotif, actif

^{377 0} On consultera utilement sur un tel sujet l'ouvrage d'E Mounier, *Traité du caractère*, Paris, Le Seuil, 1947, dans la partie qu'il consacre aux « Tempéraments » pp191-194. Rappelons par ailleurs qu'une telle typologie a longtemps servi de référence pour les auteurs eux-mêmes : qu'on songe au théâtre de Molière par exemple.

^{378 1} Voir la bibliographie proposée à la suite de l'article « Typologies psychologiques, in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, volume 3.

^{379 2} « Questionnaire de l'enquête statistique de G. Heymans et E. Wiersma », cité en annexe dans Le Senne (René), *Traité de caractérologie*, Paris, PUF, 1945, pp. 641-652.

^{380 3} Le Senne (René), op. cit., p. 66.

^{381 4} Mounier (Emmanuel), *Traité du caractère*, Paris, Le Seuil, p. 407.

^{382 5} Le Senne (René), op. cit., p. 89.

ou non-actif, primaire ou secondaire) forment en se combinant le produit de trois facteurs et correspondent à l'expression d'une puissance « 23 », d'où résultent huit types de caractères, « qui doivent recevoir chacun une formule et un nom »³⁸³ 6

1	Emotifs	Actifs	Primaires	(EAP) Colériques (impulsifs) ³⁸⁴ 7
2	Emotifs	Actifs	Secondaires	(EAS) Passionnés
3	Emotifs	Non Actifs	Primaires	(EnAP) Nerveux
4	Emotifs	Non Actifs	Secondaires	(EnAS) Sentimentaux
5	Non-Emotifs	Actifs	Primaires	(nEAP) Sanguins (Spontanés) ³⁸⁵ 2
6	Non-Emotifs	Actifs	Secondaires	(nEAS) Flegmatiques
7	Non-Emotifs	Non Actifs	Primaires	(nEnAP) Amorphes
8	Non-Emotifs	Non Actifs	Secondaires	(nEnAS) Apathiques

A chaque type ainsi défini correspond un comportement particulier, aisément identifiable. Ainsi, le flegmatique (nEAS) est un homme d'habitude, pondéré, froid, respectueux de la Loi et des principes. Se caractérisant par une certaine inertie du processus d'excitation, il est disponible pour l'action où il se montre persévérant et tenace³⁸⁶ 8.

Correspondent à ce profil caractérologique des philosophes comme Maine de Biran, E. Kant. Le personnage de Javert constituerait une illustration littéraire particulièrement exemplaire de ce type.

Un autre système typologique mérite d'être mentionné ici, même s'il est moins connu que la classification Heymans - Le Senne. Il s'agit des « types psychologiques » de C. G. Jung. Nous aurons l'occasion d'observer que les deux systèmes, loin d'être incompatibles, sont complémentaires et souvent convergents.

Rappelons d'abord que le système de Jung repose sur la distinction de « deux grandes classes d'êtres humains »³⁸⁷ 9 « l'extraverti » et « l'introverti ». Il s'agit de deux attitudes à l'égard du monde extérieur et du monde intérieur.

L'extraverti se définit comme un être tourné vers la réalité extérieure et vers la

³⁸³ 6 Le Senne, op. cit., p. 130.

³⁸⁴ 7 On pourra substituer aux appellations anciennes entrées en désuétude des termes plus actuels. « Impulsif » nous paraît remplacer avantageusement « colérique » ; de même « spontané » sera préféré à « sanguin » hérité de la vieille nomenclature physiologique des tempéraments.

³⁸⁵

³⁸⁶ 8 Pour une description symptomatique des caractères, consulter le *Traité de caractérologie* de Le Senne, ainsi que le *Traité pratique d'analyse de caractère* de G. Berger, Paris, PuF, 1950.

³⁸⁷ 9 Jung (Carl-Gustav), *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel, 1987, p. 139.

relation à autrui. A l'aise dans la vie sociale, il s'adapte vite et adhère au milieu dans toutes les situations. L'introverti se définit inversement comme un sujet tourné vers le monde intérieur et réfractaire au monde réel ambiant.

Notons que cette distinction n'est pas sans rappeler l'opposition entre primaires et secondaires. En effet, si l'être primaire réagit immédiatement aux situations et aux sollicitations actuelles, n'est-ce pas en raison de son extraversion? Si l'être secondaire met plus de temps à réagir aux expériences du moment, n'est-ce pas dans la mesure de son introversion, attiré qu'il est, par le monde de ses souvenirs, à s'abstraire du réel ambiant et de l'expérience actuelle?

Outre ces attitudes, le système des types caractérologiques jungiens repose sur l'existence de quatre fonctions primordiales. Le sujet dispose en effet, selon Jung, de quatre fonctions « pour s'orienter dans l'espace extérieur »³⁸⁸ : la sensation, la pensée, le sentiment et l'intuition.

La sensation est ce qui nous permet de nous orienter dans l'espace extérieur et de constater ce qui existe autour de nous. « La sensation, pour être pure et vive, ne doit inclure aucun jugement, ni être influencée ou dirigée; elle doit être irrationnelle »³⁸⁹ 1.

La pensée est une fonction qui nous permet de juger et d'identifier ce qu'est un objet perçu. Fonction rationnelle par excellence, la pensée « doit préciser ce qu'une chose est. Elle doit appréhender sa spécificité, la différencier de ce qui n'est pas elle, ce qui est une oeuvre de jugement, une position rationnelle »³⁹⁰ 2.

Outre la sensation et la pensée, le sujet dispose de l'intuition pour appréhender une situation. Elle lui permet, à partir de suppositions ou même d'impressions, de deviner l'évolution de la situation ou celle d'un être, ou de pressentir ses potentialités cachées.

Reste le sentiment qui correspond à une relation affective à l'être, à l'objet ou à la situation. Cette fonction dicte au sujet « la valeur qu'un objet a pour [lui]. C'est une fonction rationnelle, qui formule un jugement précis »³⁹¹ 3.

Ainsi, chaque être humain disposant des quatre fonctions à un degré plus ou moins important, celle qui prévaut le plus souvent chez une personne va permettre de l'identifier à un mode de fonctionnement psychologique. Chaque modèle particulier ainsi défini pouvant être par ailleurs extraverti ou introverti, du produit des quatre fonctions et des deux attitudes résultent huit types caractérologiques, qui ne sont pas sans lien avec ceux de la typologie Heymans - Le Senne³⁹² 4 :

³⁸⁸ 0 Jung (C. G.), *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel, 1987, p. 106.

³⁸⁹ 1 Ibid., p. 107 - Rappelons que Jung appelle « rationnelle » une fonction de jugement.

³⁹⁰ 2 Ibid., p. 107.

³⁹¹ 3 Ibid., p. 108.

³⁹² 4 Sur les correspondances entre les deux typologies, voir le tableau dans l'article « Psychologiques (typologies) » in *Encyclopaedia Universalis*, 1980, tome 13, p. 769.

1	sensation	extraverti		5	sensation	introverti
2	pensée	extraverti		6	pensée	introverti
3	intuition	extraverti		7	intuition	introverti
4	sentiment	extraverti		8	sentiment	introverti

Comme pour la typologie précédente, il est possible de procéder à une description symptomatique des types psychologiques jungiens. C'est ainsi que le type Sensation extraverti, essentiellement tourné vers le réel objectif et immédiat, sera peu porté vers l'intériorité. « Pour lui la sensation est manifestation concrète de la vie »³⁹³ 5. Il recherche constamment à être affecté par des impressions sensorielles : « son thème constant est de sentir l'objet, d'avoir des sensations et si possible d'en jouir »³⁹⁴ 6. A l'égal de l'amorphe de la typologie Heymans-Le Senne, il se définit donc comme un bon vivant dont la valeur dominante est le plaisir.

Pendant, pour intéressantes que soient ces deux typologies et pour méritoires qu'elles puissent être dans le domaine de l'apprentissage où elles facilitent incontestablement l'acquisition et la structuration progressives du vocabulaire psychologique, transposées dans le domaine de l'oeuvre littéraire, elles ne sont directement applicables qu'à des textes de type narratif, mettant en oeuvre des caractères, ou des personnages humains. Par ailleurs, il convient d'ajouter que les propriétés des types psychologiques ou les traits des caractères dégagés ne constituent pas eux-mêmes une explication de type causal. De telles propriétés, ainsi que le signale Guy Palmade, tout en permettant « de fixer dans une large mesure ce qu'est un homme, n'indiquent en rien ce qui l'a rendu tel »³⁹⁵ 7. Tout en donnant à l'élève la possibilité de définir les traits privilégiés par un auteur dans la représentation de ses personnages, l'analyse de type caractérologique ne donne aucune indication sur les raisons qui ont déterminé celui-ci à une telle sélection.

Ainsi, que l'on recherche un modèle d'analyse applicable à toute oeuvre littéraire ou à tout texte, ou que l'on cherche à établir les mobiles profonds des choix de l'auteur rendus manifestes par les approches précédentes, il convient de pousser plus loin la réflexion et de procéder, en recourant aux modèles psychanalytiques, à une analyse d'un autre niveau de profondeur et de complexité.

6.2.2. Approches psychocritiques.

6.2.2.1. Historique de la démarche.

Dès ses débuts, la théorie psychanalytique a été initiée et élaborée par Sigmund Freud, dans un rapport étroit avec la littérature. Il faut se rappeler d'abord l'intérêt toujours

³⁹³ 5 Jung (Carl Gustav), *Types psychologiques* [1921], trad. Y. Le Lay, Genève. Georg et Paris, Buchet Chastel, 1983, p. 357

³⁹⁴ 6 Ibid., p. 357.

³⁹⁵ 7 Palmade (Guy), *La caractérologie*, Paris, PUF, (collection « Que sais-je »), 1989, p. 103.

manifesté par le fondateur de la méthode psychanalytique à l'égard des oeuvres littéraires^{396 8}. Le montrent aussi les liens établis entre la lecture de la tragédie de Sophocle, *Oedipe-roi* et de celle de Shakespeare, *Hamlet* et sa pratique analytique ou l'analyse de son propre passé^{397 9}. Témoigne également d'une telle association et de caractère fécond l'élaboration décisive d'un des concepts fondamentaux de la psychanalyse, le « complexe d'Oedipe ». Identifiant, dans le mythe mis en scène par Sophocle, l'archétype d'un destin dont il peut vérifier l'universalité dans les désirs exprimés par ses patients ou dans son passé personnel, S. Freud n'explique pas autrement l'émotion ressentie par les modernes au spectacle d'*Oedipe-roi* : « Si les modernes sont aussi émus par *Oedipe-roi* que les contemporains de Sophocle, cela vient, non du contraste entre la destinée et la volonté humaine, mais de la nature du matériel qui sert à illustrer ce contraste. Il faut qu'il y ait en nous une voix qui nous fasse reconnaître la puissance contraignante de la destinée dans *Oedipe* [...]. Sa destinée nous émeut parce qu'elle aurait pu être la nôtre, parce qu'à notre naissance l'oracle a prononcé contre nous cette même malédiction »^{398 0}.

Que la psychanalyse en cours d'élaboration puisse constituer un système explicatif propre à interpréter le fait esthétique ou littéraire, S. Freud s'en convainc peu à peu, même si sur ce point, il ne se cachait pas les difficultés, comme le montre l'article intitulé « L'intérêt de la psychanalyse » paru en 1913 : « Sur quelques problèmes qui se nouent à propos de l'art et des artistes, la manière de voir psychanalytique donne des éclaircissements satisfaisants, d'autres lui échappent complètement »^{399 1}.

La première application d'envergure de la psychanalyse à l'oeuvre littéraire est, sans conteste, l'essai consacré par S. Freud en 1907 à la *Gradiva* de W. Jensen. Freud s'emploie d'abord, dans son ouvrage, à résumer le récit de l'auteur^{400 2} : Norbert Harrold, jeune archéologue allemand, est devenu amoureux d'un bas-relief antique représentant une jeune fille en train de marcher. Il décide, après avoir baptisé du nom de « Gradiva » le personnage de cette jeune fille, de transporter son bas-relief, à Pompeï. Là, s'imaginant victime d'un égarement, le jeune archéologue croit retrouver la jeune fille en la personne d'une compatriote en qui il finit par reconnaître une amie d'enfance, Zoé Bertgang, laquelle parvient à le guérir en acceptant d'abord « le rôle de fantôme éveillé »^{401 3} en révélant ensuite au jeune héros qu'elle est elle-même le véritable objet de son amour.

^{396 8} Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF, (collection « Que sais-je »), 1978, p. 11.

^{397 9} Freud (Sigmund), « Lettre à Fliess du 15 octobre 1897 », in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956 : « J'ai trouvé en moi, comme partout ailleurs, des sentiments d'amour envers ma mère et de jalousie envers mon père... »

^{398 0} Freud (Sigmund), *L'interprétation des rêves* [1910], Paris, PUF, 1967, pp. 228-229.

^{399 1} Freud (Sigmund), « L'intérêt de la psychanalyse » dans *Scientia*, Bologne, 1913, repris dans *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1984.

^{400 2} Freud (Sigmund), *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen*, [1907], Paris, Gallimard, (collection Folio-essais), 1986, p. 144 et 39.

^{401 3} *Ibid.*, p.216.

Cependant, S. Freud, mettant au service de la compréhension du texte les concepts que la récente science psychanalytique est en train d'élaborer, s'applique tout autant à démontrer combien le texte de W. Jensen confirme, par ses thèmes et par les situations qu'il décrit, les hypothèses théoriques de la psychanalyse qu'à faire oeuvre d'explication ou d'élucidation de l'oeuvre elle-même. Un tel dessein apparaît d'évidence lorsque S. Freud multiplie ses satisfecit à l'adresse du romancier pour avoir si bien décrit les processus psychiques⁴⁰² 4. Ainsi, la nouvelle de W. Jensens est décrite comme une parfaite illustration des thèses psychanalytiques du refoulement : S. Freud analyse métaphoriquement et symboliquement le voyage de l'archéologue à Pompeï comme le « retour du refoulé ». Il interprète également cette histoire comme « l'Histoire d'une analyse, et même de deux : celle que conduit avec subtilité Zoé, soit la vivante, celle que doit avoir effectuée sans le savoir l'auteur, Jensen »⁴⁰³ 5.

Malgré l'intérêt incontestable de cet ouvrage, le problème se pose de sa validité générale et de la fonction du texte critique qui appliquerait un tel modèle de lecture à d'autres oeuvres. J. Bellemin-Noël mentionne les objections de certains commentateurs quant à l'universalité du modèle : « Le texte, dit-on, se prête avec tellement de complaisance à cette lecture que rien n'est prouvé quant à sa validité comme modèle exportable dans d'autres territoires littéraires »⁴⁰⁴ 6. Mais l'objection la plus pertinente, portant sur la perspective générale de l'approche et sur l'objectif de l'investigation analytique du texte ou de l'oeuvre littéraires, nous est fournie par S. Freud lui-même dans son *Supplément à la deuxième édition* (1912). Faisant état des nouvelles directions de la recherche psychanalytique, l'auteur y affirme que la psychanalyse ne cherche plus seulement dans les créations littéraires « des confirmations de ses trouvailles concernant des individus névrosés de la vie réelle; elle demande aussi à savoir à partir de quel matériel d'impressions et de souvenirs l'écrivain a construit son oeuvre et par quelles voies, grâce à quels processus, il a fait entrer ce matériel dans l'oeuvre littéraire »⁴⁰⁵ 7.

A cette question des origines de l'oeuvre, une première réponse, s'appuyant sur un élargissement du champ de l'analyse à l'anthropologie, est donnée par un article daté de 1913 : « le motif du choix des coffrets »⁴⁰⁶ 8. Contemporain de son ouvrage anthropologique, *Totem et Tabou*, cet article ouvre la perspective aux dimensions de la littérature universelle et pose que le motif des trois coffrets présent dans le drame de Shakespeare, *Le marchand de Venise*, n'est qu'une variante d'un mythe plus général.

⁴⁰² 4 Cf par exemple, p. 184, « le romancier nous a donné une étude psychiatrique parfaitement correcte ». Voir encore p. 188, p. 189, p.195, p. 198, etc...

⁴⁰³ 5 Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF (collection « Que sais-je »), 1978, p. 102.

⁴⁰⁴ 6 Ibid., p. 102.

⁴⁰⁵ 7 Freud (Sigmund) *Le délire et les rêves dans La Gradiva de W. Jensen*, « Supplément à la deuxième édition » [1912], Paris, Gallimard (collection Folio-essais), 1986, p. 247.

⁴⁰⁶ 8 Freud (Sigmund), « Le motif du choix des coffrets », [1913], in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard (collection Folio-essais), 1985, p. 65 et sq.

On sait que la belle Portia est tenue par son père à épouser celui de ses trois soupirants qui choisira, parmi les trois coffrets d'or, d'argent et de plomb, celui qui renferme son portrait, c'est-à-dire le coffret de plomb. A partir d'un rapprochement de textes ou de situations où se retrouve le même motif du « choix que fait un homme entre trois femmes »⁴⁰⁷ 9 (de la déesse Aphrodite choisie par Pâris, à Cendrillon préférée par le prince à ses soeurs, en passant par Psyché dans les *Métamorphoses* d'Apulée), S. Freud identifie dans le coffret de plomb, dans la troisième déesse, dans la fille déshéritée choisie de préférence à ses soeurs, une résurgence de la figure mythique de la troisième Parque, Atropos, c'est-à-dire la Mort.

S'il est vrai que la troisième femme choisie par l'homme représente la Mort, comment doit-on interpréter ce choix ? Selon Freud, un tel choix s'explique, si l'on veut bien admettre que, par ce moyen, l'homme surmonte le tragique de sa condition : « le choix est mis à la place de la nécessité, de la fatalité »⁴⁰⁸ 0.

Ce qui rend cet article particulièrement intéressant, c'est à la fois la réponse de type anthropologique faite à la question des origines de l'oeuvre, et la démarche méthodologique qui s'y trouve esquissée. La superposition des textes, initiée par S. Freud dans ce bref essai et aboutissant à la reconnaissance d'un mythe, trouvera plus loin, comme on sait, un prolongement des plus fructueux dans la méthode de psychocritique mise au point par Charles Mauron.

Après « Le motif du choix des coffrets » expliquant, dans une perspective anthropologique, les thèmes ou les motifs de l'oeuvre d'un auteur à partir de contenus mythiques universels, il y avait place pour une autre réponse psychanalytique à la question des origines de l'oeuvre et pour une autre explication réalisée en référence avec l'expérience vécue de l'auteur. Après avoir cherché dans l'oeuvre à « lire l'Homme », on a voulu y « lire un homme », suivant la formule de J. Bellemin-Noël⁴⁰⁹ 1.

Une telle démarche associant psychanalyse et biographie était déjà celle de S. Freud dans *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*⁴¹⁰ 2. Telle est également celle qu'il utilise dans « un souvenir d'enfance de Poésie et Vérité »⁴¹¹ 3. S. Freud commence par isoler et par rappeler un épisode de l'enfance de Goethe, que l'auteur a relaté dans son oeuvre autobiographique. Cet épisode est celui où le jeune Johan Wolfgang s'amuse à jeter par la fenêtre des vases en poterie ou en faïence sous le regard amusé et les encouragements des enfants du voisinage. Comment expliquer un tel comportement? Par une heureuse coïncidence, S. Freud fait, dans son travail d'analyste, la rencontre d'un

407 9 Ibid., p. 67.

408 0 Ibid., p. 78.

409 1 Bellemin-Noël (Jean), op. cit., chap. IV : « Lire l'homme », chap. V : « Lire un homme ».

410 2 Freud (Sigmund), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, [1910], Paris, Gallimard (coll. idées/Gallimard), 1977.

411 3 Freud (Sigmund), « *Un souvenir d'enfance de Poésie et Vérité* [1917], in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard (Folio-essais), 1985, p. 193 et sq.

patient qui, étant enfant, avait éprouvé un sentiment de forte jalousie dès la naissance d'un frère et avait eu des comportements analogues. Vérification faite, dans la biographie de l'auteur, le jeune Goethe avait eu, lui aussi, un frère plus jeune que lui de trois ans. L'éjection de la vaisselle devient alors « un acte symbolique, ou disons plus correctement : magique par lequel l'enfant [...] exprime vigoureusement son vœu d'éliminer l'intrus gênant »⁴¹² 4.

Un autre exemple d'une démarche psycho-biographique nous est offert par l'étude que Marie Bonaparte consacre à E. Poe et que J. Bellemin-Noël considère, à juste titre, comme « un moment de la critique psychanalytique, très représentatif des intentions comme du langage des compagnons et successeurs immédiats de Freud »⁴¹³ 5. L'œuvre artistique ou littéraire y est en effet conçue comme une activité psychique à l'élaboration de laquelle président les mêmes processus et les mêmes mécanismes que ceux qui sont au principe des rêves. Ainsi que l'énonce S. Freud dans la « Préface » de cet ouvrage, le travail d'interprétation de M. Bonaparte consiste à élucider l'activité créatrice de l'auteur à partir de la « personnalité » de l'homme », cette personnalité étant elle-même « le résidu de puissantes fixations affectives et d'événements douloureux datant de la toute première jeunesse »⁴¹⁴ 6. C'est donc, d'une part, en recourant aux concepts fournis par *L'interprétation des rêves*, et en particulier aux processus de déplacement et de condensation, et d'autre part en prenant les personnages des contes de Poe comme des substituts des images parentales, que M. Bonaparte parvient à dégager les variations d'un conflit psychique qui se ramène au désir morbide exprimé complaisamment par l'auteur de s'unir à la mère trop tôt disparue⁴¹⁵ 7. Cependant, à défaut d'illustrer la réalisation imaginaire d'un désir qui ne peut être que refoulé, les textes de Poe, analysés par M. Bonaparte, n'en offrent que la déception.

Observons par exemple comment la psychanalyste française, élève de Freud, interprète le conte intitulé « Le chat noir »⁴¹⁶ 8 à travers l'explication que la psychanalyse fournit du rôle joué par la mère dans l'angoisse de castration. On se souvient que le narrateur de ce conte, marié de bonne heure, vit dans la compagnie de plusieurs favoris domestiques, dont un chat noir. Une nuit, alors qu'il rentre ivre chez lui, et qu'il croit que son chat Pluton l'évite, il le saisit et, mordu par lui, lui crève l'oeil. Plus tard, ne supportant plus de voir l'animal mutilé, il le pend. Un autre chat, portant « une éclaboussure large et blanche, mais de forme indécise, qui couvrait presque toute la région de la poitrine »⁴¹⁷ 8 s'introduit dans la vie du narrateur qui le découvre privé, lui aussi, d'un de ses yeux. Armé

⁴¹² 4 Ibid., pp. 200-201.

⁴¹³ 5 Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, op. cit., p. 85.

⁴¹⁴ 6 Freud (Sigmund), Préface à M. Bonaparte, Edgar Poe, *Sa vie - son oeuvre - Etude analytique*, [1933], Paris, PUF, 1958.

⁴¹⁵ 7 Mrs Poe, mère d'Edgar, meurt le 8 décembre 1811, alors que l'enfant n'avait pas encore deux ans.

⁴¹⁶ 8 Poe (Edgar Allan), *Nouvelles Histoires extraordinaires*, [1857], trad. Charles Baudelaire, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.

⁴¹⁷ 8 Ibid., p. 62.

d'une hache il s'apprête à tuer ce deuxième chat noir quand sa femme s'interpose et subit le sort destiné à l'animal. Interprétant ce conte, M. Bonaparte voit la femme du meurtrier et les deux chats comme trois images de la mère. « Pluton est d'abord la mère phallique, celle du temps où le petit garçon croyait vraiment au pénis maternel. Mais après que Pluton a subi la castration infligée par l'homme, après que la mère a dû être punie pour avoir introduit en sa personne l'image de la castration sur terre, alors le second chat apparaît avec, sur la poitrine, sa large éclaboussure blanche. Ce second chat figure la mère nourricière, qui voudrait se faire pardonner, par le plaidoyer du lait »⁴¹⁸9.

La critique psychanalytique pratiquée par M. Bonaparte ne s'arrête pas à une élucidation des thèmes ou des situations répétitifs qui caractérisent l'œuvre d'E. A. Poe, mais elle se propose comme une explication des comportements de l'auteur dans son existence même. C'est ainsi que M. Bonaparte trouve un écho des pulsions meurtrières et sadiques du « Chat noir » dans l'existence de l'auteur : « Ce nécrophile contemplatif qu'était E. Poe avait trouvé moyen, selon elle, en choisissant pour femme la petite candidate à la phtisie Virginia, de se préparer le spectacle sadique d'une agonie pareille à celle qui avait fasciné son enfance »⁴¹⁹00.

Quelle est la conception sous-jacente à cette critique ouvertement psychanalytique du texte littéraire ? Notons d'abord que l'auteur y est considéré comme patient de la cure analytique. Le texte remplaçant le matériel de l'analyse, tout se passe comme si le critique psychanalyste procédait au diagnostic d'un cas jugé pathologique. Une telle conception qui conserve l'esprit et le langage de la pratique médicale ou thérapeutique, dont elle est dérivée, sera contestée par C. Mauron qui proposera de distinguer nettement psychocritique et psychanalyse, en faisant valoir que « dans les conditions où le psychocritique travaille, le rôle thérapeutique perd tout sens »⁴²⁰01. Par ailleurs, la démarche de M. Bonaparte présente le défaut, si l'on se place du point de vue pédagogique qui est le nôtre, d'apparaître peu accessible à la reproduction, de la part de l'étudiant, a fortiori de l'élève de lycée. Cela ne résulte pas seulement de la complexité d'une méthode qui, en effet, nécessite, sinon la compétence d'un analyste, tout au moins une très grande maîtrise des concepts fondamentaux de la psychanalyse. Cela tient aussi à la nature même de l'objet analysé, l'œuvre de Poe, « qui se prête avec tellement de complaisance à cette lecture que rien n'est prouvé quant à sa validité comme modèle »⁴²¹02, pour reprendre les objections soulevées plus haut à propos de la lecture proposée par S. Freud de la *Gradiva* de Jensen. Enfin, les procédures méthodologiques mises en œuvre dans cette étude n'étant pas toujours aisément reconnaissables, comment ne pas s'interroger sur son applicabilité pédagogique et sur l'opportunité à la

⁴¹⁸ 9 Bonaparte (Marie), *Edgar Poe. Sa vie - Son oeuvre. Etude analytique* (tome troisième), Paris, PUF, 1958, p. 778.

⁴¹⁹ 00 Ibid., p. 797.

⁴²⁰ 01 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti, 1963, p. 25. Voir aussi l'introduction de son ouvrage, *L'inconscient dans l'oeuvre et la vie de Racine* [1957], Paris-Genève, Champion-Slatkine, 1986, pp. 11-12.

⁴²¹ 02 Bellemin-Noël (Jean), op. cit., p. 102.

présenter comme un modèle à des élèves ou à des étudiants?

6.2.2.2. Le modèle de C. Mauron.

Un tel doute ne vient pas à l'esprit quand on lit l'oeuvre critique de C. Mauron, tant en effet celle-ci se distingue par un souci constant de transparence méthodologique. Le parti pris de clarté dans la codification des différentes opérations qui caractérisent la méthode psychocritique s'explique dans une large mesure si l'on se souvient des voies qui ont amené progressivement C. Mauron à adopter le modèle psychanalytique pour « accroître notre intelligence des oeuvres littéraires »⁴²²03. Rappelons que, d'abord acquis aux thèses de R. Fry, qui croyait à l'existence d'un art « pur »⁴²³04, étranger au rêve capable de produire une émotion esthétique pure ne résultant que d'une contemplation purement formelle, C. Mauron a cherché, en toute rigueur scientifique, à vérifier une telle hypothèse « sur Mallarmé, assurément le plus pur des poètes »⁴²⁴05. Or, de cette exploration de poèmes d'une si extrême lucidité, C. Mauron a la surprise de voir émerger la présence de réseaux d'associations obsédantes, donc la présence du rêve, d'apprendre que « Roger Fry, après tant d'autres, s'était trompé sur la réalité de l'inconscient »⁴²⁵06 et de mettre en place, à cette même occasion, les fondements de la méthode psychocritique : pour avoir accès à l'inconscient du texte, il fallait commencer par dépasser les structures apparentes du texte. Là où le psychanalyste a opté pour « l'attention flottante » ou pour la méthode des « libres associations », le psychocritique doit adopter la superposition des textes, brouillant « les contenus conscients de chacun des textes superposés »⁴²⁶07 « afin de faire apparaître moins des répétitions obsédantes (problème mieux résolu par la statistique) que des liaisons inaperçues et plus ou moins inconscientes »⁴²⁷08. Parallèlement à ses travaux sur Mallarmé, C. Mauron applique sa méthode de recherche des réseaux associatifs à Nerval, à Mistral, et à Racine. De ces différentes études se dégage progressivement une démarche qui se distingue « par son but et par sa méthode, de la psychanalyse médicale »⁴²⁸09. En veillant à fonder une psychocritique spécifiquement littéraire, capable de « servir l'oeuvre au lieu de s'en servir »⁴²⁹10, C.

⁴²² 03 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti, 1963, p. 13.

⁴²³ 04 Le mot « pur » doit être pris dans le sens de pureté chimique. Voir, à ce propos, *ibid.*, p. 20 et 21.

⁴²⁴ 05 *Ibid.*, p. 22.

⁴²⁵ 06 *Ibid.*, p. 22 - 23.

⁴²⁶ 07 *Ibid.*, p. 23.

⁴²⁷ 08 *Ibid.*, p. 23.

⁴²⁸ 09 Mauron (Charles), *L'inconscient dans l'oeuvre et la vie de Racine*, [1957], Paris-Genève, Champion-Slatkine, 1986, p. 15.

⁴²⁹ 10 *Ibid.*, p. 12.

Mauron rompt avec ses devanciers, et en particulier avec M. Bonaparte, à qui il reproche de s'être détournée de l'œuvre au profit de l'homme Poe⁴³⁰ 11. Ce qui distingue en effet la méthode de psychocritique des approches antérieures du texte littéraire par la psychanalyse, c'est le renversement du rapport entre la vie et l'œuvre. Comme le souligne intentionnellement l'ordre des mots du titre de la thèse de C. Mauron *L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine*, l'œuvre, chez lui, est et reste première. Quant à la biographie, sans être éliminée, elle garde le statut d'une somme d'informations susceptibles de permettre la vérification des hypothèses d'interprétation formulées.

Il est temps de présenter la suite ordonnée des opérations qui constituent la méthode psychocritique telle qu'elle est exposée avec rigueur dans l'ouvrage majeur de C. Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*. Chacune des quatre étapes successives de la démarche sera appliquée pour illustration au théâtre de Molière⁴³¹ 12.

La première des quatre étapes consiste, afin de découvrir la structuration symbolique de l'œuvre au-delà de son contenu manifeste, à superposer des textes d'un même auteur. Cette superposition a pour effet de faire « apparaître des réseaux d'associations des groupements d'images, obsédants et probablement involontaires »⁴³² 13. De tels réseaux associatifs correspondent, dans leur caractère obsessif, à des structures autonomes par rapport aux structures conscientes et relèvent, pour tout dire d'une « pensée » réflexive, ayant toutes les chances d'être inconsciente⁴³³ 14. Si l'on applique une telle opération aux pièces de Molière, et en particulier *L'école des femmes*, *L'avare*, *George Dandin*, on constate la présence répétée de situations ou de figures telles que le barbon amoureux, la jeune fille ou la jeune épouse objet d'amour et le jeune blondin.

La deuxième étape consiste à ordonner les éléments répétitifs repérés lors de la phase précédente. De l'observation des réseaux, se dégage progressivement l'image d'un « mythe personnel ». Ce mythe dit « personnel » doit être considéré comme le récit qui permet de rendre compte, en une seule histoire, d'une multitude de situations plus ou moins analogues repérables dans l'œuvre de l'auteur. Propre à l'écrivain, il se définit comme un récit symbolique livrant certains aspects inconscients de sa personnalité profonde. Cette notion de mythe personnel tout en exprimant « la constance et la cohérence structurées d'un certain groupe de processus inconscients »⁴³⁴ 15 est ce qui permet à C. Mauron de préserver, authentiquement, la spécificité de l'œuvre, même s'il est vrai que tout mythe définit une expérience humaine plus générale, sinon universelle. Notons que Freud lui-même avait déjà ouvert la voie à travers « Le motif du choix des coffrets » en identifiant dans la troisième femme la figure mythique de la troisième Parque

430 11 Ce reproche n'est pas toujours justifié, comme on a pu le voir plus haut avec l'analyse du conte « Le chat noir »

431 12 Sur ce sujet, on pourra consulter le chap. XVII de l'ouvrage de C. Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p. 270 et sq.

432 13 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p. 32.

433 14 Ibid., p. 30.

434 15 Ibid., p. 211.

⁴³⁵ 16. Si nous devons formuler le mythe personnel qui se dégage des situations psychodramatiques privilégiées à travers *L'école de femmes*, *George Dandin*, *L'avare* et d'autres pièces du même auteur, nous pouvons le faire à travers le schéma structurel suivant : un barbon « d'humeur bourgeoise et domestique (fixé à la maison) », amoureux d'une jeune femme se trouve victime, dans son amour, de la rivalité de « personnages plus jeunes - mobiles, vifs - voleurs et séducteurs - menteurs, doués d'une grande puissance verbale et magique »⁴³⁶ 17. Un tel récit, dans sa condensation, peut être tenu pour un des « mythes personnels » possibles de Molière - J. Baptiste Poquelin.

La troisième étape de la méthode psychocritique correspond à l'interprétation du mythe personnel. Sans être aussi immédiat que l'oeuvre, le mythe personnel participe de son objectivité et s'offre à l'interprétation du critique ou du lecteur. Comment s'y prendre pour procéder à cette interprétation ? Le mythe personnel dégagé à partir des étapes antérieures se présente sous la forme d'un ensemble de figures mythiques et d'un système de relations entre ces figures. Nul doute que l'interprétation du mythe va consister à élucider le système de ces relations qui peut être ramené aux rapports que l'auteur entretient avec les figures de son mythe. La psychanalyse peut fournir, sur ce point, deux contributions précieuses : une première d'ordre pratique ou méthodologique, une deuxième d'ordre plus théorique. C. Mauron adopte, comme modèle d'interprétation du mythe, la méthode d'interprétation de Ronald Fairbairn, à la suite de S. Freud. Selon cette méthode, « tous les personnages qui apparaissent dans un rêve représentent soit : 1) une partie de la personnalité du rêveur, ou 2) une personne avec laquelle une part de la personnalité du rêveur est en relation, le plus souvent d'identification, dans la réalité intérieure »⁴³⁷ 18. En observant avec rigueur les indices qui révèlent, dans le mythe et dans les textes, à quelles figures l'auteur s'identifie, le critique ou le lecteur peut dès lors interpréter le mythe personnel de l'auteur et tout le jeu complexe des positions relationnelles qu'il entretient avec les autres figures de son mythe. Ces interprétations peuvent se renforcer des modèles explicatifs de la psychanalyse, et notamment de ceux relatifs à l'identification et au processus d'organisation oedipienne d'une personne⁴³⁸ 19. Si nous revenons au mythe personnel de Molière, tel qu'il a été formulé lors de l'étape précédente, nous pourrions, sans forcer l'interprétation, avancer que l'auteur, qui jouait toujours le rôle de l'homme âgé, a exprimé, à travers ces différentes situations, son obsession propre d'être, dans son amour, victime d'hommes plus jeunes⁴³⁹ 20. Il révèle

⁴³⁵ 16 Freud (Sigmund), « Le motif du choix des coffrets » [1913], *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, (Folio essais), 1985, p. 65 et sq.

⁴³⁶ 17 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p. 270.

⁴³⁷ 18 Fairbairn (Ronald), *Psychanalytic Studies of the Personality*, Londres, Tavistock Publ. Ltd, 1952, p. 99 (cité dans Mauron, p. 217).

⁴³⁸ 19 Voir, par exemple, à ce propos, Freud (Sigmund), *Psychologie collective et analyse du Moi*, in *Essais de Psychanalyse*, [1915-1923], Paris, 1971, chap. 7, p. 126 et sq.

⁴³⁹ 20 Nous n'avons retenu ici que les éléments les plus simples de l'analyse proposée par C. Mauron. Pour plus de détails, se reporter au chapitre XVII des *Métaphores obsédantes*, p. 270 et sq.

également à travers l'investissement du rôle du barbon, maître de maison, une identification au modèle paternel, ce qui n'exclut pas d'autres choix d'investissement.

La quatrième étape de la méthode psychocritique consiste dans la vérification : « les résultats ainsi acquis par l'étude de l'oeuvre sont contrôlés par comparaison avec la vie de l'écrivain »⁴⁴⁰ 21. Rappelons que cette étude des données biographiques, si elle intervient au terme des quatre opérations de la méthode, ne constitue pas une fin en soi. S'il est vrai que certains événements traumatiques ont pu avoir un rôle déterminant quant à la formation de certaines structures inconscientes ou de mécanismes de défense, les données biographiques elles-mêmes ne sont invoquées qu'au titre de simples vérifications des interprétations ou des hypothèses d'interprétations émises en première analyse. Ces données « ne reçoivent leur importance et leur sens que de la lecture des textes »⁴⁴¹ 22. La biographie de Molière confirmerait les différentes hypothèses émises précédemment. La crainte de l'homme âgé d'être privé de sa jeune épouse par un homme plus jeune, crainte supposée être celle de l'auteur, pourrait, par exemple, être vérifiée dans l'écart de vingt ans qui sépare l'âge de Molière de celui d'Armande Béjart qu'il épouse le 20 février 1662. Quant à l'hypothèse d'un investissement identificatoire du modèle du père, ne trouve-t-elle pas sa confirmation et sa vérification dans le choix fait par Molière d'une femme si jeune qu'il aurait pu en être le père⁴⁴² 23 ?

6.2.2.3. Le modèle de J. Lacan.

Nul doute que le modèle de lecture psychocritique préconisé par C. Mauron offre, dans son protocole d'opérations, une structure méthodologique forte et relativement simple, propre à en faciliter l'acquisition par des élèves de Lycée. Plus difficile en comparaison apparaît l'approche des textes suggérée par J. Lacan, la difficulté s'accroissant ici de ce qu'il n'aborde l'entreprise critique que de manière incidente au titre d'illustration de son propos, qui est ailleurs. Sans prétendre résumer le système théorique lacanien, les lignes qui suivent se proposent de rappeler, même sous une forme relativement sommaire, les concepts majeurs de sa pensée, sans lesquels il ne peut être qu'illusoire de parler d'une lecture lacanienne des textes, et sans lesquels on ne peut véritablement comprendre un texte tel que le « Séminaire sur la lettre volée ».

Rappelons d'abord que, dans ce qu'il est convenu d'appeler son « retour à Freud », J. Lacan ne se propose pas moins que de repenser tout l'édifice freudien, à l'aide des concepts hérités de la linguistique et du structuralisme. C'est en effet, sous le signe d'une « référence structuraliste en forme »⁴⁴³ 24 que s'opère sa relecture des textes freudiens. Qu'une telle orientation s'origine au choc éprouvé par J. Lacan à la lecture des écrits de

⁴⁴⁰ 21 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p. 32.

⁴⁴¹ 22 Marini (Marcelle), « La critique psychanalytique », in *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse du texte littéraire*, (sous la direction de D. Bergez, Paris, Dunod, 1990, p. 71.

⁴⁴² 23 On sait quel parti les détracteurs de Molière ont tiré du fait. Voir la requête de Montfleury au roi où, « il l'accuse d'avoir épousé la fille, et d'avoir autrefois couché avec la mère » (Racine, Lettre à l'abbé Le Vasseur, fin 1663, cité dans Molière, *Oeuvres complètes*, Bibl. de la Pléiade, t. 1, « Chronologie » p. XLIX).

Levi-Strauss et notamment des *Structures élémentaires de la parenté*, ou s'en convaincra à la trace laissée par la pensée de l'anthropologue structuraliste dans le système lacanien. C'est en particulier l'existence de la fonction symbolique, conçue comme principe déterminant l'organisation inconsciente de l'individu comme des sociétés humaines, qui va servir de fondement à la relecture du concept de l'inconscient freudien : « Si je pouvais caractériser le sens dans lequel j'ai été soutenu et porté par le discours de C. Levi-Strauss, je dirais que c'est dans l'accent qu'il a mis [...] sur ce que j'appellerai la fonction du signifiant, au sens qu'a ce terme en linguistique, en tant que signifiant, je ne dirai pas seulement se distingue par ses lois, mais prévaut sur le signifié à quoi il les impose »⁴⁴⁴25. De cette reconnaissance de la suprématie du signifiant sur le signifié, peut se déduire directement ou indirectement bon nombre des propositions fondamentales du système théorique lacanien qui se constitue peu à peu comme une théorie du sujet. C'est ainsi que J. Lacan, relisant l'ouvrage majeur de S. Freud, *L'Interprétation des rêves*, y pointe l'insistance mise par le fondateur de la psychanalyse sur l'importance du caractère littéral des structures du rêve. Si « cette structure du langage, qui rend possible l'opération de la lecture, est au principe de la signifiante du rêve »⁴⁴⁵26, c'est d'évidence que le rêve, comme toute production de l'inconscient, manifeste ainsi la fonction primordiale et constituante du signifiant pour l'inconscient. Ainsi « l'inconscient est structuré comme un langage »⁴⁴⁶27, ce qui revient à dire que le langage de l'inconscient n'est pas distinct du langage même. L'algorithme S/S⁴⁴⁷ 28 qui définit la topique du langage, « c'est celle-là même » qui définit « la topique de cet inconscient »⁴⁴⁸29. Cette position primordiale du signifiant s'exerce sur le sujet « pour la raison première que le langage avec sa structure préexiste à l'entrée qu'y fait chaque sujet à un moment de son développement mental »⁴⁴⁹30. D'où résulte, selon Lacan, l'aliénation du sujet, appelé à apparaître, à se constituer et à s'ordonner dans un champ qui lui est extérieur, celui de l'Autre : « Le signifiant se produisant au champ de l'Autre fait surgir le sujet de sa signification. Mais il ne fonctionne comme signifiant qu'à réduire le sujet, en instance à n'être plus qu'un signifiant, à le pétrifier du même mouvement où il l'appelle à fonctionner, à parler, comme sujet »⁴⁵⁰31. Cette même expérience d'aliénation à soi-même, l'enfant l'éprouve dans le

443 24 Lacan (Jacques), *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966, p. 72, n° 1.

444 25 Cité dans Roudinesco (Elisabeth), *Jacques Lacan, Esquisse d'une vie, histoire d'un système de pensée*, Paris, Fayard, 1993, p. 282.

445 26 Lacan (Jacques) *Ecrits* : « L'insistance de lettre dans l'inconscient », Paris, Le Seuil, 1966, p. 510.

446 27 Proposition souvent reprise dans *Le Séminaire*, notamment au livre XI, « Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse », Paris, Le Seuil, 1973, p. 227.

447 28 Le modèle du signe saussurien est inversé par J. Lacan. On pourra comparer, sur ce point, Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, op. cit., et Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p. 497 et sq.

448 29 Lacan, *Ibid.*, p. 515

449 30 *Ibid.*, p. 495.

identification provisoire à l'analyste, « sujet supposé savoir »⁴⁵⁷38, qui permet à l'analysé ou plus précisément à l'analysant de restaurer son idéal du moi, « le point de l'idéal [étant] celui d'où le sujet se verra, comme on dit, comme vu par l'autre - ce qui lui permettra de se supporter dans une situation duelle pour lui satisfaisante du point de vue de l'amour »⁴⁵⁸39.

A partir de ces quelques éléments théoriques, *Le Séminaire sur la Lettre volée* » prend tout son sens et d'abord celui d'indiquer « que c'est l'ordre symbolique qui est, pour le sujet, constituant »⁴⁵⁹40. Nous nous emploierons, dans la présentation de ce texte critique, à souligner, aussi fortement que possible, les articulations méthodologiques, de façon à en faire un modèle susceptible d'être transposé et appliqué à d'autres oeuvres littéraires.

J. Lacan choisit dans l'oeuvre d'Edgar Poe deux scènes qui structurent l'histoire. La première se passe dans le boudoir royal où la reine, d'abord seule, reçoit une lettre compromettante. Au moment où le roi entre, la reine n'est pas peu embarrassée, ce qui la détermine, pour dissimuler la lettre, à « jouer » sur l'inattention du Roi en laissant la lettre sur la table « retournée, la suscription en dessus »⁴⁶⁰41. Ce manège n'échappe pas, non plus que son sens, au ministre qui vient d'entrer, lequel, tirant de sa poche une lettre identique à la précédente, substitue cette seconde lettre à la première, opération de substitution qu'il réalise, sous les yeux de la reine, empêchée d'intervenir par la présence du roi. La deuxième scène, répète la précédente. Dans le bureau du ministre où l'on apprend que la police a fouillé en vain, se fait annoncer Dupin, qui, sans détour, identifie dans un billet froissé laissé négligemment à la vue de tous, la « lettre volée » et qui, à la faveur d'un incident de rue fait pour détourner l'attention du ministre, s'empare de cette lettre en lui substituant un faux, en attendant de rendre la vraie à la reine.

A partir de ces deux scènes, il s'agit de définir clairement la position des sujets dans la relation intersubjective et dans la relation à l'objet. J. Lacan distingue « trois temps, ordonnant trois regards, supportés par trois sujets, à chaque fois incarnés par des personnes différentes ».

- Le premier est d'un regard qui ne voit rien : c'est le Roi, et c'est la police.
- Le second d'un regard qui voit que le premier ne voit rien et se leurre d'en voir couvert ce qu'il cache : c'est la Reine, puis c'est le ministre.
- Le troisième qui de ces deux regards voit qu'ils laissent ce qui est à cacher à

⁴⁵⁶ 37 Lacan (Jacques) *Le Séminaire XI*, op. cit., p. 264. L'aphanisis est un concept à rapprocher de l'aliénation. L'aphanisis est la disparition ou l'effacement du sujet dans sa propre nomination.

⁴⁵⁷ 38 Ibid., p. 251.

⁴⁵⁸ 39 Ibid., p. 298.

⁴⁵⁹ 40 Lacan (Jacques), *Écrits*, (Le séminaire sur « La Lettre volée »), op. cit., p. 12.

⁴⁶⁰ 41 Ibid., p. 13.

découvert pour qui voudra s'en emparer : c'est le ministre et c'est Dupin enfin »⁴⁶¹ 42.

Remarquons que, en dépit du caractère rigoureux du système, la position de la reine, assimilée à celle du ministre pour le second regard, s'en distingue dans la mesure où, tandis que, lui, ignore qu'on lui dérobe la lettre, elle le sait, mais ne dit rien.

L'important, aux yeux de Lacan, c'est de montrer que ces trois regards sont déterminés par la position des sujets, elle-même fixée par le parcours du signifiant. Tandis que la lettre circule, les sujets se déplacent d'une position à l'autre, ce qui démontre « la détermination majeure que le sujet reçoit du parcours du signifiant »⁴⁶² 43 et la nécessité pour chacun d'élucider sa propre position s'il ne veut pas en être la dupe. « Pour faire saisir dans son unité le complexe intersubjectif ainsi décrit, nous lui chercherions volontiers patronage dans la technique légendairement attribuée à l'autruche pour se mettre à l'abri des dangers; car celle-ci mériterait enfin d'être qualifiée de politique, à se départir ici entre trois partenaires, dont le second se croirait revêtu d'invisibilité, du fait que le premier aurait sa tête enfoncée dans le sable, cependant qu'il laisserait un troisième lui plumer tranquillement le derrière ; il suffirait qu'enrichissant d'une lettre sa dénomination proverbiale, nous en fassions la politique de l'autruche, pour qu'en elle-même enfin elle trouve un nouveau sens pour toujours »⁴⁶³ 44. Ainsi, la lettre « I » qui enrichit de l'autruche la « dénomination proverbiale » n'est elle pas cette « lettre volée » venant combler le manque par quoi le moi était aliéné ? Cette lettre, en effet, enfin remise à sa place, s'autorisant d'une tricherie, ne fait-elle pas du sujet un être conscient de son moi (ICH, en allemand)⁴⁶⁴ 45, intégré dans la vérité de la relation à l'autre ? Non sans lien avec cette signification, il importe de voir que les trois regards mis en évidence dans *Le Séminaire sur « La Lettre volée »* correspondent à des positions différentes du sujet dans son rapport à l'imaginaire et au réel. Trois positions y sont clairement délimitées : la première qui est position d'aveuglement, la seconde, qui est position ou relation imaginaire, en lien avec une relation narcissique au réel ou aux autres, la troisième qui est position de lucidité, ancrée dans le réel et le symbolique. C'est ainsi que le ministre, en passant de la troisième position à la seconde, se trouve « pris au piège de la situation typiquement imaginaire : de voir qu'on ne le voit pas, méconnaître la situation réelle où il est vu ne pas voir »⁴⁶⁵ 46. Cependant, qu'elle qu'en soit la conscience des sujets, le système fonctionne inéluctablement, et « une lettre arrive toujours à destination »⁴⁶⁶ 47.

Ainsi se conclut la lecture du conte d'E. Poe proposée par J. Lacan, c'est à dire sur l'affirmation de la détermination des sujets par le symbolique, l'efficacité d'une telle loi se mesurant à la façon dont se définit la situation du sujet « essentiellement caractérisée par

⁴⁶² 43 Ibid., p. 12.

⁴⁶³ 44 Ibid., p. 15.

⁴⁶⁴ 45 A propos de « l'ICH »/MOI, on peut se référer au *Séminaire, livre XI*, op. cit., p. 266 et 59.

⁴⁶⁵ 46 Ibid., p. 31.

⁴⁶⁶ 47 Ibid., p. 41.

sa place dans le monde symbolique, autrement dit le monde de la parole »⁴⁶⁷ 48.

6.2.3. Application au *roi pêcheur* de J. Gracq des typologies psychologiques et des approches psychocritiques.

L'application à l'oeuvre théâtrale de J. Gracq va s'opérer en deux temps, suivant la distinction établie plus haut entre les deux niveaux d'analyse. Il va s'agir, au premier niveau, de tenter de caractériser psychologiquement les personnages mis en scène par l'auteur à partir des psychologies retenues. Il va s'agir, à un autre niveau, d'appliquer au *roi pêcheur* les modèles d'approche psychocritique empruntant, pour l'essentiel, leurs concepts et leurs démarches à la psychanalyse. Pour chacun des deux niveaux d'analyse, deux modèles seront successivement appliqués au *roi pêcheur*.

6.2.3.1. Application des typologies psychologiques.

Avant d'entrer dans l'analyse proprement dite des personnages, qui s'opérera d'abord suivant le modèle Heymans-Le-Senne, ensuite d'après la typologie proposée par C.G.Jung dans *Types psychologiques*⁴⁶⁸ 49, rappelons que Julien Gracq n'hésite pas à présenter lui-même ses personnages sur la fin de son "Avant-Propos"⁴⁶⁹ 50. Une telle présentation qui fait référence à Amfortas, Perceval, Trévrizent et Kundry opte, comme on le voit, pour les seuls personnages individuels de l'oeuvre qui sont aussi les acteurs principaux. On constate, en effet, dès la première lecture, que les acteurs collectifs de la pièce y ont moins de caractère que les confidents du théâtre classique et réagissent d'un même comportement aux situations. C'est le cas non seulement des chevaliers qui viennent d'être relevés par la garde montante au début de la pièce et qui se plaignent de leur sort commun d'une même voix, mais aussi des suivantes de Kundry chargées au quatrième acte d'habiller Perceval de nouveaux vêtements. Nous proposons donc de limiter l'analyse aux seuls personnages individuels, en y incluant Clingsor et Kaylet.

6.2.3.1.1. Application du modèle Heymans-Le Senne.

L'analyse caractérologique d'un personnage littéraire consiste d'abord dans le repérage des différents traits qui caractérisent sa personnalité. L'émotivité ou la non-émotivité, l'activité ou la non-activité, la primarité ou la secondarité étant déterminées, le lecteur doit valider ses choix par un ensemble d'indices, de citations ou de situations qui les authentifient.

Analysant le personnage d'Amfortas, le lecteur peut reconnaître en lui un passionné dans la mesure où il se présente tout à la fois comme émotif, actif et secondaire. Amfortas est, en effet, émotif, ce que pourrait cacher une lecture du texte peu attentive. Souvenons-nous pourtant du saisissement qui est le sien à la vue de Clingsor⁴⁷⁰ 51, ou

⁴⁶⁷ 48 Lacan (Jacques), *Le Séminaire, livre I*, op. cit., p. 95.

⁴⁶⁸ 49 Jung (Carl Gustave), *Types psychologiques*, trad..Y.Le Loy, Genève, Georg et Paris, Buchet Chastel, 1983.

⁴⁶⁹ 50 Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, "Avant-Propos", pp 16-17.

de l'écho profond que rencontre en lui l'histoire du "chevalier-qui-voulut-délivrer-la-princesse-endormie"⁴⁷¹ 52. Rappelons également "l'éclat-terrible"⁴⁷² 53 avec lequel il réagit quand Kundry évoque sa faute passée ou même la "grande émotion avec laquelle il prend les mains de sa compagne un peu plus tard dans la même scène"⁴⁷³ 54 ». Amfortas est aussi actif : n'exerce-t-il pas le pouvoir sur Montsalvage en s'employant, en dépit de ses faiblesses et de son infirmité, à écarter les rivaux. Ne continue-t-il pas d'officier, malgré les souffrances et les fatigues que cela lui occasionne ? Amfortas est enfin secondaire, ce que laissent voir son goût des habitudes. "Pierre de foudre au bord du chemin"⁴⁷⁴ 55, Amfortas est aussi capable de calcul, de patience et de ténacité.

Ainsi le roi de Montsalvage correspond bien au profil caractérologique du passionné. Nul doute que cette passion ait pris pour objet le pouvoir, un pouvoir qu'il ne veut, à aucun prix, céder ou abandonner.

Le personnage de Perceval se définit, quant à lui, comme un être impulsif. L'émotivité est le premier élément qui le caractérise. Il a bon cœur, il est généreux et enthousiaste, sensible aussi au charme de Kundry. Il ressent vivement les critiques qu'on lui adresse et s'emporte contre Trévrizent. L'activité est aussi une propriété de son caractère. En quête du Graal, il est plein de vitalité. Le combat contre Méliant n'est qu'un exploit parmi tous ceux qu'il a pu accomplir dans son existence mouvementée de chevalier. Dès qu'il voit les pêcheurs en difficulté, il se porte à leur secours, étant toujours disponible pour l'action et pour le service.

La primarité est enfin un de ses traits dominants. Il réagit d'une façon immédiate et souvent sans se préoccuper des suites. Il n'aime pas la solitude⁴⁷⁵ 56 et parle d'une façon très volubile⁴⁷⁶ 57. Il pose beaucoup de questions, sauf celle qu'il faut et s'avère capable de renoncer à la quête pour laquelle il avait renoncé à tout.

Ainsi le personnage de Perceval se définit comme un impulsif dont la valeur dominante est l'action.

Le personnage de Kaylet peut être considéré comme ayant le profil caractérologique du nerveux, étant tout à la fois émotif, non actif et primaire. Kaylet est, en effet, d'abord émotif. Il refuse de ramener à mains nues le poisson au rivage. Attaché à son roi et à

⁴⁷⁰ 51 *Le roi pêcheur*, p.45.

⁴⁷¹ 52 *Ibid.*, pp.44-45

⁴⁷² 53 *Ibid.*, p.105.

⁴⁷³ 54 *Ibid.*, p.111.

⁴⁷⁴ 55 *Ibid.*, p.99.

⁴⁷⁵ 56 *Ibid.*, p.89 : "Je n'aime pas rester seul dans ce château".

⁴⁷⁶ 57 *Ibid.*, p.57.

Kundry, il a peur du Graal et il hésite à enfreindre les ordres ou les interdits. Kaylet se définit ensuite comme non-actif. Incapable d'attraper le poisson, Kaylet est un être de discours plus que d'action. S'il est agile physiquement pour grimper au sommet de la fenêtre, il n'ose pas^{477 58} et il faut toute l'insistance de Kundry pour qu'il se résolve à y monter. Kaylet se caractérise enfin par sa primarité. Il s'enthousiasme facilement et bat des mains au spectacle de la "pêche miraculeuse". Quand il joue de la guitare et qu'il croit qu'Amfortas dort, il interrompt aussitôt son jeu et se retire. Ainsi Kaylet correspond-il au profil caractérologique du nerveux dont la pâleur dominante est le divertissement, ce qui fait de lui un être capable de divertir les autres.

Le personnage de Kundry, à l'égard d'Amfortas, se définit comme une passionnée. Elle est, en effet, d'abord émotive. "Touchée" ou même "atteinte"^{478 59} par les confidences de Perceval, elle est stupéfaite à la vue de Clingsor^{479 60}. Amère de ce qu'Amfortas lui ait fait endosser le rôle de corruptrice^{480 61}, elle exprime une vive réaction après l'annonce de l'arrivée de Perceval^{481 62}. Elle est ensuite très active. Kundry soigne Amfortas et va cueillir des simples pour ces soins^{482 63}. Elle prend l'initiative de faire rappeler Perceval, elle veille sur son sommeil, elle envoie des servantes pour l'apprêter en vue de la cérémonie. Kundry est enfin secondaire. Constante dans son désir, elle réalise quotidiennement sa tâche dans l'attente perpétuelle de l'accomplissement de l'ancienne promesse.

Tendue et concentrée sur une fin unique, le triomphe du Graal, Kundry est conforme au profil caractérologique du passionné.

Les personnages de Clingsor et de Trévrizent sont tous deux apathiques, étant l'un et l'autre non-émotifs, non-actifs. Clingsor "parle d'une voie basse et étrangement calme"^{483 64}. Une seule perspective parvient à le faire sortir de son apathie et de sa léthargie : l'arrivée du Très Pur. Quant à Trévrizent, il parle lui aussi d'une voie calme^{484 65} et sur un ton neutre^{485 66}. S'il a quelque désaccord avec Perceval, ce désaccord reste modéré et exprimé sur un ton raisonnable et placide.

^{477 58} Ibid., p.146.

^{478 59} Ibid., pp 86-87.

^{479 60} Ibid., p 25.

^{480 61} Ibid., p. 103.

^{481 62} Ibid., pp.113-114.

^{482 63} Ibid., p.24. "Kundry se tue à lui chercher des simples".

^{483 64} Ibid., p.45.

^{484 65} Ibid., p.59.

^{485 66} Ibid., p.66.

Ni l'un ni l'autre n'est, par ailleurs, actif. Clingsor n'agit pas directement et, s'il se déplace à Montsalvage, c'est pour empêcher la transformation du monde. Il agit pour ne plus avoir à agir. Quant à Trévrizent, il a fait le choix de l'érémitisme, en renonçant à l'activité du monde. Il avoue avoir "choisi la mort tranquille"⁴⁸⁶ 67, propos qui correspond à la vision que J.Gracq a de l'ermite retiré du monde et du contemplatif. Les deux personnages ont aussi comme trait commun la secondarité. Clingsor est un être secret, vivant en reclus au Château-Noir, à l'écart du monde et de Montsalvage. Il a une idée fixe celle d'empêcher l'accomplissement de la prophétie. Trévrizent est, lui aussi, solitaire. Fidèle à son choix de vie, il apparaît, incommode par la visite de Perceval et par son discours qui offense ses propres convictions : "Si tu savais ce qu'est le blasphème, tu garderais le silence depuis un quart d'heure et ne m'assourdirais pas de ton babil insensé"⁴⁸⁷ 68.

Ainsi, les personnages de Clingsor et de Trévrizent correspondent-ils tous deux au type caractérologique de l'apathique, dont ils incarnent la valeur dominante : la tranquillité.

Le tableau qui suit récapitule les différents caractères prêtés par l'auteur à chacun de ses personnages.

Caractères Personnages	Emotivité E nE	Activité A nA	Retentissement P S	Caractères
Amfortas	E		S	Passionné
Perceval	E		P	Impulsif
Clingsor	nE	nE	S	Apathique
Trévrizent	nE	nA	S	Apathique
Kaylet	E	nA	P	Nerveux
Kundry	E	A	S	Passionnée

Un premier type de constatations s'impose à la lecture de ce tableau : le trait émotif l'emporte, en fréquence, sur le trait non-émotif. De même la secondarité prime sur la primarité. Inversement, actifs et non-actifs s'équilibrent en nombre.

Une deuxième remarque ne peut échapper à l'observateur : il ressort, des combinaisons retenues par l'auteur, deux caractères prédominants et fortement significatifs, chacun étant doublement représenté : le passionné et l'apathique. Le conflit entre ces deux types de caractère résume à lui seul la pièce et ses contradictions internes. Le passionné incarne l'oeuvre à accomplir dans le cas de Kundry ou l'oeuvre accomplie dans le cas d'Amfortas. Quant aux deux personnages qualifiés d'apathiques par l'analyse caractérologique, ils choisissent, comme Clingsor, ou ont déjà choisi comme Trévrizent, et à l'image de Montsalvage, la voie de la tranquillité et de la déshérence.

6.2.3.1.2. Application du modèle de C.G.Jung.

⁴⁸⁶ 67 Ibid., p.69.

⁴⁸⁷ 68 Ibid., p.60.

Appliquer aux personnages du *roi pêcheur* la typologie jungienne, dont nous avons dit plus haut qu'elle ne contredisait pas le modèle précédemment utilisé, revient à recourir, on s'en souvient, à deux attitudes (introversion et extraversion) et à quatre fonctions fondamentales (la sensation, la pensée, l'intuition et le sentiment). Chaque fonction pouvant être associée à l'une ou à l'autre des deux attitudes, on obtient ainsi les huit types psychologiques suivants :

1 sensation 2 pensée 3 intuition 4 sentiment	extravertie extravertie extravertie extravertie
5 sensation 6 pensée 7 intuition 8 sentiment	introvertie introvertie introvertie introvertie

Si l'on applique une telle analyse au personnage d'Amfortas, celui-ci apparaît tout à fait caractéristique du type "Sentiment introvertie", défini par C.G.Jung. Il se présente, en effet, extérieurement comme plus sensible "à l'égard du bonheur et du malheur d'autrui"⁴⁸⁸69, mais cache, sous une apparence tranquille, une vie intérieure intense, vécue sur un mode tragique. A partir de ce mystère tragique à la fois manifesté et dissimulé, Amfortas "acquiert ainsi une mystérieuse puissance qui peut notamment fasciner au plus haut point l'homme extraverti [Perceval] parce qu'elle touche son inconscient"⁴⁸⁹70. Une telle influence dominatrice qui peut se transformer en véritable tyrannie personnelle n'est pas sans effet sur l'entourage qui en éprouve "comme un sentiment d'oppression ou d'étouffement"⁴⁹⁰71.

S'il est vrai que Kundry, comme Amfortas, correspond au type « sentiment introverti », son personnage emprunte à ce type certains traits qui la différencient psychologiquement du roi de Montsalvage. Certes, chez elle aussi, les sentiments se développent en profondeur, mais son comportement ne laisse prise à aucun soupçon d'insensibilité. La pitié qui est la sienne est d'abord capable d'une forme "extensive" qui se "traduit opportunément par des paroles et par des actes"⁴⁹¹72, les soins qu'elle prodigue au roi de Montsalvage. Elle peut prendre aussi une forme "intensive" : le désespoir qui l'atteint à la fin de la pièce n'est pas une blessure moins béante que celle d'Amfortas. Tout à ce désespoir, Kundry, alors "se ferme à toute expression, atteint une profondeur passionnée, renfermant en soi la misère d'un monde, et s'y fige."⁴⁹²73.

Perceval incarne, quant à lui, le type de l'intuitif extraverti. On observe, en effet, chez

⁴⁸⁸ 69 Jung (Carl Gustave), *Types psychologiques*, op. cit., p.382.

⁴⁸⁹ 70 Ibid., p.384.

⁴⁹⁰ 71 Ibid., p.384.

⁴⁹¹ 72 Ibid., p.383.

lui une primauté de l'intuition. "Il a un flair aigu pour ce qui est en germe et promet pour l'avenir."⁴⁹³ 74 S'il est vrai que le sentiment et la pensée ne sont pas absents chez lui, la pensée n'est utilisée qu'au profit des visées que son intuition a formées. Quant au sentiment, il s'éteint chez lui dès l'instant où il ne peut espérer un développement futur conforme à ses intuitions. Perceval, en intuitif qu'il est, "jamais ne s'arrête à des rapports stables, existant depuis longtemps, solidement fondés d'une valeur généralement reconnue, mais par le fait même bornée"⁴⁹⁴ 75. N'est-ce pas le caractère conclusif et figé de toute enquête qui le retient de l'achever ? Tant que subsiste une possibilité, l'intuitif y est lié par une puissance fatale"⁴⁹⁵ 76. Mais rien n'empêchera Perceval " de considérer un jour cette situation qui lui semblait une libération salutaire, comme une prison et de la traiter comme telle."⁴⁹⁶ 77"

Kaylet correspond au type psychologique « sensation extravertie ». On pourrait conclure un peu hâtivement du croisement d'une telle attitude et d'une telle fonction que le bouffon du roi a un sens très développé des réalités objectives. Or, comme s'en explique C.G.Jung dans *Types psychologiques*, lorsque les autres fonctions sont refoulées au profit de la sensation, celle-ci "est déterminée de préférence par l'objet, et les objets qui déclenchent la sensation la plus forte l'emportent dans la psychologie de l'individu. Il se produit de cette façon un puissant attachement sensible à l'objet."⁴⁹⁷ 78 N'est-ce pas l'explication qu'il convient de donner à la fascination avec laquelle Kaylet perçoit le poisson fabuleux que Perceval ramène au rivage à mains nues ? A tout le moins, on peut considérer qu'un tel attachement résulte autant chez lui, "d'une sensation due à un hasard irrationnel qu'à celle qui provient d'un événement rationnel"⁴⁹⁸ 79. Et, en cela, Kaylet correspond tout à fait à la description que C.G.Jung donne du type « sensation extravertie » qui manifeste souvent "une moralité ridiculement scrupuleuse et une religiosité primitive, superstitieuse et "magique"⁴⁹⁹ 80.

Clingsor représente, dans la pièce de J.Gracq, l'incarnation du type introverti tel que le définit C.G.Jung. Ce personnage frappe, en effet, dès l'abord, par son attitude introvertie qui détermine une relation toute subjective au monde réel et aux autres. Pour lui, le monde réel a perdu de sa capacité d'attrait et, en sa présence, "on est porté à se

⁴⁹² 73 Ibid., p.383.

⁴⁹³ 74 Ibid., p.362.

⁴⁹⁴ 75 Ibid., p.362.

⁴⁹⁵ 76 Ibid., p.362.

⁴⁹⁶ 77 Ibid., p.362.

⁴⁹⁷ 78 Ibid., p.356.

⁴⁹⁸ 79 Ibid., p.359.

⁴⁹⁹ 80 Ibid., p.359.

demander quel est en somme le but de [son] existence, si les objets ont quelque raison d'être, puisque après tout l'essentiel se déroule sans eux"⁵⁰⁰ 81. Pourtant son rapport au monde extérieur et aux objets n'est pas seulement d'indifférence. Clingsor, en effet, "se meurt dans un monde mythologique" en se livrant, par rapport à ce monde et à ses objets, à des "perceptions subjectives qui orientent sa conscience vers une réalité archaïque"⁵⁰¹ 82. Le monde qui l'entoure est peuplé d'éléments qui prennent l'aspect de démons malfaisants et toute l'action du sorcier du Château-Noir, comme on sait, dans la logique paranoïaque qui le caractérise, consiste à organiser sa défense contre de telles puissances : "Je ne veux pas que le Graal revive !, Je ne veux pas retourner à mon enfer ⁵⁰²83" !

Pour finir avec cette application de la typologie jungienne aux personnages du *roi pêcheur* de J.Gracq, Trévrizent a un profil psychologique qui le rapproche du type "intuition introverti". Ce contemplatif est, en effet, très orienté vers son monde intérieur. Dans son expérience mystique, il a cessé de voir le monde tel qu'il est et "il se contente de la contemplation intuitive par laquelle il se laisse former, c'est-à-dire déterminer."⁵⁰³ 84. La fonction judicatrice n'est pas absente chez lui qui se définit comme un "intuitif d'attitude morale" mais "sa tentative morale reste unilatérale : il fait de lui-même et de sa vie un symbole, adapté certes au sens intuitif, éternel du devenir, mais inadapté à la réalité vraie du moment."⁵⁰⁴ 85. Aussi son comportement et son discours demeurent-ils, pour l'essentiel, sans force persuasive, en l'absence de rationalité objective ; "il ne peut que croire et prêcher : il est la voix du prédicateur dans le désert ⁵⁰⁵86".

6.2.3.2. Application des approches psychocritiques.

Avant de procéder à l'application de l'approche psychocritique à un extrait du *roi pêcheur*, il convient de préciser quel est le statut du texte, celui de l'auteur et celui du lecteur dans cette approche, que le lecteur adopte le modèle de C.Mauron ou celui de J.Lacan.

Point n'est besoin ici de rappeler que ces deux auteurs, tout en s'inscrivant dans une référence freudienne, n'ont pas la même conception du texte que S.Freud et M.Bonaparte, pour qui l'objet littéraire équivalait, pour l'essentiel, au discours du patient en cure analytique.

Le texte, pour C.Mauron qui "cherche à se dégager de la psychanalyse médicale pour fonder une psychocritique proprement littéraire"⁵⁰⁶ 87 est d'abord considéré comme

⁵⁰⁰ 81 Ibid., p. 389.

⁵⁰¹ 82 Ibid., p. 390.

⁵⁰² 83 *Le roi pêcheur*, op.cit., p.29.

⁵⁰³ 84 *Types psychocritiques*.op.cit., p.29.

⁵⁰⁴ 85 Ibid., p.395.

⁵⁰⁵ 86 Ibid., p.395.

un ensemble de réseaux thématiques, de métaphores et de situations obsédantes qui ont plus d'une cohérence.

Reconnu ensuite comme le fait d'un individu ou d'un sujet personnel, le texte est, dans une large mesure, observé en tant que manifestation de l'inconscient du sujet qui en est l'auteur. Toutefois, bien que le texte analysé dans cette approche ne soit pas caractérisé par la maîtrise consciente qu'en a son auteur, il n'empêche que la part inconsciente du texte présuppose un premier niveau conscient qui la masque, ou qui la dévoile à l'insu de son auteur. Il est donc nécessaire, dans le cadre de cette approche, de reconnaître, au moins en partie, le texte comme le résultat de l'activité consciente de celui qui l'a produit^{507 88}.

La question se pose alors de savoir comment distinguer le sens manifeste du sens latent. La séparation entre le niveau conscient et le niveau inconscient du texte est, d'évidence, si peu étanche que s'impose la nécessité d'une méthode appropriée pour parvenir à une saisie, aussi peu approximative que possible, des structures inconscientes du texte. La saisie du système symbolique sous-jacent au texte - saisie qui aboutit, dans le cadre de cette approche, à la formation du "mythe personnel" de l'auteur - se doit de respecter quelques principes, parmi lesquels la constance ou la répétition et la cohérence^{508 89}. Et, s'il est vrai que tout texte recèle, dans ses structures profondes, au moins en partie, le "mythe personnel" de son auteur, tout texte analysé dans une perspective psychocritique peut être dès lors défini comme la mise en oeuvre d'un récit symbolique plus ou moins complet présentant les formes et les structures narratives qui sont celles du mythe, et ceci, quel que soit le genre apparent du texte.

Si l'auteur du texte retrouve, dans le cadre de cette approche ou dans celle illustrée par J.Lacan, sa place de producteur individuel, cet auteur n'est plus, d'évidence, le créateur qui maîtrise souverainement et sur un mode exclusivement volontaire, la matière de son oeuvre. Il est un créateur habité par un Autre et en particulier par le signifiant et ceci, comme l'a maintes fois affirmé J.Lacan, "pour la raison première que le langage avec sa structure préexiste à l'entrée qui fait chaque sujet à un moment de son développement mental"^{509 90}. Aussi bien "Le Séminaire sur La Lettre Volée"^{510 91} n'a d'autre but que celui d'illustrer une telle suprématie du signifiant. S'il est vrai que le statut de l'auteur dans une telle perspective ne correspond plus à la conception classique du sujet cartésien capable d'affirmer "Je pense, donc je suis" et s'il est vrai que ce même auteur, en tant que sujet inconscient et se reconnaissant comme tel, serait plus enclin à

^{506 87} Mauron (Charles), *L'inconscient dans l'oeuvre et le vie de Racine*, op.cit., p.12.

^{507 88} On peut consulter, sur ce point, les considérations de C.Mauron sur la pensée consciente de P.Valéry et sur son souci majeur "de rendre l'acte poétique à la lumière de la conscience", dans *Des métaphores obsédantes au Mythe personnel*, op.cit., p.81 et sq.

^{508 89} Voir l'article de F.Pire "Psychanalyse et Psychocritique" in *Méthodes du texte*, op. cit., pp.266-275.

^{509 90} Lacan (Jacques), *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966. p. 495.

^{510 91} Lacan (Jacques), op. cit., pp.11-61.

dire : "Je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas"⁵¹¹ 92, il n'en reste pas moins que l'inconscient qui est le sien n'est pas entièrement opaque à son lecteur et/ou à l'inconscient de celui-ci. L'inconscient étant, en effet "structuré comme un langage" et, par suite, ses manifestations et ses effets n'étant pas distincts des effets et des manifestations du langage même, il s'ensuit une certaine lisibilité de l'inconscient du texte auprès d'un lecteur exercé. Quel rapport ce lecteur entretient-il, dans une lecture psychocritique, avec le texte?

Si le texte rencontre, chez son récepteur, une certaine résonance, c'est que celui-ci perçoit dans l'oeuvre comme un écho de son propre inconscient et de sa propre histoire, quel que soit, par ailleurs, son niveau de structuration personnel. Le texte peut devenir, dès lors, pour le lecteur une révélation de ce qu'il est lui-même, une structure faite de désir, de conscience et habitée par "le discours de l'Autre". Le texte n'est plus seulement l'objet d'une analyse, il est l'instrument optique à travers lequel le lecteur s'analyse, se découvre et se délie par le jeu du transfert.

Dans les voies que l'artiste lui fraie, le lecteur peut lire les structures de l'oeuvre comme un appel à lire ses propres profondeurs inconscientes.

6.2.3.2.1. Application du modèle Mauron.

Précisons d'abord que le texte choisi pour cette analyse est emprunté au début de l'acte IV du *roi pêcheur*⁵¹² 93.

Ce texte décrivant une situation onirique, quels aspects d'un discours inconscient assignable à l'auteur peuvent être saisis, au-delà d'un "inconscient de surface" prêté inconsciemment par l'auteur à son personnage ? Au-delà du rêve de Perceval, mis en scène par l'auteur, quelle autre représentation sous-jacente est perceptible à travers le discours et la mise en scène du rêve du héros ? On se souvient que la première étape de l'approche psychocritique consiste à inventorier "les réseaux d'associations" ou les "groupements d'images obsédants et probablement involontaires"⁵¹³ 94. Un tel inventaire peut se réaliser, comme suit, sous la forme d'un tableau.

⁵¹¹ 92 Lacan (Jacques), op. cit., p. 517.

⁵¹² 93 Le passage commence au lever du rideau et se termine à la page 125 avec la fin de la première phrase de la longue didascalie : "joyeuse et solennelle".

⁵¹³ 94 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p. 32.

Faits lexicaux ou syntaxiques répétés	THEMES ou interprétation partielle
« obscurité », « nuit »	NUIT
« sommeil agité », « mouvements nerveux »	AGITATION
« il rêve » « tu vivais dans un songe » « les voix qu'il entend en rêve » « imagination »	REVE ou ILLUSION IMAGINATION
« voit qu'il entend »... « VOIX D'AMFORTAS » etc	VOIX
« étrange », « curieux château », « N'as-tu rien su voir dans le château ? »	MYSTERE suscitant le désir
« Tu visiteras Montsalvage », « quelque chose doit arriver cette nuit au château », « Tu lui diras qu'il s'agit du Graal » (Kundry)	ENCOURAGEMENT INVITATION
« il est difficile à prendre » (Amfortas) « les combats les plus rudes ne sont pas ceux de l'épée, Perceval ! » (Trévrizent)	DECOURAGEMENT DISSUASION DIFFICULTE
« N'as-tu pas appris qu'à la guerre l'imagination est toujours punie »	DESILLUSION
« Demain je me serai fait mieux comprendre » « les voix qu'il entend en rêve »	INITIATION
« Terrible » « dangers terribles » « Ah ! c'est horrible... » « Etanche le sang » « Etanche le sang »	TERREUR TRAGIQUE
« Approche...Vite !... Etanche le sang... Etanche le sang... »	SECOURS
« tenant toujours son épée » « la guerre » « les combats les plus rudes ne sont pas ceux de l'épée » (Trévrizent) « J'approche du combat » (Perceval)	COMBAT
« je » = seuls personnages à l'employer : Perceval et Amfortas « tu » et « il » concernent pour l'essentiel Perceval ^{514 95} .	Une double projection de l'auteur Une certaine prise de distance par rapport au « héros »
« J'approche du combat » « Approche »... (Amfortas)	EMINENCE PROXIMITE
□ 3 temporalités passé : { ex : « tu vivais dans un songe... » { ex : « N'as-tu pas appris... »	ILLUSION EXPERIENCE

La deuxième étape de l'approche se présente comme une structuration des éléments répétitifs repérés précédemment : "on recherche, à travers l'oeuvre du même écrivain, comment se répètent et se modifient les réseaux, groupements, ou, d'un mot plus général, les structures révélées par la première opération"⁵¹⁵96. Cette deuxième étape

^{514 95} Les seuls emplois de "tu" et de "il" qui renvoient à un autre personnage sont repérables dans la réplique de Kundry où le "il" concerne Amfortas et dans celle de Kaylet rapportant un propos de Kundry où la deuxième personne représente Kaylet lui-même, comme le destinataire de ce discours rapporté.

aboutit à la formulation du "mythe personnel" de l'auteur.

Un être en situation de rêve se réapproprie les paroles des personnages qu'il a rencontrés. Ces paroles, soit qu'elles constituent pour lui un encouragement à poursuivre sa quête, soit qu'elles l'invitent à y renoncer, résument le dilemme actuel qui est le sien. Pris entre désir et crainte, le héros, qui s'apprête à livrer un combat imminent, censé le mettre en possession de l'objet de sa quête (le Graal), est invité à renoncer à cette quête illusoire et à découvrir, en lieu et place, la situation tragique d'un roi blessé et ensanglanté. Ce roi blessé, qui développe une relation d'initiation avec le héros, l'engage à se porter à ses côtés et à son secours. Les mouvements qui agitent le jeune héros, qui rêve, attestent du combat intérieur qu'il livre et d'une transformation qui ne se fait pas chez lui sans malaise.

La troisième étape de l'approche correspond à l'interprétation du mythe personnel ainsi formalisé, "comme expression [...] de la personnalité inconsciente"⁵¹⁶ 97 de l'auteur du texte analysé. Une telle interprétation suppose du lecteur qu'il parvienne à élucider le rapport entre l'auteur et les figures et situations que contient et que décrit son mythe personnel.

S'il est vrai que le personnage central est bien Perceval, à qui s'adressent toutes les voix et dont le discours confirme bien l'enjeu de la situation, doit-on en conclure, pour autant, qu'il est la seule figure à susciter des attitudes projectives de la part de l'auteur ? Ce serait faire fi de la syntaxe du texte et en particulier des structures pronominales où l'on peut voir qu'Amfortas est, au même titre que Perceval, utilisateur du "je" et que Perceval est souvent représenté sous la forme du pronom de la deuxième personne ou de celui de la troisième. Une telle remarque invite à considérer que l'auteur prend ici ses distances avec le "jeune héros".

Ainsi, bien que celui-ci soit encore, dans une large mesure, sollicité par des désirs illusoire, force est de constater qu'il ne représente pas, à lui tout seul, les structures inconscientes de l'auteur. Quel rôle symbolique jouent, dès lors, les autres figures du mythe ? S'il est permis de voir dans la figure d'Amfortas, le roi blessé, une figure symbolique du père, qui détient le pouvoir et qui cherche à en écarter celui qui pourrait le lui prendre, le texte exprimerait, au moins partiellement, une relation conflictuelle de type oedipien. Kundry qui, de son côté, encourage le jeune homme en l'assurant que le bonheur est au bout de sa quête, représenterait, dans cette perspective, la figure de la mère oedipienne. Mais une telle postulation oedipienne n'est que partielle puisqu'aussi bien Amfortas et Trévrizent invitent, quant à eux, Perceval à renoncer à de telles illusions, au nom du réalisme, de la raison et de l'autorité que leur confère l'expérience. Et puisque le héros voit se substituer à l'objet illusoire de sa quête et de ses désirs archaïques une vision tragique de la condition humaine, la figure de l'Autre, en l'occurrence celle du père, qui lui apparaissait jusqu'alors comme un être à combattre et à vaincre, lui apparaît nouvellement comme une victime à secourir.

Ainsi, au moment où J. Gracq a composé sa pièce, il est probable qu'il y exprimait des

⁵¹⁵ 96 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., p.32.

⁵¹⁶ 97 Ibid., p.32.

structures inconscientes complexes, établies sur le paradoxe. L'ensemble de la pièce et son *Avant-propos* confirment une telle postulation dans sa complexité paradoxale^{517 98}. Que les structures inconscientes de l'auteur révèlent ainsi qu'il soit toujours (ou qu'il ait été) sollicité par le désir de prendre la place du père (château "difficile à prendre") ne fait pas tellement de doute, comme aussi le fait qu'il s'éloigne (ou qu'il se soit éloigné) de tels désirs. Ainsi, le fait que Perceval renonce, à la fin du même acte, à poser "la question qui brise les charmes confirme que l'auteur, pour ce qui le concerne, a réussi à briser les charmes d'autres envoûtements et que la pièce, suivant le mot de B.Boie, est traversée, comme une autre œuvre de Julien Gracq, *André Breton, quelques aspects de l'écrivain*, par "un même élan de fascination et d'émancipation"^{518 99}.

La quatrième et dernière étape consiste, on s'en souvient, à contrôler "les résultats ainsi acquis par l'étude de l'oeuvre [...] par comparaison avec la vie de l'écrivain"^{519 00}. C'est ainsi que l'on peut reconnaître, dans les réticences exprimées par Amfortas à l'égard de la quête de Perceval, les réticences éducatives ou culturelles qu'avait pu exprimer, en son temps, le père de l'auteur à l'égard de l'environnement religieux du jeune Louis Poirier^{520 01}.

Quant à Kundry, qui exprime ici son attente dans un choix contraire, elle pourrait représenter la mère de l'auteur dont on connaît les fortes croyances religieuses, et qui appartenait à une famille "amie de la cure"^{521 02}. Le choix d'une pièce et d'une scène qui baignent dans une atmosphère de religiosité exclusive du sentiment religieux témoigne, par ailleurs, d'une identité paradoxale qui procède des deux modèles parentaux.

6.2.3.2.2. Application du modèle Lacan.

Dans le commentaire que J.Lacan propose du conte de Poe "La Lettre Volée" et qui nous sert ici de modèle de lecture, on se souvient qu'il y a comparaison entre deux scènes et analyse de différents regards "supportés par trois sujets, à chaque fois incarnés par des personnes différentes"^{522 03}. L'analyse de ces regards a pour but de "faire saisir dans son unité le complexe intersubjectif ainsi décrit"^{523 04}.

^{517 98} On peut penser, par exemple, à "l'exaltante et désespérante formule : "Je ne puis vivre avec toi, ni sans toi"" par laquelle J.Gracq décrit le rapport entre l'homme et le divin.

^{518 99} Boie (Bernhild), "Introduction" à l'édition complète des *Oeuvres de J.Gracq*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1989, XLIII.

^{519 00} Mauron (Charles), op. cit., p.32.

^{520 01} Voir, à ce sujet, la Chronologie établie par B.Boie dans l'édition des *Oeuvres complètes*, vol.1, op. cit.,

^{521 02} Ibid., p. XL.

^{522 03} Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p.15.

^{523 04} Ibid., p.15.

Si l'on applique un tel modèle de lecture à l'oeuvre théâtrale de J. Gracq, il est possible de reconnaître à travers différentes scènes de la pièce "un automatisme de répétition"⁵²⁴ 05, mais aussi les éléments d'une évolution.

Entre la scène de la pêche représentée au deuxième acte ⁵²⁵ 06 et l'avant-dernière scène de la pièce ⁵²⁶ 07, on peut repérer non seulement des éléments communs : Kaylet en position d'observateur, la présence d'Amfortas et Perceval, l'existence d'un objet magique suscitant fascination et répulsion, mais aussi des éléments divergents et les marques d'une transformation : en particulier Amfortas et Perceval n'occupent pas, dans les deux scènes, la même position.

Dans la première scène, que l'on pourrait titrer "La pêche miraculeuse", il y a un objet de convoitise, un "gros poisson", qui suscite la fascination et l'action prodigieuse de Perceval. Brillant "comme la cote du chevalier", il est à la fois l'objet de la quête du jeune chevalier et l'image narcissique de sa relation imaginaire au réel. Kaylet, qui "fixe des yeux ronds sur Perceval" est, à l'image de celui-ci, capté et fasciné à la fois par l'objet magique et par l'action prodigieuse que cet objet a suscitée. Quant à Amfortas, il se tient à distance de l'objet et refrène l'exaltation de son bouffon Kaylet "qui bat des mains dans l'enthousiasme".

Dans la deuxième scène, on retrouve le même Kaylet "se protégeant les yeux" à la vue du Graal exposé aux chevaliers. Le fait qu'Amfortas ne soit pas mentionné dans le récit de Kaylet ne signifie pas qu'il soit absent mais plutôt qu'il remplit ici, comme à l'accoutumée, sa fonction d'officiant du culte du Graal. Quant à Perceval, s'il ne prononce pas la parole attendue, c'est que sa position a évolué depuis la première scène. Il manifeste ainsi, paradoxalement, par son silence, son accès au monde symbolique, et donc à celui de la parole, dans le sens où ce non-dit signifie son détachement par rapport à l'objet qui, jusqu'alors, le fascinait. S'il est admis que Perceval a voulu marquer, par cette rupture, son refus de demeurer dans une relation imaginaire au réel et aux autres, le héros quittant le château de Montsalvage n'est plus le même que celui qui y est entré. S'il est vrai qu'il n'a pas conquis le Graal qu'il poursuivait de sa quête et de ses désirs effrénés, il a, en revanche, atteint un degré de maturité et de lucidité qui vaut bien toutes les conquêtes.

Que s'est-il passé pour qu'ait eu lieu cette transformation ? La réponse se trouve dans la relation contractée entre Amfortas et Perceval dans l'intervalle séparant les deux scènes. L'initiation que le roi de Montsalvage a réservée au jeune Perceval peut, certes, être interprétée, comme une action manipulatrice ne desservant pas les intérêts particuliers de l'initiateur ; elle n'en est pas moins, pour Perceval, l'occasion d'une véritable transformation. Une telle relation d'initiation pourrait d'ailleurs être assimilée à une cure analytique, Amfortas adoptant avec Perceval l'attitude de l'analyste qui a "dépouillé l'image narcissique de son Moi de toutes les formes du désir où elle s'est

⁵²⁴ 05 Ibid., p.15.

⁵²⁵ 06 *Le roi pêcheur*, pp 72-75.

⁵²⁶ 07 Ibid., pp. 146-149.

constituée, pour la réduire à la seule figure qui, sous leurs masques, la soutient : "celle du maître absolu, la mort"⁵²⁷ 08. Qu'Amfortas soit comparable à l'analyste présentifiant la mort, il suffit pour s'en convaincre de rappeler en quels termes Perceval se représente le roi de Montsalvage : « Je te vois devant moi, tout vêtu de noir, comme un oiseau de nuit oublié au grand jour sur un arbre⁵²⁸ 09 »

Si Perceval renonce, par ailleurs, à prononcer la "question qui brise les charmes", cela ne signifie pas pour autant qu'il renonce à tout désir, mais que dans ce parcours "l'illusion doit défaillir avec la quête qu'il guide"⁵²⁹ 10, comme l'affirme J.Lacan à propos du parcours du patient de l'analyse. S'il est vrai que la fin de la pièce de J.Gracq ne décrit pas la fin d'une analyse, on peut néanmoins augurer, de la position commune de Perceval dans la communauté des chevaliers lors de la cérémonie du Graal, un changement total de perspective : l'idéal du héros n'est déjà plus de devenir un être hors du commun, mais de figurer "à son rang, réconcilié, plus rien qu'un homme parmi les hommes"⁵³⁰ 11, option qui était offerte, non sans arrière-pensée, par Clingsor à Amfortas. Gageons que le moment n'est pas loin "où la satisfaction du sujet trouve[ra] à se réaliser dans la satisfaction de chacun, c'est-à-dire de tous ceux qu'elle s'associe dans une oeuvre humaine"⁵³¹ 12, moment que J.Lacan voit comme celui de la fin de l'analyse.

Kundry qui n'est pas présente lors de la première scène ni lors des entretiens entre Amfortas et Perceval a une position particulière lors des deux scènes finales. La frustration qu'elle y éprouve si fortement est-elle le signe d'un regard toujours fasciné et fixé sur l'objet de désir ? Et que faut-il penser, dès lors, de l'affirmation de J.Gracq selon laquelle "c'est Kundry qui porte [s]es couleurs"⁵³² 13? Nous serons amenés, là aussi, à devoir admettre la complexité de l'oeuvre et son caractère paradoxal. On peut légitimement estimer que l'auteur manifeste, à travers cette oeuvre et ce propos paradoxal, un certain attachement personnel à une relation imaginaire au réel, ce qui ne surprendra pas de la part d'un romancier. Il n'est pas exclu, non plus, que l'"Avant-propos", comme l'"Avis au lecteur" d'*Au château d'Argol*" soit là pour brouiller les pistes et donner le change"⁵³³ 14, ainsi que n'hésite pas à l'écrire B.Boie dans la notice de ce roman. Quoiqu'il en soit, la position de forte lucidité d'un Amfortas et l'initiation émancipatrice de Perceval peuvent être interprétées comme un autre aspect des

⁵²⁷ 08 Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p.348.

⁵²⁸ 09 *Le roi pêcheur*, p.97.

⁵²⁹ 10 Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p.680.

⁵³⁰ 11 *Le roi pêcheur*, p.51.

⁵³¹ 12 Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p.321.

⁵³² 13 *Le roi pêcheur*, "Avant-propos", p.17.

⁵³³ 14 Boie (Bernhield), Notice d'*Au château d'Argol*, *Oeuvres complètes de J. Gracq*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1989, p. 1129.

structures inconscientes de l'auteur, anticipant sur les choix futurs de J. Gracq qui l'amèneront à délaisser progressivement l'écriture de type romanesque ou imaginaire au profit du discours critique ou de l'essai.

6.2.4. Evaluation des mérites et des limites des approches psychologiques et de l'approche psychocritique.

6.2.4.1. Evaluation des mérites et des limites des approches par les typologies psychologiques.

L'approche des oeuvres par les typologies psychologiques présente des limites et des mérites, d'ordre théorique et pédagogique. Les limites d'une telle approche des oeuvres sont, en premier lieu, théoriques.

Rappelons d'abord le caractère discuté et discutable de ces typologies que certains auteurs n'hésitent pas à considérer d'une faible scientificité. Leurs critères restent, en effet, flous : il est, par exemple difficile de cerner ou de définir avec une exactitude absolue le domaine de l'émotivité. Une telle approche reste, par ailleurs, superficielle et garde un caractère tout à fait élémentaire, étant souvent de l'ordre de la simple constatation comportementaliste. Cette approche de la littérature s'exerce plus sur des oeuvres que sur des textes et exclut les genres non narratifs tels que la poésie. Une application de ces classifications aux auteurs^{534 15} qui a pu correspondre à une période de la critique est entrée aujourd'hui en déshérence.

A ces limites théoriques s'ajoutent des limites pratiques ou pédagogiques. Le caractère restreint des applications notés plus haut est rapidement observable dans la pratique où se rencontrent également des difficultés quant au repérage des signes ou indices informatifs, la diversité des situations offerte par la littérature romanesque ou théâtrale ne facilitant pas toujours une application aisée des classifications. Par ailleurs, le caractère relativement élémentaire et partiel des conclusions ressort avec assez d'évidence de toute analyse de type caractérologique : on n'a pas épuisé le sens d'une oeuvre pour avoir décrit, même avec exactitude, la psychologie de ses personnages. S'ajoutent éventuellement les effets pernicioeux d'une telle lecture sur des adolescents en phase de formation. Effet néfaste et enfermant sur l'élève lui-même, qui peut découvrir, dans une oeuvre littéraire, son propre caractère dans une forme qui le dévalorise et à travers le discours de la caractérologie qui a toute l'apparence de la scientificité.

L'enseignant doit être conscient de ces risques et s'employer à les prévenir. Il devra veiller également à ce que ces typologies ne soient pas utilisées par les élèves pour se classer entre eux, ce qui pourrait avoir des effets indésirables sur l'ambiance de la classe. Ces limites n'excluent pas pour autant les mérites d'une approche par les typologies psychologiques, mérites théoriques d'une part et bénéfiques pédagogiques de leur application d'autre part.

Les mérites de la caractérologie appliquée aux oeuvres littéraires sont d'abord d'ordre théorique. Cette démarche constitue, pour le jeune lecteur, une première initiation au

^{534 15} Jerphanion (Lucien), *La caractérologie de Pascal*, Paris, PUF, 1961.

domaine psychologique par une entrée autre que clinique ou pathologique. Elle offre une théorisation et une clarification des enjeux de la psychologie dans un domaine réputé flou. Elle contribue à donner sa place à l'autonomie de la personne, tout en permettant d'expliquer un mode d'être et de fonctionnement personnel ou relationnel.

Les mérites de la caractérologie sont également d'ordre pédagogique. Cette démarche est l'occasion pour l'élève d'acquérir un vocabulaire minimum sur le comportement humain, en lui donnant les moyens de désigner les réalités psychologiques, domaine de la personne particulièrement important dans la phase que traverse l'élève. L'adolescent naturellement porté à l'introspection ne peut qu'accueillir favorablement une telle démarche et y satisfaire sa curiosité. L'approche caractérologique n'est donc pas dépourvue de valeur éducative. Elle permet à l'adolescent en recherche d'identité une meilleure connaissance de soi, et ceci dans une entrée discrète et progressive. Elle lui permet de concevoir l'élaboration de sa personne comme un acte : "mon caractère, ainsi que l'affirmait Emmanuel Mounier, ce n'est pas ce que je suis, au sens où un instantané psychologique fixerait toutes mes déterminations révolues, tous mes traits déjà creusés. C'est la forme d'un mouvement dirigé vers un avenir et dévoué à un plus-être. C'est ce que je puis être plus ce que je suis, mes disponibilités plus que mes avoirs, les espérances que je laisse ouvertes, plus que les réalisations que j'ai déposées"⁵³⁵16.

L'approche caractérologique de l'oeuvre littéraire contribue enfin à développer les capacités de compréhension d'autrui et favorise une meilleure sociabilité, tout en permettant une meilleure maîtrise des relations humaines.

6.2.4.2. Evaluation des mérites et des limites de l'approche psychocritique.

L'approche psychocritique de l'oeuvre littéraire présente des limites et des mérites qui sont tout autant théoriques que pédagogiques.

Les limites de cette approche sont d'abord d'ordre théorique. En effet, le risque est important de réduire, par cette approche, le texte ou son auteur. L'oeuvre, n'étant pas conçue ici comme le résultat d'une création consciente et libre, devient le produit d'un déterminisme d'autant plus prégnant qu'il est souterrain. Le risque n'est donc pas mince de "réduire la valeur de la pensée aux causes qui l'ont fait naître"⁵³⁶17.

Le risque existe aussi de substituer au texte de l'auteur un "discours qu'il n'aurait pas reconnu, et dont la présence dans son oeuvre est conjurée par une autorité extérieure"⁵³⁷18. La nuance d'arbitraire est grande alors et c'est toute une conception de la littérature qui peut alors disparaître, elle, dont le domaine a pu être défini avant tout comme "celui des échanges conscients entre esprits"⁵³⁸19.

⁵³⁵ 16 Mounier (Emmanuel), *Traité du caractère*, Paris, Le Seuil, 1947.p.59.

⁵³⁶ 17 Bénichou (Paul), in Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984, p.166.

⁵³⁷ 18 Bénichou (Paul), in Todorov (Tzvetan), op. cit., p.167.

⁵³⁸ 19 Ibid., p.167.

Une interférence est aussi possible entre l'inconscient de l'auteur, objet de l'investigation, et celui du lecteur, sujet de l'observation et de l'analyse. Plus subtilement, la confusion ou le brouillage peut s'installer entre les différents niveaux ou degrés d'énonciation d'un texte : tel propos, prêté à un acteur, peut être considéré comme l'objet de possibles projections de la part de l'auteur.

Les limites de cette approche touchent aussi au domaine pédagogique. Une telle lecture peut, à partir de ses présupposés, survaloriser excessivement certains effets et en minimiser d'autres. Cette sélectivité des signes peut avoir un caractère d'autant plus déroutant pour l'élève en cours d'apprentissage qu'on lui a appris à ne pas mésestimer les moindres signes du texte. La question aussi se pose pour cette approche de ce qui est essentiel, si l'essentiel, est paradoxalement, ce qui est le plus caché.

Une telle méthode de lecture risque de survaloriser le domaine affectif, au détriment de la rationalité et d'une lecture objective et ouverte à tous les sens. Certaines interprétations, par leur crudité ou leur violence symbolique, risquent de heurter la sensibilité d'adolescents et d'adolescentes en formation.

Se pose aussi la question du rapport entre le lecteur et l'auteur. Le lecteur, auteur du commentaire, "peut imposer au texte ses propres projections et celles liées à ses propres structures psychologiques"⁵³⁹20. Le risque peut être grand pour certains d'exprimer leur propre discours inconscient et conscient en parlant du discours de l'autre. Une telle difficulté expose au risque de restreindre le champ de sympathies du lecteur aux seuls auteurs dont les structures inconscientes lui conviennent ou sont compatibles avec les siennes, ce qui a pour effet d'entraîner, chez certains, une désaffection pour l'objet littéraire, à tout le moins des formulations extrêmes dans l'expression du jugement critique.

Mais l'approche psychocritique ne manque pas de mérites : ils sont également d'ordre théorique et d'ordre pédagogique.

L'approche psychocritique présente d'abord des mérites sur le plan théorique. Reconnaissons, en premier lieu, qu'il serait pour le moins étonnant que la psychologie soit exclue du domaine de la critique. P.Bénichou lui-même, dont on sait les préventions à l'égard de cette démarche de lecture, reconnaît que "la psychologie des écrivains est généralement pour quelque chose dans leur vision du monde, voire dans leurs choix et préférences formelles, et [qu'] on ne peut l'exclure du domaine de la critique"⁵⁴⁰21.

Cette méthode offre l'avantage de rajeunir la critique biographique, ne serait-ce que par la nécessité de recourir à la vérification des hypothèses dans la vie de l'écrivain. Elle a le mérite de mettre à nu certains des ressorts de la création les plus difficiles d'accès. Elle rappelle opportunément, par rapport à d'autres critiques, que l'oeuvre a aussi à voir avec l'inconscient personnel de son auteur, et ceci dans un dépassement des différences et des clivages liés aux genres. En donnant une plus grande cohérence à l'ensemble des

⁵³⁹ 20 Commentaire d'un étudiant, au cours d'une enquête réalisée en mai 97, auprès des étudiants du Premier Cycle Lettres et Civilisations, à l'Université Catholique de Lyon.

⁵⁴⁰ 21 Bénichou (Paul) et Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, op. cit., pp.166-167.

oeuvres d'un même auteur, elle "tient compte de la symbolique"⁵⁴¹ 22, elle met en évidence l'importance de toute parole humaine, au moins porteuse de sens inconscient et découvre le lien entre désir et discours. La méthode proprement dite se présente comme une démarche expérimentale claire et rigoureuse, au point que les critiques voisines (thématique et mythocritique) s'en sont emparées. "Lire la fiction avec le regard de la psychanalyse permet à la fois d'offrir aux textes une dimension et d'observer l'écriture dans sa genèse et dans son fonctionnement"⁵⁴² 23. Par ses présupposés et par ses démarches, la méthode psychocritique a pour effet d'intégrer l'individu à l'expérience de la vie commune ⁵⁴³ 24, pour reprendre le titre d'un ouvrage récent de T.Todorov et de refonder par là une découverte authentique de l'humain dans ce qu'il a d'universel et de singulier : "L'activité littéraire y gagne un régime de sens supplémentaire, et d'être reconnue subversive en tant que travail de l'Autre. Les structures universelles et l'ineffable singularité du sujet humain s'en trouvent peut être appréciées avec plus de justesse"⁵⁴⁴ 25.

L'approche psychocritique présente d'autres mérites sur le plan pédagogique. Cette méthode offre à l'adolescent en quête de sa propre identité, une microculture psychologique et la découverte progressive des réalités de l'inconscient, où intellect et affectivité prennent également leur part. La pratique de cette méthode permet à l'élève en formation, par le détour et la prise en compte des zones d'ombre d'une autre personnalité que la sienne, une élucidation de sa propre histoire et des contradictions qui y sont liées.

Cette connaissance de la psychologie individuelle, qui n'est pas limitée à un individu, permet au jeune lycéen de développer un rapport à l'autre plus compréhensif, facilitant chez lui la compréhension des enjeux universels du symbolique, refondant par là une découverte authentique de l'altérité.

Chaque lecture psychocritique d'un texte ou d'une oeuvre littéraire constitue une invitation pour l'apprenant à se structurer personnellement et une occasion de renforcer une structuration en élaboration. La production d'un compte-rendu de lecture peut correspondre, chez certains, à un moment privilégié de déblocage des inhibitions, voire à un moment de création. Le jeune lecteur peut découvrir, à cette occasion, l'importance de la parole humaine et la nécessité de lui donner crédit. La prise de conscience qu'un même texte est susceptible de lectures différenciées en fonction des structures propres du lecteur et du caractère évolutif de celles-ci constitue une invitation à prendre au sérieux la production d'un discours commentatif où se jouent les mêmes enjeux psychologiques et symboliques que ceux liés à l'acte de création de l'oeuvre littéraire et à prendre au sérieux la structuration de son propre discours, qu'il soit oral ou écrit.

En habituant l'élève à pratiquer des rapprochements appropriés entre le discours des oeuvres et la biographie des auteurs, la méthode psychocritique développe chez eux une

⁵⁴¹ 22 Jugement positif porté par une étudiante sur l'approche psychocritique lors de l'enquête évoquée ci-dessus (Cf note 220).

⁵⁴² 23 Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF, 1993 (4^e édition), p.121.

⁵⁴³ 24 Todorov (Tzvetan), *La vie commune, Essai d'anthropologie générale*, Paris, Le Seuil, 1995.

⁵⁴⁴ 25 Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, op. cit., p.121.

pensée complexe qu'ils peuvent exercer sur le rapport entre leur propre discours, leur comportement passé ou présent, leur relation à autrui et au monde.

6.3. De l'utilisation de l'approche mythocritique.

On assiste incontestablement, en ces dernières années du XXe siècle, à une réémergence du mythe, de l'imaginaire et des "visions du monde" qui gravitent autour du symbole, en un mot autour de cette "Galaxie de l'Imaginaire"⁵⁴⁵26, pour reprendre le titre d'un ouvrage collectif, dirigé par M. Mafesoli. Le temps n'est plus où, alors que triomphait en Occident la pensée rationaliste et positive et que l'imagination y était jugée par certains philosophes comme "péché contre l'esprit" ou comme "pauvreté essentielle"⁵⁴⁶27, l'image se trouvait déconsidérée, reléguée à une simple reproduction du réel ou réduite à une pure fonction ornementale. Certes, la réhabilitation progressive de l'imaginaire en ce siècle n'est pas étrangère à un certain épuisement des divers positivismes, mais cette seule raison ne suffit pas à expliquer l'ampleur du phénomène. De fait, l'apport innovant du surréalisme et la révolution psychanalytique ont "redonné droit de cité aux valeurs psychiques, aux images, chassées par le rationalisme appliqué des sciences de la nature"⁵⁴⁷28, tandis que les travaux de Georges Dumézil et d'anthropologues comme Claude Lévi-Strauss ou Marcel Griaule renforçaient la connaissance et la reconnaissance de la "pensée sauvage" ou du mythe. Cette résurgence de l'image, du symbole ou du mythe doit aussi beaucoup à certaines pensées philosophiques fortes comme celle d'Ernst Cassirer, posant le principe d'une "prégnance symbolique"⁵⁴⁸29. Elle est certainement redevable aussi au système de C.G. Jung qui, pour rendre compte de la structure organisatrice des images chez un individu, fait appel à un "inconscient collectif" constitué d'archétypes fondamentaux où il voit "le stade préliminaire, la zone matricielle de l'idée"⁵⁴⁹30. Mais cette réémergence du mythe ou de l'imaginaire n'a pas que des causes épistémologiques, esthétiques ou théoriques. En vérité, la pensée occidentale, autrefois démythifiante, s'inscrit aujourd'hui dans un contexte général plus ouvert à l'expression du sacré, du symbolique ou du magique sous toutes leurs formes, comme l'attestent les attitudes de cette fin de millénaire et comme en témoignent les divers colloques sur le mythe, l'imaginaire ou le magique⁵⁵⁰31 : " nous sommes entrés - par différentes motivations - dans une zone d'intenses remythologisations "⁵⁵¹32.

⁵⁴⁵ 26 Durand Gilbert, *Introduction à la mythologie*, Paris, Albin Michel, 1996, p.17.

⁵⁴⁶ 27 Cité dans Durand (Gilbert), *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1964, (édition " Quadrige " : 1989, p. 25).

⁵⁴⁷ 28 Durand (Gilbert), *L'imaginaire symbolique*, op. cit., p. 49.

⁵⁴⁸ 29 Cassirer (Ernst), *Philosophie des formes symboliques*, III, Paris, Edition de Minuit, 1972, p. 202.

⁵⁴⁹ 30 Jung (Carl Gustav), *Types psychologiques*, Genève, Georg, 1950, p. 456.

⁵⁵⁰ 31 *Science et Conscience, les deux lectures de l'Univers*, Colloque de Cordoue, (collectif), Paris, Stock, 1980. Voir aussi *Le défi magique* (colloque de Lyon de 1993), Lyon, PUL, 1994.

6. 3. 1. Aperçu historique de la démarche mythocritique.

S'il est vrai que la production littéraire de ce siècle a pu concourir à l'essor de l'imaginaire et du mythe auquel nous assistons aujourd'hui, nul doute qu'une méthode de critique qui se réclame directement de ces formes symboliques a eu aussi une part considérable dans ce développement. L'école de Grenoble qui se reconnaît, autour de la personne de G. Durand, dans l'approche mythocritique de l'oeuvre littéraire, n'a pas peu contribué à cette montée en puissance de l'imaginaire. Mais on aurait une perception erratique de la démarche et du modèle de lecture élaborés par G. Durand sans référence à l'univers de C.G. Jung, dont nous avons déjà fait mention, ni sans référence aux "travaux si novateurs"^{552 33} de M. Eliade qui le, « premier et avec constance, a énoncé le principe de correspondance, ou même d'inextricable interpénétration, des « textes » de la littérature et des « textes » de la mythologie⁵⁵³ 34.

On ne comprendrait pas d'avantage cette méthode de lecture sans que soit rappelé l'apport fondamental de G. Bachelard à une réflexion sur l'imagination et sur la rêverie poétique. Considérant d'abord "les images en dehors de toute tentative d'interprétation personnelle"^{554 35} et cherchant à déterminer les "conditions objectives de la rêverie"^{555 35}, G. Bachelard prend peu à peu ses distances avec une "psychanalyse" élémentaire, pour en venir progressivement à une phénoménologie de l'imagination, plus respectueuse de la "dynamique immédiate de l'image"⁵⁵⁶ 36. L'imagination a un dynamisme propre et doit être même considérée "comme une puissance majeure de la nature humaine"⁵⁵⁷ 37. L'expérience de la critique et celle de la lecture ne consistent pas tant à expliquer le texte que "retentir phénoménologiquement"⁵⁵⁸ 38 au niveau des images poétiques. "Il ne s'agit pas tant d'expliquer comment le poète s'est nourri d'une expérience privilégiée avec la nature constituée que de s'ériger en nature constituante"⁵⁵⁹ 39. Ainsi la rêverie bachelardienne devient "herméneutique instaurative" et le lecteur devient conscience

^{551 32} Durand (Gilbert), *Introduction à la mythodologie*, op. cit., p. 40.

^{552 33} Durand (Gilbert), *L'imagination symbolique*, "Avant-propos de la quatrième édition", op. cit., p. 5.

^{553 34} Durand (Gilbert), *Introduction à la mythodologie*, op. cit., p. 187.

^{554 35} Bachelard (Gaston), *La poétique de l'espace*, "introduction", Paris, PUF, 1957 (édition "Quadrige" : 1992, p. 3).

^{555 35} Bachelard (Gaston), *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard (folio-essais p. 185), 1949.

^{556 36} Bachelard (Gaston), *La poétique de l'espace*, op. cit., p.3.

^{557 37} Ibid., p. 16.

^{558 38} Ibid., p. 9.

^{559 39} Pire (François), "Bachelard : de la psychanalyse élémentaire à la phénoménologie de l'imagination" in *Méthodes du texte*, Paris - Gembloux, Duculot, 1987, p. 276.

imaginante et lieu du « retentissement » poétique. Cette leçon de lecture ne sera pas oubliée par G. Durand pour qui la phénoménologie dynamique de Bachelard peut servir de modèle à une approche du symbole : "nous sommes bien là au coeur du mécanisme du symbole, dont le fonctionnement essentiel - par opposition à l'allégorie - est une reconduction instaurative vers un être qui ne se manifeste que par telle image singulière"⁵⁶⁰40.

Des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* aux études plus récentes de *l'Introduction à la mythologie*, G. Durand n'a jamais cessé de souligner combien les structures de l'Imaginaire ont un caractère dynamique. S'il est vrai que "l'image symbolique s'incarnant dans une culture et dans un langage culturel risque de se scléroser en dogme et en syntaxe"⁵⁶¹41 et de se dégrader en signe, l'imaginaire et le symbolique ne peuvent être appréhendés que comme des dynamismes ou comme des forces : "derrière les formes structurées, qui sont des structures éteintes ou refroidies, transparaissent fondamentalement les structures profondes qui sont, comme Bachelard ou Jung le savaient déjà, des archétypes dynamiques, des « sujets » créateurs"⁵⁶²42. S'il est vrai, que l'objectif initial de G. Durand est d'établir une typologie des symboles et des mythes permettant de compléter les recherches bachelardiennes et de "classer commodément les images"⁵⁶³43, et, s'il est vrai que les représentations imaginaires ainsi définies comme des structures "relativement stables" peuvent revêtir "un certain statisme", "la structure implique par contre un certain dynamisme transformateur"⁵⁶⁴44.

Rappelons que le livre premier des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, consacré à l'image dans son "régime diurne", s'oppose au livre deuxième, qui traite de l'image dans son "régime nocturne". Ces deux régimes d'images sont des réponses aux "visages du temps" qui apparaît, dans ses archétypes et dans ses schémas fondamentaux, comme dévastateur et implicateur de mort. Trois attitudes fondamentales sont opposées par l'homme aux visages terrifiants du temps : l'attitude skizomorphe (ou héroïque) faite d'antithèse, d'exclusion et de posture polémique, l'attitude mystique (ou antiphrasique) procédant par euphémisme et consistant "à se replonger dans une intimité substantielle et à s'installer par la négation du négatif dans une quiétude cosmique aux valeurs inversées, aux terreurs exorcisées par l'euphémisme"⁵⁶⁵45, l'attitude synthétique (ou dramatique) faite de paradoxe reliant les contraires dans une « coïncidentia oppositorum ». La première attitude correspond au Régime Diurne de l'imaginaire, celui

⁵⁶⁰ 40 Durand (Gilbert), *L'imagination symbolique*, op. cit., pp. 75-76.

⁵⁶¹ 41 Ibid., p. 35.

⁵⁶² 42 Durand (Gilbert), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, "Préface de la troisième édition", Paris, Dunod, 1992, (1ère édition 1969), p. XIX.

⁵⁶³ 43 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, Paris, Dunod 1992 (1ère édition 1979), p. 7.

⁵⁶⁴ 44 Ibid., p. 248.

⁵⁶⁵ 45 Ibid., p. 321.

de l'antithèse, les deux autres, au Régime Nocturne, celui des euphémismes proprement dits, l'attitude mystique étant la plus radicale, l'attitude synthétique étant la plus accommodante.

Aux structures skizomorphes (ou héroïques) correspondent d'abord les symboles ascensionnels tels que l'échelle, l'escalier, le clocher, ensuite les symboles spectaculaires, tels que le soleil, l'oeil et la vision, enfin les symboles de séparation tels que l'épée, la cuirasse, ou le baptême. Dans les structures mystiques (ou antiphrasiques) se rencontrent les symboles de l'inversion, où la chute s'euphémise en descente et où le redoublement ou l'emboîtement succède à la séparation brutale et ceux de l'intimité où la mort elle-même est un retour à la terre-mère. Dans les structures synthétiques (ou dramatiques) apparaissent les symboles cycliques de l'éternel retour comme celui de la roue et les symboles du progrès comme celui de la croix ou de l'arbre.

L'application de cette typologie des structures imaginaires conçue comme "une grille de lecture archétypique" a donné lieu au *Décor Mythique de la Chartreuse de Parme*⁵⁶⁶ 46, à quoi s'ajouteront les développements ultérieurs des mythocritiques et mythanalyses, en particulier avec *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*⁵⁶⁷ 47. Au chapitre V de cet ouvrage, chapitre consacré à l'étude de l'oeuvre de Xavier de Maistre, G. Durand s'emploie à démontrer que la méthode psychocritique est insuffisante "pour rendre compte en dernière analyse de la justification compréhensive d'une oeuvre"⁵⁶⁸ 48. Certes, il serait facile de repérer dans les oeuvres de cet auteur et en particulier dans *Le voyage autour de ma chambre* une illustration du "complexe du cadet" ou du "complexe de Pierrot" voués au voyage sédentaire. Mais cette explication est insuffisante « pour faire le tour des motivations d'une conduite d'homme »⁵⁶⁹ 49.

Pour rendre compte de l'ensemble des facteurs déterminant une oeuvre humaine, il faut recourir au mythe qui " passe de loin, et de beaucoup, la personne, ses comportements et ses idéologies "⁵⁷⁰ 50. G. Durand démontre, en particulier, comment la nouvelle *La jeune Sibérienne* est « la réminiscence du mythe sacré d'Agar "⁵⁷¹ 51. Ainsi le texte de l'oeuvre, à travers les situations et les figures caractéristiques d'un "univers ordonnant des valeurs « numineuses » et par là ordonné aux grands mythes possibles d'une mythologie, fond[e] une « mythocritique » "⁵⁷² 52.

⁵⁶⁶ 46 Durand (Gilbert), *Le Décor Mythique de « La Chartreuse de Parme »*. *Les structures figuratives du roman stendhalien* (1961), José Corti, 1983, 3^e éd.

⁵⁶⁷ 47 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, op. cit.

⁵⁶⁸ 48 Ibid., p.183.

⁵⁶⁹ 49 Ibid., p.183.

⁵⁷⁰ 50 Ibid., p.183.

⁵⁷¹ 51 Ibid., p.173.

⁵⁷² 52 Ibid., p.183.

Avant d'exposer les procédures méthodologiques de ce modèle de lecture, précisons qu'il ne s'agit pas moins, pour un lecteur, dans l'appropriation de l'approche mythocritique, non seulement de pouvoir faire apparaître, dans l'oeuvre, la présence d'un mythe, mais aussi, tout en enrichissant sa propre connaissance des grands récits de l'humanité que sont les mythes, de s'ouvrir à la compréhension de la dimension culturelle de l'oeuvre littéraire. La mythocritique tendant "à extrapoler le texte ou le document étudié, à émarger par-delà l'oeuvre à la situation biographique de l'auteur, mais aussi à rejoindre les préoccupations socio- ou historico-culturelles"⁵⁷³ 53, la valeur explicative du mythe transcende celle de l'oeuvre. La "mythocritique appelle donc une « Mythanalyse » qui soit, à un moment culturel et à un ensemble social donné, ce que la psychanalyse est à la psyché individuelle"⁵⁷⁴ 54. Le lecteur, à partir de l'identification dans l'oeuvre d'un mythe donné, est donc invité à mettre en relation le mythe découvert avec les mythes directeurs du milieu socio- ou historico-culturel dans lequel l'oeuvre a été produite. Une telle extrapolation pourra rendre le lecteur ou l'apprenti lecteur, après acquisition des méthodes et des savoirs en jeu, capable d'appliquer les méthodes [...] élaborées pour l'analyse d'un texte à un champ plus large, celui des pratiques sociales, des institutions, des monuments autant que des documents"⁵⁷⁵ 55 et d'y voir à l'oeuvre les "mythes directeurs et leurs transformations significatives"⁵⁷⁶ 56.

6.3.2. Application de l'approche mythocritique au *roi pêcheur* de J. Gracq.

L'ampleur de l'objectif et le domaine de l'imaginaire et du symbolique sont tels que s'impose la nécessité de définir rigoureusement la conception du texte qui est sous-jacente à une telle méthode de lecture. Une telle définition ne pouvant qu'être éclairée d'une expérimentation de la méthode sur un texte, nous choisissons d'examiner d'abord les procédures méthodologiques de ce modèle de lecture, qui vont être exposées à travers l'analyse d'un texte du *roi pêcheur* de J. Gracq. Puis, procédures analytiques et définition du texte suivant l'approche mythocritique étant acquises, nous évaluerons, comme pour les approches précédentes, les mérites et les limites d'une telle méthode du texte dans son apport à la formation personnelle et culturelle du lecteur.

Le texte de J. Gracq qui va faire l'objet de l'approche mythocritique se situe aux pages 108-110 du *roi pêcheur*⁵⁷⁷ 57.

Rappelons d'abord les différentes étapes d'une lecture mythocritique d'un texte. L'approche « peut se faire en trois temps qui décomposent les strates

⁵⁷³ 53 Ibid., p.350.

⁵⁷⁴ 54 Ibid., p.350.

⁵⁷⁵ 55 Durand (Gilbert), *Introduction à la mythologie*, op. cit., p.205.

⁵⁷⁶ 56 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, op. cit., p.347.

⁵⁷⁷ 57 Le texte analysé ici débute à la troisième réplique de la p.108 (« Amfortas, Montsalvage s'est habitué à dormir ») et s'arrête à la fin de la deuxième réplique de la p.110 (« Les pauvres hommes s'y brûleraient »).

58 ». Le premier temps consiste à procéder à un repérage des "thèmes" ou des symboles, voire des motifs redondants, sinon "obsédants" qui constituent les synchronicités mythiques de l'oeuvre"⁵⁷⁹ 59. Toute figure lexicale pouvant avoir un sens symbolique, l'identification de ces figures comme symbole dans un texte les inscrit dans un réseau ou dans un tissu symbolique que l'analyse doit mettre au jour. Une telle analyse doit nécessairement dépasser le niveau du fait isolé considéré en lui-même. C'est pourquoi un relevé des thèmes ou des motifs s'impose. La deuxième étape du travail de lecture mythocritique passe par "l'examen dans le même esprit des situations et des combinatoires de situation des personnages et des décors"⁵⁸⁰ 60. Il faut entendre ici le mot "situation" au sens large, y compris dans le sens actanciel⁵⁸¹ 61 : toute action ou toute situation décrite dans un texte peut en effet avoir un caractère symbolique. Un inventaire rigoureux s'impose donc là aussi, et il se peut que le lecteur soit amené à faire des retours sur le texte à partir de relations ou de corrélations établies entre certains signes.

La troisième étape d'une approche mythocritique, se fondant sur "l'utilisation d'un type de traitement " à l'américaine" tel celui que fait subir Levi-Strauss au mythe d'Oedipe"⁵⁸² 62, permet de repérer, dans les séquences du texte, les unités significatives d'un mythe ou mythèmes, permet de les interpréter en tirant les leçons du mythe et de les corrélérer "avec tels autres mythes d'un espace culturel bien déterminé ». L'identification des figures mythiques peut s'opérer, soit à première lecture, soit à partir d'un faisceau d'indices dans l'examen des situations décrites par le texte, ou même à partir de l'élaboration du récit mythique et de son interprétation.

La recherche des thèmes et de leurs motifs qui constitue la première étape de la démarche peut donner lieu à un inventaire. Sur le texte de J. Gracq qui fait ici l'objet de l'analyse, cet inventaire fait apparaître, dans un premier état de la recherche, l'identification de neuf thèmes à valeur symbolique : lumière, ombre, pureté/Graal/salut, impureté/maladie/malédiction, promesse/attente/espoir, thésaurisation/protection/refus, énergie/force/feu/, langueur rituelle et cyclique et, pour finir, souffrance et sacrifice. A partir du repérage précédent et des thèmes à caractère symbolique qu'il contient, il convient d'analyser les situations et les actions des personnages pour aboutir à un repérage des "mythèmes" du texte.

Ayant affaire à un texte de théâtre, la difficulté de l'analyse s'accroît, d'une part, de ce que le texte est par nature complexe, étant constitué d'une multiplicité de discours et, d'autre part, de ce que l'ordre d'exploitation du discours ne suit pas la diachronicité des événements rapportés. Il est donc préférable que, pour une saisie aussi complète que possible des situations mythémiques, le lecteur reconstitue, à partir du texte, un inventaire

578 58 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, op. cit., p.343.

579 59 Ibid., p.343.

580 60 Ibid., p.343.

581 61 Se reporter à ce sujet à l'approche sémiotique et plus spécifiquement à l'application du modèle actanciel, chap. 5.

582 62 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, op. cit., p.343.

des myèmes sous la forme d'un résumé diachronique. Le récit ou la "fable" du texte, au sens où l'entend R. Monod^{583 63}, pourrait être le suivant :

Dans un lointain passé le Graal fut feu et lumière. La terre a reçu le don du Graal et Amfortas en est le gardien. S'étant laissé séduire par l'amour de Kundry, le dépositaire du Graal a été blessé de cette relation et en garde une plaie inguérissable. Depuis, le Graal n'est plus visible, mais la venue d'un Chevalier Très Pur capable de restaurer le Graal est promise et annoncée. Aussi Montsalvage attend-il le Très Pur. Cependant Amfortas dissimule le Graal pour en empêcher l'accès et Montsalvage languit, s'endort dans l'attente et occupe le temps dans des activités rituelles et cycliques. Kundry, qui appelle de ses vœux le retour du Graal, reproche à Amfortas ses choix. Amfortas justifie son action en rappelant le danger que la malédiction du Graal constitue pour l'humanité. Posant en protecteur des hommes, il se veut le héros qui se sacrifie et assume la souffrance intolérable de sa blessure pour le salut de l'humanité. Dès lors le Graal s'est voilé.

A partir de ce résumé considéré comme un inventaire des myèmes du texte, il s'agit de réaliser, suivant la méthode de C. Lévi-Strauss, un tableau à double entrée permettant de saisir dans leur diachronicité et dans leur synchronicité les éléments myémiques.

Rappelons que la disposition des lignes de haut en bas suit l'ordre chronologique des éléments retenus. Mais la saisie synchronique des myèmes et la compréhension du mythe ou des mythes sous-jacents(s) suppose que la lecture soit réalisée "de gauche à droite, une colonne après l'autre, en traitant chaque colonne comme un tout"^{584 64}.

^{583 63} Monod (Richard), *Le texte de théâtre*, Paris, Cedic, 1977.

^{584 64} Lévi-Strauss (Claude), « La structure des mythes » in *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p.237.

Lumière	Ombre	Pureté Gaal Salut	Impureté Maladie Malédiction	Promesse Attente Espoir	Thésauris Protection Refus	Énergie Force Feu	Langueur rituelle et cyclique	Souffrance Sacrifice	Clair Obscu
<p>2 - Le Graal est lumière.</p> <p>–rappelle que le Graal est une lumière trop vive.</p>	<p>7 - Le Graal n'est plus visible.</p> <p>12 - Montsalvage dort dans l'ombre.</p>	<p>3 - La terre a reçu le Graal.</p> <p>9 - Montsalvage attend le Très Pur et le salut de la restauration du Graal.</p>	<p>5 - Amfortas s'est laissé séduire par l'amour de Kundry.</p> <p>6 - Il garde de cette relation une place inguérissable.</p> <p>15 - Amfortas fait du Graal une malédiction.</p>	<p>8 - La venue d'un chevalier Très Pur qui viendra res-taure le Graal est promise.</p> <p>9bis - Montsalvage attend le Très Pur.</p> <p>14 - Kundry appelle de ses vœux le succès du Très Pur.</p>	<p>4 - Amfortas est le gardien du Graal.</p> <p>- Amfortas dissimule le Graal pour en empêcher l'accès.</p> <p>16 - Amfortas pose au protecteur des hommes.</p> <p>22 - Amfortas reconnaît avoir caché le Graal de la vue des hommes pour leur protection</p>	<p>1 - Le Graal est feu.</p> <p>Amfortas fait du Graal un feu dévastateur.</p>	<p>Montsalvage languit et s'endort dans l'attente.</p> <p>13 - Montsalvage occupe le temps dans des activités rituelles et cycliques.</p>	<p>11 - Montsalvage veut le héros qui se sacrifie.</p> <p>21 - Il assume la souffrance intolérable de sa blessure pour le salut de l'humanité.</p>	<p>- Amfortas indique que les hommes ont besoin de clair-obscur</p> <p>23 - "Le Graal s'est voilé".</p>

La description des différents mythèmes du tableau peut donner lieu au commentaire suivant. Le thème de la lumière est la caractéristique commune aux éléments mythémiques de la première colonne où "le Graal est lumière", pour reprendre les propos d'Amfortas. La deuxième colonne a pour trait commun l'ombre, celle qui cache le Graal, ou celle dans laquelle dort Montsalvage. La troisième est celle réservée aux thèmes de la pureté du Graal et de son salut, le Très Pur étant le seul à pouvoir restaurer le Graal dans toute sa pureté et dans toute sa puissance. La quatrième colonne est marquée par un isomorphisme néfaste, celui de l'impureté qui est celle d'Amfortas, de sa maladie et de la malédiction qu'il attribue, dans son discours blasphématoire, au Graal. On identifiera, dans la cinquième colonne, les signes de la promesse vécue dans l'attente et dans

l'espoir du Très Pur appelé à venir restaurer le Graal et à répondre à l'attente de Montsalvage des chevaliers et de Kundry . Le trait commun qui réunit les mythèmes de la colonne suivante est la volonté conservatrice et protectrice d'Amfortas qui empêche l'accès du Graal au héros et aux hommes. Tandis que la septième colonne évoque l'énergie et la force brûlante du Graal dont Amfortas fait "un fer rouge" et un feu "torride" et dévastateur, la huitième est constituée par les images qui décrivent, dans sa ritualité languissante et cyclique, l'endormissement de Montsalvage. Les deux dernières colonnes, et non les moins intéressantes, regroupent successivement les mythèmes de la souffrance et du sacrifice et ceux du clair obscur où se mêlent, dans ce que G. Durand appelle une vision "tigrée"^{585 65}, ombre et lumière, soleil et taches.

Les mythèmes du tableau étant saisis, l'élève-lecteur réalise leur mise en relation ou en corrélations pour en dégager la combinatoire. On observe à travers les huit premières colonnes un système d'associations et d'oppositions relativement homogène et cohérent. Dans la disposition de ce tableau, les colonnes impaires sont toutes marquées d'un signe positif et correspondent à une vision idéalisée de la quête du Graal (celle de Kundry essentiellement) ; les colonnes paires correspondent symétriquement et antithétiquement à une vision néfaste d'ombre, de chute ou d'impureté. Ces deux visions antithétiques et polémiques sont celles du régime diurne et des structures héroïques reposant sur les principes de la distinction et de l'exclusion des contraires. Les colonnes 9 et 10 ont ceci de commun qu'elles correspondent à la vision d'Amfortas et qu'elles provoquent une inversion des valeurs jusqu'alors instituées par le discours. La colonne 9 entre en relation d'opposition au régime héroïque incarné par le Très Pur, Amfortas prétendant au titre de salvateur à partir de sa propre souffrance qu'il présente comme rédemptrice. Ce sacrifice est aussi négation des espoirs et des promesses de rédemption incarnées par le Graal et par le Très Pur. A la vision valorisée de la quête du Graal et de ses bienfaits, il oppose une vision négative qui constitue un véritable renversement des valeurs : le Graal dans ses propos devient lumière trop vive ou malédiction ou feu dévastateur. Il se définit lui-même comme "le clair-obscur" ou comme "la tache dont [les hommes] ont besoin".

Le texte à partir des opérations précédentes offrant tous les caractères d'un mythe. Il s'agit à présent de le constituer comme tel en identifiant, à travers les situations et les figures, celles d'un ou de plusieurs mythes "d'un espace culturel bien déterminé".^{586 66}

Cette scène du *roi pêcheur* de J. Gracq peut être lue comme une nouvelle version du mythe de Prométhée et comme la représentation, dans notre temps, de sa dégradation. On reconnaît, en effet, au-delà du mythe du Graal proprement dit, qui apparaît d'évidence mis en scène par J. Gracq dans sa pièce, et malgré les affirmations de l'*Avant-propos*^{587 67}, bien des traits qui rapprochent les figures du texte de celles du mythe prométhéen. Le Graal n'est-il pas, dans le discours des personnages, assimilé au feu révélé puis caché aux hommes par Prométhée ? Amfortas n'a-t-il pas, lui aussi, incarné, dans le passé, le

^{585 65} Durand (Gilbert), Introduction à la mythologie, op. cit.

^{586 66} Durand (Gilbert) *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, op. cit., p. 343.

^{587 67} Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, "Avant-propos" p. 7 à 9.

rôle de Prométhée, voleur de feu, qui, selon le mythe, donna une énergie créatrice aux hommes, aux artisans et en particulier aux forgerons, comme le raconte J.W. Goethe dans *Pandore* ? Le discours d'Amfortas parlant du Graal comme d'un "fer rouge" qu'on "ne prend pas [...] dans la main " tendrait, en effet, à faire de lui la figure de Prométhée, maître des forgerons, sa blessure au flanc inguérissable rappelant, par ailleurs, la blessure au foie de Prométhée enchaîné. Un autre personnage du texte de J. Gracq illustrerait ce même mythe à l'état initial, celui de la conquête du feu (ou du Graal), le Chevalier Très Pur, Perceval. Pourtant le mythe, comme l'indiquent nettement les dernières colonnes du tableau, n'est pas présenté ici dans sa version héroïque, mais bien plutôt dans une forme dégradée comme l'atteste la parole d'Amfortas : "Ce que tu appelles bien , je l'appelle malédiction". S'il est vrai que le texte de J. Gracq correspond à la représentation d'une certaine faillite du mythe prométhéen, cette mythocritique appellerait une "mythanalyse" des mythes extrait du *roi pêcheur*, produit dans les années 1940, le passage conduisant "tout naturellement dans la seconde moitié de notre siècle de Prométhée à Hermès"⁵⁸⁸ 68.

Ainsi l'approche mythocritique consiste, dans un premier temps, à identifier les thèmes ou les motifs qui constituent les structures non diachroniques de l'œuvre. Dans un deuxième temps, il s'agit de repérer les situations ou les unités significatives du texte qui vont correspondre aux thèmes identifiés précédemment. Ce repérage, contrairement à l'opération précédente, prend en compte l'ordre chronologique des événements du récit. Ces deux premières opérations aboutissent à l'élaboration d'un tableau qui permet de faire correspondre aux thèmes non diachroniques apparaissant sous forme de colonnes les différents événements ou situations repérés dans un deuxième temps. Le tableau peut être lu de deux manières, ainsi que le précise C. Lévi-Strauss dans "La structure des mythes" : « Si nous avons à raconter le mythe, nous ne tiendrions pas compte de cette disposition en colonnes, et nous lirions les lignes de gauche à droite et de haut en bas. Mais, dès qu'il s'agit de comprendre le mythe, une moitié de l'ordre diachronique (de haut en bas) perd sa valeur fonctionnelle et la "lecture" se fait de gauche à droite, une colonne après l'autre, en traitant chaque colonne comme un tout »⁵⁸⁹ 69 Cette étape de lecture va conduire à une analyse descriptive du tableau où l'on cherche tout à la fois à tirer les leçons du texte considéré comme un mythe, à identifier les structures de l'imaginaire à partir de la typologie proposée par G. Durand dans *Structures anthropologiques de l'imaginaire* et à y reconnaître les formes et les figures d'un mythe. Au-delà de la reconnaissance du mythe, une autre étape peut être envisagée. Appelée par G. Durand "mythanalyse", elle consiste à inscrire dans une structure historique et sociale la résurgence du mythe dans une œuvre. Il s'agit de s'interroger par exemple sur les raisons socio- et historico-culturelles qui ont amené J. Gracq à proposer du mythe prométhéen une version en clair-obscur...

L'approche mythocritique, compte tenu de son discours sur le texte, offre une définition toute spécifique de l'œuvre littéraire.

⁵⁸⁸ 68 Durand (Gilbert), *Introduction à la mythologie*, op. cit., p. 215.

⁵⁸⁹ 69 Lévi-Strauss (Claude), "La structure des mythes", in *Anthropologie structurale* Paris, Plon, 1958, p. 237. Cité par Durand (Gilbert) in *Figures mythiques*, op. cit., p. 343.

Rappelons, en premier lieu, que cette méthode de lecture se veut d'abord comme "un prolongement des "Nouvelles Critiques" littéraire et artistique de ces dernières années"⁵⁹⁰71. Que la mythocritique s'établisse dans une continuité de méthode avec les autres approches, c'est ce qu'indiquent assez clairement les divers emprunts terminologiques ou méthodologiques

Rappelons ensuite que l'oeuvre littéraire, approchée par le mythocritique, ne révèle sa vraie nature qu'en relation avec le mythe. Les structures et les figures d'un mythe ne sont lisibles, au coeur du texte, qu'à partir d'une opération de décryptage dépassant la seule saisie des structures chronologiques d'un simple récit. Le texte constitué, en première lecture, d'éléments organisés chronologiquement, fait apparaître, dans ses structures plus profondes, un réseau de relations synchroniques entre thèmes. Cette double lecture, qui dévoile la complexité du texte, révèle l'existence, au coeur de l'objet, d'un récit modélisateur, structuré et structurant. Récit habité par un autre récit à caractère non exclusivement diachronique et à dimension intemporelle, « l'oeuvre d'art - l'oeuvre littéraire en particulier - comme tous les grands créateurs l'ont exprimé, est une convocation de l'homme, par un Lointain qui le dépasse, à surmonter son destin de dépérissement et de mort⁵⁹¹72 » Ainsi l'oeuvre littéraire au contact du mythe, n'est plus seulement reflet ou vision oblique du monde réel, au sens où l'entendait M. Proust. ("Cette qualité inconnue d'un monde unique⁵⁹²73), elle se définit plutôt comme transfiguration de ce monde. « Toute oeuvre est démiurgique elle crée, par des mots et des phrases, une "terre nouvelle et un ciel nouveau"⁵⁹³74» Aussi le lecteur doit-il, pour aborder l'oeuvre littéraire, dans une perspective mythocritique "se tenir à la hauteur des transcendances de la transfiguration⁵⁹⁴75, et ne jamais perdre de vue les linéaments du mythe qui ont pu offrir, consciemment ou inconsciemment, à l'écrivain produisant son texte le modèle d'un récit avec ses structures, ses figures et ses thèmes fondamentaux. "Commenter "magistralement" un poème, un roman, une oeuvre de théâtre, c'est avant tout invoquer les puissances de transfiguration qui ont guidé la plume de l'écrivain dans la création d'un monde qui dément la banalisation du monde"⁵⁹⁵76. Ainsi l'oeuvre littéraire, illuminée par les grands mythes, n'est plus seulement fait esthétique ou expression d'un monde personnel, celui de l'artiste. Elle rejoint, dans ses structures propres, dans ses images et dans ses figures symboliques, les grands récits des mythologies antiques et populaires « qui s'affrontent aux grandes questions de la condition humaine : la souffrance, l'amour et la mort⁵⁹⁶77 ». Le texte, ou l'oeuvre littéraire, étant ainsi investi(e) de valeurs

⁵⁹⁰ 71 Voir, sur ce point là, p. 343 du même ouvrage et spécialement les références des notes en bas de page.

⁵⁹¹ 72 Durand (Gilbert), *Les fondements de la création littéraire*, in *Encyclopaedia Universalis*, "Les enjeux", Paris, 1985 p. 126.

⁵⁹² 73 Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1954, Pléiade, tome III, p. 376.

⁵⁹³ 74 Durand (Gilbert), *Les fondements de la création littéraire*, op. cit., p. 119.

⁵⁹⁴ 75 Ibid., p. 125.

⁵⁹⁵ 76 Ibid., p. 125.

axiologiques sur le plan anthropologique, la lecture mythocritique et son apprentissage constituent déjà une première étape vers une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

Si l'œuvre apparaît ainsi complexe dans sa nature même, qu'en est-il du rapport qu'elle entretient avec son auteur, avec son lecteur et avec le système culturel dans lequel s'inscrivent sa production et sa lecture ? L'auteur apparaît essentiellement, dans une telle approche du texte littéraire, si tant est qu'il soit pleinement conscient du modèle mythique qu'il reproduit, comme le transcritur ou comme l'interprète d'un mythe ancien auprès de ses contemporains, sa fonction étant de l'actualiser pour les lecteurs de son temps dans une forme appropriée. Quant au lecteur, il est censé disposer des connaissances et des savoir-faire qui lui permettent de déceler la présence du mythe et de discerner, dans le cadre d'une mythanalyse, le rapport entre ce mythe et son époque ainsi que le rapport entre ce mythe et sa propre culture.

6.3.3. Evaluation des mérites et des limites de l'approche mythocritique.

L'approche mythocritique initiée par G. Durand présente des mérites et des limites, tant au niveau théorique que pédagogique.

Les mérites de cette approche sont d'abord d'ordre théorique. Cette méthode restitue au texte littéraire sa dimension symbolique et permet une initiation à la pensée symbolique. Initiant l'élève à une prise en compte des origines culturelles de l'œuvre littéraire sous la forme des mythes, elle lui permet d'établir des rapports entre la littérature produite dans un temps et les mythes qui l'ont précédée. Elle se fonde aussi sur le réseau méthodologique existant entre des approches diverses, elle s'appuie sur une textuelle prolix, voire jubilatoire. Cette méthode ouvre incontestablement de nouvelles perspectives et de nouveaux horizons à l'acte de lecture.

Ses mérites sont aussi d'ordre pédagogique. S'appuyant sur une saisie rigoureuse des indices et sur une description systématique de leurs relations, ce modèle de lecture permet de rendre compte du texte et de ses structures spécifiques. Un tel modèle, dans sa rigueur méthodologique, évite ainsi un certain nombre de dérives interprétatives ou d'amalgames rapides. L'élève, conduit à devoir mener des recherches dans le cadre de cette méthode de lecture, développe ses connaissances en matière de mythes et ses propres capacités d'autonomie. La méthode, relativement complexe, a par ailleurs pour effet de conduire l'élève à développer sa maîtrise de la complexité.

Cette approche présente, à côté de ces qualités, l'envers de ces qualités.

Sur le plan théorique, une telle méthode, qui s'appuie sur l'imaginaire, s'applique à un domaine difficile à cerner et paraît, de ce fait, fondée sur une assise pour le moins mouvante. Sa tendance à ne pas prendre en compte les caractères formels du texte et le fait, en particulier qu'il soit acte d'écriture, l'amène, notamment dans sa phase interprétative, à s'éloigner du texte et à lui substituer des schèmes préétablis qui sont ceux du mythe. L'ampleur, ou la subtilité, des rapprochements peut paraître, à certains, hardie, voire hasardeuse. L'approche mythocritique peut développer des aspects

^{596 77.} Ibid., p. 125.

ésotériques au détriment de la rationalité attendue. Dans le cadre d'une telle méthode, le texte apparaît surtout comme objet de transmission culturelle plutôt que comme objet esthétique. Le rapport qui y est établi entre mythe et culture n'est pas suffisamment clarifié. La mythocritique de G. Durand a tendu jusqu'ici à valoriser les mythes d'autres cultures au détriment des mythes du judeo-christianisme^{597 78} et tend à développer un synchronisme intemporel qui est aussi syncrétisme culturel.

Sur le plan pédagogique, la mythocritique présente aussi des limites. Méthode relativement complexe dont la terminologie peut poser problème à certains élèves, la mythocritique suppose des pré-requis mythologiques importants. La connaissance des mythes antiques en particulier peut apparaître à certains comme relevant d'une culture passéiste. Les commentaires acquis par l'approche mythocritique peuvent être jugés insatisfaisants aux yeux de certains élèves ou étudiants dans la mesure où ceux-ci n'y retrouvent pas les caractéristiques habituelles du commentaire de texte. Que dire dans ces conditions de l'accueil que leur réserveraient, un jour d'examen, des enseignants rétifs aux méthodologies qui, maladroitement utilisées par les élèves, pourraient paraître s'éloigner du texte ? Cette démarche peut avoir enfin pour effet non désiré de développer chez certains élèves, dont la rationalité n'est pas encore tout à fait assurée, la conviction que l'on est en droit de pratiquer l'amalgame.

^{597 78} Voir à ce sujet, le chapitre intitulé « le symbole et le mythe » dans *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, où G. Durand reconnaît lui-même une telle valorisation : « Certes ce sont les polythéismes « païens » qui illustrent le plus franchement ma thèse » (P.26).

Volume II. Pour une lecture anthropologique comme discours fondateur du texte, de la personne du lecteur et de sa culture

Partie 3. Pour une lecture anthropologique comme discours fondateur du texte

Chapitre 7. D'une lecture qui, juxtaposant diverses approches d'un même texte et spécifiant les indices saisis et l'objet construit par chaque approche, permet la définition de leur rapport respectif au texte et à l'anthropologie, ou des conditions d'une délimitation du champ anthropologique de chaque approche textuelle

« Le poète ne doit jamais proposer une pensée mais un objet, c'est-à-dire que même à la pensée il doit faire prendre une pose d'objet. » Francis Ponge

La lecture d'une oeuvre met en présence trois partenaires : l'auteur, l'oeuvre et le lecteur, sans oublier la médiation de l'enseignant dans le milieu éducatif où se situe l'apprentissage de la lecture. Objet d'une création, l'oeuvre littéraire devient objet d'investigation. Il convient de cerner mieux cette réalité complexe à partir des concepts que fournissent les théories de la connaissance et de la communication et que mettent à notre disposition les théories du texte dans chaque approche critique. Il importe de distinguer en particulier les notions d'objet, d'indice, de signe et de symbole. Mais cette clarification qui permettra de mieux décrire les conditions de la lecture et les conditions de l'émergence du sens suffit-elle ? A propos d'un texte unique, n'y a-t-il pas nécessité d'une lecture unifiant les approches critiques, dépassant la simple juxtaposition de celles-ci, tout en s'appuyant sur les significations apparues dans chacune d'entre elles ? Auquel cas, comment faire pour ne pas se priver d'indices qui sont dans le texte et qui font sens et sur quels indices une lecture complexe et unifiée peut-elle se construire ? Par ailleurs, les limites et les manques de chacune des approches ne méritent-ils pas d'être questionnés, au nom du texte envisagé, selon nos hypothèses, comme un objet anthropologique ? Si les conditions d'une unification dans la complexité des diverses approches s'avéraient impossibles, une lecture, qui s'appuierait sur la pluralité et la variété des approches, et sur la multiplicité des indices, aurait-elle quelque validité ?

7.1. De l'acte de la lecture qui, en prenant des indices, fait de l'œuvre littéraire un objet.

7.1.1. La notion d'objet.

Il n'est pas usuel de parler de l'oeuvre littéraire comme d'un objet. Ce qualificatif se retrouve certes dans le discours des critiques structuralistes ou sociocritiques, mais la représentation, que se font habituellement lecteurs ou critiques de l'oeuvre littéraire, exclut une telle dénomination qui paraît dévalorisante. Pourtant la notion d'objet a toujours eu cours chez les philosophes ou les chercheurs pour désigner la réalité de leurs investigations. Un bref rappel des définitions ou des acceptions prises successivement par le terme « objet » paraît indispensable. Reconnaissons tout d'abord que le mot « objet » côtoie fréquemment celui de « fait », sans toutefois s'identifier à lui. S'il est vrai que le « fait » ne recouvre qu'un aspect partiel de la réalité observable et qu'il désigne une réalité elle-même reproductible, l'objet, quant à lui, conserve toujours une certaine unicité et constitue le domaine cerné de la recherche ou de l'investigation. L'objet dont nous parlons n'est pas l'objet que les philosophes antiques ou classiques désignaient par ce terme. L'oeuvre littéraire, dans la lecture telle que nous l'entendons, n'est pas une réalité définie antérieurement à son investissement par le lecteur. Elle se présente plutôt, dans une démarche inductive, comme le résultat d'une construction établie à partir d'un repérage d'indices ou de faits. Ceci étant, doit-on conclure à l'objectivité de l'objet ainsi construit ? L'oeuvre littéraire est-elle réductible à une réalité objective particulière ? Peut-on rendre compte de l'oeuvre littéraire sous la forme réduite d'un objet particulier ? Sous quel angle de vue l'objet devra-t-il être saisi ? Une seule perception-source de

l'objet, une seule approche de l'oeuvre littéraire, une formation qui privilégierait la découverte de l'objet par un seul angle de vue ne seraient pas sans conséquences sur l'appropriation de l'oeuvre littéraire par l'élève-lecteur, sur la nature et sur la qualité des objets qu'il produirait lui-même à partir de sa lecture et, au-delà de sa lecture, sur la nature et la qualité des relations qu'il aurait au monde, dont fait partie l'objet et auquel il participe lui-même.

Une fois admise la réalité de l'objet à construire, il importe d'indiquer quels sont les éléments qui permettent au lecteur d'élaborer et de définir cet objet. Pour ce faire, il convient de revenir sur les notions d'indice, de signe et de lecture.

7.1.2. Indice et signe.

La notion d'indice, utilisée par les diverses disciplines scientifiques, désigne un fait qui révèle l'existence d'une chose. Charles Sanders Peirce⁵⁹⁸ utilise et définit ce terme par opposition à « icône » et à « symbole » en se fondant sur la définition scientifique du mot et sur le rapport non-conventionnel de contiguïté avec la réalité révélée ou signifiée qu'il implique. La fumée peut être considérée comme l'indice de la présence d'un feu. L'inspecteur de police repère le passage du malfaiteur à des indices laissés par lui à son insu. Les indices peuvent ne pas être perçus par celui qui les a produits, ou par celui qui pourrait ou devrait les percevoir. Cette caractéristique n'est-elle pas celle en jeu dans l'échange réalisé entre le créateur de l'oeuvre et son lecteur, à tel point que, lorsque l'auteur souhaite que son oeuvre soit reçue et interprétée dans un certain sens, il valorise et accentue la perceptibilité de certains indices, ne serait-ce que par leur répétition ou par leur préparation ? Tant qu'il n'y a pas de volonté de les repérer et de les interpréter, l'oeuvre reste à l'état de non-objet ou de lettre morte.

La notion de signe, pour être souvent confondue avec celle d'indice, n'en est pas moins distincte. Le signe, comme l'indice, est un fait perceptible et observable qui laisse prévoir et qui indique une réalité. S'y ajoute une notion d'intentionnalité, que celle-ci soit consciente ou inconsciente, qu'elle soit inscrite dans l'acte du producteur, ou qu'elle lui soit prêtée par le lecteur au moment de la réception, réception elle-même conduite sous l'influence d'une démarche, ou sous l'influence d'une situation individuelle ou collective contraignante. On admettra également que le signe se situe à un autre niveau de complexité que l'indice. Comme lui, il a une partie matérielle observable, le « signifiant » suivant la dichotomie saussurienne (ou le « representamen » chez Peirce). Mais, à la différence de l'indice, qui n'évoque, aux yeux de son observateur, une autre réalité qu'en vertu d'une relation de contiguïté, le signe a une partie conceptuelle abstraite, le signifié, qui représente, à titre de substitut, la réalité évoquée. La relation entre le signifiant et le signifié présente plusieurs caractéristiques. S'il est vrai que cette relation repose sur un certain arbitraire, lequel va compliquer la tâche du lecteur, il est vrai aussi que la relation entre signifiant et signifié exige du lecteur des capacités de perception, de discernement et d'interprétation plus élevées.

7.1.3. La lecture comme prise d'indices.

⁵⁹⁸ Peirce (Charles Sanders), *Ecrits sur le signe*, (traduction et commentaire de G. Deledalle), Paris, Le Seuil, 1979.

La notion d'indice étant cernée et distinguée notamment de celle de signe, il est nécessaire de dire dans quelles conditions s'effectue la lecture comme prise d'indices.

7.1.3.1. La lecture n'est ni simple visualisation ni simple vocalisation : le texte au delà de l'objet vu et de l'objet dit.

Admise la caractéristique distale⁵⁹⁹ ou différée⁶⁰⁰ de l'acte lexique par rapport à la production du texte, ce qui est le propre de toute communication écrite, il importe avant même d'entrer dans le débat sur les méthodes pédagogiques de lecture, entre lesquelles Guy Avanzini distingue méthode traditionnelle et « méthode active »⁶⁰¹, de réfléchir sur ce qui se passe dans le moment même de la lecture. Ce moment est celui où le lecteur parcourt des yeux un texte, pour en comprendre le sens, éventuellement pour le faire entendre à partir d'une prise d'indices. Une fois que l'on s'est défait, assez facilement, de l'idée que l'essentiel de l'acte lexique n'est pas dans la vision du texte, puisque les aveugles lisent un texte sans utiliser leur appareil visuel, il convient d'affirmer que cet acte lexique consiste plutôt dans l'activité intellectuelle. Cette activité, voyants et mal voyants la déploient pour « reconstruire le sens du message »⁶⁰² à partir de signes, différents quant à la forme, signes qui constituent autant d'indices.

Ceci acquis, la prise d'information par le système sensoriel, quel qu'il soit, ne doit pas être considérée comme linéaire. En effet, l'observation des mouvements oculaires, par exemple, permet de définir les opérations cognitives en jeu dans la lecture. Contrairement à ce que l'on peut penser, et on le sait depuis un siècle, l'activité oculaire n'examine pas de façon égale le texte, mais s'attarde par fixation sur certains éléments, ce qu'ont rappelé plus récemment K. O'Reagan et A. Levy-Schoen dans leur article paru dans *L'année psychologique*⁶⁰³. Et c'est à ce moment là qu'est traitée l'information et non au moment où l'œil est mobile, excepté quand celui-ci, par saccade régressive, vérifie l'exactitude de la prise d'information.

Et ce n'est pas parce que cette mobilité de l'œil s'accompagne chez le lecteur de la vocalisation des signes perçus, et ce en suivant la linéarité du texte et dans l'ordre du temps, qu'il faut s'en tenir à l'affirmation que là est l'essentiel. Le texte dit, s'il constitue, d'évidence, une étape de la lecture, n'est pas le tout de l'acte lexique, il n'est pas davantage le but de l'apprentissage, même si l'histoire montre que dire à haute voix un

⁵⁹⁹ Rondal (Jean A.), « Communication et langage : développement linguistique », in Rondal (Jean A.) et Huitig (M.), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Vol.2, Bruxelles, Mardaga, 1981.

⁶⁰⁰ Fijalkow (Jacques), Cambon (J.) et Jimenez (M.), « Techniques pour l'étude de l'anticipation au cours de la lecture », *Psychologie et éducation*, 1980, IV.

⁶⁰¹ Avanzini (Guy), *Immobilisme et innovation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.

⁶⁰² Fijalkow (Jacques), « Langage écrit : 1 L'habileté lexique », in *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*, ss la dir. de Rondal (Jean.A) et Seron (Xavier), Bruxelles, Mardaga, 1989.

⁶⁰³ O'Reagan (K.) et Levy-Schoen (A.), « Les mouvements des yeux au cours de la lecture », *L'œuvre psychologique*, 1978, n°78.

texte précède la lecture silencieuse ou se présente comme un des rites religieux fondamentaux.

7.1.3.2. La lecture comme prédiction du sens : le texte comme objet prédit.

Doit-on penser alors qu'une plus grande motricité oculaire, exercée par exemple par une méthode de lecture rapide, permettrait une plus forte progression dans l'apprentissage et dans l'efficacité de la production du sens.

F. Stoll⁶⁰⁴ a montré que c'était la méthode de lecture rapide mobilisant le plus les activités cognitives qui se révélait la plus efficace. Il apparaît même que les temps de fixation privilégient le sémantique, délaissant la reconnaissance graphique. En conséquence de quoi, l'acte lexique ne se réduit pas à une analyse du texte écrit suivi d'une synthèse de reconstruction : le lecteur choisit parmi les signes.

Mieux, Smith⁶⁰⁵ a montré qu'en règle générale la compréhension précède la perception. Le lecteur cherche à anticiper ce qu'il va lire, dans une attitude active, faite de questions qu'il se pose.

La lecture ne saurait être dès lors, un acte de découverte d'un sens pré-existant, mais bien plutôt une reconnaissance de sens. On est en droit, comme le dit Jacques Fijalkow, de parler de « reconstruction »⁶⁰⁶, « d'acte heuristique », voire comme l'écrivait, en 1967, W. Goodman, « de jeu de devinettes »⁶⁰⁷.

Fixation et régression des mouvements oculaires trouveraient donc là leur explication.

7.1.3.3. La lecture comme acte de construction et de vérification : le texte comme objet construit.

Pour reconstruire le sens, le lecteur prend ses prédictions à partir d'un certain nombre d'indices, variés et complexes. Il y a ceux qui relèvent des connaissances générales précédemment acquises par le lecteur, des habitudes, de la grammaire propre à la langue du texte et du lecteur, des repères sémantiques. Il y a aussi les indices visuels liés à la graphie, à la rareté des mots.

Il apparaît à l'évidence que le lecteur utilise différents indices qui se conjuguent. Selon J. Fijalkow, « un facteur structural favorise cette pluralité, le fait que tout fragment décrit fournit simultanément plusieurs indices, non visuels et visuels »⁶⁰⁸. La plupart du

⁶⁰⁴ Stoll (F.), « Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide », *Travail humain*, 1974, n°37(2).

⁶⁰⁵ Smith (F.), *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Ed. H.R.W., 1979.

⁶⁰⁶ Fijalkow (Jacques), *Langage écrit : 1 L'habileté lexicale*, op. cit.

⁶⁰⁷ Goodman (W.), *Reading* : « A psycholinguistic guessing game », *Journal of the Reading specialist*, 1967, 6.

⁶⁰⁸ Ibid., p.76.

temps, le lecteur utilise d'abord des indices non visuels, puis visuels.

Si l'essentiel de l'acte lexicque est bien de mettre en œuvre des capacités cognitives, en particulier celle de la vérification, sa fin n'est atteinte que quand le savoir lire devient le savoir comprendre.

Or l'histoire de l'enseignement montre que cette fin est toujours à atteindre. On laissera à J. Fijalkow l'affirmation selon laquelle la tradition religieuse ne connaissait que "la lecture" et "l'école, qui a succédé à la religion, la lecture et la compréhension de la lecture"⁶⁰⁹. Nous lui accorderons que l'acte lexicque pour nécessaire qu'il soit, n'a de sens que s'il permet d'atteindre deux objectifs : savoir dire ce qu'on lit, « savoir transformer l'écrit en sens »⁶¹⁰.

Ce qui rend difficile la réalisation du deuxième objectif, c'est non seulement la complexité de la découverte du sens, mais aussi le fait que l'on n'a jamais fini d'apprendre à lire, donc, fini de découvrir le sens⁶¹¹.

L'analyse de ce qu'est l'acte lexicque, ainsi que des problèmes que posent sa pratique et sa compréhension, des limites des méthodes qui se sont proposées pour le rendre possible et pour en faciliter l'apprentissage, montre combien sont en germe, dès l'acte lexicque élémentaire, les difficultés auxquelles cette thèse tente de répondre, après les avoir nommées.

Ainsi l'acte lexicque peut-il être défini comme un acte de prise d'indices, dépassant la simple visualisation et dépassant la vocalisation qui peut en être faite. La lecture, par une suite de prédictions et de vérifications, construit progressivement le texte comme objet qui fait sens dans une perception plus ou moins entière de ce sens.

7.1.4. L'oeuvre littéraire devenue objet par la lecture.

Sans être réductible à cette constatation, l'oeuvre littéraire elle-même devient objet dans l'acte de la lecture.

Dans toute lecture d'une oeuvre littéraire, quelle qu'elle soit, il y a prise d'indices. Le texte lui-même est constitué, dans sa composition, d'une multiplicité d'éléments qui sont autant d'indices à repérer dans l'acte de sa lecture. Qu'on se souvienne des conseils de styliste adressés par G. de Maupassant à l'apprenti romancier dans sa célèbre préface de *Pierre et Jean* : « Ayons moins de noms, de verbes et d'adjectifs aux sens presque insaisissables, mais plus de phrases différentes, diversement construites, ingénieusement coupées, pleines de sonorités et de rythmes savants. Efforçons-nous d'être des stylistes excellents plutôt que des collectionneurs de termes rares »⁶¹². On reconnaît, dans ces

⁶⁰⁹ Fijalkow (J.), Ibid, p.79. Nous ne citerons que l'ouvrage paru sous la direction de Guy Avanzini, *Pédagogues chrétiens, Pédagogie chrétienne*, Lyon, Dom Bosco, 1995.

⁶¹⁰ Fijalkow (J.), Ibid.

⁶¹¹ Fijalkow (J.), Ibid.

⁶¹² Maupassant (Guy de), *Pierre et Jean*, préface « Le roman », Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1887, p. 714.

recommandations, plusieurs des réalités textuelles que le lecteur va devoir prendre en compte dans le processus de la lecture, et notamment celle des mots et de leur significations, celle des sonorités dont ils sont constitués, celle de leur appartenance à des ensembles lexicaux, celle de leur catégorie grammaticale, celle des groupes de mots formant des unités rythmiques, celle des phrases enfin et de leur construction. La saisie de telles réalités ne prend sens que lorsque le lecteur leur attribue le statut d'indices significatifs, le texte devenant dès lors l'objet d'une construction imaginaire dans l'esprit du lecteur au point d'y prendre forme et force de réalité. C'est ainsi que le narrateur d'*A La Recherche du temps perdu*, évoquant ses lectures dans le jardin de Combray, note la forte impression qu'elles faisaient sur son imagination de lecteur : « Ces paysages des livres que je lisais n'étaient pas pour moi que des paysages plus vivement représentés à mon imagination que ceux que Combray mettait sous mes yeux [...], ils me semblaient être - impression que ne me donnait guère le pays où je me trouvais, et surtout notre jardin, [...] - une part véritable de la Nature elle-même »⁶¹³.

Ainsi, par la perception d'indices constituant le texte, le lecteur construit-il l'objet textuel comme sens, construction à laquelle son imagination contribue pour une large part et apporte sa représentation toute spécifique. De ce fait, on peut affirmer que, pour une même oeuvre lue, il y a autant d'objets construits qu'il y a de lecteurs, ce qui n'enlève rien à la nécessité de développer les capacités de lecture, mais qui souligne au contraire le caractère impératif de cet apprentissage. Ces capacités de lecture s'enrichiront, de toute évidence, dans l'appropriation des méthodes textuelles qui, non seulement prennent en compte l'objet texte et ses indices, mais prennent aussi en considération le lecteur lui-même.

7.2. De chaque approche faisant de l'oeuvre littéraire un objet, à partir de ses propres indices.

Dans le développement récent de la critique littéraire, les diverses approches textuelles contemporaines ont privilégié, soit le texte, soit le contexte, soit l'univers imaginaire de l'auteur ou celui d'une culture, sans toujours prendre suffisamment en compte le lecteur et la manière dont il appréhende l'oeuvre littéraire. Il convient, de ce fait, de préciser pour chacune de ces approches, ce qui fait la spécificité de l'aide qu'elle apporte au lecteur, ce qui fait la nature spécifique des indices ou des signes que le lecteur mobilise et interprète dans sa lecture du texte. L'enjeu est de taille dans la mesure où il s'agit ici du lecteur qui apprend.

7.2.1. L'approche structurale fait du texte un objet structuré.

L'approche structurale, faisant du texte un objet structuré, invite le lecteur à identifier dans le texte des unités significatives, à différents niveaux d'articulation et l'amène à construire ces unités en structures signifiantes. Cette méthodologie lourde, mais rigoureuse, s'appuie incontestablement sur une définition du signe et du texte et propose au lecteur un dispositif procédural relativement uniforme, quel que soit le texte et son contenu. Dans l'approche structurale d'un texte, le lecteur est conduit à découvrir différents signes ou

⁶¹³ Proust (Marcel), *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, p. 86.

indices à différents niveaux d'articulation.

Rappelons les différents niveaux d'articulation que l'analyse structurale met en jeu :

- Au premier niveau, dit de première articulation, peuvent être saisies les unités minimales que sont les mots (ou monèmes), qui sont des signes pourvus de significations. Ces signes s'articulent entre eux pour former des unités plus vastes, syntagmes ou phrases, porteuses de significations, lesquelles unités constituent, à leur tour, dans leur articulation, l'ensemble textuel.
- Au niveau dit de deuxième articulation, niveau préhensible à partir d'une analyse approfondie, sont saisis les phonèmes qui possèdent une valeur distinctive, mais ne peuvent être pourvus de signification qu'à partir d'une interprétation les saisissant dans un ensemble qui est d'un autre niveau.

Appartiennent au niveau de première articulation, certaines figures de style et les faits grammaticaux autres que ceux relevant du niveau de la phrase. C'est au niveau de la phrase, en effet, prise comme unité syntagmatique du discours ou du texte que, peut s'observer la réalité des fonctions, et ceci dans le cas d'une phrase simple au niveau de la proposition dans le cas d'une phrase complexe). C'est aussi au niveau de la phrase que se repèrent les modalités du discours, telles que la déclaration, l'interrogation, la volition ou l'exclamation. C'est à ce niveau que s'aperçoit la structuration logique et syntaxique des propositions.

- Il existe un autre niveau qui aurait mérité celui d'articulation, c'est celui du texte pris globalement. C'est à cette échelle, en effet, que peuvent se regrouper les éléments lexicaux, constitués en champs. C'est au niveau textuel que peuvent se repérer valablement les formes typographiques dessinant les contours du texte. C'est à ce niveau enfin, et ceci à partir du repérage des différents signes, à partir de leur analyse spécifique et de leur confrontation générale, que s'articulent les structures signifiantes du texte.

Ajoutons qu'un même signe, quelle que soit sa nature, ou quel que soit son niveau d'articulation, peut se définir dans un rapport d'indice, d'icône ou de symbole, suivant les catégories proposées par C. S. Peirce et qui nous semblent mieux rendre compte, à ce niveau, de la complexité de la réalité textuelle. Un phonème récurrent et des éléments de disposition spatiale peuvent relever tour à tour d'un caractère iconique, indiciel, ou symbolique. C'est ainsi que les sonorités de la première strophe de la célèbre « Chanson d'automne » de P. Verlaine peuvent être considérées comme imitatives, c'est à dire iconiques, dans la mesure où elles sont susceptibles de reproduire, à travers leur réalité phonétique et à travers l'effet acoustique produit, les sonorités du vent d'automne suggérées par ailleurs dans les mots. Ces mêmes phonèmes peuvent être saisis dans un rapport d'indices, suggérant un état de langueur mélancolique, ne serait-ce que par leur uniformité grave. Ces sons peuvent être enfin reconnus comme symboles par le lecteur, dans le sens où leur gravité triste pourrait prendre à ses yeux le statut de signe conventionnel symbolisant un état d'âme subjectif fait de tristesse et de mélancolie.

Il ressort de tout ce qui précède que, dans l'approche structurale d'un texte, c'est par un repérage des signes appartenant à différentes articulations et à différents niveaux que peut se construire l'objet texte comme signe structuré. Ajoutons que certains signes,

analysés à un certain niveau d'articulation, peuvent changer de statut dans le processus d'analyse.

7.2.2. L'approche sémiotique fait du texte l'objet d'une description manifestant les conditions de production de son sens.

L'approche sémiotique, qui se fixe comme but d'élucider les conditions de production du sens du texte, a mis en place, plus qu'une typologie des signes, un « protocole d'analyse »⁶¹⁴ 7 permettant au lecteur de retrouver la construction de l'objet-texte dans l'acte même de sa lecture. Les théoriciens de l'approche sémiotique, malgré les points de vue divergents entre les écoles américaines et européennes, ont beaucoup réfléchi, en effet, sur la nature de ce qui servait au lecteur à se saisir du texte (signes, procédures et parcours génératif). Cette approche, qui se définit comme une théorie de la signification, distingue différents niveaux de profondeur et d'appréhension du texte. Au premier abord, s'impose, pour reprendre le terme familier de Jacques Geninasca, un « balayage, préalable à toute interprétation, de la surface du texte, en quête d'informations de lecture [...] et plus particulièrement d'index notificateurs d'existence d'un signal »⁶¹⁵ 8. En quoi consistent ces index ? Il s'agit de la répétition d'un lexème, d'une structure syntaxique, de la présence de figures qui sont autant d'éléments informatifs immédiatement saisissables comme indices porteurs de sens. Dans un deuxième temps, le travail de lecture consiste dans un repérage et une modélisation des structures d'énonciation. Les indices personnels et situationnels qui sont autant de notificateurs d'une situation d'énonciation seront recherchés en priorité. Ces structures d'énonciation étant identifiées, reconnues et interprétées comme signes, il convient de procéder au repérage d'autres structures. Figures, thèmes discursifs correspondent à des structures d'un niveau encore superficiel, celles de la composante discursive du texte. La configuration des thèmes constitue dès lors un ensemble de signes qu'il s'agit moins d'interpréter que de considérer comme les composants du texte et comme une des instances du parcours génératif du sens du texte. « Dans cette perspective, on entend par lecture la construction, à la fois syntaxique et sémantique, de l'objet sémiotique rendant compte du texte-signé »⁶¹⁶ 9.

A un autre niveau, s'établissent les structures narratives, celles des catégories actantielles du ou des programme(s) narratif(s) de l'oeuvre. De telles structures qui correspondent à la syntaxe narrative de surface sont reconnaissables à divers indices du texte. Dans la fable « Le corbeau et le renard », de J. de La Fontaine, le lecteur peut sans effort identifier différentes étapes qui assurent le passage de l'état initial d'un corbeau possesseur de l'objet « fromage » à un état final où il en est privé. Ces structures,

⁶¹⁴ 7 Geninasca (Jacques), chapitre « Sémiotique » dans *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p. 57.

⁶¹⁵ 8 Ibid.

⁶¹⁶ 9 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, article « Lecture », Paris, Hachette, 1993, p. 206. Les composantes syntaxique et sémantique se combinent aux différents niveaux de l'objet, qu'il s'agisse des structures discursives ici examinées ou des structures sémi-narratives de niveau superficiel ou profond.

permettant de décrire la composante narrative du texte, à travers ses états et ses transformations, sont autant de signes de la mise en oeuvre des actants au service d'un discours de l'oeuvre.

A un niveau sémiotique plus profond, l'analyse manifeste l'existence des structures élémentaires et abstraites de la signification sous la forme de catégories sémiques que J. Geninasca qualifie de « sortes d'espaces primitifs antérieurs aux spécifications spatiales, temporelles et actuelles »⁶¹⁷0.

Comme on le voit, le parcours génératif du sens dans l'acte de la lecture qui cherche à retrouver la voie de la production se réalise en partant des structures les plus superficielles concrètement actualisées et en aboutissant aux plus profondes et aux plus abstraites. Ce parcours génératif se fait dans l'identification, à ces différents niveaux de structures, d'indices et de signes spécifiques. Le parcours génératif du sens dans l'acte de la production ou de la textualisation est supposé inverse. Les structures discursives de surface se présentent comme les significations ou les actualisations concrètes dans l'espace, dans le temps, dans les figures actuelles, de catégories plus fondamentales. « Les structures discursives moins profondes sont chargées de reprendre à leur compte les structures sémiotiques de surface et de les mettre en discours en les faisant passer par l'instance de l'énonciation »⁶¹⁸1. Une confrontation entre les différents niveaux et entre leurs différents signes peut alors faire apparaître l'oeuvre ou le texte comme un système complexe de significations et permet de décrire les conditions de production de son sens.

L'affinement de la méthodologie sémiotique est arrivé à un point tel que la dénomination de ce qui permet une saisie de la signification est propre à chacun des niveaux appréhendés et à chacun des signes retenus. Par ailleurs il serait vain de tenter de décrire ces signes dans les termes de la typologie de C. S. Peirce, compte tenu du fait que cette typologie introduit le référent dans sa définition du signe, alors que l'approche sémiotique cherche, avant toute chose, à « déterminer les formes multiples de la présence du sens et les modes de son existence. »⁶¹⁹2.

Comme on a pu le constater dans le rapprochement des méthodes d'analyse structurale et sémiotique, et ceci bien que les deux approches aient en commun une conception immanente du texte considéré comme un objet clos sur son sens, ces deux méthodes ont une démarche différente et mobilisent, à titre d'indices et de signes, des éléments tout à fait distincts de la réalité textuelle.

Les deux approches qui suivent ont en commun de développer un discours à partir du rapport entre le texte et le contexte dans lequel l'auteur a produit l'oeuvre. Une telle parenté permet-elle d'identifier une équivalence dans les indices mis en avant par les deux approches ?

⁶¹⁷ 0 Geninasca (Jacques), op. cit., p. 59.

⁶¹⁸ 1 Greimas (Algirdas-Julien), op. cit. article « Génératif (parcours), p. 160.

⁶¹⁹ 2 Greimas (Algirdas-Julien), *Du sens*, Paris, Le Seuil, 1970, p. 17.

7.2.3. L'approche sociocritique fait du texte un objet social produit par une société à un moment donné de son histoire.

Quels rapports le texte entretient-il avec la réalité sociale de référence ? Dans quelle mesure les signes retenus dans le texte sont-ils dans un rapport d'indices, d'icônes ou de symboles avec la réalité ayant environné sa production et l'ayant déterminée de ses contraintes ? Dans un premier temps, le lecteur peut être sensible à un certain nombre d'indices ou de traces d'une inscription du contexte dans le texte (préface, niveau de langage, références biographiques, objets, mentalités, figures représentatives d'une époque ou d'une classe sociale ...). Dans un deuxième temps, la lecture peut découvrir, notamment dans une oeuvre du type narratif, tel qu'un roman, la société de l'oeuvre en mettant en évidence, à partir d'indices ou de motifs qui la révèlent, la présence d'une société structurée et hiérarchisée. Quelle est la nature de ces indices ? L'appartenance d'un personnage à une catégorie sociale (sexe, âge, classe sociale, etc.) s'impose d'évidence ou peut faire l'objet d'une investigation particulière de la part du lecteur. Le vêtement, le langage, les fréquentations, les mentalités lui permettent de différencier les classes sociales comme autant de groupes humains spécifiques et de mesurer le rapport social entre les personnages à partir de leurs diverses appartenances. Dans un troisième temps, le lecteur peut entreprendre de découvrir la vision du monde qui prédomine dans une oeuvre, suivant la démarche mise en avant par L. Goldmann. Entreront dans ce processus d'analyse de l'oeuvre, différents indices ou signes tels que les thèmes récurrents, la position ou les transformations acquises ou subies par les personnages, l'état final de ces transformations. Parmi ces éléments, pourront être considérés, stricto sensu, comme des indices, les éléments en relation de contiguïté ou de connexion causale avec la réalité de référence. C'est ainsi que *Le roi pêcheur* de J. Gracq nous offre le spectacle d'une société médiévale déliquescence. On considérera comme indices de cette déliquescence la laideur des lieux ou l'affaiblissement physique des chevaliers. On emploiera le terme « d'icônes » pour désigner un fait textuel ou une figure reproduisant, dans ses caractéristiques formelles, un phénomène social ou historique de référence. Clingsor, le sorcier du Château Noir qui se dissimule pour mieux surprendre la société de Montsalvage, correspondrait iconiquement à l'envahisseur nazi cherchant à subvertir la société française contemporaine de la production de l'oeuvre. On réservera le mot « symbole » pour représenter une relation au référent s'effectuant par le biais de signifiants conventionnellement reconnus. Le roi blessé peut symboliser, dans ce sens, l'état de décrépitude de la société française et plus généralement des classes au pouvoir en Europe à cette époque.

Dans un quatrième temps, s'appuyant sur le modèle d'analyse préconisé par P. Bourdieu, le lecteur peut repérer le champ du pouvoir de l'oeuvre. Cette modélisation faite, il s'agira d'identifier, à divers indices, la position qu'a privilégiée l'auteur dans ce champ du pouvoir, position qui devient iconique de la prise de position de l'auteur lui-même dans le champ littéraire, c'est à dire le champ contemporain de production des oeuvres.

Dans un cinquième temps, croisant la démarche d'Althusser et son concept « d'idéologie » définie comme le moyen par lequel une société ou son élite sociale ou

intellectuelle assure le maintien et la survie de son pouvoir, le lecteur se met en quête des indices manifestant les contours idéologiques de l'œuvre, notamment à travers les diverses attitudes des personnages, ou les discours qu'ils profèrent.

Ainsi on constate que les diverses approches qui constituent la sociocritique mobilisent une variété d'indices qui, par certains côtés, réévaluent la démarche sociocritique elle-même et lui donnent un certain crédit.

7.2.4. L'approche psychocritique fait du texte un objet symbolique, révélateur d'une psyché humaine.

Pour l'approche psychocritique, le texte est un « pré-texte qui renvoie à un texte second »⁶²⁰³.

Quels sont les indices par lesquels le lecteur peut accéder à ce texte sous-jacent ou latent, c'est-à-dire au discours de l'inconscient manifesté ou voilé par l'œuvre soumise au regard et à l'analyse du lecteur ?

Une approche psychocritique, rappelons-le, met en jeu, dans un premier temps, un repérage d'indices, tels que des « métaphores obsédantes », des particularités stylistiques, des expressions plus ou moins insolites, des répétitions de termes, de situations ou de figures. La constance de ces indices est elle-même fortement significative et constitue une structure autonome par rapport au discours conscient, structure dans laquelle le lecteur peut reconnaître les caractéristiques d'un discours très probablement involontaire et inconscient. Notons que les théoriciens de cette approche n'ont pas désigné avec une extrême précision ces éléments répétitifs, tantôt parlant de motifs, de symboles ou de métaphores, reprenant en cela l'attitude peu discriminante de Freud dans le choix de ses termes pour caractériser les signes ou les observations qui permettent à l'analyste d'appréhender le discours du patient.

Dans un deuxième temps, il s'agit, pour le lecteur, de mettre en réseau les éléments repérés lors de la première opération. Recherchant ce qui fait la cohérence des différents indices collectés, le lecteur peut observer combien le discours inconscient se « structure comme un langage » selon l'expression de J. Lacan⁶²¹⁴. Les figures, les actions et les situations apparues dans cette étape de structuration de l'analyse ne tardent pas à s'imposer sous la forme d'un récit structuré qui a toutes les apparences d'un mythe. Au-delà des symboles freudiens qui peuvent être assimilés, dans leur ressemblance à l'objet, à des icônes, ainsi que l'affirme Charles Morris⁶²²⁵, c'est en fait l'ensemble du mythe personnel saisi et articulé à partir de ses différents indices qui devient à son tour signe à interpréter, qui reproduit iconiquement les éléments d'une histoire symbolique

⁶²⁰ ³ Pire (François), article « Psychocritique », dans *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, 1987, p. 266.

⁶²¹ ⁴ Lacan (Jacques), *Écrits*, Paris, Le Seuil, 1966.

⁶²² ⁵ Morris (Charles), *Signs, Language and Behavior*, New-York, Prentice Hall, 1946, p. 396 : Les signes « sont comme tels à même de dénoter des objets qui leur ressemblent sous certain rapport seulement ».

personnelle et universelle et qui peut conduire à identifier autour de quelles structures inconscientes s'établit la personne de l'auteur. Une telle identification, faite dans et par le discours du lecteur, n'exclut évidemment pas de sa part une identification de lui-même et de ses propres structures inconscientes.

Les approches textuelles influencées par la sociologie ou par la psychologie ont en commun d'expliquer le texte à partir d'indices choisis dont le nombre est nettement moins important que ceux retenus dans les approches structurale ou sémiotique. Qu'en est-il des approches thématique et mythocritique dont l'objectif commun est de mettre en évidence l'univers imaginaire d'un auteur ou celui d'une culture ?

7.2.5. L'approche thématique fait du contenu du texte un objet formel, marque spécifique d'un auteur.

Le thème qui est un élément sémantique s'avère, par nature, d'autant plus difficile à saisir que la méthodologie mise en usage par les thématiciens ne s'appuie pas sur une technicité très développée. S'impose tout de même, parmi le vocabulaire utilisé par cette approche, la distinction proposée par T. Todorov entre « thème » et « motif »^{623 6}. Le thème, étant une réalité générale que l'on rencontre, à l'état pur ou interprété, dans une oeuvre particulière, se manifeste dans cette oeuvre à travers différents motifs ou variations qui lui donnent sa tonalité et sa coloration particulières. On considérera comme indices de la présence du thème ou du motif un certain nombre de signaux tels que des événements, des images, ou des champs lexicaux qui se répètent dans le texte. La présence de tels indices invite le lecteur à les identifier, à les rassembler sous une étiquette commune, à désigner à travers eux une réalité qui leur est commune et propre en référant ces indices et les thèmes ou motifs qu'ils désignent à une typologie thématique générale externe au texte. S'il est vrai que l'approche thématique se définit plus, comme on sait, par son caractère sélectif et discriminant que par son caractère interprétatif^{624 7}, et s'il est vrai que chaque lecteur va rendre compte du texte à partir d'une sélection d'indices et de traits qui lui seront propres, une telle lecture ne doit pas perdre de vue pour autant le texte ni ses signes. Une fois qu'il a identifié les thèmes principaux du texte, qu'il a constitué la constellation thématique de chacun d'eux en faisant apparaître ses motifs ou variations comme autant d'indices de sa présence, le lecteur peut, en se fondant sur le rapport entre le texte et l'intertextualité de l'oeuvre, considérer les thèmes dégagés comme des indices d'une thématique plus générale, celle de l'univers imaginaire d'un auteur, reconnaissable à certains traits particuliers et à une coloration toute singulière. Les thèmes ou leurs motifs deviennent eux-mêmes alors des indices, pour ne pas dire des signes prenant valeur de symboles, au moins aux yeux du lecteur familier de l'auteur, de son monde imaginaire et de la configuration générale de ses thèmes, au point que ce lecteur peut voir dans cette réitération des thèmes ou des motifs le principe organisateur de l'oeuvre. Mais une telle désignation ne s'improvise pas et ne peut s'opérer qu'à différents niveaux du signe thématique. Ces différents niveaux

^{623 6} Todorov (Tzvetan) et Ducrot (Oswald), *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Le Seuil, 1972.

^{624 7} Smekens (Wielfried), art. thématique dans *Méthodes du texte*, op.cit.

d'appréhension pourraient du reste être décrits dans les termes de la classification générale des signes proposée par C. S. Peirce^{625 8} et spécialement à travers la distinction qu'il établit, dans l'analyse du signe en soi, entre « sinsigne », « légisigne » et « qualisigne ». Au premier niveau d'une approche thématique, le signe convoqué par le lecteur, étant de l'ordre du mot, de la figure ou de la chose correspondrait au « *sinsigne* », défini comme signe concret. Au deuxième niveau, le signe organisé en réseau, devenant motif ou thème, serait conforme à la définition du « *légisigne* », signe abstrait. Ces différents signes appréhendés dans leur qualité particulière, dans leur tonalité spécifique, devenant les signes caractéristiques d'un univers imaginaire particulier, seraient alors pris comme « *qualisignes* ».

7.2.6. L'approche mythocritique fait de l'oeuvre un objet en relation avec un mythe.

L'approche mythocritique partage avec l'approche thématique une même inscription dans l'imaginaire. Reposant sur le rapport entre le texte et le système culturel, cette approche met en oeuvre une reconnaissance, dans le texte considéré comme production culturelle, d'un discours mythique et de ses figures ou de ses marques. Quels sont les signes ou les indices de la présence de ce discours dans l'oeuvre ? Dans quelle mesure la typologie générale des signes de C. S. Peirce permet-elle de clarifier la nature des signes appréhendés par l'approche mythocritique aux différents niveaux de l'oeuvre ou de sa lecture ?

Si l'on envisage la lecture comme un parcours du sens où les significations de niveau supérieur sont progressivement générées par celles acquises à un niveau plus élémentaire, l'approche mythocritique établit plusieurs paliers de lecture auxquels correspondent des signes de nature différente. Le premier niveau d'une approche mythocritique d'un texte consistant à repérer les thèmes, les figures ou les éléments figuratifs, ce premier niveau, qui prend en compte les mots du texte, définit les signes mobilisés isolément comme des « *sinsignes* ». Certains de ces signes seront ensuite perçus comme des signes plus fortement significatifs, soit comme des symboles, soit comme des figures mythiques, soit comme des indices ou des traits de figures mythiques à valeur symbolique. Le deuxième niveau de l'approche mythocritique repose sur le rapport entre le texte et ses signes d'une part et le système culturel et ses mythes d'autre part. Les symboles seront ici valorisés, étant conventionnellement reconnus, dans leur rapport à leur objet, comme des signes culturels. Les figures du mythe seront également mises en évidence comme la référence culturelle d'un mythe considéré comme modèle antérieur au texte. Mais l'identification du mythe ou même des symboles fondamentaux du texte passe par l'identification de certains indices. La reconnaissance des figures du mythe passe par l'identification de traits ressemblants entre les figures du texte et celles du mythe de référence et passe donc par la reconnaissance d'un rapport au moins partiellement *iconique* entre ces figures. Pour qu'une figure ou qu'un élément figuratif soit considéré comme symbole, il faut que s'y attachent une valeur et un sens en lui-même et dans la relation qui le lie à une situation ou à d'autres symboles. Pour qu'une figure soit

^{625 8} Peirce (Charles Sanders), *Collected Papers*, Cambridge (Mass), The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 1931-1938.

reconnue comme relevant d'un mythe, il faut que s'y attachent certains traits conventionnellement reconnus à la figure du mythe et symboliquement significatifs de ce mythe. Ces différents signes fondamentaux qui désignent le texte comme une production culturelle reproduisant consciemment ou inconsciemment les modèles mythiques fondateurs d'une culture acquise par immersion et grâce à d'autres textes écrits, oraux ou autres, peuvent être considérés comme des signes symboliques au sens plein du terme. Mais il va de soi qu'un tel étagement des niveaux de lecture a quelque chose d'idéal et que certains signes, tel qu'une figure ou qu'un symbole même fondamental peuvent n'apparaître qu'après approfondissement de l'approche mythocritique du texte et à partir de la trace identifiée des références culturelles du mythe lui-même, tant il est vrai que comme l'affirme G. Durand, dans son ouvrage *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, la mythocritique « tend à extrapoler le texte ou le document étudié [...] mais aussi à rejoindre les préoccupations socio ou historico-culturelles »⁶²⁶9.

Ainsi, les différentes approches mises en oeuvre sur le texte, de par leurs méthodologies propres, font apparaître des indices ou des signes de nature différente. Ces indices ou ces signes permettent au lecteur utilisant chacune de ces approches de construire un discours interprétatif, ou explicatif, de rendre compte de l'oeuvre en partant d'un point de vue choisi en fonction des finalités ou des présupposés de chaque méthode. Ces indices ou ces signes permettent, dans les cas les plus extrêmes, à certains théoriciens de prétendre épuiser le sens du texte. Que l'approche envisage le texte en lui-même, comme dans le cas des lectures structurale et sémiotique, qu'elle le considère dans son rapport avec un espace intertextuel ou culturel, comme pour les approches thématique ou mythocritique, ou qu'elle lise le texte sous l'aspect d'une inscription dans une histoire collective ou individuelle ou sous l'aspect de l'inscription de cette histoire dans le texte, comme le font les approches sociocritique ou psychocritique, on constate, dans chacun des cas, la construction par chaque approche d'un objet particulier. S'il est vrai que l'oeuvre littéraire est un fait, s'il est vrai que chaque approche en fait un objet particulier, doit-on en conclure pour autant que l'oeuvre ou le texte soit réductible à chacun de ces objets ?

7.3. Du rapport entre l'anthropologie et les diverses approches textuelles, qu'elles considèrent l'oeuvre en elle-même, dans ses rapports avec d'autres oeuvres, ou avec le contexte.

S'il est vrai que les approches textuelles sont diverses et paraissent avoir atteint un degré d'autonomie reconnu, chacune revendiquant non seulement une spécificité du regard sur le texte mais aussi une démarche particulière qui va jusqu'à prétendre à la scientificité, en quoi ces éclairages ou ces points de vue révèlent-ils différents aspects du fait textuel que l'anthropologie pourrait, elle aussi, prendre à son compte et revendiquer? En quoi ces approches se fondent-elles sur les rapports précédemment entrevus entre les divers champs disciplinaires qu'assument les Sciences Humaines et Sociales et l'anthropologie? En quoi rendent-elles compte, à travers leurs visées et leurs procédures méthodologiques propres, de l'existence du texte comme fait anthropologique? Qu'est-ce qui constitue les

⁶²⁶ 9 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*, Paris, Dunod, 1992. (1^{ère} ed, 1979).

marques et les limites de chacune des approches et en quoi ce territoire ainsi délimité correspond-il à une anthropologie particulière du texte et à un discours relevant d'une instance particulière de l'homme? Au cas où il y aurait convergence des interprétations entre ces diverses approches, où il y aurait validité générale des interprétations jusqu'à un niveau anthropologique proprement dit, où s'arrête la spécificité du texte comme fait littéraire et où commence le texte comme fait culturel? Dans quelle mesure, s'il y a convergence entre ces approches textuelles, s'il y a reconnaissance du caractère anthropologique du texte, y-a-t-il lieu et nécessité de maintenir, dans un état de morcellement et de fragmentation, le discours des Sciences Humaines appliqué à l'œuvre littéraire? Ces convergences observées, quelles visions nouvelles peut-on avoir de la Science anthropologique et quelles visées nouvelles peut-on lui assigner? Somme toute, à quelle définition peut-on aboutir de la nature anthropologique reconsidérée du texte?

Pour ne pas alourdir à l'excès l'évaluation du rapport entre l'anthropologie et les méthodes du texte, nous avons choisi de limiter cette évaluation à quatre méthodes seulement, les approches thématique, structurale, sociocritique et mythocritique.

7.3.1. De l'approche thématique du texte à son anthropologie.

S'il est vrai que l'approche thématique est, de toutes les approches textuelles, la plus économe en outillages, n'offrant à son utilisateur qu'une « terminologie pauvre et, en général, une technicité fort peu développée »⁶²⁷, ce n'est pas pour autant, comme on va le voir, une méthode sans résonance anthropologique. La terminologie utilisée par le critique thématique est souvent restreinte à peu de mots techniques, si l'on excepte les termes comme « thème » ou « motif ». En quoi cette méthode du texte, spécifique dans ses visées, dans ses démarches, dans ses procédures méthodologiques, permet-elle de rendre compte du rapport entre le texte et son environnement culturel, en quoi conduit-elle à une approche de la nature anthropologique du texte?

Observons d'abord que, si le critique ou le lecteur utilisant l'approche thématique parvient à repérer, dans l'œuvre d'un auteur, l'existence de thèmes qu'il qualifie de « généraux », c'est que ce qu'il désigne sous le nom de thème correspond à une réalité générale dépassant et de loin les limites de l'œuvre où il les rencontre. Ce qui constitue l'objet du discours de l'œuvre est de fait référé à un discours qui excède en généralité celui de l'auteur, ce qui n'exclut pas l'originalité ou la spécificité dans le trait ou dans le traitement du thème. Au-delà de leur caractère proprement littéraire, certains thèmes, tels celui du temps ou celui de l'amour, qu'on rencontre en effet fréquemment dans les œuvres littéraires, pourraient non seulement être coextensifs, dans leur généralité ou leur universalité « à la totalité de la littérature mondiale (s'il se trouvait quelqu'un pour l'embrasser) en passant par l'œuvre d'un auteur, par un genre, par la littérature d'une époque, d'un mouvement, d'un pays etc... »⁶²⁸, mais pourraient aussi rejoindre, dans leur

⁶²⁷ 0 Smekens (Wilfried.), « Thématique » (p.100) in Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), (sous la dir. de), *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

⁶²⁸ 1 Smekens (Wilfried), « Thématique » (p.97) in Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand) (sous la dir. de), *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

extension la plus large, le terrain de l'anthropologie, c'est à dire celui de l'expression d'une culture, voire de l'expression de l'homme, quels que soient les temps et les lieux, et quelles que soient les formes de cette expression. La fête, le rite, la formation, l'habitation, la nourriture, la nature, le travail, les techniques, les objets : autant de thèmes perceptibles en effet dans l'oeuvre littéraire et figurant aussi au registre des réalités investiguées par l'ethnologie⁶²⁹ 2.

Si les thèmes de l'oeuvre littéraire dégagés par l'approche thématique peuvent rencontrer ainsi ceux de la recherche anthropologique, force est de constater pourtant que la littérature des siècles passés avait peu tendance à privilégier les réalités ethnologiques du terrain souvent perçues comme inesthétiques : songeons au poème de Voltaire *Le Mondain* où l'auteur préfère célébrer les attraits de la civilisation luxueuse et raffinée :

« J'aime le luxe, et même la noblesse, Tous les plaisirs, les arts de toute espèce, La propreté, le goût, les ornements : Tout honnête homme a de tels sentiments »

630 3 .

Le geste technique fut de fait plus souvent célébré dans les oeuvres des arts plastiques qu'en littérature. Il faudra attendre le XXe siècle pour que les artistes, suivis par les écrivains, renversent cette situation, produisent, de façon quelquefois provocante, des oeuvres (textes, sculptures, peintures...) et contribuent ainsi à détrôner l'oeuvre artistique et littéraire et à intégrer des thèmes proprement anthropologiques. Des oeuvres comme celles de M. Duchamp, de S. Dali, les collages de M. Ernst ou de H. Arp, en présentant des assemblages d'objets, participent d'une intention, consciente ou inconsciente, de réduire l'écart entre une culture dite « générale » et une culture prise au sens anthropologique du terme. N'est-ce pas ce même élan qui avait porté le facteur Cheval, en un geste technique tout à la fois naïf, audacieux et monumental, à faire se côtoyer, dans son « Palais Idéal » d'Hauterives, les réalités les plus spirituelles, en un mot les thèmes proprement anthropologiques et ceux de la culture et des cultures ?

Mais la réalité d'une approche thématique est aussi celle d'une méthode visant à rendre compte de l'oeuvre ou du texte dans sa spécificité. C'est ainsi que le critique thématique, à l'exemple de Ch. du Bos, va s'employer à identifier dans l'oeuvre d'un auteur « la voie même de la production »⁶³¹ 4. La recherche, dans l'oeuvre, de l'origine de l'oeuvre conçue comme système originel et original conduit le critique ou le lecteur « non seulement à s'enfoncer dans la substance des oeuvres, mais encore à remonter jusqu'aux expériences sensibles qui en constituent la source »⁶³² 5. Le travail du critique consiste alors, à travers les diverses variations des thèmes jugés les plus fondamentaux,

629 2 Voir à ce sujet Poirier (Jean), sous la dir. de, *Ethnologie générale*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968.

630 3 **Voltaire, *Le Mondain*, poème de 130 vers (vers 9-12), 1736.**

631 4 Du Bos (Charles), *Journal*, novembre 1917 : Il s'agit de retrouver dans l'oeuvre « la voie même de la production mais parcourue en sens inverse, la critique ayant pour point de départ le point d'arrivée du créateur et pour point d'arrivée son point de départ ».

632 5 Poulet (Georges), *Préface dans Littérature et Sensation* de Richard (Jean-Pierre), Paris, Le Seuil, 1954.

à dégager la cohérence interne de l'oeuvre et à mettre en évidence selon J.P. Richard l'existence d'un « univers imaginaire » particulier : « Tel paysage, telle couleur du ciel, telle courbe de phrase éclairent l'intention de telle option morale, de tel engagement sentimental. Telle obscure rêverie de l'imagination dynamique ou matérielle rejoint en profondeur la spéculation la plus abstraitement conceptuelle. Et c'est dans les choses, parmi les hommes, au coeur de la sensation, du désir ou de la rencontre, que se vérifient les quelques thèmes essentiels qui orchestrent aussi la vie la plus secrète, la méditation du temps ou de la mort »⁶³³ 6. Comme on peut le voir, cette configuration thématique qui signale la spécificité de l'oeuvre de l'auteur - à telle enseigne que, d'après M. Proust, « les grands littérateurs n'ont jamais fait qu'une seule oeuvre »⁶³⁴ 7 - révèle aussi l'universalité d'une expérience d'être au monde. Le mérite de l'approche thématique est de nous faire percevoir tout à la fois l'originalité et la généralité de l'oeuvre, généralité et universalité qui, paradoxalement, s'expriment le plus souvent à travers ce que l'oeuvre a de plus spécifique et de plus personnel. Une telle révélation de l'universel à travers le plus spécifique ou le plus singulier n'est-elle pas expérience courante pour l'anthropologue dans sa rencontre des réalités culturelles ou anthropologiques? Ce qui définit, en effet, l'universalité d'un fait culturel humain n'est-il pas inscrit au coeur des systèmes culturels eux-mêmes, bien au-delà de ce qu'ils peuvent avoir de superficiellement général? Ainsi en va-t-il de la prohibition de l'inceste, reconnue comme un fait universel, mais identifiée et définie par C. Levi-Strauss comme un principe et comme une règle de réciprocité universels à partir, et à partir seulement, d'une analyse précise et approfondie des structures et des systèmes particuliers dans lesquels ce phénomène humain s'actualise : « Qu'on limite l'examen à une seule société, ou qu'on l'étende à plusieurs, il faudra pousser l'analyse des différents aspects de la vie sociale assez profondément pour atteindre un niveau où le passage deviendra possible de l'un à l'autre; c'est à dire élaborer une sorte de code universel, capable d'exprimer les propriétés communes aux structures spécifiques relevant de chaque aspect. L'emploi de ce code devra être légitime pour chaque système pris isolément et pour tous quand il s'agira de les comparer »⁶³⁵ 8.

S'il est vrai que de telles analogies sont observables dans la manière dont l'approche thématique et l'anthropologie expérimentent les rapports entre le particulier et le général, on ne sera pas surpris de voir un anthropologue comme C. Geerts comparer sa propre démarche d'anthropologue à celle du critique thématique qu'était L. Spitzer et affirmer l'identité des deux méthodes :

« Quand un critique comme Léo Spitzer qui pratique l'explication du texte s'efforce d'interpréter l'Ode sur une urne grecque de Keats, il le fait en se ressassant la question alternante : « Que veut dire tout le poème? » et « Qu'est-ce exactement que Keats a vu (ou a choisi de nous montrer) représenté

⁶³³ 6 Richard (Jean-Pierre), *Littérature et Sensation*, Paris, Le Seuil, 1954.

⁶³⁴ 7 Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, éd. P. Clarac et A. Ferré, Paris, Gallimard, 1959, Bibl. de la Pléiade, Tome III, p.375.

⁶³⁵ 8 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale* (p.71), Paris, Plon, 1958. Voir aussi *Les structures élémentaires de la parenté* déjà cité.

sur l'urne qu'il décrit? », pour émerger à la fin d'une spirale qui progresse à l'aide d'observations générales et de remarques spécifiques avec une lecture du poème comme affirmant le triomphe du mode esthétique de perception sur le mode historique. De la même façon, quand un ethnographe comme moi qui m'intéresse au sens et aux symboles s'efforce de trouver la conception que se fait de la personne un groupe d'indigènes, il avance et recule en se demandant à soi-même : « Quelle est la forme générale de leur vie? » et « Quels sont exactement les véhicules par lesquels cette forme s'exprime? » pour émerger à la fin d'une spirale de même sorte avec la notion qu'ils voient le moi comme un composite, une personne, ou un point dans un motif »⁶³⁶ 9.

Si la méthode thématique peut être ainsi considérée comme transférable au terrain d'investigation anthropologique, à plus forte raison peut-on le dire de la méthode de type comparatiste initiée dans les premières décennies de ce siècle par Ch. Du Bos : une telle démarche qui est à l'origine des études de la littérature comparée n'était-elle pas heuristiquement déjà très proche de la démarche anthropologique que nous avons déjà eu l'occasion de définir comme une discipline de la comparaison? Proust et Du Bos qui, l'un et l'autre, préconisaient une approche de l'oeuvre par immersion sympathique et intuitive, suivant en cela la formule de Bergson (« On se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable »⁶³⁷ 0) étaient tout près de « l'observation participante » mise en oeuvre au même moment par B. Malinowski et qui consiste à « entrer dans la relation la plus étroite possible avec les indigènes, un idéal qui ne peut être atteint qu'en s'installant dans leur village »⁶³⁸ 1.

Ainsi donc, même si, au départ, les tenants de la sociologie française considérés comme les fondateurs de l'anthropologie contemporaine, tels Durkheim ou Mauss, étaient sourcilleux, voire prévenus contre des attitudes intuitionnistes jugées peu rigoureuses et peu scientifiques, certains anthropologues d'aujourd'hui comme C. Geerts cherchent à « comprendre la forme et les contraintes des vies intérieures « des peuples rencontrés » et à se situer « du point de vue de l'indigène »⁶³⁹ 2 les réconcilieraient avec une telle approche. Le fait que la méthode thématique, qui s'emploie à révéler l'oeuvre comme production de la subjectivité de l'auteur et qui fait du texte le prétexte à une critique créatrice où s'exprime identiquement la subjectivité du lecteur, ne soit pas loin de la démarche des premiers anthropologues comme des plus récents, le fait que des analogies apparaissent entre cette méthode de lecture des textes et l'anthropologie, tant dans les thèmes abordés, que dans l'expérimentation du rapport entre le spécifique et l'universel, ne constituent-ils pas autant de raisons nouvelles d'envisager le texte littéraire et sa lecture comme un fait et comme un acte anthropologiques?

⁶³⁶ 9 Geerts (Clifford), *Local knowledge, further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books Inc., 1983, *Savoir local, savoir global, les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986, pour la traduction française, p.89.

⁶³⁷ 0 Bergson (Henri), *La pensée et le mouvant*, PUF, 1959, (1^e ed. : 1934).

⁶³⁸ 1 Malinowski (Bronislaw), *Argonauts of the Western Pacific*, New York, Dutton, 1960, p.6.

⁶³⁹ 2 Geerts (Clifford), *Local Knowledge*, op. cit.

7.3.2. Du rapport de l'anthropologie avec l'approche structurale.

Nous avons vu plus haut quelles places ont pu prendre les modèles et les théories élaborées par Saussure et ses disciples dans le champ et les démarches anthropologiques. Anthropologues, structuralistes et linguistes ont eu des contacts durables au point de réaliser conjointement, pour certains d'entre eux, des analyses d'œuvres littéraires. En quoi une telle approche structurale appliquée au texte littéraire peut-elle être considérée comme recevable par un anthropologue? Au-delà des problèmes soulevés par l'emploi d'une méthodologie construite pour d'autres objets que l'œuvre littéraire, quel statut nouveau le texte se verrait ainsi assigné à travers une telle approche? Quel statut spécifique l'anthropologue prête-t-il au texte par rapport aux autres objets? En quoi l'application d'une approche structurale révèle-t-elle le fait littéraire comme un fait anthropologique? S'il est vrai que le texte littéraire est assimilable au terrain d'investigation anthropologique, le lecteur à l'anthropologue, quel statut accorder à l'auteur dans une telle approche du texte? A quel niveau de réponse ou d'interprétation l'analyse doit-elle se situer pour que le texte ou tout autre objet investi par une approche anthropologique de type structuraliste dise un même discours sur l'homme?

Rappelons la distinction fondamentale établie par Saussure entre « synchronie » et « diachronie » : « La langue est un système dont toutes les parties peuvent et doivent être considérées dans leur solidarité synchronique »⁶⁴⁰3. Une telle distinction allant de pair avec un primat accordé au synchronique, (« il est évident que l'aspect synchronique prime l'autre » ou encore « le fait synchronique est toujours significatif »⁶⁴¹4) inaugurerait une mise en cause du privilège accordé jusqu'alors, sans conteste à l'histoire. L'approche structurale de textes ou d'œuvres littéraires développée par R. Jakobson, sans adopter encore une perspective anthropologique, se fonde donc sur une problématique nouvelle des rapports internes de l'œuvre, laquelle est abordée en elle-même et indépendamment de ses sources, de sa genèse, de son contexte et même de son auteur⁶⁴²5. A la problématique déterministe des causes externes de l'œuvre se substitue celle d'un système interne organisant structurellement l'œuvre, ses signes et leurs relations ainsi que le signale G. Genette : « Toute analyse qui s'enferme dans une œuvre sans en considérer les sources ou les motifs serait donc implicitement structuraliste et la méthode structurale devrait intervenir pour donner à cette étude immanente une sorte de rationalité de compréhension qui remplacerait la rationalité d'explication abandonnée avec la recherche des causes : un déterminisme, en quelque sorte spatial, de la structure viendrait ainsi relayer, dans un esprit tout moderne, le déterminisme temporel de la genèse, chaque unité étant définie en termes de relations, et non plus de filiation »⁶⁴³6.

⁶⁴⁰ 3 Saussure (Ferdinand de), *Cours de Linguistique générale*, Paris, Payot, (1972), 1985, p.124.

⁶⁴¹ 4 Ibid., p.122.

⁶⁴² 5 Jakobson (Roman), *Questions de poétique*, Paris, Le Seuil, 1973.

⁶⁴³ 6 Genette (Gérard), *Figures I*, Paris, le Seuil, 1966.

On se souvient que c'est la longue fréquentation de Jakobson et de son oeuvre qui détermine Levi-Strauss à appliquer à l'étude anthropologique des sociétés humaines, les démarches linguistique et structurale⁶⁴⁴ 7. La méthode structurale est ainsi définie comme une méthode évacuant le sujet et vidant a priori les éléments analysés « de leur contenu pour les saisir dans leurs interrelations avec d'autres éléments, interrelations qui leur confèrent un sens »⁶⁴⁵ 8. Ainsi, pour l'anthropologue Levi-Strauss, c'est, au même titre que les phonèmes d'une langue, que « les termes de parenté sont des éléments de signification; comme eux, ils n'acquièrent cette signification qu'à la condition de s'intégrer en systèmes »⁶⁴⁶ 9. Une telle méthode pourra de la sorte, être appliquée à d'autres systèmes sémiotiques que les langues naturelles comme la parenté, la mode, les mythes, le texte littéraire... On comprend que l'anthropologue qui, par choix délibéré ou par volonté de se distancier de ses propres origines culturelles, avait par le passé, dirigé ses investigations vers des terrains ou des cultures plus éloignés où l'écrit était sommaire, voire absent, et où la nécessité se faisait plus pressante d'aborder les récits mythiques de tradition orale, n'ait pas privilégié le texte comme objet de recherche anthropologique. On peut s'expliquer ainsi le fait que le texte proprement littéraire n'ait pas retenu l'attention soutenue des anthropologues, si ce n'est sous la forme d'ouvrages où le chercheur prend le texte comme prétexte à l'ethnographie, comme cela apparaît dans la thèse de J.M. Privat consacrée à *Madame Bovary* de Flaubert⁶⁴⁷ 0, ou si ce n'est sous la forme toute retenue dans son discours anthropologique que C. Levi-Strauss prêta à l'explication conjointe qu'il fit avec R. Jakobson du poème « Les Chats » de Baudelaire⁶⁴⁸ 1. En l'absence de signes attestant l'apport spécifique de l'anthropologie à l'explication, force est de constater que les deux auteurs se sont avantagé comportés, dans l'approche structurale, du texte de Baudelaire, en tant que linguistes, qu'en tant qu'anthropologues. Plus soucieux de réaliser un exercice de démonstration méthodologique, présentant le fonctionnement de la méthode préconisée, ils ont délibérément délaissé toute préoccupation anthropologique ou toute relation entre le texte et son environnement culturel. Le degré ou le niveau où s'arrêtent les deux critiques, dans ce que l'on a pu considérer comme le texte fondateur de l'approche structurale appliquée au texte littéraire, n'a pas été sans conséquence sur les productions ultérieures.

Une telle lecture purement formelle, évacuant le sens par parti-pris, évitant tout discours sur l'auteur, sur le contexte environnant et sur les déterminations historiques ou

⁶⁴⁴ 7 Voir à ce sujet la préface de la première édition des *Structures élémentaires de la parenté* où C. Levi-Strauss remercie « très singulièrement R. Jakobson, dont l'amical insistance [!] a presque contraint à mener jusqu'à son terme un effort dont l'inspiration théorique lui doit encore bien davantage ». C. Levi-Strauss, *Structures élémentaires de la parenté*, op. cit., XIII.

⁶⁴⁵ 8 Kilani (Mondhler), *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne, Payot, 1992, p.281.

⁶⁴⁶ 9 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p.40-41.

⁶⁴⁷ 0 Privat (Jean-Marie), *Madame Bovary, mœurs de province, de G. Flaubert, une lecture ethnocritique*, 2 volumes, Thèse de doctorat Lettres et arts, Université Lumière, Lyon II, 1991.

⁶⁴⁸ 1 Jakobson (Roman), Levi-Strauss (Claude), « Les Chats de Baudelaire », *L'homme* II, 1962, p.5-21.

biographiques n'était-elle pas, en fait, condamnée du même coup à évacuer la dimension anthropologique du texte? On ne s'étonne pas dès lors que les critiques structuralistes aient préféré faire de la microstructure plutôt que de la macrostructure et qu'un auteur comme M. Riffaterre s'intéressant aux structures qui courent à travers les œuvres d'un même auteur fasse figure d'exception. L'intéressant essai qu'il consacre à Chateaubriand dans son ouvrage *La production du texte*^{649 2}, pour pertinent qu'il soit, semble pourtant, lui aussi, pêcher par manque d'ambition et s'arrête au seuil d'une lecture anthropologique. Intéressé par l'obsession architecturale de Chateaubriand et cherchant à savoir à quoi l'auteur « a employé » son vocabulaire « monumental », M. Riffaterre note pertinemment : « Puisqu'un tel vocabulaire peut avoir une orientation positive (édifier, élever, palais etc...) ou négative (ruines, tombes), serait-il la solution, au niveau des formes, de la contradiction fondamentale de Chateaubriand d'une part, une pensée constamment tournée vers la mort, la vanité de tout, le temps destructeur, et d'autre part une création continue, laquelle présuppose la foi en une victoire de l'art sur le temps et sur la mort? »^{650 3}

La perception d'un paradoxe fondamental dans l'œuvre de l'auteur n'attire de la part du critique, malgré la mention faite du système linguistique, aucune remarque sur le modèle linguistique comme expression et comme reproduction du système culturel auquel le système linguistique appartient. L'œuvre comme fait de langue, n'intègre-t-elle pas pourtant le modèle linguistique et ne reproduit-elle pas, à travers le langage et son utilisation toute spécifique, le modèle culturel sous jacent, s'il est vrai, comme l'affirme C. Lévi-Strauss dans *Anthropologie Structurale*, qu'on peut considérer le langage, non seulement comme « un produit de la culture », mais aussi comme « condition de la culture [...et] comme une fondation, destinée à recevoir les structures plus complexes parfois, mais du même type que les sciences qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects »^{651 4}?

La perception du paradoxe fondamental dans l'œuvre Chateaubriand ne suscite pas davantage, chez M. Riffaterre, la moindre référence au système culturel, chrétien en l'occurrence, dont la présence est pourtant de toute évidence à l'œuvre, comme instance de modélisation, dans l'œuvre de cet auteur, ainsi que l'atteste « la foi en une victoire de l'art sur le temps et sur la mort » ?

N'y a-t-il pas paradoxe, de la part du critique structuraliste, qu'il soit ou non anthropologue, à parler de système pour décrire l'œuvre et à ne pas appliquer systématiquement une telle systématisation, en refusant en particulier de placer l'œuvre elle-même dans un système qui l'environne et qui l'englobe? N'y a-t-il pas paradoxe à considérer et à constituer le texte comme « objet », ne serait-ce que par la manière de l'aborder et à lui dénier, de fait, le statut d'objet anthropologique ne serait-ce que par la

^{649 2} Riffaterre (Michaël), *La production du texte*, chap.8, « De la structure au code : Chateaubriand et le mouvement imaginaire », Paris, Le Seuil, 1979.

^{650 3} Ibid., p.128.

^{651 4} Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p.78-79.

prise en compte exclusive des structures internes? Le texte approché par la méthode structurale ne devient-il pas pourtant un domaine d'observation assimilable au terrain approché par l'anthropologie et un domaine digne de son attention? Si la méthode consiste, en effet, dans les deux cas à observer des faits, à découvrir des relations entre ces faits, à faire apparaître la logique sous-jacente qui y préside et à mettre en évidence différents systèmes de signes (qu'il s'agisse pour le texte des signes phonétiques ou syntaxiques, du vocabulaire etc...; qu'il s'agisse pour une société des signes afférents aux représentations artistiques, au langage, aux institutions, aux systèmes cérémoniels...) en quoi le texte serait-il, moins que les autres systèmes structurés qui sont l'objet de l'analyse anthropologique, digne de l'intérêt de l'anthropologue?

Se peut-il que le texte dans sa complexité soit inaccessible à une approche de type anthropologique? Se peut-il qu'une méthode qui vaut pour les *Structures élémentaires de la parenté* ne s'applique pas à une structure aussi complexe qu'un texte littéraire? S'il est vrai qu'un objet tel que le texte littéraire est issu de l'imagination d'un auteur, mais n'en est pas moins un fait de langue et, comme production, un fait de société et un fait de culture, comment une approche structurale d'un tel objet peut-elle devenir anthropologique sans prendre en compte la relation du texte à son environnement socio-culturel?

Il ressort de ce qui précède que, dans l'approche structurale d'un texte, le fait de se détourner de la dimension anthropologique pourrait n'être pas seulement imputable aux résistances affirmées par certains critiques littéraires traditionnels, et non des moindres, cherchant, non sans raison à préserver l'intégrité du texte littéraire, et voyant comme R. Picard dans l'entreprise de la nouvelle critique structurale « une entreprise de destruction de la littérature comme réalité originale »⁶⁵² 5. L'abandon de la dimension anthropologique du texte pourrait être attribuée plus encore aux limites délibérément fixées par une certaine anthropologie qui excluait, par principe, que la propre société de l'anthropologue ou ses institutions puissent être l'objet d'une étude anthropologique, comme nous le rappelions plus haut⁶⁵³ 6. S'il est vrai qu'un tel scrupule n'arrête plus les anthropologues d'aujourd'hui, comment se fait-il qu'il n'y ait pas davantage de leur part, de théorisation sur le statut anthropologique du texte?

7.3.3. Du rapport de l'anthropologie avec l'approche sociocritique.

Nous venons de voir combien une lecture telle que l'approche structurale, en limitant l'objet textuel aux seules structures internes de l'oeuvre, pouvait difficilement être considérée comme une approche anthropologique, faute de se référer à un contexte social par exemple. Est-ce à dire que la méthode sociocritique, qui, elle, affirme inversement le lien entre le texte et son contexte social, doit être définie a priori comme l'approche anthropologique par excellence? Suffit-il d'établir une relation entre le texte, l'auteur et la société dans laquelle il a été produit pour réaliser une lecture anthropologique du texte? Dans quelle mesure l'approche sociocritique, dans la variété de ses formes et de ses références théoriques (Luckacs, Goldmann, Althusser, Bourdieu...)

⁶⁵² 5 Picard (Raymond), *Nouvelle Critique ou nouvelle imposture*, Paris, 1965.

⁶⁵³ 6 Voir plus haut, chap.II, et note 45.

permet-elle de dégager une dimension anthropologique de l'oeuvre et laquelle? A quel niveau la production des discours sociocritiques doit-elle se situer pour être recevable comme lecture anthropologique du texte, ou tout au moins pour permettre d'établir, dans la lecture, une élucidation de type anthropologique du texte littéraire?

L'approche sociologique de la littérature parle du texte comme d'un produit social, au point de n'exclure de son analyse aucune des productions écrites (littérature, presse, tracts, notices, etc...). Une telle démarche a pour avantage de réaffirmer l'existence du texte comme un produit. A travers l'analyse sociologique, il redevient volume et objet de consommation. Même si une telle conception n'est pas particulièrement valorisante pour la production littéraire et peut contribuer à faire perdre à l'oeuvre son « aura », à l'auteur « sa dimension sacrée »⁶⁵⁴7, cette conception a pour effet bénéfique de faire redécouvrir le texte comme un objet assimilable aux productions qui constituent, entre autres, le terrain des investigations de l'anthropologue. Elle a l'avantage non négligeable d'inscrire l'objet littéraire dans le champ des productions culturelles et de l'identifier comme une composante de la culture telle que la définissait F. Boas, au même titre que « les manifestations des habitudes sociales d'une communauté » et au même titre que les autres « produits de l'activité humaine déterminés par ces habitudes »⁶⁵⁵8. L'approche sociologique de la littérature permet ainsi d'envisager le texte comme le produit et la manifestation d'une communauté humaine et d'un moment de son histoire. Lorsque le sociologue et le sociocritique parlent de littérature, les constats auxquels ils aboutissent ne sont-ils pas de même nature que ceux de l'anthropologue à propos d'une société humaine et ceci à plus forte raison s'il appartient à l'école d'anthropologie sociale? S'il est vrai que l'anthropologie sociale qui correspond à l'ethnologie des sociétés humaines, moins soucieuse de chronologie puisque, abordant jusque là des sociétés sans histoire et souvent sans écrit, se propose d'analyser et d'étudier des faits de longue durée, rien n'interdit de concevoir l'approche de la littérature comme une étude d'anthropologie sociale, à partir d'un corpus de textes couvrant une large étendue chronologique et représentatifs d'une aire culturelle donnée.

L'approche sociologique de la littérature permet aussi de redéfinir le statut de l'auteur. Celui-ci perd peut-être de son prestige, mais il se trouve inversement conçu comme un acteur social à part entière. En insistant souvent sur son réseau relationnel, sur ses origines familiales et sociales, le sociologue de la littérature donne à l'auteur, comme Goldmann à Pascal ou à Racine, une réalité qui fait de lui un interprète et un médiateur social. On peut même, à travers une telle approche, lire dans l'oeuvre, bien des indices de sa propre relation à son environnement social immédiat, au groupe socioculturel auquel il appartient et à la société dans son ensemble qui est la sienne⁶⁵⁶9.

Avec l'approche sociologique de l'oeuvre, se trouvent également revisités le rapport

⁶⁵⁴ 7 Dubois (Jacques), chapitre « Sociocritique » dans *Méthodes du texte*, 1987, p.289.

⁶⁵⁵ 8 Boas (Franz), *Encyclopédia of the social sciences*, II, New York, MacMillan, 1930-1934, p.9.

⁶⁵⁶ 9 Goldmann (Lucien), *Le dieu caché, Etude sur la vision tragique dans « Les Pensées » de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris, Gallimard, 1959. Voir en particulier l'appendice « Problèmes de biographie » (p.447, Ed. TEL Gallimard).

entre l'oeuvre et le lecteur et celui entre la société productrice et la société réceptrice du texte. Une telle approche permet d'affirmer que la réception de l'oeuvre est facilitée par la contemporanéité et l'appartenance commune à une même société. Dans le cas où la distance dans le temps, et quelquefois dans l'espace, éloigne la réception de l'oeuvre de l'acte de sa production, se pose alors la question de la nature du lien, qui existe entre le lecteur, le produit et le producteur et celle du lien qui relie les deux sociétés situées à distance dans le temps et/ou dans l'espace. Un tel lien, de nature culturelle, demande à être explicité. Alors se trouverait expliqué le fait qu'une oeuvre puisse trouver public et écho dans un public à grande distance chronologique. Une telle compréhension, transcendant les situations historiques, permet sinon une lecture anthropologique de l'oeuvre, du moins une relation anthropologique au fait littéraire qui demande à être élucidée.

Mais, au-delà de l'approche du texte littéraire comme fait textuel et des conditions de production et de réception de ce texte, il est nécessaire et possible d'aborder l'analyse sociologique de l'oeuvre proprement dite en tant que production et qu'expression d'une société humaine. Une telle analyse pourra observer avec méthode et attention la manière dont l'oeuvre se définit comme un univers réduit d'êtres, de manières d'être (se vêtir par exemple), d'objets, d'habitats, de séquences temporelles dont il peut être instructif de dresser l'inventaire^{657 0}. La part du texte attribuable à la société qui l'a produit n'est, en effet, pas réductible à la micro-société que la fiction littéraire met en oeuvre sous la forme de personnages aux traits individuels et collectifs. C'est ainsi par exemple qu'un lecteur, abordant « l'Ode à Cassandre » de Ronsard, « Mignonne, allons voir si la rose », pourra lire ce court poème à travers une référence implicite à la société aristocratique de cette époque, non seulement dans la société que le texte met en scène ou représente, mais aussi dans le discours que le poète de cour adresse à la jeune fille, mais encore dans le cadre spatial d'un jardin Renaissance que suffit à suggérer la présence de la rose « Qui ce matin avait déclose Sa robe de pourpre au soleil ». Le texte porte donc trace de son inscription dans le contexte socio-historique qui l'a vu naître, à tel point que certains ont pu être tentés de le considérer comme un simple « reflet » de la société. Inutile de rappeler ici les diverses tentations que la sociologie de la littérature (souvent d'inspiration marxiste) a pu opérer sur le texte qu'elle réduisait à une superstructure déterminée « en dernière instance » par l'infrastructure économique^{658 1}. S'il est vrai que « le procès de la « théorie du reflet » n'est plus à faire, ni celui de « l'illusion réaliste », dans la mesure où la réalité représentée par l'oeuvre « n'est jamais prise pour objet de référence, mais est toujours prise dans un discours »^{659 2}, il peut ne pas être sans intérêt d'appréhender, dans l'oeuvre, l'ensemble des personnages comme formant société. Pour une telle saisie des structures sociales qui font du « monde » de l'oeuvre un microcosme structuré et une microsociété, "assimilable" aux « small-scale societies » qui retiennent l'attention des ethnologues, selon Evans - Pritchard^{660 3}, le lecteur fera appel à des critères de

^{657 0} Dubois (Jacques), Chapitre « Sociocritique », dans *Méthodes du texte*, Ibid., 1987, p.290.

^{658 1} Cf. , entre autres, Marx (Karl), *Kritische Randglossen*, Londres, 1850.

^{659 2} Dubois (Jacques), Chapitre « Sociocritique », dans *Méthodes du texte*, Ibid., 1987, p.290.

différenciation analogues, au moins pour certains d'entre eux, à ceux utilisés par l'anthropologue. On admettra que des critères tels que le sexe, l'âge, le degré de fortune, ou le pouvoir ont une validité générale qui excède les œuvres littéraires elles-mêmes et qui permet de rendre compte de toutes les sociétés humaines dans leur réalité sociale. Pour ce qui est des critères spécifiques, appartenant en propre à la description d'une société humaine, réelle ou fictive, leur spécificité irréductible aux formes et aux normes générales n'en correspond pas moins à une réalité familière à l'anthropologue.

Quant aux différentes approches dites sociocritiques, elles ont pour point commun *d'expliquer* l'œuvre littéraire en référence à la société qui l'a produite. Partant des analyses de Luckacs et du concept marxiste de « conscience de classe », L. Goldmann, de façon à dépasser la conception mécaniste de l'œuvre comme simple reflet d'une société, préconise d'adopter l'hypothèse suivant laquelle « les faits humains ont toujours le caractère de structures significatives dont seule une étude génétique peut apporter à la fois la compréhension et l'explication »⁶⁶¹ 4. Il s'agit, dans cette perspective, de rechercher dans l'œuvre d'un auteur, moins une similitude entre les structures textuelles et les structures sociales qu'une relation entre l'univers imaginaire du texte et la « vision du monde » d'une société ou d'un groupe social, au sein duquel l'œuvre a été produite. On part donc de l'œuvre où sont observées les structures d'une « vision du monde » possible, puis, ces structures étant acquises, il s'agit d'en trouver l'explication, par extrapolations successives, à travers les structures de la société dont elles sont, dans une certaine mesure, l'homologie. Il s'agit, d'exprimer la compréhension génétique de l'œuvre dans un discours explicatif s'originant à « l'extérieur du texte, par un langage dont l'aire d'extension excède »⁶⁶² 5 celle du texte. Le travail d'analyse de l'anthropologue ne consiste-t-il pas pareillement à identifier, « de l'extérieur », à travers différents signes écrits ou comportementaux, la « vision du monde » d'une société humaine?

La théorie que le philosophe L. Althusser propose de « l'idéologie » a nourri la réflexion d'un certain nombre d'universitaires ou de critiques dans leur discours sur l'œuvre littéraire. Rappelons que, aux yeux de L. Althusser, « l'idéologie représente le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence »⁶⁶³ 6. S'il est vrai que ces productions idéologiques, dont l'œuvre littéraire, « sont en grande partie imaginaires, c'est à dire ne correspondent pas à la réalité », elles « font allusion à la réalité »⁶⁶⁴ 7. Qui plus est, à partir d'une telle conception, l'institution littéraire peut se lire comme un moyen par lequel une société « reproduit », pour pouvoir produire, les conditions de production »⁶⁶⁵ 8. A ce titre, l'œuvre littéraire, comme toute production idéologique, est ce qui permet à une formation sociale d'exister et de se maintenir. A

⁶⁶⁰ 3 Evans Pritchard (Edwards), *Anthropologie sociale*, Paris, Payot, 1969, pp.14-15.

⁶⁶¹ 4 Goldmann (Lucien), *Le dieu caché*, déjà cité, p.97.

⁶⁶² 5 Mahieu (Raymond), « La sociocritique comme pratique de lecture », dans *Méthodes du texte*, Ibid, 1987, p.296.

⁶⁶³ 6 Althusser (Louis), *Positions*, Paris, Editions sociales, 1976, p.115.

⁶⁶⁴ 7 Althusser (Louis), *Positions*, Paris, Editions sociales, 1976, p.115.

travers l'écriture même et à travers le produit écrit, qui ont une existence matérielle, l'écrivain s'affirme mais aussi affirme l'émergence d'un groupe humain dans le rapport qui le définit à ses conditions d'existence et dans un rapport de pouvoir aux autres groupes sociaux. En posant ces affirmations, Althusser et les critiques qui se réclament de lui reconnaissent implicitement l'oeuvre littéraire, non seulement comme un produit déterminé par des facteurs sociaux et économiques, mais surtout comme une production déterminant une prise de conscience du groupe humain dans son rapport au monde, à ses conditions naturelles et avec lesquelles il entretient des relations d'échange. Une telle conception de l'oeuvre littéraire rejoint de toute évidence les observations des ethnologues, comme le montre assez Marc Augé, dans sa contribution au colloque de Cerisy de 1988 consacré aux « Nouveaux enjeux de l'anthropologie »; « ce n'est que dans et par la vie sociale, actualisation de la relation à autrui, que peut s'effectuer l'édification d'une structure symbolique, également offerte à tous les membres de la société ».

P. Bourdieu, quant à lui, voit dans l'oeuvre littéraire, dans sa réception, et sa reproduction, un moyen grâce auquel se « distinguent » un auteur et le groupe de ses lecteurs (Bourdieu 1971). Poursuivant sa réflexion, le sociologue définit le « champ littéraire » comme un espace où se jouent les relations entre auteurs et artistes. « Chaque position [y] est objectivement définie par sa relation objective aux autres positions »⁶⁶⁶9. Ainsi le critique, plutôt que de concevoir l'oeuvre littéraire comme le produit d'une « détermination directe par les conditions économiques et politiques »⁶⁶⁷0, aura pour objet propre « la relation entre deux structures, la structure des relations objectives entre les positions dans le champ de production (et entre les producteurs qui les occupent) et la structure des relations objectives entre les prises de positions dans l'espace des oeuvres⁶⁶⁸1. Une telle démarche ne rejoint-elle pas, là aussi, celle de l'anthropologie sociale et de l'anthropologie culturelle habituées à l'interprétation comparée de différentes structures, notamment celles relevant du champ social des relations humaines et celle des productions culturelles? Au-delà des questions soulevées par la position qu'occupent les auteurs dans le « champ littéraire » compris comme un champ social, à travers le rapport entre ces positions et la disposition des oeuvres elles-mêmes, on retrouve l'écriture et la rhétorique textuelles comme modes stratégiques du positionnement et comme « mode de différenciation par lequel les écoles littéraires font marque de leur singularité et de leurs responsabilités esthétiques en apposant sur les produits qu'elles lancent la griffe inaltérable d'un comportement formel particulier »⁶⁶⁹2. Une analyse approfondie des « principes formels défendus et imposés par les écoles »⁶⁷⁰3 pourrait de

⁶⁶⁵ 8 Ibid., p.83.

⁶⁶⁶ 9 Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, le Seuil, 1992, p.321.

⁶⁶⁷ 0 Ibid., p.92.

⁶⁶⁸ 1 Ibid., pp.324-325.

⁶⁶⁹ 2 Dubois (Jacques), chapitre « Sociocritique », dans *Méthodes du texte*, op. cit., 1987, p.312.

la sorte aboutir à une évaluation de leur idéologie, avec un possible retour au champ social.

Ainsi le texte littéraire, approchée par les différentes méthodes sociologiques ou sociocritiques, tant dans sa nature textuelle, que dans l'acte de sa production ou de sa réception, apparaît comme une réalisation incontestablement sociale. Résultat ou effet d'une société donnée mais aussi source d'effets sur le groupe social, le texte se définit comme une production culturelle et anthropologique. Pour autant, cette nature anthropologique et culturelle, affleurant à l'occasion des différentes analyses auxquelles il est soumis, et ressortant avec plus d'évidence encore quand on le perçoit comme une réalité dialogique et dialectique, n'est pas toujours mise en relief par les différentes approches sociocritiques. Prisonnières d'un postulat « génétique » et de présupposés déterministes dans certains cas, prisonnières dans d'autres cas d'une limitation à un champ exclusif de toute extrapolation, ces différentes analyses, pour intéressantes qu'elles soient, n'atteignent pas le plus souvent un degré suffisant de généralité et ne méritent pas de ce fait l'appellation de lecture anthropologique. C'est donc, entre autres, à la condition de ne pas exclure, comme perspective de la lecture de l'œuvre, l'élucidation du fait culturel et anthropologique que celle-ci peut devenir une lecture anthropologique.

7.3.4. Du rapport de l'anthropologie avec l'approche mythocritique.

La revendication "anthropologique", manifeste de la part de Gilbert Durand, revendication perceptible notamment dans le titre de son ouvrage paru en 1960, *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, ses références réitérées à l'anthropologie, sa conception de l'œuvre où "la primauté instaurative" est accordée à un imaginaire, lui-même relié aux fondements de la culture, permettent-elles de considérer l'approche mythocritique comme une lecture pleinement anthropologique ? Suffit-il de découvrir, dans une production humaine, des "figures mythiques" pour, "ipso facto", faire œuvre d'anthropologue ? Peut-on, partant d'une œuvre particulière dans laquelle on découvre la reproduction d'un mythe fondamental, repérable dans d'autres œuvres de la même génération et/ou de la même extension culturelle, postuler à une généralisation de type anthropologique et identifier, à travers ces productions, les schèmes culturels et les modèles générateurs d'une culture ? Que nous dit l'approche mythocritique de la production de l'œuvre, de la position de son auteur, de celle du lecteur et de la société qui la reçoivent ?

Mode d'expression de "l'esprit humain" selon C. Levi-Strauss, le mythe désigne "une histoire vraie et, qui plus est, hautement précieuse, parce que sacrée, exemplaire et significative", si l'on en croit M. Eliade⁶⁷¹⁴. Explication du monde tel qu'il est, le mythe, du moins celui des sociétés primitives, raconte, en particulier à travers les récits cosmogoniques, les événements qui sont à l'origine des choses. Le célèbre mythologue considère l'œuvre littéraire comme une production ne différant pas, au moins sur ce point, du mythe : "On devine, dans la littérature, d'une manière plus forte encore que dans les autres arts, une révolte contre le temps historique, le désir d'accéder à d'autres rythmes

670 3
Ibid., p.312.

671 4
Eliade (Mircea), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963, Folio-essais, p.11.

temporels que celui dans lequel on est obligé de vivre et de travailler [...]. Tant que subsiste ce désir, on peut dire que l'homme moderne garde encore au moins certains résidus d'un comportement mythologique"⁶⁷²5. Récit exemplaire à valeur symbolique, le texte littéraire, à l'égal du mythe, traduit, consciemment ou non, différents aspects de la condition humaine. Dépassant l'approche psychocritique de Ch. Mauron, G. Durand propose de voir, dans les symboles ou les figures mythiques présents dans une oeuvre littéraire, des formes produites et générées par des matrices imaginaires, "expression de l'homme, du sujet humain dans le monde"⁶⁷³6. Mais, afin de repérer les archétypes et les mythes fondamentaux qui sont à l'origine du processus de création, il convient, si l'on suit les procédures préconisées par G. Durand dans *Figures mythiques et visage de l'oeuvre*, de procéder d'abord par « un relevé de "thèmes", voire de motifs redondants, sinon obsédants, qui constituent les synchronicités mythiques de l'oeuvre"⁶⁷⁴7 ». On s'attache donc à inventorier des situations, des thèmes, des figures à valeur symbolique, en privilégiant les plus récurrentes, c'est à dire celles qui, par leur répétition, se signalent comme les plus significatives et révèlent, du même coup, leur appartenance à une réalité sous-jacente fondamentale, celle du mythe. L'analyse se poursuit, en s'appuyant sur les modèles proppiens du récit, par "l'examen, dans le même esprit, des situations et des combinatoires de situations des personnages et des décors"⁶⁷⁵8. Les thèmes, les motifs, les situations repérés antérieurement dans l'analyse se structurent sous la forme systématique d'un récit. Un tel récit ne peut être en définitive reconnu comme mythe qu'en relation "avec d'autres mythes d'un espace culturel bien déterminé"⁶⁷⁶9.

A quelles conditions dès lors un lecteur peut-il découvrir les symboles et la présence du mythe dans l'oeuvre ? La réponse à cette question qui touche à la qualité de la réception de l'oeuvre ne dispense pas, mais nécessite au contraire, que soit préalablement élucidé le rapport entre le mythe, la production de l'oeuvre, la société et la culture. Les réponses vont ici différer de celles apportées par les autres approches textuelles. La création littéraire, dans la perspective mythocritique, trouve ses origines dans un "fonds primordial [qui] est, pour l'individu, à la fois l'héritage culturel, l'héritage de mots, d'idées et d'images qu'il trouve philologiquement et ethnologiquement déposés dans son berceau, et à la fois l'héritage de cette surculture..."⁶⁷⁷0. Ainsi l'oeuvre littéraire est d'abord la reproduction de modèles antérieurs, reproduction réalisée par un sujet

⁶⁷² 5 Ibid., pp.234-235.

⁶⁷³ 6 Durand (Gilbert), *L'imaginaire symbolique*, Paris, PUF, 1964, quadrige, p.77.

⁶⁷⁴ 7 Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre, de la mythocritique à la mythanalyse*, Paris, Dunod, 1992, (1^e édition : 1978), p.343.

⁶⁷⁵ 8 Ibid., p.343.

⁶⁷⁶ 9 Ibid., p.343.

⁶⁷⁷ 0 Durand (Gilbert), Article : « La création littéraire, les fondements de la création », in *Encyclopaedia Universalis*, supplément 2, Paris, E.U., 1985.

humain qui réitère l'expérience humaine telle qu'elle s'accomplit dans une culture. "Et l'auteur lui-même, croyant écrire, n'a-t-il pas fait que traduire"⁶⁷⁸1 ?

Quant au lecteur qui perçoit l'œuvre comme récit structuré, qui perçoit les événements symboliques et les récurrences qui la composent, il peut se suffire d'une telle lecture et ne pas chercher d'autre explication à l'existence d'un récit à caractère très probablement significatif, mais que l'écart entre la production et la lecture rend à jamais énigmatique. Mais s'il ressent intérieurement un écho profond, dans sa lecture du texte, cette réception le lui signalera comme un mythe, c'est à dire comme quelque chose de "fort et de significatif". La saisie qu'on a du mythe est en effet une saisie toute particulière : « il ne s'agit pas d'une connaissance "extérieure", "abstraite", mais d'une connaissance que l'on vit"⁶⁷⁹2 ». Que le texte à dimension mythique rencontre ainsi un tel écho chez le lecteur et l'on peut dire qu'il rejoint, dans une large mesure, la relation du sujet au Monde, dans ce que cette relation peut avoir de fondamental, ainsi que la vision et l'élucidation qu'il a pu tirer de l'expérience de cette relation dans et par sa culture. En ce sens, la rencontre du mythe dans l'œuvre peut être l'occasion pour le lecteur de s'élucider, d'identifier le rapport entre le récit symbolique de l'œuvre et le mythe de sa propre culture et de se reconnaître ainsi comme un être de culture.

L'un des contacts les plus incontestables de l'anthropologue avec les populations proches ou lointaines qu'il étudie est la constatation de mythes qui sont spécifiques à ces populations. S'il est vrai que tout acte et tout comportement humain peut avoir un sens symbolique, le mythe apparaît bien comme le cadre de référence fondamental d'une société et de sa culture. Et dans ce sens, comme l'affirme Ernst Cassirer dans son *Essai sur l'homme*, "le langage, l'art, le mythe, la religion ne sont pas des créations isolées, fortuites. Un même lien les rattache ensemble". Et ce lien qui relie ces différentes formes et expressions de l'homme, "la fonction fondamentale de la langue, du mythe, de l'art, de la religion, que nous devons chercher loin derrière leurs innombrables formes et leurs expressions"⁶⁸⁰3, doit être rapportée, si l'on suit l'analyse de Cassirer, à une origine commune, la fonction symbolique.

S'il y a un point assuré, c'est que mythocritique et anthropologie placent au premier plan cette fonction symbolique et reconnaissent dans le mythe un fait fondamental et fondateur. De même que l'anthropologue postule le mythe comme fondement et comme initiateur de l'action des individus d'une même culture, de même le mythocritique s'efforce d'identifier, dans l'œuvre, des modèles et des archétypes fondamentaux. La mythologie du texte, ainsi que celle de la société, apparaît comme un système cohérent et structuré où chaque élément finit par trouver sa place. Dans la mesure où ce même système est à la base des catégories spécifiques dans lesquelles se fonde une culture, l'approche mythocritique rejoint aussi sur un autre plan l'anthropologie, car elle permet de dépasser ce qui peut être une tentation de l'écrivain ou du critique, comme de l'anthropologue, celle

⁶⁷⁸ 1 Ibid., p.125.

⁶⁷⁹ 2 Eliade (Mircea), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963, Folio-essais, pp.32-33.

⁶⁸⁰ 3 Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

de réduire à un mythe personnel ou spécifique ce qui relève d'une expérience plus générale, sinon universelle. C'est donc au-delà des catégories spécifiques à une culture donnée, au-delà de l'imaginaire et du symbolique infrapersonnels, à l'origine desquels se trouve le mythe, qu'il convient de se situer pour une approche authentiquement anthropologique de l'oeuvre. C'est à quoi M. Eliade engage son lecteur, en lui conseillant "de ne pas se laisser immobiliser dans la perspective historico-culturelle et de se demander si, en plus de leur propre histoire, un symbole, un mythe, un rituel peuvent nous révéler la condition humaine, en tant que mode d'existence propre dans l'Univers"⁶⁸¹

4. N'est-ce pas à cette condition que le lecteur sera "l'homo symbolicus" cher à E. Cassirer ?

7.4. De la juxtaposition des diverses approches, de la représentation de l'objet anthropologique à travers chacune d'elles et des limites théoriques de cet objet. Application au *Roi pêcheur*.

A partir des développements précédents où nous avons suggéré, à titre provisoire, que le texte a une nature anthropologique non réductible à l'objet construit par chaque approche, nous formulons l'hypothèse que le texte, dans cette nature anthropologique et dans sa complexité, ne peut être que réduit par une explication s'appuyant sur un seul point de vue. Une telle approche, pour estimable qu'elle soit, dans sa singularité, comme effort de lecture et pour efficace qu'elle puisse être dans la production d'un discours particulier, n'en est pas moins réductrice de l'oeuvre et du lecteur lui-même, contraint à ne proférer qu'un sens fragmentaire, incomplet et partial. A cette étape de notre démarche, nous supposons donc que, si une approche du texte semble, prise à part, ennemie de l'oeuvre, seule une lecture plurielle, déployant les significations acquises par chaque approche et faisant état des objets construits par chacune d'elles, peut rendre compte de l'oeuvre et de son caractère anthropologique. Mais, avant cette étape de synthèse qui fera l'objet du chapitre suivant, il y a place pour une juxtaposition des approches. Une telle démarche, qui mérite d'autant plus qu'on s'y arrête qu'elle reste pratiquée dans l'enseignement du français au Lycée, va être l'occasion de vérifier dans quelle mesure chaque approche de lecture, conduite sur le même texte, permet de percevoir, au moins partiellement et d'une manière toute spécifique, la nature anthropologique du texte à travers l'objet que sa propre méthode construit, à travers les indices et les signes qu'elle met à contribution et les significations qu'elle revendique. Le texte, choisi comme objet de cette investigation, est emprunté au deuxième acte du *roi pêcheur* de J. Gracq⁶⁸² 5.

7.4.1. Application de l'approche thématique au texte et limites d'une représentation de l'objet anthropologique ainsi dégagé.

⁶⁸¹ 4 Eliade (Mircea), *Images et symboles, essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 1980, (1^e édition : 1952), p.232.

⁶⁸² 5 Le texte correspond à la scène de pêche à l'occasion de laquelle Amfortas et Perceval se rencontrent pour la première fois. Ce texte, délimité comme objet d'analyse, commence p. 72 à "On entend un bruit de rames sur le lac." et se termine p. 75 "Vous avez entendu parler du Graal ?"

Si l'on pose comme hypothèse que le texte, dans sa complexité et dans sa nature anthropologique, n'est pas réductible à une approche particulière et à l'objet construit par cette approche, il reste que cette nature anthropologique, si elle est fondée, doit pourtant se révéler à travers les significations déployées par l'approche quelle qu'elle soit, comme doivent transparaître aussi les limites de la réceptivité anthropologique de cette approche. Dans quelle mesure l'approche thématique du texte choisi permet-elle de rendre compte de la nature anthropologique de ce texte ?

Dans quelle mesure les significations ou les modulations des thèmes peuvent-elles être considérées comme un discours sur l'homme ou comme un discours relevant d'une inscription particulière de l'homme ? Quelles sont enfin les limites d'une telle lecture anthropologique faite à partir de l'approche thématique ?

L'approche thématique d'un texte consiste, rappelons-le, à constater puis à rassembler les thèmes et les motifs du texte en constellations avant d'observer comment ces constellations elles-mêmes organisent un "univers imaginaire" singulier, celui de l'écrivain.

Le texte de J. Gracq peut, après inventaire et classement des thèmes et de leurs motifs, être reconstitué dans la lecture autour du thème fondamental de la pêche (ou de la quête) qui, dans son caractère prodigieux ou magique, inaugure un moment de ferveur, celui d'une rencontre et d'une invitation, hospitalières, mais aussi désaccordées et non dénuées d'ambiguïtés.

Tout commence en effet sur les rives du lac de Brumbâne où l'on entend des rumeurs, des bruits de rames et des éclats de voix. Que disent ces voix, sinon que les pêcheurs, au-delà du tertre, vivent un moment rare, celui où surgit, des profondeurs du lac, un poisson ayant "des écailles comme de l'argent" et "brill[ant] comme la cotte du chevalier" ? Les pêcheurs, en présence d'un tel signe, rebelle et indompté, n'ont pas assez de leur technique, de leurs outillages, de leur action collective pour se saisir de l'objet de leur quête. Sa rareté et la difficulté dans laquelle les hommes se trouvent vont susciter l'aide de l'étranger qui, comme par enchantement, va ramener au rivage le poisson à mains nues. L'intervention de Perceval qui fait suite à l'échec des pêcheurs apparaît ainsi plus prodigieuse et plus providentielle. Mais l'ampleur du poisson est telle que sa capture éveille tout à la fois la fascination, le mystère et le désaccord, ou tout au moins la manifestation de certaines réserves. C'est ainsi qu'Amfortas, tout en tenant des propos engageants et aimables à l'adresse du nouveau venu, n'en rabroue pas moins les acquiescements exaltés de son bouffon. C'est ainsi également que les conditions créées par le prodige accompli amènent le roi de Montsalvage à formuler une invitation qui, au-delà des paroles rituelles de l'accueil et de l'hospitalité, marque assez fortement son incompatibilité avec la fascination manifestée par d'autres et laisse percer une certaine ambiguïté de ses sentiments et de ses intentions.

La thématique qui se dégage de ce texte est, dès lors, tout à fait caractéristique de l'univers imaginaire gracquien, mettant au centre un objet suscitant des relations de désir et de refus, d'attraction et de répulsion, qu'exprime si nettement le paradoxe de l'Avant-propos : " Je ne puis vivre ni avec toi, ni sans toi".

Si, comme on a pu le voir plus haut, la méthode thématique a pour but de faire

percevoir ce qui constitue tout à la fois l'originalité de l'oeuvre et son caractère général ou universel, et si cette méthode rencontre ainsi les objectifs que s'assigne l'anthropologue dans son investigation des réalités culturelles, les résultats de l'application de cette approche au texte de J. Gracq confirment-ils la nature anthropologique de celui-ci et son inscription dans un système culturel déterminé ? Nul doute que l'approche thématique de cette scène du *roi pêcheur*, telle que nous l'avons développée plus haut, ne mette en évidence un certain nombre de traits qu'un lecteur averti pourra, sans effort, référer à l'expression d'une culture. Les thèmes que traite ce texte ou leurs motifs ne sont-ils pas en effet des formes symboliques héritées d'une culture reconnaissable à divers signes ? Qu'il s'agisse de la quête du Graal, dont la scène de pêche est un équivalent allégorique, qu'il s'agisse de la valorisation de l'étranger ou de l'inconnu "auquel on se plaît à prêter surabondamment d'avance les signes d'un prédestiné"⁶⁸³ 6, qu'il s'agisse encore de l'assistance aux personnes en difficultés que représente la figure du généreux chevalier errant, qu'il s'agisse du comportement d'hospitalité dont fait preuve Amfortas, en dépit de ses réserves à l'égard du geste accompli par le nouveau venu, qu'il s'agisse enfin du poisson, objet de valeur fortement chargé de sens et dans lequel on peut reconnaître un symbole sacralisé, tous ces traits sont d'évidence des traits anthropologiquement marqués par un modèle culturel chrétien. Il n'est pas jusqu'aux réticences d'Amfortas à l'égard du magique qui ne puissent être référées à une condamnation religieuse du magique, d'ailleurs incarnée dans la pièce par l'ermite Trévrizent⁶⁸⁴ 7. Quant au paradoxe sur lequel l'approche thématique conclut pour formuler l'univers imaginaire de J. Gracq, nous aurons l'occasion d'y revenir ultérieurement. Qu'il nous suffise de noter, à cette étape, qu'il n'est pas sans relation avec le système culturel dans lequel s'inscrit ce texte et avec le mythe fondateur de ce système culturel.

Ainsi, comme on le voit, l'approche thématique, sans constituer une lecture anthropologique du texte, n'en révèle pas moins de nombreux traits qui désignent l'objet textuel comme une production culturellement reconnaissable. On admettra toutefois qu'une telle interprétation, s'appuyant sur une seule approche, puisse apparaître ici artificiellement surajoutée, les significations n'étant originées qu'à un principe, celui d'une élaboration consciente d'une oeuvre, reconstituée dans l'acte de lecture par le lecteur. L'approche structurale offre-t-elle une autre représentation de la nature anthropologique ou culturelle du texte ?

7.4.2. Application de l'approche structurale au texte et limites d'une représentation de l'objet anthropologique ainsi dégagé.

Se peut-il que l'approche structurale dont on connaît les rapports étroits avec l'anthropologie soit en mesure de dévoiler plus nettement les propriétés culturelles et anthropologiques de l'oeuvre littéraire ou du texte ? Quelles représentations une telle approche peut-elle donner de cet objet et quelles limites sont les siennes en matière de perception anthropologique de l'oeuvre littéraire ?

⁶⁸³ 6 Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, "Avant-Propos", p. 13.

⁶⁸⁴ 7 Ibid., pp. 55-72.

L'approche structurale de ce texte étant réalisée dans le chapitre 5 du premier volume^{685 8}, nous ne ferons ici que rappeler ses principales interprétations, aux différents niveaux de lecture de cette approche. A partir d'une analyse croisée du "texte-à-dire" par les acteurs et des didascalies de la scène, le lecteur peut aboutir à un premier niveau de signification correspondant à la représentation d'une scène de pêche qui est l'occasion d'une rencontre entre un chevalier et un roi pêcheur. L'auteur choisit, en effet, de faire rencontrer son héros Perceval et le roi de Montsalvage au cours d'une pêche. Le jeune chevalier, d'abord témoin de la scène, devient acteur portant assistance aux pêcheurs en difficulté, intervention qui lui permet de faire la rencontre du roi Amfortas. Au-delà d'une telle interprétation que les répliques des personnages ou les indications scéniques confirment d'évidence, il est possible de déduire du jeu structurel des éléments du texte d'autres niveaux de signification. En observant, d'une part, que l'auteur, loin de communiquer directement cette scène à son spectateur, prend soin de la lui masquer (ce que la première didascalie du texte suffit à corroborer), en observant, d'autre part, la fascination de certains acteurs, le lecteur découvre combien J. Gracq s'emploie à souligner le caractère prodigieux de cette pêche et le mystère qui entoure la scène. C'est ainsi que l'ampleur du poisson dont Perceval se saisit et qu'il ramène à mains nues au rivage trouve un écho dans les propos de Kaylet, dans l'enthousiasme avec lequel celui-ci "bat des mains" et dans le regard que portent ses "yeux ronds" fixés sur le chevalier. Mais l'auteur, qui cherche à nous rendre sensible la diversité psychologique de ses personnages, prête à l'un d'entre eux une réaction plus réservée. A travers le détachement par lequel Amfortas accueille l'action prodigieuse de Perceval et à travers l'insistance qu'il met à qualifier de "si jeune" le chevalier, peut se lire la menace dont il se sent l'objet : le détenteur du pouvoir ne voit-il pas, dans la personne de Perceval, un possible rival et n'a-t-il pas l'intention plus ou moins avouée de le manipuler et de le piéger en mettant à profit son inexpérience et sa naïveté ? Une telle interprétation qui justifie par ailleurs l'appellation de "roi pêcheur" se trouve aussi confirmée par la comparaison de Kaylet associant le poisson saisi et Perceval lui-même. A partir d'une telle signification, le lecteur peut enfin prendre conscience que l'auteur identifie dans les différentes relations manifestées par ses acteurs à l'égard du prodige accompli une double postulation de l'humanité à l'égard du magique qui fait tout le dilemme de sa condition.

Quelles informations ou quels signes d'une inscription concrète de ce texte littéraire dans son milieu culturel peut-on tirer de l'application de la méthode structurale que nous venons d'élaborer ?

Sans nous attarder sur les réalités du monde physique et naturel susceptible de fournir aux hommes leur subsistance, nous pouvons considérer les réalités humaines décrites dans le texte de J. Gracq comme des structures culturellement marquées. Dans le contexte de chevalerie médiévale que la scène déploie et représente, les lois de l'entraide et de l'hospitalité apparaissent en effet comme les formes et les normes incarnées de la culture "d'une époque si résolument chrétienne"^{686 9}. Mais certaines structures du texte, pour être en partie liées au monde féodal, n'en ont pas moins un caractère plus

^{685 8} Cf. supra, volume 1, chap.V.

^{686 9} Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Avant-propos", p. 11.

scène, cet "autre côté" comme un territoire du prodige et de l'utopie. Le troisième moment correspond au retour de Perceval sur la berge, "tenant par les ouïes un gros poisson". A nouveau visible du spectateur, le chevalier est alors en compagnie d'Amfortas dont "la tête seule apparaît au-dessus de la berge" et de Kaylet "qui fixe des yeux ronds sur Perceval".

Une fois établie la configuration des diverses positions constituant le "champ du pouvoir" de l'oeuvre, il s'agit de caractériser ce champ du pouvoir, d'identifier la position privilégiée par l'auteur et d'interpréter cette prise de position comme symbolique d'une prise de position dans l'espace littéraire, en vertu d'une « homologie entre l'espace des oeuvres définies dans leur contenu proprement symbolique et en particulier dans leur forme, et l'espace des positions dans le champ de production »^{689 2}.

Comment devons-nous caractériser le champ du pouvoir en distinguant la structure liée au contexte historique qui prévaut ici, et la structure proprement scénique qui organise, avec les déplacements de Perceval, la signification de la scène ? Si on se place du point de vue purement sociologique ou idéologique, nul doute que l'intervention de Perceval en faveur des classes laborieuses ne bouscule les règles du jeu établi ; nul doute aussi que cette intervention ne recueille quelques signes de désapprobation. Si on se place du point de vue proprement symbolique, on conviendra que la scène définit deux domaines séparés, ce côté-ci, le monde de la réception, et "l'autre côté" d'où émanent des rumeurs prodigieuses et des éclats de lumière. S'il est vrai que Perceval n'hésite pas à disparaître de "l'autre côté", cet engagement où le héros "descend" est bientôt suivi d'un retour sur la berge, lieu gracquien par excellence^{690 3}. Ainsi le texte dit tout à la fois l'attrait de l'aventure et du magique et le retrait. Cette attitude paradoxale peut être interprétée comme une prise de position politique et poétique de la part de l'auteur J. Gracq, et plus précisément comme une certaine fascination vis à vis d'un mouvement d'opinion tel que le communisme et d'un mouvement littéraire tel que le surréalisme et comme une volonté de prendre ses distances avec eux.

Les autres approches sociocritiques ou idéologiques du texte concluraient au même paradoxe. On constate en effet une vision du monde présentant dans ce texte un aspect double et contradictoire. De la scène se dégage d'une part une vision éblouie et merveilleuse où le prodige accompli par Perceval, suscitant enthousiasme et fascination, est à la mesure des aspirations vers le bonheur ou vers l'utopie, et d'autre part une vision plus obscure et plus tragique où s'affirment des conflits entre personnes, des résistances aux changements, des gestes ou des propos tournant en dérision l'élan ou l'exaltation. La Société des années 30 et 40 exprimerait dans ce texte un "besoin exigeant d'absolu en matière de rénovation sociale"^{691 4}, la tentation de combler ce besoin dans "l'eschatologie communiste", mais aussi les réticences de cette société ou d'une partie d'elle-même devant ce qui constituait, à certains égards, une trahison de ses valeurs culturelles

^{689 2} Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'Art*, op. cit., p. 259.

^{690 3} Le Guillou (Philippe), *Julien Gracq, Fragments d'un visage scriptural*, Paris, Editions de la Table Ronde, 1991, pp. 20-25.

^{691 4} Mounier (Emmanuel), *Lettres, carnets et inédits (Mounier et sa génération)*, Paris, Le Seuil, 1956, p. 187.

fondamentales.

Le mérite des approches qui constituent la sociocritique est, comme on peut le constater, de distinguer le monde socioculturel décrit ou représenté par l'oeuvre et celui qui est au principe de la production de l'oeuvre. Les éléments mis en évidence par une telle lecture de la scène du *roi pêcheur* ne sont pas sans relation avec la nature anthropologique et culturelle de ce texte. On peut, d'évidence, mettre au nombre de ces éléments, l'engagement de Perceval en faveur des plus faibles. Que cette intervention soit mise au compte du contexte de chevalerie médiévale ou des aspirations sociales des années 30 et 40, elle apparaît comme un des traits invariants de notre système culturel judéo-chrétien. Mais la réserve avec laquelle une telle intervention est reçue par une partie des personnages invite le lecteur à approfondir son analyse et à s'interroger sur le sens de cette intervention et sur le sens de cet accueil. Plus qu'une action charitable, c'est une conquête du Graal qui est ici mise en scène symboliquement dans la poursuite et la saisie du poisson. Or cette conquête représente, selon les propres mots de J. Gracq "une aspiration terrestre et presque nietzschéenne à la surhumanité"⁶⁹²5. Que cette quête et cette conquête symbolisent la mythologie médiévale ou que leur fassent écho "certains des aspects les plus typiques de phénomènes contemporains, parmi lesquels le surréalisme"⁶⁹³6 ou le communisme importe peu. Retenons que la société occidentale, en quête de rénovation spirituelle et sociale, voulant "briser idéalement certaines limites"⁶⁹⁴7 recherche consciemment ou inconsciemment ce renouvellement dans une relecture de son mythe ou de ses variantes et affirme, à l'égard de cette "tentation de la possession divine ici-bas"⁶⁹⁵8 ne pouvoir faire autre chose que de répéter l'exaltante et désespérante formule : « Je ne puis vivre ni avec toi, ni sans toi »⁶⁹⁶9. Une telle affirmation ne pourrait-elle du reste exprimer plus fortement encore le rapport entre cette société et le mythe qui la fonde et le besoin qu'a cette société de renouveler la compréhension qu'elle a de ce mythe ?

S'il est vrai que l'approche sociocritique a permis d'éclairer certains aspects du texte dans la perspective de sa lecture anthropologique et culturelle, des insuffisances de l'analyse n'en apparaissent pas moins, liées au caractère limité et partiel de l'approche et à ses présupposés. Les questions soulevées par le rapport entre le texte et le mythe trouveront-elles leurs réponses dans l'approche mythocritique qui suit ?

7.4.4. Application au texte de l'approche mythocritique et limites d'une représentation de l'objet anthropologique ainsi dégagé.

⁶⁹² 5 Gracq (Julien), op. cit., pp. 11-12.

⁶⁹³ 6 Ibid., p. 12.

⁶⁹⁴ 7 Ibid., p. 12.

⁶⁹⁵ 8 Ibid., p. 12.

⁶⁹⁶ 9 Ibid., p. 16.

L'approche mythocritique d'un texte suppose, rappelons-le, un certain nombre de démarches préalables à l'identification des situations ou des figures du mythe ou des mythes d'une aire culturelle donnée. La première des étapes consiste à réaliser l'inventaire des thèmes ou des motifs qui correspondent aux structures synchroniques du mythe. La deuxième étape permet l'identification des mythèmes et la constitution des structures diachroniques du mythe. La réalisation des deux étapes conduit à la production d'un tableau qui rend lisibles les éléments mythémiques dans leur synchronicité, et dans leur diachronicité. Ce tableau permet dès lors de repérer les relations structurales entre les éléments pour en dégager la combinatoire, d'où peuvent ressortir les structures d'un ou de plusieurs mythes propres à un espace culturel déterminé. L'inventaire des thèmes du texte peut aboutir à l'identification des réseaux suivants : quête, impuissance/faiblesse, magie, fascination/lumière, opposition/dérision, action bienveillante, naïveté/jeunesse, pouvoir/dissimulation. A cette série de thèmes correspondent divers mythèmes qui constituent le récit diachronique du mythe. Ce récit pourrait être restitué dans la série des séquences narratives suivantes :

Sur le lac de Brumbâne, le roi Amfortas, son bouffon Kaylet et ses serviteurs s'adonnent à la pêche. Surpris par l'énormité du poisson qu'ils viennent de prendre au filet, ils sont sur la rive, Kaylet avoue sa peur de se mettre à l'eau, ce qui provoque les moqueries des serviteurs. A ce moment, Perceval se porte au secours des pêcheurs en difficulté et ramène le poisson à mains nues sur la berge, suscitant la fascination et l'exaltation de Kaylet qui voit le poisson "brille[r] comme la cotte du chevalier". Amfortas, dont seule apparaît la tête, "soutenue par des coussins", tout en rebutant son bouffon qui s'exalte, accueille Perceval et, en se présentant comme le roi de Montsalvage, l'invite dans son château. Un tel accueil semble merveilleux à Perceval qui n'en ressent pas moins le regard étrange porté sur lui par Amfortas. Celui-ci observe en effet, non sans arrière-pensées, le jeune chevalier qui lui annonce, dans sa franchise naïve, son intention de conquérir le Graal.

Quête/Graal	Impuissance/ Faiblesse	Action prodigieuse/ Magie	Fascination/ Lumière	Opposition/ Dérision	Action bienveillante	Naïveté/ Jeunesse	Pouvoir/ Dissimulation
1 - Le roi Amfortas, son bouffon Kaylet, et ses serviteurs s'adonnent à la pêche. - Perceval annonce son intention de conquérir le Graal.	3 - Le roi et ses serviteurs sont impuissants à se saisir du poisson. 4 - Kaylet avoue sa peur de se mettre à l'eau. 10 - Apparaît la tête d'Amfortas "soutenue par des coussins"	2 - Les serviteurs sont surpris par l'énormité prodigieuse du poisson pris au filet. 7 - Perceval ramène le poisson à mains nues sur la berge.	8 - L'action de Perceval suscite la fascination et l'exaltation de Kaylet. 9 - Kaylet voit le poisson briller "comme la cotte du chevalier"	5 - Kaylet est l'objet des moqueries des serviteurs. 11 - Amfortas rabroue l'enthousiasme de son bouffon. 15 - Perceval ressent le regard étrange porté sur lui par Amfortas.	6 - Perceval se porte au secours des pêcheurs en difficulté. 12 - Amfortas accueille Perceval et l'invite dans son château.	L'accueil reçu apparaît merveilleux à Perceval. 16 - Amfortas insiste sur la jeunesse de Perceval. 18 - Perceval avoue naïvement son intention de conquérir le Graal.	14 - Amfortas se présente comme le roi de Montsalvage. 17 - Amfortas observe Perceval, non sans arrière-pensée.

13

La lecture du tableau permet une saisie des mythèmes dans leur correspondance synchronique. Une telle saisie se concrétise par la production d'un discours descriptif du contenu de chaque colonne et de leurs corrélations.

Le trait commun qui réunit les mythèmes de la première colonne s'identifie à la quête ou au Graal, la pêche entreprise par Amfortas et ses hommes étant à l'image de la quête que poursuit Perceval. Tandis que la deuxième colonne évoque l'impuissance et la faiblesse tragique du roi Amfortas ou de ses serviteurs incapables de se saisir du poisson ou d'affronter le risque, la troisième est réservée aux phénomènes merveilleux ou au prodige accompli par Perceval. La quatrième colonne correspond aux effets de fascination qui suivent l'action d'éclat du chevalier, le plus admiratif et le plus exalté étant le bouffon Kaylet. On peut, identifier, dans la colonne suivante, les marques d'une opposition ou d'une attitude de dérision dont Kaylet fait à chaque fois les frais. L'action bienveillante qui est le trait commun de la sixième colonne s'incarne aussi bien dans le secours porté par Perceval aux pêcheurs en difficulté que dans l'invitation faite par Amfortas au chevalier. Quant aux deux dernières colonnes, elles sont respectivement dévolues à la naïveté ou à la jeunesse qui est le fait de Perceval et au pouvoir et à la capacité de dissimulation qui sont le privilège d'Amfortas.

Le système des relations ou corrélations entre les mythèmes apparaît, dès que l'on observe, à travers les six premières colonnes du tableau, un ensemble où dominent les valeurs positives. L'aventure héroïque du service et de la quête du Graal produit la

fascination attendue, en venant bousculer le vieux monde affaibli dans ses résignations morbides, mais se heurte aussi logiquement à des oppositions. Ces deux visions antithétiques où prévalent les valeurs héroïques correspondent au régime diurne de l'image et à ses structures schizomorphes qui se fondent, d'évidence, sur les principes de l'exclusion des contraires. Les colonnes 7 et 8 qui correspondent au point de vue d'Amfortas, à sa position, ou à ses intentions et qui renouvellent la vision en inversant les valeurs précédemment reconnues, introduisent au régime nocturne et à ses structures paradoxales. Ces deux colonnes constituent en effet une invitation à relire comme naïvetés les prodiges héroïques, c'est-à-dire à valoriser négativement les images diurnes.

L'objectif de l'approche mythocritique, qui est d'identifier dans le texte la réémergence d'un ou de plusieurs mythes d'un espace culturel déterminé, coïncide avec les intentions présentes qui sont les nôtres de repérer, autant que faire se peut, la nature anthropologique et l'inscription culturelle du texte littéraire. Plusieurs mythes sont reconnaissables dans cette scène du *roi pêcheur*. Au-delà de la mise en scène, à travers une pêche allégorique, du mythe de la quête et de la conquête du Graal, nul doute que le texte peut être lu comme la réitération du mythe prométhéen. Perceval qui se saisit du poisson prodigieux n'est-il pas assimilable au dieu voleur de feu de la mythologie grecque ? Amfortas, roi de Montsalvage et détenteur du pouvoir, pourrait, en effet, incarner la figure de Zeus irrité et les propos ambigus qu'il adresse à Perceval, pourraient dans ce sens, annoncer l'enchaînement de Prométhée. Mais le texte est aussi redevable au système culturel judéo-chrétien et à ses mythes spécifiques. A travers l'incapacité initiale des pêcheurs à se saisir du poisson, à travers la figure souffrante du roi Amfortas, la mise en scène du tragique de l'homme renvoie d'évidence le lecteur au mythe adamique de la chute. En réponse à ce mythe tragique, apparaît le mythe messianique avec "la pêche miraculeuse" de Perceval assimilé à la figure symbolique du Sauveur. N'en déplaise à J. Gracq qui affirme dans son "Avant-propos" que "les deux grands mythes du Moyen-Age, celui de Tristan et celui du Graal ne sont pas chrétiens", ces mythes et "les gestes glorieux des héros forceurs de blocus" pourraient bien devoir leur "part de lumière"⁶⁹⁷ 00 aux sources culturelles chrétiennes. Ces mêmes sources pourraient bien être à l'origine de la position paradoxale de Perceval, incarnant dans ce texte le Sauveur providentiel, mais aussi la future "victime" du roi pêcheur, et pourraient bien être au principe des formes paradoxales mises en évidence par la méthode mythocritique, en application du modèle théorique des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* de G. Durand.

Ainsi l'approche mythocritique permet de prendre en compte l'inscription culturelle du texte dans la référence à une ou plusieurs mythologies. Une telle approche ne peut pour autant rendre compte, à elle seule, de la nature anthropologique du texte dans la mesure où cette approche exclut de ses préoccupations diverses dimensions de ce texte, dont par exemple la dimension psychologique. Quelles représentations de l'objet textuel considéré comme objet anthropologique l'approche psychocritique propose-t-elle dans ses principales variantes ?

⁶⁹⁷ 00 Gracq (Julien), op. cit., p.11.

7.4.5. Application au texte des approches qui constituent la psychocritique et limites d'une représentation de l'objet anthropologique ainsi dégagé.

Si l'on adopte le modèle de lecture psychocritique que préconise C. Mauron, il convient, dans un premier temps, de repérer dans le texte des éléments (situations ou actions) à caractère répétitif. Tels sont le merveilleux et la fascination pour le magique. Elan, réalisation idéale et quête sont ici réitérés, prenant tour à tour les formes de la pêche, de l'aventure ou de la quête du Graal. Plusieurs êtres affirment leur identité ; c'est le cas d'Amfortas et de Perceval qui, par ailleurs, réalisent une autre action que celle qu'ils avaient initialement projetée. Perceval, en quête du Graal, pêche un poisson prodigieux ; quant à Amfortas, qu'on dit le "roi pêcheur", il ne pêche pas, mais tout laisse à penser que Perceval sera pris dans ses filets. La personne qui incarne le pouvoir et le lieu qui symbolise le pouvoir (le château) sont pressentis, au-delà d'une apparence bienveillante ou accueillante, comme réducteurs ou enfermants. A partir de cet inventaire d'éléments fortement significatifs conçus comme des obsessions sous-jacentes, il s'agit de repérer les structures du mythe fondamental "expression imagée de la structure affective propre à l'auteur"⁶⁹⁸01. La formulation de ce "mythe personnel" qui constitue la deuxième étape de la méthode va donner cohérence et structure aux éléments précédemment repérés. Un être masculin, en quête d'un objet de valeur, signe de vie ou promesse de salut, s'empare d'un autre objet, accomplissant une autre action que celle qu'il se promettait d'accomplir. Perceval, en quête du Graal, se saisit d'un poisson magique. Amfortas, parti à la pêche au filet avec ses serviteurs, ne se propose-t-il pas de pêcher le "si jeune" chevalier ? Perceval est donc tout à la fois le sujet et l'objet d'une capture. Sa quête, accomplie d'abord dans l'élan, fait de lui la victime désignée du détenteur du pouvoir. Comment dès lors interpréter ce mythe personnel ? Derrière l'apparente réussite (puisqu'il y a eu pêche fructueuse et "heureuse"), le texte laisse voir ou dissimule un champ de forces intérieures que la pièce et l'oeuvre générale de J. Gracq, considérées dans leur ensemble, permettraient de confirmer comme réalité structurée relativement constante et cohérente. On peut y déceler une double postulation. Le texte exprime d'une part la manifestation d'une identité masculine dans le geste héroïque de Perceval. Cette affirmation de soi selon un modèle masculin est, de plus, signalée par le parallélisme des présentations ainsi que dans la pêche ou la quête du Graal qui peuvent, en l'occurrence, prendre le sens symbolique d'une quête et d'une conquête de soi. Le texte exprime d'autre part une certaine réticence à l'identification achevée de soi-même, qu'indiqueraient, entre autres éléments, le détournement de l'action entreprise et l'inaccomplissement de l'action par certains acteurs. Cette affirmation d'un inachèvement de soi trouverait un écho dans la quête du Graal que se propose de poursuivre Perceval à l'issue du texte. Quant à l'attitude négative manifestée par Amfortas, elle peut avoir le sens d'une difficulté de l'auteur, au moment où l'oeuvre fut produite, à intégrer la loi du père comme idéal de soi, ce que laisserait supposer l'angoisse de soumission face au détenteur du pouvoir qu'exprime Perceval lorsqu'il dit : "Vous me regardez étrangement". Tout comme si Perceval incarnait par avance les désirs de l'adolescent d'aujourd'hui qui, selon T.

⁶⁹⁸ 01 Mauron (Charles), *L'inconscient dans l'oeuvre et la vie de Racine*, Paris-Genève, Champion - Slatkine, 1986, (1ère édition 1957), p. 20.

Anatrella, "veut être à l'image de Siegfried (Wagner) son propre initiateur, laissé à lui-même sans images parentales, laissé à la toute-puissance narcissique de sa pensée et de ses désirs"⁶⁹⁹ 02.

Si l'on adopte, comme modèle de lecture psychanalytique du texte, le commentaire que J. Lacan propose du conte de Poe *La lettre volée*⁷⁰⁰ 03, il convient de distinguer les différents regards supportés par les différents sujets. La scène décrit d'abord la tentative de Kaylet et des serviteurs sous le regard de Perceval. La scène décrit ensuite l'action accomplie par le chevalier sous le regard fasciné de Kaylet qui "fixe des yeux ronds" sur lui. La scène décrit enfin le dialogue entre Amfortas et Perceval qui se sent regardé étrangement par le roi pêcheur. Ajoutons que le spectateur, dans la salle, est censé ne voir que Perceval regardant les pêcheurs en difficulté (premier regard) et Perceval regardé par Kaylet puis par Amfortas (deuxième et troisième regards). Il convient ensuite de caractériser ces différents regards, de "saisir dans son unité le complexe intersubjectif ainsi décrit"⁷⁰¹ 04 et d'interpréter cet ensemble à la lumière du système lacanien et en particulier de l'Imaginaire et du Symbolique, catégories qui, dans ce système, permettent d'évaluer les rapports d'un sujet à soi-même, au réel et à l'Autre. Le premier regard, celui de Perceval, voyant que les pêcheurs sont incapables de saisir l'objet qu'ils cherchent à atteindre, est à l'origine de l'action qui suit. Ce regard et cette action ont ceci de commun qu'ils se fondent sur une relation imaginaire et narcissique au réel, Perceval faisant de la saisie de l'objet qui le fascine la condition de sa propre réalisation, sans voir que, dans cette quête de l'objet, il est lui-même l'objet d'une aimantation, sans voir du reste que cet objet qu'il poursuit de son désir lui renvoie une image de lui-même, comme le montre la comparaison de Kaylet : "il brille comme la cotte du chevalier". Le second regard est celui de Kaylet qui "fixe des yeux ronds sur Perceval". Un tel regard fasciné est celui de l'idéalisation, processus fréquent, dans la période de première adolescence que traverse Kaylet, et par lequel l'objet est valorisé et exalté psychiquement. A travers l'idéalisation, comme le note S. Freud, ce que le sujet « projette devant lui comme son idéal est le substitut du narcissisme perdu de son enfance, dans lequel il était son propre idéal⁷⁰² 05 ». Le troisième regard est celui porté par Amfortas sur son bouffon et sur Perceval et sur la relation imaginaire qui les relie l'un et l'autre aux objets ou aux autres. Ce regard distancié qui voit les autres captés et fascinés manifeste un autre rapport au réel, celui que confère l'ordre de la loi ou l'ordre du symbolique. Et si Perceval ressent un certain malaise du regard qu'Amfortas porte sur lui, c'est "pour autant que la loi de la symbolisation où doit s'engager son désir, le prend dans son filet par la position d'objet partiel où il s'offre en arrivant au monde, à un monde où le désir de l'Autre fait la loi"⁷⁰³ 06.

⁶⁹⁹ 02 Anatrella (Tony), *Interminables adolescences*, Paris, Le Cerf-Cujas, 1995, (1ère édition : 1988), p. 66.

⁷⁰⁰ 03 Lacan (Jacques), "Le séminaire sur «La lettre volée»", in *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966, pp. 11-61.

⁷⁰¹ 04 Lacan (Jacques), op. cit., p. 15.

⁷⁰² 05 Freud (Sigmund), *Trois essais sur la théorie de sexualité*, Paris, Payot (1923), 1966, cité par Anatrella (Tony), op. cit., p. 77.

⁷⁰³ 06 Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p. 582 - note 2.

En quoi les deux approches psychocritique ou psychanalytiques qui précèdent peuvent-elles manifester, outre l'inconscient du texte, la nature anthropologique et culturelle de celui-ci ? Sans qu'il soit nécessaire de revenir sur le rapport que les différentes psychocritiques peuvent entretenir avec l'anthropologie, rappelons que les méthodes utilisées ci-dessus n'hésitent pas, dans leurs procédures ou dans leurs références conceptuelles, à recourir à des réalités anthropologiquement reconnues comme le mythe ou comme le symbolique. Mais au-delà de ce qu'il peut y avoir de commun à toute expérience humaine et que traduit le mythe dans son symbolisme et dans le caractère universel de ce symbolisme, quelle élucidation de type anthropologique l'approche psychocritique peut-elle donner de la scène du *roi pêcheur* de J. Gracq ? En quoi une telle scène est-elle tributaire, dans les traits ontogénétiques que cette approche met au jour, des mythes d'une culture spécifique ? Rappelons d'abord que le mythe est, ainsi que le définit G. Rosolato, "une figuration, une représentation, accessible à chaque individu d'un même groupe social, portant des fantasmes inconscients qui concernent une question centrale, en l'occurrence celle de la Généalogie"⁷⁰⁴ 07. Un tel mythe "rappelle en même temps la solution, c'est-à-dire la Loi qui préside à cette généalogie ; de plus il peut servir de moyen de correction aux adhésions aberrantes ou pathologiques qu'il contribue à fixer"⁷⁰⁵ 08.

Or quelles figures mythiques trouvons-nous au cœur du mythe chrétien, sinon d'abord Dieu comme Père, mais aussi le Fils, consubstantiel au Père et égal à Lui ? Le christianisme offre, à travers le sacrifice du Fils qui en même temps est Dieu, un moyen "grâce auquel a lieu la mutation du Père Idéalisé en Père Mort. [...] Ce sacrifice permet, selon G. Rosolato, sous le couvert du Fils la représentation des souhaits oedipiens (la mort du Père, ou de Dieu), ce qui entraîne, en contrepartie, la restauration, la Résurrection du Christ, le retour au Père, permettant de récupérer la puissance paternelle et de noyer une culpabilité trop lourde qui aurait été attachée à un sacrifice radical (qui aurait signifié d'ailleurs un retour à l'affrontement au Père Idéalisé)"⁷⁰⁶ 09. Partant de là, on peut voir comment la quête de Perceval fonctionnant ici comme mythe personnel a pu être inspirée à l'auteur, de façon conjointe et interactive, par le dynamisme propre de ses structures internes et de ses relations intersubjectives et par le dynamisme inhérent au modèle que constitue pour un individu le mythe fondateur du système culturel. Que le texte indique par ailleurs, dans ses structures et dans sa relation au mythe, des orientations toutes personnelles, y compris esthétiques, n'enlève rien à la puissance prégnante de ce mythe dans la culture qu'il fonde et à l'action de ce mythe dans le processus, pour l'essentiel inconscient, de la création littéraire qui se produit directement ou indirectement dans l'aire et l'ère culturelles qui sont les siennes. Une telle influence peut-elle se mesurer dans la prise en compte des valeurs axiologiques de l'oeuvre que rendrait possible sa lecture par l'approche sémiotique ?

⁷⁰⁴ 07 Rosolato (Guy), "Trois générations d'hommes dans le mythe religieux et la généalogie", in *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard, 1969, (Collection "Tel"), p. 60.

⁷⁰⁵ 08 Ibid.

⁷⁰⁶ 09 Ibid., p. 55.

7.4.6. Application de l'approche sémiotique au texte et limites d'une représentation de l'objet anthropologique ainsi dégagé.

L'approche sémiotique d'un texte consiste à repérer d'abord les formes narratives du texte. Rappelons qu'on appelle "schéma narratif" la succession organisée des états et des programmes narratifs d'une œuvre. Cette organisation, réduite au parcours narratif du héros, se manifeste à travers la concaténation de trois épreuves : l'épreuve qualifiante, l'épreuve décisive et l'épreuve glorifiante. En d'autres termes, le sujet à la suite du contrat entre le Destinateur et lui, "passe par une série d'épreuves pour remplir les engagements pris et se trouve à la fin, rétribué par le Destinateur qui, ainsi, apporte lui aussi sa contribution contractuelle"⁷⁰⁷ 10. Ce schéma narratif peut correspondre à la composante narrative globale du texte ou à l'une de ses séquences constituantes, appelées programmes narratifs. Chacun de ces derniers étant constitué d'un énoncé de faire et postulant un changement d'état suppose l'identification de l'état initial, du sujet opérateur, du destinataire, de la performance du sujet (victorieux ou défait), de la sanction et de l'état final. L'analyse de la composante narrative du texte de J. Gracq peut donner lieu au tableau suivant où n'ont été retenus que les trois programmes narratifs essentiels du texte.

⁷⁰⁷ 10 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., p. 245.

PN	Etat initial	D1 Destinateur	Sujet opérateur	Contrat	D2 Finalités	Performances	Sanction	Etat final
1	S : Amfortas et les pêcheurs O : poisson état disjoint SVO	Amfortas	Les hommes d'Amfortas et en particulier Kaylet	Prendre le poisson	Distraire le roi		Dérision, rires	S : Amfortas et les pêcheurs O : poisson état disjoint SVO
2	S : Amfortas et les pêcheurs O : poisson état disjoint SVO	Perceval	Perceval	Prendre le poisson	Aider des êtres en difficulté Accomplir un acte éclatant		Admiration des autres Hospitalité et accueil du roi Satisfaction personnelle Hostilité latente	S : Amfortas et les pêcheurs O : poisson état disjoint S O S : Perceval O : qualification autre état conjoint S O
3	S : Amfortas et les pêcheurs O : poisson état disjoint SVO	Amfortas	Amfortas	Prendre Perceval dans ses filets, c'est-à-dire l'empêcher de conquérir le Graal	Conserver le pouvoir			

Sur les trois programmes narratifs représentés ci-dessus, seuls les deux premiers apparaissent complets, celui des serviteurs et spécialement de Kaylet, et se concluent par leur disqualification, celui de Perceval aboutissant au contraire à la qualification du héros pour l'épreuve décisive future, évoquée dans le texte. Le troisième programme, celui d'Amfortas, n'est ici perceptible que dans sa phase contractuelle, l'exécution du contrat étant remise à plus tard. Ce qui détermine Amfortas à concevoir ce projet de manipulation du jeune chevalier, c'est évidemment la performance que celui-ci vient de réaliser. En effet, Perceval, par cet exploit, ne vient pas seulement de réparer le manque initial d'Amfortas et de ses serviteurs, il vient aussi de s'avérer, pour lui-même et pour les

autres, doté d'une compétence qui est séparable de l'action qu'il vient d'accomplir et qui est donc transférable à une autre action, la conquête du Graal. Par là, le programme de Perceval apparaît bien comme une "épreuve qualifiante" qui permet également à Amfortas de découvrir en lui un adversaire à sa mesure.

Observons, par ailleurs, les différents objets en jeu dans ces programmes narratifs. Grâce au premier programme, le poisson, objet de la quête des pêcheurs, qui n'est d'abord que virtuel devient actuel, et, par suite d'un investissement de valeurs dont témoignent les qualificatifs qui lui sont dévolus ("Il est énorme [...] je n'en ai jamais vu de si gros"), la jonction s'opère entre l'objet de valeur et les sujets parmi lesquels le chevalier Perceval. Cette jonction équivaut à un énoncé d'état, les valeurs restant encore "disjointes des sujets qui ne sont alors que des sujets selon le vouloir"⁷⁰⁸ 11. La conjonction avec l'objet de valeur qui s'effectue par la suite au profit du sujet, va "transforme[r] la valeur actuelle en valeur réalisée"⁷⁰⁹ 12. Une telle réalisation des valeurs relatives à l'objet acquis n'est pas sans effet sur le sujet lui-même qui devient à son tour objet de valeur et objet de la quête d'un autre sujet.

L'approche sémiotique d'un texte consiste à repérer ensuite ses formes discursives, c'est-à-dire la manière dont le discours "confère des contours figuratifs"⁷¹⁰ 13 aux formes narratives. Cette recherche prend la forme d'une identification des parcours figuratifs définis comme un "enchaînement isotope de figures corrélatif à un thème donné"⁷¹¹ 14. Elle prend aussi la forme d'un repérage des rôles thématiques dont chacun s'obtient par la mise en relation entre un parcours figuratif et un agent capable de l'incarner. Un même acteur incarnant successivement, plusieurs rôles thématiques, il est utile de procéder à l'inventaire de ces rôles pour l'analyse du texte et, en particulier, l'évaluation du rapport que l'auteur ou l'énonciateur entretient avec cet acteur. Une telle évaluation nécessite aussi la prise en compte de deux autres aspects, d'une part la vérité du discours énoncé par l'acteur à travers les marques de véridiction que le texte fournit et, d'autre part, les termes évaluatifs qualifiant les acteurs dans leur état et dans leur comportement. L'analyse de la composante discursive prolonge celle de la composante narrative. Aussi le tableau suivant rappelle-t-il, partiellement, les données du tableau précédent.

708 11
Ibid., p. 147.

709 12
Ibid.

710 13
Ibid.

711 14
Ibid., p.146.

PN	Sujet opérateur	Contrat	Performance	Rôles thématiques	Vérité du personnage	Qualificatifs
1	Les hommes d'Amfortas et en particulier Kaylet	Prendre le poisson		Bouffon Marionnettes Serviteurs Exécutants	VRAI et FAUX	Serviteurs « mauvaise graine » « mon imbécile »
2	Perceval	Prendre le poisson		Etranger Chevalier errant Sauveur, homme providentiel Victime	VRAI et NAÏF	Brillant « si jeune » « étranger qui s'égare »
3	Amfortas	Prendre le poisson		Roi Roi souffrant Roi pêcheur Observateur Hôte	SECRET et AMBIGU	« Seigneur Amfortas » « roi de Montsalvage » maître du pays « reclus »

Les différentes informations relatives à chacun des acteurs (et notamment les rôles thématiques qui lui sont prêtés, le rapport au vrai de son discours ou de son comportement et les qualificatifs à travers lesquels se formule une évaluation le concernant permettent de définir une attitude de l'auteur ou de son lecteur à l'égard de cet acteur. La manipulation dont il est question ici est liée, en effet, à l'instance de l'énonciation et consiste dans l'action exercée par l'énonciateur sur son énonciataire et sur la réception et l'interprétation déterminées que celui-ci fera du discours énoncé. C'est ainsi que le personnage d'Amfortas est présenté et perçu comme un être délinquant et contradictoire, secret et ambigu, fortement et pathétiquement attaché à son pouvoir. Quant à Perceval, s'il est, en raison de son geste héroïque, un acteur à la mesure des enjeux, il semble aussi, dans le même temps, une proie facile.

L'analyse sémiotique du texte ne serait pas complète sans le repérage et la modélisation dans le carré sémiotique des structures profondes. Une telle modélisation présuppose l'inventaire des isotopies qui pourraient, entre autres, intégrer les catégories sémiques suivantes : merveilleux vs tragique, succès vs lâcheté, fascination vs dérision, immobilité vs mouvement, naïveté vs expérience. On se souvient que la modélisation des rapports entre ces catégories sémiques doit prendre en compte non pas seulement la distinction d'opposition, mais distinguer entre relation de contrariété (qui exprime la plus grande différence possible) et relation de contradiction (qui est simple négation) pour aboutir à l'élaboration du carré sémiotique. Ce carré sémiotique offre la possibilité de prendre conscience des structures profondes du texte et du système axiologique des valeurs que ces structures actualisent. Les isotopies repérées dans le texte de J. Gracq peuvent conduire au carré sémiotique suivant :

<p>S1</p> <p>PERCEVAL 1</p> <p>JEUNESSE 2</p> <p>ELAN/MOUVEMENT 3</p> <p>GENEROSITE 4</p> <p>NAIVETE 5</p> <p>LUMIERE/ECLAT 6</p> <p>MAGIQUE 7</p>	<p>S2</p> <p>1 AMFORTAS</p> <p>2 VIELLESSE</p> <p>3 IMOBILITE/IMPOTENCE</p> <p>4 MACHIAVELISME</p> <p>5 EXPERIENCE/CALCUL</p> <p>6 OMBRE</p> <p>7 LUCIDITE/TRAGIQUE</p>
<p>IGNORANCE 7</p> <p>LUEURS 6</p> <p>EXPRESSION SPONTANEE 5</p> <p>SPONTANEITE 4</p> <p>AGITATION 3</p> <p>AGE ADULTE 2</p> <p>SERVITEURS 1</p> <p>S2</p>	<p>7 OBSERVATION FASCINEE</p> <p>6 ASPECT TERNE</p> <p>5 RETRAIT</p> <p>4 CRAINTE</p> <p>3 CLAUDICATION</p> <p>2 HANDICAP</p> <p>1 KAYLET</p> <p>S1</p>

Tableau 3

Comme l'indique le carré sémiotique, le texte se constitue autour de quatre pôles significatifs qui correspondent ici aux quatre pôles actoriels : Perceval, Amfortas, Kaylet et les serviteurs. Les deux premiers sont en relation de contrariété : Amfortas semble incarner la vieillesse immobile et impotente qui, tout en étant réduite à l'état d'ombre, n'en conserve pas moins une attitude machiavélique, lourde de menaces, attitude qu'elle tire d'une expérience lucide du tragique de la condition humaine. Perceval, au contraire, incarne l'élan de la jeunesse et ses mouvements généreux qui la portent, dans sa naïveté naturelle, vers tout ce qui brille et paraît merveilleux à ses yeux. A ces deux pôles actoriels répondent symétriquement deux autres pôles eux aussi contraires. Kaylet, n'étant pas Perceval, a pour toute jeunesse et pour tout mouvement, son handicap et sa claudication. A la réalité il ajoute ses craintes et vit une existence terne dans le retrait et dans l'observation fascinée de l'action des autres. Les serviteurs adultes, n'étant pas Amfortas, se caractérisent plutôt par l'agitation stérile que leur ignorance prend pour lueurs et pour expression spontanée de la vie.

Les deux pôles qui sont ici marqués positivement sont d'évidence celui de Perceval et celui d'Amfortas, ce qui confirme la performance réalisée de l'un et la performance projetée de l'autre. Ainsi se trouvent également et réciproquement valorisées et dépréciées les postulations de la jeunesse et celles de la vieillesse. A l'une, l'auteur reproche son immobilisme et reconnaît sa lucidité, à l'autre, il reconnaît et il reproche son

enthousiasme et ses élans. Le texte exprime les valeurs contradictoires de l'une et de l'autre, en leur donnant égalité de force et de raison.

Dans quelle mesure ces différentes interprétations sont-elles révélatrices de la nature anthropologique et culturelle du texte ?

S'il est vrai, comme le souligne A. J. Greimas et J. Courtès dans *Sémiotique* que "le schéma narratif constitue un cadre formel où vient s'inscrire le "sens de la vie" avec ses trois instances essentielles : la qualification du sujet, qui l'introduit dans la vie ; sa "réalisation" par quelque chose qu'il "fait" ; enfin, la sanction - à la fois rétribution et reconnaissance - "qui seule garantit le sens de ses actes et l'instance comme sujet selon l'être"⁷¹² 15, nul doute que les formes et les structures mises en évidence par l'approche sémiotique n'aient quelque rapport avec les formes et les structures d'une culture et avec son système de valeurs. C'est ainsi que la scène de pêche, dans sa configuration narrative, et que le poisson, qui en est l'objet, n'ont pas été seulement choisis par l'auteur pour justifier, au premier degré, l'appellation de "roi pêcheur" dont on surnomme Amfortas, mais aussi en raison de la charge symbolique de ces éléments figuratifs dans le système culturel chrétien même si l'auteur affirme prendre ses distances avec les références chrétiennes. Nul doute que les rôles thématiques observés dans l'analyse de la composante discursive du texte, si l'on excepte ceux qui relèvent d'un contexte proprement médiéval, ne soient des figures typiques de ce même système culturel, qu'il s'agisse des serviteurs, du sauveur, de l'homme providentiel, de l'hôte, du roi souffrant, du roi pêcheur, ou de la victime. Ajoutons à cela que les modalités complexes, par lesquelles l'auteur agit sur son lecteur ou sur son spectateur et lui suggère ou suscite en lui une attitude à l'égard des acteurs eux-mêmes, s'appuient directement ou indirectement sur des valeurs culturelles supposées acquises par le récepteur. Qu'Amfortas, par exemple, apparaisse comme un roi souffrant qui semble "régne[r] par son malheur"⁷¹³ 16 et l'on ne s'étonnera pas que ce personnage puisse susciter une grande compassion auprès du public dans notre système culturel. Quant aux valeurs axiologiques mises au jour par le carré sémiotique, on admettra qu'elles constituent aussi les marques d'un discours mythique, si on veut bien considérer que, loin de figurer un système d'oppositions manichéennes, leur valorisation est clairement répartie. Le discours des principaux acteurs est, en effet, un discours dont la "syntaxe fondamentale consiste à asserter alternativement comme vrais les deux termes contraires"⁷¹⁴ 17, ce qui, selon A.J. Greimas et J. Courtès constitue la caractéristique la plus remarquable du discours mythique. Qu'un tel discours rassemble, au surplus, les valeurs du passé et celles de l'avenir, et l'on peut y reconnaître les caractéristiques du mystère chrétien où, "du fait que le Mσ□□□□□□ de Dieu s'accomplit dans le Christ, la création et l'achèvement, le commencement et la fin du Monde sont rassemblés en lui"⁷¹⁵ 18.

⁷¹² 15 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., p. 245.

⁷¹³ 16 Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, p. 97.

⁷¹⁴ 17 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), op. cit., p. 241.

⁷¹⁵ 18 Rahner (Hugo), *Mythes grecs et mystère chrétien*, Paris, Payot, 1954, p. 62.

Ainsi se trouve confirmée l'hypothèse suivant laquelle le texte a bien des caractéristiques anthropologiques. Ce caractère ressort dans chaque approche appliquée au texte et ceci, à partir des significations qui lui sont propres. Mais ressort aussi, dans cette juxtaposition des approches, l'insuffisance d'une lecture ne rendant compte que partiellement du texte et ne rendant compte que partiellement, par conséquent, de sa nature anthropologique. La délimitation du territoire ou du champ anthropologique liée aux approches montre ici ses limites, dans la mesure où les objets construits ne diffèrent pas en tout, dans la mesure où bien des significations et des indices ne sont pas strictement assignables à une approche particulière. Si une lecture, pratiquant la juxtaposition des approches et des objets construits par chacune d'entre elles, aboutit de la sorte à l'élaboration d'un objet sans forme ni contours identifiables, et si elle ne suffit pas à rendre compte de la complexité du texte et de sa nature anthropologique, il s'avère nécessaire de concevoir un modèle de lecture anthropologique dépassant la disparité, la succession et le point de vue réductionniste de chaque approche séparée. Ainsi se trouverait peut-être résolue la question du rapport entre le texte conçu comme fait littéraire et le texte comme fait culturel. Si ce n'était pas le cas, c'est-à-dire si l'œuvre littéraire n'avait pas de dimension anthropologique reconnaissable, l'œuvre dite littéraire ne pourrait plus être considérée comme une réalité culturelle.

Chapitre 8. D'une lecture synthétique qui, superposant diverses approches d'un même texte et se fondant sur une synthèse interprétative de leurs significations et sur une synthèse interprétative de leurs indices, construit ce texte comme un objet anthropologique, ou des conditions d'une saisie du texte comme signe anthropologique

« Puis, par curieuse leçon et méditation fréquente, rompre l'os et sugrer la substantifique mouelle... » François Rabelais, « Prologue », Gargantua, 1534

Nous avons pu observer que l'oeuvre, dans ses indices, excède l'objet construit par chaque approche. Aussi une seule approche ne peut prétendre rendre compte que d'un aspect partiel de l'oeuvre. D'où la nécessité d'une lecture plurielle, dépassant l'aspect réducteur de chaque approche. Nous posons comme hypothèse que le texte forme un signe complexe, dont aucune des approches, conduite séparément, ne peut rendre compte dans sa complexité ni dans son identité de signe. Dans la mesure où, d'une part, les différentes approches ne sont pas réductibles à des différences, dans la mesure où, d'autre part, un nombre non négligeable de significations et d'indices dépassent leur simple appartenance au champ spécifique d'une approche, s'impose la nécessité d'une synthèse des approches, nécessité d'autant plus forte dans l'acte d'apprentissage qu'on ne peut sans inconvénient majeur laisser l'élève ou l'étudiant en situation de déconstruction et d'analyse.

8.1. Expérimentation, sur un texte du *Roi pêcheur*, des conditions d'une synthèse des approches.

Nous supposons donc qu'une telle synthèse des approches est possible, se fondant sur une synthèse raisonnée de leurs significations, s'appuyant sur les indices recueillis dans chacune des approches et se réalisant dans l'identification de ce qui constitue le sens du texte pris comme réalité complexe ou comme « paradoxe de l'un et du multiple »⁷¹⁶ Une telle structure, obtenue au-delà et à partir des différentes significations auxquelles permettent d'aboutir les différentes approches, les contient et les transcende.

Les pages qui suivent ont pour objet de vérifier cette hypothèse qui, pour tentante qu'elle soit, pourrait n'être qu'une illusion, comme le Graal lui-même. Il ne s'agit pas seulement, dans notre esprit, de faire du texte une mosaïque d'indices, mais d'identifier et de mettre en lumière le système de relations constituant le texte comme signe à partir des indices, ou plus exactement de rendre lisible le système interne du texte pouvant résulter des systèmes de signes cooccurrents dans le texte.

Le texte choisi comme objet d'analyse est pris dans le troisième acte du *roi pêcheur* de J. Gracq⁷¹⁷. Nous proposons d'analyser le texte, dans un premier temps, à travers la succession des différentes approches, chacune d'entre elles donnant lieu à un inventaire précis et rigoureux des indices, à une phase interprétative par la mise en relation de ces indices ou par la corrélation établie entre eux et des faits externes au texte, à une synthèse énonçant les significations propres à l'approche mise en oeuvre.

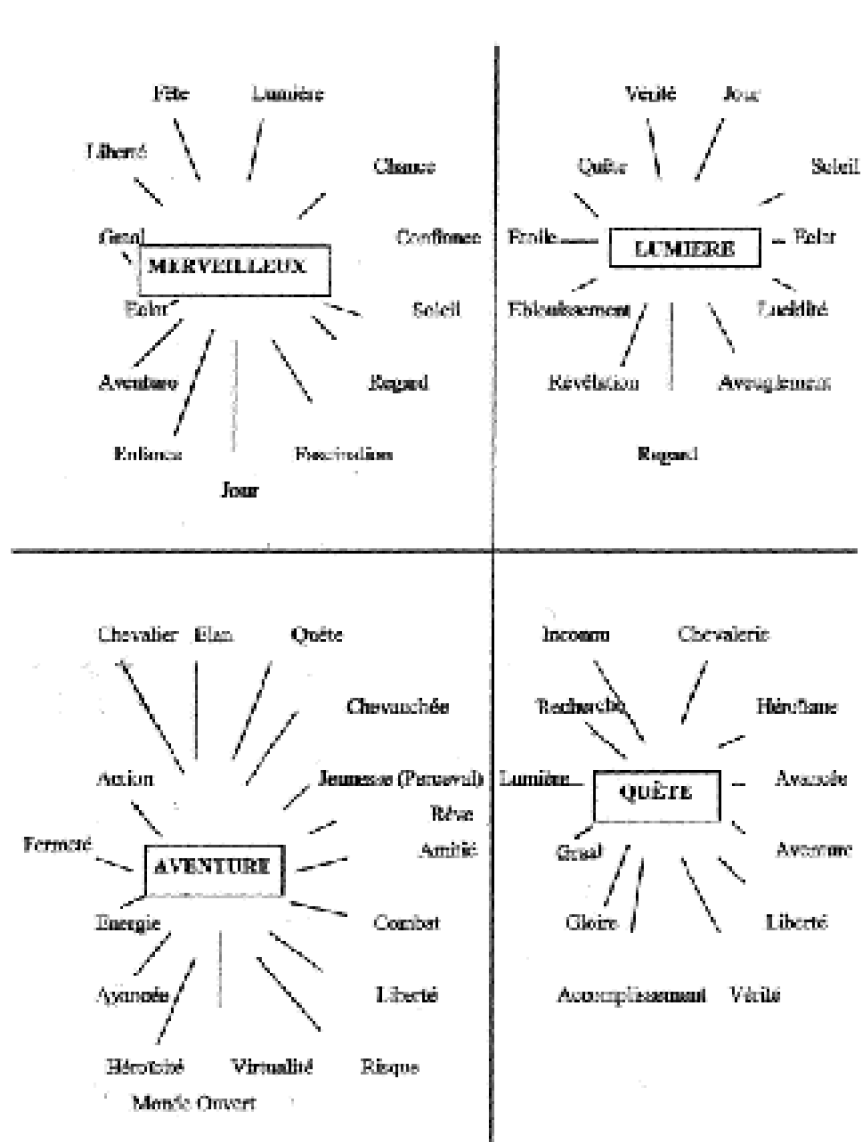
8.1.1. Application des diverses approches au même texte.

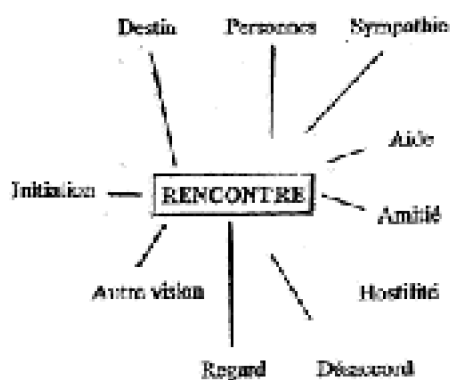
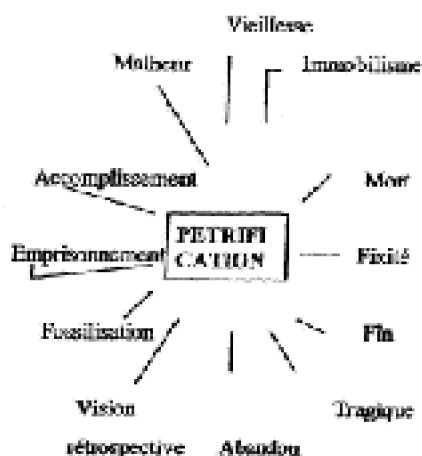
8.1.1 1. Approche thématique du texte.

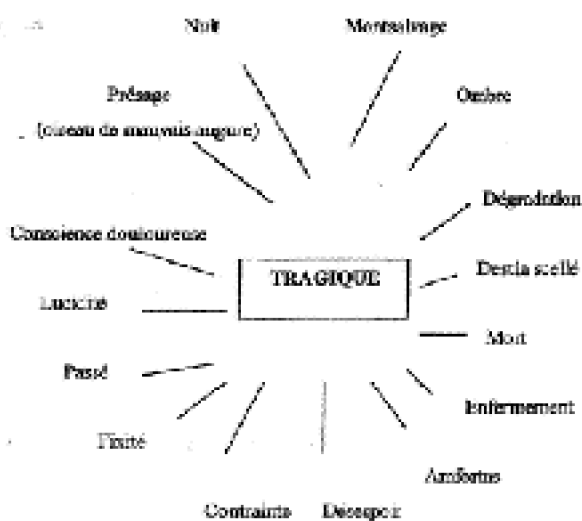
On se souvient que la première étape de cette approche consiste à inventorier les thèmes ou leurs variations. De façon à ne pas alourdir la présentation de la méthode, nous choisissons de communiquer directement le résultat des recherches effectuées sous la forme organisée des constellations thématiques qui correspondent à la deuxième étape de l'approche thématique. Celle-ci consiste en effet à modéliser et à déployer les thèmes du texte selon les motifs et les variations qui les constituent en réseaux. Dix thèmes et leurs constellations permettraient de rendre compte des principaux ensembles thématiques structurant le texte.

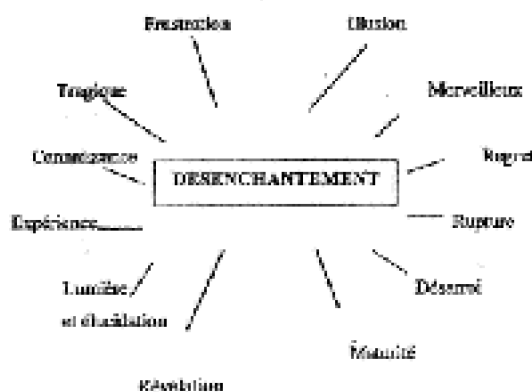
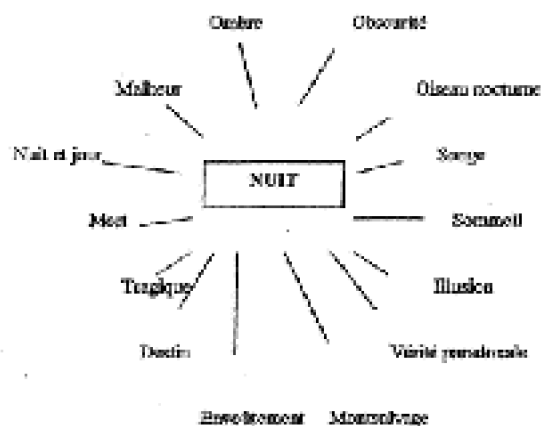
⁷¹⁶ Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, p. 21.

⁷¹⁷ Le texte correspond à la rencontre entre Perceval et Amfortas, rencontre située au château de Montsalvage. Le texte analysé débute p. 96 par : PERCEVAL : « Ce n'est pas cela » et se termine p. 98 sur « Monsalvage ne le voit déjà plus que comme une destinée ».









La modélisation du thème étant acquise, la troisième étape de l'approche thématique consiste pour le lecteur à produire un discours sur le texte à travers ses thèmes et leurs motifs. S'il est vrai, comme l'affirment O. Ducrot et T. Todorov dans leur *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, que « motif et thème se distinguent [...] avant tout par leur degré d'abstraction et partant, leur puissance de dénotation »⁷¹⁸, il s'ensuit que le discours du lecteur sur le texte peut se situer à deux niveaux de généralité, soit celui d'un thème et de ses motifs, soit celui du texte et de ses thèmes. Voici, à titre d'illustration, ce que pourrait élaborer un jeune lecteur se donnant comme objectif de décrire les constellations des thèmes de l'aventure et du tragique.

L'aventure est un thème récurrent dans le discours de Perceval et d'Amfortas. Ce discours étant historiquement situé dans le contexte de la chevalerie médiévale, on ne s'étonnera pas de trouver, dans les répliques de l'un ou de l'autre, des termes évoquant la

⁷¹⁸ Ducrot (Oswald) et Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Le Seuil, 1972, (coll. « point/essais » p.p. 283/284).

chevauchée ou l'amitié qui se noue entre chevaliers chevauchant « épaule contre épaule » et affrontant l'ennemi commun dans des combats héroïques. Cette action, ici incarnée par le jeune Perceval, exige de la part des chevaliers courage et fermeté dans l'élan et mobilise toute leur énergie. Dans l'espace du Monde librement ouvert devant eux, ils s'avancent au devant de leur destin, emportés qu'ils sont dans une quête que nourrit leur rêve. La liberté d'une telle aventure ne tient pas seulement aux virtualités de leurs jeunes années, elle est aussi le fait d'une vitalité qui se renouvelle constamment au contact de la nouveauté et de ses risques.

Le tragique se manifeste aussi comme un thème fédérant de nombreux motifs ou variations dans le texte. Associé à un lieu marqué par la désolation et la dégradation, Montsalvage, le tragique est aussi lié au monde de la nuit, à celui de l'ombre et de l'obscurité. Amfortas y incarne dans sa propre personne, perçue comme un signe de mauvais augure, le tragique humain fait de lucidité et de désespoir. L'homme tragique, « tournant le dos au soleil » » comme Montsalvage, se complaît dans l'immobilité et s'enferme dans la contemplation du passé, douloureusement conscient du poids de l'ombre et de la mort qui pèse sur son existence.

Au-delà d'un discours développant un thème et ses variations, le lecteur, se situant au niveau de l'ensemble des thèmes fondamentaux structurant le texte, peut rendre compte de celui-ci à travers une synthèse décrivant la configuration des thèmes qui le constituent. Voici, pour illustration, ce qu'un jeune lecteur, partant des dix thèmes dégagés par l'inventaire précédent, peut produire comme discours exposant la configuration thématique générale du texte.

« Dans le cadre du monde médiéval, le texte met en scène une rencontre entre un chevalier solaire, être de lumière et d'aventure et un roi ténébreux. Cette rencontre, qui est aussi celle de deux univers imaginaires, d'une part celui de la lumière et de la quête magique, d'autre part celui de la nuit et du destin tragique fait apparaître Montsalvage pétrifié comme un royaume désenchanté ».

Au-delà de telles synthèses, le lecteur peut mettre en relation les caractéristiques de la thématique spécifique au texte avec d'autres réalisations du même auteur pour dégager l'univers imaginaire de son oeuvre.

8.1.1.2. Approche structurale du texte.

La première phase de l'approche se présente comme un inventaire aussi exhaustif que possible des principaux signes du texte. Le tableau qui suit a pour objet de présenter les unités significatives essentielles observables dans le texte de J. Gracq à travers une approche structurale microanalytique. N'ont été retenus ici que les champs lexicaux, les tropes et les différents faits de langue. Pour que soit prise en compte la spécificité de chacun des deux discours, il convenait de rapprocher les répliques constituant le « texte » de chaque personnage⁷¹⁹. Si certains faits comme les champs lexicaux sont présentés seuls, d'autres faits sont souvent accompagnés d'une élucidation ou d'un commentaire explicatif.

⁷¹⁹ Un indice numérique indique la place respective dans le texte de chaque réplique examinée.

	CHAMPS LEXICAUX	TROPES	FAITS DE LANGUE
F	(1)	<ul style="list-style-type: none"> « c'est son étalon » = tout le reste mesurable. 	<ul style="list-style-type: none"> « tu n'as pas le/chercher.
	<ul style="list-style-type: none"> • Désaccord • Confiance • Chances/Merveilles 	<ul style="list-style-type: none"> « c'est comme un conte de naissance au usage d'enfant » = récit naïf et plein d'illusions. 	<ul style="list-style-type: none"> « c'est pas → « c'est » = insidieusement réjeté,
E	<ul style="list-style-type: none"> • Enfièvre • Obéissance • Délicieuses 	<ul style="list-style-type: none"> « c'est vous mes répétitions de mes vices » = privation/instruction. 	<ul style="list-style-type: none"> « ensermenté,
			<ul style="list-style-type: none"> « capitulation de « vous » = une certaine fascination.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Sarcasme • Sévère • Frustré 	<ul style="list-style-type: none"> « la vie = était l'enfer ». « la vie était « l'ami », → allégories montrant une vision manichéenne. « le repos du corps » = sérénité, « comme un osseux de nuit oublié au grand jour » = acte de mauvaise foi, symbole de malheur et de l'indifférence. « c'est la vie » = partie d'illusions et des éléments de sa vie personnelle. « faire tout un petit jour » = obscurité paradoxale interprétée par Perceval comme un signe de malheur. 	<ul style="list-style-type: none"> « nullement. « imparfait » = passé lointain. « passé composé » = passé récent, « présent » = présent qui dure → acte d'inspiration. « durable, « c'est « répétition » = unidimensionnel, réductible - simple coordination de faits qui s'ajoutent sans autre logique, « manichéisme » = vision manichéenne. « c'est pas ça bien tout » = forme impersonnelle masculine une réalité difficile à saisir.
			<ul style="list-style-type: none"> • Interrogation • Désorientation • Vérité • Jeu

	GRANDS LEXICAUX	TROPES	FIGURES DE LANGUE
A M	(1) • Dénouement • Exoïsme • Humilité • Hypocrisie • Envie • Antim • Comédie		<ul style="list-style-type: none"> • Titroisment = signe d'un rapport hiérarchique. • Niveau de langue littéraire et moderne • Conditionnel = simple possibilité pour l'auteur « peut être » marquant le doute souligne le caractère peu probable.
F O B T	(2) • Nuit • Illusion • Simplicité/élégance • Révélation • Déshérence • Appropriation • Explosion	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est en toi qu'il faut le nuit » = aveuglement. • « Tu n'étais dans un songe » = illusion. • « Tes yeux d'aveugle » = révélation. • « C'est une explosion qui se joue chez » = acquisition/transition. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impertinence/ironie = rupture. • « Le plus simple de tous les hommes » = apostrophe ou apposition au sujet qualifiant l'ensemble de tout. • Superlatif/estatif plus riche que le superlatif absolu = forme de violence. • Présence : l'un est celui du moment actuel de l'expérience, l'autre a une valeur intemporelle et générale.
A B	(3) • Connaissance • Vieillesse • Lucidité • Mémoire • Intermittence/Lumière • Nuit • Oubli • Lutte • Quête • Cercle • Permet/absence	<ul style="list-style-type: none"> • « La nuit qui le centre » = connaissance/insouciance. • « Tu marchais vers les étoiles » = vers l'ignorer. • « Les yeux dans la lumière » comme l'ignorer, mais aussi connaissance. • « Tu n'as jamais touché au son d'acier » = tu ne t'es jamais dévoté de son chemin. • « Un jour une page blanche » = le monde et la vie sont à écrire. 	<ul style="list-style-type: none"> • « Celui-là connaît le vrai jour qui n'oublie jamais la nuit qui le centre » = phrase de forme chiasmique → met en valeur de l'être lucide (selon l'écriture) → la phrase a l'apparence d'une maxime, d'une sentence, d'une vérité intemporelle. • Répétition du verbe « oublier » = tu ne connaissais pas le vrai jour, Perceval.

A	<ul style="list-style-type: none"> • Passif/Trisme • Anacorete • Avants Arrière 	<p>ce il construit, mais aussi rapport à l'écriture (de l'autour lui-même),</p>	<p>• Troisième personnel sans le adjectif possessif de la 2ème personne sans régime = mise en évidence par l'autour de</p>
M	<ul style="list-style-type: none"> • Apparence • Obscurité • Éternité 	<p>• « Une lumière qui diminue devant un point » = rétrogradation,</p>	<p>• l'opacification de son inscription,</p>
F	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement • Rite 	<p>• « Tout ce qui est délaissé porte une ombre » = ombre propre (sans non délaissé de l'objet),</p>	<p>• « Le monde est vide » = sujet concrets, donc mise en déqualification par l'autour,</p>
O	<ul style="list-style-type: none"> • Miroir/voix • Variance • Immobilité 	<p>• tout aussi ombre éparse (projection de l'objet dans la zone opposée à la source lumineuse),</p>	<p>• d'ort parti comme une page blanche de singulier blanc → sans complémentation et réduction,</p>
E	<ul style="list-style-type: none"> • Échec • Avants/Victims • Disparition/Mort 	<p>• « parler » = présence,</p>	<p>• « il est si facile d'être tout devant soi sans se connaître » =</p>
T	<ul style="list-style-type: none"> • Éventures • Latence • Éternité 	<p>• « Miroir/voix la face à tourner le dos » = pouvoir de fascination,</p>	<p>• formule impersonnelle → généralisation détestable,</p>
A	<ul style="list-style-type: none"> • Variance • Accomplissement 	<p>• « Miroir/voix tournée des soi soi » = il est une ombre portée et sa page ombre,</p>	<p>• « Tout ce qui est délaissé porte une ombre » = présent de vérité générale → valeur de évidence,</p>
B	<ul style="list-style-type: none"> • Rêve • Image • Point • Point • Lin. 	<p>• « Il litige ses yeux » = il ouvre ses yeux litigés ou malades,</p>	<p>• Miroir/voix devant sujet dans le discours d'Amélie et Marcel/objet,</p>
		<p>• « Les ombres grises que font les traits des yeux les points à la » = les dérivés about droit au point produisant des ombres d'autant plus grises qu'ils sont plus éloignés de la source lumineuse,</p>	<p>• Répétition de Miroir/voix = rétrogradation de Miroir/voix portée par l'autour concrets du présent,</p>
		<p>• « Miroir/voix est très vieux et la bouge plus grise » = ombres vieillies,</p>	<p>• Répétition de « ce qui dans un volume de couleurs chromatiques, souligne paradoxalement l'impossibilité de Miroir/voix,</p>
		<p>• « L'ombre y page » = l'ombre y n'est pas la source,</p>	<p>• « parce que ... et que » = deux causes séparées et opposées,</p>
		<p>• l'ombre et la source comme un temps noir = réflexion du litigé, sans tout un dire</p>	<p>• Le parallélisme anthropique est souligné par la même construction tripartite des dérivations : « les corps d'objet</p>

	<p>linéaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Les coups d'épée, et les vols devant toi » = représentation fragile des actions futures, • « Il contemple les choses fixes » = représentation actualisée des événements, • « Les élan, retombés » = métaphore de la paine qui avait levé et qui retombe, • « Les gestes pétrifiés » = fossilisation de la personne, • « Comme un éperonnant de mannaie rêvé » = vision archaïque et suppression du mouvement, • « Les unes pris comme dans une glace » = emprisonnement, incapacité à l'écouler (cf. « Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui » de Mallarmé) • « La destinée scellée » = marquée dès le début, irrévocablement et définitivement : elle, comme éternel dans un noir, • « Ce que la voyait se mettait autour comme une manne, Montsalvaug ne le voit déjà plus que comme une destinée » = l'action, quand elle doit projeter ou subvenir par Perceval, était une marche en avant libre, ouverte à tous les possibles et parmi d'autres possibles, quand elle est considérée par Montsalvaug, elle est l'existence accomplie irrévocablement. 	<p>et les aventures et le Grand »</p> <ul style="list-style-type: none"> • les choses fixes, les élan tombés, les gestes pétrifiés », • Opposition entre l'adjectif « dormant » forme de participe présent actif et l'énumération des participes passés passifs → du côté de Perceval c'était jusqu'à l'infaillibilité et la vertu (cf. du côté de Montsalvaug, c'est l'accueil, l'assomment et l'assés-ment), • L'immobilité de noms d'action seule pour Perceval = « les coups d'épée et les aventures et le Grand » → une série d'actions à faire ou de projets, pour Montsalvaug c'est une énumération de noms désignant les éléments d'une action ou progressivement les actes eux-mêmes, et pour finir le destin dans son état final, tous ces noms étant sur un d'un participe passé de sens passif, • « Un geste » = premier démonstratif, représente la rigueur de Perceval lesquelles sont réduites à une composition qui ne veut pas réussir, • « Destinée » aventure » = « destinée » représentant quelque chose pour tout, les termes de la phrase antérieure.
--	---	--

Lecture faite des différents indices de l'approche structurale, le lecteur peut alors proposer une synthèse des interprétations accessibles par le moyen de cette approche.

« A travers la rencontre entre un jeune chevalier et un roi, J. Gracq met en évidence l'existence d'un rapport hiérarchique entre les deux personnages dont le plus âgé, dans le contexte de chevalerie médiévale et de compagnonnage, fait office d'éducateur du plus jeune. Ce dernier toutefois n'hésite pas à dépasser le respect dû à l'aîné et à initier une relation de franchise. Cette rencontre est pour le jeune Perceval, habitué jusque là à vivre avec des repères sûrs, dans une quête absolue de la lumière et de l'accomplissement héroïque, l'occasion d'une confrontation douloureuse avec le monde du malheur et de la nuit. Une telle rupture qui crée l'étonnement du jeune chevalier est aussi la source de sa frustration. La révélation dont il est l'objet de la part d'Amfortas est en effet révélation des illusions et des mirages qu'il poursuit. Quant à Amfortas, qui oppose à Perceval le paradoxe d'une vérité et d'une lucidité de la nuit, il révèle aussi, à travers cette initiation au tragique de l'existence humaine, combien sa

propre existence et celle de Montsalvage se sont transformées en destin et cet aveu désabusé qui ne va pas sans nostalgie est celui d'un être qui a tout vécu. En confrontant de la sorte l'illusion et la désillusion, la quête de l'absolu et de l'accomplissement glorieux et la dérision à l'égard du magique ou de l'élan héroïque, J. Gracq montre combien tout en étant contradictoires, ces deux postulations ont aussi plus d'un point commun et expriment l'une et l'autre, l'une sans l'autre, dans le choix unilatéral de l'ombre ou de la lumière, les limites de la condition humaine ».

8.1.1.3. Approches sociocritiques du texte.

Les diverses approches qui constituent la sociocritique seront successivement appliquées au texte selon leur méthodologie propre.

Approche sociocritique selon L. Goldmann :

Si le lecteur suit la méthode de lecture préconisée par L. Goldmann dans *Le dieu caché*, il va s'employer, dans un premier temps, à rendre compte des structures du texte ou de l'oeuvre à travers une « vision du monde ».

La lecture du texte permet d'observer, à partir du discours des deux personnages, comme aussi à partir de ce que chacun dit de l'autre, diverses visions du monde en apparence contradictoires.

Du côté de Perceval, sont à remarquer deux représentations du monde successives et contradictoires : d'une part, le monde tel que le voyait jusqu'alors Perceval dans sa jeune vie, un monde accessible à tous les possibles, un espace lumineux et ouvert à l'aventure; d'autre part, la vision d'un monde dominé au contraire par la nuit et par la figure insolite et paradoxale d'Amfortas. Gagné par l'interrogation et par le doute, Perceval fait, au contact du roi de Montsalvage, la douloureuse prise de conscience de la vanité des illusions qu'il poursuit.

Du côté d'Amfortas, on constate une vision du monde essentiellement tragique, un monde dominé par l'ombre et par la nuit et dans lequel semblent paradoxalement se complaire Amfortas et Montsalvage. Cette vision lucide qui prétend s'appuyer sur une expérience réaliste du monde s'accompagne d'un scepticisme orgueilleux à l'égard des séductions de la croyance et des illusions héroïques. C'est à peine si l'on sent affleurer dans le discours d'Amfortas quelques sentiments nostalgiques pour son propre passé glorieux. Dans sa lucidité désenchantée, le roi ténébreux qui se complait dans une attitude de retrait et d'immobilisme, renonce à toute forme d'élan et à tout projet.

Cette vision du monde qui présente un double aspect est perceptible à travers les champs lexicaux, mais aussi à travers les métaphores, les symboles ou les faits de langue utilisés par le discours que l'auteur prête à ses personnages. Loin d'être en tout point contradictoires, les deux discours se complètent : à la lucidité désenchantée d'Amfortas répondent l'illusion de Perceval et sa douloureuse frustration; à l'héroïcité et à l'élan confiants de Perceval fait écho l'évocation nostalgique des exploits passés d'Amfortas.

A partir de la vision du monde du texte, le lecteur est ensuite invité à découvrir la

relation qui lie cette vision du monde et le groupe social ou la société qui l'a produite et l'a nourrie de ses aspirations ou de ses contraintes. Sans invraisemblance, le lecteur peut établir un lien entre cette vision du monde complexe, faite de rêve et de désenchantement, et la situation paradoxale des années 30 et 40 marquées par la rupture de la Seconde Guerre Mondiale. On peut, en effet, considérer les attitudes contradictoires représentées dans cette scène comme homologues de celles qu'un tel conflit avait suscitées en particulier dans la société française d'alors, attitudes d'héroïsme pour certains, de démission pour d'autres qui, à l'égal d'Amfortas prétendaient incarner la lucidité, en s'appuyant sur l'expérience d'autres conflits ou d'autres désillusions. A cela s'ajoute le sentiment d'appartenir à un monde achevé ou rien de neuf ne peut plus jamais surgir.

Approche sociocritique selon P. Bourdieu.

Si le lecteur choisit la démarche de lecture initiée par P. Bourdieu dans *Les règles de l'art*, il va d'abord identifier les positions dans l'espace social de l'oeuvre.

Le texte se polarise d'évidence autour de deux positions, celle de Perceval et celle d'Amfortas. Le premier incarne la jeunesse et la quête essentielle et absolue du sens. Le second, détenteur d'un certain savoir, représente la tradition.

Les positions étant identifiées dans l'espace social de l'oeuvre, il s'agit alors pour le lecteur d'évaluer en quoi ces positions sont symboliques d'une position de l'auteur dans l'espace de production lui-même. Si l'on veut bien admettre que l'auteur, sans s'identifier à l'un des deux personnages à l'exclusion de l'autre, a exprimé à travers chacun d'eux, une prise de position dans le champ littéraire, quels choix stratégiques de J. Gracq sont-ils lisibles dans ce texte ?

Perceval, qui, répétons-le, symbolise la jeunesse et la quête essentielle et absolue du sens, pourrait représenter l'image que l'auteur J. Gracq se fait de lui plus jeune, inscrivant l'oeuvre à venir dans le sillage du symbolisme. Ainsi pourrait être élucidée la référence plus qu'évidente à Mallarmé à travers la « page blanche » ou l'image des « actes pris comme dans une glace ». Mais Perceval peut par ailleurs représenter, dans ses élans et dans sa quête absolue de sens et de liberté, la poétique surréaliste auquel J. Gracq était plus que sensible comme les auteurs de sa génération.

Amfortas pourrait, dès lors signifier, à trouver son discours archaïsant, les séductions toujours vivaces des formes et des genres traditionnels. La démythification qu'il entreprend auprès de Perceval peut être lue comme une distance prise par J. Gracq avec le mouvement surréaliste : « Tu vivais dans un songe, le plus simple de tous les hommes » résonnerait, dans ce sens, comme une réduction des ambitions surréalistes. Mais il n'est pas exclu qu'à travers le « détenteur des objets sacrés », appellation par laquelle l'auteur désigne Amfortas dans son Avant-Propos puisse être reconnu le pape du Surréalisme, A. Breton lui-même, connu pour avoir été un amateur et un collectionneur d'objets sacrés ou magiques. Amfortas incarnerait alors, dans ce sens, la poétique surréaliste figée dans la répétition. Dans l'un comme dans l'autre cas, la quête surréaliste se trouve, dans une certaine mesure, disqualifiée par un auteur faisant le choix de la marginalité dans le groupe surréaliste ou en marge du groupe.

Approche sociocritique selon L. Althusser.

Si le lecteur adopte une lecture althussérienne s'appuyant sur le concept « d'idéologie » définie comme le moyen que se donne une société de se maintenir et de se développer, il convient d'abord qu'il repère les attitudes idéologiques observables dans le texte. Deux attitudes sont ici à prendre en compte, celle de Perceval et celle d'Amfortas.

L'attitude de Perceval qui incarne l'élan héroïque, qui utilise cet élan pour triompher des forces du passé et pour qui la quête (y compris par le questionnement) est un moyen de s'approprier un pouvoir, correspond à une idéologie du progrès ou de la révolution. L'attitude d'Amfortas est plus complexe. Illustration parfaite du concept d'idéologie tel que le définit Althusser, le discours d'Amfortas est le moyen par lequel une société cherche à se maintenir au pouvoir. Ce discours d'Amfortas, marqué par un certain passéisme, véhicule une idéologie conservatrice au nom du principe de réalité qui doit l'emporter sur l'utopie. Au-delà des attitudes contradictoires de ses personnages, nul doute que l'oeuvre elle-même ne porte la marque d'un discours idéologique propre, lequel vise à dépasser les contradictions ici incarnées. L'oeuvre et l'auteur identifient dans ce dépassement la voie par laquelle la société doit passer pour se maintenir. Le salut de la société ne se trouve ni dans le geste naïvement et dangereusement héroïque, ni dans un renoncement à toute vitalité ou à tout renouvellement social. Tout laisse à penser que se trouvent ici réfutés conjointement l'un par l'autre et l'un sans l'autre, deux discours également étroits, progressisme et traditionalisme, et que se trouve simultanément promu le principe d'une société démocratique et complexe reposant sur la fusion paradoxale de l'avenir et du passé et sur le dépassement des adhésions unilatérales ou totalitaires.

8.1.1.4. Approche mythocritique.

L'application de l'approche mythocritique à un texte suppose, on s'en souvient l'identification des thèmes et celle des myèmes, opérations qui se réalisent à travers l'élaboration d'un résumé et celle d'un tableau.

Le résumé qui suit correspond à une reconstitution des éléments narratifs du texte, dans leur ordre chronologique.

Dans un lointain passé, Amfortas a connu la quête du Graal, ses élans et ses aventures. Depuis, le château de Montsalvage, où il s'est retiré est devenu « très vieux et Montsalvage ne bouge plus guère. Un autre chevalier, Perceval, croyait, lui aussi, en son étoile et marchait vers le soleil en accumulant les aventures et les victoires dans une vision simple de la vie. Il ne connaissait, en effet, dans sa marche en avant, que « l'ennemi qu'on perche de sa lance, et l'ami avec qui l'on chevauche épaule contre épaule. La rencontre d'Amfortas au bord du lac, ou dans le décor ténébreux de Montsalvage le met en présence du monde de la nuit incompréhensible pour lui. Le jeune Perceval vit comme une contradiction insurmontable que le « roi règne par son malheur et que dans ce château il puisse faire nuit en plein jour ». Au sentiment de désenchantement que le seul regard d'Amfortas suffit à produire sur le jeune homme, le roi ténébreux ajoute un discours où il révèle à son interlocuteur la part d'illusion des lumières qu'il poursuit. Rappelant à Perceval combien il est « facile d'aller droit devant soi sans se retourner » il

lui signifie que tout ce qui est éclairé porte une ombre. Amfortas, dès lors décrit la situation présente de Montsalvage et la sienne propre en valorisant les images nocturnes et en leur prêtant un caractère spectaculaire. Mais son discours trop polémique cache mal la nostalgie de ses élans passés et le regret d'un accomplissement vécu comme mortifère.

Le tableau qui suit permet de croiser les mythèmes (ou unités significatives du mythe que présuppose le texte) et les thèmes mythologiques de ce même texte en mettant en évidence leurs structures diachroniques et synchroniques.

1 - Thèmes et mythèmes	2 - Ombre, nuit, mystère	3 - Quête du Grand et nouveau, en secret	4 - Retour sur le passé, insubordination et accomplissement mortifère	5 - Ombre et nuit spectaculaire	6 - L'éclairement et l'initiation	7 - Vision d'initié et révélation d'ombre ou lumière	8 - Vision paradoxale, ombre et lumière
<p>1 - Retour à soi en son docteur.</p> <p>2 - Retour à soi en marchant vers le soleil.</p>	<p>7 - Retour, regard d'initié sur le monde de la nuit, mystère pour lui.</p> <p>8 - Retour, regard d'initié sur le monde de la nuit, mystère pour lui.</p>	<p>1 - Amfortas (père) dans la quête du Grand, ses élans et ses retours.</p> <p>4 - Retour à soi en quête du Grand, accomplissement mortifère et vision d'initié.</p>	<p>2 - Le châtiment de Montsalvage est "d'abord très vieux et de temps plus jeune".</p>		<p>6 - Retour à soi en quête du Grand, accomplissement mortifère et vision d'initié.</p> <p>10 - Retour à soi en quête du Grand, accomplissement mortifère et vision d'initié.</p>	<p>7 - Retour à soi en quête du Grand, accomplissement mortifère et vision d'initié.</p>	

<p>14 - Amfortas rappelle à Perceval que le monde est un vieil homme paraissant comme une page blanche, une lumière qui donne à droite (S) une jeune fille le veuf.</p>			<p>13 - Amfortas rappelle à Perceval combien il est facile d'être devant soi sans se réaliser.</p>	<p>16 - A Montsalvage on se regarde plus le soleil.</p> <p>17 - Montsalvage préfère l'ignorance aux "dons des saints".</p>	<p>11 - Amfortas invite à Perceval la part d'illusion que l'existence peut donner.</p>	<p>15 - Amfortas rappelle à Perceval le caractère paradoxal et complexe de l'existence: "tout ce qui est d'abord pour moi est mal".</p>	<p>12 - Amfortas rappelle à Perceval que "c'est la nuit qui donne le vrai jour qui révèle l'existence la nuit qui le donne".</p> <p>18 - Amfortas oppose la nuit de Montsalvage au jour de Perceval.</p>
---	--	--	--	--	--	---	--

Ce tableau, en mettant en évidence, au-delà des structures diachroniques, la réalité des thèmes synchroniques, permet une description aisée de ces thèmes. C'est ainsi que le thème de la lumière et du merveilleux constitue le trait commun de la première colonne : Perceval qui a cru en sa chance merveilleuse se met en quête du Graal et le monde s'ouvre d'abord devant lui comme un éblouissement. On reconnaîtra, à travers les mythes de la deuxième colonne, une même polarité nocturne néfaste : la nuit et l'ombre qui caractérisent tout à la fois Amfortas et le décor ténébreux de Montsalvage sont marqués d'une valeur négative. L'isomorphisme qui caractérise la troisième colonne est celle du mouvement héroïque triomphant, à quoi s'oppose, dans la colonne suivante, le retour en arrière ou la contemplation nostalgique et mortifère des héros passés. Le trait commun qui réunit les faits de la cinquième colonne est constitué par une valorisation paradoxale des images nocturnes associées au monde de Montsalvage. La sixième colonne est réservée au sentiment de désillusion qui affecte Perceval et à l'initiation qu'il reçoit. Les deux dernières colonnes se réfèrent successivement à la vision manichéenne de l'existence qui caractérisait jusqu'alors Perceval et à la vision paradoxale à laquelle le

discours d'Amfortas, malgré son caractère manipulateur, initie le jeune Perceval.

A partir de ce tableau, peut se réaliser une analyse des relations entre les colonnes, analyse accomplie en référence à la typologie proposée par G. Durand, notamment dans ses *Structures anthropologiques de l'imaginaire*⁷²⁰. Les relations existant entre ces colonnes étant d'association ou d'opposition, il s'agit de s'interroger sur le sens de ces relations. On constate tout d'abord un système relativement autonome de mythèmes entre les quatre premières colonnes, chaque colonne étant associée à une autre et opposée à une troisième.. C'est ainsi que la première colonne est opposée à la colonne 2, tandis que la colonne 3, à laquelle elle est associée, entre en relation d'opposition avec la colonne 4. A la vision idéalisée de l'action héroïque et de l'objet de la quête répond symétriquement et inversement une vision négative de leurs contraires. Deux régimes semblent s'opposer : le régime diurne du héros solaire et le régime nocturne plus enclin à une contemplation du passé qu'aux tentations de l'avenir. Précisons que la vision nocturne tragique qui est celle de la colonne 2 correspond au régime héroïque et à ses postures polémiques ou antithétiques percevant la menace nocturne des « visages du temps »⁷²¹. A partir de la colonne 5, il y a inversion des valeurs. La colonne 5, qui s'oppose à la colonne 2 nous donne en effet de l'ombre et de la nuit des images paradoxalement valorisées : quand elles sont vues par Montsalvage et à travers le discours d'Amfortas, ces images nocturnes ne sont plus vécues comme des ténèbres terrifiantes : elles ont été apprivoisées et euphémisées. La seule perception de ce régime nocturne de l'image, dépourvu d'une valorisation négative est de nature à introduire le doute chez Perceval qui ne reconnaît plus, dans ce renversement des valeurs, ses propres repères. A partir de la colonne 6, les valeurs positives des colonnes 1 et 3 se trouvent elles-mêmes mises en doute et les valeurs héroïques deviennent des illusions. S'il est vrai que le texte peut être lu comme une initiation du héros solaire, Perceval, à une vision paradoxale de l'existence (seule vraie valeur du texte), Amfortas, tout en étant cet initiateur, l'est en quelque sorte malgré lui, dans le sens où il conserve une attitude trop polémique pour être perçu comme le modèle d'une position authentiquement paradoxale, correspondant à une « coïncidentia oppositorum »⁷²² : Amfortas, dans son discours, tout en discréditant la quête du Graal, n'en exprime pas moins son regret d'un destin déjà accompli.

A partir des leçons qui ont été tirées du texte, il convient de s'interroger sur la nature du mythe en question. Quelles sont les figures mythiques reconnaissables dans ce passage du *roi pêcheur* ? Compte tenu des répliques qui suivent et des nombreuses allusions à la pétrification, il semble que le texte analysé reproduise, entre autres influences, le mythe de Loth fuyant Sodome et Gomorrhe brûlantes. Par rapport à ce mythe, Perceval incarnerait le rôle de Loth cherchant à rejoindre le divin. Quant à Amfortas, devenu gardien du Graal, ayant cédé aux tentations terrestres de la chair dont il porte la marque brûlante, il s'identifie à la femme de Loth dans son attachement aux valeurs du passé et connaît le même « destin scellé » devenant « pierre de foudre au

⁷²⁰ Durand (Gilbert), *Des structures anthropologiques de l'imaginaire*, op. cit.

⁷²¹ Ibid.

⁷²² Ibid.

bord de la route »⁷²³. Une autre interprétation peut être proposée : J. Gracq, dans ce texte, traduirait le discrédit du mythe prométhéen et sa substitution par le mythe hermésien. Le premier mythe, correspondant aux valeurs et aux structures héroïques de l'imaginaire, est incarné tout à la fois par Perceval et par Amfortas qui, comme Prométhée ayant dérobé le feu, a le flanc qui saigne et incarne la contradiction essentielle de toute vie humaine tributaire de son vouloir-vivre. Le second mythe, qui s'esquisse dans les valeurs et dans le régime nocturne paradoxal, est celui que pourrait incarner Perceval abandonnant sa vision manichéenne et polémique de l'existence au profit d'une « coïncidentia oppositorum ». Une telle analyse rejoindrait les conclusions de G. Durand caractérisant notre siècle comme celui du « retour d'Hermès » : Dans son ouvrage récent « *Introduction à la mythologie* », faisant référence à la thèse de F. Bonardel, le mythologue a cette phrase : « partant délibérément de la mythanalyse de notre temps et constatant le mal profond de notre époque [...] prométhéenne « malade de son roi », « dés-oeuvrée », désenchantée, l'auteur collectionne tous les signes d'un radical changement de mythe, non seulement chez les restaurateurs explicites de courants occultés comme Eliade, Corbin, Jung, Bachelard, Guénon ou Daumal ...mais encore chez Wagner, Nietzsche, Antonin Artaud [...], Caillois, Thomas Mann, Bousquet, Heidegger, Bonnefoy, Char, Rilke ». Dans ce sens, Perceval, renonçant à sa mission prométhéenne, choisirait dans son silence final, de retenir la leçon initiatique et de devenir ce fils doublement né du mythe hermésien.

8.1.1.5. Approches psychocritiques.

1 Approche psychocritique selon C. Mauron

Un lecteur, suivant la démarche préconisée par C. Mauron, va dans un premier temps s'employer à reconnaître les éléments qui constituent le système symbolique qu'est le texte. Or "pour qu'un élément de l'oeuvre soit retenu comme partie intégrante du mythe, il faut qu'il se répète »⁷²⁴ dans le texte. La première étape de la démarche va donc consister à repérer les éléments ou les situations ayant dans le texte un caractère suffisamment répétitif pour être assignables par le lecteur à un discours inconscient de l'auteur. Si les éléments se répètent, c'est qu'ils sont significatifs, si ces éléments significatifs sont coprésents dans le même texte, c'est qu'ils ne sont pas sans relations et qu'au principe de répétition s'ajoute un principe de cohérence. La deuxième étape va consister dès lors à identifier la structure symbolique du "mythe personnel" de l'auteur et à la formuler. Dans l'hypothèse la plus favorable, les situations identifiées précédemment se structurent sous la forme d'un récit qu'il est possible de personnaliser autour d'une ou de plusieurs figures mythiques. Le mythe personnel étant formulé, il va s'agir, dans la phase suivante, de l'interpréter en mettant à contribution les modèles explicatifs mis en oeuvre par la psychanalyse et notamment les concepts d'identification, de projection et de transfert. Cette interprétation du mythe personnel peut permettre chez les meilleurs

⁷²³ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Avant-propos, op. cit.

⁷²⁴ Pire (François), "Psychanalyse et psychocritique", in *Méthodes du texte*, op. cit., p. 268.

lecteurs, sinon d'élucider le mythe de l'auteur, tout au moins de "presse[r] l'oeuvre de livrer quelques-uns de ses secrets"⁷²⁵. La quatrième étape de la démarche psychocritique correspond à une vérification des hypothèses émises au cours de la lecture dans la vie de l'auteur. Si en effet l'interprétation est fondée, elle doit "rendre compte à la fois de l'oeuvre et de la vie"⁷²⁶.

L'application de cette méthode de lecture au texte du *roi pêcheur* permettrait d'aboutir à la reconnaissance de deux figures complémentaires dans le mythe de l'auteur : celle d'un être jeune, plein d'élan et d'enthousiasme, riche de ses exploits chevaleresques et de ses rêves d'accomplissements futurs, et celle d'un être plus âgé qui se présente comme expérimenté, désormais revenu de toutes les illusions de la jeunesse. Le plus ancien fait découvrir au plus jeune la vanité des élans et l'initie à une vision lucide et désenchantée de la réalité du monde et de son tragique que symbolise Montsalvage. Dans son dépérissement et sa pétrification, le monde y semble se figer, comme se fige et se suspend la marche en avant du héros.

Peut-on lire la mise en scène de ce conflit comme révélatrice des structures personnelles de l'auteur et à quels indices peut-on repérer l'investissement identificatoire de l'auteur ? Dans l'affrontement verbal qui oppose les deux personnages, J. Gracq prend-il parti pour l'un contre l'autre ? S'il est vrai que le personnage de Perceval peut représenter certains aspects de la personnalité profonde de l'auteur, actuels ou passés au moment où le texte est produit, l'identification à ces aspects ne peut être que partielle, étant donné la faiblesse, la naïveté et le désarroi dont Perceval fait preuve en pareille situation. Ce personnage incarnerait l'identification sans ambiguïté à un modèle masculin. Quant au personnage d'Amfortas, doué d'une force importante, - force d'autant plus grande que J. Gracq souhaite critiquer cette force et faire de lui le "grand avorteur"⁷²⁷ - il n'en est pas moins l'incarnation de certaines virtualités de l'auteur. La pointe de ce texte est dans le refus d'un accomplissement intégral, l'identification ou l'accomplissement total étant vécu comme mortifère. Entre Perceval suspendu dans son élan ou disqualifié dans son exaltation juvénile, et Montsalvage ou Amfortas pétrifiés dans leur immobilisme mortel, il n'y a pas de contradiction, mais au contraire la formulation et le signe d'une structuration refusant délibérément l'achèvement mortifère.

2 Approche psychocritique selon J. Lacan.

Un lecteur, suivant la démarche préconisée par J. Lacan dans l'analyse qu'il donne du conte de Poe, *La lettre volée*⁷²⁸ va, pour commencer, s'employer à identifier, dans le texte et à travers une ou plusieurs scènes qu'il contient, les regards et la position symboliques des personnages. Ce passage du *roi pêcheur* contient deux scènes distinctes, l'une

⁷²⁵ Ibid., p. 275.

⁷²⁶ Ibid., p. 274.

⁷²⁷ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, "Avant-propos", op. cit., p. 17.

⁷²⁸ Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., pp. 11-61.

évoquée, l'autre représentée, chacune caractérisée par un regard particulier. La première scène, seulement évoquée, et donc perceptible à travers le discours de Perceval ou celui d'Amfortas, correspond à la quête conduite "jusqu'ici" par Perceval, le regard aimanté par la lumière du Graal. La seconde scène représente, en action, Perceval détourné de l'objet et de sa quête par la rencontre d'Amfortas et de Montsalvage. C'est Perceval avouant : "j'ai tant cru à mon étoile, à ma chance merveilleuse - et tout à coup, devant vous, tout cela m'est comme un conte de nourrice, un songe d'enfant dont je me serais soudain réveillé. Tout cela ne compte plus pour rien. Vous me regardez, et tout d'un coup vous me dépouillez de toutes mes victoires"⁷²⁹. Cette seconde scène montre, Perceval qui, sous le regard d'Amfortas, se sent dépossédé de ses victoires et de ses espoirs, tout à coup ressentis comme des illusions. Une fois les regards identifiés, il convient de les caractériser et d'interpréter le système complexe qu'ils constituent, en se référant notamment aux catégories lacaniennes de l'Imaginaire et du Symbolique. Deux regards et deux positions sont ici mis en présence. Le premier regard correspond d'évidence à une relation imaginaire et narcissique au réel et à l'autre : Perceval à travers "les coups d'épée et les aventures et le Graal", qu'il voit devant lui "libres et dansants dans la lumière", projette inconsciemment un idéal narcissique. Le second regard, celui d'Amfortas, qui se rapporte à une vision lucide du réel, y compris dans ses réalités les plus morbides, met en question la relation imaginaire de Perceval, en l'invitant à abandonner ses illusions. Mais une telle vision, pour plus lucide qu'elle soit, n'en paraît pas moins avoir ses propres limites, la clairvoyance tragique conduisant, à l'extrême, à l'absurde et au désespoir. Amfortas se révèle ainsi le "grand naufrageur", non pas seulement des rêves ou des illusions, mais aussi de toute forme d'espoir.

8.1.1.6. Approche sémiotique.

Pour une approche sémiotique de ce texte, le lecteur gagne à procéder premièrement à un repérage des figures et des formes de surface. C'est ainsi que, après avoir remarqué les figures les plus immédiatement perceptibles que sont les acteurs présents sur la scène, il est souhaitable qu'il observe dans le texte de leur discours la répétition de certains lexèmes comme "jour", "yeux", "vie" ou encore celle d' "ombre" et de "lumière". Au nombre de ces éléments que leur récurrence signale à l'attention du lecteur, ne figurent pas seulement les formes lexicales, mais aussi les structures syntaxiques. C'est le cas du pronom indéfini, "cela" utilisé à trois reprises dans la première réplique de Perceval ; c'est aussi le cas de la structure attributive dont on constate trois emplois identiques ou comparables dans la deuxième phrase de la seconde réplique du même acteur : "la vie pour moi était simple : elle était l'ennemi qu'on perce de sa lance, et l'ami avec qui l'on chevauche épaule contre épaule, dans le repos du coeur".

Dans un deuxième parcours, le lecteur peut alors s'employer à identifier et à modéliser les structures d'énonciation, ce qui passe par la reconnaissance des indices personnels et des indices situationnels. Tandis que les deux premières personnes du discours associées au temps présent, attestant qu'une communication se réalise, hic et nunc, entre Perceval et Amfortas, et que les mêmes personnes du discours conjointes et

⁷²⁹ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, p 96.

liées au passé composé renvoient à la rencontre récente des deux acteurs au bord du lac, l'emploi du "je" ou du "tu", représentant le plus souvent Perceval, emploi uni à celui de l'imparfait, évoque la vie passée de Perceval avant sa rencontre avec Amfortas. Les indices de lieu confirment cette structure puisque à un espace clos (celui du château où se déroule la communication actuelle), s'oppose un espace ouvert (celui des chevauchées de Perceval et de sa quête passées), cependant qu'un lieu d'intersection (au bord du lac) fait la jonction entre le passé et le présent et s'offre comme l'espace de la rencontre des deux hommes. A partir de cette rencontre, les deux discours se croisent, chacun des deux intervenants étant présent ou impliqué dans son propre discours et dans celui de l'autre.

La troisième étape de l'approche sémiotique, qui consiste dans la saisie des configurations discursives, suppose qu'auparavant le lecteur ait reconnu, au-delà d'une dissémination des figures du contenu, la présence de thèmes discursifs traversant le discours du texte. Plusieurs parcours figuratifs ainsi reconnus peuvent dès lors être rassemblés et condensés, dans leur dénomination spécifique, pour former ces ensembles discursifs plus vastes que sont les configurations discursives. C'est ainsi que plusieurs thèmes, tels le désaccord, l'hostilité, les contraintes et le désarroi constituent les motifs d'une même configuration discursive de la *Rupture*. Celle du *Malheur* ou du *Tragique* a pour parcours figuratifs la nuit, l'ombre, le désespoir, l'achèvement, la mort et le destin. Une autre organisation, de même nature, structure, autour du thème englobant de la *Quête*, des formes discursives reconnaissables telles que le Graal, le magique, la lumière, l'élan, la chevalerie, les aventures et l'héroïcité. *L'Héroïcité* devient, à son tour, structure discursive englobante et se reconnaît à divers traits comme la chevalerie, la victoire, l'amitié, le risque, la simplicité, la camaraderie, le bonheur et la sympathie. Quant à la *Lucidité Tragique*, elle rassemble la lumière, l'illusion, la fin, l'immobilisme, la fixité et l'enfermement.

La quatrième étape de l'approche sémiotique a pour objet l'identification et la modélisation des structures narratives et discursives du texte liées aux acteurs. On se souvient que l'acteur est "le lieu de convergence et d'investissement des deux composantes syntaxique et sémantique [et que,] pour être dit acteur, un lexème doit être porteur d'au moins un rôle actanciel et d'au moins un rôle thématique"⁷³⁰. Le tableau qui suit, au delà du repérage des formes narratives du texte, rend compte de sa composante discursive, sous la forme des rôles thématiques des acteurs, de la relation de leur discours au vrai et des termes évaluatifs qui les concernent. Ces informations, toutes liées à un même acteur et à un même programme narratif de surface, permettent de déduire l'attitude que l'auteur suscite chez son lecteur ou son spectateur à l'égard de l'acteur en question.

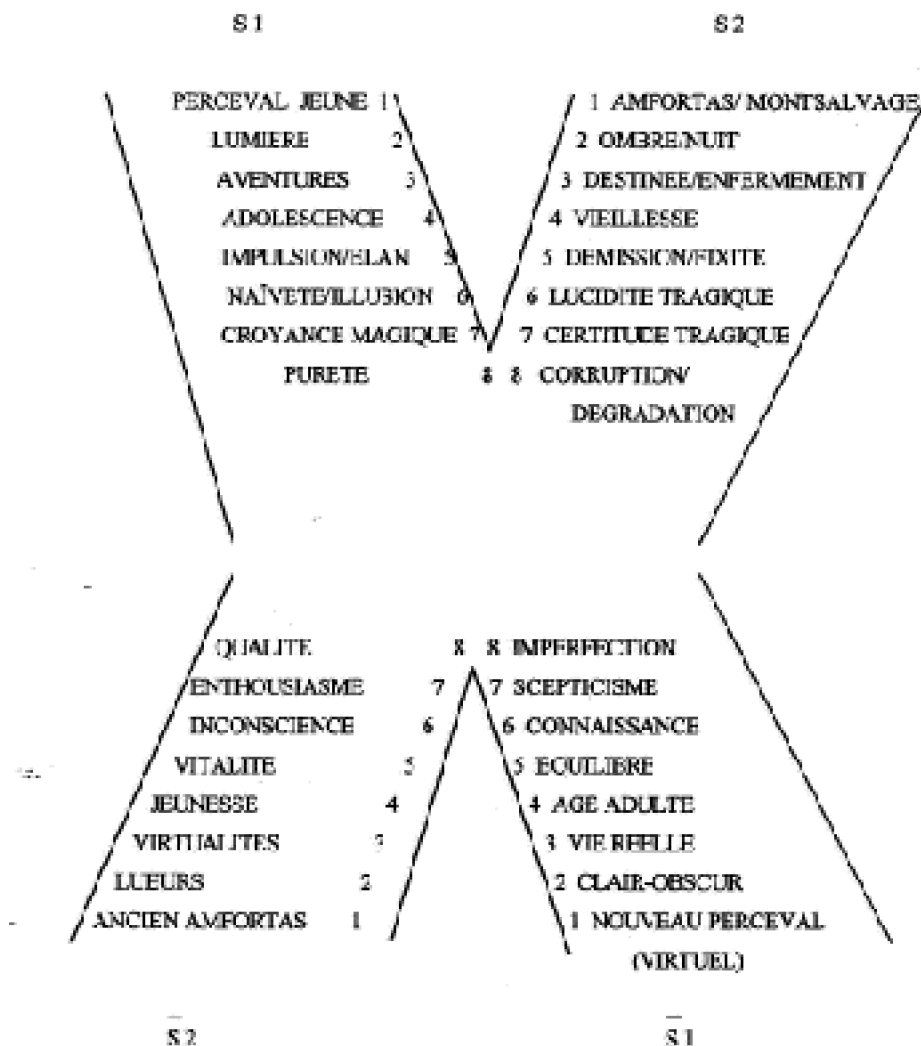
⁷³⁰ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op. cit., p. 8.

		COMPOSANTE NARRATIVE					COMPOSANTE DISCURSIVE				
PN	Sujet opérateur	Etat initial	Contrat	Performances	Sanctions	Etat final	Rôles thématiques	Vérifications	Qualificatifs	Attitude de l'auteur ou du lecteur	
1	AMFORTAS	PERCEVAL □ quête du Graal	Révéler à Perceval l'illusion de sa quête	+	doutes et incertitudes de Perceval	mutisme progressif des Perceval	Initiateur/révélé	Vérité humaine de l'acte d'initiation	"je n'aime pas que tu sois trop humble" (ce qui marque le souci qu'a Amfortas d'éviter que Perceval ne se sous-estime)	Amfortas s'offre comme un maître	
2	AMFORTAS	PERCEVAL □ quête du Graal état conjonctif perçu comme une menace par Amfortas	Manipuler Perceval en l'amenant à considérer sa quête comme illusoire	+	doutes et incertitudes de Perceval	Amfortas conserve et consolide son pouvoir	fourbe	mensonge et duplicité	"devoir oiseau de nuit" (= funeste)	Amfortas se révèle redoutable	
3	PERCEVAL (PN hors action)	Perceval □ Gaal	conquérir le Graal	- (encore inaccomplie)	Doutes	interrogation	Chevalier héros aventureur pur	Vérité du personnage mais aussi illusions		Le chevalier se présentait comme un être sympathique plein d'élan et d'esprit de conquête	
4	PERCEVAL (PN en action)	Perceval □ vérité	conquérir une certaine vérité sur lui-même	partiellement réalisée	"enfant" qui se paie cher" = vérité qui lui	interrogation mutisme initié	chevalier	vérité du personnage	"enfant" "le plus simple de tous les hommes"	le chevalier reconnaît sa naïveté	

					coûte					
PN 5	MONTSALE	Montsalvo Soleil	Turner le dos au soleil	+	Pétrification	état final	Royaume d'ombres ruines enfer minéral et végétal	secret	"vieux" immobile	Montsalvo apparaît comme une caricature du renoncement

Il ressort de ce tableau une évidente bipolarisation des deux acteurs principaux. Amfortas se présente, en effet, dans cette scène tout à la fois comme un initiateur efficace, permettant, par son discours et par sa seule présence, à Perceval de remettre en question son propre parcours et comme un fourbe redoutable, agissant pour conserver son pouvoir, sous le couvert d'une action d'initiation, réelle par ailleurs. Perceval, dont l'élan et l'esprit de conquête font dès l'abord une figure sympathique, apparaît en définitive singulièrement naïf de par ses propres élans ou de par ses propres visées et par contraste avec la figure machiavélique d'Amfortas. Une telle scène est donc marquée par un affrontement de discours et de vérité. S'il est vrai qu'Amfortas tient un discours paradoxalement plus lucide, "tout vêtu de noir" qu'il est, ce discours n'en est pas moins marqué par des ombres et tout suggère qu'il porte en soi bien des germes mortifères. Quand il affirme péremptoirement "tout ce qui éclairé porte une ombre, Perceval", il vise le discours naïf du chevalier, mais une telle affirmation vaudrait aussi pour son propre discours elucidateur. Quant à Perceval, s'il est vrai qu'Amfortas lui démontre la vanité de la quête et de la conquête du Graal et s'il est vrai qu'il échange une situation de rêve et d'illusion contre une lucidité plus grande du réel, cette transformation, si elle est effective, n'est pas nécessairement pour lui une conquête (et pour qu'elle soit une transformation effective, il est nécessaire qu'elle ne soit pas ressentie comme une conquête).

La cinquième étape de l'approche sémiotique concerne, l'identification des structures profondes, ce qui nécessite, au préalable, l'inventaire dans le texte des catégories sémiques élémentaires se fondant sur une opposition binaire. La liste de telles isotopies pourraient être la suivante : nuit vs jour, mort vs vie, tragique vs bonheur, mouvement vs stagnation ou pétrification, aventures vs destinée ou enfermement, dégradation vs jeunesse, naïveté vs lucidité, ombre vs lumière, enfance vs vieillesse, certitude vs doute, élan vs démission. Mettre en évidence les rapports complexes existant entre ces catégories suppose que l'on dépasse la seule relation d'opposition et que l'on distingue ce qui relève d'un rapport de contrariété (les contraires ont entre eux la plus grande différence possible) et ce qui relève de la simple négation ou contradiction. Ces relations reconnues, la configuration des structures profondes du texte peut alors se manifester dans l'élaboration du carré sémiotique. Voici celui correspondant aux structures actualisées dans le texte de J. Gracq :



Le texte, comme il ressort du carré sémiotique précédent, se structure, dans ses profondeurs, autour de quatre pôles de sens qui correspondent pour "l'axe des contraires" (S1, S2) aux acteurs en présence dans le discours, pour "l'axe des subcontraires" (S2, S1) aux acteurs passé et futur⁷³¹. Perceval apparaît bien en effet, dans ses impulsions naïves, dans ses élans illusoire vers la lumière et l'aventure, comme un adolescent encore fasciné par ses croyances magiques. Amfortas et Montsalvage se présentent, inversement, marqués au signe de l'ombre et de la nuit, comme des êtres enfermés dans leur lucidité, devenue certitude tragique, et dans la démission de la vieillesse. Sous l'axe des contraires, se structure celui de leurs contradictoires, l'axe des subcontraires. Le roi Amfortas vieillissant n'est plus le jeune Amfortas, autrefois si plein de virtualité, de vitalité de jeunesse et d'enthousiasme. Sans être présent dans la représentation, le passé d'Amfortas pourrait bien l'être dans le discours du roi de Montsalvage qui se fait par endroit nostalgique : "peut être donnerais-je tout mon royaume pour pouvoir partager tes

⁷³¹ A propos de "l'axe des contraires" ou de "l'axe des subcontraires", voir Greimas et Courtès, op. cit., p. 31.

fatigues, chevaucher encore côte à côte avec toi". Quant à Perceval, s'il n'est pas encore adulte, et donc acquis à une existence vécue dans l'équilibre et dans la connaissance du réel et de ses clairs-obscur, tout laisse à penser, et en particulier le quasi mutisme qui le caractérise à la fin du passage, qu'il n'est déjà plus tout à fait fixé aux mouvements de l'adolescent ou de l'enfant qu'il était.

En définitive, le combat entre un être de lumière, de mouvement et d'aventure, la pur avec les ambiguïtés du mot, et un être de la nuit et de la fixité se solde par la victoire suggérée d'Amfortas et du tragique, la conception magique et lumineuse de l'adolescent Perceval étant dévalorisée. Ce combat n'est pas sans rappeler certains "topoi" ou lieux communs de notre système socio-culturel, et nous suivons, en cela, J. Courtés étiquetant du terme de « motif » de telles réalités sémantiques et narratives⁷³².

8.1.2. Les étapes de l'expérience, ses enjeux et ses hypothèses.

A partir des différentes approches du texte, nous constatons que chacune d'entre elles construit un objet particulier, et ceci à travers un ensemble de démarches faisant apparaître des indices. Si notre hypothèse est juste, c'est à dire si le texte peut être lui-même considéré comme un signe complexe, la lecture qui mettra en évidence ce signe ne peut se constituer qu'à partir des différentes approches et des objets construits par chacune d'elles. De cette lecture complexe résultera un objet complexe, résultat de la synthèse des objets construits par chaque approche et de la synthèse de leurs indices.

Nous pourrions, dans un premier temps, sans préjuger de la démarche, vérifier cette hypothèse en observant si des différentes approches peut se déduire un sens commun ou, à défaut, des convergences de significations. S'il s'avère qu'un sens commun se dégage et si ce sens n'est pas contradictoire avec le sens que l'auteur, à travers ses propos extérieurs à l'oeuvre ou les critiques autorisés ont proposé du *roi pêcheur*, il importera alors de contrôler où s'origine ce sens commun, et, au-delà des indices spécifiques à chaque approche, s'il est possible d'identifier des indices communs constituant comme signe cette signification commune. Existerait-il dès lors une typologie des signes capable de rendre compte de leur niveau, de leur extension et de leur généralité ? Une telle typologie permettrait-elle de délimiter le champ spécifique de chaque approche, permettrait-elle de faire apparaître les points d'ancrage entre les signes, entre les ensembles et sous-ensembles significatifs que ces mêmes signes pourraient configurer dans leurs relations ou leurs corrélations ?

S'il tel n'était pas le cas, c'est-à-dire si l'élaboration d'un sens commun et si la constitution du texte comme signe s'avéraient impossibles, ce résultat de l'expérience serait-il dû à une insuffisante maîtrise des démarches de chaque approche, à une insuffisante prise en compte des indices du texte, à un dysfonctionnement dans les procédures de synthèse ? Si tel n'était pas le cas, et si en effet les différentes approches apparaissaient irréductibles l'une à l'autre, se trouverait alors posé le problème du sens, voire celui de la validité d'approches rendant compte, dans la pluralité des sens et dans le "conflit des interprétations", d'un phénomène singulier, le texte.

⁷³² *Ethnologie française* XXV 95/2, "Le motif en science humaine", pp. 157-171.

En d'autres termes, il faudrait alors s'interroger sur les conditions d'un "sens multiple" ⁷³³ du texte, c'est-à-dire, si l'on suit le questionnement herméneutique de P. Ricoeur, chercher à déterminer comment le même texte "en signifiant une chose, signifie en même temps une autre chose, sans cesser de signifier la première" ⁷³⁴

8.1.2.1. Première étape expérimentale : vérification des convergences du sens.

De manière à faciliter l'évaluation des convergences ou de leur absence, nous avons représenté, sous la forme d'un tableau, les interprétations les plus significatives auxquelles un lecteur peut aboutir en appliquant successivement au texte les différentes méthodes de lecture.

Ce tableau permet la confrontation entre chacune des interprétations de chaque approche et celles des autres approches. Concrètement, pour chaque interprétation, ont été recherchées, dans les autres modèles de lecture, les significations convergentes. Dans le cas où l'interprétation d'origine rencontre un écho extérieur à l'approche, cette convergence est signalée par la référence numérique de la ou des interprétations convergentes et par le degré d'intensité de cette convergence, l'évaluation étant faite à travers une échelle comportant trois positions ou valeurs : la valeur de *pleine reconnaissance* de l'interprétation (ou d'identité) symbolisée par □ et correspondant le plus souvent à l'interprétation émise dans l'approche d'origine, la valeur de *forte convergence* (ou de similitude explicite) figurée par le signe +, la valeur de *convergence partielle* représentée par le signe ◻ (lorsque l'interprétation apparaît moins explicitement). Dans le cas où l'interprétation d'origine ne rencontre aucun écho dans l'approche extérieure considérée, cette absence de convergence telle que l'état de la lecture le laisse supposer est signalée par l'absence de référence numérique à l'intersection et par le signe 0 correspondant à la valeur de *non-convergence*.

⁷³³ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969.

⁷³⁴ Ibid.

Approches Interprétations	ANCO			Thématiques (μ)	Sémantique	Rhetorique	P. Culture		Méthode critique	Niveau de conscience
	Grégoire	Althusser	Rey Chow				Mauro	Eschen		
1 - Deux visions du monde opposées	0		+3	-2,3	$\pm 1,7$	+1,6	+1	$\pm 1,7$	± 4	jeune
2 - Monde nouveau ouvert à l'écriture (voir Eschen)	0	+11		-2,3	+3	+3	+3	+3	$\pm 2,2$	jeune
3 - Monde de l'écrit - monde du poète Figure paradoxale d'Althusser	0			-2,3	± 7	+1	± 3	+3	$\pm 1,2$	jeune
4 - Monde nouveau	0			-2,3	3,3	3	± 2	3	3	jeune
5 - Vision laïcisée et déshumanisée du monde sans aucun lien avec le monde	0			-2,3	3,3	3	± 2	3	3	jeune
6 - Vision sécularisée conceptuelle liée à la lecture des œuvres d'Althusser	0			0	0	3	3	7	4	jeune
7 - Double polarisation autour de Perceval et d'Archieve			0	$\pm 1,3$	+1	+2,5	+1	+1	-1	orange
8 - Perceval incarne la position centralisée libre			0	-2	+1,3	+3	0	3	$\pm 3,4$	vert clair
9 - Archieve incarne la position décentralisée libre			0	+4	+7	+1	± 2	+3,4	-3	orange
10 - Itinéraire du progrès et de la révolution		0		± 5	± 4	± 5	± 1	± 5	± 2	jeune

¹⁴ J. Chazy lui-même n'a-t-il pas rapproché l'écriture surréaliste dans son "poète du compagnonnage subordonné et ouvert" de la communauté des disciples du grand ? Voir à ce sujet : (1965) in *Le poète et le monde*, p. 113

11 - Théologie catégorique du passé		0		+5	+6 ⁵	+1	+13	+8	+3	
12 - Théologie du développement des civilisations, mais vers pour quel(s) sens(s) de civilisation?		0		+5	+10	+4	+1	+7 ⁶	+3	autres

1 - Catégorie thématique	±2	0	1	2	+3	0	1	0	±1	Plus
2 - Ancêtre entre un chevalier médiéval, Roi de la cour et le croisé et un roi chrétien	-12	+10,11	+7,8	0	+13,15	-1,2	+1	+3	+1	autres
3 - Ancêtre entre deux unités, Imaginaire, celui de la barbe, de la queue et du langage et celui de la nuit et du destin tragique	1, 2, 1, 4	+10,11	+8,9	0	+12,18	+2,-4,5	+2	+5	+1,4,5	autres
4 - Identification de l'épave	8	+1	+5	0	0	-5	+3	+1	+1	autres
5 - Texte et la langue médiévale, l'usage, le monde marqué par une théologie, un destin et un langage pour le langage	1	+10,11	+8,9	0	+13,15	-2,-3	+1	+7,8	+1	autres

⁵ La théologie thématique du texte est celle du discours d'América, considéré de ce que sa propre existence et celle de l'épave se sont transformées en détail.

⁶ La mise en question du fait et de l'imaginaire n'est elle pas aussi et est en question d'une relation théologique au langage, au sens où G. Durand définit ainsi les structures sémiotiques (ou idéologiques) de l'imaginaire, soit le régime d'usage du langage (voir Les structures anthropologiques de l'imaginaire).

1 - Rapports entre les différents personnages	+1	+10,11	-8	+2	H	1	1	1	1	orange
2 - Rapports entre les différents personnages	+1	0	3	+2	D	+2	+1	2,5	2,5	vert clair
3 - Caractères des différents personnages	0	0	3	+1	D	-1	1	1	2,5	bleu
4 - Questions relatives à la famille et à la parenté	+2	-2	1	+2	H	3	1	1,5	+2	orange
5 - Caractères des différents personnages	+3	0	3	+3	H	3	+1,2	6,3	+1	vert clair
6 - Rapports entre l'auteur et les différents personnages	+3	0	2,5	2,2	D	0,5	+1,2	+1,3	-4	vert foncé
7 - Questions relatives à la parenté et à la famille	+3	+12	2,5	+3	D	-1	+1,2	+7	0,4	orange ²
8 - Questions relatives à la parenté et à la famille	+3	+11	1	+1	H	3	2	-7	2	vert foncé
9 - Questions relatives à la parenté et à la famille	+3	+12	+4,10	+1	H	2,4,2	4	0,7	-4,2	orange

² La somme de 21 points du passage en rouge est de 5,1

Volume II. Pour une lecture anthropologique comme discours fondateur du texte, de la personne du lecteur et de sa culture

1- La scène de structure sur l'opposition entre l'homme, sa vie et sa mort	-1	+11,1	+7	+7	-1	±	1	-3	+1	rose
2- Dans chaque situation, et dans chaque lieu.	+1,8	-10,1	8,5	+7	+7	1	1	-2	+2	rose
3- "Les formations du Parc national de l'Altiplano ont été créées par les forces de l'Altiplano et les forces de la plaine qui se sont rencontrées"	5	3	8	0	+5,9,8	±	-2	-7,4	-	bleu
4- "Environ 90% des habitants de la région de l'Altiplano"	+4	-17	8	+2	+1,9	±	1	-5	-	rose
5- "Cependant, dans les zones de montagne, de montagne et de montagne, le plus grand nombre de personnes vivent dans les zones de montagne"	+1,2,1	-10,11	7,8,9	+7	+4,7	±	+1,2	+14,7	-1	orange
6- "Environ 90% des personnes qui vivent dans les zones de montagne et de montagne, le plus grand nombre de personnes vivent dans les zones de montagne"	+4	4	0	+1	+7	±	4	18	-3	rose
7- "Environ 90% des personnes qui vivent dans les zones de montagne et de montagne, le plus grand nombre de personnes vivent dans les zones de montagne"	45,2	-10,11	+7	+2	+1,8	+1,1	±	4,7	+1,2	orange
8- "Environ 90% des personnes qui vivent dans les zones de montagne et de montagne, le plus grand nombre de personnes vivent dans les zones de montagne"	+4	1	0	+4	5	-3,7	±	-7,8	-4	rose

Considérons que 7 niveaux de convergence permettraient de rendre compte des échos différenciés qu'une interprétation est susceptible de susciter dans les autres approches :

1. Le premier niveau que nous qualifierons niveau de très faible convergence est constitué par une fréquence minimale de l'interprétation dans les autres approches, avec un minimum de 3 occurrences négatives. Le nombre d'interprétations relevant de ce niveau et signalées dans le tableau par la couleur bleue est de 7.
2. Le deuxième niveau que nous désignerons niveau de faible convergence est représentée sur le tableau par la couleur vert cru et correspond à une fréquence moins faible, soit à la présence d'occurrences négatives dans deux approches distinctes. 5 interprétations répondent à ce critère.
3. Le troisième niveau figuré sur le tableau par la couleur vert tendre concerne les interprétations ne suscitant dans les autres approches qu'une seule occurrence négative. Ce troisième niveau dénommé niveau de convergence médiocre caractérise 7 interprétations.
4. Le quatrième niveau qui fait le milieu entre le niveau 1 et le niveau 7 sera désigné niveau de moyenne convergence. A ce niveau, que matérialise dans le tableau la couleur jaune, toutes les approches convergent avec une majorité de □, c'est-à-dire une majorité de convergences partielles. 7 interprétations relèvent de ce niveau moyen.
5. Le cinquième niveau, symbolisé dans le tableau par la couleur orange, peut être considéré comme niveau de convergence notable, dans la mesure où toutes les approches convergent, et où les convergences avérées sont égales en nombre aux convergences partielles. On dénombre 9 interprétations correspondant à ce niveau.
6. Le sixième niveau que signale, dans le tableau, la couleur rose, sera désigné niveau de forte convergence tant il s'avère, à ce niveau, que toutes les approches convergent et que les convergences fortes l'emportent en nombre sur les convergences partielles. 6 interprétations ont en commun cette même caractéristique.
7. Le septième niveau, que nous identifions niveau de très forte convergence consiste en une reconnaissance maximale de l'interprétation dans toutes les approches. Cet ensemble d'interprétations où toutes les approches convergent et que signale la couleur rouge compte 7 éléments.

Avant d'aborder l'étape suivante de l'expérience consistant à vérifier les convergences de signes ou d'indices, un certain nombre de remarques s'imposent d'évidence à la lecture de ce tableau.

Il apparaît d'abord que le nombre des interprétations relevant d'un même niveau de convergence est relativement constant, quel que soit le niveau considéré, le nombre 7 revenant significativement sur les positions les plus extrêmes comme sur les positions moyennes.

Il ressort ensuite que la répartition des différents niveaux de convergence suivant les approches n'est pas égale, même si, à première analyse on peut, en effet, considérer que, pour chaque famille de lecture, on retrouve au moins une interprétation de très faible

niveau de convergence (niveau 1 : bleu) et qu'une interprétation correspondant à un niveau de très forte convergence (niveau 7 : rouge) est présente dans 4 approches sur 6.

Une analyse plus fine permettrait de mettre en évidence les écarts entre les approches quant au degré de convergence que leurs propres interprétations rencontrent dans les autres lectures. Cette analyse consisterait à établir, pour chaque approche, un *taux de convergence* de ses interprétations obtenu par le rapport entre la somme des valeurs de convergence réelle attribuées à cette approche, correspondant à l'addition des résultats effectivement obtenus dans l'évaluation de chaque interprétation de cette approche, et le potentiel maximal des valeurs pour cette approche compte tenu du nombre de ses interprétations, correspondant au cas où chacune d'entre elles obtiendrait le maximum d'échos dans les autres approches. C'est ainsi que le modèle Bourdieu de l'approche sociocritique, crédité d'un total de 12 unités pour 3 interprétations réalise un taux de convergence de 4 sur une échelle de 7 unités. Ce taux converti en pourcentage s'élève à 57 %, qu'on l'obtienne à partir du quotient 4/7 ou à partir de celui de 12/21 (21 représentant le potentiel maximal des unités de niveau produit par 3 interprétations).

	Nombre d'interprétations par approche ou par modèle	Unités de niveau de convergence réelle	Potentiel maximal des unités de niveau pour une approche	Taux de convergence	
				à l'échelle de 7 niveaux	en %
SOCIOCRITIQUE	Goldmann	6	12	4,2	75
	Bourdieu	3	12	4	57
	Alkasser	3	13	4,3	61
THEMATIQUE	5	19	3,8	54	
STRUCTURALE	9	35	3,8	54	
SEMIOLOGIQUE	5	28	4,6	66	
PSYCHOCRITIQUE	Mauras	4	12	3	42
	Lacan	5	16	3,2	45
MYTHOCRITIQUE	5	23	4,6	66	
TOTAL ET TAUX MOYEN	46	190	4,06	58	

Comme on peut le constater, à travers le tableau ci-dessus, l'indice de convergence est loin d'être identique pour tous les modèles de lecture. L'écart entre les taux n'est pourtant pas de nature à invalider aucune des approches, ni aucune de leurs interprétations, chacune d'entre elles se justifiant, du reste, par ses propres indices. Tout au plus cet écart peut-il être interprété comme le signe de la plus grande spécificité de certaines approches. Les méthodes psychocritiques, par exemple, définissent un espace de sens bien particulier. La présence des "0" ou de "□" qui y est plus importante que dans les autres approches et qui entraîne de ce fait, un affaiblissement du taux de convergence de cette approche, ne doit pas être comprise comme signalant une moindre validité des significations obtenues par ces méthodes, mais comme la reconnaissance d'une certaine

spécialité de leur discours. Cet écart dans le degré de convergence des approches et une certaine particularité de leur mode de lecture et de l'objet que chacune d'entre elles produit à une confrontation plus approfondie.

Comme on peut le constater par ailleurs sur le tableau, le taux moyen de convergence des différentes approches est, quant à lui, suffisamment élevé pour rendre nécessaire une telle confrontation. S'il est vrai que, toutes approches confondues, les différentes interprétations suscitent, dans les autres approches, un écho et un retentissement quantifiés à 58 % dans les conditions que l'on sait, cette nette convergence des significations appelle d'autres éclaircissements, en particulier au niveau des indices.

8.1.2.2. Deuxième étape expérimentale : vérification des convergences d'indices.

La vérification des convergences de sens et l'évaluation du degré de convergence de chaque interprétation ou de chaque modèle d'approche au niveau des significations ne suffisent pas. Une confrontation entre les évaluations précédentes et les indices des différents modèles de lecture s'impose comme nécessaire. Cette confrontation définit, par ailleurs, une situation pédagogique particulièrement intéressante dans la mesure où l'objet textuel construit par chaque approche et les indices mis en avant par chaque méthode de lecture peuvent constituer une évaluation des autres approches. Plusieurs entrées dans un même texte sont nécessairement plus créatrices de sens et plus révélatrices d'indices qu'une seule, aussi approfondie qu'elle soit. Nous nous proposons d'abord, au cours de cette étape, de contrôler la qualité des évaluations précédentes concernant le degré de convergence par la vérification de la présence ou de l'absence d'indices. Nous nous proposons ensuite d'observer la manière dont une signification diversement approchée, s'appuyant sur une certaine communauté d'indices, prend diverses formes ou divers contours en vertu d'une particularité de certains indices et des procédures spécifiques à chaque approche. Ces deux opérations étant liées, dans la mesure où la seconde présuppose la première, et le niveau de très forte convergence que nécessite la seconde n'étant pas incompatible avec les conditions de réalisation de la première, seront effectuées sur une série d'interprétations présentant un caractère de très forte convergence. Nous nous proposons enfin, au cours de cette étape de vérification des convergences d'indices, d'évaluer les interprétations elles-mêmes en examinant comment un lecteur, pratiquant une approche donnée, peut compléter sa perception des indices, et, par voie de conséquence, son interprétation du texte à partir de certaines interprétations extérieures à l'approche. Cette troisième opération sera effectuée sur une série d'interprétations de faible ou de médiocre convergence présentant au moins une occurrence négative.

8.1.2.2.1. Vérification des convergences d'indices à partir d'une interprétation de forte convergence.

Soit la deuxième interprétation de l'approche sociocritique qui présente le caractère d'une très forte convergence avec des interprétations acquises par les autres approches.

Vérifions d'abord, dans leur formulation même, la réalité de cette convergence. Le tableau qui suit juxtapose les différentes interprétations de la série, en rappelant la formulation retenue par chaque approche ainsi que la valeur de convergence attribué à la relation entre l'interprétation considérée.

SOCIOCRITIQUE 2 (Goldman) SOCIOCRITIQUE 10 (Althusser)	<u>Monde lumineux ouvert à l'aventure avec Perceval</u> Idéologie <u>du progrès et de la révolution</u>	☐ +
THEMATIQUE 2 THEMATIQUE 3	Rencontre entre un <u>chevalier solaire, être de lumière et d'aventures</u> , et un roi ténébreux. Rencontre entre <u>l'univers imaginaire de la lumière, de la quête et du magique</u> , et celui de la nuit et du destin tragique	+ +
STRUCTURALE 4	<u>Quête absolue de la lumière et de l'accomplissement héroïque.</u>	+
SEMIOTIQUE 5	Combat entre un <u>être de lumière, de mouvement et d'aventure, le pur</u> , avec les ambiguïtés du mot, et un être de la nuit et de la fixité.	+
PSYCHOCRITIQUE 1 (Mauron) PSYCHOCRITIQUE 6 (Lacan)	<u>Un être jeune, plein d'élan et d'enthousiasme, Perceval</u> , rencontre un être plus âgé et plus expérimenté, revenu de toutes les illusions de la jeunesse. <u>Le regard de Perceval est aimanté par la lumière, ce qui correspond à une relation narcissique au réel et à l'autre.</u>	+ +
MYTHOCRITIQUE 1 MYTHOCRITIQUE 2	Le texte met en présence <u>la figure mythique du chevalier solaire</u> et celle du roi ténébreux. Le texte, à travers Perceval <u>qui cherche à atteindre le divin</u> , pourrait représenter le mythe de Loth fuyant Sodome et Gomorrhe.	+ +

Comme on peut l'observer dans le tableau, les éléments interprétatifs sur lesquels porte la convergence ont été mis en évidence par le soulignement. Ainsi il apparaît que les termes soulignés, utilisés par les autres approches, sont identiques ou comparables, mais il ressort aussi que les différentes interprétations, tout en manifestant une forte reconnaissance de l'interprétation de référence, ne coïncident pas en tous points avec elle, certaines intégrant d'autres informations et se formulant dès lors dans les termes d'un contraste ou d'une opposition. C'est dire que, pour la recherche des indices qui constitue le premier objectif de cette étape expérimentale on se donnera quelque facilité en limitant cette recherche, aux seuls éléments interprétatifs désignés ci-dessus comme convergents, soit les éléments soulignés. L'étape de vérification ayant pour autre objectif d'observer la manière dont une interprétation fortement convergente s'inscrit diversement dans les indices spécifiquement reconnus par chaque approche. Sous l'effet du crible que celle-ci impose à la lecture, ne prendra en compte, pour exemple, qu'une seule

interprétation par modèle de lecture.

C'est ainsi que la deuxième interprétation relevant de l'approche sociocritique de L. Goldmann qui sert ici d'interprétation de référence, peut être décomposée en trois éléments informatifs : un monde lumineux, l'ouverture de ce monde, l'aventure. Chacun de ces trois éléments composant l'interprétation se fonde sur un faisceau d'indices.

SOCIOCRITIQUE 2 monde lumineux ouvert à l'aventure		
- lumière - "soleil" répété - Graal - "tu marchais vers ton soleil, les yeux dans la lumière"	- "libre" - "aller droit devant soi sans se retourner" - "le monde et la vie"	- "les aventures" - "le Graal" - "élan" - "comme une aventure"

L'explication des indices auxquels correspond chacun des segments de l'interprétation montre d'évidence que les signes privilégiés par ce modèle d'approche sociocritique dans l'étape consistant à identifier une "vision du monde", conçue comme la somme "d'aspirations, de sentiments et d'idées qui réunit les membres d'un groupe (le plus souvent d'une classe sociale)⁷³⁵ sont des éléments lexicaux ou figuratifs groupés ou non en ensembles, associés ou non par des relations syntaxiques ou syntagmatiques. Une fois reconnus comme révélateurs d'une vision du monde, ces éléments sont ensuite interprétés dans la perspective d'une situation historique ou sociale déterminée et déterminante.

Observons à présent quels indices sont mis en avant par le modèle sociocritique emprunté à L. Althusser. La première interprétation relevant de ce modèle et notée sociocritique 10 "consonne avec la précédente, s'énonçant dans les termes d'une "idéologie du progrès et de la révolution". Si l'on analyse la formulation de cette interprétation, apparaîtront, alors des indices ou des signes révélateurs d'une démarche opérant comme on sait à partir du concept d'idéologie.

SOCIOCRITIQUE 10 : Idéologie du progrès et de la révolution		
- croyance : "j'ai tant cru" - "ce que tu voyais ce matin encore comme une aventure"	- marche en avant : "tu marchais vers ton soleil" "aller droit devant soi sans se retourner"	"le monde et la vie t'ont paru jusqu'ici comme une page blanche"

Ces signes, comme il apparaît dans le tableau ci-dessus, correspondent, en effet, à des indices rendant manifeste une croyance. C'est ainsi que les termes ou expressions, tels que "j'ai tant cru" ou bien "ce que tu, voyais comme", peuvent être saisis au titre des idées ou des représentations attribuées dans le texte à Perceval. Cet ensemble de croyances ou d'idées est ensuite interprété, en vertu de la posture adoptée par cette approche, en tant que discours idéologique, c'est-à-dire en tant que moyen d'action d'une formation sociale sur les individus d'une société "l'idéologie représent[ant] le rapport imaginaire [que sont susceptibles d'avoir ces] individus à leurs conditions réelles

⁷³⁵ Goldman (Lucien), *Le Dieu caché*, op. cit., p. 26.

d'existences"⁷³⁶. Notons que si les signes retenus ci-dessus relèvent d'abord du fait lexical, les symboles ne sont pas absents d'un tel discours, ce dont témoignent la marche en avant du héros, symbole du progrès, et la "page blanche", image équivalente de la "table rase" dans la perspective de l'idéologie ici représentée, postulant d'évidence une révocation du passé.

La deuxième interprétation de l'approche thématique reconnue convergente avec les précédentes et plus précisément limitée aux seuls éléments retenus pour leur équivalence de sens ("un chevalier solaire, être de lumière et d'aventure") correspond à trois thèmes distincts et à leurs motifs : le thème de la chevalerie, celui de la lumière et celui de l'aventure.

THEMATIQUE 1 : Un chevalier solaire être de lumière et d'aventure		
Le thème de la chevalerie et ses motifs : - époque médiévale - le combat ("l'ennemi qu'on perce de sa lance") - équitation et chevauchée ("chevaucher épaulé contre épaulé") - armement ("lance") - aventure - monde	Le thème de la lumière et ses motifs : - "étoile" - "soleil" - fascination ("les yeux dans la lumière") - éclaircissement ("tout ce qui est éclairé") - le jour/la clarté - élucidation ("tes yeux s'ouvrent au vrai jour") - éblouissement	Le thème de l'aventure et ses motifs : - le Graal - l'aventure rêvée - les victoires - les combats - les fatigues - la camaraderie - la liberté - l'élan - la marche en avant

Les indices de l'approche thématique, tels qu'ils apparaissent ci-dessus, en position de thème ou de motif, sont des éléments lexicaux ou sémantiques reconnaissables à leur répétition. Il peut s'agir d'une figure (le chevalier), d'un objet (la lance), d'un acte caractéristique (le combat ou la chevauchée), d'un espace (le monde), d'un temps (l'époque médiévale)... "Motif et thème se distingu[ent] avant tout par leur degré d'abstraction et, partant, leur puissance de dénotation"⁷³⁷ correspondent dans leur plus ou moins grande ampleur, à des réalités tout à la fois générales et spécifiques. Générales, puisqu'un thème ou un motif est séparable du texte et du contexte dans lequel on le rencontre. Spécifiques puisqu'un thème ou un motif semble, en quelque sorte, "produit par le texte même où il apparaît comme une marque, une signature individuelle"⁷³⁸. En tant que tels, thèmes et motifs constituent, en effet, les signes d'un "univers imaginaire" original, celui de l'oeuvre. Par ailleurs, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, un même figure thématique comme "le chevalier solaire", qui a pour effet de condenser dans le commentaire formulé par le lecteur, les différents thèmes,

⁷³⁶ Althusser (Louis), *Positions*, op. cit.

⁷³⁷ Ducrot (Oswald) et Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972 (éd. Points-essais), p. 283.

⁷³⁸ Smekens (Wielfried), "Thématique" in *Méthodes du texte*, op. cit., p. 97.

leurs motifs et les indices qui leur correspondent dans le texte, peut donner lieu à un développement en expansion du discours thématique à travers de multiples variations discursives et leurs propres images ou leurs propres figures.

Abordons maintenant la quatrième interprétation de l'approche structurale. Cette signification peut être subdivisée en quatre éléments, chacun d'entre eux mobilisant une multiplicité d'indices de nature différente, comme l'indique le tableau ci-après.

STRUCTURALE 4 : Quête absolue de la lumière et de l'accomplissement héroïque			
- champ lexical de la quête ou du mouvement vers l'objet de la quête : le "Graal" ou la lumière, "tu marchais vers ton soleil"... - trope : "les coups d'épée, tu les vois devant toi"... = représentation imagée des actions et des exploits futurs...	- allégories : la vie "était l'ennemi qu'on perce de sa lance, et l'ami avec qui on chevauche épaule contre épaule"... □ vision mani-chéenne ne comportant ni restriction ni nuance... □ comparaison et conjonction : "et le monde et ta vie t'ont paru jusqu'ici comme une page blanche" □ une même page blanche, c'est à dire une vision où le tout est réduit à l'unité...	- champ lexical de la lumière "les yeux dans la lumière" - répétition du mot "lumière" ou du mot "soleil" - "le monde et ta vie t'ont paru jusqu'ici comme une page blanche, une lumière qui dansait devant tes yeux..." □ Aux yeux d'Amfortas, la réalisation de l'existence de Perceval est assimilée par celui-ci à l'écriture d'une page blanche, c'est-à-dire à l'accomplissement de sa propre lumière (ou de sa propre gloire)	- Champ lexical de l'héroïsme chevaleresque : "l'ennemi qu'on perce de sa lance", tu n'as jamais bronché sur ton cheval", - énumération des actions de Perceval : "les coups d'épée et les aventures et le Graal", - Perceval (ou le pronom "tu" qui le représente dans le discours comme destinataire des propos d'Amfortas) est sujet de verbes d'action.

Dans la mesure où l'approche structurale se réalise à partir d'une recherche de signes spécifiques nettement discriminés, aux différents niveaux d'articulations, du discours textuel, on ne s'étonnera pas de la variété des indices auxquels une telle approche peut recourir. On observe également que la décomposition de l'information en éléments partiels, tout en permettant une précision plus grande dans la spécification des indices, a ses limites, la séparation de certains indices étant souvent toute relative : le champ lexical de l'héroïsme chevaleresque n'a pas seulement partie liée avec l'accomplissement du héros, il est aussi en relation étroite avec la quête et même avec le caractère absolu de celle-ci.

La cinquième interprétation acquise par l'approche sémiotique, après réduction aux éléments reconnus comme convergents, est formulée ainsi : "un être de lumière, de mouvement et d'aventure, le pur". Une telle interprétation s'appuie sur un certain nombre de signes observables en surface comme la répétition du lexème "lumière", ou d'unités discursives telles que "tu marchais vers ton soleil, les yeux dans la lumière" qui, tout en actualisant le thème discursif de la lumière et du mouvement, installent dans le même temps la figure du pur ou de l'être de lumière. Une telle figure ne se définit pas seulement comme rôle thématique, mais aussi comme rôle actanciel étant sujet d'état disjoint à un objet, le Graal, et sujet opérateur du programme narratif correspondant à la conquête de cet objet. Perceval, "être de lumière, de mouvement et d'aventure", incarnant "le pur" actorialise par ailleurs différentes valeurs axiologiques profondes que le carré sémiotique ferait apparaître et dont la présence dans le texte sous formes de structures isotopiques trouve un écho dans chacun des termes formulant l'interprétation. L'intérêt d'une telle approche réside moins dans la multiplicité d'indices de nature et de complexité différentes que dans la possibilité qu'ils offrent de décrire la relation complexe entre les différents niveaux de profondeur qui constituent le texte suivant la théorie sémiotique.⁷³⁹

Les indices mis à contribution dans les approches psychocritiques opérées à partir du modèle de C. Mauron et de celui de J. Lacan ne diffèrent pas très sensiblement des signes convoqués par les autres méthodes textuelles. Pour s'en tenir aux seuls éléments de la première interprétation psychocritique signalés comme faisant écho aux autres significations déjà analysées ("Un être plein d'élan et d'enthousiasme"), rappelons que ce segment d'interprétation correspond à ce qu'un lecteur peut, en partant du repérage des éléments répétitifs contenus dans le texte, considérer comme faisant partie intégrante du "mythe personnel" de J. Gracq. Ainsi formulé, le début du récit symbolique censé représenter les structures de la personnalité profonde de l'auteur pourrait être interprété dans le sens d'une assimilation personnelle au modèle masculin, s'appuie sur certain nombre d'indices tels que le mouvement en avant du héros ("aller droit devant soi"...) ou les actions accomplies ou projetées (les coups d'épée et les aventures et le Graal"). Pour s'en tenir également aux seuls éléments de la sixième interprétation psychocritique reconnus comme consonants avec l'ensemble de référence, ("Le regard de Perceval est aimanté par la lumière"), ne perdons pas de vue que, dans la perspective d'une lecture lacanienne où se situe cette interprétation, il s'agit de définir la position du sujet dans la relation intersubjective et dans la relation à l'objet. Les indices sur lesquels s'appuie la reconnaissance de cette position, interprétée, on s'en souvient, comme relation imaginaire, c'est-à-dire narcissique au réel ou aux autres, sont, d'une part, la répétition du mot "lumière" ou de ses équivalents symboliques placés en avant du sujet et marquant l'effet d'aimantation sur lui, ainsi que la vision et la quête de sa propre glorification et, d'autre part, le jeu des pronoms ou des possessifs, signes d'un égocentrisme du héros. Comme on peut le voir, les indices dans ces deux approches psychocritiques du texte sont à la fois lexicaux et rhétoriques, puisque s'appuyant sur la répétition, mais leur interprétation exige qu'ils soient, après inventaire, intégrés comme signes dans un système symbolique.

Observons, pour finir, la première interprétation de l'approche mythocritique qui,

⁷³⁹ Voir, à ce sujet, l'article "Texte" dans *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, op. cit., p. 389.

limitée aux éléments de sens croisant les autres interprétations, reconnaît dans le personnage de Perceval la "figure mythique du chevalier solaire". Une telle interprétation, si elle renouvelle la signification du texte, ne s'appuie pas sur d'autres signes ou sur d'autres indices que ceux déjà inventoriés par les approches précédemment examinées. Observons seulement que la figure du chevalier solaire, identifiable dans le système interprétatif mis à contribution par l'approche mythocritique aux "structures schizomorphes" (ou héroïques) dans l'imaginaire⁷⁴⁰, n'est observable dans le texte qu'à travers un ensemble de thèmes, de motifs, d'actions, d'attitudes ou de postures du héros. Une telle figure mythique n'est pas sans rappeler par ailleurs le héros prométhéen qu'une autre interprétation de la même approche convoque sans ambiguïté.

Ainsi, à partir de cette étape expérimentale qui consistait à vérifier le bien-fondé des convergences repérées entre les significations dans la présence d'indices communs, il ressort en effet que chaque approche, à travers sa propre typologie de signes reconnaît l'existence d'une même signification qu'elle réfère à son propre système d'interprétation. C'est ainsi que la lumière qui entre dans la vision d'un monde lumineux, perçue comme une horizon d'attente et d'espoir par une société dans une approche sociocritique et qui symbolise le progrès dans une variante de cette même approche, peut devenir thème fondamental dans la perspective ouverte par une lecture thématique du texte. Cette même lumière, identifiable à ses différents motifs, pourra être repérée dans une approche structurale par le champ lexical qui lui correspond où la répétition significative prend en compte dans le repérage des lexèmes de surface devient symptomatique d'un état de structuration personnel dans la perspective d'une lecture psychocritique suivant le modèle de C. Mauron et d'une relation imaginaire lacanienne du texte. Quant à l'approche mythocritique, elle reconnaît dans cette lumière la présence d'une figure mythique, celle du chevalier solaire, variante médiévale du mythe prométhéen.

En définitive, l'évaluation du taux de convergence repéré entre les significations se trouve pleinement confirmée par la présence d'indices communs que chaque approche désigne éventuellement par une dénomination propre et qu'elle interprète en fonction de ses présupposés et de son système interprétatif spécifique. A quelle conclusion le même vérification des convergences d'indices aboutirait-elle, en prenant pour objet d'investigation une série d'interprétations de médiocre ou de faible convergence ?

8.1.2.2. Vérification des convergences d'indices à partir d'une interprétation de médiocre ou de faible convergence.

Nous proposons de prendre comme interprétation de référence la signification apparue dans l'approche psychocritique et notée dans le tableau psychocritique 7 : "le regard d'Amfortas, qui se rapporte à une vision plus lucide du réel, met en question une relation imaginaire". Rappelons que l'écho recueilli par cette interprétation est évalué de niveau 3, dit de médiocre convergence, dans la mesure où il suscite auprès des autres approches, une occurrence négative. Vérifions, à travers le tableau qui suit, le degré de convergence en question ainsi que la formulation de chacune des interprétations croisées dans cette mise en relation.

⁷⁴⁰ Durand (Gilbert), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992 (1ère Edition 1969).

PSYCHOCRITIQUE 7 (Lacan)	<u>Le regard d'Amfortas, qui se rapporte à une vision plus lucide du réel, met en question une relation imaginaire.</u>	⊕
SOCIOCRITIQUE (Goldman)	<u>Vision lucide et désenchantée du monde s'appuyant sur une expérience.</u>	+
(Althusser)		o
SOCIOCRITIQUE 9 (Bourdieu)	Amfortas incarne la poétique surréaliste figée.	±
THEMATIQUE 3	<u>Rencontre entre deux univers imaginaires, celui de la lumière, de la quête et du magique et celui de la nuit et du destin tragique.</u>	±

STRUCTURALE 5	<u>Confrontation douloureuse pour Perceval, habitué à des repères sûrs, avec le monde du malheur et de la nuit.</u>	+
SEMIOTIQUE 4	<u>Discours d'Amfortas tout à la fois lucide et ténébreux.</u>	+
PSYCHOCRITIQUE 2	<u>Initiation par Amfortas de Perceval à une vision lucide et désenchantée de la réalité tragique que symbolise Montsalvaige.</u>	+
MYTHOCRITIQUE 4	<u>Le texte, opposant aux illusions et aux mirages de la quête du Graal des images nocturnes et une lucidité obscure de l'ombre et de la nuit, peut être lu comme une mise en question du mythe prométhéen.</u>	+

La première remarque qui s'impose à la lecture du tableau ci-dessus est la surprenante convergence entre plusieurs interprétations et celle de référence que traduit, entre autres, le peu d'éléments non-soulignés dans la plupart des interprétations. Une telle convergence invite à s'interroger sur les approches signalées comme des écarts par rapport à cette norme. Se peut-il que certaines approches se maintiennent à distance d'une interprétation à laquelle d'autres font si largement et si pleinement écho ? Ces écarts constatés doivent-ils être maintenus au profit de la spécificité d'un champ particulier, celui d'une cohérence générale des différentes approches ? Dans quelle

mesure un lecteur peut-il être amené non seulement à réviser son évaluation du degré de convergence entre une interprétation donnée et une autre mais également à renouveler, à partir du recensement des indices opéré dans différentes approches, la saisie qu'une certaine approche peut avoir du texte ?

Constatons, en premier lieu, l'extrême cohérence qui unit l'interprétation de référence s'appuyant sur le modèle de lecture illustré par J. Lacan et la cinquième interprétation proposée par l'approche sociocritique qui lui fait suite dans le tableau ci-dessus. Ce n'est pas seulement la reprise des mêmes mots qui permet de repérer cette cohérence ("vision plus lucide"), c'est aussi une correspondance exemplaire des informations, la "vision désenchantée de l'une faisant écho à la "mise en question d'une relation imaginaire" avancée par l'autre, ou encore "le regard d'Amfortas plus lucide" répondant à "l'expérience" dont l'interprétation sociocritique fait état. La même cohérence caractérise la relation entre l'interprétation-témoin et les deux dernières significations retenues dans le tableau. "La vision plus lucide", qui est celle du regard d'Amfortas dans une lecture lacanienne du texte, se présente comme tout à fait homogène de la "vision lucide et désenchantée" qui constitue, d'après l'interprétation psychocritique acquise selon le modèle de C. Mauron, le programme de "l'initiation" dont Perceval est à la fois l'objet et le sujet. C'est en effet à la réalité tragique symbolisée par Montsalvage que celui-ci est initié. Aussi l'approche mythocritique interprète-t-elle la confrontation inégale des deux regards, celui de Perceval toujours sensible aux éclats de la quête du Graal et celui d'Amfortas, revenu de telles illusions et de tels mirages, "comme une mise en question du mythe prométhéen". Une telle interprétation rejoint tout à fait l'approche selon J. Lacan pour qui la relation imaginaire confère à celui qui est pris dans cette relation "la position qu'il n'est à la mesure de personne d'assumer réellement parce qu'elle est imaginaire, celle du maître absolu"⁷⁴¹.

Deux autres interprétations, pourtant initialement créditées d'un degré de forte convergence avec l'interprétation-repère, lui font un moindre écho que les précédentes, au moins au premier abord. Il s'agit de l'interprétation sémiotique reconnaissant dans le discours d'Amfortas un "discours tout à la fois lucide et ténébreux" et de l'interprétation structurale identifiant le point de vue de Perceval à une "confrontation douloureuse avec le monde du malheur et de la nuit". On admettra que la forte convergence se justifie pleinement pour l'interprétation sémiotique si on considère le mot "ténébreux" comme un synonyme de "désenchanté" ou comme un antonyme d'éblouir ou d'émerveillé, termes qui conviendraient tout à fait pour décrire l'état initial de Perceval. On conviendra également que la valeur de similitude n'a pas été attribuée à tort à l'interprétation structurale qui s'énonce comme le douloureux désenchantement de Perceval.

Une telle convergence étant reconnue dans les significations ne peut que s'appuyer sur un faisceau d'indices aisément reconnaissables dans le texte. Sans qu'il soit nécessaire ici de différencier leur saisie selon les approches, rappelons ceux que l'une d'entre elles permet de mettre en relation avec cette interprétation générale. L'approche structurale nous servira ici de référence. Qu'Amfortas se présente comme plus lucide que Perceval, celui-ci étant encore aux prises avec une relation imaginaire, apparaît

⁷⁴¹ Lacan (Jacques), *Ecrits*, op. cit., p. 33.

d'évidence d'une part dans le discours de Perceval, qui vouvoie son interlocuteur, tout en avouant la persistance de ses propres enchantements, et d'autre part dans les propos d'Amfortas qui tutoie le jeune chevalier, en adoptant vis à vis de lui la position de l'initiateur et en considérant en particulier la vision de Perceval comme un pur aveuglement ou comme une complète illusion. Les métaphores contenues dans la deuxième réplique d'Amfortas suffiraient à corroborer une telle interprétation : "c'est en toi qu'était la nuit, Perceval. Tu vivais dans un songe". La relation hiérarchique s'exprime, par ailleurs, tantôt avec violence quand Amfortas qualifie Perceval du "plus simple de tous les hommes", le superlatif relatif étant ici plus péremptoire que le superlatif absolu, tantôt sur le ton détaché de la sentence classique : "celui-là connaît le vrai jour qui n'oublie jamais la nuit qui le cerne". L'initiation entreprise par Amfortas se fait révélation de la réalité tragique du monde que Perceval découvre dans une relation qui n'est dès lors plus tout à fait la relation imaginaire : "tes yeux s'ouvrent au vrai jour, et c'est une conquête qui se paie cher". La frustration, que vaut à Perceval cette révélation, était déjà sensible dans la métaphore, elle aussi militaire, par laquelle le jeune chevalier se disait privé de ses propres succès : "Vous me regardez et, tout d'un coup, vous me dépouillez de toutes mes victoires".

Abordons à présent les interprétations reconnues comme moins convergentes et d'abord celles créditées d'une valeur de convergence partielle. Telle est l'interprétation correspondant à l'approche sociocritique selon le modèle de P. Bourdieu : "Amfortas incarne la poétique surréaliste figée". Le fait qu'une telle interprétation soit reconnue comme partiellement convergente tient-il à une insuffisance de l'analyse, à un défaut dans la formulation de l'interprétation, ou encore à une résistance propre à ce type d'approche ? Si l'on veut bien admettre que J. Gracq a lui-même rapproché explicitement l'activité surréaliste dans son "goût du compagnonnage vagabond et ouvert"⁷⁴² de la communauté des chevaliers du Graal, une telle position pourrait être incarnée dans le texte par la figure de Perceval. Amfortas représenterait, dans ce sens, l'image d'un surréalisme qui, dans une fidélité factice à ses élans passés serait devenu la caricature de ce qu'il était. Mais à dire le vrai, cette interprétation pourrait être plus claire encore, si elle était reformulée dans des termes plus proches de celle de référence. En effet, selon l'approche lacanienne, le regard d'Amfortas ne met pas seulement en question une relation imaginaire incarnée en la personne de Perceval. Ce regard, Amfortas le porte aussi en pensée sur ses propres illusions passées et il ne fait pas de doute, dès lors, que à travers une telle figure et l'attitude qui lui est prêtée, J. Gracq ait pu mettre en question, non seulement la caractère réalisable du programme surréaliste, mais aussi sa propre position vis-à-vis d'un mouvement auquel il avait, sinon donné une adhésion en règle ou les signes formels d'un ralliement, tout au moins manifesté les marques d'un accord⁷⁴³. Ainsi vérification faite, l'absence de convergence n'était pas imputable au texte lui-même, puisqu'une interprétation analogue était saisissable dans d'autres approches. Elle pourrait

⁷⁴² Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Avant-Propos, p. 13.

⁷⁴³ Une telle position critique à l'égard du mouvement surréaliste, l'auteur a reconnu, l'avoir eue au moment où il composait *Le roi pêcheur*. Cela est ressorti avec évidence lors de l'entretien que J. Gracq nous a accordé le 4 mars, dans sa maison de St Florent-le-Vieil.

en revanche avoir eu pour origine une insuffisance dans la prise en compte des signes du texte. On constate, dans ce cas de figure, qu'une confrontation entre les approches peut être l'occasion d'une vérification utile et d'un renouvellement de la lecture.

L'interprétation Thématique 3 entre aussi, avec l'interprétation de référence, dans un rapport de convergence limitée. Doit-on comme précédemment, reformuler cette signification en ayant pour but et pour effet de la rendre plus intelligible ou doit-on inversement la reconnaître comme partiellement irréductible à l'interprétation de référence ? Le regard porté par Amfortas sur la relation imaginaire que Perceval manifeste dans son rapport au monde n'est en effet identifiable que de façon incomplète dans la formulation qui est celle utilisée par l'approche thématique. En l'occurrence, il apparaît que l'approche thématique, tout en utilisant le concept d'univers imaginaire "dans lequel il est possible d'identifier une forme de vision du monde ou une forme regard n'établit pas et ne doit pas établir de hiérarchie entre les représentations des deux protagonistes. Il convient donc de maintenir en l'état la formulation de cette approche.

Qu'en est-il enfin de l'approche sociocritique selon le modèle d'Althusser pour laquelle aucune convergence n'a été reconnue avec l'interprétation de référence ? Parmi les trois interprétations figurant dans le tableau ⁷⁴⁴ au titre de ce modèle de lecture, n'y en a-t-il aucune capable d'entrer en relation de convergence au moins partielle avec l'interprétation-repère ? Certes il ne serait pas absurde d'admettre une corrélation entre le regard surplombant et démythifiant d'Amfortas et l'idéologie archaïsante ou "réactionnaire" que son discours incarne largement : le propre d'une telle idéologie n'est-il pas de mettre en question l'idéologie du progrès en démontrant son caractère illusoire ou utopique ? Mais là aussi, si convergence il y a, celle-ci ne pourrait être que partielle, rien ne permettant de reconnaître à cette interprétation une position suréminente par rapport à l'idéologie contraire. Ajoutons que la position d'équilibre entre les deux idéologies contradictoires est une nécessité reconnue implicitement par l'interprétation notée Sociocritique 12. Aussi forte que puisse être la position d'un personnage quel qu'il soit, il ne peut à lui seul exprimer une vérité ultime et définitive. Le choix fait par l'auteur de la forme dialogique du théâtre pourrait confirmer cette signification : si une vérité doit être dégagée de cette confrontation, c'est qu'il ne peut y avoir de vérité unilatérale. Cette scène du *roi pêcheur*, tout en se présentant comme une scène d'initiation au tragique et à la désillusion, n'en est pas moins une invitation à mettre en doute tout discours formulé comme une certitude. Et en ce sens, la leçon de lucidité ténébreuse d'Amfortas pourrait bien être lue comme une autre forme d'illusion, celle d'un homme qui se prétend la solution d'un autre homme.

8.1.2.3. Troisième étape expérimentale : vérification dans le texte du degré de profondeur de chaque approche.

Que ressort-il de l'analyse de ce passage du *roi pêcheur* ? Nous avons pu constater un certain nombre de convergences entre les significations mises en avant par les approches textuelles convoquées. Nous avons pu également observer et mesurer différents niveaux de convergence dans la confrontation systématique entre les interprétations. La

⁷⁴⁴ Il s'agit du tableau général présenté plus haut.

vérification de ces niveaux de convergence tant sur le plan des significations que sur celui des indices qui les corroborent, a permis non seulement de contrôler pour l'essentiel la validité des analyses réalisées séparément à partir des modèles d'approches et de leurs procédures spécifiques, mais aussi de valider l'hypothèse émise au début de cette expérience. Il apparaît en effet, d'évidence, qu'un sens commun se dégage du texte et ceci indépendamment des approches mises à contribution dans la lecture de ce texte. Il ressort également que, malgré ces convergences, les différentes approches ne se superposent pas exactement et qu'aucune d'entre elles ne recouvre à elle seule la totalité des interprétations. S'il nous a été possible de quantifier le degré de convergence entre les interprétations, la prise en compte du sens commun qui se dégage de cette confrontation et sa délimitation exigent d'autres procédures et en particulier une désignation claire des indices communs constituant comme signe cette signification commune.

Cette nécessité est à la fois une nécessité intellectuelle et pédagogique dans la mesure où l'acquisition d'une méthode de lecture suppose de la part de l'apprenant une représentation claire des indices sur lesquels se fonde sa lecture. Se pose alors la question de savoir si une méthode mobilisant une multiplicité d'approches peut prétendre rencontrer, dans la diversité des significations et dans leur superposition synthétique, la totalité des sens possibles d'un texte et affirmer, dans la saisie de leur sens commun, l'existence d'une signification primordiale au principe de l'oeuvre ou au principe de sa lecture. Qu'est-ce qui, par ailleurs, garantit que la somme des significations perçues par un sujet, à défaut de constituer la totalité du sens d'un texte, correspond tout au moins à une saisie d'une ampleur, d'une extension et d'une profondeur suffisantes pour permettre à ce lecteur d'accéder à une compréhension radicale et décisive de ce texte ?

S'il est vrai que la réitération d'interprétations ou d'éléments d'interprétations acquis par diverses méthodes n'aboutit pas nécessairement à la découverte d'un sens satisfaisant à une cohérence totale et permettant de rendre compte, y compris dans les détails les plus externes, de la complexité du texte et de sa lecture, il n'est pas sans inconvénient de se satisfaire trop vite d'une absence de cohérence, ou d'une désorientation des significations. Il importe à ce sujet que l'élève prenne conscience que, s'il n'y a pas certitude absolue d'un sens, il y a tout au moins possibilité d'un sens probable, c'est-à-dire d'un sens qui, sans être tenu pour absolument certain, peut être tenu pour vrai, puisque s'appuyant sur un certain nombre de preuves. A cet égard, les significations provisoirement obtenues dans chacune des méthodes mises en oeuvre apparaissent "moins contradictoires que complémentaires"⁷⁴⁵, suivant la formule de P. Ricoeur et, sans viser à une clôture de la lecture, semblent appeler un autre niveau de lecture.

Il reste que, avant de mettre en place une procédure visant à spécifier les indices communs aux différentes approches et à constituer le texte comme signe complexe, nous ne pouvons échapper à la nécessité d'une autre vérification. Sommes-nous sûrs que les différentes approches puissent offrir du texte des niveaux de saisie ou de lecture comparables ? S'il est vrai qu'un autre niveau de lecture, dépassant les circonscriptions

⁷⁴⁵ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969.

propres à chacune des approches permet d'appréhender le texte à un niveau de profondeur qui n'est plus celui des approches, sommes-nous sûrs qu'il y ait une similitude dans la manière dont les différentes approches rendent compte des différents niveaux de signification du texte ? Existe-t-il un rapport entre le taux de convergence et le degré de profondeur des significations ? Est-il vrai, dans ce cas, que plus les approches se situent à un niveau profond de signification, plus se développent entre elles des rapports de convergence ? Si l'on se réfère à l'anthropologie, le problème pourrait avoir une autre complexité. N'est-ce pas en effet à travers les traits les plus singuliers que peut se lire la part d'universalité d'une culture ?

Prenons l'approche sémiotique comme point de départ de cette analyse, dans la mesure où celle-ci a nettement théorisé la question. On se souvient, en effet, que le texte dans l'acte de la lecture sémiotique est d'abord perçu à travers un ensemble de structures superficielles fortement contextualisées (figures, situations, actions). Ces structures qui prennent dans la lecture la forme de parcours figuratifs recouvrent d'autres éléments structurés qui correspondent à l'organisation sémio-narrative de l'œuvre. Un troisième niveau de structuration, plus fondamental encore, est saisissable à travers les unités élémentaires de la signification que sont les sèmes.

Une telle opposition entre structures de surface et structures profondes permet de prendre conscience de l'existence de niveaux dans le texte et, par voie de conséquence, dans les significations qui lui sont prêtées. Appliquons d'abord cette démarche discriminante aux significations obtenues à partir de l'approche sémiotique avant de la généraliser aux autres approches.

La première et la deuxième interprétations faisant état de la rencontre au château de Montsalvage entre Amfortas et Perceval où l'affrontement verbal se double d'une opposition entre le passé et le présent apparaissent bien, en effet, comme des significations où prédominent les marqueurs de surface, en particulier la présence d'indications spatio-temporelles et la dénomination des personnes qui sont autant de signes d'interprétations à forte teneur extéroceptive. La troisième interprétation de cette même approche décrit le programme narratif de Perceval et "sa transformation personnelle qui se réalise dans l'échange d'une situation de rêve et d'illusion contre une lucidité plus grande du réel". Cette interprétation correspond à un niveau d'analyse plus profond faisant apparaître les éléments de la composante narrative comme une "couche de signification autonome dotée d'une structure qui peut être isolée de l'ensemble du message : le récit"⁷⁴⁶. Les quatrième, cinquième et sixième interprétations retenues qui, sous la forme de catégories sémiques et des valeurs axiologiques qui leur sont liées, opposent à la lumière et à la pureté la paradoxale vérité du tragique et d'une nuit faite de lucidité, mais aussi d'aveuglement, situent ces significations à un niveau de profondeur qu'un outil méthodologique, tel que le carré sémiotique, permet de manifester comme constituant les structures profondes du texte.

Une telle disposition par superposition des niveaux de lecture propre à la sémiotique se retrouve-t-elle dans les autres approches du texte ?

⁷⁴⁶ Bremond (Claude), *Logique du récit*, Paris, Le Seuil, 1973, p. 12.

La méthode sociocritique commence par faire un sort à une interprétation de surface. Celle-ci fait, en effet, état d'un affrontement entre la jeunesse enthousiaste de Perceval et la vieillesse désabusée du roi pêcheur dans un contexte qui est celui de la chevalerie médiévale. On reconnaît, à travers les traits significatifs de ce premier niveau de signification, les caractéristiques d'une interprétation très nettement figurative et faisant émerger des éléments extérieurs fortement contextualisés. Au-delà de ce premier niveau, un autre degré de structuration du sens est perceptible à travers les deux visions du monde coprésentes dans le texte et qui sont représentées par les interprétations 2 à 5 de l'approche sociocritique : "un monde lumineux ouvert à l'aventure incarné par Perceval, un monde dominé par la nuit et par la figure paradoxale d'Amfortas". Quant à la sixième interprétation, qui explique la vision du monde paradoxale de l'oeuvre par l'environnement historique et social complexe et contradictoire qui a présidé à sa production (celui des années 30 et 40), elle se situe à un troisième niveau de profondeur dans l'oeuvre et dans sa lecture, celui d'un inconscient collectif.

L'approche thématique offre-t-elle également trois niveaux de profondeur aisément dissociables ? On retrouve dans la première interprétation de cette approche un certain nombre de thèmes qui constituent la constellation du monde médiéval. Un deuxième niveau de cette approche est constitué par certains thèmes fondamentaux du texte tels que la lumière, l'aventure et la quête, d'une part, et ceux de l'obscurité, de la nuit et du destin tragique, d'autre part, chacun de ces thèmes étant susceptible de configurer autour de lui d'autres thèmes comme autant de variations : "Se répétant, le thème naturellement varie. C'est même ainsi qu'il se présente : comme une série de variations"⁷⁴⁷. La quatrième interprétation, acquise à travers cette approche, postule l'existence d'un troisième niveau, celui qui structure l'univers imaginaire de l'auteur, à savoir l'attraction et la répulsion vis à vis du magique et de la quête, une telle interprétation étant transversale et coextensive à l'oeuvre de J. Gracq.

Si nous abordons l'approche structurale, les première, deuxième et troisième interprétations de ce modèle de lecture correspondent au premier niveau, soit celui des signes figuratifs et nettement contextualisés. Ces interprétations mettent en effet en situation des figures immédiatement perceptibles et fortement singularisées, celles du roi et du chevalier. Notons que le rapport hiérarchique entre les deux personnages n'est pas lui-même étranger au contexte de chevalerie médiévale dans lequel la scène s'inscrit. Les interprétations suivantes, notées 4, 5, 6 et 7, s'établissent à un autre niveau, celui d'une structuration différenciée et fondée sur la dualité et sur l'opposition des personnages. Quant aux interprétations 8 et 9, on peut, sans forcer l'analyse, les considérer comme relevant d'un troisième niveau, celui des conduites symboliques. On remarque en effet que, à travers la médiation des personnages et de leurs discours, c'est à la situation symbolique de l'homme dans le monde que le texte fait implicitement référence et que c'est dans cette référence symbolique consciente ou inconsciente, que le texte fait sens.

Le modèle d'approche psychocritique emprunté à C. Mauron n'échappe pas à une tripartition des niveaux. La première interprétation acquise par cette approche manifeste, en effet, elle aussi, dans une saisie des signes et des réseaux ayant un caractère répétitif

⁷⁴⁷ Smekens (Wielfried), op. cit., Paris-Gembloux Duculot, 1987, p. 97.

dans le texte, une prise en compte des réalités extérieures et circonstanciées. Quant aux interprétations qui suivent et qui mettent en récit et en cohérence l'initiation de Perceval par Amfortas à une vision lucide et désenchantée de la réalité tragique, la pétrification du monde que symbolise Montsalvage et la suspension de la marche en avant du héros, elles correspondent au mythe personnel de l'oeuvre et à son organisation.

Au troisième niveau, ce mythe est interprété comme l'expression de la personnalité inconsciente de l'auteur, structurée sur une incomplétude choisie.

L'approche mythocritique vérifie, quant à elle, l'existence des mêmes niveaux de signification. La première interprétation qui correspond à ce modèle fait en effet apparaître, à partir de différents signes et de symboles les figures mythiques du chevalier solaire et du roi ténébreux. A un autre niveau, ces figures prennent une valeur pleinement mythique en reproduisant les geste d'archétypes culturels aisément reconnaissables, en l'occurrence les figures bibliques de Loth et de sa femme ou celle de Prométhée cherchant à atteindre le divin. Quant aux quatrième et cinquième interprétations, elles sont tout à la fois l'expression d'un inconscient culturel collectif et de l'expérience humaine que transmettent ces récits ancestraux : la vérité du tragique de l'homme.

L'approche psychanalytique, suivant le modèle fourni par J. Lacan, se situe d'emblée dans une saisie des structures profondes. On remarque, en effet, que cette approche, loin d'accorder une grande importance à la spécification des indices de surface, se contente d'une prise en compte des regards. Il est vrai que ces regards s'organisent et se structurent dans une relation dialectique correspondant au deuxième niveau jusqu'alors perçu dans les autres approches. Ces regards étant ensuite interprétés comme l'expression d'une structuration à l'oeuvre (le héros choisissant de renoncer à une relation imaginaire ou narcissique au réel et à l'autre), les dernières interprétations relevant de cette approche se situent d'évidence au troisième niveau de signification, celui relevant d'un inconscient personnel structuré.

L'approche du texte à travers le concept d'idéologie de L. Althusser ignore, elle aussi, délibérément le premier niveau de l'oeuvre, celui des structures immédiatement saisissables dans leur extériorité pour se porter vers la saisie des enjeux idéologiques. Les significations notées 11 et 12 dans la partie du tableau consacrée à la sociocritique, et qui font état des idéologies contradictoires du progrès et de la tradition, correspondent d'évidence au deuxième niveau. Quant à l'interprétation 13, correspondant au troisième niveau, et montrant à quelle condition la société peut se maintenir, elle n'offre pas moins qu'une mise en scène subversive d'une conciliation des contradictions.

Il ressort donc de la confrontation entre les approches que, tout en exprimant des interprétations diverses et spécifiques, à des niveaux différents, ces mêmes approches du texte lu actualisent des convergences qui existent, non seulement, dans les significations, mais aussi dans les signes convoqués, mais encore dans la manière même dont la plupart des approches rendent compte des différents niveaux de signification du texte.

- Au premier niveau, quand il est pris en compte par le lecteur, se rencontrent les faits ou les signes organisés et revêtus du maximum de traits figuratifs.
- Au deuxième niveau, se met en place une organisation structurée et souvent

dynamique.

Le troisième niveau plus profond correspond à des structures inconscientes ou latentes produites par un inconscient personnel, social ou culturel.

Avant d'aborder l'existence d'un autre niveau de profondeur que la présence de ces convergences appelle, il convient que nous procédions à une quatrième étape expérimentale, celle consistant à vérifier la coexistence dans le texte des champs anthropologiques relevant des différentes approches et correspondant à l'expression spécifique de chacune des identités relatives supposées du sujet producteur du texte.

8.1.2.4. 4ème étape expérimentale : vérification de la coprésence, dans le texte, des champs anthropologique particuliers aux différentes approches.

8.1.2.4.1. Rappel théorique des typologies des approches et des champs anthropologiques qui leur sont propres.

On se souvient des présupposés et des postulats reconnus sur lesquels chaque mode d'analyse d'un texte littéraire se fonde^{748 3}. Les différentes approches, à partir de ces postulats, instaurent un monde de sélection et de traitement des signes. A travers ces signes^{749 4} repérés et reconnus, chaque approche s'emploie à décrire une des caractéristiques du texte, et à travers elle, une dimension propre à l'homme, constituant par là un champ anthropologique particulier et une identité humaine relative. Nous entendons par « identité relative »^{750 5}, à la suite de M. Augé, une dimension du fait humain universellement reconnue et reconnaissable à travers sa complexité propre. Parce que reconnaissable, cette identité relative est observable entre autres dans le texte et dans les signes qui le constituent. Nous appelons champ anthropologique l'espace de cette observation, espace devenu l'objet de la recherche privilégiée d'un champ disciplinaire des Sciences Humaines.

^{748 3} Pour de plus amples détails, nous renvoyons le lecteur à la présentation de chaque approche où la nature du texte approché par chaque méthode est analysée.

^{749 4} Sur ce point, voir le chapitre précédent, partie 7.3.

^{750 5} Augé (Marc), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994, (Champs/Flammarion), p. 92.

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

APPROCHES	CHAMP DISCIPLINAIRE DES SCIENCES HUMAINES	DEFINITION DU TEXTE	CHAMP ANTHROPO-LOGIQUE SPECIFIQUE	IDENTITE RELATIVE
STRUCTURALE	Linguistique	Le texte se définit comme un fait de langue autonome qui n'a de sens que par les structures ou relations internes qui constituent son système signifiant.	Langage	Inconscient linguistique et «catégorial» 751 6
PSYCHOCRITIQUE	Psychanalyse	Le texte se définit comme un lieu où s'énonce et se structure le discours inconscient personnel de l'auteur.	Domaine du symbolique	Psychisme et inconscient individuel
SOCIOCRITIQUE	Sociologie	Le texte se définit comme le produit d'une société (ou d'un groupe social) et des tensions idéologiques qui la traversent.	Représentations sociales	Appartenance sociale et inconscient collectif
THEMATIQUE	Psycholinguistique et Art.	Le texte se définit comme l'expression d'un monde imaginaire personnel reconnaiss-able à sa thématique propre et au traitement de cette thématique.	Imaginaire	Imaginaire personnel
SEMIOTIQUE	Linguistique et Sémiologie	Le texte, aux différents niveaux de sa structuration, se définit comme la manifestation formelle de sens et de valeurs qui ne	Signe, sens et valeurs	Système de production du sens

751 6 Ricoeur (Paul), *Le Conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969, p. 258.

		sont pas saisissable en eux-mêmes mais à travers les formes concrètes de cette manifestation.		
MYTHOCRITIQUE	Mythologie et Anthropologie	Le texte se définit comme un récit qu'anime(nt) et structure(nt) en profondeur un (ou plusieurs) autre(s) récit(s) mythique(s) antérieur(s) et résurgent(s).	Pensée symbolique ou mythique	« Inconscient collectif » (Jung) et culturel

Ce tableau fait clairement apparaître que la délimitation même de chaque champ anthropologique particulier, ne serait-ce qu'à partir des postulats sur lesquels se fonde chaque approche, interdit à chacune d'entre elles une saisie du texte autre que relative. L'étape de vérification va consister à rechercher la coprésence, dans le texte, des indices qui y manifestent la coexistence des différents champs anthropologiques particuliers, étant entendu que les signes particuliers à chaque approche ont déjà été identifiées dans les analyses précédentes. Nous entendons par indices des champs anthropologiques les faits ou signes attestés dans le texte et qui, liés ou non à leurs significations, sont la forme de l'expression de ces champs anthropologiques et deviennent les signes des identités relatives qui sont supposées avoir présidé, de concert à l'élaboration du texte. Après la vérification, dans le texte, des indices ou des signes attestant l'implication commune des champs anthropologiques et des identités relatives qui leur correspondent spécifiquement, il conviendra de confronter les approches entre elles pour vérifier en quoi les champs anthropologiques ainsi dégagés coïncident et différent.

8.1.2.4.2. Vérification de ces typologies dans le texte analysé.

Sans entrer dans un détail qui serait inutile et redondant par rapport aux analyses précédentes, nous n'avons retenu, dans cette étape de vérification, que deux catégories : d'une part, celle d'identité relative qui est au principe de l'objet construit par chaque approche, d'autre part, celle de champ anthropologique particulier en jeu dans chaque lecture. Pour chaque identité relative est rappelée d'abord la nature propre de cette identité, puis sont indiqués les signes qui en authentifient la présence, consciente ou inconsciente dans le texte, et un exemple de ces signes. Pour chaque champ anthropologique, est d'abord désignée, sous une forme générale, la réalité de ce champ. Puis est indiquée la nature anthropologique du texte dans la spécificité du champ reconnu, laquelle est illustrée d'un exemple précis.

L'approche structurale qui s'appuie sur la linguistique et ses présupposés théoriques permet de construire un objet textuel autonome qui n'a de sens que par les structures ou relations entre les signes du langage. L'objet textuel, construit par une telle approche, doit

être lu comme le produit d'un *inconscient linguistique et catégorial*, relatif au champ anthropologique qu'est le langage humain. C'est ainsi que l'opposition des temps passé et présent dans le texte peut être considérée comme signe d'une réalité anthropologique, celle du temps, qui est la manifestation d'un découpage conceptuel ou catégorique du monde réalisé dans et par le langage.

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE STRUC-TURALE	Inconscient linguistique et catégorial Les signes de cette identité relative sont la présence de faits ou d'éléments empruntés au système linguistique et présentant des relations structurales productrices de sens. Ex : les champs lexicaux et leurs relations d'opposition.	Champ anthropologique du langage Le texte n'est pas seulement constitué de signes textuels, mais d'oppositions ou de structures qui sont l'expression ou la manifestation d'un découpage anthropologique du monde dans et par le langage. Ex : l'opposition temps présent/temps passé signe d'une réalité anthropologique : le temps.

L'approche psychocritique, dont les fondements théoriques sont ceux de la psychanalyse, permet de faire émerger du texte un discours réitératif et d'interpréter ce discours comme l'expression du *psychisme* et de l'inconscient d'un homme, ici de l'auteur. Le champ anthropologique, dont relève le texte ainsi approché, est celui du symbolique qui correspond à une mythologie personnelle et transpersonnelle et aux tensions internes liées à l'histoire et à l'élaboration d'une personne. C'est ainsi que Perceval, exprimant à plusieurs reprises son sentiment d'être dépossédé de ses biens par Amfortas, la réitération d'un tel propos peut prendre le sens d'une réalité anthropologique, celui de la « dette symbolique que tout sujet paye pour être inscrit dans l'ordre de la parole selon la loi ». ⁷⁵²7

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE PSYCHO-CRITIQUE	Psychisme et inconscient individuel Les signes de cette identité relative sont la présence réitérée de termes, de propos, de situations ou d'éléments qui relèvent d'un discours qui n'a pas trouvé encore à se dire consciemment. Ex : « vous me regardez et tout d'un coup vous me dépouillez de toutes mes victoires (...) Je te vois devant moi et ma tête se vide ».	Champ anthropologique du symbolique Le texte n'est pas seulement constitué de signes textuels, mais d'éléments ou de structures à caractères mythique qui sont l'expression d'un langage symbolique, celui lié à l'histoire et à l'élaboration d'une personne. Ex : la réitération des propos de Perceval devient signe d'une réalité anthropologique, celui de la « dette symbolique ».

L'approche sociocritique, qui se fonde sur la sociologie et sur ses postulats

⁷⁵²7 Vasse (Denis), *Un parmi d'autres*, Paris, Le Seuil, 1978, p. 211.

théoriques, permet de remettre au jour *l'inconscient collectif social* qui a produit le texte et qui l'a nourri de ses contraintes et des tensions ou des aspirations qui le traversent. Le texte ainsi approché relève du champ anthropologique des *représentations sociales* qui correspondent à la manière dont un groupe social voit le monde à un moment donné de son histoire. C'est ainsi que le débat propre à la société représentée par l'auteur peut être lu dans un rapport d'homologie, avec la société ou avec des questions qui l'habitent et qui l'agitent. Une telle production symbolique qui est aussi production sociale devient signe d'une réalité anthropologique.

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE SOCIOCRITIQUE	Appartenance sociale et inconscient collectif Les signes de cette identité relative sont les indices du texte ou les situations qu'il représente et qui entrent en rapport d'homologie avec le contexte social et historique qui a entouré l'élaboration du texte. Ex : le débat sur la société décrite et la situation des personnages fait écho à la société du temps de la production du texte.	Champ anthropologique des représentations sociales. Le texte n'est plus seulement un univers de sens constitué de signes textuels et doté d'une « quelconque existence autonome ». Il se définit plutôt comme une production symbolique et comme une représentation du social ; cette production « renvoie à autre chose qu'elle même, susceptible de l'expliquer ». ⁷⁵³ 8 Ex : Pour donner sens à la phrase de Perceval : « Je ne puis comprendre qu'un roi règne par son malheur et que dans ce château il puisse faire nuit en plein jour », il faut la considérer comme la vision du monde de la société qui a produit ce texte.

L'approche sémiotique qui s'appuie sur la linguistique et sur la sémiologie permet de rendre compte du texte comme la manifestation formelle d'une identité relative, celle correspondant à un système de production de sens. Le texte ainsi approché aux différents niveaux de sa production relève du champ anthropologique du sens et des valeurs. C'est ainsi que le « conflit des interprétations » qui oppose dans le texte Amfortas et Perceval est à mettre en relation avec une quête toujours renouvelée des valeurs axiologiques qui fondent leur univers de sens respectif. Les questions pressantes de Perceval à Amfortas portent sur le sens que celui-ci donne aux mots qu'il emploie : « Qu'appelles-tu le vrai jour ? » L'univers sémantique que constitue un texte ou une oeuvre peut, dès lors, être défini lui-même comme un univers idiolectal (celui de l'auteur) en relation avec un univers sociolectal (correspondant à telle ou telle « culture ») ⁷⁵⁴ 9 .

⁷⁵³ 8 Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p 112.

⁷⁵⁴ 9 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993, p. 409.

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE SEMIOTIQUE	<p>Système de la production du sens</p> <p>Les signes de cette identité relative sont les formes et les systèmes formels du texte aux différents niveaux de sa structuration. La perception du sens toute différente, que manifestent tour à tour le discours d'Amfortas et celui de Perceval, discours qui apparaissent comme des idiolectes, oblige à postuler l'existence d'un système de production du sens qui dépasse ces acteurs. Ex : Tout en se fondant sur les structures profondes de la signification, l'élucidation à laquelle procède Amfortas ne livre pas le sens ultime du texte.</p>	<p>Champ anthropologique du sens et des valeurs Le texte n'est pas seulement constitué de signes textuels. Il apparaît plus fondamentalement comme la manifestation d'un univers de sens et de valeurs en lien avec une culture et son système axiologique^{755 0} Ex : Les questions pressantes de Perceval à Amfortas portent sur le sens des mots que celui-ci emploie et posent la question du sens : « Qu'appelles-tu le vrai jour ? »</p>

L'approche mythocritique dont les fondements théoriques sont ceux de la mythologie et de l'anthropologie permet de reconnaître dans le texte la présence du mythe comme expression *d'un inconscient collectif* « au sens où l'entendait C.J. Jung^{756 1}. Le champ anthropologique, dont relève le texte ainsi approché, est celui de la pensée symbolique ou mythique. Que le texte se définisse comme un récit et que ses structures paradoxales et dilemmatiques soient les mêmes que celles du mythe^{757 2}, c'est ce dont se convainc progressivement le lecteur du texte de J. Gracq : « Tout ce qui est éclairé porte un ombre ». Un tel texte, qui a les structures du mythe, doit être lu dès lors dans sa dimension anthropologique.

^{755 0} Voir, sur ce point, Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), op.cit., p. 77 : « Du point de vue sémiotique, le concept de culture peut-être considéré comme coextensif à celui d'univers sémantique, relatif à une communauté sociosémiotique donnée ».

^{756 1} Jung (Carl-Gustav), *Types psychologiques*, Genève, Georg, 1991, p. 448.

^{757 2} Greimas et Courtès, op.cit., p.241.

^{758 3} Jung (Carl Gustav), *Types psychologiques*, op. cit., p. 433.

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE MYTHO-CRITIQUE	« Inconscient collectif » et culturel Les signes de cette identité relative sont d'abord les images, les figures et les situations « qui présente(nt) une concordance remarquable avec des motifs mythologiques connus » ^{758 3} . Mais il se peut que ces « archétypes » ne se signalent pas en première lecture ou à première analyse. Ce sont alors les relations paradoxales entre les éléments mythémiques du texte qui révèlent en lui la présence du mythe. Ex : « Tout ce qui est éclairé porte une ombre ».	Pensée symbolique et mythique Le texte n'est plus seulement constitué de signes textuels. Il apparaît plutôt, sous la forme du mythe ou des mythes qui l'animent et qui le structurent en profondeur, comme l'expression ethnologique d'une culture et comme un mode de transmission culturelle de ses récits fondateurs. Ex : Amfortas initie Perceval à la compréhension du discours mythique.

L'approche thématique dont les conceptions esthétiques et les présupposés rejoignent en partie le discours de la psycholinguistique sur l'art permet de reconnaître dans le texte l'expression d'un *imaginaire personne* dans la manière tout à fait singulière dont l'auteur choisit de traiter certains thèmes, à travers leurs variations et leurs motifs. Le texte ainsi approché relève du champ anthropologique de l'imaginaire et constitue, à proprement parler, un univers imaginaire idiolectal organisé. C'est ainsi que le texte de J. Gracq, où s'expriment tour à tour des attitudes d'attraction et de répulsion à l'égard du magique ou de la quête du Graal, peut-être lu comme caractéristique de l'univers imaginaire gracquien.

	IDENTITE RELATIVE	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE
APPROCHE THEMATIQUE	Imaginaire personnel Les signes de cette identité relative sont les thèmes et les motifs du texte et la manière toute particulière dont ces thèmes se structurent en réseaux thématiques et leur configuration forment un « univers imaginaire » singulier qui constitue l'image réduite de l'oeuvre de l'auteur. Ex : Les attitudes d'attraction et de répulsion vis à vis de la quête du Graal et du magique.	Imaginaire Le texte n'est plus seulement constitué de signes textuels. Il se définit plutôt comme la formation d'un monde imaginaire qui, pour idiolectal qu'il soit, n'en est pas moins redevable à l'univers imaginaire d'une culture. Ex : Le discours de Perceval et celui d'Amfortas définissent deux univers imaginaires singuliers et opposés et leur coprésence, dans le même texte, constitue un autre « univers imaginaire », celui de l'auteur, qui est lui même en lien avec l'imaginaire d'une culture.

L'existence des champs anthropologiques étant avérée et dûment vérifiée dans le

^{758 3} Jung (Carl Gustav), *Types psychologiques*, op. cit., p. 433.

texte analysé, il convient de réaliser à présent, la confirmation entre les approches pour examiner leur degré de correspondance ou de discordance.

8.1.2.4.3 Confrontation des approches entre elles et de leurs champs anthropologiques.

Une telle confrontation sera réalisée d'abord dans un tableau linéaire, chaque approche étant confrontée à toutes les autres et la comparaison portant sur les points communs et sur les différences les plus remarquables.

	APPROCHE SEMIOTIQUE	APPROCHE PSYCHOLOGIQUE	APPROCHE SOCIO-CRITIQUE	APPROCHE THÉMATIQUE	APPROCHE MYTHOLOGIQUE
APPROCHE Points Communs	Diversité de sens au rattaché à un système socio-culturel, mais liés au langage	Élaboration de significations structurées, le texte ou le produit d'un instrument, l'usage structuré	Le langage est le principal vecteur des représentations ou des productions.	Deux univers sémantiques.	Deux univers de se rattachés à des structures énonciatives
STRUCTURALE Différences	La connaissance se situe loin de la perception et donc la description du système sémiotique	L'usage des sens du système sémiotique se situe en amont de la description du système sémiotique.	Le structuré se fonde sur le langage comme système sémiotique alors que le socio-critique se fonde sur l'histoire.	Le langage comme système d'actions s'appuie sur la production d'un système personnel idéologique.	Le langage comme système d'actions s'appuie sur le système qui lui est sous-jacent dans un système culturel donné
APPROCHE Points Communs		Élaboration de significations à travers un réel (pas de signification autonome, relation avec le réel)	Production d'un univers de sens sémiotique à un texte ou à un contexte.	Deux univers sémantiques producteurs de sens.	Univers énonciatif et production ou reproduction de ce
SEMIOLOGIQUE Différences		D'un côté, objet de valeurs, de l'autre reconnaissance d'un événement personnel	Le texte comme espace de sens est au fait même d'épouser un contexte.	Instrument, dans un cas, par la marginalisation linguistique et, dans l'autre, sur le processus de production du sens.	Processus de production du sens s'appuie sur la relation d'un système sémiotique
APPROCHE Points Communs			Production de représentations et d'actions, sans être un événement	Deux univers énonciatifs personnels et idéologiques.	Deux univers de représentations produits au sein d'un système.
PSYCHOLOGIQUE Différences			D'un côté, un univers personnel et idéologique, de l'autre, un univers sémiotique et socio-culturel.	Dans un cas, l'élaboration personnelle soumise de cet univers est soumise à une histoire, à une élaboration transculturelle.	Dans un cas, le mythe est produit personnel et, dans l'autre, il est relation culturelle.
APPROCHE Points Communs				Deux univers de sens et des représentations	Univers de sens et représentations liés aux structures sémiotiques
SOCIO-CRITIQUE Différences			Construction d'un univers sémiotique opposé à un univers de sens proprement contextualisé		Notion du monde énonciatif et dans le mythe plus historique...
APPROCHE Points Communs					Univers sémiotique, plus ou moins sémiotiques.
THÉMATIQUE Différences					Univers sémiotique personnel, de l'autre un univers sémiotique et culturel.

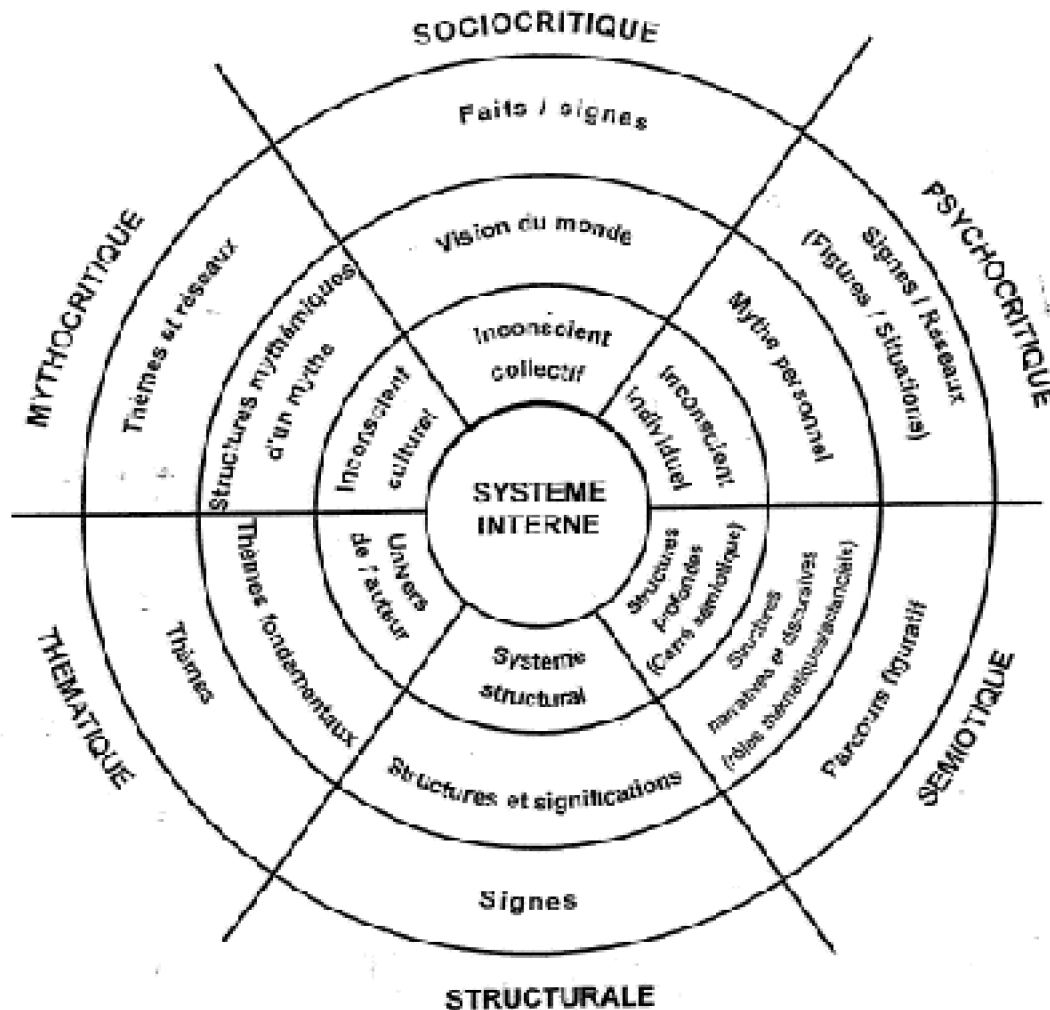
On peut constater, à la lecture du tableau, que les champs anthropologiques délimités par les différentes approches, sans être complètement superposables, font apparaître d'indéniables points de convergences, deux à deux, ou plusieurs, voire sur l'ensemble des approches retenues. Nous ne retiendrons ici que les points communs à toutes les approches ou à plusieurs d'entre elles.

Une première remarque s'impose : Tous les champs anthropologiques se définissent comme des espaces de significations et de représentations. Le support privilégié, pour la production de ces univers sémantiques que sont les textes analysés, pour eux mêmes, ou dans la relation qu'ils expriment à une autre réalité, est le langage. Si l'on part « du concept intuitif d'univers sémantique, considéré comme le monde saisissable dans sa signification, préalablement à toute analyse, on est en droit de postuler l'articulation de cet univers en ensembles signifiants ou langages, qui se juxtaposent ou se superposent les uns aux autres »⁷⁵⁹ 4. Chaque ensemble ou système signifiant a son propre modèle d'explication, mais on peut remarquer des intersections évidentes.

Le texte considéré en lui même, dans son caractère immanent, ou considéré dans son rapport à un référent externe, qu'il s'agisse de l'univers imaginaire ou symbolique personnel (conscient ou inconscient), ou de l'univers collectif (social et culturel), fait sens à travers des représentations structurées autour d'un récit. Ces différents univers de signification, dans chacun des champs anthropologiques repérés, apparaissent de niveaux ou d'extension variables. Notre hypothèse est que, quelle que soit l'identité humaine relative qui soit au principe de la production d'un univers de sens particulier, il existe différents niveaux d'appréhension du champ ou de l'univers sémantique en question, si on envisage l'objet du point de vue de la lecture, et qu'apparaissent différents niveaux de production du sens, si on envisage l'objet du point de vue de l'écriture.

La représentation qui suit tente de modéliser ces différents niveaux.

⁷⁵⁹ 4 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), op.cit., p. 203.



On constate, dans le tableau ci-dessus, pour chaque champ anthropologique reconnu, l'existence de quatre niveaux de profondeur. Le texte, considéré comme l'articulation complexe de différents champs anthropologiques, présente, d'abord, dans l'acte de sa lecture, un premier niveau de représentation extérieur et superficiel qui relève d'une démarche descriptive, à partir d'une perception immédiate plus ou moins aguerrie et qui peut s'assimiler à la description ethnographique de l'ethnologie⁷⁶⁰ 5. Un deuxième niveau de représentation anthropologique, moins extérieur que le précédent, apparaît à la condition d'une perception des relations entre les faits découverts précédemment et d'une saisie de leur système structuré, perception et saisie qui peuvent exiger du lecteur-observateur les débuts d'une conceptualisation. Ce deuxième niveau, qui relève de l'analyse et d'une première synthèse, s'apparente à la démarche ethnologique qui « comprend l'ethnographie comme sa démarche préliminaire et [...] en constitue le prolongement⁷⁶¹ 6. »

⁷⁶⁰ 5 Voir, sur ce point, Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p.163.

Un troisième niveau qui fait apparaître l'existence d'un espace inconscient structuré, de nature diverse suivant le champ anthropologique considéré, relève d'une anthropologie proprement dite et « l'on peut dire, dans ce sens, qu'il existe entre [cette] anthropologie et l'ethnologie le même rapport qu'on a défini plus haut entre cette dernière et l'ethnographie⁷⁶²7. » Ces trois niveaux sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche⁷⁶³ 8 .

Au delà de ces trois niveaux, le lecteur peut légitimement postuler, quel que soit le champ anthropologique emprunté par sa lecture, l'existence d'un principe significatif, qu'il s'agisse du sens immanent ou système linguistique, dans le cas d'une lecture et d'une anthropologie structurales, ou du sens émanant du désir, dans celui d'une lecture et d'une anthropologie psychocritique ou psychanalytique.

Peut-on aller plus loin dans la description des champs anthropologiques ? Existe-t-il un espace commun transversal à ces champs, susceptible d'être repéré et d'être désigné comme leur principe ? Avant d'aborder cette question, rappelons que la description des niveaux qui vient d'être faite l'a été dans l'ordre des découvertes et des analyses qu'opère successivement un lecteur. Une telle investigation progressive des différents niveaux anthropologiques qui constitue la tâche du lecteur-observateur peut être définie comme la reconstruction de l'objet textuel et de son sens par la lecture. Quant à la production du sens, on peut raisonnablement postuler qu'elle a mis en jeu l'ordre inverse des opérations et des niveaux de représentations anthropologiques. C'est ainsi, pour ne prendre l'exemple que d'un seul champ anthropologique, que le producteur d'un texte, considéré dans le champ anthropologique d'une certaine sociologie va utiliser, comme fondement à l'acte d'écriture, le sens attribué à une réalité sociale ou historique par la réalité anthropologique qu'est la société dans laquelle cet auteur est immergé. Cette société, en fonction, d'une part, des événements qu'elle traverse, et, d'autre part, des contours culturels et anthropologiques qui la définissent, va structurer un inconscient collectif, particulier, ayant ses propres résonances et fournissant à l'auteur l'essentiel d'une vision du monde structurée qu'il va transcrire à travers les signes spécifiques du texte.

Une telle analyse qui est prise de conscience du processus de production dans un champ anthropologique tente « de repérer quelle est la démarche propre à l'artiste et à la société dans la production de l'œuvre »⁷⁶⁴9.

8.1.2.5. Cinquième étape expérimentale : vérification du système interne de la lecture et du système interne du texte (ou de l'oeuvre) et découverte des caractéristiques de ce système interne.

⁷⁶¹ 6 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p.388.

⁷⁶² 7 Ibid., p.388.

⁷⁶³ 8 Ibid.

⁷⁶⁴ 9 Laburthe-Tolra (Philippe) et Warnier (Jean-Pierre), *Ethnologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1993, p. 241.

8.1.2.5.1. Formulation, à partir d'une synthèse des significations, du système interne de la lecture, comme hypothèse du système interne de l'oeuvre.

L'existence de convergences entre les significations et entre les signes sur lesquels les significations se fondent, l'identification de correspondances entre les différents champs anthropologiques reconnus nous conduisent à formuler l'hypothèse de la présence d'un système interne structuré et structurant au principe du texte et de l'œuvre. Notre démarche qui se veut la plus rationnelle possible et qui s'appuie sur les ressources de l'expérience et du raisonnement confrontés à ces résultats avec les indices du texte, en vérifiant l'existence formelle de cet hypothétique système interne à travers ses propres signes dans le texte. Cette même démarche les confrontera avec d'autres démarches ou d'autres points de vue, critiques, poétiques ou herméneutiques, voire avec ceux qui nient une telle possibilité.

Comment, en effet, rendre compte des convergences reconnues à partir du croisement des différentes approches d'un même texte ? S'il est vrai que toutes les approches du texte de J. Gracq, les différentes identités relatives relevant des champs anthropologiques qui correspondent spécifiquement à ces approches, sont marquées au signe d'une opposition, ne devient-il pas nécessaire de rendre compte de ce que cette opposition peut avoir de constant ? Qu'il s'agisse d'une opposition entre deux visions du monde dans le cas de l'approche sociocritique à la manière de L. Goldmann ; qu'il soit question d'un affrontement idéologique entre progrès et tradition dans la perspective d'une lecture althusserienne; que cette opposition soit celle des thèmes de la lumière, de la quête ou du magique d'une part, et celle de la nuit, du destin, tragique, d'autre part, dans le cadre d'une approche thématique ; que le contraste sur lequel se structure le texte soit celui de figures mythiques telles que celle du chevalier solaire ou de Loth et celle du roi ténébreux pétrifié comme la femme de Loth, dans une démarche de lecture mythocritique ; que l'opposition des sens prenne la forme d'un rapport hiérarchique entre deux acteurs, et d'une confrontation, à travers eux, entre le monde de l'illusion et celui de la désillusion, dans une approche structurale du texte ; que l'on observe la même relation de contrariété entre le passé et le présent et entre le magique et le tragique, dans le cas d'une lecture sémiotique du texte ; que la contradiction et le paradoxe soient révélateurs des structures profondes de la personnalité inconsciente de l'auteur, perçues à travers la psychocritique de C. Mauron, ou l'analyse lacanienne du texte. Que ces significations relevant de différents champs anthropologiques et correspondant à différentes identités partielles et relatives de la personne de l'auteur se structurent sur l'opposition, que cette opposition ait un caractère systématique, et l'on est en droit de postuler à l'existence d'un système paradoxal au principe du texte et au principe de son sujet producteur. Le texte de J. Gracq, les significations qui lui sont prêtées dans l'acte de lecture et les différentes identités relatives mobilisées et mises en cooccurrence à l'occasion de cette lecture se structurent et s'articulent, en effet, en ensembles signifiants autour d'un même principe paradoxal. Qui plus est, une telle opposition est le fait de significations convergentes aux différents niveaux du texte et le tableau qui suit rend compte de ces correspondances.

un langage critique moniste et non dualiste »⁷⁶⁵0, nous oblige, pour rendre compte d'une telle complexité, à recourir à la phrase, trace minimale du mythe. Se trouve ainsi posée l'affirmation d'une relation, entre le texte analysé et le discours mythique. Non seulement le texte développe et reformule les caractéristiques du mythe dont le discours « met en corrélation, au niveau profond, deux catégories sémantiques relativement hétérogènes qu'il traite comme si elles étaient deux schémas d'un seul micro-univers »⁷⁶⁶1, mais, qui plus est, ce texte se présente, à l'égal d'un mythe, comme un récit tout à la fois imagé, structuré et fondamental.

Le premier niveau des significations dégagées ci-dessus et qui correspond aux simples relations de dualité ou de contraste, ne fait-il pas apparaître le caractère imagé et figuratif du mythe ?

Le deuxième niveau, auquel correspondent d'autres significations et qui met en jeu, dans la plupart des approches considérées, un système de contraste, voire d'opposition entre les éléments ou les acteurs, ne fait-il pas apparaître, dans cette relation contrastée ou polémique, « la structure », des mythes⁷⁶⁷2, pour reprendre le titre de la célèbre étude de C. Levi-Strauss à laquelle nous avons déjà eu l'occasion de faire référence ?

Le troisième niveau qui articule les significations dans les formes antithétiques de l'opposition ou, plus rarement, dans celles synthétiques du paradoxe, correspond, en l'occurrence, aux structures plus profondes du mythe et laisse pressentir l'existence d'un système matriciel au principe du texte, système caractérisé par sa syntaxe paradoxale ou dilemmatique.

On peut, dès lors, dire du texte qu'il est, à l'égal du mythe, un récit simple et imagé composé éléments et de structures significatifs, qu'il est un récit complexe, profond et fondamental et qu'il a, dans son paradoxe même, tous les caractères d'un récit primordial et fondateur.

On se souvient de la cible par laquelle nous avons modélisé plus haut⁷⁶⁸3 les différents niveaux de chacun des champs anthropologiques cooccurrents dans le texte. Cette cible que nous reproduisons ci-dessous postulait l'existence d'un quatrième niveau, c'est à dire d'un espace transversal aux différents champs et susceptible d'en constituer le principe.

Nous sommes à présent en mesure de dire que les différentes significations dégagées à partir des différentes approches, que les différents champs anthropologiques reconnus, ainsi que les différents niveaux de manifestation du sens, reposent

⁷⁶⁵ 0 Meschonnic (Henri), *Pour la poétique* II, Paris, Gallimard, p.152.

⁷⁶⁶ 1 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op.cit., p.241.

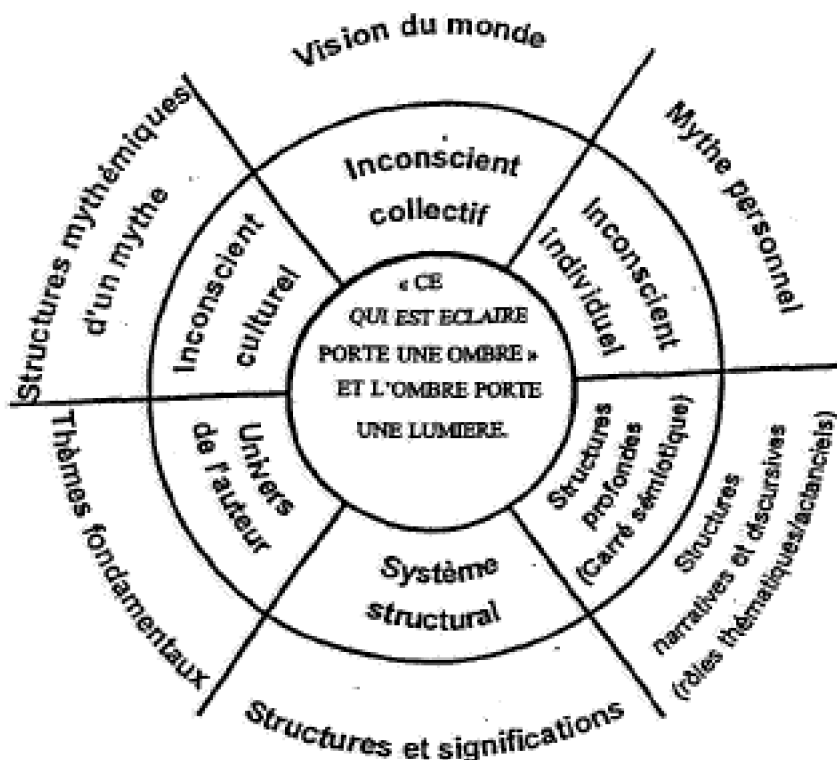
⁷⁶⁷ 2 Levi-Strauss (Claude), « La structure des mythes », in *Anthropologie structurale*, p.227 et sq.

⁷⁶⁸ 3 Pour des raisons pratiques, nous reproduisons la cible précédente, avec au centre, le système interne de texte analysé. Aurait pu trouver leur place dans cette cible, les interprétations liées aux diverses approches, telles qu'elles apparaissent dans le tableau précédent qui signale les différents niveaux.

fondamentalement sur un mythe, lequel peut-être formulé dans les termes suivants : « CE QUI EST ECLAIRE PORTE UNE OMBRE » ET L'OMBRE PORTE UNE LUMIERE. Ce mythe qui, en tant qu'espace anthropologique transversal aux différents champs délimités par les approches, a un statut d'autonomie par rapport à ces champs, est identifiable au mythe fondateur d'une culture. Tout en ayant la même existence autonome par rapport aux être de culture pour lesquels il sert de référence, un tel mythe, au fondement de la culture, est le principe qui, dans le cadre de ce système culturel, donne sens aux différents domaines de l'expérience humaine. Comme tel, il a pour effet d'organiser ou de réorganiser le système linguistique, de fournir un système de valeurs, de fonder la société et son histoire, de revisiter les mythes antérieurs, de formuler des modèles aux « motions » du désir, d'offrir à l'écrivain une matrice narrative et un ensemble de signes et de symboles.

Le texte de J. Gracq peut, dès lors, être lu comme un ensemble cohérent de significations qui, tout différents que soient les champs anthropologiques dont ces significations relèvent, puise sa cohérence dans le mythe lui-même. Le mythe du Graal, dans la version qu'en donne J. Gracq, n'est autre que la réitération, dans un contexte médiéval, du mythe christique dont la forme est, d'évidence, marquée au signe du paradoxe. Ainsi le texte de J. Gracq et les différentes interprétations précédentes peuvent être relus comme la reformulation du sens manifesté dans la passion et dans la résurrection du Christ : la mort et la résurrection, l'ombre et la lumière, l'humain et le divin...

Une telle interprétation acquise à partir d'une synthèse des significations et correspondant au système interne de la lecture est formulée ici comme l'hypothèse du système interne de l'oeuvre. On peut dès lors compléter la cible précédente en inscrivant en son centre la phrase paradoxale portant trace du mythe comme espace anthropologique homogène constituant le système interne de la lecture du texte de J. Gracq.



S'il est vrai que ce mythe constitue le système interne de l'œuvre, et le principe à partir duquel l'œuvre s'est élaborée, ce même système interne doit avoir sinon une existence formelle dans le texte lui-même, tout au moins laisser paraître, à travers des indices, les traces de son impulsion générative.

8.1.2.5.2. Vérification du système interne de l'œuvre à travers ses propres indices.

Le tableau qui suit fait état de la spécification des indices qui attestent aux différents niveaux de profondeur retenus plus haut, la manifestation plus ou moins intense du paradoxe générateur et fondateur du texte. Les signes ou indices relevés ci-après correspondent aux interprétations dont on a rappelé, à titre indicatif, la formulation en l'abrégé au besoin. Les indices sont donnés en caractères gras.

Approche	STRUCTURALE	THEMATIQUE	SOCIOCRITIQUE	SEMIOLOGIQUE	PSYCHOANALYTIQUE	MYTHOCRITIQUE
1 ^{er} Niveau	1 Rencontre entre un chevalier et un roi. → Variations entre différents niveaux.	1 Rencontre masculin. 2 Rencontre entre un chevalier solitaire et un roi solitaire. → Substitution de thèmes et de figures différents.	1 L'Affrontement entre un bonnie jeune et un roi débauché. → Niveau de langage et élargissement pour permettre d'identifier des figures socialement marquées.	1 Les discours se croisent et s'affrontent. → 28 traits ou associations ou structures de parties traitées en forme deux discours.	1 Un des deux rencontre un autre deux plus âgé, souvent des illusions de la jeunesse. → 28 traits dans le sémiotique.	1 Rencontre entre le roi et le chevalier à propos du pouvoir. → Traits spécifiques permettant d'identifier et de différencier deux figures illustres.
2 ^{ème} Niveau	1 Rapport hiérarchique entre les personnages. 2 Androgyne opposé à Parcival le mandant d'une félicité de la nuit. → Totalisation, recouvrement niveaux de langage, sémiotique : dans les faits opérationnel une relation d'identité aux codes symboliques.	2 Deux univers imaginaires contrastés, celui de la jeunesse et de la quête, et celui de la nuit et de la langue. → Variations de thèmes qui s'organisent autour de deux pôles opposés.	2 Opposition entre un monde féminin et un monde masculin par la nuit et la figure féminine d'Androgyne. → Perception de deux mondes séparés à travers les discours propres à chacun des personnages.	2 Le texte se structure sur l'opposition présence/absence sur des interventions. → Structure narrative et discontinuité des états de Parcival.	2 Félicitation du monde qui semble se figer comme le suspend le monde en avant du texte. → Usage de l'Allus à l'innocence.	2 Opposition entre un chevalier solitaire masculin à l'été et un roi solitaire, féminin, dans un territoire. À la fin de la nuit. → Références explicites (plus loin dans le texte) et implicites en contraste deux comportements humains différents.
3 ^{ème} Niveau	3 La nuit et ses illusions, postales qui ne sont pas en eux points, contradictions. → Relations d'opposition et d'assomption entre les éléments, préalablement opposés, se réalisent parallèlement.	3 Univers très proches, quasiment tous à son d'existence mais chaque avec attraction et repulsion. → Le texte, à l'image de l'œuvre entière, est fondé sur l'opposition.	3 Opposition marquée entre deux visions du monde : - vision laïque et d'ensemble - vision spirituelle et séparée et l'antagonisme des positions s'accroît.	3 Certain texte en face de l'autre et un être de la nuit. → Métaphores et symboles contradictoires explicitement formulés dans le discours des acteurs.	3 Les figures du texte se défont et des aspects de la personnalité insistent de l'autre.	3 Opposition entre la illusion de la quête de Dieu et la réalité abaisse de la nuit. → Formulation paradoxale.

Sans nous attarder davantage à la lecture de ce tableau, remarquons cependant que chacune des interprétations qui avaient été retenues se trouve marquée plus ou moins explicitement des traits du paradoxe qui, par hypothèse, correspond au mythe fondateur de la culture dans laquelle le texte a été produit. Les marques propres du paradoxe, conçu comme coïncidence de contraires, ou comme dépassement synthétique des contradictions, s'y affirment, du reste d'autant plus fortement qu'on se situe à un niveau plus profond de lecture. Inversement, plus le niveau de lecture correspond aux figures de surface et moins le caractère polémique et surtout synthétique du paradoxe n'apparaît.

Ainsi le système interne qui se présentait d'abord comme celui de la lecture de l'oeuvre se révèle-t-il, après vérification, comme le système interne de l'oeuvre elle-même. En effet, le paradoxe, à travers lequel se formule, dans la cohérence, une synthèse des significations acquises grâce aux différentes méthodes mises à contribution dans la lecture du texte, à travers lequel se réalise une synthèse des objets successivement construits par les différentes approches, ce paradoxe se présente, en même temps, comme une synthèse des champs anthropologiques cooccurrents dans la lecture du texte

et dans sa production.

Que l'œuvre littéraire puisse être structurée autour de son système interne sous les formes d'un paradoxe et que ce paradoxe soit en relation avec le mythe fondateur du système culturel nous oblige à pousser plus loin notre réflexion et à redéfinir l'œuvre et le texte littéraire.

8.2. L'œuvre et le texte littéraire devenus objets et signes anthropologiques

8.2.1. Objet, signe et symbole : définitions.

8.2.1.1. Définition de l'objet.

Dans le champ des Sciences Humaines, dont celui de l'anthropologie, on désigne du terme « objet » une réalité pensée et perçue comme distincte de l'acte de penser.

« En premier lieu, il est donné ; on présuppose que, dans la connaissance humaine, le sujet est primordialement passif ; il ne crée pas ce qu'il connaît, [...], il s'applique à une réalité indépendante de lui »⁷⁶⁹4. Mais, pour être donné, l'objet n'en n'est pas moins une réalité construite et, s'il est vrai que « l'objet est le produit de l'objectivité dont se prévaut le travail scientifique »⁷⁷⁰5, le travail de l'objectivation scientifique est processus de construction : « l'objectivité ne consiste pas dans le reflet de la chose, mais dans l'élaboration d'énoncés universels et nécessaires expérimentalement contrôlés »⁷⁷¹6. Ce travail d'objectivation, le sujet doit l'accomplir en maîtrisant ses propres productions subjectives. Sur ce point, G. Bachelard rappelle opportunément, dans les premières pages de *La psychanalyse du feu* combien souvent, « par notre premier choix, l'objet nous désigne plus que nous le désignons et ce que nous croyons nos pensées fondamentales sur le monde sont souvent des confidences sur la jeunesse de notre esprit »⁷⁷²7.

Le processus d'objectivation doit donc s'appuyer sur les savoirs et sur des méthodes permettant une saisie des indices et une construction progressive de l'objet, afin d'éviter, autant que possible, que l'objet ne soit réduit à une abstraction sans consistance ou à un réceptacle de projections subjectives plus ou moins inconscientes du sujet.

L'œuvre d'art, et l'œuvre littéraire en particulier, ne sont pas, sur ce point distincts des autres objets traités par les Sciences Humaines ou par l'anthropologie et s'avèrent donc passibles des mêmes procédures d'objectivation. L'objet littéraire n'est saisissable comme objet qu'à travers le langage et, de même que « c'est par le langage que la parole s'interprète et se déchiffre dans la communauté de langage »⁷⁷³8, de même c'est à

⁷⁶⁹ 4 Chatelet (François), Article « Objet », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, volume 11, p.1024.

⁷⁷⁰ 5 Ibid., p.1023.

⁷⁷¹ 6 Ibid., p.1024.

⁷⁷² 7 Bachelard (Gaston), *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1949 (Coll. Folio/essais). p.11.

travers la langue que l'objet littéraire s'interprète, se décrit et se déchiffre.

On se souvient que, pour rendre compte de la complexité des objets qu'il analyse, l'anthropologue a souvent recours à une multiplicité d'approches et d'outils méthodologiques que lui proposent les Sciences Humaines, qui viennent s'ajouter à ses propres démarches, comme l'observation participante.

C'est qu'en effet une objectivation aussi complète que possible de l'objet anthropologique passe par l'élaboration d'une multiplicité d'objets particuliers et se fonde sur les systèmes signifiants de ces différents modèles d'approches. Pour que l'oeuvre littéraire, considérée elle-même comme objet anthropologique, puisse être constituée dans sa complexité d'objet anthropologique, c'est à dire constituée comme « unité objective signifiante », le processus d'objectivation suppose « une métaméthodologie opérant théoriquement l'intégration de ces différentes méthodes dans l'unité d'un objet signifiant construit scientifiquement »⁷⁷⁴9.

Cet objet signifiant ainsi élaboré à partir d'une intégration des différents modèles particuliers, sans constituer nécessairement un objet « réel », (soit l'objet cerné dans la totalité de ses réalités composantes et dans la totalité de ses dimensions), ne saurait être considéré comme un objet séparé, qui voudrait se juxtaposer ou s'ajouter aux autres objets déjà construits, puisqu'il est lui-même produit, à partir de ces divers objets. Un tel objet ne peut être dès lors défini que comme objet complexe ou comme « modèle de deuxième ordre »⁷⁷⁵0 dont la structure et la syntaxe correspondent aux relations des modèles du texte construits par les différentes approches. L'oeuvre littéraire peut être dès lors, définie comme objet anthropologique, parce que cette oeuvre est « produite dans le réseau articulé des Sciences Humaines »⁷⁷⁶1, et parce que l'objet élaboré par la lecture anthropologique se présente comme une synthèse des objets construits à partir des approches et comme une synthèse des champs anthropologiques particuliers liés à chacune de ces approches.

Une telle démarche de lecture ne peut que développer la capacité d'objectivation de l'apprenant dont le discours, rendant compte de l'objet-texte, des différents objets résultant d'une pluralité de méthodes, et de l'élaboration de l'objet anthropologique qu'est le texte, sera probablement marqué par une certaine teneur objective laquelle « consiste, selon A.J. Greimas et J. Courtès, dans l'effacement de toute marque de présence du sujet énonciateur dans l'énoncé »⁷⁷⁷2.

⁷⁷³ 8 Marin (Louis) « L'oeuvre d'art et les Sciences Humaines », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, volume 17 (Symposium), p.122.

⁷⁷⁴ 9 *Ibid.*, p.123.

⁷⁷⁵ 0 *Ibid.*, p.124.

⁷⁷⁶ 1 *Ibid.*, p.125.

⁷⁷⁷ 2 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, p.258.

8.2.1.2. Définition du signe.

Les théoriciens ne s'accordent pas sur la définition du signe.

Certains ont tenté, comme C.S Peirce, d'en dresser une typologie, en partant des divers extensions ou acceptions possibles du concept. Terme générique, le mot signe désigne, en effet, tout aussi bien, les « indices » ou les « icônes », selon la terminologie de ce même auteur, soit des signes « motivés » qui entretiennent des rapports de continuité ou de ressemblance avec le référent, et des signes conventionnels tels que les symboles. Pour C.S. Peirce, les différents se répartissent en diverses catégories selon que l'on prend en compte trois points de vue distincts : le signe considéré en lui-même, le signe envisagé dans sa relation à l'objet auquel il se réfère et le signe dans son rapport à son signifié plus ou moins complexe.

On se souvient que F. de Saussure définissait, quant à lui, le signe comme « l'association du signifiant et du signifié »⁷⁷⁸3. Une telle définition, comme on peut le constater, est une définition linguistique qui envisage le signe en lui-même, indépendamment du référent, et considère même suivant A.S. Greimas « l'exclusion du référent comme la condition nécessaire de l'exercice de la discipline qui l'énonce »⁷⁷⁹4. A cette vision d'un signe à deux faces ou à deux dimensions, d'autres théoriciens préfèrent une modélisation triangulaire intégrant le facteur référentiel.

Il n'est pas question de s'attarder ici sur les multiples dénominations assignées aux trois angles généralement retenus.⁷⁸⁰5 Signalons seulement qu'une telle conception du signe rejoint, pour l'essentiel, des distinctions déjà établies par les philosophes de l'Antiquité grecque et systématisées par les Stoïciens : « le seimainon, ou signifiant, ou expression perçue comme entité physique ; le seimainomenon : ce qui est exprimé ou signifié, ou contenu, qui ne représente pas une entité physique ; le tynchanon : l'objet auquel le signe se réfère et qui est, de nouveau, une entité physique ou encore un événement, une action »⁷⁸¹6.

On aura compris que c'est bien la question du référent qui sépare « deux conceptions de la linguistique et surtout de la sémiotique »⁷⁸²7. Alors que la sémiotique européenne, à la suite de F. De Saussure, fait de l'analyse des signes « une étape à franchir vers la description des réseaux d'articulation des formes »⁷⁸³8, la sémiotique américaine, à la

⁷⁷⁸ 3 Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, (1972) 1985, p. 144.

⁷⁷⁹ 4 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique*, op.cit., p. 350.

⁷⁸⁰ 5 Nous renvoyons le lecteur sur ce point, à l'ouvrage d'U. Eco, *Le signe*, Paris, édition Labor, 1988 (pour la traduction française), et en particulier au tableau de la page 39 (édition Livre de poche, coll. Biblio/essais).

⁷⁸¹ 6 Ibid., p.36.

⁷⁸² 7 Greimas et Courtès, op.cit., p.350.

⁷⁸³ 8 Ibid., p.350.

suite de C.S. Peirce, tend à développer une conception et une classification des signes qui inclut la relation au référent.

P. Ricoeur, prenant acte de cet affrontement entre deux points de vue (« l'un qui sépare le signe de la chose et le rapport à d'autres signes dans la clôture d'un système linguistique, l'autre qui applique le signe à la réalité, le rapport au monde »⁷⁸⁴9) affirme qu'il en résulte deux attitudes et deux conceptions du sens d'une oeuvre : l'attitude explicative pour laquelle « le sens d'une oeuvre lui est immanent »⁷⁸⁵0 et l'attitude interprétative pour laquelle le sens de l'oeuvre est tiré « du côté de la référence »⁷⁸⁶1. Telle est bien la situation de la lecture définie comme anthropologique où le signe n'est pas seulement clos sur lui-même, mais ouvert sur le monde. Dès lors interpréter un texte, ce n'est pas seulement le considérer comme un objet, « ce n'est pas chercher une intention cachée derrière lui, c'est suivre le mouvement du sens vers la référence, c'est à dire vers la sorte de monde, ou plutôt d'être au monde, ouverte devant le texte. Interpréter c'est déployer les médiations nouvelles que le discours instaure entre l'homme et le monde »⁷⁸⁷2. Par suite, le « sens » se déplace et circule dans un double sens. Il se définit, dans un premier moment, comme mouvement orienté vers un espace externe de référence, lequel espace devient, à son tour, source explicative et principe de sens.

Quant à l'oeuvre, elle ne saurait être, par conséquent, réduite à l'état d'objet. Ainsi que l'affirmait Charles Morris, « une chose n'est un signe que parce qu'elle est interprétée comme le signe de quelque chose par un interprète », en l'occurrence la relation entre le texte et son ou ses référent(s) externe(s).

Une telle rupture entre la chose (ou l'objet) et le signe reconnu nous paraît traduire, de façon relativement exacte, le passage chez le sujet-lecteur entre deux niveaux de lecture: d'une part, celui d'une lecture s'employant à construire l'objet ou les objets à travers une ou plusieurs méthode(s), d'autre part, celui d'une lecture saisissant, par intuition et par synthèse, le sens ou le mouvement du sens vers une autre référence. Ainsi le texte, d'objet devient-il signe et désigne-t-il, dès lors, au lecteur un « être-au-monde » dans lequel ce dernier peut identifier le système culturel qui donne sens au signe textuel et à sa lecture.

8.2.1.3. Définition du symbole

Le mot « symbole » désigne, dans le langage logicomathématique, un signe graphique conventionnellement pourvu de sens et qui sert à désigner, de manière aussi univoque que possible, une classe de grandeur, une relation ou une opération. L'étymologie du terme grec « sumbalon », qui est à chercher dans le sens du verbe « sumbalein » (réunir, rapprocher, interpréter...) apporterait d'autres éléments à la définition du mot symbole.

⁷⁸⁴ 9 Ricoeur (Paul), Article « Signe et sens », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, (volume 14), p.1013.

⁷⁸⁵ 0 Ibid., p. 1014.

⁷⁸⁶ 1 Ibid., p.1014.

⁷⁸⁷ 2 Ibid., p.1014.

Celui-ci désigne généralement un signe, ou une expression à double sens. « Le terme de symbole admet des définitions multiples et variées telles que « ce qui représente autre chose en vertu d'une correspondance analogique » ou « absence faite de présence ». Cette reconnaissance du double sens rejoint la définition que R. Ricoeur propose du concept de « symbole » au début du *Conflit des interprétations*: « J'appelle symbole toute structure de signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré, qui ne peut-être appréhendé qu'à travers le premier ⁷⁸⁸ ³. Une telle définition du symbole peut trouver son champ d'application aux différents niveaux de la lecture anthropologique d'un texte.

Rappelons, en premier lieu, que les différentes approches ou recours au symbole. L'approche thématique en fait une figure emblématique du motif ou du thème. L'approche sociocritique n'a de cesse qu'elle identifie les homologues existant entre les structures textuelles et les structures sociales ou leur expression idéologique. De telles homologues ne correspondent-elles pas à la relation entre les deux sens que distingue la définition ci-dessus ? Les structures du texte qui signifient en elles-mêmes se présentent aussi, en effet, comme un « symbole » des structures d'une société ou, plus circonstancielle, des conditions dans lesquelles se trouve impliquée cette société. L'approche psychocritique qui se fonde sur la théorie psychanalytique ne fait pas moins appel au symbole dont elle « limite les règles du déchiffrement à ce qu'on pourrait appeler une sémantique du désir » ⁷⁸⁹ ⁴. Dans les autres approches, la fonction symbolique n'est pas absente, et moins encore dans l'approche mythocritique qui, s'inspirant des réflexions de C.G. Jung, voit dans le symbole le signe et la marque d'un inconscient collectif et de ses archétypes fondamentaux.

A un autre niveau de la lecture anthropologique, le processus de lecture complexe ou de méta-lecture qui fait suite à la juxtaposition des approches et qui les articule dans une syntaxe et dans une structure communes peut être lui-même reconnu comme la désignation « par surcroît d'un sens indirect, secondaire et figuré, qui ne peut être appréhendé qu'à travers le premier » ⁷⁹⁰ ⁵. c'est à dire la construction des objets spécifiques à chaque approche. La pensée symbolique, qui se nourrit d'analogie permet incontestablement de rendre compte au moins partiellement de la complexité du processus à l'oeuvre dans la lecture anthropologique, telle que nous l'avons décrite plus haut.

Les convergences décelées progressivement par le lecteur constituent les éléments du symbole construit par l'acte de lecture. Deux niveaux de signification, au moins s'y rencontrent dans l'interprétation, celui correspondant au sens des différents objets construits à partir des approches, et celui élaboré à partir des relations convergentes entre les différents objets. Par ailleurs et plus fondamentalement, les différentes significations élaborées qui valent pour le texte et qui sont référées à son auteur et aux

⁷⁸⁸ ³ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, essai d'herméneutique, Paris, Le Seuil, 1969, p. 16.

⁷⁸⁹ ⁴ Ibid., p.18.

⁷⁹⁰ ⁵ Ibid., p. 15.

conditions de sa production sont aussi redevables au discours du lecteur et peuvent être référées, en conséquence, à l'auteur de ce discours commentatif et aux conditions de sa propre production.

Par suite, l'acte de lecture peut être envisagé comme un autre symbole, au sens étymologique du mot ! celui d'une rencontre dans l'interprétation, entre deux systèmes, ou deux sources du sens. Une telle rencontre est le symbole en acte d'une communication qui se réalise consciemment ou inconsciemment à travers les acteurs en jeu, communication qui mobilise, en tout état de cause, les différentes identités relatives qui composent leur personnalité au premier rang desquelles figure leur identité culturelle...

8.2.2. Les niveaux de significations de l'oeuvre et leurs correspondances.

Au cours de l'expérimentation réalisée plus haut, nous avons été amenés à constater l'existence de différents niveaux de significations, quelle que soit l'approche appliquée à l'oeuvre. Les réflexions des pages précédentes qui ont accompagné cette lecture expérimentale et la découverte du système interne nous poussent à poser l'existence d'autres niveaux de significations dans le texte et dans sa lecture. Le tableau qui suit décrit la superposition de sept niveaux dans l'oeuvre littéraire et dans sa lecture anthropologique.

- Au premier niveau, le livre apparaît comme une réalité objective concrète saisissable par le sens à travers ses caractéristiques physiques et matérielles. Ces caractères physiques sont eux-mêmes divers, puisqu'ils incluent tout aussi bien la réalité volumique du livre, son découpage par chapitres, l'utilisation de divers signes graphiques, la présence ou l'absence de blanc.
- Au second niveau, qui met en jeu diverses procédures de lecture, suivant la méthode textuelle adoptée, ou aboutit à l'inventaire des indices des surfaces, soit, dans le cas d'une approche structurale de type micro-analytique, le repérage des champs lexicaux, des faits phonétiques et rythmiques, des tropes et des autres figures de style, des faits de langue...
- Au troisième niveau, l'oeuvre est saisie dans ses structures signifiantes, voire dynamiques : que ce soit la « vision du monde », dans l'approche sociocritique, qu'il s'agisse du « mythe personnel » cher à C. Mauron et à la méthode psychocritique, ou qu'il soit question du ou des programme(s) narratif(s) dans l'approche du texte selon le modèle de la sémiotique narrative d'A.J. Greimas.
- Au quatrième niveau, le lecteur prend conscience des structures profondes de l'oeuvre dans chacune des approches. Ces structures, pour s'en tenir à trois approches seulement, peuvent être liées soit au champ anthropologique du symbolique, c'est à dire à l'inconscient personnel du sujet producteur ; soit au champ anthropologique du langage, c'est à dire à l'inconscient linguistique et catégoriel qui selon C. Levi-Strauss, serait « le terme médiateur entre moi et autrui »^{791 6} ; soit au

^{791 6} Levi-Strauss (Claude) « Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss », in Mauss (Marcel), *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf, 1950 (Coll. Quadrige), p. XXXI.

champ anthropologique des représentations sociales, c'est à dire à l'inconscient collectif dans le cas d'une approche sociocritique du texte.

- Au cinquième niveau, partant d'une synthèse, et d'une intégration des différents objets précédemment élaborés par chacune des approches, le lecteur peut établir le système organisateur de l'oeuvre et de ses sens. Ce système interne, qui apparaît d'abord comme le dénominateur commun des significations découvertes, s'impose ensuite au lecteur, après vérification des indices sur lesquels il se fonde, comme le principe organisateur de l'œuvre.
- Au sixième niveau, le lecteur peut, dès lors, mettre en relation le système interne de l'oeuvre lue avec le « monde » qui sert de référence au texte, c'est à dire le système culturel dans lequel l'auteur du texte s'est formé. L'oeuvre apparaît alors, comme le signe d'une culture et d'une identité culturelle personnelle et comme l'interprétation ou l'appropriation du mythe fondateur de la culture (ou éléments de ce mythe) qui pouvait servir de référence et de modèle d'interprétation de la vie et du monde à cet auteur. « Le texte, comme l'affirme P. Ricoeur, n'est pas sans référence ; ce sera précisément, la tâche de la lecteur d'effectuer la référence »⁷⁹² 7, qui est ici, en l'occurrence, référence culturelle.
- Au septième niveau, il est possible de concevoir un acte de lecture qui, partant des niveaux précédents, se proposerait de dépasser l'oeuvre comme signe d'une culture. Une telle lecture, prenant comme objet complémentaire d'investigation une autre oeuvre inscrite dans une autre culture, pourrait tenter de lire les « signes d'humanité déposés dans ces oeuvres de culture »⁷⁹³ 8 non pas seulement dans les écarts différentiels qui les opposent, mais dans une perspective d'anthropologie générale où « la multiplicité apparente des systèmes recouvre un petit nombre de principes essentiels et chargés de signification »⁷⁹⁴ 9 et où « les différences superficielles entre les hommes recouvrent une profonde unité »⁷⁹⁵ 0.

⁷⁹² 7 Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, Paris, Le Seuil 1986, p.141.

⁷⁹³ 8 Ibid., p.116.

⁷⁹⁴ 9 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale deux*, Paris, Plon, 1973, p.74.

⁷⁹⁵ 0 Ibid., p.75.

Niveaux de significations	Démarches de lecture	Objets	Signes construits Signe	Symbole	Opérations de lecture
APPROCHES PARTICULIERES					
1	Réalité objective				Décodage
2	Indices de surface	O	Indices ou signes particuliers	Symboliques particulières	Décodage
3	Structures significatives	B I E T S			Décodage et déchiffrage
4	Inconscient et structures profondes	R I M L E S			Décodage et déchiffrage
SYNTHESE DES APPROCHES					
5	Système interne de l'oeuvre ou du texte	OBJET COMPLEXE	Signifiant (représentation)	S	Déchiffrage
			Signifié (interprétation)	G N	
ANTHROPOLOGIE CULTURELLE					
6	Identification du référent culturel	OBJET COMPLEXE	Référent (objet)	R SYMBOLE = Rencontre auteur-lecteur	Déchiffrage ou décryptage
ANTHROPOLOGIE GENERALE					
7	Identification d'universaux de culture	OBJETS COMPLEXES		SYMBOLE = Rencontre des cultures	Déchiffrage ou décryptage

Au fur et à mesure que le lecteur atteint les niveaux les plus profonds de la signification, on peut observer que les signes construits se complexifient ou changent même de nature. D'objet simple, le texte ou l'oeuvre analysé(e) devient objet complexe dès instant où il est non seulement approché et construit selon de multiples et diverses démarches, mais où la lecture, dépassant la juxtaposition d'une pluralité d'objets simples, le construit comme un système complexe et le reconnaît, dans sa nature anthropologique, comme une production culturelle dans des multiples dimensions. De même, le texte ou l'oeuvre littéraire passe du statut de signe ou de symbole particulier, c'est-à-dire fonctionnant selon des modalités méthodologiques particulières clairement définies, à celui du signe ou de symbole général, puisque constitué des constantes structurelles des signes ou des symboles particuliers. Mais ce nouveau modèle, reconnu comme signe et comme symbole d'une culture, peut être à son tour particularisé dans les traits anthropologiques et culturels qui le rattachent à une culture particulière, avant d'être reconnu, dans ses traits universels, comme symbole d'une possible rencontre des cultures.

Aux différents niveaux de signification correspondant différents opérations de lecture elles-mêmes plus ou moins complexes. Nous adoptons la typologie des modes d'interprétation ou des opérations de lecture proposées par J.P. Resweber⁷⁹⁶ 2, et nous distinguons avec lui trois opérations ou faisceaux d'opérations : le décodage, le déchiffrage et le décryptage. « Le décodage assimile le symbole ou [le texte] à un message codé qu'il convient de transcrire en un langage clair. Quant au déchiffrage, il en fait un message secret dont la découverte du code est préalable à l'interprétation. Tout autre est l'opération de décryptage qui survient, lorsque le code est inconnu et inconnaissable.⁷⁹⁷ 3

Lorsque le code est connu, la lecture structurale d'un texte pour s'en tenir à l'exemple d'une seule approche, consiste à reconnaître les éléments des codes linguistiques et poétique constitutifs du texte, ce qui se réalise d'évidence dans le repérage des indices syntaxiques, lexicaux, phonétiques, rythmiques, etc.... et les premiers niveaux de signification ne mettent à contribution que l'opération du simple *décodage*. On constate toutefois que, dans la mesure où les structures ne sont pas données à l'avance, mais à construire par le lecteur, chaque œuvre et chaque texte offrant à l'expérience de la lecture un système structurel qui lui est propre, le code du texte est au moins partiellement "offert à l'exploration"⁷⁹⁸ 4. La lecture structurale, dès l'étape qui concerne l'élaboration des structures signifiantes du texte, fait intervenir, en plus du simple décodage, l'opération de déchiffrage.

Lorsque le code est occulté, ce qui ne manque pas de se produire dans une approche psychocritique, et notamment à partir de la phrase interprétative des structures inconscientes repérées dans le texte, c'est l'opération de *déchiffrage* qui prend le relais, dès l'instant où les structures inconscientes ne sont pas connues d'avance et où elles sont, dans une large mesure, personnelles à l'auteur. Cela étant, le *décodage* n'en intervient pas moins partiellement à une telle étape, dans le sens où les significations possibles ou probables de certains symboles ou des certains indices fonctionnent aussi comme un code dont la connaissance acquise progressivement facilite grandement l'acte d'interprétation et de la lecture.

On retrouve l'opération de *déchiffrage* au moment où la lecture anthropologique fait du texte un objet complexe. Tout code est alors occulté par le niveau de profondeur où il peut être appréhendé et l'opération consistant à construire expérimentalement le système structurel complexe qui est au principe du texte est bien une opération de *déchiffrage*, mais il s'agit en même temps d'une opération de *décryptage*.

En effet, avant même que le lecteur n'ait identifié le référent culturel, il est à la recherche d'un "code" provisoirement découvert, en l'absence et dans l'attente d'un autre code. Cette phrase de la lecture où le code semble "perdu" et qui fait "de l'interprétation

⁷⁹⁶ 2 Resweber (Jean-Paul), *Qu'est-ce qu'interpréter ?*, *Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Cerf, 1988, p. 31 et sq.

⁷⁹⁷ 3 Ibid., p.31.

⁷⁹⁸ 4 Ibid., p. 32.

une lecture inauguratrice du symbolique”, met en jeu, d’évidence, l’opération du *décryptage*. Mais, dès l’instant où l’identification du référent culturel s’est réalisée et qu’il fournit, sinon la clef, tout au moins un nouvel horizon d’interprétation, une sorte d’être-au-monde déployé devant le texte^{799 5} avec ses symboles et son système mythologique codés, la lecture et l’interprétation redonnent ses droits au décodage. On peut même poser que la formation à la lecture anthropologique a pour effet de faire advenir, chez le jeune lecteur, là où il n’y avait qu’un “code perdu” un “code connu” et de transformer en simple opération de *décodage* ce qui relevait, jusqu’alors, du *décryptage*.

Au delà d’une explication des opérations de lecture, le tableau montre, par ailleurs, qu’à partir du moment où le lecteur rassemble les indices et les structures des différents objets construits en un système unifié et que celui-ci fait signe, l’objet défini précédemment devient signifiant d’autre chose. Si, en effet, si le système interne élaboré par la lecture constitue en soi un modèle explicatif et génératif des significations perçues à travers les différentes approches précédentes, il appelle comme signe d’autres significations d’un autre niveau. Devenu signifiant d’un nouveau signifié, il ne peut être nommé qu’à travers le terme de *symbole*, montrant par là qu’il est signe d’une appartenance culturelle. Les objets des différentes approches et le discours qui les a construits s’identifient alors au mythe fondateur du système culturel dans lequel ils sont ou ont été émis, dans la mesure où la conscience de cette référence culturelle est accessible au sujet-lecteur et producteur de ce discours. A ce stade de la lecture, il est possible d’accorder une autre ampleur au signe ou au symbole, déjà interprété en référence au système culturel, en mettant ce signe ou ce symbole en relation avec un référent plus large, celui de l’expérience humaine universelle, relation qui relève, dès lors, d’une démarche d’anthropologie générale.

Sans revenir sur ce qui a déjà fait l’objet de démonstration, rappelons, à travers un exemple, les différentes formes, que prend, aux différents niveaux, un même fait repéré au départ dans une approche particulière.

Soit, dans l’approche thématique du texte de J. Gracq la “rencontre entre un chevalier solaire et un roi ténébreux” qui figure, au niveau trois, celui des structures, la présence concomitante de “deux univers imaginaires contrastés, celui de la lumière et de la quête, et celui de la nuit et du tragique”. Le contraste ainsi défini et perçu est ensuite mis en relation, au niveau profond de l’approche thématique, avec l’univers imaginaire personnel de J. Gracq “fondé sur l’opposition magnétique entre attraction et répulsion”.

Au cinquième niveau, qui rejoint celui des autres approches et qui élucide d’un autre jour les relations précédemment entrevus sous la forme du paradoxe : (“ce qui est éclairé porte une ombre”), on retrouve donc l’opposition précédente et son dépassement, dans la mesure où le paradoxe ici formulé correspond certes l’opposition, mais aussi au surpassement de cette opposition et des antinomies qui lui sont liées. Ce paradoxe qui assombrit la lumière et qui éclaire l’ombre prend tout son sens comme symbole ou comme manifestation symbolique du mythe fondateur de la culture chrétienne, d’évidence construit sur le paradoxe.

^{799 5} Ricoeur (Paul), *Du texte à l’action, Essais d’herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1986, p. 114.

Au septième niveau, rien n'interdit d'interpréter ce paradoxe comme la marque d'une expérience humaine faite "d'ombre et de lumière", considérées ici comme des universaux culturels au même titre que "les catégories vie/mort et nature/culture [...] aptes à servir de point de départ à l'analyse d'univers sémantiques"⁸⁰⁰ 6, eux-mêmes universels.

8.2.3 L'œuvre littéraire restituée comme objet, signe et symbole anthropologique.

L'existence des niveaux décrits précédemment, des correspondances repérées entre ces niveaux nous permet d'affirmer que l'œuvre littéraire est à la fois objet anthropologique, signe anthropologique et symbole anthropologique.

Objet de l'analyse des différents approches, l'œuvre devient, par la lecture anthropologique qui croise ces approches, un objet qu'il convient de qualifier d'anthropologique. Chaque objet, en effet, rend compte d'un aspect partiel de la nature anthropologique de cet objet et ce n'est pas sans raison, comme nous avons eu l'occasion de le préciser ailleurs, que le domaine limité de saisie, que chaque approche circonscrit par sa méthode et par ses présupposés, ait pu être lui aussi désigné de l'expression de "champ anthropologique". Ce que permet d'appréhender l'approche sociocritique, ce n'est que l'aspect social de l'objet, ou pour le dire dans les termes utilisés plus haut, "le champ anthropologique des représentations sociales", mais ce domaine, pour limité et partiel qu'il soit, n'en correspond pas moins à une dimension anthropologique, la culture étant souvent définie par les anthropologues eux-mêmes comme ce qui est acquis par l'homme au sein d'une société donnée⁸⁰¹ 7. Ce que permet de mettre au jour l'approche structurale d'un texte, ce n'est certes que l'aspect linguistiquement structuré de l'objet, soit le "champ anthropologique du langage". Or, cette réalité n'en a pas moins une dimension proprement anthropologique, celle du langage qui, selon C. Levi-Strauss, doit être défini, non pas seulement "comme un *produit* de la culture", non pas seulement "comme une *partie* de la culture", constituant "un de ses éléments parmi d'autres", mais aussi "comme *condition* de la culture"⁸⁰² 8.

Les aspects imaginaire, symbolique et mythique, que permettent de dégager, de l'objet anthropologique qu'est le texte, les approches thématique, psychocritique et mythocritique, n'en sont pas moins des dimensions anthropologiques de l'objet décrit et, comme telles, redevables à l'univers imaginaire, symbolique et mythologique de la culture qui, à travers l'auteur, est au principe du texte. Ce dernier devenu objet complexe, grâce à une lecture plurielle et dépassant la simple juxtaposition – ce qui, compte tenu des démarches utilisées, de leur précision et de leur rigueur méthodologique, lui donne le

⁸⁰⁰ 6 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, article « Universaux », Paris, Hachette, 1979, (1993), p. 412.

⁸⁰¹ 7 Voir en particulier la définition d'E. Taylor dans *The primitive culture*, London, John Murray, 1871 : La culture ou la civilisation, c'est cet ensemble complexe qui comprend le savoir, les croyances, l'art, l'éthique, les lois, les coutumes et toute autre aptitude ou habitude acquise par l'homme comme membre d'une société ».

⁸⁰² 8 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1958, p. 78.

statut d'objet scientifique – est reconnu, dès lors, comme un objet anthropologique : il suffit, pour cela, que les méthodes du texte dont les démarches s'originent dans le champ des Sciences Humaines soient replacées dans la perspective d'une investigation ayant cette portée anthropologique. Une œuvre ou un texte littéraire peut être ainsi dit objet anthropologique, non seulement de par sa nature même d'objet social, linguistique, symbolique et complexe, mais aussi de par la démarche mise en œuvre dans son élaboration.

L'œuvre littéraire, étant, par ailleurs, fait de langage, peut être appréhendée comme un signe anthropologique. En passant des niveaux précédents, où se construit, dans le cadre circonscrit par chaque approche particulière, la scientificité de l'objet anthropologique, au plan où tous les objets construits sont saisissables d'une manière synthétique et simplifiante, l'œuvre apparaît, dès lors, au lecteur, sous la forme d'un signe complexe dont il a patiemment élaboré et reconstruit le signifiant par sa lecture et dont il lui reste à élucider le signifié. Le texte est alors actualisé dans la référence culturelle qui fait sens pour lui et dans laquelle il "trouve une ambiance et une audience", pour le dire avec les mots de P. Ricoeur. "Il reprend son mouvement, intercepté et suspendu, de référence vers un monde et des sujets [...]. Le texte avait seulement un sens, c'est-à-dire des relations internes, une structure ; il a maintenant une signification, c'est-à-dire une effectuation dans le discours propre du sujet lisant"⁸⁰³9. L'effort de synthèse par lequel le sujet prend en compte et articule les éléments fournis par les approches employées lui permet, en effet, non seulement, d'entrer dans le sens du texte, mais de découvrir ce sens et les signes qui le portent comme un nouveau signifiant en relation avec un autre référent et de percevoir, dans ce référent culturel, les principes génératifs du texte. La lecture anthropologique faisant ainsi du texte un signe anthropologique, c'est-à-dire l'expression plus ou moins accomplie d'un système culture, les différents sens repérés et identifiés précédemment à travers les approches successivement élaborées trouvent alors leur articulation et leur signification. Précisons que le mot "signification" est ici défini tout à la fois "comme le sens articulé"⁸⁰⁴0, soit la manière dont le contenu où la matière du texte est structuré, et comme l'articulation du sens par et dans la lecture. Et l'interprétation qui est appropriation "perd alors de son arbitraire dans la mesure où elle est la reprise de cela même qui est à l'œuvre, au travail, en travail, c'est-à-dire en gésine de sens dans le texte"⁸⁰⁵1.

L'œuvre qui est objet et signe anthropologique peut être enfin saisie comme symbole anthropologique. Si nous adaptons la distinction établie par P. Ricoeur dès *Le conflit des interprétations* entre symboles primaires et symboles mythiques ("j'ai appelé symboles primaires ce langage élémentaire pour le distinguer des symboles mythiques, qui sont beaucoup plus articulés [et] comportent la dimension des récits"⁸⁰⁶2), il apparaît évident que le signe anthropologique qu'est le texte a bien une dimension symbolique et peut être

⁸⁰³ 9 Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1986, p. 153.

⁸⁰⁴ 0 Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, article « Universaux », Paris, Hachette, 1979, (1993), p. 353.

⁸⁰⁵ 1 Ricoeur (Paul), op. cit., p. 159.

reconnu comme "un symbole mythique". Comme tel, le signe reconnu dans le texte de J. Gracq ne saurait être, dans la complexité qui le caractérise, formulé à travers un mot simple. On se souvient que le système interne du texte n'a pu être, en définitive, désigné que sous la forme doublement complexe du récit et du paradoxe : « Ce qui est éclairé porte une ombre et l'ombre porte la lumière ». La double complexité ici reconnaissable permet d'identifier les caractéristiques les plus évidentes du discours mythique, le récit d'un mythe ayant pour syntaxe fondamentale le paradoxe et consistant "à asserter alternativement comme vrais les deux termes contraires"⁸⁰⁷ 3 de l'univers mythique dans lequel s'inscrit ce discours symbolique. Ainsi, les premiers sens du texte ou de l'œuvre qui ont permis de l'instaurer comme objet et comme signe anthropologiques doivent être lus à un autre niveau, et reconnus comme structures de signification symboliques. Le récit paradoxal auquel aboutit la synthèse des approches n'est autre qu'un structure symbolique et mythique dont la nature anthropologique ne peut rester longtemps inaperçue. Cette nature anthropologie du récit mythique peut-être référée d'une part au système culturel dans ce qu'il a de relatif (en l'occurrence le système culturel judéo-chrétien) et dans ce qu'il a d'universel (soit la manifestation de traits que ce système partage avec d'autres systèmes culturels connus.)

A travers cette recherche dont certains aspects du cheminement peuvent être reconduits dans l'apprentissage, il est apparu qu'existe, malgré les oppositions ou les réticences de certains théoriciens, un système unifié au-delà et à partir des signes et des significations que ces approches mettent en valeur, chacune visant à affirmer le bien-fondé de sa démarche en fonction de l'objet qu'elle étudie et des présupposés théoriques qui sont les siens. Si le livre est d'abord reconnu comme objet matériel, il apparaît très vite non réductible à cet objet, compte tenu des multiples approches dont il est susceptible.

Pourtant ces différentes approches utilisées séparément n'aboutissent qu'à une connaissance partielle de l'objet, et ceci en dépit de la mise en œuvre d'une méthodologie quelquefois lourde et en dépit de la prétention qu'ont certaines approches à rendre compte du texte de façon exhaustive en procédant à une stricte démarcation des niveaux de saisie. Pour pallier le caractère réducteur de chaque approche et pour analyser le texte dans sa complexité, qui le caractérise, nous avons multiplié les approches. A travers cette pluralité de lectures réalisée, dans un premier temps en juxtaposition, est apparu, d'évidence, un ensemble de convergences repérables aux différents niveaux des approches, ceci sur deux plans distincts : celui du signifié ou des significations et celui du signifiant ou des signes. La réalité de ces convergences à ces deux niveaux et la présence des structures identiques aux différents niveaux de l'œuvre nous amènent à poser comme principe explicateur de l'œuvre et de sa lecture approfondie l'existence d'un système interne qui est à la fois mythe et paradoxe. Mythe, si l'on considère que ce récit a, comme tout mythe, un aspect structuré (ce que le deuxième niveau de lecture, dans chacune des approches, peut mettre en évidence), mythe si l'on considère que ce récit a un caractère paradoxal.

⁸⁰⁶ 2 Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Le Seuil, 1969, p. 285.

⁸⁰⁷ 3 Greimas et Courtès, op. cit., p. 241.

Ce système interne, à la fois mythe et paradoxe, et qui génère un récit composé d'éléments eux-mêmes organisés, aux différents niveaux de saisie et d'interprétation, selon un même modèle structurel d'opposition ou de paradoxe, est à ce point primordial et transversal, qu'il se révèle à l'égal du mythe fondateur, comme le principe du texte, et comme le fondement qui structure l'identité culturelle de l'auteur. En effet, les différentes identités relatives, qu'une multiplicité d'approches permet d'élaborer et de cerner, ne sont pas irréductibles les uns aux autres. Les convergences qui se manifestent entre elles permettent de découvrir l'œuvre comme le produit cohérent des relations que forment, dans la personne même de l'auteur, ces différentes identités relatives entre elles et par rapport au mythe fondateur qui les structure.

Nous appelons *système interne de l'œuvre* et de sa lecture la relation fondamentale dont les éléments sont plus ou moins perceptibles et qui génère et conditionne l'œuvre, ses structures et ses signes producteurs de significations aux différents niveaux du texte. L'existence de cette relation n'est perceptible dans les différents niveaux de l'œuvre, à travers un ensemble d'indices ou d'indicateurs, qu'à partir d'une mise en relation des différentes approches, c'est-à-dire des champs anthropologiques que ces approches recouvrent et des identités relatives que chacune d'entre elles, en fonction de sa conception théorique du texte et de ses présupposés, est en mesure de construire dans l'acte de lecture.

Une telle lecture, dans la mesure où elle parvient à dépasser la succession des approches et de leurs significations, dans la mesure où elle fait du texte un signe complexe, voire un symbole ou un mythe, est une lecture anthropologique du texte.

Cette démarche de lecture, en faisant apparaître la complexité de l'objet textuel, complexité qui tient à sa nature même *d'objet anthropologique* oblige à travailler dans la perspective d'une pensée complexe chère à Edgar Morin^{808 4}. Cette démarche, rationnellement rigoureuse, est de nature à développer chez l'élève une maîtrise de la pensée complexe, sans oublier les autres effets qui feront l'objet des chapitres suivants.

Chapitre 9. De la définition d'une lecture anthropologique comme discours rendant compte de la nature du texte, dans ses dimensions anthropologiques, à la fois textuelles et culturelles.

« Dans l'œuvre, l'homme parle, mais l'œuvre donne voix en l'homme à ce qui ne parle pas... » Maurice Blanchot

De même que l'anthropologie a dû et pu se dégager de l'ethnographie et de l'ethnologie particulières aux différentes cultures, au point d'aboutir à une science autonome complexe, s'appuyant sur les différentes disciplines des Sciences Humaines et leurs méthodes, de même nous avons pu constater dans le chapitre précédent qu'il est nécessaire et possible de constituer une méthode de lecture qui, au-delà des approches partielles du texte ou de l'œuvre, puisse rendre compte de la complexité et de la globalité de l'œuvre littéraire, dépassant la disparité, la succession et le point de vue réductionniste

^{808 4} Cf. en particulier son *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.

de chaque approche et de chaque champ anthropologique particulier. Il reste donc à définir ce qu'est la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire. Cette définition sera d'abord négative, en précisant ce que n'est pas la lecture anthropologique. Elle sera ensuite positive, en indiquant d'abord les modalités, puis les enjeux qui sont les siens.

9.1 Ce que n'est pas la lecture anthropologique.

Il nous paraît important de dire ce que n'est pas la lecture anthropologique, d'autant que certains auteurs ont pu contribuer, à partir de leur spécialité, à l'introduction de certains rapprochements sources de confusions.

9.1.1. La lecture anthropologique n'est pas une histoire des mentalités.

La littérature a pu constituer pour les historiens, en particulier pour ceux qui appartiennent à l'École des Annales, une source documentaire riche d'informations, permettant d'évaluer les attitudes et les gestes de la vie humaine. Comme on sait, ces thèmes, ainsi que la vie de famille et le rapport à l'enfance, abondamment traités par l'histoire des mentalités⁸⁰⁹, ont été également souvent traités dans la littérature.

L'œuvre littéraire fournit à l'historien un matériau important, qui s'ajoute à celui des journaux intimes, des documents notariaux, tout matériau susceptible de lui offrir une image des mentalités d'une époque. Il peut être tentant de considérer comme anthropologique la démarche historique mise en œuvre sur la production littéraire. S'il est vrai que l'œuvre de Balzac peut aisément se prêter à une lecture de ce type, une telle méthode descriptive reste pourtant extérieure à la dynamique du texte et à ses champs fondamentaux. En effet, pour intéressante que puisse être la démarche de l'histoire des mentalités, cette dernière ne peut prétendre rendre compte du principe structural de l'œuvre, se gardant d'ailleurs pour elle-même d'avoir des visées anthropologiques, alors que Balzac, pour reprendre cet exemple, n'a pas caché de telles visées⁸¹⁰. Ainsi la lecture anthropologique n'a pas pour but de réduire l'œuvre littéraire à une représentation historico-culturelle, c'est-à-dire à faire du texte littéraire le témoin d'une évolution historique des mentalités, mais bien plutôt de rendre compte d'un continuum humain.

9.1.2. La lecture anthropologique n'est pas une approche ethnographique de l'œuvre littéraire.

Il ne s'agit pas non plus pour la lecture anthropologique de tomber dans le travers de certaines lectures d'œuvres littéraires, lectures qui ont élaboré, à partir d'un recueil de détails, devenus matériaux d'enquêtes, des interprétations hâtivement folkloristes. Tels parmi des érudits locaux régionalistes, à l'affût des traces d'un monde rural en voie de disparition, ont pu privilégier, dans la lecture d'œuvres littéraires aux contours bien définis, comme les œuvres champêtres de George Sand, de Gustave Flaubert ou de Jean Giono, le relevé d'un registre du folklore local. La lecture anthropologique, qui n'est

⁸⁰⁹ Pelckmans (Paul), « Littérature et Histoire des mentalités », in *Méthodes du texte*, op. cit., p. 254.

⁸¹⁰ Balzac (Honoré de), Avant-Propos de, *la Comédie humaine*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, vol. 1, 1976, p.720.

pas inattentive au détail, portant précisément « une attention toute particulière à ces matériaux résiduels qui ont été longtemps tenus pour indignes d'une activité aussi noble que l'activité scientifique »⁸¹¹, met en relation ce détail qu'il soit linguistique ou culturel avec ce qui fait la cohérence de l'oeuvre.

9.1.3. La lecture anthropologique n'est pas une approche d'ethnologie descriptive de l'oeuvre littéraire.

Parmi les tentatives les plus récentes de lecture mettant à contribution la démarche ethnologique, figure l'approche ethnocritique fondée par Jean-Marie Privat⁸¹². Pour intéressante qu'elle soit et pour être le résultat d'un remarquable travail, cette démarche ne nous paraît pas rendre compte des dimensions anthropologiques de l'oeuvre lue, en l'occurrence *Madame Bovary*, *Mœurs de Province* de Flaubert. Il ne suffit pas de découvrir la trace de rites sociaux comme le carnaval ou le charivari pour faire une anthropologie de l'oeuvre. Le discours critique s'en tient pour l'essentiel, dans la démarche proposée, à un repérage, certes judicieux et longuement commenté de comportements rituels, mais qui, loin de faire apparaître la cohérence anthropologique de la société décrite, ou la cohérence anthropologique de l'oeuvre, laisse le lecteur sur ses interrogations et passe sous silence les préoccupations anthropologiques de l'auteur de *l'Education Sentimentale* et de *Salammbô*.

9.1.4. La lecture anthropologique n'est ni une négation de la réalité textuelle, ni une négation de ce qui entoure la production du texte littéraire.

Il y a deux façons de nier la réalité textuelle. La première consiste à ignorer cette réalité par un excès d'attention aux faits textuels, comme s'ils constituaient la matière essentielle du texte et de l'oeuvre, ce qu'à pu faire en son temps une lecture structurale, fixée sur le caractère exclusivement immanent du texte. La deuxième consiste à ignorer cette réalité du texte en plaquant sur celui-ci tout un discours ou des modèles d'explication qui lui sont extérieurs. Ce qui est vrai pour le texte, l'est aussi pour sa production. L'oeuvre devient alors pour certaines approches, le résultat soit d'événements de la vie de l'auteur valorisés à l'excès, et ce, dans la filiation de Taine et du néo-positivisme lansonien, soit d'événements d'une société, dont l'auteur n'est plus que le secrétaire.

9.1.5. La lecture anthropologique n'est pas une lecture néo-positiviste.

Parce qu'elle n'a pas d'a priori sur les dimensions qu'elle peut être amenée à rencontrer dans l'oeuvre littéraire et qu'en particulier elle n'écarte pas les diverses dimensions symboliques du texte, cette lecture ne se reconnaît pas dans une démarche positiviste ou néo-positiviste que l'on prête parfois aux Sciences Humaines, quand elles ne la revendiquent pas, et aux approches textuelles qui leur sont proches. Tout en partant

⁸¹¹ Laplantine (François), *L'anthropologie*, op. cit., p. 151.

⁸¹² Privat (Jean-Marie), *Madame Bovary, Mœurs de Province de Gustave Flaubert, une lecture ethnocritique*, Thèse de doctorat lettres et arts, Université Lumière-Lyon II, 1991.

d'une observation attentive et rigoureuse des faits constitutifs du texte qu'elle ne limite pas a priori dans leur réalité proprement textuelle, et tout en se fondant sur une analyse tout aussi rigoureuse des relations qui les structurent, elle ne se contente pas d'un degré de systématisation formelle satisfaisant pour l'esprit, mais qui finit par laisser de côté les questions du sens.

9.2 Ce qu'est une lecture anthropologique.

9.2.1. La lecture anthropologique est une démarche d'élucidation de faits anthropologiques.

La lecture anthropologique constitue le texte comme un ensemble de faits qui peuvent être considérés comme des faits anthropologiques. Si l'on prend dans un texte des signes aussi connus que « je », « tu », « il », leur présence peut être reconnue comme fait anthropologique, dans la mesure où ce fait de langue est reconnaissable comme un des universaux du langage. La forme que peut prendre, dans le texte, la 2^{ème} personne traduit une conception du monde ou un type de culture, et cette forme doit être considérée comme un fait anthropologique. Par ailleurs la lecture anthropologique prend comme principe qu'un même fait peut référer à de multiples aspects ou champs anthropologiques de la réalité humaine. Ainsi, quand on analyse, au 1^{er} acte du *roi pêcheur*, la scène au cours de laquelle Clingsor révèle la présence aux portes de Montsalvage d'un chevalier qu'il désigne de l'expression « le très Pur », l'emploi du pronom « il », par lequel il le désigne, ne peut pas être interprété seulement comme la référence à l'absent de la situation d'énonciation. Mais l'emploi réitéré de ce pronom, associé à la majuscule qui affecte l'adjectif « Pur », le signale à l'attention du lecteur comme relevant d'une sphère suprahumaine, ce qui dans la culture chrétienne occidentale, permet au lecteur de pressentir dans ce personnage une figure messianique, ce que confirment divers liens établis par l'auteur.

La lecture anthropologique n'est pas seulement reconnaissance de l'existence de la nature anthropologique des faits textuels, elle est aussi reconnaissance de la nature anthropologique de leur interprétation par le lecteur.

Ainsi, quand le lecteur, après avoir repéré des signes textuels et leur répétitions comme « il » ou « le Très Pur », propose une interprétation de ces signes à partir des champs anthropologiques dans lequel lui-même est situé, la lecture interprétative qu'il en fait est une réalité anthropologique.

A l'occasion d'une telle lecture, il se peut que le lecteur récepteur se découvre comme ne coïncidant pas avec le destinataire ou le lecteur-modèle imaginé par l'auteur et auquel s'adresse l'œuvre. Cet écart entre destinataire et récepteur constitue en soi un phénomène anthropologique qui permet de mesurer l'écart entre deux cultures, voire l'écart entre deux états d'une même culture. C'est que, si l'œuvre n'est pas isolable de l'auteur et que l'auteur n'est pas isolable de la culture à laquelle il appartient dans un contexte personnel, historique et social, l'œuvre, saisie par la lecture anthropologique, n'est pas isolable non plus de la culture qui a produit cette lecture. L'œuvre littéraire qui devient alors objet de transmission entre deux cultures ou deux états d'une même culture

et support médiateur de cette relation consciente et inconsciente, ne peut trouver son statut anthropologique que par la lecture anthropologique.

9.2.2. La lecture anthropologique s'inscrit dans une démarche de rationalité et de scientificité.

La lecture anthropologique suit une démarche expérimentale. Elle donne toute sa place à l'observation du texte et des faits qui le constituent. Elle fait ce repérage avec rigueur, en constituant le texte comme un espace cognitif dont les aspects divers demandent à être catégorisés. Le caractère expérimental et rationnel de la lecture anthropologique fait qu'elle suit une démarche inductive à travers la suite ordonnée des opérations cognitives par lesquelles elle décrit et construit le texte, ce qui exige une grande rigueur dans la mise en relation entre les faits et les interprétations. La lecture anthropologique, à partir des savoirs acquis antérieurement par le sujet-lecteur, amène ce dernier à formuler, au contact du texte, un certain nombre d'hypothèses que le lecteur s'emploiera à vérifier. Cette étape de vérification passée, elle permet au lecteur d'élaborer des systèmes explicatifs ou des modélisations partielles et/ou globales. A ce titre, elle contribue à construire chez le lecteur et par le lecteur une capacité à théoriser, c'est-à-dire à déterminer un ensemble de relations abstraites, susceptibles de rendre intelligible le phénomène complexe qu'est le texte. Ainsi, le caractère rationnel et scientifique de la lecture anthropologique et des méthodologies, qu'elle implique et applique, ressort d'évidence dans l'applicabilité générale de ces méthodes à tous les textes littéraires, leur accordant là aussi un statut anthropologique.

9.2.3. La lecture anthropologique se définit comme une synthèse des approches et des objets qu'elles construisent.

La lecture anthropologique se veut d'abord une réponse à la question posée par l'existence des convergences et des isomorphismes entre les objets construits par les diverses approches, que ce soit sur le plan des systèmes formels des signes, ou que ce soit sur le plan des champs anthropologiques. Pour atteindre, en effet, un niveau d'appréhension élevé et général sur l'oeuvre, production humaine complexe, elle reconnaît la nécessité d'une multiplicité des approches, chacune apportant son concours et se trouvant validée dans l'apport particulier qu'elle fournit à l'explication du fait textuel et du fait anthropologique qu'est le texte. Par ailleurs, la lecture anthropologique s'appuie sur l'existence de convergences entre les différentes approches. Dans le cas, en effet, où des écarts par trop divergents se manifesteraient entre les objets construits par les diverses approches, serait posé le problème de la validité de ces différents objets et de leur aptitude à rendre compte du fait textuel. C'est que la lecture anthropologique se fonde aussi sur la reconnaissance des limites de chaque approche, des limites de l'objet que chacune permet d'élaborer et des limites du champ anthropologique qui leur est propre.

9.2.4. La lecture anthropologique produit un discours anthropologique.

Prenant en compte l'unicité du fait humain produit dans le cadre d'une culture, la lecture anthropologique, dépassant les simples convergences entre les approches, fonde un

objet anthropologique : le texte littéraire. Prenant en compte la complexité de l'objet textuel et de sa nature anthropologique, elle permet une élucidation authentique de ce texte et de cet objet anthropologique comme signe de culture. En concevant le texte non seulement comme objet, ou comme produit du travail humain, mais aussi comme outil ou comme instrument d'élucidation d'un fait de culture et d'un fait humain, elle se définit comme processus appelant, dans le compte rendu, une production culturelle. Ce compte rendu, qui dépasse la partialité des sens attribués à un auteur, à son contexte personnel, social ou historique, et qui dépasse également la partialité des sens générés par le lecteur, par son contexte personnel, social ou historique, renouvelle la relation entre création et réception de l'œuvre littéraire et transcende les personnes et les lieux, faisant de l'œuvre littéraire un objet représentant l'universel en dépit de son caractère particulier, et pas seulement un artefact. Elle donne à l'acte d'écrire, y compris celui qui est de rendre compte par écrit, sa pleine valeur de créativité, tout en permettant une élucidation de cet acte aussi peu réductionniste que possible. Laquelle agréerait aux auteurs, tel que J. Gracq, enclins à vouloir réserver le mystère de l'écriture à l'acte de l'écrivain-créateur.

9.2.5. C'est une lecture qui s'appuie sur les stratégies et les démarches d'une pensée complexe.

Lorsque la lecture anthropologique prend en compte la complexité de l'œuvre à travers une pluralité d'approches d'abord, à travers une synthèse interprétative des objets qu'elles ont construit séparément ensuite, cette lecture se situe au-delà des champs strictement disciplinaires et permet "d'articuler les domaines disciplinaires dans un système théorique commun".⁸¹³ Or les conceptions organisatrices qui sous-tendent cette articulation des domaines spécifiques (ici, en l'occurrence, des champs anthropologiques) constituent ce qu'E. Morin appelle la pensée complexe.

La lecture anthropologique peut être définie, dès lors, comme une illustration de la stratégie liée au concept de pensée complexe dans la mesure où, non seulement, les aspects multiples de la réalité complexe qu'est le texte sont saisis et reliés à un système commun, mais dans la mesure aussi où cette réalité construite ne vise pas à créer une signification unitaire du texte "qui elle-même dissoudrait la multiplicité complexe de ce qui est humain"⁸¹⁴.

Cette lecture qui se définit de la sorte comme une "métalecture" (le préfixe "méta" soulignant tout à la fois l'action de dépassement et celle de conservation) manifeste un changement de paradigme. De même que ce qui est inscrit dans chaque lecture partielle est nécessaire à la métalecture, de même la métalecture proprement dite est nécessaire et essentielle à chaque approche particulière, "si l'on ne veut pas qu'elle soit automatisée et finalement stérilisée"⁸¹⁵.

Ce mouvement alternatif qui règle le rapport entre le système interne et la périphérie

⁸¹³ Morin (Edgar), "Sur la transdisciplinarité", in *Recherches*, (revue du Mauss), n°10, 2^e semestre 97, p.26.

⁸¹⁴ Ibid., p.27.

⁸¹⁵ Ibid.

et celui, interactif, qui s'établit entre les approches elles-mêmes composent un mouvement qui fait de cette lecture complexe une connaissance animée et une pensée dynamique qui ne sont pas indignes de l'objet de la lecture qu'est l'oeuvre littéraire.

9.3. Ce que met en mouvement la lecture anthropologique.

9.3.1. C'est une lecture qui anime et qui élucide le rapport entre l'oeuvre, l'auteur, la culture et le lecteur.

L'acte de production qui engage la culture, l'auteur et l'oeuvre, ainsi que l'acte de réception qui met en jeu l'oeuvre, le lecteur et sa culture s'inscrivent dans un même dynamisme dans la lecture anthropologique. Cette lecture, en effet, active et réactive les rapports que les différents acteurs entretiennent, pour leur propre compte, avec le(s) système(s) culturel(s) en jeu dans l'acte de lecture. Elle active et réactive, dans le même temps, les relations que ces mêmes acteurs (ou leurs substituts) entretiennent entre eux à travers les identités relatives qui leur sont propres et qui permettent de définir leur identité culturelle. L'acte de lecture anthropologique n'est pas seulement attribution par le lecteur de traits d'identité relatifs à l'auteur ou à l'oeuvre produite. Cette lecture est aussi prise de conscience, dans cette attribution, des traits d'identité relatifs propres au lecteur, que ces traits soient communs ou distincts de ceux attribués à l'auteur. Cette lecture familiarise progressivement le lecteur avec les divers champs anthropologiques et avec ceux qu'Iser appelle les "Leerstelle"⁸¹⁶, soit les "blancs" ou "espaces vides" que l'auteur a consciemment ou inconsciemment laissés dans l'oeuvre comme espaces à combler par le lecteur. Chaque approche fournit, dans cette perspective, l'occasion au lecteur d'expérimenter la "réticence"⁸¹⁷ du texte aux constructions ou aux modèles théoriques avancés et, en ce sens, la lecture anthropologique construit, dans la pratique, le "lecteur-modèle"⁸¹⁸ cher à U.Eco.

En attirant l'attention sur les relations communes qui existent entre production et réception d'une oeuvre (ou sur les divergences qu'elle permet de relativiser), la lecture anthropologique fait non seulement émerger ces rapports, mais fournit un moyen d'en analyser et d'en modéliser la complexité. Et c'est précisément dans la mesure où cette lecture anthropologique "a pour effet de ne pas figer la différence en identité absolue qu'elle peut libérer l'ensemble du processus rituel [qu'est la lecture] comme processus à double relativité, constitutif d'altérité et d'identité"⁸¹⁹.

9.3.2. La lecture anthropologique est une morphogénèse.

⁸¹⁶ Iser (Wolfgang), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.

⁸¹⁷ Eco (Umberto), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p.30.

⁸¹⁸ Ibid., pp.64 à 85.

⁸¹⁹ Augé (Marc), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1995, p.91.

Le savoir construit par le lecteur anthropologique "ne peut se limiter à une reprise des classifications propres aux systèmes étudiés. Il doit rendre compte de celles-ci à l'aide d'une théorie génétique autant que structurale".⁸²⁰ 2 Cette lecture qui identifie, dans le paradoxe, genèse et conflit et y voit "le fondement des structures syntaxiques des langues humaines"⁸²¹ 3 et des autres formes sociales et culturelles, permet de développer chez le lecteur une intelligibilité qui lui fait ressaisir "de l'intérieur la procession des structures et la genèse du sens"⁸²² 4.

Une telle intelligibilité, qui nécessite « la concentration du non-local en une structure locale »⁸²³ 5 se réalise, au-delà de la pluralité et à partir des régularités convergentes, comme un point singulier, central et paradoxal, qui est au principe dynamique de l'œuvre et de la production de l'œuvre et qui constitue le dynamisme par lequel se trouve reconstruit par déploiement "toute l'information intrinsèque renfermée dans une singularité" où il y a "concentration en un point d'une forme globale"⁸²⁴ 6. La lecture anthropologique n'est pas sans rappeler le modèle morphogénétique de René Thom, notamment lorsqu'elle met au cœur de l'œuvre, de la culture qui porte cette œuvre et de l'auteur qui l'a produite, le mythe qui raconte "le déploiement d'un monde différencié à partir d'un centre organisateur indifférencié"⁸²⁵ 7.

Ce modèle morphogénétique permet, du reste, de décrire le processus qui est en jeu dans la lecture anthropologique elle-même aboutissant, à partir d'une identité culturelle, aux formes différenciées que sont les différentes identités relatives qui la constituent partiellement. S'il est vrai que les mythes sont bien des récits d'origine, l'écriture doit, dès lors, être définie ou conçue comme une réactualisation de cette genèse primordiale et la lecture elle-même, comprise comme anthropologie morphogénétique, devient un acte qui commémore et régénère, en les réactualisant, ces rituels que sont le mythe et sa réécriture.

Ainsi la lecture anthropologique est-elle élucidation, dans l'œuvre littéraire, de l'ensemble des traits qui fait figure de modèle réduit de la culture et qui est érigé, dans le cadre singulier d'une culture donnée, "en clef de voûte de toute l'organisation sociale"⁸²⁶ 8.

En découvrant que la production de l'œuvre est une production de structures et de

⁸²⁰ 2 Girard (René), *La route antique des hommes pervers*, Paris, Grasset, 1985, p.159.

⁸²¹ 3 Scubla (Lucien), art. « Vers une anthropologie morphogénétique », in *Débats*, Paris, décembre - janvier 94, p.103.

⁸²² 4 Ibid.

⁸²³ 5 Thom (René), *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Christian Bourgois, 1980, p.116 et *Paraboles et catastrophes*, Paris, bibl. Flammarion, 1983, p.91.

⁸²⁴ 6 Scubla, op., cit., p.109.

⁸²⁵ 7 Ibid., p.113.

⁸²⁶ 8 Dilthey (Wilhelm), "Origines et développement de l'herméneutique", dans *Le monde de l'esprit*, T.I, Paris, Aubier, 1947.

formes à partir d'un modèle culturel et que cette morphogenèse se conforme à des principes de régulation, la lecture anthropologique aide au discernement des contraintes internes qui agissent sur la production des oeuvres et contribue à une bonne description des conditions de leur élaboration et de leur déploiement à partir du mythe culturel qui les organise. Cette lecture peut également fournir, à partir de son application à des oeuvres relevant d'aires culturelles différentes, un catalogue des formes culturellement et structurellement stables qui rejoint la démarche d'anthropologie générale.

9.3.3. La lecture anthropologique, qui met le lecteur en mouvement dans une quête du sens, est une herméneutique.

Rappelons que Wilhelm Dilthey définissait "l'herméneutique comme l'art d'interpréter les monuments écrits"⁸²⁷ 9. Or cette interprétation qui est une forme de compréhension, et qui engage "le processus par lequel nous connaissons un intérieur à l'aide des signes perçus de l'extérieur par nos sens"⁸²⁸ 0 ne saurait se limiter à la découverte d'un principe. La lecture anthropologique se définit ainsi comme une herméneutique, non seulement parce que chaque aspect du texte doit être interprété en fonction de la cohérence du tout, mais aussi parce que, une fois le principe reconnu, le lecteur se doit de vérifier en quoi ce principe organise les aspects qui ont conduit à sa formulation. Chaque oeuvre peut, dès lors, trouver sa place dans le vaste ensemble que constitue la culture humaine. C'est ainsi que, pour reprendre le mot de L.Spitzer, "l'entité Rabelais doit être intégrée à une unité plus vaste et replacée à un point déterminé de l'histoire"⁸²⁹ 1.

En permettant au lecteur une saisie intuitive et précompréhensive du texte par le repérage de certains de ses signes, la lecture anthropologique enclenche un processus herméneutique qui, par une explicitation des autres aspects du texte, permet d'aborder aux articulations profondes où s'élabore le sens caché ou latent, à partir du mythe fondateur, et ceci au-delà des circonscriptions contingentes et circonstanciées. La lecture anthropologique, dont la modélisation se formalise dans les figures du cercle, rejoint, dans cette formalisation même, le cercle herméneutique. Tout en se présentant comme une méthodologie de la lecture, voire comme une métaméthodologie, cette lecture n'impose pas une démarche linéaire qui enfermerait le lecteur et l'élève dans un parcours préétabli, mais tend à développer chez lui, un art de la lecture "qui dépend du talent, de l'expérience, de la culture de l'individu"⁸³⁰ 2. Une telle maîtrise de la lecture se construit, non seulement dans le développement de capacités d'évaluation interne qui concerne le texte lui-même et les approches qui entrent dans la mise en oeuvre de cette lecture, mais aussi dans le déploiement des capacités d'évaluation externe, une lecture ne pouvant pas

827 9
Ibid.

828 0
Ibid.

829 1
Spitzer (Léo), *Etudes de style*, Paris, Gallimard, 1970, p.62.

830 2
Hallyn (Fernand), art. "De l'herméneutique à la déconstruction", in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris, Gembloux, Duclot, 1987, p.317.

"contredire certaines données objectives (d'ordre historique, stylistique, etc.) concernant l'œuvre"⁸³¹3.

Le recours aux différentes approches textuelles et la mise en évidence de leurs présupposés théoriques, posent, par ailleurs, la question d'une "théorie des opérations de la compréhension dans leur rapport avec l'interprétation des textes"⁸³²4 qui est la définition que P. Ricoeur donne de l'herméneutique.

La lecture anthropologique se définit ensuite comme une herméneutique, dans la mesure où elle conduit à une "démithologisation", en donnant à ce mot le sens que lui prêtait Rudolf Butmann⁸³³5. Cette démythologisation correspond d'abord au processus de rationalisation tendant à faire du mythe une histoire proprement humaine. Elle correspond ensuite à l'interprétation de ce mythe qui "exprime dans un langage objectif le sens que l'homme prend de sa dépendance à l'égard de cela qui se tient à la limite et à l'origine de son monde"⁸³⁴6.

9.3.4. La lecture anthropologique modifie et redéfinit les concepts habituels de la lecture de l'œuvre littéraire.

A partir de la démarche anthropologique qui est la sienne et des caractéristiques qui la définissent en propre et que nous venons de rappeler à grands traits, la lecture anthropologique oblige à revisiter et à reconsidérer un certain nombre de représentations et de concepts liés à l'acte de lecture. Les tableaux suivants, qui réexaminent ces concepts fondamentaux, font état, pour chacun d'eux, de deux définitions, la première, celle liée à une lecture non directement anthropologique, la seconde, signalée en caractère gras, correspondant à une lecture explicitement et directement anthropologique.

9.3.4.1. Concepts et définitions portant sur la production de l'œuvre.

Un premier ensemble de concepts et de définitions porte sur des réalités avant trait à *la production de l'œuvre*: sont concernés par ce premier ensemble les termes: œuvre, auteur, contexte, culture, livre, littérature.

831 3 Ibid., p.317.

832 4 Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969.

833 5 Bultmann (Rudolf), "Neues Testament und Mythologie", conférence de 1942.

834 6 Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969, p.383.

835 7 Les caractères normaux correspondent à une définition habituelle de la notion, avec la plupart du temps une référence lexicographique. Les caractères gras signalent la redéfinition du concept à partir d'une lecture anthropologique.

PREMIER ENSEMBLE	DEFINITIONS DE CONCEPTS ET REALITES AYANT TRAIT A LA PRODUCTION DE L'OEUVRE ^{835 7} .
1. ŒUVRE.	
	* Production littéraire ou artistique, « ensemble organisé de signes et de matériaux propres à un art, mis en forme par l'esprit créateur » (Robert).
	Ensemble organisé de signes mis en forme par un sujet culturellement situé et manifestant, à travers les signes de cette production, non seulement l'effet du système culturel sur son identité personnelle et culturelle, mais aussi les caractéristiques propres de ce système dans les traits culturels que dévoilent, en particulier, les propres identités relatives de ce sujet producteur.
2. AUTEUR.	
	Celui qui est à l'origine de l'oeuvre et qui la produit dans son acte créateur.
	+ Celui qui, consciemment ou inconsciemment, produit une oeuvre et y exprime les relations qu'il entretient avec les autres oeuvres, avec la société, avec la culture, avec la langue et les potentialités de celle-ci, avec sa propre histoire, dans les différentes identités relatives qui composent sa personnalité complexe et culturellement située.
3. CONTEXTE.	
	* « Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait » (Robert).
	Le contexte se définit comme une pluralité de situations, les unes d'ordre historique et social, d'autres d'ordre personnel, d'autres encore d'ordre esthétique (inscription d'une oeuvre ou d'un texte dans un référent plus large (qu'il s'agisse de l'oeuvre de l'auteur, ou de celle d'un mouvement littéraire)), toutes ces situations étant, directement ou indirectement d'ordre culturel, c'est-à-dire ayant une relation avec le système qui constitue, pour l'auteur et pour son lecteur, l' horizon culturel de référence.

^{835 7} Les caractères normaux correspondent à une définition habituelle de la notion, avec la plupart du temps une référence lexicographique. Les caractères gras signalent la redéfinition du concept à partir d'une lecture anthropologique.

PREMIER ENSEMBLE	DEFINITIONS DE CONCEPTS ET REALITES AYANT TRAIT A LA PRODUCTION DE L'OEUVRE.
4. CULTURE.	<p>« Ensemble des aspects intellectuels et des comportements d'une civilisation », (Robert) + La culture c'est, selon les anthropologues, « tout l'environnement humanisé par un groupe. c'est sa façon de comprendre le monde, de percevoir l'homme et son destin, de travailler, de se divertir, de s'exprimer par les arts, de transformer la nature, par des techniques et des inventions [..]. La culture, c'est la matrice psychosociale que crée, consciemment ou inconsciemment, une collectivité. c'est son cadre d'interprétation de la vie et de l'univers... »⁸³⁶</p> <p>8 La culture ainsi définie est au principe de la production des œuvres dans une aire culturelle donnée, comme elle est au principe de la formation des hommes mis en contact par l'acte de lecture.</p>
5. LIVRE.	<p>« Volume imprimé considéré à la fois en tant qu'objet matériel et du point de vue de son contenu » (Larousse, <i>Grand Dictionnaire de la Langue Française</i>). + Le livre, au-delà de sa simple réalité matérielle et économique, doit être considéré comme un objet anthropologique dont les interprétations doivent toucher à sa valeur d'échange, à ses contenus et à ses formes symboliques ainsi qu'à la signification des représentations qu'il porte, quand il se présente comme œuvre d'art. Cet objet est tout à la fois manifestation, comme monument écrit, d'une culture donnée et instrument d'une transmission de cette culture et éventuellement discours sur cette culture.</p>
6. LITTÉRATURE.	<p>« mode *« Mode d'expression incluant les écrits qui ne limitent pas leur objet à la simple communication mais manifestent des exigences d'ordre esthétique » (Larousse, <i>Grand Dictionnaire de la Langue Française</i>).</p> <p>La littérature est un des modes d'expression qu'adopte une culture pour se manifester. Parmi tous les modes d'expression artistique dont dispose une culture, la littérature constitue un des plus explicites, puisqu'elle se fonde sur une manipulation de la langue, dont on sait les capacités explicitatrice des signes discursifs qu'elle permet de former et dont on sait les liens étroits qui la lient comme système à la culture. La littérature est le langage symbolique par lequel une culture révèle ses croyances, son rapport au monde, sa manière d'interpréter et de recréer la vie et l'univers dans des formes esthétiques qu'assure plus ou moins officiellement et plus ou moins fidèlement ou librement, en écrivant, un des membres de cette culture. Ce langage symbolique est aussi destiné à transmettre et à perpétuer cette culture, dans des formes plus ou moins institutionnalisées et plus ou moins déguisées^{837 9}.</p>

⁸³⁶ 8 Carrier (Hervé), *Lexique de la culture*, op. cit.

⁸³⁷ 9 Ibid., p.101.

9.3.4.2. Concepts et définitions liés aux formes mêmes de l'œuvre.

Un deuxième ensemble de concepts et de définitions est relatif à des réalités liées *aux formes mêmes de l'œuvre* : s'inscrivent dans ce deuxième ensemble, les termes : texte, genre, style, récit, signe, symbole et forme.

^{838 0} Todorov (Tzvetan), *Les genres du discours*, Paris, Le Seuil, 1978, p. 51.

DEUXIEME ENSEMBLE:	DEFINITIONS DE CONCEPTS ET DE REALITES AYANT TRAIT AUX FORMES DE L'OEUVRE.
1 . TEXTE	
	Ensemble des « termes et des phrases qui constituent un écrit ou une oeuvre ».
	+ C'est un système translinguistique qui se réfère à d'autres énoncés appartenant à un auteur, à un genre donné, à une société et à une culture qui, dans ce cadre, fait sens en manifestant les caractéristiques et les traits de cette culture. Réalité anthropologique et culturelle, le texte ne saurait être, sauf à le réduire, analysé dans l'exclusion du référent culturel, d'où la nécessité d'une lecture prenant en compte sa complexité anthropologique.
2. GENRE.	
	Catégorie d'oeuvres littéraires ou artistiques de même nature, « définie par la tradition (d'après le sujet, le ton, le style) » (Robert).
	+ « Comme n'importe quelle institution, les genres mettent en évidence les traits, constitutifs de la société à laquelle ils appartiennent » ^{838 0} même s'il est vrai que les écarts que les oeuvres manifestent à l'égard des genres institués et reconnus sont eux-mêmes des manifestations à caractère culturel.
3. STYLE.	
	« Aspect de l'expression chez un écrivain, dû à la mise en oeuvre de moyens d'expression choisis » (Robert). + « Le style, c'est l'homme ! » pour reprendre la célèbre définition de Buffon en lui donnant une portée anthropologique. Le style, en effet, ne se caractérise pas seulement par des figures de surface. Expression esthétisée des différentes identités relatives qui forment, à un moment donné, la personnalité de l'auteur, il est aussi l'expression esthétique de son identité culturelle.
4. RECIT.	
	« En linguistique, nom donné (par opposition au discours) à un type d'énoncé de caractère objectif, relatant des faits passés et marqué par l'effacement du sujet qui parle, l'emploi de la 3ème personne et celui du passé simple ou de l'imparfait » (Larousse, <i>Grand Dictionnaire de la Langue Française</i>). + Le récit a un caractère anthropologique dans le sens où il s'inscrit dans une culture et où il reproduit, le plus souvent inconsciemment, y compris dans ses transformations dynamiques et narratives, le(s) mythe(s) fondateur(s) du système culturel.
5. SIGNE.	
	« Association arbitraire d'un signifiant et d'un signifié » (Larousse, <i>Grand Dictionnaire de la Langue Française</i>). + Le signe, dans son caractère apparemment arbitraire, est lié à un système de signification anthropologique qui touche tant le signifiant que le signifié. +

DEUXIEME	DEFINITIONS DE CONCEPTS ET DE REALITES AYANT TRAIT AUX
----------	--

^{838 0} Todorov (Tzvetan), *Les genres du discours*, Paris, Le Seuil, 1978, p. 51.

ENSEMBLE:	FORMES DE L'OEUVRE.
6. SYMBOLE.	D'après Saussure, le symbole « a pour caractère de n'être jamais tout à fait arbitraire; il n'est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié » ^{839 1} + Dans l'aspect plus ou moins conventionnel du rapport qui lie les deux éléments qui le composent, le symbole signale son caractère culturel.
7. FORME.	« Manière dont une pensée ou une idée s'exprime » par opposition au contenu exprimé. (Robert). + La forme, tout en étant dissociable du contenu par l'analyse, est une structure signifiante qui renvoie à autre chose qu'à l'oeuvre ou au texte conçu comme système de signification et à autre chose qu'à la langue dans les signes de laquelle elle se trouve organisée. La Forme, tout en étant liée à l'univers de signification propre à un auteur, exprime, entre autres, les traits et l'axiologie de la culture qui fait référence pour cet auteur.

9.3.4.3. Concepts et définitions concernant la lecture de l'œuvre.

Un troisième ensemble de concepts et de définitions modifiés par la lecture anthropologique est constitué par ceux liés spécifiquement à la lecture de l'œuvre : font partie de ce troisième ensemble les termes : lecture, lecteur , interprétation, signification et sens.

^{839 1} Saussure (Ferdinand de), *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, 1972, p. 101.

TROISIEME ENSEMBLE:	DEFINITIONS DE CONCEPTS ET DE REALITES AYANT TRAIT A LA LECTURE DE L'OEUVRE.
1. LECTURE.	*« Action qui, dépassant le simple acte lexique, consiste à prendre connaissance du contenu d'un écrit ou d'un livre et à proposer une ou plusieurs interprétations à partir d'une analyse des codes qu'il implique » (d'après Robert). + La lecture, elle-même définie comme un acte anthropologique, est reconnaissance explicite ou implicite des dimensions anthropologiques du texte écrit ; elle est mise en évidence des structures profondes qui la caractérisent en propre et identification, à partir du système interne de la lecture, du principe qui fonde de texte, principe lié à une culture.
2 LECTEUR.	Celui qui lit, avec plus ou moins de compétence, un document ou un texte écrit pour en tirer des significations. + Le lecteur se définit comme un acteur anthropologique dont l'identité culturelle et les traits spécifiques de celle-ci sont au principe de sa lecture et entrent en relation avec l'identité culturelle de l'œuvre lue. L'apprenti-lecteur peut, à l'occasion de sa lecture, s'approprier les traits et les schèmes culturels de l'œuvre lue. Il peut même, d'une façon plus ou moins raisonnée, tenir un discours rendant compte de la nature anthropologique de l'œuvre et de sa lecture.
3 INTERPRETATION	« Action de donner une signification » (Robert). + L'interprétation est pour nous un acte anthropologique qui révèle tout autant l'identité culturelle de l'interprète que celle du texte interprété (ou de son auteur). L'interprétation est à la jonction du processus de transmission anthropologique réalisé par l'œuvre dans la lecture. L'acte d'interprétation est donc un des lieux sensibles de la formation à la lecture conçue comme espace de rationalité et comme espace d'échanges culturels ou interculturels aux effets conscients et inconscients.
4 SIGNIFICATION.	« Ce que signifie une chose » (Robert). + La lecture anthropologique recherche la signification de l'œuvre non seulement en elle-même, mais aussi dans ses rapports avec différents contextes qui ont présidé à son élaboration, parmi lesquels le contexte culturel fournit à l'auteur de l'œuvre un ou plusieurs modèle(s) de signification. Par suite, les significations qui se dégagent d'une œuvre particulière peuvent être considérées comme la manifestation articulée de ce qui fait sens pour l'auteur dans les différentes identités qui composent sa personnalité à un moment donné de son histoire.
5 SENS.	« Idée ou ensemble d'idées intelligibles qui représente un signe ou un ensemble de signes (Robert) .
	+ Contenu intelligible relatif à une culture donnée, constitué essentiellement par des idées et par la pensée symbolique (en particulier par les mythes propres à cette culture) et présupposé

antérieur à sa manifestation dans des productions discursives ou culturelles. Ce contenu, tout en étant présumé transcendant à ses manifestations, peut être éclairé, voire amplifié en retour par ces manifestations elles-mêmes.
--

9.4. La lecture anthropologique comme initiation anthropologique.

9.4.1. La lecture anthropologique est révélatrice de l'homme et du fait humain.

Elle est d'abord révélatrice du fait humain à travers les œuvres de l'homme. Ce dernier, comme l'affirmait Ernst Cassirer, « ne peut être défini par aucun principe inhérent qui constituerait son essence métaphysique [...]. Le caractère dominant de l'homme, son trait distinctif n'est pas son essence métaphysique, mais son œuvre »⁸⁴⁰2. C'est cette œuvre, c'est le système de ses activités qui définit et détermine le cercle de « l'humanité ». L'œuvre littéraire, perçue dans une lecture anthropologique, sera donc révélatrice de l'homme comme producteur de formes symboliques, ce qui constitue pour lui « un besoin aussi impérieux et pressant que les nécessités biologiques les plus familières »⁸⁴¹3.

Cependant les formes symboliques produites par le sujet humain sont toutes des œuvres qui "naissent dans des conditions historiques, sociologiques [et culturelles] particulières"⁸⁴²4. Aussi la révélation du fait humain et des capacités de rationalisation et de symbolisation qui définissent l'homme se réalise-t-elle, dans chaque cas, en présence d'une œuvre particulière, produite dans un contexte culturel donné par un individu et lue de même, dans un contexte semblable ou différent, par un autre individu lui-même situé dans des coordonnées sociales, historiques et culturelles précises. Dans ce sens, la révélation du fait humain sera d'abord révélation, non de l'Homme, mais d'un homme, ce qui n'empêche pas la saisie du global dans le local, de l'universel dans le particulier. L'identification de la personnalité complexe du sujet producteur de l'œuvre à partir des différentes identités relatives qui composent cette personnalité et en particulier de son identité culturelle, s'actualise dans la découverte de comportements eux-aussi complexes, ou des figures ou personnages imaginaires dans lesquels il a investi une part de lui-même, d'une humanité et de l'humanité.

9.4.2. La lecture anthropologique est une initiation à l'universalité.

Partant de faits singuliers et d'œuvres singulières, et en se donnant comme règle de ne pas écarter a priori des dimensions du fait analysé, mais, au contraire, de les mettre en relation de système à l'intérieur de l'œuvre, avec d'autres œuvres ou avec d'autres contextes, la lecture anthropologique permet d'identifier, à travers les réalités rencontrées,

⁸⁴⁰ 2 Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, p. 104.

⁸⁴¹ 3 Geerts (Cliford), *The interpretation of culture, selected essays*, New-York Basic Books, 1973, p. 5.

⁸⁴² 4 Cassirer (Ernst), op. cit., p.104.

des structures invariables qui relèvent de l'humanité dans son universalité. C'est notamment à partir d'une identification, dans les mythes rencontrés relevant d'une diversité de cultures, de traits invariants, que l'on pourra affirmer, avec C. Levi-Strauss que "ces mythes, en apparence arbitraires, se reproduisent avec les mêmes caractères, et souvent les mêmes détails, dans diverses régions du monde"⁸⁴³ 5 et qu'ils ont pour objet commun de "fournir un modèle logique pour résoudre une contradiction"⁸⁴⁴ 6. Le mythe devient, dès lors, un récit portant témoignage d'une expérience d'être au monde, des difficultés ou des conflits que l'homme rencontre dans cette expérience et des solutions qu'il entrevoit. "Le mythe permet à l'homme de se comprendre lui-même, de se dire sa propre situation, de se saisir comme être médiateur, enraciné dans la nature mais, en même temps capable d'instaurer un ordre de règles et de symboles qui n'est pas celui de la nature [...]. Dans le mythe, l'homme se dit homme, être de culture"⁸⁴⁵ 7.

9.4.3. La lecture anthropologique fonde une initiation à l'anthropologie.

La lecture de l'oeuvre littéraire ne peut être un prétexte à faire de l'anthropologie et le cours de lettres n'est pas un cours d'anthropologie. Ces faits étant reconnus, la lecture anthropologique, sous certaines conditions, peut avoir pour effet de développer progressivement chez l'élève-lecteur, et a fortiori chez son enseignant, une connaissance par la pratique, des méthodes propres aux champs disciplinaires des Sciences Humaines dont les méthodes du texte constituent une application au domaine de la critique littéraire. La pluralité des approches convoquées pour cette lecture constitue une bonne initiation à la démarche anthropologique proprement dite et à la "préoccupation qu'à l'anthropologie de rendre compte, à partir d'un phénomène concret singulier, de la multidimensionnalité de ses aspects et de la totalité complexe dans laquelle il s'inscrit"⁸⁴⁶ 8.

Une telle démarche qui s'acquiert par étapes et qui initie l'élève à un discernement des réalités sous jacentes aux productions discursives et culturelles humaines s'appuie sur une rationalité, sans pour autant sacrifier l'imaginaire et les représentations symboliques dont les anthropologues s'accordent à reconnaître qu'ils représentent un des traits proprement distinctifs du fait humain. Une telle formation s'impose d'autant plus aujourd'hui que l'éducation doit, comme on sait, assumer le développement de la personne et son intégration dans la société et que "la formation au discernement culturel est une nécessité pour éviter l'indétermination éthique et la perte d'identité "⁸⁴⁷ 9. Aujourd'hui, une discipline comme le français, se doit, à l'occasion de l'analyse des oeuvres littéraires, de préparer les jeunes à approfondir l'étude des cultures vivantes "dans un milieu culturel fluide et en constante évolution"⁸⁴⁸ 0.

⁸⁴³ 5 Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1958, p.229.

⁸⁴⁴ 6 Ibid., p.254.

⁸⁴⁵ 7 Delière (Robert), *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël, 1992, p.267.

⁸⁴⁶ 8 Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p.157.

⁸⁴⁷ 9 Carrier (Hervé), *Lexique de la culture*, op.cit., p.147.

Ainsi, cette rapide esquisse des éléments qui caractérisent la lecture anthropologique nous permet de conclure sur la définition suivante de cette lecture.

DEFINITION DE LA LECTURE ANTHROPOLOGIQUE :

La lecture anthropologique est une démarche qui, prenant le texte littéraire comme objet d'observation et d'analyse, reconstruit ce texte comme un objet anthropologique complexe, en découvrant la cohérence des significations et des signes formulés par des approches rationnelles, empruntées aux Sciences Humaines, ainsi que la cohérence des champs anthropologiques perçus et construits par ces mêmes approches.

Transcendant approches et champs anthropologiques particuliers, cette démarche reconnaît, au plus profond de l'objet construit, la présence du mythe qui, avec ses formes et son sens, (ou ses sens) est au fondement de la culture qui a produit l'oeuvre lue. Rendant compte des déplacements des formes et des structures morphogénétiques de l'oeuvre, à partir du mythe, considéré comme point singulier et néanmoins paradoxal, elle exige et constitue à la fois une herméneutique et refonde, dans une référence commune, la relation entre création et réception. Elle contribue à une formation anthropologique, ouvrant, entre autre, au fait religieux, à l'altérité et à l'universalité.

Chapitre 10. Du repérage et de l'identification du mythe sous-jacent à l'oeuvre décrite et à d'autres oeuvres d'une même culture, ou des conditions d'une saisie de la dimension anthropologique et culturelle de l'oeuvre ou du texte

« Rêveries mythologiques, dira-t-on. Nous ne l'avons pas présenté comme autre chose. Mais est-ce que la rêverie mythologique ne contient pas sa vérité ? » Miguel de Unamuno, Le sentiment tragique de la vie, (trad. franç.), Paris, Gallimard, 1937.

Au chapitre précédent, nous avons pu identifier, dans le mythe, le système génératif au principe de l'oeuvre littéraire. Ce faisant, nous avons reconnu dans cette oeuvre un signe anthropologique particulier. Il convient dès lors de vérifier si l'objet ainsi construit est bien un objet culturel. Ce chapitre veut vérifier le rapport de l'oeuvre littéraire avec le mythe supposé l'avoir généré dans ses traits principaux et avec la culture fondée par ce mythe.

La recherche portera d'abord sur l'ampleur des similitudes existant entre l'oeuvre, le mythe et la culture. Elle portera ensuite sur les rapports qui peuvent exister avec d'autres oeuvres, littéraires ou non. Il conviendra alors d'en tirer des conclusions sur le statut de l'oeuvre littéraire.

10.1. L'oeuvre littéraire devenue expression et manifestation symboliques d'une culture

10.1.1. Repérage et identification du mythe et des traits caractéristiques de celui-ci rendus présents dans l'oeuvre littéraire grâce à la lecture

848 0
Ibid.

anthropologique.

Pour éviter au lecteur le désagrément d'une répétition, nous proposons d'appliquer la lecture anthropologique, non pas au *roi pêcheur* de Julien Gracq, mais à l'œuvre bien connue de Pedro Calderon de la Barca, *La vie est un songe*⁸⁴⁹ et de tenter d'y découvrir le mythe qui fonde cette œuvre et les caractéristiques qu'il présente.

On se souvient que Sigismond, au début de la pièce, est enfermé dans une tour, vêtu de sa peau de bête, enchaîné, réduit depuis sa naissance à l'état d'animal par la volonté du roi Basyle, son père. Lequel, pris de remords, fait transporter son fils endormi au palais où Sigismond va faire l'expérience de ce qu'il croit être la liberté. Encore sous la domination de ses instincts, il commet un meurtre, tente de violer une dame de la cour, se montre tyrannique et farouche. Son père le fait à nouveau endormir et enfermer dans la tour où, réveillé, Sigismond s'interroge sur la réalité de ce qu'il a vécu et connaît l'expérience du *desengaño*. Enfin désabusé, il en vient à renoncer aux vanités terrestres et aux illusions du pouvoir approché. C'est alors que, appelé par le peuple, il prend la tête de la rébellion contre le roi et s'empare du pouvoir. Son père à ses pieds, il manifeste sa raison et rétablit celui-ci dans ses droits.

Une telle œuvre, analysée par la lecture anthropologique, s'organise dans la complexité autour de deux pôles que repèrent différentes approches.

On observe en effet, à partir des lectures successives de la pièce, un paradoxe dont la première phase se caractérise par une polarité négative, la seconde phase par une polarité positive. Cette structure paradoxale n'est donc pas seulement une contradiction d'états simultanés, elle se présente comme le récit positivement orienté d'une transformation. Le paradoxe ainsi repéré et son orientation positive qui se forment dans les termes d'un progrès décisif sont, comme tels, lisibles dans toutes les approches. Aux violences et aux désordres qui marquent, dans un premier temps, le monde et les relations interpersonnelles, familiales et sociétales, succèdent, par le choix de la raison et de la vertu, un état serein et harmonieux qui reproduit, à l'échelle humaine, les harmonies célestes ou cosmiques. Que cette transformation corresponde à une préférence esthétique de Calderon, à la désignation des structures profondes de l'œuvre, à la résolution d'un conflit personnel, à un choix idéologique de valeurs, à une aspiration au renouvellement et au dépassement des contradictions internes ou externes à une société, au passage significatif des structures imaginaires et mythiques de l'exclusion des contraires à celle de leur coïncidence^{2 850}, une transformation se retrouve formulée, presque à l'identique, dans les différentes approches. Ce récit d'une transformation des états, des relations, des représentations et des valeurs se présente aussi comme le récit d'une double découverte par Sigismond de l'altérité, découverte de la sienne propre et de l'altérité du Monde et des autres. Le héros n'apprend-il pas, dans cette expérience de transformation qu'il vit, qu'elle est aussi l'expérience des autres et du Monde, ce qui le conforte dans ses choix et dans ses capacités à se dépasser soi-même et ce qui le

⁸⁴⁹ Calderon de la Barca (Pedro), *La vida es sueño*, (*La vie est un songe*), 1635.

⁸⁵⁰ ² Consulter, sur ce point, l'ouvrage de Durand (Gilbert), *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992. Voir aussi, du même auteur, *Figures mythiques et visages de l'œuvre de la mythocritique à la mythanalyse*, Paris, Dunod, 1992.

conduit à renouveler sa relation à l'autre. Pour symboliser cette transformation et ce renouvellement, Sigismond en vient, du reste, à fixer le nouveau pouvoir qui est le sien et le nouvel état qui caractérise le monde sous le signe de l'alliance par son propre mariage avec Etoile et par celui d'Astolphe et de Rosaure.

Ainsi l'élève-lecteur peut repérer que l'oeuvre ainsi analysée s'organise, dans sa structuration, autour d'un mythe, synthèse des contraires, qui oppose le désordre et l'ordre, la mort et la vie, l'enfermement et la liberté, la bestialité et l'humanité, la vie rêvée et la vie vécue.

10.1.2. Repérage des caractéristiques du mythe de l'oeuvre et du mythe fondateur de la culture supposée porter l'oeuvre. Identification de ces caractéristiques et limites de cette identification.

A partir de l'identification des caractéristiques que présente le mythe particulier repéré dans une oeuvre, comme celle de Calderon, on peut, par hypothèse, le référer à d'autres mythes fournis par les cultures, en l'occurrence prioritairement par celle qui est supposée porter *La vie est un songe*. La transformation constatée, en particulier chez Sigismond, peut être référée au mythe fondateur de la culture occidentale, celui fourni par le christianisme.

Le mythe chrétien d'un paradoxe positivement orienté (paradoxe comme Mort et Résurrection) et l'orientation positive de ce paradoxe prennent le sens d'un mythe de libération et de salut. Un tel mythe, présentant de telles caractéristiques, se révèle, après analyse et comparaison, identique au mythe inscrit au coeur de *La vie est un songe*.

Pour qu'une telle identification puisse avoir lieu dans l'acte autonome de lecture de l'élève, il convient que celui-ci ait une connaissance et une conscience claire des mythes susceptibles de répondre à ses interrogations et aux caractéristiques des oeuvres lues. Une telle connaissance passe précisément par la formation progressive à la lecture anthropologique et par une pratique organisée et sans cesse renouvelée de cette méthode de lecture. On peut attribuer, inversement, l'ignorance des mythes et des réalités anthropologiques, qui peut être celle de l'élève, à une pratique et à des modalités de lecture qui excluent à priori la saisie de ces dimensions dans les productions culturelles que sont les oeuvres littéraires.

10.1.3. Identification des caractéristiques de la culture supposée, à partir de la découverte de son mythe fondateur, et repérage de ses caractéristiques dans l'oeuvre de l'auteur.

L'élève peut découvrir combien la vision du monde paradoxale de cette oeuvre et l'orientation positive qui la caractérise constituent une nouvelle reformulation de l'idéologie ou du mythe de la "reconquête" autour duquel, selon de nombreux auteurs, se fondent la nation espagnole et sa singularité. Cette prise de conscience des liens entre l'oeuvre et la culture hispanique ou castillane peut amener le jeune lecteur à relire les significations acquises par les autres approches à la lumière de cette interprétation touchant à la culture. C'est ainsi que les valeurs de l'honneur, de la volonté, du libre-arbitre et de la

dignité de l'homme, valeurs au profit desquelles s'énonce l'oeuvre, et que l'approche sémiotique permet de rendre manifestes, peuvent être identifiées comme des traits culturels reconnus à la culture hispanique. L'oeuvre de Calderon ne se propose donc pas seulement comme une reformulation d'un mythe d'affirmation nationale "donnant simplement une forme idéologique à une conscience d'identité relative"³ Cette oeuvre littéraire se présente également comme une affirmation de la personne humaine et de sa dignité, caractéristique propre à la littérature espagnole dans son ensemble, ainsi que le soutient Jean Cassou⁴⁸⁵¹. Et, dans ce sens, la résolution du conflit oedipien et la situation de réconciliation avec la symbolique parentale que l'oeuvre décrit et que décryptent les lectures psychanalytique et mythocritique, pourraient être le signe que la génération de Calderon, marche résolument sur les pas de ses aînées et transpose en liens de parenté, à travers ce mythe généalogique, les relations d'identité qu'elle forme avec elles dans cette communauté nationale et culturelle qu'est l'Espagne.

10.2. L'œuvre devenue et reconnue, avec d'autres et parmi d'autres, signe d'une culture.

10.2.1. Confirmation, dans d'autres oeuvres littéraires relevant de la même culture, des caractéristiques du même mythe et des traits de la culture reconnue.

La littérature espagnole fournit un vaste champ d'investigation pour une telle vérification. Nous évoquerons des auteurs contemporains ou proches dans le temps de Calderon.

Rappelons que l'Espagne connaît alors un courant de littérature mystique très important avec les figures de Saint Jean de la Croix et de Sainte Thérèse d'Avila. Leurs oeuvres expriment l'aspiration de l'âme éprise d'absolu et de certitude, comme l'écrit Jean de la Croix : "L'amour seul est ce qui vient et rapproche l'âme avec Dieu". Et, dans ce sens, les paroles de Sigismond, "La vie est un songe, et les songes mêmes ne sont que des songes" (fin de la 2^e journée), réitèrent la conviction caractéristique de l'Espagne d'alors que la vie réelle est la vie en Dieu. Quelques années auparavant, Lope de Vega, à qui l'on doit un traité théorisant l'art dramatique⁵⁸⁵², fait du genre de la comedia un genre culturellement marqué. Le dénouement y est toujours heureux, marqué par un retour à l'ordre social et divin.

On se souvient par ailleurs que la « comedia » a pour caractéristiques de mêler et d'intriquer deux intrigues qui trouvent leurs résolutions dans un même dénouement, ce qui est une autre manière d'illustrer le paradoxe sur lequel est fondée la culture hispanique du XVII^e siècle. Et la puissance de cette caractéristique de la culture espagnole se trouve encore exprimée chez ceux de leurs imitateurs, comme Corneille, et en particulier, sa pièce *Le Cid*.

⁸⁵¹ ³ Robinson (Maurice) art. « Nation et idéologie », in *Encyclopaedia Universalis*, éd. 1980, vol.11., p. 572. ⁴ Cassou (Jean), art. "Espagne : Littérature espagnole", in *Encyclopaedia Universalis*, éd. 1980, vol.5, p. 537.

⁸⁵² ⁵ Lope de Vega, *El Arte nuevo de hacer comedia*, 1609.

10.2.2. Confirmation, dans d'autres oeuvres artistiques relevant de la même culture, de la présence des caractéristiques du même mythe et des traits de la même culture.

L'enseignant et son élève peuvent prolonger cette réflexion sur le rapport entre l'oeuvre littéraire et la culture qui l'a portée, en analysant des oeuvres artistiques, telles que celles que produisent musiciens ou peintres. Pour en rester à la période où Calderon écrit *La vie est un songe*, il suffit à l'enseignant de faire observer à ses élèves les oeuvres des grands peintres de cette époque : Zurbaran, Vélasquez, Ribeira et Murillo.

Dans les oeuvres de ces artistes, reviennent, de façon récurrente, les sujets qui touchent à l'honneur, à la monarchie et à la religion. Si l'on s'attarde sur certaines de leurs toiles, on conviendra aisément, à partir d'une oeuvre comme *La reddition de Breda*, que l'artiste choisit, dans une situation de désordre entraînée par la guerre, le moment précis où une forme d'ordre s'instaure par la reddition de l'ennemi, ordre qui s'exprime sur la toile, à la fois par les lignes fermement symétriques des lances dressées et par le déploiement du paysage en arrière-plan, qu'organise une lecture picturale lui donnant la précision topographique d'une carte.

Cette référence au lieu ne constitue pas qu'un cadre, mais l'affirmation réitérée que le retour à l'ordre social reproduit à l'échelle des hommes les harmonies du monde. Chez le même artiste, on retrouvera dans la mise en scène de la monarchie, cette présence mystérieuse d'un ordre où alternent zones de lumière et zone d'ombre, mises en perspective dans l'organisation du tableau des *Menines* pour faire aboutir le regard du spectateur-visiteur (qui est aussi roi et reine) sur l'infante éclairée et sur l'ouverture lumineuse. Cette ouverture et cette lumière laissent entrevoir la dimension religieuse comme organisatrice du monde, dimension qu'on retrouve de façon plus explicite dans le tableau *Le Christ chez Marthe et Marie*, même si la scène religieuse ne transparaît que sous les traits d'une scène d'humble vie quotidienne.

Ainsi, à l'occasion d'un élargissement à d'autres oeuvres artistiques, il est possible de vérifier la cohérence des caractéristiques d'une culture autour de son mythe fondateur, organisée, dans la complexité, autour du paradoxe.

10.2.3. Reconnaissance de l'oeuvre littéraire comme signe d'une culture.

On conviendra que, arrivé à ce niveau d'interprétation, l'élève est en mesure de reconnaître dans l'oeuvre littéraire, et dans les autres oeuvres artistiques, un des signes qui constituent la manifestation d'une culture.

Si, avec Geerts, on admet qu'une culture est un texte, c'est-à-dire un système de signes et un "modèle de signification incarné dans des symboles"⁶, on peut affirmer que l'oeuvre littéraire, inversement, dans sa cohérence avec les autres oeuvres, constitue bien un signe entrant dans un système qui s'identifie au système culturel. C'est ainsi que les oeuvres de Calderon et celles de Velasquez, pour ne prendre que cet exemple,

⁸⁵³ 6 Geerts (Clifford), "La religion comme système culturel", in Bradbury (R.E) et al., *Essais d'anthropologie religieuse*, Paris, Gallimard, 1972.

constituent des signes de la culture hispanique, historiquement marquée et correspondant à la fin du Siècle d'Or.

Aussi, dire qu'une oeuvre littéraire est signe d'une culture veut dire qu'une oeuvre littéraire comporte en elle-même les traits caractéristiques de cette culture et qu'elle a pour horizon de référence le système organisé autour du mythe fondateur qui constitue cette culture et l'univers de sens qui lui est propre.

Mais c'est aussi décrire par quel processus une culture agit sur les sujets humains, de façon explicite ou implicite, de façon directe ou indirecte, consciente ou inconsciente. C'est ainsi que *La vie est un songe* de Calderon et *Les Menines* de Velasquez peuvent-être considérées comme des lieux où s'inscrivent les influences d'une culture à travers les traits qui sont propres à celle-ci et qui sont communiqués à l'œuvre, et à travers l'oeuvre.

On reconnaîtra ainsi, dans ces deux oeuvres, une même mise en évidence du caractère mondain, c'est-à-dire radicalement illusoire ou vain, des pouvoirs strictement humains.

Dire que l'oeuvre littéraire est un signe de la culture, c'est aussi lui reconnaître la capacité à énoncer et à spécifier les traits caractéristiques de la culture dans laquelle elle s'inscrit et qui est inscrite en elle. En effet, l'oeuvre littéraire formalise, énonce et spécifie de façon plus ou moins claire, le discours de cette culture, dont le mythe constitue la formulation la plus radicale. Ainsi Calderon, en faisant discourir ses personnages sur la réalité humaine, l'honneur, le pouvoir et la divinisation de l'homme par le salut ("c'est le propre des nobles coeurs que de savoir pardonner" (fin 3^e journée)) révèle le fond et le fonds de la culture espagnole de son temps : la liberté humaine s'accomplit en accomplissant l'ordre providentiel voulu par Dieu.

Nous avons pu montrer, dans ce chapitre, que la lecture anthropologique rend possible la reconnaissance par l'élève de l'oeuvre littéraire comme manifestation du mythe de la culture qui a porté cette oeuvre, et ceci à travers l'identification des traits lisibles dans l'oeuvre et repérables, parce qu'identiques, dans d'autres signes ou d'autres manifestations de cette même culture.

C'est donc à la condition d'avoir identifié les caractéristiques du mythe dans l'oeuvre et d'avoir retrouvé dans ces caractéristiques celles-là mêmes du mythe fondateur de la culture que l'on peut cerner les traits propres à une culture, lesquels traits sont repérables et reconnaissables dans d'autres oeuvres littéraires et artistiques ou dans d'autres manifestations de la même culture.

L'oeuvre devient ainsi, non seulement, signe de culture, mais surtout expression privilégiée de l'action exercée par cette culture sur elle-même, c'est-à-dire sur les sujets qui la partagent.

Cette découverte progressive construit non seulement une méthode, mais donne les moyens d'une formation à la culture par une didactique de l'œuvre littéraire reconnue comme signe de culture.

Chapitre 11. De la lecture anthropologique comme herméneutique,

c'est-à-dire comme initiation aux conditions du sens.

Dans les chapitres précédents, nous avons vu comment une lecture anthropologique permet de construire et de saisir le texte, donc de le définir comme un objet anthropologique et comme le signe d'une culture. Une telle définition impose que pour comprendre le texte il faille mobiliser un ensemble de connaissances diverses, ce qui impose de réfléchir sur les conditions de la production et de la réception du sens et de répondre en particulier aux questions suivantes. Y-a-t-il une nécessité pour comprendre une oeuvre d'appartenir à une même culture ?

Dans quelle mesure la lecture d'une oeuvre littéraire est-elle une mise en oeuvre d'éléments pré-construits dans le sujet-lecteur ? Jusqu'à quel point peut-on éduquer le sujet à l'art de la lecture et développer les capacités d'intuition qu'il présuppose ?

Ce chapitre a pour objet de montrer qu'on ne peut valablement parler d'interprétation du texte sans entrer dans le champ d'une réflexion herméneutique, c'est-à-dire, sans prendre en considération les conditions de l'interprétation.

11.1. La lecture anthropologique est une expérience herméneutique.

On se souvient que le champ d'application de l'herméneutique a d'abord été celui des textes sacrés. L'extension de son application aux textes littéraires s'est opérée tout au long du XIX^e siècle, notamment à travers les travaux de Schleiermacher et de Dilthey pour qui l'herméneutique est "l'art d'interpréter les mouvements écrits".⁸⁵⁴ (1). Ce dernier ajoute que l'interprétation est une modalité de la "compréhension" qui se définit comme "le processus par lequel" nous connaissons un intérieur à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens". Michel Foucault, quant à lui, définit dans *Les mots et les choses* l'herméneutique comme "l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens". Paul Ricoeur précise : "J'appelle herméneutique toute discipline qui procède par interprétation, et je donne au mot interprétation son sens fort : le discernement d'un sens caché dans un sens apparent"⁸⁵⁵. Et pour Léo Spitzer, "si l'oeuvre, s'organisant autour d'un centre, constitue un système, il convient d'intégrer cette entité à une unité plus vaste et replacée en un point déterminé" de l'histoire"⁸⁵⁶.

11.1.1. La lecture anthropologique est une herméneutique parce qu'elle considère que lire, c'est comprendre, c'est interpréter et dire le sens.

Nous pouvons citer à nouveau Paul Ricoeur, qui dans le conflit des interprétations, affirme : "il y a d'abord l'être au monde, puis le comprendre, puis l'interpréter, puis le dire"⁸⁵⁷ :

⁸⁵⁴ Dilthey (Wilhelm), "Origine et développement de l'herméneutique", *Le monde de l'esprit*, T1, Paris, Aubier, 1917.

⁸⁵⁵ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969, p.260.

⁸⁵⁶ Spitzer (Léo), *Etudes de Style*, Paris, Gallimard, 1970, p.62.

⁸⁵⁷ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations*, Paris, Le Seuil, 1969, p.261.

Une telle affirmation qui montre comme on advient l'interprétation peut être appliquée à la lecture de l'œuvre littéraire, comme du reste à l'écriture de celle-ci et au compte-rendu que le lecteur en fait.

Il reste que l'herméneutique a souvent souligné la part laissée à l'intuition ou à l'anticipation du sens dans la compréhension d'un texte par le sujet-lecteur". L'anticipation du sens qui vise le tout devient, pour Gadamer, compréhension explicite dans la mesure où les éléments qui se déterminent à partir de tout le déterminent en retour;"⁸⁵⁸. Se trouve posée la question des conditions d'une élaboration de ces capacités d'intuition ou d'anticipation. Doit-on s'en remettre à l'innéisme ou postuler, comme le fait Umberto Eco, l'existence d'un lecteur-modèle ? Nous préférons considérer, quant à nous, que l'acte qui consiste pour l'élève-lecteur à élaborer des stratégies interprétatives, c'est-à-dire de développer des capacités de coopération textuelle, pour reprendre la formule d'Umberto Eco, que cet acte peut donc se construire dans un apprentissage. Ainsi la compréhension d'un texte a quelque à voir avec une situation de dialogue : "tout comme quelqu'un s'explique et s'entend avec son interlocuteur sur quelque chose, l'interprète lui-même comprend ce que lui dit le texte"⁸⁵⁹. Malgré les réticences exprimées par Paul Ricoeur, qui affirme dans *Qu'est-ce-qu'un texte*⁸⁶⁰, que "l'écrivain ne répond pas au lecteur, que le livre sépare en deux versants l'acte d'écrire et l'acte de lire qui ne communiquent pas, le lecteur est absent à l'écriture, l'écrivain est absent à la lecture" et qui ajoute même que "le texte produit ainsi une double occultation du lecteur et de l'écrivain", nous pensons, quant à nous, que, malgré cette double occultation, le lecteur pratiquant la lecture anthropologique peut entrer en relation dialogique avec l'œuvre écrite et son auteur. Ce rapport peut être progressivement construit, et donc appris, par un contact qui amène des échanges entre les différentes identités relatives du sujet-lecteur et celles exprimées dans l'œuvre par le sujet-auteur.

Pour nous, l'acte de lecture, dès que lui est reconnu sa nature d'acte de compréhension, non seulement n'exclut pas l'interprétation, mais l'exige à double titre. La première raison en est que l'œuvre ne s'offre pas de façon immédiate à une intelligibilité complète et ne s'y refuse pas, puisqu'elle est écrite, fixée, formulée et qu'elle n'est pas restée au niveau de la simple intention. L'œuvre s'offre aussi au risque de la lecture. La deuxième raison en est que l'œuvre se situe dans un processus global de transmission et que de ce fait elle s'offre comme objet éventuel d'apprentissage et d'initiation, c'est-à-dire de support médiateur ou d'aide à une triple intelligibilité, celle du texte, celle du lecteur, celle du monde ou de la culture. "La compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme ; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie."⁸⁶¹

⁸⁵⁸ Gadamer (Hans Georg), *Vérité et méthode*, Paris, Le Seuil, 1969, P.261.

⁸⁵⁹ Gadamer (Hans Georg), *ibidem*

⁸⁶⁰ Ricoeur (Paul), "Qu'est-ce-qu'un texte?" in *Du texte à l'action*, Paris, Gallimard, 1986, P.139.

Aussi nous définissons l'interprétation comme "l'art de comprendre appliqué" aux textes et donc comme la mobilisation par le lecteur des connaissances et des méthodes parcourues dans les chapitres précédents, mais nécessairement comme l'acte de reformulation c'est-à-dire d'appropriation au sens du texte. "Le texte avait seulement un sens, c'est-à-dire des relations internes, une structure : il a maintenant une signification, c'est-à-dire une effectuation dans le discours propre du sujet lisant".

11.1.2. La lecture anthropologique est une herméneutique parce que comme elle et comme telle elle initie à une réflexion sur les conditions du sens.

La lecture anthropologique ne consiste pas seulement à mettre en place une démarche de compréhension. Elle consiste aussi à "éclairer les conditions dans lesquelles [cette compréhension] se produit".⁸⁶² La lecture anthropologique, comme herméneutique, développe chez le sujet-lecteur une réflexion critique sur les systèmes d'interprétation que sont les méthodes du texte en rapportant chacune de ces méthodes aux présupposés théoriques qui les fondent. "En montrant de quelle manière chaque méthode exprime la forme d'une théorie, elle justifie chacune dans les limites de sa propre circonscription théorique".⁸⁶³

Sans qu'il soit nécessaire de rappeler pour chacune des méthodes mobilisées et utilisées dans la lecture anthropologique, nous choisissons l'une d'entre elles à titre d'illustration de notre propos. Ainsi l'approche thématique présente un certain nombre de méthodes, même si son appareillage procédural et méthodologique est léger. On se souvient qu'une telle méthode de lecture consiste dans un premier temps à procéder à un relevé des thèmes et des motifs, dans un deuxième temps à identifier les motifs figuratifs de ces thèmes et de les constituer de manière globale en constellation. Quant à la troisième étape de la méthode, elle correspond à l'identification d'un principe organisation autour duquel à tendance à se cristalliser et à se déployer un univers imaginaire, celui de l'auteur. Du même que l'approche psychocritique qui fonde sa pratique à partir de la théorie psychanalytique, laquelle de ce fait "limite les règles du déchiffrement à ce que l'on pourrait appeler une sémantique du désir",⁸⁶⁴ de même l'approche thématique limite les règles du déchiffrement au domaine d'expression d'un monde imaginaire personnel, celui de l'auteur ou du lecteur. Un tel domaine qui relève dans son caractère idéolectal de la psycholinguistique se trouve du même coup délimité et circonscrit à un champ spécifique.

La multiplicité des approches, leur familiarité et la délimitation pour chacune d'entre elles des limites de son application pratique et de sa circonscription théorique initie progressivement le lecteur à une réflexion sur les conditions de l'interprétation et de l'avènement du sens dans la lecture. Au niveau qui est celui de la synthèse des

⁸⁶¹ *Ibid.* p.152.

⁸⁶² Gadamer (Hans Georg), *Vérité et Méthode*, p.317

⁸⁶³ Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations, Essai d'herméneutique*, p.19

⁸⁶⁴ Ricoeur (Paul) *Ibid.* p.18.

approches, la lecture anthropologique, comme l'herméneutique, "retient le principe de cohérence (c'est-à-dire, minimalement, l'absence de contradiction) comme critère de vérité"⁸⁶⁵. Chaque production liée à une approche du texte peut être et doit être interprétée en fonction de la cohérence de tout. Le système interne, élaboré dans ces conditions à partir des différentes approches et de leurs productions signifiantes, constitue l'unité de sens qui donne cohérence à l'ensemble des significations obtenues dans la variété des approches. "Ainsi le mouvement de la compréhension est un va-et-vient continu du tout à la partie et de la partie au tout".⁸⁶⁶

Or parler du mouvement de la compréhension suppose que soit nommé celui dont la compréhension est mise en mouvement, à savoir la personne du lecteur. La question de la compréhension pose ainsi une autre question, celle de la place du lecteur et de la manière dont ce lecteur rencontre l'œuvre et rend compte de son sens. Ce processus de compréhension mise en œuvre par la lecture anthropologique et par le lecteur met en mouvement un sujet déjà là. Ce sujet défini comme un "être qui comprend l'être" est doté d'une "précompréhension ontologique de l'être"⁸⁶⁷. Quiconque en effet veut comprendre un texte projette toujours dès son abord des ébauches d'interprétation. "Dès que se montre un premier sens dans le texte, l'interprète se donne en ébauche un sens du tout".⁸⁶⁸ Ce processus d'interprétation est en lien avec l'être du lecteur, si bien que "l'interprétation du texte s'achève dans l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre".⁸⁶⁹ Cette compréhension prend les formes d'un discours où lire devient direct où le discours interprétatif ou explicatif, tout en prolongeant le discours du texte s'inscrit dans l'actualité d'un sujet lisant et disant. Comme l'écrit Ricoeur, " la constitution du soi et celle du sens sont contemporaines."⁸⁷⁰

11.2. La lecture anthropologique est une herméneutique, parce qu'elle met en jeu, dans l'acte de réception de l'œuvre par le lecteur, l'être même du sujet-lecteur.

11.2.1 la lecture anthropologique est perception des horizons d'attente en tant que limites des attentes de l'auteur et du lecteur.

⁸⁶⁵ Hallyn (Fernand), "De l'herméneutique à la déconstruction", in *Méthode du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duclot, 1987, p.316.

⁸⁶⁶ Gadamer, *op.cit.* p.313

⁸⁶⁷ Martin, *Zum et Zeit*, Paris, Gallimard, 1964, p.15 et sq et Ricoeur Paul, *Du texte à l'action*, p.45. Notes.

⁸⁶⁸ Gadamer, *Ibid.*

⁸⁶⁹ Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action*, p.152.

⁸⁷⁰ Ricoeur (Paul), *Ibid.* p.152.

En effet l'expérience de la lecture amène progressivement le lecteur à "discerner les limites à l'intérieur desquelles l'avenir se prête encore à l'attente et au projet."⁸⁷¹ Cette expérience de la finitude humaine, qui situe l'homme dans une situation historique et particulière, est à la fois celle de l'auteur, producteur de l'oeuvre littéraire qui, à travers son oeuvre, manifeste l'expérience qu'il a pu faire de sa propre historicité et cela, dans les différentes dimensions de celles-ci, et celle du lecteur, qui dans son interprétation de l'oeuvre va faire une expérience herméneutique comparable. Mais comment les expériences séparées de l'auteur et du lecteur parviennent-elles à se rencontrer dans la compréhension de l'oeuvre, nous nous en tiendrons à la réflexion de Gadamer qui affirme que "la tâche de l'herméneutique est d'élucider ce miracle de la compréhension, qui n'est pas communion mystérieuse des âmes, mais participation à une signification commune."⁸⁷² Or cette conception de la lecture comme participation que Gadamer décrit dans les termes d'une "fusion des horizons de compréhension" et qui est à l'origine des théories de la réception fait toucher au lecteur une autre dimension de la finitude. En effet, si l'on admet avec Hans-Robert Jauss que "décrire la réception de l'oeuvre", c'est d'abord reconstituer "l'horizon d'attente de son premier public"⁸⁷³, c'est-à-dire le système de représentations et de connaissances qu'a le lecteur immédiat de l'oeuvre, et que la lecture anthropologique fournit au lecteur, à travers les différentes approches, les modalités susceptibles de permettre la reconstitution ses horizons d'attente, le lecteur prend conscience de la "différence herméneutique"⁸⁷⁴ entre le présent et le passé dans l'intelligence de l'oeuvre et prend conscience de la nécessité de réaliser une histoire de la réception des oeuvres. Ce faisant, il en viendra à récuser la fausse évidence "d'un sens objectif une fois pour toutes arrêté et immédiatement accessible à l'interprète"⁸⁷⁵ et fera ainsi l'expérience d'une autre forme de la finitude.

11.2.2 La lecture anthropologique comme herméneutique, met en jeu le lecteur à travers les divers identités relatives de sa personne comme sujet de la lecture.

A première analyse, en appliquant la notion d'horizon d'attente, qui reprend la notion d'être-là au monde, aux différentes identités relatives correspondant aux différentes approches à leurs champs anthropologiques particuliers, on pourrait être tenté de considérer que, comme dans l'approche psychocritique où le psychisme et l'inconscient individuel du lecteur va se révéler dans la production du discours-commentaire d'une façon privilégié, chaque approche et chaque champs anthropologique mise en oeuvre favorisent l'expression d'une identité relative du lecteur. C'est ainsi que la lecture

⁸⁷¹ Gadamer, *op.cit.*, p 380.

⁸⁷² Gadamer, *op.cit.*, p.313.

⁸⁷³ Jauss (Hans Robert), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p.54

⁸⁷⁴ Ibid. p.63.

⁸⁷⁵ Ibid, p.64.

historique ou socicritique d'un texte par un élève de 1988 peut provoquer des interprétations anachroniques sur le texte et s'éloigner ainsi de l'horizon d'attente du premier public. Nous ne nous étendons pas sur le "rôle créateur d'une compréhension évolutive", nous soulignons plutôt la valeur pédagogique de la démarche qui est pour le lecteur en recherche d'identité un support médiateur et un moyen efficace de compréhension de soi. En seconde analyse, il apparaît que, pour toute approche utilisée, les différentes identités relatives de la personne, même si elles ne sont pas prioritairement sollicitées, inscrivent leurs propres discours interprétatifs. Ainsi dans une approche structurale, la fonction symbolique peut s'inscrire au point d'hypertrophier certains aspects de la vision inscrite dans l'oeuvre. Aussi la lecture anthropologique, comme herméneutique, régule par la prise en compte de la complexité de l'oeuvre, ce risque et contribue à la prise en compte du sujet-lecteur.

11.2.3. La lecture anthropologique, comme herméneutique développe le principe de coopération.

Nous venons de voir que le lecteur agit dans sa lecture et construit dans chaque méthode non seulement des objets, mais aussi, projetés dans cette construction, des éléments de sa propre subjectivité. Tout ce travail d'élaboration a pour base le titre qui, comme le dit Eco, "postule son destinataire comme condition *siné qua* non de sa propre capacité communicative concrète, mais aussi de sa propre potentialité significatrice".⁸⁷⁶ C'est dire que l'auteur a prévu un lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui l'auteur le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement. S'il est vrai que l'auteur dans la production de l'énoncé textuel postule l'existence d'un lecteur Modèle capable d'interpréter cet énoncé, le lecteur lui-même dans son acte d'interprétation est susceptible ou doit postuler une "hypothèse d'Auteur la déduisant des données de stratégie textuelle". On découvre que de part et d'autre s'élabore la construction au moins hypothétique d'un partenaire. Ce qui renforce le rapport entre le lecteur et l'auteur, et en fait une situation d'échange interpersonnel tend à renforcer l'acte de transmission comme horizon commun possible d'une telle rencontre. Avant de se réaliser comme échange interpersonnel ou comme échange interculturel, la lecture anthropologique aux différents niveaux de sa réalisation permet au moins un contact entre les identités relatives du sujet-lecteur et celles objectivement contenues dans l'oeuvre et correspondant au sujet producteur. Ainsi la compréhension d'une oeuvre est le résultat d'une action de la personnalité consciente ou inconsciente qui rencontre une autre subjectivité, ayant pour elle le statut d'objet.

11.3. La lecture anthropologique est une herméneutique parce qu'elle prend en compte la transmission.

Paul Ricoeur affirme, dans son ouvrage, *Le conflit des interprétations*, qu'il faut délibérément sortir " du cercle enchanté de la problématique du sujet de l'objet"⁸⁷⁷. En ce

⁸⁷⁶ Eco (Umberto), *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1985, p.67. ou la coopération interprétative dans les textes narratifs.

⁸⁷⁷ Ricoeur op.cit., P 19.

sens, la lecture anthropologique n'est pas seulement une méthode, elle permet de s'interroger sur l'être au monde (Das Sein) sur cet être qui est le "là" de tout être, sur le Dasein, c'est-à-dire sur "cet être qui existe sur le mode de comprendre l'être". Cet être déjà là, capable de précompréhension n'est-il pas l'être déjà préconstruit par la culture ?

11.3.1 La compréhension manifestée par le sujet-lecteur est la preuve de son insertion dans le processus de transmission.

Dès les premières hypothèses de signification, le sujet-lecteur se manifeste comme acteur de la compréhension, c'est-à-dire comme acteur de l'échange auteur-oeuvre-lecteur. L'interprétation devient conscientisation des relations qui existent entre

l'oeuvre, le lecteur et l'auteur, ainsi qu'une appropriation ses caractéristiques de son être de lecteur, c'est-à-dire une compréhension de soi. Une telle compréhension passe par le détour de "la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme."⁸⁷⁸ Par la médiation de l'oeuvre littéraire où s'inscrivent manifestement les signes d'une culture, le lecteur découvre et retrouve le dynamisme de la transmission qui s'établit entre lui et sa culture, entre lui et l'oeuvre, entre lui et lui-même, entre lui et l'auteur "Gadamer ne dit rien d'autre quand il affirme "le comprendre lui même doit être pensé moins comme action de la subjectivité, que comme insertion dans le procès de la transmission"⁸⁷⁹

11.3.2. La lecture anthropologique insiste sur la transmission et sur le caractère anthropologique de celle-ci.

En insistant sur les conditions de la compréhension, en identifiant au principe de cette compréhension les références culturelles, en mettant en valeur dans le processus de la compréhension la transmission, la lecture anthropologique n'arrête pas l'herméneutique à la réception, mais permet d'"élucider ce miracle de la compréhension, qui n'est pas communion mystérieuse des âmes, mais participation à une signification commune"⁸⁸⁰. S'il est vrai qu'il se "détermine à partir de la communauté qui nous lie à la tradition" (Ibid. p.315), le concept de transmission tel que nous l'entendons, ne doit pas toutefois être entendu comme une réalité figée. Le lecteur, en participant à la compréhension de l'oeuvre, c'est-à-dire à la signification commune, contribue à maintenir active cette communauté culturelle à laquelle il appartient et dans laquelle il se documente et se forme. La lecture anthropologique qui est herméneutique dans la mesure où elle élucide le processus de compréhension et celui de la méthode, dans la mesure où elle fait de ce processus un processus ontologique, contribue à faire découvrir au lecteur non seulement le caractère anthropologique des contenus transmis dans le processus. (Aspect sur lequel nous n'instituerons pas pour l'avoir développé plus haut), mais aussi le fait que se perpétue un mode d'être au monde, dans la transmission d'un sujet (l'auteur) à un autre

⁸⁷⁸ Ricoeur op.cit., p 152.

⁸⁷⁹ Gadamer, op.cit. P.312

⁸⁸⁰ Gadamer op.cit. p.313.

sujet (le lecteur), voire du sujet du lecteur au sujet qu'est son propre lecteur qu'est l'enseignant.

11.3.3. La lecture anthropologique fait de la transmission-appropriation une double manifestation d'une culture ou de plusieurs cultures, manifestation qui est une expérience véritablement herméneutique.

La lecture anthropologique doit être comprise comme la reconnaissance d'une manifestation culturelle dans le processus d'une transmission culturelle, c'est-à-dire comme la reconnaissance de l'inscription des sujets en présence. En effet, comme nous avons eu l'occasion de le démontrer à maintes reprises, le sujet-auteur ne manifeste pas seulement dans sa production un acte proprement subjectif, mais agit dans cette production en qualité de sujet appartenant à une communauté culturelle et donnant forme et sens à cette appartenance. Le sujet-lecteur ou l'interprète est dans des dispositions identiques et se comporte, dans l'acte de la lecture, comme sujet appartenant lui aussi à une communauté culturelle et donnant, à l'occasion de son discours explicatif, forme et sens à son appartenance. C'est ce que laisse entendre Ricoeur, dans un passage de son ouvrage du Texte à l'action, quand il écrit : "Il est essentiel à une oeuvre littéraire, à une oeuvre d'art en général, qu'elle transcende ses propres conditions psychosociologiques de production et qu'elle s'ouvre ainsi à une suite illimitée de lectures, elles-mêmes situées dans des contextes socio-culturels différents. Bref, le texte doit pouvoir, tendu du point de vue sociologique que psychologique, se décontextualiser de manière à se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation, ce que fait précisément l'acte de lire"⁸⁸¹ .

C'est dans l'écart entre les deux contextes socioculturels que se joue l'acte de transmission-appropriation. Nous entendons par transmission-appropriation l'action complexe dans laquelle interviennent principalement trois acteurs ; l'auteur-livre, le lecteur-élève et l'enseignant-médiateur. Chacun de ces trois acteurs a sa culture propre. La lecture anthropologique n'est pas seulement reconnaissance d'une action unilatérale ou unilatéralement réalisée par l'auteur, elle n'est pas seulement transmission d'une action aux dimensions culturelles, elle n'est pas seulement réception par le lecteur conçu comme une terra incognita sur laquelle viendrait s'imprimer l'action et les marques culturelles de l'auteur et de l'oeuvre, la lecture anthropologique est aussi et tout autant, appropriation, rejoignant ainsi la réflexion de Paul Ricoeur pour qui "une des finalités de toute herméneutique est de lutter contre la distance culturelle" et pour qui "l'interprétation" "rapproche", "égalise", rend "contemporain et semblable", ce qui est véritablement rendre propre ce qui était étranger"⁸⁸² . Le lecteur en s'appropriant le texte et en le recontextualisant à partir de sa propre situation culturelle se manifeste comme un être au monde de déjà là. Quant à l'enseignant, il remplit la fonction importante de médiateur-relais aux différentes étapes de l'apprentissage qui vont permettre à l'élève-lecteur de devenir ce qu'il est en potentialité, fonction dont l'enseignant ne peut s'écarter.

⁸⁸¹ Ricoeur (Paul), op.cit, p111.

⁸⁸² Ricoeur (Paul), ibid. p.153.

Conclusion

Quand nous disons que la lecture anthropologique est une herméneutique, nous voulons dire que c'est une lecture qui s'emploie à élucider dans une démarche rationnelle les conditions de la compréhension par le lecteur de l'oeuvre littéraire qui est "participation du lecteur à une compréhension commune".⁸⁸³ La lecture se définit dès lors comme un acte qui, à partir d'une prise d'informations dans l'oeuvre aboutissant à une interprétation partielle, vise, dans une progression méthodique, qui, par familiarité, par habileté ou par stratégie, peut devenir un art, à comprendre l'oeuvre d'un auteur, c'est-à-dire à entrer dans le cercle herméneutique de la compréhension. Certes la lecture compréhensive met en relation deux subjectivités, celle de l'auteur et celle du lecteur, qui trouvent des points communs, nombreux et complexes lesquels touchent aux réalités anthropologiques et culturelles des différentes identités relatives qui définissent ces subjectivités, subjectivités s'inscrivant dans le processus de la transmission cette lecture n'exclut ni l'impossibilité de la rencontre ni la possibilité d'une rencontre qui peut être proche de la fusion. Dans ce cas surtout, la lecture devient transmission et la compréhension est le signe d'une insertion du sujet-lecteur dans ce processus de transmission et dans la culture, dont la transmission ici évoquée est manifestation. C'est parce que nous nous intéressons particulièrement au jeune lecteur en formation que nous sommes attentifs aux conditions de cette compréhension, de la réception et de la transmission. Le lycéen-lecteur doit acquérir progressivement la conviction quand produisant sa propre compréhension d'un texte, il participe à l'événement de la transmission et que la communauté culturelle dans laquelle il s'inscrit n'est pas seulement condition préliminaire à laquelle il est depuis toujours soumis. Il peut comprendre qu'il produit cette communauté dans la mesure même où [il] comprend et où [il] participe à l'événement de la transmission". (ibid. p 315) Le lecteur par le détour de la compréhension de l'autre, fait ainsi la connaissance de lui-même et de sa culture. (ibid. p 226)

Partie 4. La lecture anthropologique comme acte et comme discours fondateurs du lecteur

Introduction

Dans la partie précédente, nous avons traité de la lecture anthropologique comme acte et comme discours fondateurs du texte, en aboutissant à une définition de l'oeuvre littéraire comme production d'une culture. L'oeuvre littéraire, de fait, contient, dans ses structures les plus profondes, les caractéristiques du mythe fondateur de la culture qui est à son principe. La présente partie se propose d'aborder la lecture anthropologique comme acte

⁸⁸³ Gadamer, op.cit., p.313

et comme discours fondateurs du lecteur et de sa culture. En effet, compte tenu de ses fondements épistémologiques qui permettent de la qualifier d'anthropologique, la lecture que nous préconisons, parce qu'elle rend mieux compte de l'œuvre littéraire et de l'acte d'apprentissage, a, dans sa pratique, des effets sur le jeune lecteur. Ces effets sont tout à fait importants et doivent être nommés, puisqu'ils touchent non seulement à des savoirs et à des savoir-faire, mais encore à des savoir-être et à des savoir-devenir individuels ou collectifs, puisqu'ils contribuent, par ailleurs à l'identification personnelle du lecteur-apprenant et à sa propre structuration, considérées dans les multiples dimensions de cette identité et dans sa configuration complexe, puisqu'ils concernent enfin l'être de culture du lecteur, ainsi que ses relations à l'autre et à l'Autre dans le champ de la culture.

Cette partie se compose de trois chapitres dont le premier (soit le chapitre 12) s'attache à décrire le processus de construction ou de renforcement des identités personnelle et culturelle du lecteur à travers l'acte de lecture anthropologique.

Le second chapitre de cette partie (soit le chapitre 13) aborde la manière dont la lecture anthropologique favorise l'intelligibilité du religieux, conçu comme une dimension incontournable de la culture.

Le troisième et dernier chapitre de cette partie (soit le chapitre 14) se préoccupe des questions relatives à l'altérité, qu'il s'agisse de la citoyenneté, qu'il s'agisse de l'altérité culturelle.

Chapitre 12. La lecture anthropologique, en dépassant la particularité de chaque approche qui construit son propre lecteur, permet au jeune lecteur de construire son identité personnelle dans la complexité et sur le paradoxe.

« La lecture m'introduit dans les variations imaginatives de l'ego. La métamorphose du monde, selon le jeu, est aussi la métamorphose ludique de l'ego. ». Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil, 1986.

Au chapitre 9 du présent volume, nous avons défini, entre autres, la lecture anthropologique comme une lecture qui s'appuie sur les stratégies et sur les démarches d'une pensée complexe. Cette "métalecture" ne peut être sans effet sur la personnalité du lecteur en construction. En dépassant, en effet, les modèles partiels et particuliers des différentes approches, cette lecture n'a pas pour seul mérite de permettre à l'apprenti-lecteur un compte rendu des aspects multiples de la complexité du texte, c'est-à-dire de l'expression des différentes identités relatives qui sont au principe de son élaboration. Cette lecture sollicite aussi et rencontre, dans le même acte et dans le même discours, les aspects, eux-mêmes multiples, de la personne du lecteur, à savoir les identités relatives qui constituent sa propre identité personnelle multidimensionnelle.

12.1. Chaque approche construit son lecteur.

Les différentes dimensions de la personne du lecteur sont développées et ceci, dans l'apprentissage de chaque approche, dans l'acte de lecture que celle-ci induit et dans le

discours qu'elle permet au lecteur d'élaborer.

Il n'est pas question de définir ici le modèle d'homme que peut produire l'école, ce qui serait le propre d'une démarche totalitaire, mais nous pouvons souligner, par contre, ce que, à partir d'une lecture anthropologique, le lecteur est à même de développer de sa propre personne dans l'oeuvre lue à travers de multiples approches.

12.1.1. L'approche thématique développe l'imaginaire du lecteur.

La lecture appliquée à une oeuvre littéraire, si elle utilise une approche thématique sur cette oeuvre, a pour effet d'enrichir l'imaginaire propre du lecteur de l'univers imaginaire spécifique à l'oeuvre. Nul doute, par exemple, qu'en découvrant, par l'approche thématique du *Père Goriot* de Balzac, le monde ou le "paysage balzacien", c'est-à-dire "un certain attachement à la matérialité du monde, l'originalité d'une assise sensorielle, tout ce qui constitue en somme, le style d'une présence charnelle singulière"⁸⁸⁴, le jeune lecteur n'enrichisse ses propres structures imaginaires.

Pour qu'une telle acquisition s'opère, il convient, certes, que l'élève procède par observations et par généralisations en identifiant les thèmes fondamentaux de l'oeuvre et en déployant leur configuration structurée sous forme de réseaux ou de constellations thématiques, mais il convient aussi qu'il approfondisse sa recherche jusqu'à un autre niveau de généralité, en repérant ce que peut avoir de spécifique l'univers imaginaire balzacien. Sans aller jusqu'à formuler ce qui constitue la singularité et l'unité des romans de Balzac dans les termes où le fait J.P. Richard dans "Corps et décors balzaciens" ("Une énergie, celle d'un désir, d'un langage désirant, s'y développe en effet, s'y scinde, s'y égare, s'y poursuit elle-même dans et sous le drame de mille conflits humains ou sociaux")⁸⁸⁵, l'élève peut, tout au moins repérer dans *Le père Goriot* une forte postulation énergétique, le désir, la volonté ou l'ambition étant le dénominateur commun de toutes les figures de ce roman.

En amplifiant cette même démarche sur une multiplicité d'oeuvres, le lecteur accroît progressivement la dimension sensible et imaginaire de son être. Il peut, dès lors, constater lui-même ses propres progrès dans le discours par lequel il rend compte d'une oeuvre nouvelle, à l'aide des schémas préconstruits développés antérieurement et qui structurent et conditionnent sa relative et progressive autonomie face à l'imaginaire des oeuvres littéraires successivement abordées.

12.1.2. L'approche structurale développe les structures logico-rationnelles du lecteur.

Rappelons d'abord les principes sur lesquels se fonde la démarche structuraliste héritée de la linguistique saussurienne. L'approche structurale, considérant que tout langage ou toute production discursive est de nature relationnelle, fait du texte un système signifiant

⁸⁸⁴ Richard (Jean-Pierre), "Sensations et paysages littéraires", entretien donné au *Magazine littéraire*, n° 345, Juillet-Août 1996, (propos recueillis par Yvan Leclerc), p.96.

⁸⁸⁵ Richard (Jean-Pierre), "Corps et décors balzaciens", in *Etudes sur le romantisme*, Paris, Le Seuil, 1970, p.139.

qui n'a de sens que par les structures ou relations internes qui le constituent, lesquelles structures fonctionnent sur le modèle binaire des catégories linguistiques. Cette méthode de lecture qui allie rigueur et formalisme ne manque pas de développer les capacités logico-rationnelles du lecteur, observation que des étudiants du Premier Cycle de Lettres Modernes, interrogés à l'occasion d'un test dont nous reparlerons ultérieurement⁸⁸⁶, ont pu faire, à partir de leur propre expérience de la lecture structurale. Le développement des capacités linguistiques et logico-rationnelles de celui-ci ne se réalise pas seulement lorsque le texte est lui-même structuré sur des oppositions explicitement marquées.

Ce développement peut se réaliser paradoxalement plus encore, lorsque les oppositions sont moins immédiatement traductibles en mots et lorsque le sens du texte sollicite une coopération active du lecteur, expérience qu'on peut rapprocher de celle qu'évoque Paul Valéry dans "Le bilan de l'intelligence" et dont il dit: "plus elle met en défaut les ressources de notre langage, plus elle nous contraint à les développer"⁸⁸⁷.

La description que Balzac nous livre de la pension Vauquer et, en particulier, celle du salon de cette pension manifeste incontestablement une structuration de l'espace et des signes sociaux dans le discours textuel, sollicitant par là même, l'activité interprétative et discursive du lecteur. Ce dernier, à partir de son analyse approfondie du texte, peut établir des relations logiques et fonder, sur ses relations, la cohérence de son discours commentatif. Il peut, par exemple, percevoir la description paradoxale d'un salon misérable à prétention bourgeoise. Ce faisant, il élabore et structure son propre discours selon les catégories logico-rationnelles de la langue qui se présentent à lui comme autant de contraintes et de ressources conceptuelles et discursives.

12.1.3. L'approche sémiotique permet au lecteur de modéliser son parcours génératif et de se construire comme un être conscient des valeurs axiologiques et éthiques.

L'approche sémiotique qui se veut description des structures à des "niveaux d'analyse homogènes"⁸⁸⁸ de l'œuvre apprend d'abord à l'élève à décrire les structures actanciennes et les enjeux de l'action à travers le modèle du programme narratif. Or un tel modèle, construit pour rendre compte d'un ensemble de faits narratifs dans un texte, pose qu'il n'y a d'action que dans et par la transformation d'un état et déploie les différentes phases par lesquelles un sujet opérateur passe inévitablement pour aboutir à cette transformation.

Ce modèle peut devenir, aux yeux du lecteur, un outil conceptuel lui permettant de représenter ses propres actions et les enjeux de leur réalisation, voire d'élaborer les stratégies et des projets visant "à transformer la situation initiale dans le sens des

⁸⁸⁶ Ce test sera présenté dans son intégralité au chapitre 17, volume III.

⁸⁸⁷ Valéry (Paul), "Le bilan de l'intelligence", *Essais quasi politiques*, in *Variété*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1957, p.1080.

⁸⁸⁸ Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, p. 360.

objectifs voulus"⁸⁸⁹. Un tel modèle est par lui-même éducatif, puisqu'il démontre qu'un sujet ne peut atteindre un objectif, c'est-à-dire une performance, que dans la mesure où il en a les compétences (qu'il ait disposé déjà de ces compétences, ou qu'il ait été mis en demeure de les acquérir) et dans la mesure où il est capable de mettre en place une stratégie appropriée.

Une telle démarche appliquée au *Père Goriot* permet à l'élève d'identifier, dans ce roman, un "roman d'éducation" ou "roman d'apprentissage", dans le sens où l'entend Mickaël Bakhtine⁸⁹⁰, c'est-à-dire un roman où le héros, à travers ses expériences successives, heureuses ou malheureuses, vit une transformation profonde de sa personnalité : qu'y a-t-il en effet, de commun entre le jeune Eugène de Rastignac, étudiant idéaliste et pur au "teint blanc"⁸⁹¹, et celui qui, venant de verser sur la tombe du Père Goriot "sa dernière larme de jeune homme", a Paris à ses pieds et, sûr de ses objectifs, lance à la société parisienne le défi que l'on sait : "A nous deux maintenant !"?

⁸⁹²

L'approche sémiotique des structures profondes donne, en outre, à l'élève la possibilité de mettre en valeur le système axiologique de l'oeuvre littéraire. Apprenant, en effet, à nommer les valeurs qui sont au principe de l'oeuvre et à mettre une réalité conceptuelle et éthique sous ces valeurs, le jeune lecteur développe son intelligibilité des rapports entre l'être, la valeur et l'action et développe en lui la conscience selon laquelle son « être est d'être valeur », pour reprendre les mots de Jean-Paul Sartre, même si la valeur n'est pas réductible aux actes valorisés par un sujet et même si « elle se donne comme un au-delà des actes envisagés »⁸⁹³.

12.1.4. L'approche sociologique et sociocritique permet au lecteur de prendre conscience de ses appartenances sociales et de son devenir social.

Les différents modèles de lecture relevant d'une approche sociologique de la littérature lui font d'abord reconnaître, dans l'oeuvre littéraire, la réalité des faits sociaux et une représentation du social. Un sociologue comme P. Bourdieu, soucieux de substituer aux « images simplistes et unilatérales [des réalités sociales] (celles que véhicule la presse notamment), une représentation complexe et multiple »⁸⁹⁴, va jusqu'à considérer l'oeuvre littéraire comme le modèle de cette représentation. Certes la seule lecture d'un roman comme *Le père Goriot* de Balzac ne suffit pas à donner à l'élève une vision claire des

⁸⁸⁹ Boutinet (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990, p. 232.

⁸⁹⁰ Bakhtine (Mickaël), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, pp.211-261.

⁸⁹¹ Balzac (Honoré de), *Le Père Goriot*, in *La Comédie humaine*, III, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1976, p.60.

⁸⁹² Ibid., p.290.

⁸⁹³ Sartre (Jean-Paul), *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, édition Tel/Gallimard, p.129.

⁸⁹⁴ Bourdieu (Pierre), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, p.9.

relations sociales qui structurent la micro-société qu'a choisi d'y dépeindre l'auteur. Mais les méthodes de sociologie descriptive appliquées à un tel roman lui permettent une analyse de la société représentée, en l'occurrence, le monde de la Restauration où se côtoient bourgeois affairistes, qui cherchent à cautionner leur fortune et à gagner une considération sociale, et aristocrates ruinés, à la recherche d'argent bourgeois et prêts pour cela, à se « mésallier ».

Une telle approche permet, d'évidence, à l'élève de prendre conscience des réalités sociales et de leur importance dans les relations humaines. Nul doute que, en lisant la même oeuvre à travers une approche sociocritique (grâce à laquelle peut se dégager la « vision du monde » du groupe social qui a produit l'oeuvre), le même lecteur ne développe sa compréhension des phénomènes sociétaux et celle de leur incidence sur le développement de la personne en général et de sa personne, en particulier. En lisant *Le père Goriot* selon la méthode préconisée par L. Goldmann dans *Le Dieu caché*⁸⁹⁵, l'élève peut, au moins, à défaut de rétablir, dans sa lecture, l'ensemble des rapports liant l'oeuvre et les structures de la société qui ont produit cette oeuvre, retrouver les contraintes sociales ou historiques qui ont influencé cette production. Ayant observé la « vision du monde », paradoxale de ce roman, marquée, entre autres éléments, par l'énergique ambition de certains personnages et le déclin de certains autres, le jeune lecteur ne manquera pas de mettre en relation ce « roman de formation » avec la nouvelle mobilité sociale introduite par les bouleversements sociaux liés à la Révolution Française et revendiquée par la société bourgeoise triomphante. Ce « roman d'apprentissage » est même particulièrement approprié pour permettre à un adolescent d'aujourd'hui d'évaluer les conditions et les enjeux de son autonomie sociale par rapport à la société contemporaine de plus en plus mobile et de construire, à l'occasion de sa lecture, sa propre « vision du monde ».

Et si « l'éducation, comme l'affirme Bernard Charlot, est un ensemble de pratiques et de processus par lequel de l'humain advient en l'homme »⁸⁹⁶, la lecture de l'oeuvre littéraire n'abandonne en rien les dimensions proprement éducatives liées à l'objet anthropologique qu'est l'oeuvre littéraire et à ses fonctions de transmission anthropologique, en permettant au jeune lecteur de prendre ainsi conscience de ses appartenances sociales et de son à-venir social.

12.1.5. L'approche psychocritique donne au lecteur le moyen d'identifier ses structures profondes et de se développer par une conscience accrue des choix qu'il opère dans son discours et dans ses actions.

Les méthodes de lecture élaborées autour de la psychocritique familiarisent le jeune lecteur avec les concepts et les démarches liées à la psychanalyse. En facilitant l'identification dans l'oeuvre des traits personnels formant l'expression, pour ne pas dire la représentation, des structures profondes de la personnalité de l'auteur, l'approche psychocritique amène progressivement le lecteur à prendre conscience et connaissance

⁸⁹⁵ Goldmann (Lucien), *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 1959.

⁸⁹⁶ Charlot (Bernard), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995, p.21.

des enjeux psychologiques de sa lecture, enjeux qui ne concernent pas simplement les héros des ouvrages qu'il lit, ni seulement l'inconscient des auteurs de ces ouvrages, mais qui touchent à son propre discours et à ses propres actions, c'est-à-dire qui engagent sa propre structuration personnelle. Et il peut découvrir dès lors, que notre propre discours et que « ce que nous faisons ainsi, pour reprendre les mots de Paul Valéry, nous fait nous-mêmes plus que nous le faisons »⁸⁹⁷.

C'est ainsi que si le jeune lecteur du roman de Balzac voit dans *Le père Goriot* la formulation d'une volonté d'accomplissement personnel illimité dans le cadre nécessairement fini de la condition humaine, une telle interprétation peut constituer, pour lui, une invitation à prendre conscience des limites plus ou moins étendues et plus ou moins « réelles » ou imaginaires dans lesquelles il a choisi consciemment ou inconsciemment d'inscrire sa propre réalisation personnelle.

Cette lecture ainsi conçue, qui n'est pas seulement élucidation distanciée des structures inconscientes d'autrui, mais qui fait sa part à ce qu'il peut y avoir, dans le discours commentatif, d'expression de choix personnels plus ou moins conscients, mais toujours déterminants pour l'être du sujet, cette même lecture qui n'est pas seulement constatation de structures fixées (qu'il s'agisse de celles d'autrui, ou des siennes propres qui auraient pour effet de figer l'image de soi et de celle de l'autre dans des déterminations quasi ontologiques), peut être l'occasion, pour le jeune lecteur, dans la mesure où les enjeux de sa formation et de son développement personnels sont intégrés et réappropriés par lui, d'initier un nouveau rapport au monde, aux autres et à sa propre existence.

Par l'accroissement de la conscience de ses choix personnels et existentiels qui rejoint les conditions de la « psychanalyse existentielle »⁸⁹⁸ chère à J.P. Sartre, l'élève tend à acquérir progressivement la « liberté d'ordre supérieur » dont parle P. Valéry, mais une liberté qui, en l'occurrence, ne soit pas seulement « dans l'ordre de l'intellect »⁸⁹⁹, mais dans celui de l'être et du devenir.

12.1.6. L'approche mythocritique permet au lecteur de clarifier sa connaissance des symboles et des mythes et de penser sa relation au symbolique.

En appliquant à l'oeuvre littéraire les démarches et les vues avancées dans les travaux de C.C. Jung, de G. Bachelard et de M. Eliade, et en utilisant sur cette oeuvre la méthode mythocritique élaborée autour de G. Durand⁹⁰⁰, l'élève va pouvoir assigner à l'oeuvre une autre origine, celle d'un imaginaire collectif commun à un système culturel. Découvrant par là l'oeuvre comme une recreation ou comme une reformulation d'un ou de

⁸⁹⁷ Valéry (Paul), « L'homme et la coquille », in *Etudes philosophiques*, in *Variété*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1957, p.895.

⁸⁹⁸ Sartre (Jean-Paul), *L'être et le néant*, op.cit., pp. 602-620.

⁸⁹⁹ Valéry (Paul), « Le bilan de l'intelligence », *Essais quasi politiques*, in *Variété*, op. cit., p.1083.

plusieurs mythes fondamentaux relatifs à une culture donnée, ce qui n'enlève rien à la portée éventuellement plus générale de ce mythe, le jeune lecteur peut ainsi identifier, dans l'oeuvre lue, une représentation symbolique de la condition humaine et la trace d'un rapport au monde plus ou moins intemporel. Au fur et à mesure que s'amplifie et que s'approfondit sa connaissance des symboles et des mythes, il prend progressivement conscience de l'importance de la pensée symbolique. Celle-ci ne lui apparaît plus comme le domaine exclusif de l'homme « primitif », c'est-à-dire comme l'envers de sa prétendue inaptitude à la pensée abstraite, ni dans notre société, comme le domaine réservé au poète ou à l'enfant. La pensée symbolique ou mythique devient, aux yeux du jeune lecteur, une réalité « consubstantielle à l'être humain »⁹⁰¹.

Convaincu, ainsi que l'est M. Eliade, que « les images, les symboles, les mythes [...] répondent à une nécessité et remplissent une fonction : mettre à nu les plus secrètes modalités de l'être »⁹⁰², l'élève est capable, dès lors, de reconnaître un mythe à ce que certaines situations symboliques, discernables à divers traits ou à diverses figures spécifiques, ont aussi pour objet de dire ou de redire les interrogations essentielles et éternelles liées à la condition humaine. En effet, ainsi que l'affirme G. Durand, « le jeu mythologique, au nombre de cartes limité, est inlassablement redistribué, et, depuis des millénaires au moins, l'espèce Homo Sapiens a pu espérer et survivre à cause de cette « rêverie » continue dans laquelle [...] se transmet l'héritage mythique »⁹⁰³. Appliquant ainsi la démarche mythocritique au *Père Goriot* de Balzac, l'élève aura tôt fait de reconnaître dans les décors, dans les personnages et dans les situations de l'intrigue romanesque une dimension allégorique et mythique. Goriot, ainsi que l'auteur l'affirme lui-même, y fait figure de « Christ de la Paternité »⁹⁰⁴. Quand à Vautrin, « sous le couvert des tilleuls, sur la montagne Sainte-Geneviève, [il] est, près de Rastignac, le Satan de la Tentation sur la montagne »⁹⁰⁵.

Une telle interprétation ne peut que confirmer l'élève dans sa conviction que, même si les mythes sont habituellement et légitimement présentés comme des récits sans auteur, Denis de Rougemont voyant même dans cet anonymat le premier critère de reconnaissance du mythe⁹⁰⁶, l'oeuvre littéraire d'un auteur connu se définit, par bien de

⁹⁰⁰ Durand (Gilbert), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Introduction à une archétypologie générale* _ Paris, Dunod, 1992, (Bordas, 1969 pour la 1ère édition). Voir aussi, du même auteur, *Figures mythiques et visages de l'oeuvre. De la mytho-critique à la mythanalyse* _ Paris, Dunod, 1992.

⁹⁰¹ Eliade (Micea), *Images et symboles* _ Paris, Gallimard, 1980 (coll. Tel), p.13.

⁹⁰² Ibid., pp. 13-14.

⁹⁰³ Durand (Gilbert), *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés* _ Paris, Albin Michel, 1996, p. 44.

⁹⁰⁴ Balzac (Honoré de), *Le père Goriot, La Comédie humaine, tome III, Biblio. de la Pléiade*, Paris, Gallimard, 1976, p. 231.

⁹⁰⁵ Fontassier (Rose), Introduction au *Père Goriot*, op.cit., p. 33.

⁹⁰⁶ Rougemont (Denis de), *L'amour et l'Occident*, Paris, Plon, 1972, (coll. 10/18) p.19.

ses aspects qui sont assimilables aux « aspects du mythe », comme une expression privilégiée de la pensée symbolique et mythique. Que dire, dès lors, de la lecture de l'oeuvre littéraire, de ses interprétations et du discours commentatif auquel cette lecture donne lieu ? Le discours produit par le lecteur n'est-il pas, en effet, non seulement, l'expression de ses connaissances personnelles en matière de symboles et de mythes, mais aussi la production de son être symbolique et de sa culture ?

Ainsi, nous n'avons retenu, pour les différentes approches, que les seuls éléments qui paraissent influencer spécifiquement le lecteur et faire de sa lecture une lecture orientée. Ces différentes approches, comme on a pu le voir, ne construisent pas seulement, à partir des modalités spécifiques de leur démarche et de leur présupposés qui sont les leurs, différents objets textuels. Elles tendent à construire différents lecteurs. Il serait aisé de démontrer comment la réception de l'oeuvre est conditionnée par les modalités, par l'horizon d'attente du récepteur. On peut supposer, en effet, que chaque mode de lecture sollicite un « horizon d'attente » du récepteur, et donc un récepteur particulier, ce qui ne signifie pas, pour autant, que le discours produit par ce récepteur, à l'occasion d'une approche donnée, soit réductible aux attendus de cette approche. Le lecteur, en dépit de ses efforts d'analyse, demeure « cet être indivisible, pondérable mais insécable »⁹⁰⁷ dont parlait Marcel Mauss.

12.2. La lecture anthropologique, par nature complexe, construit l'identité personnelle du lecteur dans la multidimensionnalité et dans La complexité.

La complexité de l'oeuvre supposant, elle aussi, que soit respectée sa multidimensionnalité appelle une « métalecture » et dispose, avec la lecture anthropologique, d'une démarche complexe à la mesure de sa complexité. Une telle lecture, comme on le conçoit aisément, ne va pas rester sans effet sur le lecteur et sur ses principales identités relatives. La distinction que nous avons eu l'occasion d'établir entre, d'une part, une lecture plurielle élaborée dans la juxtaposition des approches et, d'autre part, une lecture anthropologique, procédant par synthèse interprétative des résultats obtenus par ces différentes approches, va trouver une nouvelle application dans l'analyse de la lecture comme acte et comme discours fondateurs du lecteur qui constitue l'objet du présent chapitre.

12.2.1. La lecture anthropologique fait prendre conscience au lecteur de la multidimensionnalité de son identité personnelle.

A travers l'acte de lecture et la production du compte-rendu qui lui est lié, l'élève découvre, non seulement la complexité et la multidimensionnalité de l'oeuvre littéraire et des réalités anthropologiques qui l'entourent et auxquelles peuvent s'appliquer des démarches d'analyse comparables, mais aussi et surtout la multidimensionnalité de sa personne, ce à quoi nous nous attacherons plus particulièrement dans les lignes qui suivent.

Que le jeune lecteur reconnaisse dans *Le Père Goriot* de Balzac une forte postulation

⁹⁰⁷ Mauss (Marcel), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p. 304.

énergique au titre de l'univers imaginaire personnel de l'auteur, qu'il identifie, par l'approche structurale, un système signifiant marqué par le paradoxe en faisant droit à l'inconscient linguistique du même auteur et à ses structures catégoriales, qu'il retrouve les caractéristiques formelles d'un roman d'apprentissage à partir des transformations repérées dans les structures narratives saisies par l'approche sémiotique comme manifestation d'un système génératif du sens, que son approche sociocritique du roman de Balzac le conduise à découvrir une vision du monde paradoxale, en tant que représentation d'une appartenance sociale et de l'inconscient collectif qui lui est lié, que son approche psychocritique de la même oeuvre conclue à l'expression de structures psychiques formulant une volonté plus ou moins consciente d'accomplissement personnel illimité, et la pluralité de ses approches, dont chacune a pour référent une identité relative particulière de Balzac, impose logiquement au lecteur la nécessité de postuler la pluridimensionnalité de l'identité personnelle de celui qui a écrit l'oeuvre. Mais une telle reconnaissance ne concerne pas seulement la multiplicité des identités relatives qui composent la personne de l'auteur.

A travers cette même lecture et spécialement dans le discours commentatif auquel elle donne lieu, s'expriment, comme en écho, les différentes identités de celui qui lit l'oeuvre et qui, en la commentant, se découvre lui-même tour à tour comme un être social, comme un être de relation, de désir et d'imagination, comme un être structuré par le langage et capable de symbolisation. Et la personne du jeune lecteur développera d'autant plus facilement la conscience de cette multidimensionnalité de sa propre personne qu'aucune des approches n'aura été survalorisée ou hypertrophiée au cours de sa lecture ou de son apprentissage. En effet, de même qu'une lecture, s'efforçant de rendre compte du texte ou de l'oeuvre littéraire par une pluralité minimale d'approches évitant les exclusives ou les développements excessifs, aboutit à un compte rendu équilibré, de même on peut supposer que la même lecture plurielle va, dans ses effets, contribuer à développer chacune des identités relatives du sujet-lecteur, en évitant, autant qu'il est possible, excès et manques préjudiciables, et générer ainsi une conscience plus juste, plus proportionnée et plus harmonieuse des multiples dimensions de son être personnel. L'élève ne peut, pour autant, en rester à la constatation d'une telle multiplicité d'identités relatives ou de dimensions identitaires. La démarche suivie par l'acte de lecture anthropologique constitue, à cet égard, une pratique de médiation utile, l'engageant à pousser plus loin sa réflexion. Cette même démarche, sans représenter nécessairement un modèle de conceptualisation de la multidimensionnalité de sa personne, est en mesure de faciliter l'accès du jeune lecteur à une intelligibilité des différents aspects ou dimensions qui composent son identité personnelle et des relations entre ses dimensions. La pratique de la lecture anthropologique peut constituer, en effet un référent lui montrant utilement comment des aspects, apparemment inconciliables ou apparemment non reliés de sa personne, sont susceptibles d'être appréhendés dans leurs spécificités et dans leurs convergences. Dans la mesure où l'élève s'intègre et s'approprie ces questionnements et ces modélisations, il est probable qu'il va formuler l'hypothèse que la multiplicité fait partie de son être et qu'elle en constitue la richesse, une richesse sinon inanalysable, tout au moins insécable. Il peut aussi supposer, à juste titre, et en fondant ses suppositions sur les étapes de la démarche de lecture anthropologique, que les différentes identités relatives qui composent sa propre personne, aussi complexe en soit

l'ensemble organisé, ne sont pas en tout point contradictoires et ne sont pas non plus réductibles à des différences, comme il a pu en faire l'expérience pour la personne de l'auteur et pour ses différentes composantes, telles qu'elles se laissent lire dans l'oeuvre littéraire. Il est probable que, à partir de cette expérience, l'élève va ressentir la nécessité d'une conceptualisation ou d'une conscientisation plus approfondie de la complexité de sa propre personne.

12.2.2. La lecture anthropologique, par nature complexe, contribue à développer, chez le lecteur, une pensée complexe et la conscience de la complexité de son être.

Sans revenir sur ce qui a déjà fait l'objet de développements conséquents, quand on analyse les programmes officiels, et notamment, dans la dernière période, les Instructions qui fixent les conditions de l'enseignement du Français ou des Lettres en Lycée, on ne peut qu'être étonné de constater la faible part accordée aux objets ou aux méthodes aptes à développer une pensée complexe. On a trop souvent ignoré que pour avancer dans une formation à la pensée complexe, il était nécessaire de resituer cette formation dans une anthropologie générale, ce dont E. Morin ne s'était pas dispensé.

Si l'on veut développer une transversalité des savoirs et des méthodes, c'est, en effet, dans le champs des disciplines qu'il convient d'aborder la question, et ceci à partir d'une maîtrise des épistémologies propres. Une telle formation suppose, en outre, que soit restituée explicitement la dimension anthropologique des savoirs et des objets du savoir. La lecture anthropologique préconisée ici, dans la mesure où elle s'attache à un objet complexe, l'oeuvre littéraire, et dans la mesure où elle permet au lecteur de reconstituer, par l'analyse de cet objet, son statut complexe de fait anthropologique, peut être définie, sans abus de langage, comme une démarche complexe et comme une démarche appelant la pensée à se déployer dans la complexité. Le déploiement de cette complexité qui touche à l'acte même de lecture et, par voie de conséquence, à la nature même de la formation, s'opère dans la prise en compte d'une réalité dont la complexité ne peut être réduite sans dommage à une unité factice, ni davantage à une déconstruction ou à une simple juxtaposition d'approches qui s'opposeraient entre elles et neutraliseraient leurs effets et leurs sens.

La lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire devient, par cela même, l'occasion pour l'apprenant d'acquérir une démarche qui est bien celle de la pensée complexe. Mais ce développement de la pensée complexe, que rend possible une expérience de la multidimensionnalité de l'oeuvre littéraire approchée, expérience qui s'exerce dans une prise en compte incessante de la transversalité des signes et des significations et de leurs relations significatives, suppose que soient clarifiés avec l'élève les principaux enjeux d'une telle formation, et que soient précisées, en particulier, les exigences d'un apprentissage de la pensée complexe. A cette condition, la complexité des procédures de description n'est plus un obstacle, mais peut, inversement, constituer pour le jeune lecteur une manière d'exercer consciemment "le développement et le contrôle de [ses] actes intérieurs", pour reprendre les mots de P. Valéry.

Cette même démarche qui va jusqu'à l'acquisition d'un "art de penser" exige, cela va

sans dire, une expérimentation progressive et méthodique de la complexité. Ajoutons qu'une telle expérimentation qui développe, dans le même temps, une prise de conscience de la complexité de l'objet littéraire et de la complexité de la culture, qui est au principe de son élaboration, est fondamentale, puisqu'elle met en oeuvre un dispositif qui articule l'acquisition "interpsychologique" ou interpersonnelle, (nous entendons les relations entre les divers identités relatives du sujet lecteur) et l'acquisition "intrapychologique" ou intrapersonnelle (nous entendons l'intériorisation ou l'intégration par le sujet-lecteur des diverses identités relatives dans une même entité personnelle). Cette expérimentation est également fondatrice puisqu'elle a le mérite de conscientiser chez les élèves ce double processus d'acquisition.

12.2.3. La lecture anthropologique permet au lecteur de construire ses identités et son unité personnelles dans la complexité.

Chacune des identités relatives du sujet lecteur gagne à se développer, dans l'acte de la lecture anthropologique, selon un modèle qui ne soit ni réductionniste ni réduit à des modalités simplement additionnelles. Sans qu'il soit besoin de développer les différents apports que chacune des dimensions de la personne du lecteur retire d'une lecture plurielle et anthropologique, nous avons choisi deux aspects qui nous paraissent tout à la fois significatifs du développement personnel et relatifs à des dimensions de la personnalité nettement différenciées.

12.2.3.1. La lecture anthropologique développe la personnalité sociale du sujet lecteur dans les dimensions culturelles de cette identité, dimensions marquées, d'évidence, par la complexité.

Pour que l'acte de formation à la lecture devienne ainsi processus de socialisation et d'intégration, il ne suffit pas d'évoquer, à grand renfort de méthodes sociologiques, les réalités sociales ou psychosociales décrites par ces oeuvres, mais il est à coup sûr nécessaire de développer, au-delà d'une prise de conscience formelle ou superficielle par l'élève de son appartenance à une communauté sociale et culturelle, sa compréhension des dimensions culturelles des productions sociales que sont les oeuvres littéraires et sa compréhension des dimensions culturelles de toute production et de toute appartenance sociale. Cette compréhension, qui constitue la condition d'une véritable intégration sociale et culturelle, est assurée par la lecture anthropologique.

Cette démarche de lecture qui dépasse en effet une simple juxtaposition des approches a le mérite de restituer à une société sa culture et leur dimension culturelle aux productions et aux représentations de cette société. Tout en permettant à l'élève-lecteur d'accroître, progressivement et de façon autonome, sa conscience d'appartenir à une société et à une culture, cette lecture lui donne les moyens d'élucider les rapports entre l'auteur, l'oeuvre, la société et la culture qui les portent, les individus et les groupes qui constituent et qui animent ces réalités socioculturelles. Cette lecture est de la sorte un modèle de compréhension des dimensions culturelles de sa propre appartenance sociale.

Si l'on applique l'analyse des effets ici évoqués à la lecture du *Père Goriot*, on constate que le jeune lecteur développe, en effet, une véritable formation socioculturelle

dans cette élucidation des rapports entre la personne de Balzac, la société de la Restauration avec ses contradictions et la culture qui sous-tend ces réalisations situées dans un temps et dans un espace déterminés. La lecture ainsi conçue devient dès lors un exercice constructeur de relations socioculturelles et un temps d'expérimentation de ces relations. Le lecteur peut ainsi développer ses capacités à s'intégrer dans les structures sociales auxquelles il appartient et à y devenir un acteur conscient des enjeux culturels de ses appartenances sociales et de toute appartenance sociale.

12.2.3.2. La lecture anthropologique développe la personnalité symbolique du jeune lecteur dans la complexité.

Une réalité aussi complexe que le mythe ne peut être abordée et appréhendée à travers une seule approche, fût-elle l'approche mythocritique. Une réalité aussi complexe que la personnalité symbolique du lecteur ne peut être construite dans sa richesse et dans son ampleur à travers une seule instrumentation méthodologique.

Par l'application à l'oeuvre des diverses approches proposées par la critique contemporaine, l'élève s'initie aux différents "aspects du mythe". Il peut même, à l'occasion de cette lecture, aboutir à une définition prenant en compte la complexité de cette réalité anthropologique et comparer sa propre conception à la définition habituelle et consacrée du mythe. L'apport de chacune des approches à cette définition du mythe semble essentiel : un récit mythique ne correspond-il pas à un texte narratif constitué, en surface, par un ensemble de programmes narratifs, par un ensemble de formes, de situations et de figures imaginaires spécifiques, constitué, à un autre niveau, que seule l'analyse permet de dégager, par un ensemble de structures "profondes" ? Ce récit ainsi structuré, à ces différents niveaux, ne révèle-t-il pas, au-delà des structures individuelles ou sociales dans leur spécificité, au-delà des inconscients personnels ou collectifs particuliers, certains aspects fondamentaux de la condition humaine et de son expérience d'être au monde ? Ne révèle-t-il pas, dans sa fonction symbolique, l'identité de l'homme ? Ne révèle-t-il pas, dès lors, au jeune lecteur sa propre identité d'être symbolique ?

A partir de cette lecture anthropologique de l'oeuvre, l'élève est, en effet, en mesure de découvrir, au-delà de ses intuitions, de façon progressive et rationalisée, l'unité et l'identité de la nature humaine, dans ses dimensions diachronique et synchronique. S'il est vrai, en effet, que les différentes approches de l'oeuvre convergent vers un sens commun, s'il est vrai que cette signification condense un discours sur l'homme, l'élève, par l'analyse des différentes instances de l'homme, telles qu'elles apparaissent dans l'oeuvre, par la constatation des similitudes apparues dans les différentes approches, ou aux différents niveaux de lecture d'une même approche, conclura logiquement à l'unité de l'expérience humaine, quels que soient les temps et les lieux. Partant tout au moins des postulations identiques ou convergentes exprimées par l'homme collectif, ou par l'individu, à travers le temps, dans une même aire de culture, il conviendra de l'existence du système culturel et du mythe qui le fonde. La saisie du système interne de l'oeuvre, pris comme principe organisateur et fondateur de l'oeuvre et de ses sens, n'est-elle pas de nature à amener l'élève à reconnaître, dans ce système interne, les éléments et les caractères fondamentaux d'un mythe fondateur, lui-même compris comme principe du système culturel ?

Une telle saisie de l'œuvre et du mythe et de leur système interne et fondateur ne peut que contribuer à la construction d'un être de culture progressant vers l'unité, conscient des limites de la culture dont il relève et autonome dans sa lecture des mythes.

12.3. La lecture anthropologique développe l'identité personnelle et culturelle du lecteur sur le paradoxe.

Si une formation par la lecture s'en tenait à une simple juxtaposition, une telle formation ne contribuerait pas au développement de l'identité du jeune lecteur, identité par nature faite de complexité et marquée, dans sa nature même, par le paradoxe. Un oubli de cette réalité livrerait, en effet, le jeune lecteur à des attitudes réductionnistes liées à l'image de la représentation réductrice de sa personne, et à des attitudes entières, voire totalitaires. Le risque n'est pas nul d'une construction totalisante et réduisant à l'unité une réalité par nature complexe, pour reprendre la distinction qu'Edgar Morin établit entre complétude et complexité⁹⁰⁸.

12.3.1. La lecture anthropologique est d'abord identification de la structuration paradoxale des identités personnelles et culturelles de l'auteur.

La démarche de lecture anthropologique qui dépasse une simple juxtaposition des approches permet à l'apprenant de découvrir, de façon progressive et de plus en plus autonome, la nature anthropologique et culturelle de l'œuvre. Car les différentes identités relatives qu'une pluralité d'approches permet de construire et d'identifier, en dépit de leurs spécificités, ne sont pas irréductibles les unes aux autres, puisque des significations proches, voire identiques s'y laissent lire. L'œuvre s'y découvre plutôt comme le produit cohérent des relations qu'entretiennent, dans la personne même de l'auteur, ces différentes identités relatives qui concourent, de façon plus ou moins consciente, à l'élaboration de l'œuvre. La cohérence, en effet, est ici non seulement cohérence des significations et des relations, mais elle correspond aussi à l'identité culturelle de la personne de l'auteur, c'est-à-dire au rapport cohérent que sa personne globale, dans ses différentes identités relatives, entretient avec le modèle culturel qui est au principe du texte, de la société et de la personne.

Une telle lecture, en effet, n'est pas simple instrumentalisation des méthodes, mais va jusqu'à reconnaître le fonds anthropologique de la culture dans laquelle a été produite l'œuvre et va jusqu'à identifier, en particulier, le mythe fondateur de cette culture comme modèle culturel par rapport auquel se sont élaborées l'œuvre, la société et la personne de l'auteur. Cette démarche de lecture anthropologique et d'anthropologie interprétative peut devenir, pour l'élève-lecteur, le support d'une conscientisation de ce qu'est une culture et le moyen privilégié par lequel il peut découvrir ce qui lui donne sens et cohérence.

C'est ainsi que le jeune lecteur, approfondissant ses approches partielles du roman de Balzac, et reconsidérant l'œuvre comme une production anthropologique et culturelle, peut lire le paradoxe inscrit au cœur de cette œuvre. Énergie et nostalgie, accomplissement et échec, ascension et dégradation s'y lisent et s'y concrétisent

⁹⁰⁸ Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

simultanément dans les différentes approches, pour peu que celles-ci s'emploient à rendre compte de l'oeuvre dans sa globalité. Un tel paradoxe, qui peut s'énoncer dans les termes de la formule paulinienne : "L'être ancien a disparu, un être nouveau est là", peut alors se lire comme la reformulation du paradoxe du mythe fondateur de notre culture chrétienne dans ses traits essentiels : la mort et la résurrection du Christ.

Comme on le voit, cette lecture anthropologique et complexe qui ne s'accommode pas de l'approximation et qui s'appuie sur l'analyse raisonnée du système des relations internes à l'oeuvre et qui permet l'émergence, chez le jeune lecteur, d'une maîtrise des situations complexes où la rationalité a toute sa place, aboutit à la production d'un discours construit.

12.3.2. Le discours produit par le lecteur qui formule les structures personnelles et culturelles identifiées dans l'oeuvre dans les formes d'un paradoxe permet à celui-ci de construire sa personnalité sur le modèle de la complexité et du paradoxe.

Par la formation à la complexité et par une familiarisation avec le paradoxe, exercées lors de l'acte de la lecture, l'élève apprend à intégrer progressivement le modèle fondateur de la culture à laquelle il appartient ou à laquelle il est invité à prendre part. C'est ainsi que le jeune lecteur du roman de Balzac, *Le Père Goriot*, en découvrant la relation entre le paradoxe inscrit au coeur de l'oeuvre et le paradoxe inscrit au coeur⁹⁰⁹ du système culturel qui a environné la production de l'oeuvre, est en mesure de déceler les caractéristiques et la prégnance d'un système culturel que seule une analyse approfondie de l'oeuvre et celles d'autres oeuvres qui suivront permettent de mettre à jour.

Ce lecteur pourra, alors, tenir un discours sur l'oeuvre lue et sur la culture qui l'a produite, discours qui se définit lui-même comme celui d'un être de culture. Un tel discours consistant à lire l'oeuvre comme une production culturelle au sens fort du terme fait la preuve chez le jeune lecteur d'une culture qui, sans être dénuée de rapport avec la culture prise au sens classique et humaniste du mot, la transcende et fait de la personne du lecteur un être culturellement aussi accompli que possible, riche de la découverte et de l'ampleur des composantes de la culture et de sa culture.

La découverte du mythe fondateur de la culture présent au coeur de l'oeuvre littéraire et au coeur de la culture devient ainsi processus de formation pour l'élève⁹¹⁰. C'est en effet, à partir des démarches propres à la discipline littéraire que peuvent se construire une telle reconnaissance et une telle formation par le mythe. Cela dit, l'éducation par le mythe a ses limites qui sont celles du mythe lui-même. Ce dernier, dans son élaboration, nous l'avons vu, se veut récit achevé et scellé. Structuré et chargé d'un sens symbolique fort, il est censé répondre au besoin d'explication de l'individu. Et il risque, de ce fait,

⁹⁰⁹ A propos de l'influence du Christianisme sur l'oeuvre de Balzac, on pourra consulter l' "Avant-Propos" de la *Comédie humaine*.

⁹¹⁰ Nous avons eu l'occasion de développer plus amplement cette question au cours du Colloque de Bitche (avril 93), reprise dans *Cahiers pratiques de psychologie en milieu éducatif* (revue de l'Association Française des Psychologues scolaires), n°1 : "L'éducation par le mythe dans l'enseignement du Français".

d'enfermer celui qui y adhère sans distance, ou qui découvre sa réalité absolue sans préparation préalable, sans formation progressive, ou sans approfondissement de la réflexion. Le mythe peut se présenter comme un absolu qui a réponse à tout et peut contenir en germe beaucoup de dangers et de dérives qui ont nom intégrismes, fondamentalismes et totalitarismes idéologiques... Et ce n'est pourtant pas ce que recherche l'éducation par le mythe. Face à de telles dérives, il est donc à propos de pousser plus loin la réflexion.

Devant de tels risques, il convient de réfléchir avec l'élève sur les acquis des démarches antérieures. Si, au départ, le mythe a pu être tenu à distance par le jeune lecteur, dans l'atmosphère positiviste et scientifique qui domine notre temps et pousse à l'élimination et à la péremption du mythe, celui-ci finit par se découvrir à lui comme une réalité incontournable, contenant une explication essentielle et plénière de l'expérience humaine et du monde. Cet intérêt pour le mythe n'a pu qu'être renforcé par la démarche de formation évoquée précédemment, puisqu'elle tend à la rationalité, puisqu'elle fait découvrir le fonctionnement du mythe et ses fonctions. De ce point de vue, la progression et les perspectives retenues sont proches de ce que Bultmann appelait "démythologisation" dans sa conférence de 1941 : " Neues Testament und Mythologie" ⁹¹¹ .

La première démarche appliquée à l'œuvre et au mythe, et mettant en œuvre des méthodes de lecture rationnelles, n'est-elle pas une première démythologisation tendant à ne faire du mythe qu'une histoire proprement humaine ? La deuxième étape, qui répond à la nécessité de rendre compte de la signification profonde de l'œuvre et du mythe à travers l'objectivation de leur système et de leur principe fondamental, n'est-elle pas une deuxième "démythologisation" tendant à voir dans le mythe une compréhension globale de l'existence humaine et du monde dans la mise en évidence de leur fondement et de leurs limites ? A un troisième niveau, c'est enfin la découverte du caractère paradoxal du principe fondateur de notre système culturel.

C'est ainsi que, de façon récurrente, dans l'analyse de l'œuvre de Gracq, est apparue la nécessité de rendre compte du système interne par une formule paradoxale, telle que le "tragique neutralisant l'épique"., « ce qui est éclairé porte une ombre » et [l'ombre porte une lumière]. Un tel paradoxe rejoint bien la conclusion à laquelle Bultmann aboutit à propos du principe fondateur du Nouveau Testament : un Christ tout à la fois rédempteur et crucifié, tout à la fois Sauveur et Victime... Tout se passe comme si l'homme était invité, à travers ce récit mythique fondateur, "à renoncer à toute sécurité qu'il s'est lui-même assurée" ⁹¹² . Dans ce sens, le retrait de Perceval qui renonce à la mission qu'il s'était donné, qui refuse d'achever le parcours en discours et de conquérir la sécurité que lui donnerait la fonction de roi de Montsalvage, laisserait entendre que Julien Gracq lui-même, dans cette pièce écrite en 1943, invite à lire, dans le mythe fondateur, les significations essentielles signalées par Bultmann et à voir, dans la « démission » de Perceval, préférant la quête à la conquête, l'attitude humaine par excellence. A travers le

⁹¹¹ Voir l'œuvre de Rudolf Butmann, en particulier *Jésus, Mythologie et démythologisation*, préface de Paul Ricoeur, Paris, 1968.

⁹¹² Ibid.

constat que peut faire l'élève de l'identité des traits culturels d'oeuvres éloignées dans le temps et de la présence réitérée d'un même paradoxe, il s'accoutume à la complexité du paradoxe et à la fonction fondatrice, vitale et dynamique de la paradoxalité du mythe.

Ainsi, de même que la juxtaposition des démarches ne rend pas compte de l'objet textuel dans sa complexité de phénomène, de même, la juxtaposition de ces approches qui, chacune prise isolément, construit son propre lecteur ou hypertrophie une partie du lecteur, ne suffit pas à construire l'identité personnelle de celui-ci dans la complexité, laissant la place à des lacunes que personne n'osera désigner comme une émergence positive d'irrationalité. Prenant en compte la réalité de l'objet littéraire, la lecture anthropologique permet de dépasser la partialité et la particularité des lectures et facilite l'élaboration et la structuration du discours du lecteur à propos de cet objet.

Cette lecture anthropologique, dans sa complexité, donne la possibilité au lecteur de se construire comme un être complexe, en tenant compte de la complexité du phénomène humain. En lui donnant les moyens de lire le texte littéraire comme une production culturelle et d'y déceler l'inscription du mythe fondateur d'une culture, la lecture anthropologique permet au lecteur de se construire dans son discours, comme être de culture, conscient de ce qu'est la complexité d'une culture.

Loin d'être une lecture réductrice et enfermante, la lecture anthropologique, s'ouvre sur la découverte du paradoxe au coeur de l'oeuvre, au coeur du système culturel, comme modèle d'élaboration et de formation personnelles. Cette démarche de lecture nécessite que soient revisités, et le rôle et la formation des enseignants, si l'on veut que soient véritablement pris en compte les contraintes et les enjeux de la lecture et si l'on veut que celle-ci devienne cette activité culturelle, au sens plein du terme, que la nature du texte exige et que les situations éducatives rendent plus que jamais nécessaire. Tout en étant peu facile à mettre en oeuvre, ce modèle éducatif est le seul qui tienne à distance les dérives repérées plus haut. Apprenant, en effet à intégrer progressivement le modèle culturel, fondateur, irréductible à une unité simplificatrice, l'élève développe sa conscience d'appartenir à une culture et se construit sur le modèle de la complexité du paradoxe. Un tel développement nécessite que soient prises en compte la dimension religieuse du mythe et la dimension de l'altérité.

Chapitre 13. La lecture anthropologique permet au lecteur de découvrir la dimension religieuse des productions littéraires et culturelles

« Il n'est pas vrai que le mythe et la religion soient tout à fait incohérents ; ils ne sont dénués ni de sens ni de raison... » Ernst Cassirer, *Essai sur l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

Une des conséquences de la lecture anthropologique et de la reconnaissance du fait littéraire comme réalité culturelle, c'est que s'impose la complexité de l'oeuvre littéraire. Une telle complexité, que la littérature tire, dans une large mesure, de celle du système culturel et du mythe qui est à son principe, ne peut être élucidée dans l'acte de la lecture et dans son apprentissage, sans que soient développées les connaissances culturelles

des élèves et leur compréhension du fait religieux dans et par la littérature. S'il est vrai, en effet, qu'un système culturel et son mythe fondateur structurent l'univers imaginaire des productions littéraires, s'il est vrai qu'ils leur donnent forme et sens, s'il est vrai que les œuvres littéraires portent en elles la marque de ce système culturel où le religieux a sa part, comprendre ces œuvres nécessite non seulement un ensemble de savoirs liés à ce qu'est une culture, mais aussi une intelligence du religieux, sans laquelle les œuvres littéraires deviennent elles-mêmes inintelligibles. Aussi importe-t-il que la démarche anthropologique permette aux élèves, tout en utilisant les ressources propres à la discipline littéraire, d'approfondir leur lecture des œuvres, d'y découvrir la présence du mythe et d'accéder à une compréhension anthropologique de ce mythe et du fait religieux auquel il est lié, ceci de façon raisonnée et en s'appuyant sur un certain nombre d'exemples suffisamment divers pour donner lieu et prise à une généralisation et à une saisie des "dimensions religieuses des cultures" pour reprendre les termes proposés par la Ligue de l'Enseignement⁹¹³.

Une telle orientation, qui n'était pas prévue initialement dans les étapes de notre recherche, puisque nous avons pris l'option d'éviter d'aborder le domaine religieux, pour rester dans une démarche strictement disciplinaire qui n'apparût pas marquée par l'origine de nos insertions institutionnelles, s'est en définitive imposée à nous par la force des faits. Cette démarche ou cette attitude nous est progressivement apparue d'autant plus indispensable que, s'affirmant comme une nécessité interne à la lecture anthropologique, elle s'est offerte comme réponse à des attentes, voire à des exigences externes. Une lecture anthropologique digne de ce nom ne peut, en effet, longtemps faire l'impasse sur l'élucidation du mythe et du fait religieux qui lui est lié. Mais une telle constatation qui s'est dès lors définitivement intégrée à nos travaux nous a rendus plus attentifs aux questions soulevées plus récemment, à partir de la pratique interculturelle, notamment par les spécialistes des problèmes sociétaux (sociologues, hommes politiques, théoriciens ou praticiens de l'éducation, hommes d'église...) faisant un constat accablant des multiples dérives liées à l'abstention, dans l'acte éducatif, d'une étude des aspects religieux de la culture⁹¹⁴.

Si donc s'impose comme doublement nécessaire une ouverture de l'enseignement des disciplines, et spécialement de la discipline littéraire, à une "intelligibilité du religieux"⁹¹⁵, s'impose également la prise en compte de certains principes de l'épistémologie, de l'éthique, et du respect de la laïcité, forme institutionnelle de l'état de droit. Qu'est-ce qui peut être légitimement enseigné à ce titre, dans une lecture des œuvres littéraires, qui ne sacrifie en rien ni les principes d'une neutralité respectueuse des consciences, ni les besoins d'une explication approfondie de l'œuvre, ni les exigences éducatives d'une élucidation de "la religion comme système culturel"⁹¹⁶ ?

⁹¹³ Bulletin de la Ligue de l'Enseignement.

⁹¹⁴ On peut, sur ce point, se référer, entre autres, au colloque "*Forme et sens : la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*" qui s'est tenu à l'École du Louvre à Paris, les 18 et 19 avril 96.

⁹¹⁵ Nous empruntons l'expression à Ph. Boutry et D. Julia qui ont fait de "L'intelligibilité du religieux dans la culture, "le programme d'un séminaire, au Centre d'anthropologie religieuse européenne, EHESS, pour l'année universitaire 95-96.

Qu'est-ce qui permet, tout en respectant scrupuleusement la nature du texte littéraire, d'affirmer son rapport au religieux et sa capacité à révéler les caractéristiques du fait religieux et la nature de l'influence de celui-ci sur les productions culturelles ? Dans quelle mesure la position d'un auteur à l'égard des systèmes religieux en général ou d'un système religieux en particulier, modifie-t-elle la perception de la nature anthropologique et culturelle de l'oeuvre que peut en avoir son lecteur et modifie-t-elle la saisie que lui-même peut avoir, à partir de cette oeuvre, du système culturel avec lequel l'oeuvre est en relation étroite ? Les méthodes préconisées pour une lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire garantissent-elles à l'enseignant et à ses élèves une intelligibilité du fait religieux tel que l'oeuvre le rend lisible ? Les approches mises en oeuvre dans la lecture anthropologique rencontrent-elles, sur un sujet aussi délicat, et aussi ample, les savoirs construits à partir des autres disciplines et permettent-elles une perception anthropologique du fait religieux ?

13.1. L'oeuvre littéraire est originellement une oeuvre religieuse.

Que l'on considère les grands mythes de la culture occidentale, et les oeuvres littéraires qui les illustrent, tant dans la littérature antique que dans les littératures classiques, voire contemporaines, et l'on admettra qu'à l'origine du fait littéraire se trouvent la fonction symbolique, le sacré, le religieux et leur exigence formelle. Les ritualités formelles qui constituent le fait littéraire n'ont-elles pas effectivement comme sources et comme modèles les ritualités propres au discours et au fait religieux ?

Que les grands genres littéraires se développent initialement dans un rapport étroit au religieux, c'est ce que montreraient d'évidence les origines du théâtre grec antique. Les spécialistes de ce théâtre s'accordent en effet pour considérer qu'il "reste étroitement lié aux cérémonies cultuelles"⁹¹⁷. C'est ainsi que le caractère religieux de la tragédie n'est pas seulement visible dans la présence d'un autel (thymélé) autour duquel évoluait le chœur, il est aussi lisible dans le texte et dans sa structure dramaturgique. Même si on a pu dire du théâtre de Sophocle qu'il n'accordait plus aux dieux le rôle prépondérant que leur reconnaissait encore son prédécesseur Eschyle, il reste qu'une pièce comme *Oedipe-roi* conserve bien des traits des origines religieuses du théâtre tragique : les interventions du chœur s'y réfèrent en effet d'abondance aux relations que l'homme entretient avec les divinités et la mise en scène elle-même ne répugne pas à représenter, au début du troisième épisode, "une de ces scènes religieuses dans lesquelles la tragédie se rappelle son caractère rituel et ses origines"⁹¹⁸.

Une telle réalité s'impose-t-elle d'évidence à l'élève qui a cette oeuvre au programme de Lettres, en classe de Terminale ? N'y a-t-il pas nécessité, pour rendre une telle oeuvre

⁹¹⁶ Titre d'un article de l'anthropologue américain C. Geerts, in Bradbury (R. E.) et al., *Essais d'anthropologie religieuse*, Paris, Gallimard, 1972.

⁹¹⁷ Dreyfus (Raphaël), "Introduction générale", in *Tragiques Grecs : Eschyle Sophocle*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1967, p. IX.

⁹¹⁸ Dreyfus (Raphaël), op. cit., "Notice", p. 1328.

intelligible, qu'y soient reconnus l'origine religieuse et le caractère rituel de la dramaturgie ? Ajoutons que cette question ne se pose pas avec moins d'acuité lorsqu'un enseignant doit faire le choix d'une pièce du théâtre contemporain, que l'auteur considère la représentation de sa pièce, à l'égal d'une cérémonie religieuse comme Jean Genet, dans l'œuvre de qui le discours irrévérencieux lui-même s'énonce à travers des formes et une représentation où le théâtre retrouve sa fonction originelle d'acte liturgique et cérémoniel, ou que l'auteur privilégie une thématique proprement religieuse, comme Claudel ou Bernanos.

Quelles traces de cette origine religieuse l'œuvre littéraire produite dans la modernité séculière conserve-t-elle ? Il est indispensable qu'une telle question soit traitée par l'enseignant, s'il ne veut pas passer à côté des dimensions importantes, voire essentielles, de l'œuvre, et s'il veut éviter les dérives d'une démarche apologétique ou de « récupération ».

13.2. Essai de typologie des œuvres de la modernité et des rapports au religieux qu'y entretiennent les auteurs.

Les œuvres littéraires de la modernité francophone nous paraissent suffisamment diverses dans leurs références culturelles et dans leur rapport au religieux pour servir de corpus à l'observation. Dans cet ensemble, rares sont les œuvres où la dimension religieuse soit tout à fait absente. Pour ne prendre dans cet ensemble que la seule référence culturelle chrétienne et en se limitant au seul dernier demi-siècle, il est possible de concevoir une typologie sommaire des différents rapports de la littérature au religieux.

Une première catégorie d'œuvres littéraires correspondrait à celles dont la référence religieuse est tout à fait explicite. Telles sont les œuvres d'auteurs comme Paul Claudel, Georges Bernanos, François Mauriac, Julien Green, Pierre Emmanuel, René Beletto, Patrice de La Tour du Pin... L'œuvre théâtrale de Claudel est emblématique de cette position, où le héros, à l'image de *Jeanne au Bûcher*, revit dans son existence la passion du Christ et affirme une conception du monde et de la société caractéristique de la foi catholique, dans ses dimensions spirituelles aussi bien qu'incarnées. L'étude d'une telle œuvre oblige l'enseignant et son élève, non seulement à prendre en compte les dimensions religieuses de la culture représentée dans l'œuvre, mais à s'intéresser aussi aux formes particulières du dogme et du rituel catholiques.

Une deuxième catégorie serait celle d'œuvres qui, tout en adoptant de façon explicite une thématique religieuse, n'adhèrent pas pour autant aux croyances de la religion représentée ou évoquée. Cette position agnostique peut être illustrée par les œuvres d'Henri de Montherlant, d'Albert Camus, de Jean-Paul Sartre, de J. Gracq, de Samuel Beckett, ou de Philippe Sollers. L'œuvre romanesque et dramatique de Camus serait un bon exemple de l'attitude d'un auteur qui, sans donner son adhésion aux croyances religieuses du christianisme⁹¹⁹, adopte ses valeurs et les fait incarner par ses héros : qu'il s'agisse de Kaliayev, refusant "d'être heureux dans la vie pour mieux se préparer au

⁹¹⁹ On peut, en particulier, se référer aux "fragments d'un exposé fait au couvent des dominicains de Latour-Maubourg en 1948" insérés sous le titre *L'incroyant et les chrétiens*, dans *Essais*, Biblio. de Pléiade, Paris, Gallimard, 1965. pp. 371-375.

sacrifice"⁹²⁰, qu'il s'agisse de Rieux, bouleversé devant le spectacle de la souffrance humaine ou de Tarrou, cherchant à savoir "comment on devient un saint"⁹²¹.

Un troisième ensemble, souvent le plus tonitruant et, en cela, le plus facilement repérable, est celui des auteurs qui parlent de la religion sur le ton de la dérision, de l'irrévérence ou du blasphème. Certains d'entre eux, comme Prévert, s'en prennent à l'organisation hiérarchique de l'institution religieuse, ou repèrent systématiquement les faiblesses humaines de cette organisation. D'autres, tel Boris Vian, contestent les prises de position politiques de l'Eglise : c'est ainsi que, dans *Le goûter des généraux*, se mêle au portrait-charge antimilitariste d'un général et de son Grand Quartier Général celui, tout aussi caricatural, de l'Archevêque de Paris, à qui l'auteur prête cette réplique qui définit, selon l'auteur, l'attitude de l'Eglise en cas de conflit : "Notre thèse c'est que la bonne cause doit triompher". Et au général de la Pétardière-Frénouillou lui demandant à quoi on reconnaît la bonne cause, cet archevêque de répondre : "A ce qu'elle triomphe, voyons !"

⁹²²

Une quatrième série d'auteurs correspond à ceux qui se détachent consciemment du religieux, mais chez qui se maintiennent, à leur insu, de façon quelquefois inconsciente, détournée ou indirecte, certaines représentations culturelles où le religieux a sa part. C'est le cas de Jean Genet qui, tout distant qu'il soit par rapport à la religion chrétienne, emprunte à l'Eglise catholique ses images et ses fastes liturgiques pour donner à son monde, par une sorte d'inversion du sacré, son ordre et sa splendeur, ses rituels et sa théologie"⁹²³. C'est aussi le cas d'André Malraux, dont les œuvres, exaltant les valeurs héroïques, semblent se détacher des valeurs chrétiennes, mais les retrouvent dans les moments culminants, comme le montrent les pages de *La Condition Humaine* décrivant le don que Katow fait de son cyanure à ses camarades dans des gestes qui rappellent ceux de la Cène : "il brisa le cyanure en deux" et "ce don de plus que sa vie, Katow le faisait à cette main chaude qui reposait sur lui"⁹²⁴.

Dans une cinquième catégorie figureraient enfin ceux qui ne se rattachent et ne peuvent être rattachés ni au christianisme ni aux autres religions connues de la francophonie et dont les œuvres ne contiennent nulle référence directe ou indirecte au religieux. Telle pourrait se définir l'œuvre publiée jusqu'alors par Jean-Marie Gustave Le Clézio.

Comme le montre l'essai de typologie ci-dessus, une grande diversité de rapports au religieux existe dans la modernité littéraire. Les problèmes que posaient naguère à l'enseignant de lettres la succession des siècles et les différences culturelles qui y sont

⁹²⁰ Camus (Albert), *Les justes* in *Théâtre, Récits, Nouvelles*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1962. p. 391.

⁹²¹ Camus (Albert), *La peste*, dans *Théâtre, Récits, Nouvelle*, op. cit., p. 1427.

⁹²² Vian (Boris), *Le goûter des généraux*, in *Théâtre 1* (collection 10/18), Paris, Gallimard, 1965, pp. 276-277.

⁹²³ Bonnefoy (C.), "Jean Genet" in *Encyclopédia Universalis*, Paris, 1980, Tome 7, p. 548.

⁹²⁴ Malraux (André), *La condition humaine*, in *Romans*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1976, pp. 542-543.

liées se posent autrement, mais de façon non moins cruciale, à l'enseignant de Français aujourd'hui, qui se retrouve de plus confronté à une diversité synchronique des positions à l'égard du religieux. Faut-il nier cette diversité dans le temps et dans l'espace ou la considérer comme une réalité à intégrer dans le temps de la lecture ? Et, dans ce cas, quelles méthodologies et quelle démarche peut-on mettre en place pour respecter tout à la fois l'oeuvre et ses différentes dimensions, les intentions de son auteur, la nécessaire maîtrise de la discipline littéraire et la formation à l'autonomie du discernement de l'élève ? Assurément, se réfugier dans l'abstention sur une telle question ne serait, en l'occurrence, respectueux ni de l'élève, ni de l'oeuvre, ni de la discipline.

13.3. Les enjeux d'une réception culturelle des oeuvres littéraires.

Les théories de la réception de l'oeuvre qui, à la suite de H. R. Jauss, mettent au centre de l'acte de lecture "la dimension de l'effet produit par une oeuvre et du sens que lui attribue un public"⁹²⁵ font prendre conscience, dans l'acte de réception, de l'importance des références culturelles et de la part qu'y prend le religieux. Une telle conception rappelle en effet opportunément qu'un public et, à l'intérieur de ce public, les lecteurs font une expérience de la lecture nécessairement liée à "l'horizon d'attente" qui est le leur. S'il est vrai que cet horizon d'attente, constitué par l'ensemble des références et des représentations culturelles du lecteur, est le fond sur lequel vient s'inscrire la saisie qu'il a de l'oeuvre, comment une oeuvre culturelle où le religieux n'est pas absent sera-t-elle reçue par un lecteur ne disposant pas de codes de lecture adéquats ? Comment un jeune lecteur, abordant la scène du sacrifice de Katow dans *La Condition humaine* de Malraux pourrait-il avoir une perception correcte des valeurs en jeu dans cet acte, s'il n'a, comme seule référence, que l'exemple malheureux du suicide d'un camarade ? Pour comprendre, en effet, la portée du sacrifice de Katow, ne faut-il pas que l'enseignant et son élève lisent le geste du prisonnier comme un moyen de dépasser l'enfermement et le tragique qui l'accablent par un don effectif de sa vie et de sa mort, situation paradoxale qui ne peut être qu'éclairée et élevée au rang de mythe et de sacrifice par la référence christique ? Comme on le voit à travers cet exemple, la référence culturelle et religieuse et les connaissances qu'elle nécessite de la part du lecteur sont la condition nécessaire d'une lecture respectueuse du texte. Les conditions d'une réception appropriée permettent de mesurer la complexité de la tâche de l'enseignant de Lettres, qui va devoir choisir entre ce qui sera considéré par lui comme prérequis et ce que son élève va pouvoir acquérir à l'occasion de la lecture du texte⁹²⁶.

Qu'une oeuvre, quelle qu'elle soit, puisse être perçue par le lecteur à partir de ses références culturelles, quelles qu'elles soient, n'est pas sans poser un réel problème, lequel n'est pas seulement d'ordre pédagogique. Qu'en est-il, en effet, de la transmission culturelle dans un groupe social qui admettrait de telles ruptures dans la chaîne patrimoniale ? Mesure-t-on les conséquences d'une telle déperdition de la capacité

⁹²⁵ Jauss (Hans Robert), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 44.

⁹²⁶ Une telle question est abordée plus en détail dans la suite de ce chapitre à l'occasion d'une lecture d'un extrait de la pièce de J. Gracq.

commune de réception des oeuvres culturelles sur le lien social qui est aussi lien culturel ? Sans qu'il soit évidemment possible d'imputer l'origine de toutes les violences observables chez les jeunes aujourd'hui à des carences éducatives et en particulier à des dysfonctionnements dans la transmission des oeuvres et des modèles culturels, nul doute pourtant que, comme l'affirme T. Anatrella, "l'éducation, c'est-à-dire la transmission d'une culture, conditionne les structures profondes de la personnalité à qui elle fournit un irremplaçable système de valeurs-attitudes"⁹²⁷. Il suffirait que la transmission culturelle soit progressivement délaissée, que la société des adultes cesse, pour un temps, de communiquer aux jeunes des attitudes comportementales, des références culturelles, des savoirs qui conditionnent l'appropriation par ces jeunes de la culture à laquelle ils appartiennent, pour que se développe chez eux une véritable désorientation culturelle. "Ainsi donc, sans enracinement social et culturel, l'individu, et en particulier l'adolescent, se retrouve-t-il sans boussole et c'est sans doute pour cette raison que les autorités politiques, à la suite des actes de violence provoqués par des jeunes des banlieues, ont tenté de donner des solutions de type « animation socioculturelle »"⁹²⁸.

Comme on le voit, l'altération du lien culturel n'est pas seulement à l'origine d'une incompréhension des oeuvres culturelles, elle entraîne aussi à sa suite, une dégradation du lien social et une détérioration des structures de la personnalité. A cela s'ajoute une mise en cause des capacités du sujet à comprendre, à discerner, à accepter l'autre et l'altérité culturelle. Aussi l'enseignant de Lettres, conscient des enjeux d'une réception culturelle des oeuvres littéraires, doit-il s'efforcer de transmettre à son élève, quelle que soit l'appartenance culturelle de celui-ci et quelle que soit son attitude à l'égard du religieux, les savoirs et les savoir-faire qui lui permettront de lire l'oeuvre comme la production d'une culture qui peut être la sienne. Il ne s'agit, en aucun cas, de solliciter une adhésion à des croyances religieuses, mais il s'agit de reconnaître le fait religieux comme une réalité culturelle et comme le principe fondateur d'une symbolique dont dépendent, entre autres, et dans une large mesure, les oeuvres littéraires produites dans une certaine aire culturelle.

Si l'on veut bien admettre que l'attitude d'abstention en matière de transmission culturelle peut avoir les conséquences les plus indésirables, il reste que l'enseignant, qui doit assumer cette transmission, ne peut le faire sans adopter un certain nombre de principes déontologiques. Il convient en effet que, pour une lecture qui se veut aussi acte de transmission culturelle, soient respectés non seulement le texte littéraire et le rapport que son auteur entretient avec le religieux mais aussi le lecteur et son rapport particulier à la culture et au système symbolique et religieux dont l'oeuvre littéraire relève. S'il est vrai que "les oeuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes"⁹²⁹, nul doute que, comme nous l'avons affirmé plus haut, le lecteur va recevoir ces oeuvres à travers le crible de ses propres références

⁹²⁷ Anatrella (Tony), *Non à la société dépressive*, Paris, Flammarion, (collection Champs), 1995, p. 48.

⁹²⁸ Ibid., pp. 48 - 49.

⁹²⁹ Collés (Luc), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1994, p. 17.

et représentations culturelles. Respecter le lecteur et ses propres références culturelles consiste, en l'occurrence, à lui donner la possibilité de ne pas reconnaître comme sienne la culture qu'il identifie dans le texte. Il importe qu'un lecteur dont le milieu familial a d'autres attaches ou références culturelles que celles du texte puisse exercer librement son choix par rapport à la culture du texte, que sa lecture contribue à une prise de conscience de sa différence culturelle, ou qu'elle concoure à une transformation de cette identité culturelle. Il s'agit, pour reprendre les termes de A. Begag et A. Chaouite de lui permettre de "pouvoir se vivre comme créateur de sa propre identité à partir de ses choix et références"⁹³⁰. Si l'enseignant est amené à devoir gérer une certaine diversité des appartenances culturelles de ses élèves, il convient qu'il ne se réfugie pas dans une attitude de fausse neutralité, mais qu'il développe par sa propre attitude une éthique du respect des choix de chacun.

Toutefois, même si les situations peuvent être spécifiques et même si l'endoculturation qui "se réalise au cours de l'apprentissage par la transmission d'une génération à l'autre de traits culturels"⁹³¹ n'est pas l'acculturation qui "concerne en quelque sorte des individus déjà endoculturés", les réalités que ces termes recouvrent n'en ont pas moins bien des traits communs et n'en correspondent pas moins, dans l'acte de la lecture, à un même processus de transformation qui est d'abord un processus d'acquisition cognitive. La situation d'un élève enfant de migrants abordant en classe de Terminale l'œuvre de Chrétien de Troyes, *Le Chevalier de la Charrette*, est-elle fondamentalement différente de celle de son camarade français dont la culture d'origine correspond à celle de l'auteur, mais qui n'en a pas une conscience très nette et pour qui le rapport au religieux est des plus distants⁹³² ? N'y a-t-il pas nécessité de développer pour l'un comme pour l'autre ses savoirs culturels ? N'y a-t-il pas nécessité, pour l'un comme pour l'autre, d'accéder à une certaine intelligibilité du religieux et du rapport entre le religieux et la culture, n'y a-t-il pas nécessité, pour l'un comme pour l'autre, d'identifier son appartenance culturelle et, sans se croire obligé de se soumettre ou de se conformer à cette appartenance, de s'ouvrir aux questions de sens que pose, en premier lieu, le texte et d'y apporter une réponse personnelle ?

Aux écarts de culture, que l'on peut observer dans la synchronie et que nous avons rapprochés des différents rapports qu'une personne peut entretenir avec le religieux, s'ajoutent, dans le cas d'une œuvre comme celle de Chrétien de Troyes, les écarts de culture qui s'inscrivent dans la diachronie. Peut-on lire aujourd'hui cette œuvre comme la lisaient les contemporains de l'auteur, alors que "la modernité a transformé notre vie quotidienne et notre horizon culturel"⁹³³ ? Nul doute que la distance qui nous sépare "du premier public"⁹³⁴, et de son horizon d'attente, nous place dans une situation d'altérité par rapport à l'œuvre et à sa culture. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire,

⁹³⁰ Begag (Azoug.) et Chaouite (A.), *Écarts d'identité*, Paris, Seuil, Points/Points Virgule, 1990, p. 48.

⁹³¹ Abdallah - Pretceille (Martine), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1986, p. 56.

⁹³² Voir, à ce sujet, *L'Actualité religieuse dans le Monde* n° 122/15 mai 1994 : "Les français et leurs croyances", pp. 40-43.

⁹³³ Poulat (Emile), "Catholicisme et modernité", in *Concilium* n° 244/1992 : « La modernité en débat », p. 30.

cette distance temporelle et culturelle ne nous rend pas moins capables que les contemporains d'une aperception des motifs culturels ou des dimensions religieuses de l'oeuvre. Il se trouve même que l'éloignement dans le temps rend plus lisibles les traits culturels de l'oeuvre aux récepteurs, que nous sommes, qu'aux destinataires immédiats de Chrétien. L'interprétation du *Chevalier de la Charrette* qu'a proposée Jacques Ribard, même si elle rejoint la culture supposée des premiers lecteurs de l'oeuvre, n'aurait pu être formulée par eux, trop immergés qu'ils étaient dans cette culture pour que ses traits les plus caractéristiques leur apparussent d'une manière aussi explicite. Sans doute peut-on comprendre ainsi les réticences de certains médiévistes devant la formulation même d'une telle interprétation : "C'est l'histoire du salut de l'homme, de l'humanité que l'auteur nous invite à redécouvrir sous le voile transparent d'une «aventure» chevaleresque et courtoise"⁹³⁵. Cette interprétation, pour fondée qu'elle soit, n'en apparaît pas moins discutable aux yeux des médiévistes, dans le sens où l'auteur et son oeuvre s'y trouvent réduits à n'être que les propagateurs conscients et assurés d'une foi religieuse. Cette même interprétation gagnerait sans doute à être formulée dans les termes d'une lecture anthropologique, c'est à dire d'une lecture objective qui, au-delà et à partir des interprétations acquises par diverses approches, reconnaisse, aux différents niveaux structurels du texte, des archétypes culturels, tels que les figures antithétiques du Bien et du Mal, et qui interprète ces faits objectifs comme autant de signes d'une empreinte du christianisme et de sa symbolique. L'oeuvre peut, dès lors, être lue comme reformulant, au moins partiellement, le mythe fondateur de notre culture, dans la vision que pouvait en avoir la chrétienté médiévale.

13.4. Les méthodes du texte et la lecture anthropologique comme réponse à ces enjeux culturels et comme reconnaissance de la place du religieux dans toute culture.

Si l'on veut répondre aux enjeux culturels d'une lecture de l'oeuvre littéraire, il s'agit tout d'abord de reconnaître que sont culturelles, non seulement l'oeuvre littéraire, mais aussi sa réception. Pour donner au texte les caractères d'une lisibilité culturelle et à sa lecture les moyens d'une intelligibilité de la culture et du religieux lisibles dans le texte, il faut en premier lieu que l'enseignant de lettres assigne comme objectif à cette lecture la perspective d'une élucidation du caractère culturel et symbolique de l'oeuvre lue. Il faut ensuite qu'il fasse le choix d'une démarche de lecture. Peut l'aider dans cette tâche, la méthode de lecture anthropologique, dans la mesure où cette lecture n'exclut pas, a priori, la présence du fait religieux dans l'oeuvre étudiée. Sans qu'il soit nécessaire de répéter ici les différentes approches mises en oeuvre dans cette lecture, rappelons seulement que leurs procédures méthodologiques rigoureuses ont pour effet d'élaborer l'objet textuel à partir de l'oeuvre, de ses formes spécifiques et des structures particulières qui sont les siennes. Cette lecture ne peut donc que respecter la nature même de l'oeuvre, y compris sa nature anthropologique, culturelle, voire religieuse. Par suite, la perception de la

⁹³⁴ Jauss (Hans Robert), op. cit., p.49.

⁹³⁵ Ribard (Jacques), *Chrétien de Troyes, Le chevalier à la charrette, Essai d'interprétation symbolique d'un texte médiéval*, Paris, Nizet, 1972, p. 22.

dimension symbolique ou religieuse du texte et son élucidation ne relèvent pas d'autres procédures méthodologiques. L'on observe, en effet, que les approches textuelles utilisées habituellement pour les oeuvres littéraires profanes permettent de faire apparaître cette dimension en partant du texte et de ses seules caractéristiques et en fournissant à l'enseignant des outils méthodologiques suffisants. Ajoutons que ces mêmes approches sont employées aujourd'hui dans l'exégèse biblique, ce qui confirme leur aptitude à expliquer des textes qui se font les supports ou les vecteurs d'un discours religieux⁹³⁶.

La lecture d'un extrait du *roi pêcheur* de J. Gracq⁹³⁷ peut permettre d'illustrer cette pratique et d'observer comment se négocient concrètement les choix pédagogiques dans une lecture anthropologique d'un texte à référence religieuse.

L'approche structurale du passage choisi, mettant en particulier à contribution les champs lexicaux, les tropes, et les faits de langue observables dans le texte-à-dire par les acteurs, permet d'aboutir aux interprétations qui suivent. En première approche, l'auteur, préférant la forme classique et plus spectaculaire du dialogue au monologue intérieur, décrit une fin de règne où le détenteur du pouvoir est tenté par son confident. En deuxième approche, le tentateur envisage l'avenir du roi comme une situation paradoxale, faite de guérison et de renoncement, dans le but de susciter une réaction chez son interlocuteur et de l'amener à barrer la route à celui qui apporte le salut. Amfortas résiste à la tentation et rejette le tentateur, tout en laissant pressentir à demi-mot qu'il n'est pas tout à fait insensible à son discours, dans la mesure où il demeure profondément attaché au pouvoir qui est le sien. En troisième approche, l'auteur, indiquant l'attrait du pouvoir sur les hommes, attrait qui peut pousser ceux qui en sont détenteurs, qu'ils en soient ou non dignes, à écarter leur successeur éventuel, montre la force du Mal dans le monde.

L'interprétation du texte par l'approche structurale étant posée, quels sont les faits ou les indices textuels qui sont révélés par cette approche et qui requièrent la prise en compte de la dimension religieuse du texte ? L'inventaire des champs lexicaux suffirait à montrer à quel point la connaissance des réalités religieuses et des termes les désignant importe pour la compréhension de ce passage du *roi pêcheur*. Qu'il s'agisse de *l'élévation*, du *sacré*, de la référence faite à *l'eucharistie*, de la situation de *tentation* décrite par le texte, de la *réconciliation* ou de la *guérison* évoquées par Clingsor, du rapport à la *toute-puissance* du *divin*, on observe, à travers tous ces réseaux lexicaux, un système de références culturelles et religieuses correspondant aux croyances et aux pratiques de la religion catholique. Cet inventaire est d'autant plus délicat pour l'élève qu'il ne trouve pas toujours le terme adéquat lui permettant d'étiqueter l'ensemble en question. Le motif peut coïncider, ainsi que le remarque T. Todorov, "avec un mot présent dans le texte; mais il peut parfois correspondre à une partie (du sens) du mot, c'est-à-dire à un sème ; d'autres fois, à un syntagme ou à une phrase, où le mot par lequel nous désignons

⁹³⁶ Voir, sur ce sujet, "L'interprétation de la Bible dans l'Eglise", document publié par la Commission Biblique Pontificale in *Biblica*, vol. 74, Fax 4, Roma, Editrice Pontificio Instituto Biblico, 1993, pp. 451-476.

⁹³⁷ Le passage choisi dans le Premier Acte correspond à la première rencontre entre Amfortas et Clingsor. Il commence p. 50 à AMFORTAS, *Hautain* : "J'étais prêtre ! ... et se termine p. 52 à "je le veux. Je veux le vouloir".

le mot ne figure pas"⁹³⁸, ce qui risque d'entraîner des approximations et des écarts de lecture. Comment pouvoir remédier à ces difficultés ? L'enseignant peut anticiper l'acte de lecture par une demande de recherches lexicographiques sur le texte ou par l'explication préalable d'un autre texte contenant les principaux champs lexicaux. On peut aussi imaginer qu'il demande à ses élèves une définition des mots du lexique religieux comme "banalité", "élever", "renoncer à", "tabernacle", "réconciliés"... Peut également se concevoir un travail précis sur les réseaux lexicaux, de façon à en faire apparaître les principaux motifs. Cette cohérence ou cette cohésion étant perçue, il est possible de montrer à la classe un film comme *Les visiteurs du soir* de Marcel Carné, ou *La beauté du diable* de René Clair et de faire lire le texte des "Tentations au désert"⁹³⁹ tiré du Nouveau Testament.

Les problèmes méthodologiques soulevés par l'analyse de ce même texte à travers l'approche sémiotique sont-ils identiques ? Si l'on procède à une identification de la composante narrative du texte, il ressort que la scène décrite est une scène de manipulation. Amfortas est ici l'objet d'une opération persuasive exercée par Clingsor. Ce dernier, jouant le rôle du tentateur, vise à ce qu'Amfortas se maintienne au pouvoir et, dans ce but, lui décrit l'état de renoncement à ce pouvoir, comme une situation à la fois banale et avantageuse. Ce faisant, Clingsor protège l'ancienne blessure d'Amfortas à l'origine de laquelle il est. Il protège ainsi son propre pouvoir et sa propre responsabilité.

La désignation des rôles thématiques en jeu dans le texte suppose, de la part de l'élève, une connaissance suffisante des réalités religieuses, ne serait-ce que pour pouvoir nommer les figures qui y sont représentées : le prêtre, le tentateur, la communauté, l'office... La même nécessité s'impose pour la reconnaissance des isotopies et l'élaboration du carré sémiotique et pour la juste perception des valeurs axiologiques mises en jeu dans la confrontation des discours d'Amfortas et de Clingsor. Le texte fait circuler le sens entre quatre pôles isotopiques distincts, répartis sur deux axes : l'axe des contraires, sur lequel figurent d'une part l'officiant du Graal (Amfortas présent et passé et Perceval à venir) et d'autre part le commun des mortels, et l'axe des subcontraires, représenté d'un côté par Amfortas "homme parmi les hommes", de l'autre par Clingsor. La première position est celle du pouvoir sacerdotal exercé jusqu'alors par Amfortas en dépit de sa corruption personnelle. Celui-ci se trouve concurrencé, dans cette fonction, par Perceval, grâce à qui "cet espoir se fait pain solide et cette lueur décevante éclate en lumière". La position, pour élevée et gratifiante qu'elle soit, n'en est pas moins source de souffrances. Aux antipodes d'une telle position, la vie du commun des mortels, faite de misère et d'obscurité, est une vie soumise à la médiocre jouissance d'une immanence heureuse. A ces deux positions contraires répondent symétriquement, sur l'axe des subcontraires, celle d'Amfortas, devenu homme parmi les hommes, et celle de Clingsor. Amfortas revenu parmi les hommes connaîtra la vie banale et simple et il éprouvera la douloureuse frustration du pouvoir laissé à un autre comme paiement de sa guérison et de son rétablissement dans la communauté humaine. Quant à Clingsor, qui se refuse par

⁹³⁸ Todorov (Tzvetan), "Motif" in Ducrot (Oswald) et Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972, (collection Points) p. 283.

⁹³⁹ *Evangile selon Saint Mathieu*, chap. IV, verset 1-11.

principe et par calcul à l'obscurité du commun des mortels, il en est réduit à une vie de reclus, dans l'illusion du paraître et de la magie.

On voit comment s'exerce ici la tentation. C'est en feignant de valoriser le renoncement à soi-même que Clingsor rejoint les préoccupations les plus secrètes d'Amfortas.

Si l'on procède à l'analyse sociocritique de ce même texte, rencontre-t-on les mêmes problèmes méthodologiques et les mêmes contraintes liées à l'intelligibilité du religieux ? Posons d'abord que la compréhension des démarches proposées par L. Goldmann, et des thèses sur lesquelles reposent ces démarches, présupposent, de la part du lecteur du *Dieu caché*, une bonne connaissance des réalités religieuses du XVII^e siècle. Si l'on applique la méthode sociocritique au passage du *roi pêcheur* de J. Gracq, la vision qui se dégage de ce texte est celle d'un monde finissant, à qui est proposée une alternative de rénovation par simple succession. L'auteur semble y suggérer que les élites installées sont trop attachées à leur pouvoir, même si elles saisissent l'importance de la demande, pour accepter le sens de l'histoire, rappelé entre autres, non sans arrière-pensée, par Clingsor, lorsqu'il dit : "les temps sont venus, roi Amfortas. Il faut qu'il monte et que tu descendes".

La société qui a produit ce texte et la vision du monde qui le caractérise correspondent à la société française de l'immédiat avant-guerre et des années de l'occupation, si l'on admet, en effet, que J. Gracq a écrit l'essentiel de sa pièce en 1942-1943. Cette société, qui pressentait confusément la nécessité du changement, en constatant la déliquescence de son élite politique et l'incapacité de celle-ci à réguler les problèmes politiques nationaux et internationaux, est confirmée dans ses craintes par les événements dramatiques auxquels elle se trouve brutalement confrontée. Elle découvre, non sans étonnement, la collusion entre un pouvoir légitime, mais gagné par la corruption, et un autre pouvoir, pervers, qui agit dans l'obscurité et de manière occulte. La nécessité du changement paraît, dès lors, une exigence d'autant plus forte qu'elle rejoint l'aspiration d'une large part de la société et d'une large part de sa jeunesse, qui identifie son idéal social et communautaire dans les valeurs représentées alors par le communisme.

Si l'on veut percevoir la portée et la profondeur de la scène et celles des enjeux qui la sous-tendent, si l'on ne veut pas réduire cette scène à une simple confrontation "racinienne" entre types psychologiques, il convient de voir, dans les espérances placées dans cette idéologie, les résurgences d'un vieux mythe eschatologique, voire les marques du mythe fondateur du christianisme. Le débat entre Amfortas et Clingsor, s'il se réfère, dans sa mise en scène, au récit de la Genèse et en particulier au mythe des tentations, s'apparente aussi, dans les perspectives qui sont évoquées, au mythe chrétien du Salut et aux obstacles qu'il rencontre.

L'enseignant peut, à l'occasion d'une telle analyse, suggérer combien le sentiment religieux est une disposition inhérente à l'homme, et combien le discours idéologique révolutionnaire emprunte aux modèles culturels et religieux. Une telle analyse, conduite à partir du texte lui-même, se fonde sur ces références culturelles et religieuses. "Il faut qu'il monte et que tu descendes" ou encore "Cet espoir se fait pain solide" constituent, à l'évidence, des emprunts aux textes évangéliques⁹⁴⁰.

Il est donc nécessaire de considérer cette inscription de l'oeuvre littéraire dans la culture et, de ce fait, il est nécessaire de prendre en compte la dimension religieuse de la culture dans l'oeuvre.

13.5. De la nécessité du dépassement des approches textuelles par une lecture anthropologique pour rendre compte de la dimension religieuse des oeuvres littéraires.

La saisie de la nature anthropologique et culturelle de l'oeuvre littéraire et de son linéament religieux ne pouvant se faire qu'à travers les méthodes du texte proposées par la recherche contemporaine, c'est par leur dépassement dans une lecture anthropologique que s'effectuera une véritable intelligibilité du texte et de sa dimension religieuse.

13.5.1. La lecture anthropologique comme prise en compte du mythe de l'oeuvre.

Il est nécessaire, sans nul doute, de passer par les approches du texte construites par la critique, lesquelles s'appuient sur les Sciences Humaines. En effet, Les Sciences appliquées à l'oeuvre littéraire, qui la constituent en objet permettant une prise d'indices et la construction d'un objet ou d'un système de signes, garantissent une démarche rationnelle dans "un domaine de compétences sans lequel la connaissance se fluidifierait et deviendrait vague"⁹⁴¹.

Mais il est tout aussi nécessaire de dépasser ces méthodes dans une perspective globale qui prenne en compte la complexité de l'oeuvre littéraire, qui construise celle-ci comme un objet anthropologique complexe et qui, devant le linéament religieux, lui donne toute sa dimension, à la fois de signe, de symbole, de mythe et de rite. C'est bien à la condition d'un approfondissement de la lecture dans un décloisonnement disciplinaire des approches que peut se construire un nouvel objet et que peuvent s'articuler dans un système commun, et complexe, celui de l'anthropologie, les significations précédemment acquises par les différentes approches.

Une lecture qui dépasse et conserve tout à la fois la spécificité de chaque approche, permet d'identifier, dans le linéament religieux, le mythe qui est au fondement de la culture, de l'auteur et de l'oeuvre, mythe emprunté au religieux et à son système symbolique. En effet, il ne s'agit pas d'aboutir à une lecture unitaire du texte, "qui elle-même dissoudrait la multiplicité complexe"⁹⁴². Il s'agit bien plutôt de conserver et d'articuler les objets construits successivement par les approches, d'y reconnaître une forme qui fait sens et de tenir un discours sur l'oeuvre, à partir des réalités ainsi dégagées, sur le mythe et sur sa prégnance dans l'oeuvre qu'il structure aux différents

⁹⁴⁰ Voir *Evangelie de Jean*, Chapitre III ou chapitre XV.

⁹⁴¹ Morin (Edgar), *Recherches*, n°10, 2^e semestre 97, p. 21.

⁹⁴² Morin (Edgard), *Ibid.*, p. 21.

niveaux de son analyse et de sa lecture. C'est à cette condition qu'est rendue possible une intelligibilité du religieux, de son système symbolique et du mythe emprunté au religieux. C'est donc à travers une méta-lecture qu'est identifié le mythe qui est au fondement de l'oeuvre littéraire, de la culture et de l'auteur, voire du lecteur.

13.5.2. La lecture anthropologique, comme intelligibilité du religieux.

Cette lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, en fondant une didactique de la lecture au lycée, donne une polycompétence aux professeurs et aux lecteurs-élèves, facilite l'acte pédagogique de l'enseignant et lui fournit la démarche permettant, en dépassant l'instrumentalisation des méthodes, de rassembler des savoirs à la fois méthodiques, littéraires, culturels, religieux et symboliques.

La lecture anthropologique permet en effet de prendre en compte la dimension religieuse de la culture dans l'oeuvre littéraire, en évitant un excès dans l'instrumentalisation des démarches. Il s'agit, malgré tout, pour l'enseignant, de maîtriser et de faire maîtriser par ses élèves une multiplicité de méthodes, afin qu'ils puissent construire leur propre objet et constituer leur propre discours. Cette nécessité théorique et pratique, qui s'impose pour rendre compte de l'oeuvre littéraire, a pour conséquence de faire émerger le mythe qui est au principe de l'oeuvre et de la culture qui porte cette oeuvre, mythe emprunté à la religion et au système symbolique avec lesquels il est en relation.

Cette démarche de lecture permet de découvrir et de rassembler les savoirs proprement littéraires, culturels, religieux et symboliques, de clarifier les rapports entre culture, religion et oeuvre littéraire. En effet, à travers la lecture de l'oeuvre complète, voire d'un regroupement de textes, l'enseignant, avec méthode, peut faire découvrir à ses élèves des éléments qui caractérisent en particulier les systèmes symboliques et religieux (mythes, représentations, croyances, rites, histoire, institutions, dogmes...), tous éléments d'anthropologie culturelle. La découverte de ces savoirs amène l'enseignant et l'élève à s'interroger sur leur cohérence dans le cadre d'une culture donnée. L'existence de relations ou de solidarités entre ces différents éléments permet alors de les considérer comme constitutifs d'un système symbolique et culturel.

Cette démarche, qui facilite une clarification et une élucidation du rapport entre culture, religion et oeuvre littéraire, rend possible une appréhension progressive du sens et de la place qu'il prend dans l'oeuvre analysée. L'enseignant dispose donc, dans sa discipline, avec la démarche proposée ici, de la méthode appropriée pour une intelligibilité du religieux et de sa fonction signifiante. Il peut ainsi définir le religieux et sa place dans le champ d'une culture. C'est ainsi qu'on aboutira, comme le dit C.Geerts, à reconnaître le religieux, voire une religion, comme système symbolique. Dans un deuxième temps, cette démarche de lecture anthropologique permet d'identifier les traits particuliers d'un système symbolique particulier et le discours qu'il tient sur le monde et sur l'homme. Dans un troisième temps, elle permet de comparer le discours repéré avec le discours tenu par l'auteur.

13.6. Effets de la lecture anthropologique et d'une compréhension du

religieux sur l'éducation du lycéen.

Une telle lecture, qui va jusqu'au plus profond de l'oeuvre littéraire et qui, de ce fait, la respecte fondamentalement, qui n'oublie pas le respect que l'on doit aux personnes en les initiant à la culture et clarifie leurs rapports avec la culture, et ce dans le cadre strict des instructions officielles, contribue, au moment où l'élève s'élabore et s'identifie personnellement, à construire, à la condition de la rationalité, de façon conscientisée, compréhension et tolérance, fondement d'une relation à autrui, fondement des relations sociales et interculturelles, et fondement de la laïcité et de la citoyenneté⁹⁴³.

La lecture anthropologique, en utilisant les démarches rationnelles, développe chez l'élève, la rationalité, la conscience de la multiplicité des identités culturelles et la conscience de sa propre identité. En effet, en abordant les oeuvres littéraires à travers les démarches plurielles, fondées en raison par les Sciences Humaines, il apprend à découvrir la réalité, éventuellement religieuse, évoquée dans les oeuvres littéraires, d'une manière circonstanciée et objective, réalité à propos de laquelle il est amené à tenir un discours organisé et structuré. Ce faisant, il développe sa rationalité personnelle, une attitude de raison et de compréhension. A travers des textes appartenant à des cultures différentes, elles-mêmes liées à des religions différentes, découvertes à l'occasion de parcours de lectures, il constate l'universalité du fait religieux, la spécificité et la multiplicité des identités culturelles qui lui sont liées. Il cultive ainsi une conscience progressivement éclairée du fait religieux. Dans sa lecture des oeuvres littéraires, il découvre aussi quel linéament religieux parcourt la culture qu'il identifie comme sienne.

La pratique raisonnée de cette démarche de lecture développe chez le jeune lecteur une attitude de tolérance qui peut, et doit fonder, en droit français, sa relation à autrui, sa relation à la société ou à l'altérité culturelle. Le sentiment d'être respecté dans ses propres "choix", ainsi que la rigueur cultivée par la démarche, rigueur qui est liée au respect dû au texte et à son auteur, ne peuvent pas rester sans effet sur la construction de la personnalité du jeune lecteur et, sur son rapport à l'autre et sur le regard qu'il porte sur l'autre. L'acceptation de la différence, qu'elle soit liée à la prise de conscience de l'universalité du religieux et/ou à la relativité de sa propre identité et de toute identité, rejoint ici la raison universelle qui avait été promue par le XVIII^e siècle et cultivée par l'humanisme.

C'est par la pratique régulière de la rationalité, et par l'exercice de la tolérance dans la lecture et hors de la lecture, que peuvent se fonder et se développer les savoir-être liés à la citoyenneté. Rendre les élèves capables de comprendre le fait religieux qui est au coeur de l'oeuvre littéraire, non seulement n'est pas incompatible avec l'esprit de la laïcité, mais amène aussi les élèves à concevoir que peuvent exister un espace d'échanges et une attitude conforme à cet espace, où tolérance, raison, conscience du relatif et de l'universel se conjuguent. Et rendre les élèves capables de comprendre le fait religieux qui est au coeur de l'oeuvre littéraire, en ouvrant cet espace de laïcité, aux échanges interculturels, contribue à permettre aux jeunes lecteurs d'identifier ce que peuvent être les formes spécifiques du sentiment rationalisé qu'on appelle citoyenneté.

⁹⁴³ Morin (Edgar), *Ibid.*, p.27.

13.7. Lecture anthropologique, démarche disciplinaire et laïcité ouverte.

Dans le débat actuel sur "Culture scolaire et culture religieuse" comprise comme intelligibilité du religieux, se dégagent plusieurs attitudes. Celle qui semble recueillir aujourd'hui l'adhésion du plus grand nombre est celle qui privilégie une entrée disciplinaire, approche que des historiens comme René Nouailhat, Philippe Joutard, Dominique Borne ont d'ores et déjà illustrée par des productions de qualité⁹⁴⁴.

La proposition que nous faisons d'une lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire rejoint cette démarche et cette position, démarche et position que nous avons eu nous-mêmes l'occasion de soutenir lors d'un stage national de formation à destination d'enseignants du collège et du lycée en novembre 1997 à Lyon⁹⁴⁵. C'est bien, en effet, en utilisant les ressources propres à la discipline littéraire que s'effectue, à travers la lecture anthropologique, une action de formation ayant pour objectif l'intelligibilité du religieux et contribuant à une transmission et à une possible inculturation de traits culturels symboliques et religieux.

Une telle formation n'échappe pas à la nécessité d'une transposition didactique, la question étant d'identifier d'abord les savoirs et savoir-faire à transmettre, savoirs élaborés par la recherche savante, en particulier dans les domaines des Sciences de l'Homme, dans les Sciences du Religieux et dans la Littérature. Une réflexion s'impose ensuite sur les conditions de la transposition didactique de ces savoirs qui respecte le texte littéraire, les positions de son auteur, la sensibilité du lecteur et, partant, le principe d'une laïcité ouverte. Cette action, réalisée dans le cadre propre à la discipline littéraire, n'exclut pas la possibilité d'autres mises en oeuvre dans une perspective transdisciplinaire s'effectuant sur les thèmes communs mobilisateurs.

Une telle pratique se pose aussi comme une interpellation scientifique à l'institution scolaire et à la pensée laïque, en particulier sur la nécessité de clarifier le concept de laïcité et de l'ouvrir à la prise en compte du fait anthropologique qu'est le religieux. Rappelons, à cet égard, que, si les disciplines des Sciences Humaines ont pu se dispenser jusqu'alors de procéder à cette clarification, c'est que la nécessité ne s'en imposait pas et que les résultats acquis par ces différentes disciplines semblaient pouvoir conforter une laïcité a-religieuse. La nature anthropologique du texte et la démarche anthropologique de sa lecture posent la question que la sociologie avait déjà posée au début de ce siècle à travers E. Durkheim et que l'institution avait résolue par la création de la 5^e section des Hautes Etudes en Sciences Sociales, même si, on le sait, n'ont pas manqué ruptures et tensions.

La lecture anthropologique que nous préconisons, s'appuyant sur la rationalité et sur son développement, sur l'aptitude au discernement, sur la formation à l'autonomie de la personne, sur la prise en compte des dimensions sociales de sa personnalité et sur l'importance du lien social et culturel, non seulement, se présente comme une réponse compatible avec l'esprit de laïcité ouverte tel qu'il s'est manifesté à l'occasion du colloque

⁹⁴⁴ Voir, en particulier, la collection *Histoire des religions*, Paris, Le Cerf, (CRDP de Franche Comté).

⁹⁴⁵ « *Littérature, culture et religion* », stage national UNAPEC, Lyon, novembre 1997.

"Forme et Sens"⁹⁴⁶, mais peut aussi être défini, pour la question qui nous occupe, comme la transposition didactique des démarches de l'anthropologie culturelle et religieuse. Cette démarche, quelle que soit l'institution où elle est utilisée, ne doit et ne peut être confondue avec une démarche dite "de pastorale ou de catéchèse", dont les visées sont tout autres, dans la mesure où l'une et l'autre se situent dans une perspective d'adhésion religieuse ou de transmission de croyances. C'est la raison pour laquelle nous évitons, quant à nous, d'utiliser l'expression "culture religieuse", qui est source d'ambiguïtés, et lui préférons celle d'"intelligibilité du religieux dans la culture", formule proposée par Dominique Julia et Philippe Boutry comme titre de leur Séminaire des HESS, pour l'année 95-96. Cette dernière formule a l'avantage, en effet, de mettre l'accent, à la fois, sur l'objet à rendre intelligible, sur les différents niveaux d'approche anthropologique de l'objet et sur les conditions épistémologiques à mettre en place dans la démarche pour cette élucidation.

La lecture anthropologique se présente d'autant plus comme une démarche intégrant les valeurs d'une laïcité ouverte qu'elle peut et qu'elle doit conduire, autant que faire se peut, à une élucidation du caractère anthropologique du fait religieux. L'intelligibilité de celui-ci, observé et analysé au contact de l'oeuvre littéraire, est une invitation à lire le fait religieux considéré en lui-même comme un fait de nature anthropologique.

Cette lecture, tendant à élucider le fait religieux, à l'égal du fait littéraire, comme une réalité anthropologique rejoint la démarche de démythologisation qu'avancait Rudolf Bultmann dans sa conférence de 1941 : "Neues Testament und Mythologie"⁹⁴⁷, comme nous l'avons indiqué à la fin du chapitre précédent.

Une telle prise de conscience, qui est démythologisation et qui découvre, à l'occasion de la lecture de l'oeuvre littéraire, que le mythe fondateur contient, dans son principe même, des éléments de démythification, est de nature à permettre à l'élève un renouvellement de tout son être et une initiation, au sens fort du terme, à une ouverture à l'autre et l'intégration des valeurs d'une laïcité ouverte.

Ainsi, la lecture anthropologique reconnaît une dimension culturelle à l'oeuvre littéraire, où le religieux a sa part. Originellement religieuse, l'oeuvre littéraire, y compris celle de la modernité, garde comme traces de cette origine les formes appartenant en propre à l'univers symbolique de la culture qui a produit cette oeuvre. Dans ce siècle, pourtant largement sécularisé, rares sont les productions littéraires où cette dimension soit tout à fait absente. Rendre compte de l'oeuvre littéraire et la rendre intelligible aux élèves du lycée suppose donc une prise en compte de la réalité culturelle de cette oeuvre et rend, de ce fait, nécessaire la prise en compte de la dimension religieuse de la culture et, par voie de conséquence, l'intelligibilité de cette dimension. La lecture anthropologique, en s'appuyant sur les méthodes du texte, est équipée méthodologiquement pour permettre l'identification du linéament religieux de l'oeuvre, sa description et la compréhension de ce qu'est le religieux dans le champ anthropologique.

Cette lecture, en respectant l'oeuvre dans toutes ses dimensions, propose à

⁹⁴⁶ Colloque « *Forme et sens* », Paris, Ecole du Louvre, avril 1996.

⁹⁴⁷ Bultmann (Rudolph), *Jésus, Mythologie et démythologisation*, préface de Paul Ricoeur, Paris, Le Seuil, 1968.

l'enseignant et à ses élèves une démarche de découverte et de compréhension qui peut conduire jusqu'à l'élucidation du caractère anthropologique du fait religieux. Cette lecture, en respectant la personne du lecteur dans ses options personnelles, permet aussi à l'apprenant d'accéder de façon autonome à une identification de sa propre culture et du linéament religieux qui lui est spécifique, quelles que puissent être les références de cette culture ou de la religion à laquelle elle se trouve liée.

En développant une attitude de respect de l'oeuvre et de ses lecteurs, et en privilégiant une démarche de rationalité, cette lecture aide à la construction chez, l'apprenant, de la tolérance, fondement de la laïcité et de la citoyenneté.

Chapitre 14. La lecture anthropologique permet au lecteur de s'ouvrir aux différentes dimensions de l'altérité et, en particulier, à l'altérité culturelle

« Car comment vivre sinon dans l'Autre au fil de l'Autre, comme l'arbre déraciné par la tornade et les rêves des îles flottantes ? Et pourquoi vivre si l'on ne danse l'Autre ? », Léopold Sédar Senghor, *Ethiopiennes*, Paris, Le Seuil, 1956.

Alors que l'enseignant de Lettres fait dans ses cours de fréquentes références aux valeurs humanistes, il est pour le moins paradoxal de constater, chez le lycéen ou l'étudiant, la persistance, voire le développement d'une attitude de rejet de l'autre, allant jusqu'à la peur devant l'expression de formes culturelles autres. Une telle attitude est-elle vraiment nouvelle ? La littérature elle-même nous offre, à ce propos, maints exemples de comportements contradictoires à l'égard de l'inconnu ou de l'étranger. De la littérature médiévale, qui exaltait les valeurs propres à la culture chrétienne occidentale, heurtant de front le monde musulman, aux auteurs de notre siècle qui ont mis leur plume au service des nationalismes comme Maurice Barrès ou Gabriel d'Annunzio, ou qui, tel Céline, après avoir pris ouvertement la défense des pauvres et des opprimés, sont devenus les chantres de l'antisémitisme ou des idéologies totalitaires, de nombreuses oeuvres littéraires sont marquées du signe de l'inquiétude identitaire, du mépris, du rejet de l'autre et de son exclusion, à l'inverse, il est vrai, d'un Montaigne, se préoccupant fort, au 16ème siècle, de la situation des Indiens d'Amérique, ou encore d'écrivains de notre temps comme Thomas Mann, Paul Claudel (au contact des cultures orientales et spécialement japonaise) ou Léopold Sedar Senghor, qui ont fait de leurs oeuvres une illustration des thèmes de l'altérité, de l'ouverture à autrui et de la reconnaissance de sa culture.

Sans doute ne suffit-il pas d'aborder ces oeuvres dans une perspective humaniste, sans doute ne suffit-il pas de mettre au programme de son enseignement le thème du racisme et de le traiter de façon cumulative pour faire acte d'éducation. On observe même paradoxalement qu'un tel enseignement induit chez les préadolescents et les adolescents des comportements contraires à ceux qui sont attendus, ne serait-ce que dans leur refus affectif d'aborder certains thèmes, ou dans diverses attitudes qui pourraient laisser penser que l'occasion ne leur a pas été donnée de réfléchir à ces questions contemporaines ?

S'il est vrai que les outils méthodologiques sont aujourd'hui suffisamment nombreux pour faire de l'apprentissage de la lecture au Lycée et à l'Université le lieu d'une analyse

approfondie du phénomène culturel, nous nous demanderons à quelles conditions un tel apprentissage peut constituer, pour l'apprenant, une initiation consciente et réfléchie à son identité culturelle, peut l'amener à la découverte intellectuelle de l'altérité et peut devenir une formation authentique à l'acceptation de l'autre et de sa culture. En d'autres termes, quels éclairages l'oeuvre littéraire apporte-t-elle sur ce qui fonde et qui motive les différentes formes de relations entre les individus, les groupes ou les cultures différentes ? A quelles conditions l'apprentissage de la lecture peut-il devenir un acte pleinement éducatif, qui prenne en compte les conditions psychologiques d'un adolescent en phase de construction de soi, qui lui fasse découvrir la complexité du rapport à l'autre (dans une dimension anthropologique et universelle), qui favorise l'identification de son identité culturelle et l'acceptation de celle de l'autre, tout en respectant authentiquement la spécificité du texte littéraire ?

Notre intervention consistera à désigner les démarches à privilégier par l'enseignant de Lettres et dans l'étude de l'oeuvre littéraire, en vue de donner à ses élèves les moyens de se construire comme des êtres de culture intégrant l'identité de l'autre et de les rendre capables de développer une relation interpersonnelle et interculturelle dynamique et créatrice.

14.1. La littérature fait découvrir la diversité de la relation à autrui.

Si l'on veut bien considérer l'oeuvre littéraire et ses personnages non pas seulement comme de pures fictions destinées à recréer le lecteur, mais comme des réalisations humaines riches d'enseignement, où peut se lire et s'analyser le comportement de l'homme, on conviendra que la lecture d'une oeuvre littéraire peut être l'occasion, pour l'enseignant, de faire saisir à ses élèves la variété des attitudes et des relations à l'autre.

Dès son observation des personnages de l'oeuvre, qui constitue le premier temps de sa démarche de lecture, l'étudiant pourra découvrir combien peuvent être diverses les attitudes et les relations à autrui. Une pièce telle que *Le roi pêcheur* met en évidence quelle variété de gestes, de réactions ou de comportements l'homme développe face à l'autre ou à l'étranger. L'action de cette pièce, comme celle de l'opéra de Wagner, *Parsifal*, dont Julien Gracq s'est largement inspiré, se passe au château de Montsalvage, où vit la communauté des chevaliers du Graal unie autour de son roi Amfortas. Dès le premier acte, l'arrivée, aux abords du château, d'un chevalier inconnu provoque, dans l'entourage du roi pêcheur, diverses réactions. Si la reine Kundry place tous ses espoirs dans l'étranger qui arrive, en revanche, Clingsor, le sorcier, manifeste publiquement ses réticences, ses craintes envers le nouveau venu et perçoit son arrivée comme une menace : "La tranquillité - le repos presque ! s'établissaient en équilibre sur l'impossible, sur le sacrilège, sur la mort ! [...]. Tout cela, soupire-t-il, est fini" ⁹⁴⁸ !. Le spectateur assiste, au cours du deuxième acte, à deux scènes de rencontre, qui lui présentent d'autres attitudes possibles à l'égard de l'autre ou de l'étranger. Au delà des gestes convenus d'hospitalité et d'accueil qu'il adresse au nouveau venu, le vénérable ermite Trévrizent n'hésite pas à porter ouvertement un jugement critique sur le comportement du chevalier, à partir de ses propres références idéologiques ou religieuses, et à lui signifier

⁹⁴⁸ Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Paris, José Corti, 1948 : Acte 1er, répliques de Clingsor, p.30.

son hostilité. En suivant l'itinéraire de Perceval, le spectateur ou le lecteur est ensuite témoin d'une nouvelle scène de rencontre. Le chevalier, qui continue son chemin le long du lac de Brumbâne, se porte spontanément au secours du roi pêcheur, en difficulté devant une grosse prise, ce qui lui vaut d'être gratifié du meilleur accueil. Mais, sous l'apparente hospitalité du roi Amfortas, on peut lire des intentions plus suspectes dans des propos énigmatiques ou équivoques : "il est vrai que je vous regarde. Il est rare qu'un étranger s'égare par ici et un peu de curiosité m'est permise"⁹⁴⁹.

Ainsi, de la crainte à l'espoir, de la menace exprimée ou dissimulée à l'expression de la bienveillance, et du geste d'accueil ou de secours à l'entreprise hostile, l'élève peut, comme spectateur ou comme lecteur, à partir de la diversité des situations qu'offre l'œuvre littéraire, percevoir la variété des attitudes ou des dispositions mises en œuvre par l'homme à l'occasion de ses échanges ou de ses relations avec l'autre.

14.2. L'approche caractérologique permet à l'élève de mieux identifier les comportements humains.

Constatant d'une part une telle diversité des comportements, s'il se réfère à l'ensemble des personnages, constatant d'autre part une relative constance des attitudes à l'égard de l'autre chez le même personnage, l'élève déduira que la relation à autrui chez les individus est fonction, dans une large mesure, de leurs dispositions idiosyncratiques et de leur caractère. En mettant en évidence la manière dont les personnages de la pièce de Julien Gracq accueillent dès l'abord l'inconnu, attitude qui préfigure la relation qu'ils développeront ensuite à son égard, en mettant en évidence les processus psychologiques qui déterminent chez l'individu des comportements à ce point persistants et cohérents, l'enseignant fera œuvre d'éducation. A ce point de notre réflexion, nous pensons que, s'il veut développer chez son élève une autonomie suffisante dans sa lecture, il aura tout avantage à le doter d'un outil de référence tel que l'approche caractérologique, conçue d'abord par Heymans et Wiersma, puis développée, entre autres, par Le Senne, Mounier et Berger. Une telle analyse, appliquée aux personnages de l'œuvre littéraire, offre à l'apprenant la possibilité de concevoir dans quelles mesures les différents traits de caractère qui font une personnalité conditionnent aussi ses attitudes à l'égard d'autrui. C'est ainsi que l'élève, par l'analyse des différents personnages de l'œuvre, par la constatation de similitudes tant dans leur comportement social que dans leurs traits de caractère, pourra établir qu'il existe certains processus proprement psychologiques à l'origine des relations à l'autre.

Observant par exemple les personnages de Perceval et d'Amfortas qui ont en commun l'émotivité et l'activité et qui ne diffèrent que sur un seul trait caractérologique, celui du retentissement primaire ou secondaire, le jeune lecteur pourra réaliser combien l'impulsivité du jeune chevalier le pousse à aller, d'un seul élan, vers l'autre, tandis que la secondarité d'Amfortas l'incline à des attitudes plus distantes, plus réfléchies, plus calculées : ne va-t-il pas jusqu'à tisser, avec patience et ténacité, le filet dans lequel il prendra Perceval, au point de mériter l'appellation de "roi pêcheur" ? L'étudiant pourra, de la sorte, déduire combien le caractère modèle et détermine, dans une large mesure, le

⁹⁴⁹ Gracq (Julien), op. cit., p.75.

comportement et les attitudes d'un individu à l'égard d'autrui. Une telle analyse, pour superficielle qu'elle soit, dans la mesure où elle s'en tient à une description comportementale, n'en a pas moins le mérite de permettre à l'élève de découvrir que certains types de caractère peuvent devenir enfermants, en prédisposant l'être à des attitudes individualistes d'isolement ou d'indifférence. Une telle analyse constitue pour lui une invitation à laisser l'individu qui est en lui pour être, selon Emmanuel Mounier, "pleinement personnel"⁹⁵⁰ et devenir de plus en plus "capable d'autrui"⁹⁵¹.

14.3. L'approche psychocritique comme prise de conscience des sources du conflit.

Mais il convient de pousser plus loin la réflexion en montrant les bénéfices que peut retirer le jeune lecteur de l'analyse des raisons qui poussent un auteur à privilégier, dans la création de ses rôles, tel ou tel caractère ou telle attitude à l'égard de l'autre.

Par l'analyse psychanalytique de l'oeuvre littéraire, l'enseignant permet à l'élève de mettre en évidence, au-delà des comportements et des attitudes psychologiques des personnages lisibles en surface, les structures inconscientes de l'auteur et la manière dont ces structures conditionnent et modèlent son rapport à l'autre. Il lui permet, dans le même temps, de prendre conscience, pour lui-même, de ce qui conditionne, dans une large mesure, sa propre relation à autrui.

Pour rendre son élève capable d'autonomie dans sa lecture psychanalytique de l'oeuvre littéraire, l'enseignant pourra proposer à son élève d'appliquer la démarche élaborée par Charles Mauron et préconisée dans son ouvrage : *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*⁹⁵².

A la recherche des éléments répétitifs dans l'oeuvre romanesque de Julien Green, l'élève pourra retrouver de façon constante, voire obsédante, la présence d'un homme venu d'ailleurs, qui se sent étranger, pour reprendre l'analyse de Jacques Petit dans *Julien Green, l'homme qui venait d'ailleurs* : c'est le pasteur dans *Mont-Cinère*, le docteur Maurecourt d' *Adrienne Mesurat*, Guéret dans *Léviathan*, Joseph Day dans *Moïra*. A ce rôle clairement identifiable correspond symétriquement une autre figure, celle d'êtres féminins qui vivent mal leur condition : Emily Fletcher, dans *Mont-Cinère*, réapparaît sous les traits de l'héroïne d'*Adrienne Mesurat* ou devient Angèle, dans *Léviathan* : toutes ont le sentiment de vivre une existence médiocre, étroitement et strictement surveillée.

⁹⁵⁰ Mounier (Emmanuel), *Traité du caractère*, Paris, Ed. du Seuil, 1946, p.41. Tous les types de caractères doivent être considérés comme négatifs, si l'on veut bien admettre que "nous ne sommes typiques que dans la mesure où nous manquons à être pleinement personnels".

⁹⁵¹ Mounier (Emmanuel), *Le personnalisme*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 1950, p.37.

⁹⁵² Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel, Introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti, 1963. Rappelons qu'une telle approche, reprenant les observations de Freud sur le discours inconscient appliqué à l'oeuvre littéraire une démarche en quatre étapes. La première consiste à repérer dans l'oeuvre des éléments suffisamment répétitifs pour être considérés tout à la fois comme fortement significatifs et comme échappant au contrôle conscient de l'auteur.

Or les relations, que les personnages entretiennent entre eux et que l'analyse permet de mettre à jour, confirment et semblent dupliquer les structures révélées par la première étape tendant à former un système cohérent et structuré. On constate, en effet, dans l'univers greenien que tout être, porté vers l'autre par son désir de donner de l'amour, se trouve brisé dans cet élan par des violences ou par un meurtre. C'est ainsi qu'Adrienne Mesurat, éprise du docteur Maurecourt, tue son père ; c'est ainsi que Guéret, après avoir désiré Angèle, la brutalise et la défigure ; c'est ainsi que le même tragique caractérise la relation entre Joseph Day et Moïra.

A partir de l'analyse d'un tel système de relations formant structures, il s'agit, dans un troisième temps, d'interpréter le "mythe personnel" qui se dégage de l'œuvre, c'est-à-dire d'élucider les rapports que l'auteur entretient avec les figures de ce mythe. Si l'on applique une telle interprétation à l'œuvre de Julien Green, apparaît de toute évidence une ambiguïté de l'identification chez l'auteur. L'identification se fait, soit à des personnages masculins (dans le cas de Guéret ou de Joseph Day), soit à des personnages féminins (dans le cas d'Angèle, ou d'Adrienne Mesurat). Quand le personnage dont l'auteur adopte le point de vue est un homme, celui-ci agresse l'objet amoureux féminin. Quand le personnage avec lequel l'auteur entretient un rapport privilégié est une femme, l'objet amoureux est un homme, lequel n'est l'objet d'aucune hostilité. S'il est vrai, comme le note Jacques Petit, que la rencontre de l'autre constitue "peut-être le thème le plus profond de toute l'œuvre greenienne"⁹⁵³, il ressort assurément de toute l'analyse précédente que, au moment où il produit ces œuvres, Julien Green manifeste une construction inachevée de son image personnelle et que les contradictions et les ambiguïtés dont témoignent les personnages de son œuvre peuvent être lus comme étant à l'origine d'un rapport à l'autre conflictuel ou vécu tout au moins dans la crainte.

A partir d'une telle mise en évidence, dans l'œuvre, de l'inconscient comme "discours de l'Autre"⁹⁵⁴ pour reprendre la formule connue de Jacques Lacan, à partir de la découverte dans son propre discours, d'une certaine part d'altérité ou d'hétéronomie, le jeune apprenant pourra également éprouver combien la construction de soi et son rapport à l'autre sont intimement liés. Il s'apercevra de la sorte qu'un antagonisme existant en soi ou avec les autres peut ne pas être définitif, étant lié à une histoire en cours d'évolution. En présence d'éventuelles marques d'hostilité manifestées par autrui, l'élève, qui a compris qu'un tel comportement peut n'avoir d'autre origine qu'un inachèvement temporaire, dédramatisera ce qui peut être pris comme attitudes agressives faisant obstacle à l'échange interpersonnel. Et, en saisissant toute l'importance d'une identification, aussi claire que possible, de lui-même pour une relation à l'autre, positive et libérée, il développera dans le même temps sa capacité à devenir un être de communication et de compréhension, tant il est vrai que, comme le note Charles Du Bos dans son *Journal*, "les connaisseurs d'eux-mêmes sont les meilleurs connaisseurs d'autrui et de l'autrui le plus opposé"⁹⁵⁵.

⁹⁵³ Petit (Jacques), *Introduction aux œuvres complètes de Julien Green*, Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1972.

⁹⁵⁴ Lacan (Jacques), *Écrits*, Paris, Ed. du Seuil, 1966, p.265 (entre autres) : "L'inconscient, c'est le discours de l'Autre".

⁹⁵⁵ Du Bos (Charles), *Journal*, 1921, p.19.

14.4. Seule la lecture plurielle d'une œuvre peut permettre de comprendre la complexité de l'œuvre littéraire et la complexité des rapports à autrui.

Mais une seule approche de l'oeuvre n'enferme-t-elle pas l'individu dans un discours réducteur pour la compréhension de l'oeuvre et dans le solipsisme, lui interdisant une véritable compréhension de lui-même et d'autrui ? L'analyse de l'oeuvre, dans une pluralité d'approches, permettra de prendre conscience de la diversité des processus ou des enjeux de la relation à l'autre, d'élucider les motifs de cette relation et sera pour l'élève l'occasion de faire, dans la gestion d'approches textuelles diverses, une expérience de la complexité du rapport à l'autre, expérience qui est de nature à renforcer sa propre structuration psychologique.

La lecture de la relation à l'autre dans une oeuvre littéraire, de par sa complexité, n'est pas réductible à une approche, fût-elle réalisée aux différents niveaux de l'oeuvre. Seule une lecture plus complexe permettra de prendre la mesure réelle des enjeux de cette relation et c'est bien cette complexité qui doit faire l'objet de l'enseignement et de l'éducation.

Un élève se donnant comme tâche de rendre compte, à travers une lecture complexe, d'un texte tel que la première page de *Madame Bovary* de Flaubert, pourra, à partir des approches thématiques et structurales du texte, prendre d'abord connaissance de la réalité d'une scène de la vie scolaire : l'arrivée d'un nouveau dans une classe.

Une telle scène, qui est l'occasion pour le lecteur d'analyser, à travers les rites et les comportements de chacun des protagonistes en relation, un rapport conflictuel entre un groupe social et un individu étranger à ce groupe, peut l'amener tout d'abord à découvrir l'importance d'éléments apparemment sans relation (le vêtement, le comportement, les marques identitaires du langage, tel que le pronom "Nous" par lequel le texte commence) comme signes d'appartenance à un groupe. L'analyse de cette scène peut ensuite amener l'élève à vérifier l'appréciation de Max Scheller, pour qui l'homme, dans certaines situations de sa vie sociale "vit plus dans la communauté que dans son propre individu"⁹⁵⁶. Constatant en effet combien les élèves de la classe décrite par le texte adoptent à l'égard du "nouveau" les mêmes attitudes standards ou stéréotypées, par volonté de signifier leur appartenance à ce groupe, l'élève pourra évaluer d'une part la pertinence des modèles explicatifs des psychosociologues⁹⁵⁷, évaluer, d'autre part, son propre fonctionnement à l'égard d'autrui et, dans cette relation interne ou externe au groupe d'appartenance, la part de son assujettissement aux normes et à la pression de conformité.

Poursuivant son étude du texte de Flaubert par l'élucidation du rapport entretenu par l'auteur avec ses différents personnages, l'élève pourra aisément établir que l'auteur, à partir d'une scène décrite à travers la vision d'un collégien fier de son appartenance sociale, a accentué la charge burlesque et adopté une double attitude à l'égard de

⁹⁵⁶ Scheller (Max), *Nature et formes de la sympathie*, Paris, Payot, p.260.

⁹⁵⁷ Voir, à cet égard, Lewin (Kurt), en particulier *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959.

"l'autre" incarné dans le texte par Charles Bovary. On constate, en effet, qu'à l'instar du professeur Flaubert s'est laissé aller à un morceau de bravoure et d'ironie dont le personnage intrus fait les frais. Quant à la pointe de compassion dont, malgré cette charge burlesque, il gratifie le "pauvre garçon", elle pourrait n'être que le reflet ambigu d'une éducation et d'une culture chrétiennes. Cette duplicité de l'auteur sera par ailleurs mise en évidence par une approche sémiotique du texte, identifiant, à partir de la découverte de ses structures profondes, dans une inflation de la conscience de soi, une exclusion de l'autre assortie, comme nous venons de le voir, d'un sentiment de mauvaise conscience.

Une telle relation à l'autre représentée dans le texte, ne porte-t-elle pas trace des contraintes d'une formation ou d'une situation socio-historique particulière ?

Le texte de Flaubert paraît, à cet égard, exemplaire. Une analyse sociologique ou socio-critique de ce texte permettra à l'élève de découvrir le rapport à l'autre comme un "fait social", c'est-à-dire, ainsi que le définissait Durkheim, comme "une réalité *sui generis*, distincte des faits individuels qui la manifestent."⁹⁵⁸ Le texte nous décrit en effet à travers cette scène de la vie scolaire le contact de deux mondes : le monde urbain et bourgeois et le monde rural. Il représente l'institution scolaire avec ses hiérarchies et ses compromis, comme un système social stable et cohérent, voire clos marquant sa réticence à l'intrusion du nouveau, tenu à distance "derrière la porte". La vision du monde pessimiste qui se manifeste par ailleurs ainsi que le dessin caricatural dont fait l'objet le "pauvre garçon" conforteront le lecteur dans l'hypothèse que l'idéologie de ce texte est une idéologie ségrégationniste, le "nouveau habillé en bourgeois" ne pouvant prétendre s'intégrer à la société de culture bourgeoise où il s'affirme comme un intrus. Une telle expérience de la lecture, faite dans la succession et la diversité des approches, permet de rendre compte de la complexité de la relation à l'autre à travers un apprentissage de méthodes favorisant l'autonomie de l'apprenant.

Cette lecture lui offre par ailleurs, dans sa pluralité, l'occasion de rencontrer l'altérité, chaque approche devant être relue et reinterprétée à partir des autres approches dans une recherche des convergences, qui ne peut que développer les aptitudes du lecteur à rencontrer l'autre et qu'enrichir progressivement les capacités d'écoute et de compréhension d'autrui, comme résultats d'une attitude raisonnée et raisonnable.

14.5. Découverte, au cœur du mythe de l'œuvre et de la culture, de son paradoxe et de l'altérité.

La lecture plurielle ainsi expérimentée permet aussi à l'élève de découvrir, dans le principe de l'œuvre, le signe et la marque d'une culture et lui fournit les moyens de réfléchir sur le concept de culture et de s'approprier de façon consciente sa propre identité culturelle. Une telle découverte est de nature à le préparer à l'acceptation d'autres systèmes culturels, et ceci, d'autant plus qu'il découvrira à cette occasion que le modèle ou le principe fondateur de sa propre culture intègre l'altérité .

Posons d'abord que la découverte, au cœur de l'œuvre, de son système interne

⁹⁵⁸ Durkheim (Emile), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1990 (1ère édition 1937), p.9.

permet au jeune lecteur l'identification du système culturel et du mythe fondateur de ce système, qui sont au principe même de l'oeuvre étudiée. Si l'on applique au *roi pêcheur* cette observation, on admettra, à partir d'une lecture plurielle de cette pièce, que le principe fondamental sur lequel se fondent les signes et les significations de celle-ci est celui de la contradiction ou du paradoxe. Une telle opposition s'exprime, en effet, aussi bien dans les thèmes choisis par l'auteur que dans les structures profondes dévoilées par les approches structurale et sémiotique. Dans la mesure où les diverses approches de cette oeuvre concluent à une même alternative entre des éléments, des relations ou des postulations contradictoires, l'élève pourra se convaincre que le texte se construit sur une opposition fondamentale, que met particulièrement en évidence cette réplique d'Amfortas : "Tout ce qui est éclairé porte une ombre". Dans la mesure où, par ailleurs, le tragique neutralise toujours l'épique dans cette pièce et où cette opposition révèle les postulations d'un homme dans leurs ambiguïtés, les aspirations d'une société dans leurs contradictions, les aspects de la condition humaine dans un pathétique dilemme, comment l'élève ne reconnaîtrait-il pas, à ce niveau de lecture, dans une telle signification, une réalité de dimension anthropologique, en relation avec le système culturel et avec son modèle mythique !

C'est ainsi que le système interne du *roi pêcheur*, identifié précédemment comme fondé sur l'opposition radicale entre le tragique et l'épique, peut être également lu comme le reflet ou l'empreinte du système culturel et de son mythe fondateur. Le même paradoxe, qui transparaît à partir des diverses approches de l'oeuvre, se révèle être au principe du système culturel lui-même : la Mission et la Passion du Christ ne révèlent-elles pas le même crucial dilemme ? Le Christ n'assure-t-il pas successivement et simultanément, dans ce récit, le rôle du Sauveur et celui de la Victime ?

A ce niveau de lecture, et à ce niveau-là seulement, les diverses significations des oeuvres se confondent au moins partiellement pour s'unifier et signifier la marque distinctive d'une culture. Dans la mesure où elles relèvent de la même aire culturelle, toutes les oeuvres littéraires, quelles qu'elles soient, portent dans leur structure la plus profonde, au moins en partie, la trace du paradoxe fondateur de ce système culturel. C'est ainsi que le texte de Flaubert, abordé précédemment, texte où nous avons remarqué une exclusion de l'autre, assortie d'une compassion qu'il est légitime d'interpréter comme le reflet d'une éducation culturelle chrétienne, pour ironique qu'il soit dans le ridicule qu'il prête à la figure de paysan simple et naïf de Charles Bovary, n'en fait pas moins le portrait d'une victime pitoyable, d'un bouc émissaire, à l'image d'un Christ aux outrages. C'est ainsi que les oeuvres de Julien Green sont notamment caractérisées par une rupture brutale, voire meurtrière, des élans qui portent ses personnages vers l'autre, mais aussi sont marquées au signe de l'ambiguïté. Ces éléments qui, de toute évidence, relèvent du système interne organisateur qui est au principe de l'oeuvre de Green, ne coïncident-ils pas, à un certain niveau de profondeur et de généralité, avec les caractères fondamentaux reconnus pour être ceux du mythe fondateur de notre système culturel ?

Comment ne pas reconnaître en effet dans ces êtres, portés vers l'autre par leur désir de donner de l'amour et rejetés par un acte violent ou par un meurtre, l'image du Christ lui-même ? L'élève pourra voir, dans l'ambiguïté elle-même de l'oeuvre, une forme, certes affaiblie et altérée, de l'altérité qui est caractéristique du mythe fondateur de notre

système culturel, si l'on suit Rudolph Bultmann.

Ainsi, en prenant conscience, de façon rationnelle, du caractère au moins partiellement paradoxal de toute oeuvre littéraire produite par le système culturel auquel il appartient, l'élève prendra une mesure exacte du principe qui fonde et qui structure en profondeur une culture qui peut-être la sienne. En s'appropriant les outils d'analyse, il peut porter un jugement plus circonscrit à l'égard des systèmes de pensées ou des comportements qui s'enferment dans leurs propres certitudes, au point de générer les totalitarismes, les intégrismes, ou les fondamentalismes dont une des spécificités est bien l'exclusion de l'altérité et la réduction de l'autre à l'étranger (l'"extraneus" par opposition à l'"alter").

Comme on peut le voir, le langage paradoxal de l'oeuvre et du mythe qui la fonde, découvert à l'occasion de l'apprentissage, intègre la présence et la réalité de l'autre et constitue une invitation, pour le jeune lecteur en phase d'élaboration personnelle, à se construire lui-même comme un être de culture intégrant la présence de l'autre.

14.6. De la reconnaissance des autres cultures à l'échange interculturel.

Ayant ainsi découvert les traits de sa propre culture par l'exercice rationnel d'outils d'analyse, l'élève sera capable alors d'entrer dans d'autres systèmes culturels et d'en identifier les caractères et les principes, par comparaison avec le sien.

Cet échange pourra s'effectuer, dans un premier temps, avec d'autres cultures véhiculées par la même langue que la sienne. Ainsi, pour un francophone, les pays appartenant à la même aire linguistique ont l'avantage d'offrir une grande variété d'oeuvres relevant de systèmes culturels différents. C'est en étudiant celles d'Albert Cohen, de Tahar Ben Jalloun, de Kateb Yacine, de Léopold Sédar Senghor que l'enseignant, en respectant tout à la fois les exigences propres à la lecture et à une formation anthropologique et interculturelle, permettra à son élève de faire l'expérience de cultures différentes et de découvrir, à travers ces productions culturelles, d'autres mythes qu'il pourra comparer avec ceux qui relèvent de son propre système culturel. Certains, qui appartiennent à une famille immigrée, découvriront même, à cette occasion, le mythe qui est au centre de la culture de leurs ascendants.

La comparaison entre des mythes relevant de cultures différentes permettra aux jeunes lecteurs de comprendre mieux ce qu'est un mythe et surtout de percevoir l'importance des productions symboliques et l'importance du mythe dans l'expérience humaine. L'approfondissement de cette comparaison leur permettra aussi de reconnaître, dans cette capacité de symbolisation, "un principe d'applicabilité universelle couvrant tout le champ de la pensée humaine"⁹⁵⁹ pour reprendre la formule d'Ernst Cassirer.

Cette analyse interculturelle permettra enfin au jeune lecteur d'identifier, à travers ces productions culturelles, ce qui est de l'ordre d'une anthropologie générale et ce qui est spécifique à un système culturel donné. C'est ainsi que, à travers l'oeuvre de Léopold Sédar Senghor, l'élève pourra découvrir les mythes africains, mais aussi la célébration de l'Autre, qu'il s'agisse de la femme, de l'ancêtre mort, du frère de race, mais encore

⁹⁵⁹ Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 1975 (pour la traduction).

l'aspiration, à partir d'une identité reconnue dans la négritude, à une réconciliation universelle des races.

Cette formation à l'altérité culturelle est-elle inconcevable dans l'échange entre les cultures nationales d'Europe, si proches géographiquement ? L'histoire du Vieux Continent aurait-elle causé de telles fractures qu'il serait impossible aujourd'hui d'identifier un mythe commun comme étant au principe des différentes cultures qui forment la mosaïque européenne ? Au-delà des différences linguistiques, la lecture méthodique et approfondie d'oeuvres appartenant aux différentes littératures d'Europe permettra à l'élève de reconnaître, dans le récit de la révélation christique, le mythe fondateur de notre système culturel commun.

Certes, il ne peut s'agir pour l'enseignant de faire seulement découvrir à ses élèves une thématique partagée par des auteurs comme Alexandre Soljenitsyne, Heinrich Böll ou Michel Tournier, ou de réaliser une étude des variations liées à certains thèmes communs à leurs oeuvres. Il importe bien plutôt, à partir d'une étude approfondie de ces oeuvres, d'identifier, sous la forme du mythe, le fonds culturel commun et l'empreinte spécifique d'une culture. A travers les intrigues romanesques propres à chaque oeuvre, vont apparaître les caractéristiques primordiales de l'Aventure et de la Révélation chrétiennes. C'est ainsi que Katarina Blum, victime de la manipulation médiatique, accusée d'avoir, par amour, mis en péril la sécurité de l'Etat, c'est ainsi qu'Ivan Denissovitch, accomplissant, avec un souci de perfection, son travail quotidien malgré le froid hostile, et assumant une expérience tragique et pourtant sans tragédie, c'est ainsi que Robinson, héros de la solitude, souffrant de l'absence de l'autre, vivant une initiation qui l'éloigne de ses origines et en fait un "homme nouveau",⁹⁶⁰ reproduisent, chacun à leur manière, la Vie et la Passion du Christ.

Dans sa lecture de la fin paradoxale de ces personnages romanesques, l'élève pourra par ailleurs discerner, au-delà de leur échec commun, dans ce qui est, pour l'une, libération, pour l'autre, sainteté, pour le dernier, découverte de sa véritable identité, une commune transfiguration.

Une telle prégnance du mythe fondateur au principe des productions culturelles n'est-elle pas aussi à l'origine de l'élaboration ou de la formation des personnes ? L'oeuvre et la vie de Jean Genet, "Saint et martyr", s'il faut en croire Jean-Paul Sartre, seraient là pour le montrer, en dépit de ses positions si souvent hostiles au religieux institué.

Comme on le voit, c'est à la condition d'une lecture approfondie et dans le respect même de la nature littéraire et culturelle du texte qu'on peut montrer à l'élève combien la culture européenne n'est pas exempte de paradoxes. Cette tension dans les contraires n'est-elle pas une invitation adressée à découvrir l'autre, au delà des apparences, et de manière approfondie, n'est-elle pas une incitation à rechercher et à entreprendre, dans une démarche consciente, l'élucidation du système culturel de l'autre et de l'Autre ?

"Le langage, l'art, le mythe, la religion, note Ernst Cassirer, ne sont pas des créations isolées, fortuites. Un même lien les rattache ensemble"⁹⁶¹. Nous avons voulu montrer,

⁹⁶⁰ Tournier (Michel), *Le vent Paraquet*, Paris, Gallimard, 1977.

dans ce chapitre, à quelles conditions l'enseignant de lettres, à travers l'étude des œuvres littéraires, peut donner à ses élèves, non seulement, les moyens de se construire eux-mêmes, comme des personnes et comme des êtres de culture, mais encore la possibilité de reconnaître l'identité de l'autre et de développer une relation interpersonnelle et interculturelle dynamique et créatrice. D'accord avec Madame Abdallah-Pretceille pour laquelle "l'application du discours interculturel au champ pédagogique ne se concrétise pas par la construction d'une nouvelle discipline"⁹⁶², nous pensons que c'est d'abord à partir des méthodes spécifiques à l'analyse textuelle que le professeur de littérature, pour ce qui le concerne, permettra à ses élèves ou à ses étudiants de découvrir, d'une façon progressive et diversifiée, la réalité personnelle et culturelle, en leur garantissant l'autonomie de la démarche.

Ce faisant, ces approches, qui permettent à l'élève de découvrir quels processus psychologiques sont lisiblement à l'œuvre dans l'échange entre individus et groupes d'appartenance ou de culture différentes, vont l'armer conceptuellement et lui donner les moyens rationnels de comprendre la complexité du rapport à l'autre, qui est à la mesure de la complexité de l'homme et de la culture. Seule la lecture anthropologique, dépassant la simple juxtaposition des lectures et des approches, lui fera progressivement prendre conscience des structures profondes de la réalité humaine et de la réalité culturelle et le conduira à découvrir dans les œuvres littéraires une identité culturelle qui peut être la sienne. Au niveau de lecture préconisé, les diverses significations dépassent les limites du champ où elles ont surgi, pour s'unifier et signifier la marque propre d'une culture. Une telle démarche prépare à l'acceptation d'autres systèmes culturels, aide à relativiser sa propre culture et la culture d'autrui et rend l'élève capable de mesurer et d'évaluer l'identité humaine, au-delà de la disparité des cultures. La découverte, au cœur de la culture, du mythe et de ses formes symboliques paradoxales prépare à reconnaître que l'identité humaine et l'humanité sont faites d'altérité. Ce mode de lecture qui invite à un constant dépassement, ce système d'éducation qui vise à identifier l'autre et se veut formation à l'altérité vont à la rencontre de la perpétuelle interrogation qui est inscrite dans la nature même de notre système culturel européen.

⁹⁶¹ Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p.104.

⁹⁶² Abdallah-Pretceille (Martine), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, INRP, 1986, p.159.

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

Partie 5. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique

Introduction

Il n'y a pas de formation qui ne soit située dans un contexte culturel. Toute culture suppose des dispositifs de transmission plus ou moins élaborés. Dans le cadre de la civilisation européenne à laquelle nous appartenons , et en particulier sous l'influence de

la culture gréco-romaine et de la culture judéo-chrétienne, cette transmission a été particulièrement théorisée et a pris la forme d'un système éducatif institué. Au sein de ce système, auquel nous avons déjà consacré une analyse dans le volume I, différents acteurs ou facteurs participent à l'acte de formation : l'enseignant, l'élève et le savoir qui, dans le cas qui nous occupe, est symbolisé par l'objet de la lecture qu'est le livre.

Par rapport aux deux volumes précédents qui présentaient la lecture anthropologique (et son application à l'œuvre théâtrale de J. Gracq), dans les différentes étapes de son élaboration, comme discours fondateur de l'œuvre et comme discours fondateur du lecteur, l'objet de celui-ci est d'exposer ce qui est concrètement en jeu dans l'acte d'apprendre et en quoi consiste, en l'occurrence, la mise en œuvre pédagogique et didactique d'une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

Le principal enjeu de la formation d'un jeune lecteur à la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire et à la maîtrise exercée de cette lecture est une *attitude culturelle* constituée tout à la fois *d'une pensée critique*, au sens général du terme, (pensée issue de la pratique configurante des différentes approches et de leur synthèse), d'un *ensemble de dispositions comportementales* induites par une expérience approfondie de la lecture (elle-même fondée sur les multiples situations de lecture expérimentales réalisées antérieurement) et d'une *capacité de stratégie anticipatrice* qui touche aux questions du sens et à la gestion de l'à-venir.

Cette attitude culturelle s'apprend et doit être l'objet d'un plan de formation approprié, comprenant non seulement les dispositifs de formation mais aussi des dispositifs d'évaluation afférents à ce plan de formation et à la nature même de l'attitude culturelle à construire ou en construction.

Si l'on situe la question de la formation dans une perspective rapide, l'élève, dans le cadre du système éducatif, apprend. Cette affirmation simple comporte en soi un certain nombre de limites, d'autant plus importantes qu'elles peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage, en particulier à celui de la lecture en Lycée. En effet, apprendre suppose une attitude «active» d'un sujet qui s'approprie, en l'occurrence dans l'exercice de la lecture, un savoir préalablement construit. Apprendre n'est pas seulement mettre en œuvre ses capacités cognitives (qu'elles relèvent de la connaissance, de la compréhension, de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation), c'est aussi faire jouer ses capacités socio-affectives et psychomotrices. Les théories récentes de l'apprentissage ont mis opportunément l'accent sur la nécessité, pour l'apprenant, de construire son propre savoir et, pour ce faire, d'*apprendre à apprendre*, ce qui suppose la capacité à élaborer des stratégies à partir des méthodes et des savoirs acquis au préalable ou en cours d'acquisition. L'évolution que l'on constate entre ces deux modalités de l'apprentissage que sont *apprendre* et *apprendre à apprendre* nous paraît trouver son origine non seulement dans le développement récent des Sciences Humaines et notamment des Sciences Cognitives, mais surtout dans les présupposés culturels qui sont au principe de la Culture Occidentale et de sa conception du sujet. Le développement de la personne qui fait aujourd'hui florès n'est-il pas, en effet, virtuellement contenu dans le « γνῶθι σεαυτον » de Delphes et de Socrate et n'est-il pas en germe dans la valeur inaliénable de la personne, qui construit par elle-même son Salut, telle qu'elle apparaît avec le Christianisme ?

L'élève apprend donc à apprendre, ce dont l'enseignant, qui lui-même a été élève, doit se souvenir. Ce faisant, il évitera d'être le premier obstacle à une démarche d'appropriation active du savoir par son élève. C'est à cette condition qu'il sera un véritable transmetteur de savoirs et de culture. Pour parfaire sa pratique, il convient que lui-même apprenne à apprendre à apprendre, cette attitude, à y bien réfléchir, n'étant pas si nouvelle que cela quand on regarde le soin avec lequel les cultures se sont préoccupées, dans le passé, des personnes auxquelles elles confiaient le soin de former et d'éduquer les plus jeunes.

Nous avons, dans les chapitres précédents, fait apparaître la complexité, les modalités et les enjeux d'une lecture anthropologique. Une telle complexité et de tels enjeux nécessitent d'évidence la mise en place d'un plan de formation approprié, laquelle relève d'un acte anthropologique et participe à la transmission, voire à la créativité, culturelles.

Dans le premier chapitre de ce volume (soit le chapitre 15), nous envisagerons successivement les différentes composantes de ce plan de formation, à savoir l'explication de l'attitude culturelle à développer chez le jeune lecteur à travers les compétences à privilégier, les savoirs à développer, y compris les savoirs anthropologiques, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-devenir. On aura compris que ce plan de formation dépasse, dès lors, la simple dimension didactique ou instrumentale de l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire. Ce chapitre se conclura par un tableau récapitulatif des grands axes de ce plan de formation à la lecture anthropologique, que nous assortirons d'un commentaire.

Dans le second chapitre (soit le 16^{ième}), nous présenterons la suite ordonnée des séquences de formation susceptibles de permettre à l'élève la maîtrise d'une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire et de développer ainsi non seulement un ensemble de savoirs touchant à l'anthropologie culturelle, mais aussi sa propre attitude culturelle.

Dans le troisième chapitre, 17^{ième} et dernier chapitre, nous avons rassemblé les dispositifs d'évaluation, d'abord ceux qui relèvent d'une évaluation interne au plan de formation et afférents aux séquences d'apprentissage, donnant l'occasion de mesurer jusqu'à quel point la maîtrise des méthodes a été acquise par l'élève, ensuite ceux qui relèvent d'une évaluation externe au plan de formation et permettant, dans une perspective moins directement formative, de mesurer notamment à travers leurs productions, les effets (y compris anthropologiques), des approches sur le discours des apprenants. Nous avons écarté, par principe, une évaluation des comportements des élèves pris individuellement ou collectivement, compte tenu de la difficulté à interpréter certains comportements, et dans le respect de la liberté des personnes. Qualifier, et surtout quantifier, dans ce domaine, nous paraît, en effet, pour le moins contestable.

Chapitre 15. Savoir mettre en œuvre un plan de formation visant à l'appropriation d'une attitude culturelle à travers la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

« Identique Sagesse, toi qui composes l'avenir sans croire au poids qui décourage,

qu'il sente s'élaner dans son corps l'électricité du voyage. » René Char, Seuls demeurent, in Fureur et Mystère, Paris, Gallimard, 1962.

L'objet de ce chapitre est de formuler, d'une manière aussi claire que possible, l'attitude culturelle à développer dans ses différents aspects et dans ses différentes dimensions, de préciser les compétences que l'élève doit acquérir, d'indiquer les savoirs culturels à transmettre, d'élaborer des distinctions terminologiques pour éclairer la pratique, de rappeler les conditions des procédures didactiques et d'inscrire dans le temps les principales phases de la formation, en tenant compte de l'âge et des niveaux de réceptivité des classes d'élèves.

Les chapitres précédents ont permis de découvrir progressivement ce qui s'imposait dans la lecture de l'oeuvre littéraire, à condition que celle-ci soit restituée dans sa réalité de fait anthropologique. L'apprentissage de celle-ci a pour finalités de rendre l'élève capable de saisir le rapport entre l'oeuvre, son propre discours de lecteur et une ou plusieurs culture(s) comme horizon d'écriture ou de lecture de l'oeuvre littéraire. Il se fixe aussi pour but de développer, chez celui-ci, la rationalité, ainsi que des capacités de relation à l'autre, que cet autre soit une personne appartenant à une même culture que lui, ou à une autre culture...

15.1. Les différents savoirs mis en œuvre par la lecture anthropologique.

15.1.1 La lecture anthropologique rend possibles l'acquisition et la maîtrise par l'élève d'un certain nombre de savoirs.

Les savoirs mobilisés et développés par et à travers cette lecture anthropologique sont de natures diverses. Ils concernent, dans un premier temps, les thèmes des textes abordés. Correspondant ensuite au domaine proprement littéraire, ces savoirs touchent aux champs particuliers auxquels sont liées les diverses approches littéraires et textuelles. Ils constituent enfin des savoirs relatifs aux dimensions et aux représentations culturelles et anthropologiques.

15.1.1.1. Les savoirs thématiques.

Nul doute qu'à travers la lecture d'oeuvres littéraires le jeune lycéen ne soit mis au contact d'une diversité de thèmes dont l'index thématique des manuels peut donner une idée. Il n'est pas question ici d'en donner une liste exhaustive. Nous rappellerons néanmoins que l'enseignant ne peut pas moins faire que de prendre en compte, dans le choix des textes et des oeuvres qu'il propose à la lecture de ses élèves, sinon la totalité des savoirs humains, tels qu'ils apparaissent à travers la littérature, du moins une ouverture aussi large que possible aux grands domaines et aux champs de références qui permettent de circonscrire, dans une certaine mesure, l'espace du savoir humain et de l'expérience humaine. Il peut être bon, de temps en temps, pour un enseignant de procéder à une comparaison des thèmes qu'il traite ou fait découvrir à ses classes dans son activité professionnelle avec un index d'Encyclopédie ou l'Index de la Classification Décimale Universelle⁹⁶³, même si l'on sait que ce type de classification documentaire s'articule à la jonction des classifications des choses matérielles et des typologies relevant des

connaissances.

15.1.1.2. Les savoirs littéraires.

L'élève, à travers sa lecture anthropologique d'œuvres et de textes littéraires, est amené à croiser et à intégrer progressivement diverses notions ou catégories proprement littéraires, telle que la notion de genre, ou celles liées à des périodes ou à des mouvements littéraires particuliers. A ces notions ou à ces catégories s'ajoutent des procédés dont «l'index notionnel et chronologique des termes littéraires» placé dans le dernier volume du *Dictionnaire des Littératures de Langue Française* constitue une bonne illustration⁹⁶⁴.

15.1.1.3. Les terminologies propres aux approches.

Chaque approche désigne les réalités textuelles selon une terminologie qui lui est spécifique. L'élève est ainsi conduit à s'approprier les divers métalangages utilisés par chacune des méthodes du texte. C'est ainsi, par exemple, que l'approche sémiotique, pour être pleinement maîtrisée, nécessite que l'élève entre en possession de notions aussi diverses que «programme narratif», «figures», «thème discursif », «isotopie», etc.

D'autres approches, comme la psychocritique de Ch. Mauron, invitent le lecteur à se familiariser progressivement avec les principaux concepts de la psychanalyse, en fonction des textes et des mythes personnels abordés.

15.1.1.4. Les savoirs anthropologiques.

A partir d'un maniement exercé des diverses approches et d'une pratique renouvelée de la synthèse interprétative qui constitue la phase proprement anthropologique de ses lectures, l'élève va s'approprier l'usage et la maîtrise d'un vocabulaire et d'une démarche qui sont ceux de l'anthropologie culturelle et qui permettent d'appréhender et de décrire les réalités culturelles.

Découvrant l'existence des mythes, des représentations, des croyances, des universaux de langage ou de culture, l'élève en arrive peu à peu à se doter des termes qui sont nécessaires pour nommer, représenter, voire analyser les réalités anthropologiques spécifiques à une culture avec lesquelles l'œuvre étudiée entre en relation.

15.1.2. Les savoir-faire mis en œuvre par la lecture anthropologique et les capacités qui leur sont liées.

La lecture anthropologique permet à l'élève de s'approprier un ensemble de savoir-faire et de procédures méthodologiques propres aux différentes approches et l'ensemble de ceux

⁹⁶³ UDC Consortium, *Classification Décimale Universelle*, éd. abrégée, La Haye, Ed. du CEFAL, 1998.

⁹⁶⁴ Beaumarchais (Jean-Pierre de), Couty (Daniel), Rey (Alain), (sous la dir.), *Dictionnaire des Littératures de Langue Française*, Paris, Bordas, 1987, vol.4, p.2857.

qui sont spécifiques au champ et à la démarche anthropologiques. Cette démarche «consiste moins à dresser un inventaire de ces domaines qu'à montrer la manière particulière dont ils sont liés entre eux, et au travers de laquelle apparaît la spécificité d'une société [et d'une culture] donnée[s]⁹⁶⁵. C'est dire que chaque approche dispose de ses propres stratégies procédurales et que la maîtrise de chaque outil méthodologique passe par l'acquisition des capacités d'analyse et de synthèses appliquées aux démarches mises en oeuvre dans chaque lecture particulière. C'est dire aussi que la lecture anthropologique, qui mobilise cette multiplicité de savoir-faire, nécessite la construction d'une «métaméthodologie opérant théoriquement l'intégration de ces différentes méthodes dans l'unité d'un objet signifiant construit scientifiquement»⁹⁶⁶.

Le tableau qui suit propose, pour chacun des savoir-faire retenus, l'analyse des capacités mobilisées par l'élève à l'occasion de la production d'un commentaire d'une oeuvre qui s'appuie sur une approche sociocritique et qui, dépassant cette approche particulière, fait apparaître le système interne de l'oeuvre et sa nature anthropologique. Pour ne pas alourdir la présentation du tableau, nous avons choisi de faire abstraction des indicateurs de comportement qui permettraient d'évaluer les capacités isolées et reconnues.

Capacités mobilisées par l'élève à l'occasion de la production d'un commentaire d'extrait d'œuvre littéraire

⁹⁶⁵ Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, pp.19-20.

⁹⁶⁶ Marin (Louis), «L'oeuvre d'art et les sciences humaines», in *Encyclopaedia Universalis, Symposium*, vol.17, Paris, E.U, 1980.

Savoir-faire	Capacités cognitives	Habiletés psycho-motrices	Capacités socio-affectives
Savoir mettre en place un plan d'action et en vérifier la pertinence tout au long de l'action, y compris dans la phase finale	- analyser les consignes éventuelles - analyser les besoins et les ressources (temps, documents, supports méthodiques...) - se souvenir des procédures méthodologiques propres à un plan d'action - formuler par écrit le plan d'action	- gérer son temps - mettre en forme dans un espace les différentes opérations du plan d'action - savoir utiliser ses instruments	- accepter la contrainte du plan d'action et la mise en attente de l'action
Savoir identifier la «vision du monde» propre à un texte ou à une œuvre	- comprendre le texte - analyser le texte dans ses structures fondamentales - établir des relations entre les éléments - évaluer la pertinence de la vision adoptée par rapport au sens général du texte	- savoir identifier des informations - savoir lire le texte d'un même regard (balayage visuel)	- accepter de vérifier la pertinence de la réponse - accepter la démarche et vaincre ses à priori éventuels
Savoir repérer et identifier le contexte historique et social dans lequel l'œuvre a été produite	- faire appel à ses connaissances sur la vie de l'auteur, sur ses fréquentations et sur l'histoire sociale - établir des relations entre texte et contexte - savoir émettre des hypothèses et savoir les vérifier	- être capable de chercher des ressources documentaires - savoir se servir de divers supports (fichier manuel ou informatisé...)	- faire preuve de patience dans la recherche - accepter d'émettre des hypothèses sans certitude de leur bien-fondé - accepter de les vérifier - accepter de voir une hypothèse rejetée
Savoir expliquer la «vision du monde» de l'œuvre à partir du contexte qui l'a produite	- établir des relations causales entre événements, faits sociaux et représentations - produire un discours explicatif - vérifier la pertinence du discours explicatif à travers d'autres œuvres contemporaines	- savoir «mettre en regard» une vision du monde et le contexte historique et social qui l'a produite	- accepter le caractère partiel, voire réducteur de l'explication
Savoir identifier, à partir de cette lecture et d'autres approches, le système interne de l'œuvre	- savoir repérer des convergences à partir d'une évaluation interne - savoir réinvestir des savoirs et des savoir-faire acquis antérieurement - savoir évaluer les approches dans leurs relations réciproques - savoir formuler ou modéliser le système interne propre à l'œuvre	- savoir mettre en place la gestion d'une tâche complexe	- savoir rendre compte de l'œuvre dans sa spécificité et résister à des choix de facilité
Savoir élaborer un	- mobiliser sa connaissance de la culture qui fait référence pour	- savoir mettre en page et organiser	- savoir communiquer par oral ou par écrit - savoir réaliser une

commentaire qui, partant d'une approche socio-critique, élargit le propos aux dimensions anthropologiques de l'oeuvre	l'œuvre - mobiliser sa connaissance et sa maîtrise de la langue - mobiliser sa connaissance et sa maîtrise du compte-rendu	les masses écrites	vérification finale de la production écrite
---	--	--------------------	---

15.1.3. Les savoir-être et savoir-devenir développés par la lecture anthropologique.

La lecture anthropologique est un moyen, pour l'apprenti-lecteur, de développer différents savoir-être et savoir-devenir.

Nous avons déjà eu l'occasion d'indiquer ce que chaque méthode, prise à part, développe comme attitude chez celui qui l'utilise. C'est ainsi que l'approche thématique, pour ne prendre qu'un seul exemple, en montrant comment une «vision du monde» cristallise et organise «l'univers imaginaire» d'un auteur, invite l'élève à prendre conscience de son imaginaire personnel, lui permet de l'employer et de le déployer dans l'élaboration du discours qui prend pour objet le texte et l'univers imaginaire de l'auteur. Et «l'ordre mental ainsi créé par l'écrivain» peut devenir, ainsi que le notait G. Poulet, «l'ordre mental observé à son tour par le critique»⁹⁶⁷.

Chaque identité relative du sujet-lecteur se trouve tour à tour de la sorte, mobilisée, médiatisée par la lecture et cultivée dans l'expérimentation d'une approche particulière donnée. Dans la production des significations liées à chacune de ces approches, l'élève est invité à construire et à conscientiser divers savoir-être, soit un savoir-être social, pour l'identité sociale du lecteur, un savoir-être psychologique, correspondant à une prise de conscience des structures du psychisme inconscient du lecteur, un savoir-être linguistique et sociologique, en face de l'inconscient linguistique du lecteur, producteur de catégories, de sens et de valeurs, un savoir-être imaginaire, symbolique et mythique, au niveau de l'imaginaire personnel du lecteur et des archétypes culturels de cet imaginaire. Ces divers savoir-être peuvent être ensuite réactivés et investis d'une autre signification à partir d'une fréquentation et d'une compréhension approfondies du modèle culturel sous-jacent à l'oeuvre littéraire. Car le lecteur anthropologique ne s'en tient pas aux seules identités partielles du sujet-auteur et du sujet-lecteur.

En mettant ce dernier au contact des diverses dimensions qui composent l'identité complexe de l'auteur et qui, au-delà de cette identité, renvoient à des réalités culturelles et humaines d'une autre extension, elle se propose comme un moyen permettant à l'élève de reconnaître, de construire et de renforcer son identité globale et complexe et d'identifier, à travers les modèles culturels disponibles, celui qui est sous-jacent au texte

⁹⁶⁷ Poulet (Georges), *La conscience critique*, Paris, José Corti, 1971, p.307.

littéraire et qui peut être au principe de sa personne.

Or, la perception et la compréhension approfondies des enjeux d'un tel modèle culturel ne peuvent rester sans effet sur l'élaboration ou la réélaboration des différentes identités relatives du sujet-lecteur. Ainsi, ce n'est pas seulement un savoir-être social et complexe qui se construit dans la lecture anthropologique, mais c'est à une relecture et à une réévaluation permanente des différentes composantes de sa personnalité que se trouve convié le lecteur à travers une relation fréquente avec le mythe fondateur d'un système culturel, mythe qui se présente bien comme un principe de «savoir-être» puisque, selon M. Eliade, «il fournit des modèles pour la conduite humaine et confère, par là même, signification et valeur à l'existence»⁹⁶⁸.

Les savoir-être développés par la lecture anthropologique prédisposent le lecteur à construire des savoir-devenir. L'être du sujet apprenant n'est pas destiné à demeurer statiquement dans un état d'identité atteint. A supposer qu'un tel état soit du domaine de l'acquis, c'est-à-dire de ce dont on peut disposer définitivement, le sujet qui est parvenu à cet état est appelé à se renouveler et à le renouveler, ce qu'on désigne par l'expression de «savoir-devenir». Une telle capacité d'orientation nettement prospective correspond aux aptitudes d'un sujet à formuler des projets, à s'inscrire dans un devenir individuel et collectif, à être «soi-même comme un autre», pour reprendre le titre de l'ouvrage de P. Ricoeur. Ce dernier, commentant le choix d'un tel titre dans sa Préface, note son intention d'y souligner que l'altérité «puisse être constitutive de l'ipséité elle-même » et précise plus loin : «Au «comme», nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d'une comparaison soi-même semblable à un autre mais bien d'une implication : soi-même en tant qu'autre»⁹⁶⁹.

15.2. Les compétences scolaires et socio-culturelles mises en œuvre par la lecture d'une œuvre ou d'un texte littéraire intégrant les apports de la lecture anthropologique.

Les compétences scolaires définies par les Instructions Officielles qui indiquent l'orientation à donner à l'enseignement du Français et des Lettres au Lycée n'ont de sens que si elles ont un rapport, même limité, avec la réalité socioculturelle à laquelle elles sont censées préparer l'élève. Il nous paraît indispensable que l'enseignant, dans sa réflexion, et l'élève, dans sa pratique, déploient toute la richesse contenue dans les Instructions Ministérielles. Une lecture des Instructions Officielles réalisée à partir des perspectives tracées par la lecture anthropologique peut, à cet égard, révéler, dans les documents eux-mêmes, et ceci malgré l'interprétation minimaliste qui en est faite le plus souvent, des virtualités non exploitées, qui pourtant, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, s'avèrent indispensables à la gestion de la lecture et de la formation à la lecture.

En prenant comme objet d'observation deux compétences scolaires nettement

⁹⁶⁸ Eliade (Mircea), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, (col. folio), 1963, p.12.

⁹⁶⁹ Ricoeur (Paul), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990, pp.13-14.

définies et correspondant à deux modalités essentielles et complémentaires de la pratique de la lecture au Lycée, le compte-rendu de lecture d'un texte (ou commentaire composé) d'une part et la production d'une réponse à une question de synthèse, d'autre part, nous nous proposons de vérifier ce que ces exercices, scolairement typés, ont en commun avec des compétences socioculturelles proches, exercées d'ores et déjà par l'élève, ou qu'il est appelé à exercer ultérieurement dans le cadre de sa vie sociale et professionnelle.

Les deux tableaux qui suivent proposent pour chacun des deux exercices retenus, un inventaire des indicateurs de comportement communs aux domaines scolaire et socioculturel et, correspondant à ces différents indicateurs, l'ensemble des capacités, soit les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-devenir.

15.2.1. Analyse des indicateurs de comportements communs en jeu dans la compétence scolaire ou socioculturelle du compte-rendu de lecture d'une œuvre ou d'un événement.

Compétence scolaire	Compétence socioculturelle	Indicateurs de comportements communs	savoirs	savoir-faire	savoir-être	Savoir-devenir
Réaliser le compte-rendu de sa lecture d'un texte sous la forme d'un commentaire composé écrit ou oral, sans omettre la dimension anthropologique ou culturelle du texte.	Réaliser le compte-rendu écrit ou oral d'un événement complexe dont on a été le témoin, qu'il soit d'ordre économique, politique, artistique, culturel ou religieux, sans omettre la dimension anthropologique ou culturelle de l'événement.	1. Etre capable de repérer les éléments en jeu dans le texte ou dans l'événement	- mobiliser des connaissances de divers ordres (terminologiques, culturels, historiques ou autres...)	- savoir analyser un ensemble, en faisant apparaître ses éléments constitutifs, y compris culturels - savoir discriminer	- savoir se situer comme observateur attentif et patient	- préparer les conditions d'un développement futur
		2. Etre capable d'interpréter les éléments précédemment repérés dans le texte ou dans l'événement	- mobiliser sa connaissance des procédures d'interprétation	- savoir reformuler - savoir formuler des hypothèses et savoir les vérifier dans des dimensions diverses	- savoir utiliser sa rationalité - savoir se positionner comme récepteur réactif et créatif	- préparer les conditions d'un sens futur, le sens obtenu appelant souvent le développement ultérieur d'un autre sens
		3. Etre capable de mettre en relation les éléments repérés dans le texte ou dans l'événement avec les éléments du	- mobiliser ses connaissances sur le contexte	- mobiliser ses capacités d'analyse et de synthèse - établir des relations causales entre le contexte et le texte ou l'événement	- savoir se situer simultanément dans le texte ou l'événement et dans son contexte - savoir organiser avec patience	- être capable de développer, à partir des limites d'un texte ou d'un événement, des extrapolations ou des vérités générales

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

		contexte			et rigueur une synthèse explicative	
		4- Etre capable de se situer, par rapport au texte ou à l'événement, en étant conscient des effets (sur soi) de ce texte ou de cet événement	- connaître les multiples effets d'un texte ou d'un événement sur un sujet	- savoir transférer les observations faites à l'occasion d'une expérience antérieure sur une nouvelle expérience	- savoir se situer comme sujet récepteur dans les multiples dimensions de son être - savoir faire la part des choses sans s'inhiber	- être capable de développer des virtualités multiples de sa personne, en particulier la capacité de projet
Compétence scolaire	Compétence socioculturelle	Indicateurs de comportements communs	savoirs	savoir-faire	savoir-être	savoir-devenir
		5-Etre capable de procéder à des approches partielles du texte ou de l'événement à partir de divers modes d'analyse	- connaître les méthodes à utiliser	- savoir appliquer les procédures méthodologiques spécifiques à chaque mode d'analyse	- être capable de conduire diverses approches partielles en conservant à chacune sa spécificité	- préparer les conditions de la synthèse ultérieure - savoir faire la part du local et du global
		6- Etre capable de repérer, dans ces approches du texte ou de l'événement, le système interne de l'objet analysé et de faire de ce système interne le principe unificateur et	- reconnaître des traits communs, ce qui implique des connaissances préalables et notamment la maîtrise, au moins intuitive, des méthodes de cette recon-naissance	- être capable d'identifier des convergences de signes et de significations	- être capable de rigueur dans la modélisation du système interne	- être capable de construire une aptitude à formuler des projets structurants et dynamisants

		structurant du compte-rendu				
		7-Etre capable d'élaborer un plan de communication du compte-rendu et d'en produire la communication	- reconnaître les démarches de production d'un plan de communication - connaître les enjeux et les démarches de la production d'un compte-rendu écrit ou oral - connaître le vocabulaire relatif aux informations et aux interprétations	- avoir des capacités de synthèse et de mise en relation des faits ou des éléments d'analyse avec les interprétations du texte ou de l'événement - savoir mettre en forme et en cohérence différentes informations relevant de différents modes d'analyse	- être capable d'organiser une communication - savoir se situer par rapport au récepteur (écrire pour son lecteur, parler pour son auditeur...)	- savoir anticiper la communication dans le plan qui la prépare - savoir développer, dans l'élaboration d'un plan écrit, la capacité à structurer un discours et l'aptitude à l'expression orale et à l'improvisation
		8- Etre capable de procéder à une évaluation formative et à une évaluation sommative de sa formation	- connaître les systèmes et les critères de l'évaluation - connaître les ressources de remédiation disponibles	- savoir conduire des évaluations partielles, intermédiaires et globales - savoir mettre en place un dispositif de remédiation	- accepter l'auto-évaluation - ne pas surestimer ni sous-estimer sa production	- accepter l'auto-évaluation - ne pas surestimer ni sous-estimer sa production

15.2.2. Analyse des indicateurs de comportement communs en jeu dans la compétence scolaire ou socioculturelle du traitement d'une question de synthèse

Compétence scolaire	Compétence socioculturelle	Indicateurs de compétence communs	savoirs	savoir-faire	savoir-être	savoir-devenir
Produire la réponse à une question de synthèse sur une oeuvre littéraire, sans omettre, dans cette réponse, la nature anthropologique de l'oeuvre et la dimension anthropologique de la question	Produire la réponse à une question ou à une sollicitation concernant un fait de nature socioculturelle, sans omettre la dimension anthropologique du fait	1. Etre capable d'analyser, dans sa complexité, la question posée et de problématiser	- connaître le sens des mots qui composent l'énoncé - connaître les techniques d'analyse d'un énoncé	- savoir analyser un énoncé en faisant apparaître les éléments et les relations qui le constituent - savoir faire émerger les éléments problématiques et savoir les formuler	- être capable d'esprit critique et savoir prendre ses distances par rapport à un énoncé et par rapport à ses propres réactions immédiates	- savoir préparer les conditions de la réponse dans une bonne réception de la question
		2- Etre capable de formuler une première réponse à titre d'hypothèse	- faire appel à des connaissances immédiates	- savoir formuler une hypothèse - savoir formuler une réponse pertinente, en dépit de son caractère immédiat et spontané	- savoir formuler un niveau de réponse relativement sommaire et nécessairement provisoire	- le temps de l'hypothèse est une situation à privilégier pour développer des capacités de projet
		3- Etre capable de rechercher des éléments de réponse à partir de situations choisies dans l'oeuvre ou dans la réalité du fait examiné	- connaître l'oeuvre ou le fait en question et être capable de se souvenir de situations ou d'éléments précis	- savoir analyser les situations ou les faits retenus - savoir formuler des éléments de réponse adéquats et pertinents par rapport à la question posée	- savoir être patient et aussi exhaustif que possible - savoir faire la part des choses	- préparer les conditions d'une bonne synthèse à travers l'analyse

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

Compétence scolaire	Compétence socioculturelle	Indicateurs de compétence communs	savoirs	savoir-faire	savoir-être	savoir-devenir
		4- Etre capable, à partir des éléments de réponse précédemment établis, d'approfondir sa réflexion en identifiant un niveau d'information anthropologique comme réponse à la question	- avoir les connaissances anthropologiques nécessaires et la connaissance des champs que recouvrent ces connaissances	- avoir des capacités de synthèse et savoir identifier des signes et des significations anthropologiques à partir d'autres signes	- avoir la capacité de gérer la complexité - reconnaître, dans une réalité anthropologique complexe, la dimension anthropologique de cette réalité	- savoir se construire dans la complexité, en particulier la complexité anthropologique, comme un être de culture
		5- Etre capable d'élaborer une synthèse sous forme de conclusion provisoire intégrant l'hypothèse, les différentes réponses, sans omettre le niveau anthropologique	- connaître les caractéristiques et les composantes d'une synthèse conclusive	- être capable d'opérer une synthèse, c'est-à-dire de produire une oeuvre personnelle rassemblant les éléments de réponse préalablement élaborés	- savoir se concentrer sur l'essentiel sans rien omettre d'essentiel	- savoir mettre sa réponse en perspective
		6- Etre capable d'élaborer le plan de communication de la réponse	- connaître les techniques d'élaboration du plan	- savoir hiérarchiser, coordonner, discriminer, établir des relations logiques d'appartenance et de progression	- savoir être cohérent - savoir organiser la communication	- savoir mettre en place une stratégie de communication qui valorise la progression des informations et préparer ainsi son aptitude à progresser
		7- Etre capable de	- connaître les différents	- savoir mettre en	- savoir produire une	- savoir anticiper les objections ou

		produire la réponse à une question de synthèse sous la forme d'une production ou d'un discours organisé et composé	enjeux d'une communication	forme et en cohérence les différentes informations retenues	oeuvre personnelle - savoir se situer dans la communication et dans la relation au récepteur	les réactions
--	--	--	----------------------------	---	---	---------------

Compétence scolaire	Compétence socioculturelle	Indicateurs de compétence communs	savoirs	savoir-faire	savoir-être	savoir-devenir
		8- Etre capable de procéder à une évaluation formative et à une évaluation sommative de sa production	- connaître les systèmes et les critères de l'évaluation - avoir à sa disposition des ressources en matière de remédiation	- savoir réaliser des évaluations, partielles, intermédiaires et globales	- accepter l'auto-évaluation - ne pas surévaluer ni sous-évaluer sa production	- savoir s'appuyer sur les évaluations antérieures et présentes pour progresser présentement et ultérieurement

15.3. Les grands axes du plan de formation à la lecture anthropologique explicitant les dimensions de l'attitude culturelle développées par cette lecture aux différents niveaux de formation.

Nous avons, dans les pages qui précèdent, indiqué les objectifs principaux et les finalités de l'acte de formation à une lecture anthropologique dont l'enjeu essentiel peut être désigné par l'attitude culturelle qu'il vise à développer.

Avant de présenter le plan de cette formation dans ses grandes lignes, rappelons le lieu où se situe cette formation à la lecture et à la culture. S'il est vrai que cet acte de formation prend pour cadre d'application l'enseignement du Français et des Lettres en Lycée, et pour public privilégié les classes de Seconde, de Première et de Terminales, un programme d'une telle ampleur ne commence pas et ne se termine pas au Lycée. Certes l'essentiel des acquis méthodologiques doit être assuré au Lycée de manière à permettre à un élève de Première ou de Terminale de parvenir à une maîtrise relativement autonome de la lecture prenant en compte la complexité de l'objet littéraire et sa nature anthropologique et culturelle. Mais il va de soi que la formation visée ici se situe délibérément dans le prolongement d'une pratique en Collège et qu'elle présuppose donc un certain nombre d'acquis ou de pré-requis qui seront précisés. C'est dire aussi que

cette formation appelle des prolongements et des approfondissements ultérieurs, en particulier auprès des étudiants de Lettres, appelés à devenir enseignants et donc acteurs de la transmission culturelle.

Précisons ensuite les dimensions retenues comme composantes de l'attitude culturelle à développer. Ces dimensions sont d'abord celles qui sont directement liées aux différentes approches convoquées par la lecture anthropologique. On retrouvera aisément dans la dimension linguistique celle qui touche au champ anthropologique du langage et développée par l'approche structurale. On reconnaîtra sans difficulté dans la dimension imaginaire celle qui relève du champ anthropologique déployé par l'approche thématique. On identifiera sans effort dans les dimensions psychologique et sociale celles qui sont respectivement reliées aux champs anthropologiques du symbolique et des représentations sociales et animées par les approches psychocritique et sociocritique.. Quant aux dimensions mythique et axiologique, elles seront naturellement associées aux approches mythocritique et sémiotique. La dimension proprement anthropologique doit être ici comprise comme prenant en compte la complexité et la cohérence de l'oeuvre en relation avec la personne de son auteur. A cette dimension dite «anthropologique» en est liée une autre, la dimension intraculturelle, soit celle qui inscrit la forme et le sens de l'oeuvre d'un auteur dans la référence à un système culturel.

Suivent deux autres dimensions plus transversales : technique et esthétique. Traditionnellement opposées l'une à l'autre dans la description du fait artistique, elles sont pourtant toutes deux également constitutives d'une attitude culturelle. Puis viennent les dimensions religieuse, herméneutique et interculturelle, sans lesquelles il ne saurait y avoir d'attitude culturelle.

Comme le montre le tableau qui va suivre, la nécessité s'impose, dès l'entrée au Lycée, d'une évaluation des pré-requis censés avoir été développés dès le collège. Les propositions qui sont faites pour une pratique de la lecture en Collège (et en particulier en classes de Quatrième et de Troisième) doivent être comprises dans cette logique de pré-requis. L'évaluation réalisée en classe de Seconde peut se faire par étapes à l'occasion de l'introduction des différentes approches. L'enseignant va se trouver dans deux situations. Ou bien l'élève a eu connaissance des notions en jeu, ou il est en situation de complète découverte. De manière à conduire le plus d'élèves vers la réussite et vers l'autonomie du compte-rendu de leurs lectures, l'enseignant a tout avantage à procéder aux mises au point nécessaires et à désigner clairement les enjeux. Cela peut prendre la forme d'un rappel des définitions, qui conforte ceux qui savent dans leur savoir, et qui fait prendre conscience à ceux qui découvrent de la nécessité de disposer au plus tôt de ces pré-requis. Le plan de formation à l'usage des élèves de Seconde vise essentiellement à leur permettre l'acquisition de méthodes d'approche pour une saisie des signes du texte ou de l'œuvre, pour une interprétation et pour une lecture autonomes rendant compte du texte ou de l'oeuvre dans sa complexité. Cette lecture et ce compte-rendu supposent une intégration progressive des méthodes d'analyse.

Les différentes approches convoquées ici sont celles que la critique contemporaine met à notre disposition. Le choix s'est porté sur un niveau d'analyse, tout à la fois accessible à des élèves de Seconde, répondant aux contraintes et aux exigences du programme et au degré de maturité psychologique et psychosociale de l'adolescent

qu'est le lycéen d'aujourd'hui. C'est ainsi que les approches thématiques et structurales lui permettront de rendre compte, de façon autonome parce qu'accessible, des structures et des formes spécifiques à l'oeuvre, tout en développant les dimensions linguistique et imaginaire d'une attitude culturelle. Pour l'approche sémiotique, n'ont été retenues, au niveau de la classe de Seconde, que les structures superficielles de l'oeuvre, soit ses composantes narrative et discursive. Compte tenu de la lourdeur et de la complexité d'une approche des structures profondes de celle-ci, on se contentera d'une sensibilisation à la dimension discursive (idéologique et axiologique) des oeuvres et des textes. L'approche psychologique sera limitée en Seconde à une saisie de leurs réalités manifestes, c'est-à-dire à l'analyse du caractère prêté intentionnellement par l'auteur à ses personnages, la saisie des structures latentes étant encore hors de portée des élèves de ce niveau de classe et l'introduction d'une approche de type psychocritique pouvant induire certains effets indésirables. L'approche mythocritique constituera une sensibilisation importante à la dimension culturelle des textes, mettant en place les apprentissages fondamentaux permettant d'identifier les symboles et les mythes les plus connus. On veillera, dans le choix des textes à retenir, ceux qui formulent ou reformulent, pour certains de façon explicite, le mythe fondateur du système culturel.

Prenant en compte l'évolution et la maturation, notamment psychologique des élèves, le plan de formation à l'usage des classes de Première introduit plus de complexité en s'appuyant sur les acquis de la classe de Seconde et en sollicitant un développement et un approfondissement des méthodes et de la réflexion sur les méthodes. En leur permettant de s'exercer à une lecture complexe par l'appropriation progressivement maîtrisée de la synthèse et de la complexité, la lecture anthropologique s'exerçant sur les oeuvres au programme ou sur celles dont le choix incombe à l'enseignant, permet une saisie des multiples dimensions de ces oeuvres et la perception réfléchie de leurs structures internes, de leur nature anthropologique et du caractère éminemment culturel de ces oeuvres littéraires. Un tel enjeu, dans sa complexité et dans sa globalité, suppose de la part de l'enseignant, seul ou en équipe disciplinaire, qu'il élabore un programme et un plan d'action intégrant de nouveaux contenus de formation. Les différentes méthodes du texte vont constituer les instruments de cette nouvelle formation, permettant à l'élève d'atteindre progressivement à une lecture approfondie et autonome de l'oeuvre littéraire. C'est ainsi que l'élève, dans son approche thématique d'un texte, ne peut plus se contenter de faire état des thèmes fondamentaux du texte ou de l'oeuvre, mais doit viser à identifier l'univers imaginaire de l'auteur, ce qui est une des conditions pour appréhender son inscription dans une culture. C'est ainsi que l'approche sociocritique, systématiquement appliquée aux oeuvres analysées, renforce chez l'élève les capacités d'investigation sociologique des textes et développe sa compréhension des dimensions sociales des productions culturelles et sociales que sont les oeuvres littéraires. L'approche psychocritique initiée par Ch. Mauron donne aux élèves le moyen de dépasser l'analyse des types psychologiques représentés dans l'oeuvre, en faisant de celle-ci la production de l'inconscient personnel d'un auteur, d'évidence marqué par une histoire et par des évolutions. La découverte de l'inconscient personnel et du mythe personnel qui est en relation avec cet inconscient amène l'élève à percevoir, ainsi qu'à concevoir plus aisément, l'existence d'un inconscient collectif et culturel et d'un mythe qui structure cet inconscient collectif. Prenant de la sorte conscience de la complexité du

discours symbolique, à ce niveau anthropologique, l'élève peut découvrir, au-delà des identifications personnelles, que toute culture dispose d'un modèle, qui n'est pas sans effet sur la construction des personnes, y compris dans leurs dimensions psychologique et symbolique. Les approches structurale et sémiotique se complexifient, d'abord de la complexité plus grande des textes abordés et de l'introduction plus ou moins intense (selon le niveau des élèves) d'une analyse des structures profondes. Le carré sémiotique doit être considéré à cet égard, non comme une fin en soi, mais comme un outil permettant d'explicitier les conditions de la production du sens. Les structures axiologiques ainsi dégagées peuvent être, dès lors, référées aux valeurs d'une culture et l'appareillage méthodologique qui semble, à première vue, lourd à gérer, se justifie quand il se révèle un moyen efficace de décrire les conditions et les formes de la production du sens dans une oeuvre et dans une culture. L'approche mythocritique, au-delà d'une saisie des symboles ou des figures mythiques de l'oeuvre, permet à l'élève d'enrichir sa connaissance et sa culture des mythes, condition indispensable pour leur reconnaissance dans les oeuvres analysées ou lues. L'aptitude à identifier le mythe de l'oeuvre développe la dimension symbolique de l'attitude culturelle et facilite la capacité que peut avoir l'élève à inscrire une oeuvre littéraire dans l'ensemble des productions symboliques d'une culture.

La classe de première est l'occasion, non seulement de renforcer la maîtrise des méthodes d'approche du texte, mais aussi de réaliser la synthèse de ces approches et de donner par là aux élèves les moyens de saisir les oeuvres ou les textes dans leur complexité comme des productions anthropologiques et de lire ces oeuvres, dans leur complexité même, comme des signes d'une création culturelle, la culture étant alors comprise comme un des principes entrant dans la création de l'oeuvre, principe agissant au point d'imprimer dans l'oeuvre et dans ses différentes dimensions le même sceau paradoxal. C'est évidemment par la découverte du système interne de l'oeuvre et de ses caractéristiques que peut se réaliser une authentique lecture anthropologique. C'est pourquoi une insistance particulière doit être mise sur l'opération de synthèse des approches, et ceci d'autant plus qu'à cette occasion la relation pédagogique trouve tout son sens en développant chez l'élève le sentiment d'appartenir à une culture. C'est en lui permettant d'établir une relation entre l'auteur et l'oeuvre, entre l'auteur et la culture, entre lui-même, l'oeuvre et la culture que l'enseignant joue pleinement son rôle de transmetteur d'une culture. Le moment décisif de l'acte d'appropriation et de transmission qu'est la lecture anthropologique ainsi conçue est évidemment le moment où l'élève, en situation d'autonomie relative en classe de Première, rend compte de sa lecture complexe.

Le plan de formation à l'usage des élèves de Terminale Littéraire, pour lesquels a été introduit récemment un enseignement de Lettres obligatoire, ne diffère pas sensiblement de celui qui concerne les classes de Première, à ceci près que l'on peut aller plus avant dans la présentation théorique des modèles de lecture, et en particulier en lien avec le cours de philosophie. L'essentiel toutefois demeure l'application des diverses approches aux oeuvres du Programme, application qui non seulement est conforme à la lettre et à l'esprit de l'enseignement des Lettres⁹⁷⁰, mais conditionne le traitement des questions de synthèse et rend possible une découverte ou une redécouverte de la dimension culturelle

⁹⁷⁰ Nous renvoyons sur ce point aux différents Bulletins Officiels définissant la nouvelle épreuve de Lettres, et notamment les n° 25 de juin 1994 et n° 40 de novembre 1994.

de ces oeuvres.

Quant à l'esquisse du plan de formation à l'adresse des étudiants d'un Premier Cycle de Lettres, il tient compte tout à la fois des nouvelles possibilités offertes par l'enseignement universitaire et du niveau des destinataires de cet enseignement. Outre les approfondissements spécifiques à certaines approches textuelles, ce plan de formation propose un enrichissement des savoirs culturels et littéraires, en particulier à partir d'un recours systématique aux modèles théoriques des approches et d'une réflexion de type épistémologique. Il tient compte aussi de la nécessité d'une réflexion approfondie sur les mérites et les limites des différentes approches et fait une place particulière à l'herméneutique. Ces moyens nouveaux sont mis à la disposition des étudiants de manière à leur permettre de théoriser leur pratique de la lecture, leur communication sur l'oeuvre littéraire et la transmission d'une culture dans ces démarches.

Dimensions de l'attitude culturelle et leur développement par la lecture anthropologique aux différents niveaux de formation (4^e, 3^e et 2^e).

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

	Linguistique	Imaginaire	Psychologique/Symbolique	Sociale	Symbolique/Mythique	Sémiotique/Axiologique	Anthropologique
4e-3e	- Acquisition du lexique et des structures du système linguistique (morphologie, syntaxe) - Initiation à l'approche structurale (champs lexicaux, figures de style, faits de langue, etc.)	- Acquisition de la notion de thème - Acquisition des constellations thématiques - Repérage des configurations thématiques d'une oeuvre et de celles du savoir	- Acquisition d'un vocabulaire de psychologie - Découverte de la caractérologie et application de ses principes d'analyse au personnage littéraire	- Découverte de la dimension sociale des personnages - Découverte des structures sociales décrites dans les oeuvres littéraires	- Acquisition de la notion de symbole et de la notion de mythe - Découverte de certains mythes	- Acquisition du schéma narratif - Acquisition du schéma actanciel et repérage des motivations des acteurs et des valeurs relatives de ces motivations	- Prise de conscience des multiples dimensions d'une oeuvre humaine et sensibilisation aux réalités symboliques et mythiques
2e	- Acquisition des méthodes autonomisantes de l'approche structurale - Réflexion sur la communication et sur les conditions de l'énonciation	- Acquisition de l'approche thématique et des compte-rendu thématique - Développement de l'imaginaire de l'élève à travers le traitement de divers thèmes - Développement de la capacité à construire des réseaux thématiques	- Développement ou redécouverte de la caractérologie et application de cette typologie psychologique aux personnages littéraires	- Acquisition des méthodes de sociologie descriptive et application de ces méthodes aux oeuvres littéraires - Découverte de l'approche sociocritique, notamment dans l'étape compréhensive de cette approche (vision du monde)	- Découverte ou redécouverte de la réalité des symboles - Renforcement sur la notion du mythe - Repérage de la dimension mythique de l'oeuvre littéraire	- Redéploiement des modèles d'analyse de la composante narrative des oeuvres - Application à des oeuvres complètes de ces modèles - Sensibilisation à la dimension discursive (idéologique et axiologique) des textes et des oeuvres littéraires	- Prise de conscience d'une complexité du fait littéraire - Sensibilisation aux représentations sociales et culturelles - Notion de culture et sensibilisation aux questions du sens

Dimensions de l'attitude culturelle et leur développement par la lecture anthropologique en première et terminale.

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

	Intraculturelle	Technique	Esthétique	Religieuse	Herméneutique	Interculturelle
4 ^e 3e	- Sensibilisation à la cohérence entre une oeuvre littéraire et le système culturel qui l'a portée - Sensibilisation aux caractéristiques d'une culture	- Acquisition de techniques ou de méthodes de lecture - Acquisition des techniques du compte-rendu (compréhension et résumé)	- Acquisition de la notion de style - Découverte ou redécouverte des règles formelles de la production esthétique d'une oeuvre	- Initiation aux dimensions religieuses de la culture à travers l'oeuvre littéraire	- Suggestion, dans la pluralité des approches, de la complexité de l'oeuvre littéraire	- Découverte, à travers les oeuvres littéraires relevant d'autres cultures, d'autres attitudes culturelles
2e	- Prise de conscience de la dimension culturelle de l'oeuvre littéraire - Sensibilisation à une dimension anthropologique du texte et à une relative autonomie du texte	- Acquisition des méthodes d'approche pour une lecture des signes du texte - Acquisition des méthodes du compte-rendu de lecture (commentaires, fiche de lecture, dossiers...)	- Développement des capacités d'analyse stylistique et esthétique des oeuvres, en particulier à partir de l'approche structurale	- Perception des traits culturels et de leur dimension religieuse dans les oeuvres littéraires - Perception des traits caractéristiques de différentes religions à travers la littérature	- Première approche de l'interprétation herméneutique des textes (notamment de la précompréhension dans les démarches de type expérimental développées à l'occasion de la lecture des textes	- Développement à travers une lecture compréhensive d'oeuvres littéraires relevant d'autres cultures, d'une attitude culturelle et d'ouverture à l'altérité

Dimensions de l'attitude culturelle et leur développement par la lecture anthropologique en première et terminale.

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

	Linguistique	Imaginaire	Psychologique/Symbolique	Sociale	Symbolique/Mythique	Sémiologique/Axiologique	Anthropologique
1er	- Application systématique de l'approche structurale aux textes analysés - Acquisition des compétences linguistiques et métalinguistique permettant le compte rendu d'une lecture structurale - Approche réflexive des genres littéraires et de la stylistique	- Application de l'approche thématique aux textes analysés - Identification de l'univers imaginaire propre aux auteurs abordés - Production autonome d'un discours écrit ou oral	- Application de l'analyse caractérologique aux personnages des oeuvres étudiées - Familiarisation avec l'approche psychocritique selon le modèle de Mauron - Prise en compte de la dimension psychologique des oeuvres littéraires dans les productions réflexives	- Application des méthodes de sociologie descriptive interne aux oeuvres - Acquisition de l'approche sociocritique et application de cette démarche aux oeuvres étudiées - Prise en compte de la dimension sociologique des oeuvres littéraires dans les productions réflexives	- Application de la méthode mythocritique et application de cette méthode aux oeuvres étudiées - Sensibilisation à la place du mythe dans l'oeuvre littéraire	- Application à certaines oeuvres des différents modèles d'analyse des composantes narrative et discursive - Sensibilisation aux dimensions axiologiques et idéologiques des oeuvres littéraires par l'application du carré sémiotique	- Sensibilisation, à travers la saisie du système interne des oeuvres, à ce qui constitue la cohérence des dimensions imaginaire, psychologique, sociale et symbolique de l'attitude culturelle de l'auteur
T E R M I N A L E	- Application de l'approche structurale et initiation au modèle théorique de cette approche - Découverte des théories du langage en lien avec le cours de philosophie	- Application de l'approche thématique aux oeuvres du programme - Application personnelle d'un compte rendu thématique sur ces oeuvres - Initiation au modèle de lecture thématique	- Application des approches psychocritique et psychologique des oeuvres du programme - Initiation au modèle de lecture psychocritique (Mauron) - Prise en compte de cette dimension dans le	- Application des approches sociocritique et sociologique du programme - Initiation au modèle théorique de lecture sociocritique (Goldmann) - Prise en compte de cette dimension sociale et	- Application de l'approche mythocritique aux oeuvres du programme - Identification dans chaque oeuvre étudiée du ou des mythe(s) revisité(s) par l'auteur	- Application aux oeuvres de la sémiotique narrative et identification des formes figuratives de ces oeuvres - Sensibilisation aux questions du sens et des valeurs	- Réalisation d'une lecture anthropologique des oeuvres au programme - Sensibilisation du statut herméneutique du lecteur - Sensibilisation à la notion de Science Humaine et à l'anthropologie

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

			traitement des questions relatives aux implications de l'auteur	historique dans le traitement des questions relatives à la portée historique et sociale des oeuvres			
--	--	--	---	---	--	--	--

Dimensions de l'attitude culturelle et leur développement par la lecture anthropologique en DEUG littéraire 1 et 2.

	Intraculturelle	Technique	Esthétique	Religieuse	Herméneutique	Interculturelle
1ère	- Acquisition de la dimension culturelle des oeuvres littéraires par la reconnaissance des traits d'identité culturelle relative que ces oeuvres contiennent - Interprétation de cette dimension dans le discours produit à partir et à propos de l'oeuvre littéraire	- Application et transfert des méthodes d'approche pour un compte-rendu autonome - Acquisition d'une démarche prenant en compte la complexité et aboutissant à une synthèse	- Découverte des théories esthétiques propres aux périodes et aux mouvements littéraires rencontrés et rapport avec les cultures qui les portent	- Sensibilisation aux rapports entretenus dans la culture par la littérature et la (les) religion(s) - Sensibilisation aux origines religieuses des principaux genres littéraires et aux fonctions (de l'écriture, de l'écrivain) qui touchent à la dimension religieuse de la culture	- Initiation à une pratique herméneutique de la lecture à travers les méthodes appliquées aux textes et aux oeuvres et à travers les conditions de la synthèse de ces approches	- Développement à travers le programme des oeuvres, d'une attitude d'ouverture à l'altérité culturelle - Sensibilisation aux traits culturels propres aux autres cultures et aux universaux de culture - Transfert des savoirs et des niveaux de réflexion acquis ou atteints aux productions écrites et orales
T E R M I N A L E	- Découverte ou redécouverte de la dimension culturelle des textes ou des oeuvres littéraires - Identification des traits culturels propres au système d'une culture - Réflexion sur la notion de culture en lien avec le cours de philosophie	- Application et transfert des méthodes d'approches et des techniques de communication pour la production autonome d'une synthèse	- Réflexion sur l'art et la littérature, comme mode d'expression de l'homme dans sa complexité, en lien avec le cours de philosophie - Initiation aux théories de la réception (notions de public et de cultures)	- Perception de la dimension religieuse d'une culture à travers les oeuvres littéraires au programme - Réflexion sur les concepts anthropologiques de religion et de culture	- Réflexion sur les conditions de l'interprétation des textes et d'une production ou dévoilement du sens, d'interprétation étant élargie aux oeuvres d'art et aux comportements sociaux et culturels	- Développement d'une attitude d'ouverture à l'altérité culturelle et initiation à d'autres cultures et aux traits culturels spécifiques et universaux, dans la mesure où les oeuvres du programme s'y prêtent

Dimensions de l'attitude culturelle et leur développement par la lecture anthropologique en DEUG littéraire 1 et 2.

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

	Linguistique	Imaginaire	Psychologique Symbolique	Sociale	Symbolique/ Mythique	Sémiotique/ Axiologique	Anthropologique
D E U G 1	- Approfondisse- de l'approche structurale par le recours aux théoriciens et aux modèles théoriques et pratiques - Mise en évidence des postulats immanentistes et des présupposés de l'approche structurale	- Approfondisse- de l'approche thématique par le recours aux écrits théoriques et aux modèles de la lecture thématiciens - Mise en évidence des postulats subjectivistes de l'approche thématique	- Approfondisse- des approches psychologiques et psychocritiques par le recours au texte théoriques - Mise en évidence des postulats et des présupposés intrapyschiques de l'approche psychocritique	- Approfondisse- des approches sociocri-tique et sociologique par le recours aux textes théoriques - Mise en évidence des postulats et présupposés d'un déterminisme sociohistorique	- Approfondisse- des méthodes de l'approche mythocritique par le recours aux textes théoriques - Mise en évidence des postulats culturalistes de l'approche mythocritique	- Approfondisse- ou découverte des méthodes relatives aux composantes narrative et discursive des œuvres - Initiation au carré sémiotique comme mode de manifestation des structures profondes - Mise en évidence des postulats et des présupposés immanentistes de l'approche sémiotique	- Acquisition d'une démarche de lecture dépassant la partialité et la pluralité des approches et rendant compte de la complexité du fait anthropologique qu'est le texte - Mise en évidence des exigences épistémologiques de la démarche
D E U G 2	- Initiation aux théories du texte - Prise en compte des limites de la théorie structurale et textuelle du texte	- Initiation aux théories de la lecture thématique (Richard, Bachelard, Poulet, Starobinski...) - Prise en compte des limites de la méthode et de la théorie thématique du texte	- Initiation au modèle de J.Lacan et aux théories de lecture liées à la psychanalyse - Prise en compte des limites de la méthode et de la théorie psychocritique du texte - Initiation aux	- Initiation aux modèles d'Althusser et de Bourdieu et aux théories de lecture liées à la sociologie - Prise en compte des limites de la méthode et de la théorie sociocrit-ique	- Initiation aux structures anthropolo-giques de l'imaginaire (G.Durand) - Prise en compte des limites de la méthode et de la théorie mythocritiques - Initiation aux	- Initiation aux théories sémiologiques Prise en compte des limites de la méthode - Réflexion sur les questions transversales du sens et des valeurs	- Réflexion épistémologique et herméneutique sur les conditions de l'interprétation et sur les relations entre une démarche et son résultat - Réflexion sur le statut anthropologique

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

			articulations théoriques entre champs disciplinaires proches : psychanalyse et linguistique	du texte	articulations disciplinaires autour du mythe		du lecteur, de l'enseignant et de l'étudiant, futur transmetteur
--	--	--	---	----------	--	--	--

	Intraculturelle	Technique	Esthétique	Religieuse	Herméneutique	Interculturelle
D E U G 1	- Découverte ou redécouverte de la dimension culturelle des textes ou des oeuvres littéraires - Approfondissement de la notion de culture, à partir du rapport au texte et de l'anthropologie culturelle - Mise en évidence de la fonction miroir et de la fonction intégrative de l'oeuvre littéraire	- Réflexion sur la nécessité des méthodes et sur les enjeux de leur pratique - Réflexion et théorisation sur l'acte de communication, de formation et de transmission d'une culture - Réflexion sur la complexité des facteurs au principe de l'oeuvre littéraire	- Approfondissement de la notion d'art et de littérature en particulier, en relation avec les différentes dimensions de l'homme et de sa culture - Réflexion approfondie sur les rapports qu'entretiennent littérature, littérarité, genre, style... , et culture	- Approfondissement ou découverte des dimensions anthropologiques et religieuses de l'oeuvre littéraire - Réflexion autour des concepts anthropologiques de religion et de culture - Mise en évidence des enjeux sociétaux d'une prise en compte de la dimension religieuse de la culture	- Approfondissement ou découverte des conditions de production et de réception des oeuvres littéraires en relation avec les différentes dimensions de l'homme et de sa culture - Initiation aux théories herméneutiques de l'interprétation	- Approfondissement (ou développement) d'une attitude d'ouverture à l'altérité culturelle - Réflexion sur les conditions d'une approche comparée des cultures à travers les oeuvres littéraires - Mise en évidence des enjeux d'une pratique interculturelle
D E U G 2	- Réflexion épistémologique et herméneutique sur les conditions de l'interprétation, de la réception et de la construction du sens , voire de celle de la personne, dans le cadre d'une référence culturelle	- Réflexion théorique sur la pensée complexe et sur les conditions de son instrumentalisation - Limites de la pensée complexe, notamment dans l'acte de communication et de transmission	- Initiation aux principales théories esthétiques : art, forme, pensée, sensibilité... - Mise en évidence du rapport entre l'artiste et son oeuvre - Prise en compte des limites d'une approche esthétique des oeuvres - Initiation aux diverses approches des questions	- Réflexion épistémologique sur les relations entre les conditions d'interprétation dans une aire culturelle et les fondements religieux de la culture	- Renforcement sur les théories herméneutiques de l'interprétation (notions de cercle herméneutique, d'explication, de compréhension, définition herméneutique du texte...) - Prise en compte des limites de toute interprétation - Réflexion sur le statut herméneutique	- Réflexion théorique sur la spécificité des cultures et sur les universaux culturels (notions de métissage culturel, dont la francophonie est un terrain d'observation privilégié) - Réflexion sur les limites et sur les conditions d'une pratique interculturelle

			esthétiques...		de toute transmission	
--	--	--	----------------	--	-----------------------	--

Chapitre 16. Savoir proposer au lecteur-lycéen une lecture anthropologique à travers un ensemble organisé et progressif de séquences d'apprentissage en vue de lui faire découvrir la nature anthropologique et culturelle du texte et de sa lecture

« Car on n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. » Alain, Propos sur l'éducation, Paris, Puf, 1986.

A la suite de la présentation du plan de formation qui vient d'être faite, il convient d'aborder les dispositifs didactiques et pédagogiques correspondant à la mise en œuvre et à l'appropriation par l'élève des contenus et des méthodes propres à la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

Or toute action de formation et tout apprentissage impliquent que soit prise en compte la question du ou des métalangage(s), question liée à ce qu'il est convenu d'appeler la transposition didactique.

16.1 Apprentissage d'une lecture anthropologique et nécessité d'une acquisition des métalangages.

La réflexion actuelle des chercheurs en didactique du Français n'ignore pas une telle problématique, mais constate inversement, comme le remarquent Jean-Claude Meyer et Robert Bouchard, dans leur présentation des Actes du 6^e colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle⁹⁷¹, que la « littérature ne semble pas (ou si peu) connaître de questionnement métalangagier ».

Ce constat d'une absence ou d'une insuffisance de questionnement dans la discipline sur le métalangage dans la didactique du Français et des Lettres, spécialement en Lycée, est général. On a certes vu, dans les années 70, une introduction massive de termes et de concepts plus ou moins clairement définis empruntés aux sciences du langage, à la psychanalyse, à la sociologie et à l'ethnologie comme nous l'avons indiqué dans les deux volumes précédents. Cette inflation des terminologies liées à des démarches d'analyse et de synthèse peut être attestée notamment par la publication d'ouvrages de type lexicographique visant à stabiliser les concepts et leur application⁹⁷². Mais cette introduction massive ne pouvait suffire, à elle seule, à susciter un questionnement métalangagier et une réflexion approfondie sur ce que deviennent de tels concepts

⁹⁷¹ Les métalangages dans la classe de Français, Actes du VI^e Colloque de L'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Lyon, septembre 1995.

lorsqu'ils sont appliqués dans le champ de l'éducation. Sans chercher à être exhaustifs, nous avons pu observer, par rapport à l'introduction des métalangages spécifiques dans l'enseignement de la discipline, diverses attitudes chez les enseignants. De son côté, Claude Burgelin a signalé, dans sa contribution réflexive au colloque précité, un certain nombre de ces attitudes.

En dehors des enseignants qui s'indignent de ce que le candidat n'emploie pas, dans son commentaire, le vocabulaire critique et métalangier adéquat, et de ceux qui accablent leur élèves d'apports technicistes ou de listes imposantes de termes critiques, sans qu'il y ait la part de réflexivité critique propre à tout métalangage, il y a inversement ceux qui, soit au nom d'une conception quasi fondamentaliste de la discipline et de l'œuvre littéraire, soit en raison de l'hétérogénéité et de la complexité des métalangages offerts par les disciplines du savoir universitaire, sont tout à fait réfractaires à toute terminologie et à toute méthode clairement identifiée. Il y a aussi ceux qui, au nom d'une transposition didactique, choisissent d'adapter les concepts pour les rendre accessibles à l'élève, sans se soucier des effets produits sur la qualité du savoir transmis par ces transformations adaptatives. Il y a enfin ceux qui, par esprit de conformisme, adoptent sans questionnement ni scrupule, les consignes données par les Instructions Officielles.

Ces dernières attitudes par rapport aux méthodes et à leur(s) métalangage(s) ne peuvent qu'être confortées par l'évolution récente des Instructions Officielles sur la question des approches du texte littéraire et de l'usage de leur terminologie. On ne peut, en effet, qu'être frappé par l'atténuation progressive des références faites aux méthodologies dans les documents ministériels sur la lecture en Lycée.

Après les années 70, où l'accent était mis sur la nécessaire intégration des méthodes et du métalangage qui leur est lié, après l'étape intermédiaire constituée par «La Lecture méthodique », que l'on peut rétrospectivement considérer comme un essai officiel de transposition didactique des savoirs et des métalangages méthodologiques, on assiste aujourd'hui à une discrétion nouvelle dans les références méthodologiques et métalangagières. Peut-on penser d'une telle évolution qu'elle corresponde à l'attente formulée par Cl. Burgelin d'une nécessaire « traduction » ? Une telle évolution s'accorde-t-elle avec la nécessité de « traduire, transposer, moderniser, trouver des images et des mots de ce temps qui fassent vibrer ⁹⁷³ » ? Les lignes qui suivent envisagent la question du métalangage dans le champ didactique particulier des apprentissages d'une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

16.1.1. Des terminologies spécifiques à un métalangage complexe.

Il apparaît, d'abord, que la lecture anthropologique comme métalecture et comme métalangage permet le passage des terminologies spécifiques à un métalangage

⁹⁷² Voir, en particulier Ducrot (Oswald) et Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972, ainsi que Greimas (Algirdas) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.

⁹⁷³ Burgelin (Claude), « *Un littéraire de Guingois* », in *Actes du VI^e Colloque*, op. cit., p.205.

complexe, développe chez l'apprenant une maîtrise et une inventivité métalangières, signes d'une culture en construction, et organise, en cohérence avec cette culture, une didactique et une pédagogie.

La lecture anthropologique donc se définit tout à la fois comme métalecture et comme métalangage.

Nous avons suffisamment développé plus haut le premier aspect pour qu'il nous soit permis ici de le rappeler seulement. La lecture anthropologique qui dépasse les méthodes spécifiques à différentes approches se définit bien, pour reprendre l'expression de L. Marin déjà citée, comme une « métaméthodologie opérant théoriquement l'intégration de ces différentes méthodes dans l'unité d'un objet signifiant construit spécifiquement »⁹⁷⁴, c'est-à-dire comme une démarche saisissant le texte dans sa nature anthropologique, au cours de la synthèse interprétative. Or les terminologies, les connaissances et les concepts spécifiques à chaque approche qui composent autant de métalangages particuliers, tous nécessaires à la synthèse métaméthodologique, se constituent en savoirs et en démarche propres, dès l'instant où s'opère cette synthèse des méthodes. Une telle synthèse, en effet, rend nécessaire et possible, au croisement des multiples terminologies, une mise en œuvre réflexive et conceptuelle, et développe une pratique proprement métalangagière. Le métalangage dont il est question ici n'est plus seulement, en effet, l'acquisition passive d'une terminologie définie et définitive, il consiste bien plutôt dans le développement d'un savoir-faire qui pourrait être cerné à travers la capacité à décrire par le langage le processus d'élaboration du sens, qu'il s'agisse du processus génératif de production du texte, ou de celui de l'élaboration d'un discours sur le texte.

16.1.2. Dimension culturelle de la question.

L'apprentissage de la lecture anthropologique, qui intègre la dimension culturelle de l'œuvre littéraire saisie dans sa complexité, qui intègre la portée culturelle de la réception de l'œuvre par le lecteur, qui intègre la nature culturelle de la relation d'initiation entre le formateur et l'apprenti-lecteur, développe un métalangage qui, lui-même, s'articule avec le champ anthropologique d'une culture. Une telle relation à la culture, dans la lecture, et le métalangage, que cette relation appelle, rejoignent les fondements culturels qui sont au principe du système de formation lui-même, le développement du métalangage étant, d'évidence, un des traits de la culture occidentale, comme le rappelle Sylvain Auroux, soulignant qu'aucune civilisation antique n'a, en dehors de la Grèce, l'une des origines de la culture occidentale, "construit un concept spéculatif de science"⁹⁷⁵.

Si l'on ajoute la propension de la civilisation occidentale moderne et contemporaine organisée autour du mythe judéo-chrétien à théoriser et à développer en conséquence les discours réflexifs et les métalangages, on admettra que lire un texte et tenir un discours commentatif sur le texte, a fortiori un discours intégrant la portée anthropologique et culturelle du texte, c'est participer à cette activité métalangagière. C'est inscrire et produire

⁹⁷⁴ Marin (Louis), "L'œuvre d'art et les sciences humaines", in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1980, Volume 17 (Symposium), p.122.

⁹⁷⁵ Auroux (Sylvain), « La naissance des métalangages », in Actes du VI^e Colloque, op. cit., p.13.

sa lecture et son compte-rendu dans un espace et selon des formes métalangagières éminemment culturels.

16.1.3. Métalangages, transposition et intégration des savoirs.

La mise en oeuvre de la lecture anthropologique donne, de plus, à l'enseignant et à son élève "la possibilité d'un travail théorico-méthodologico-critique"⁹⁷⁶ et leur permet l'organisation autonome d'un discours fondé sur des concepts rigoureux. La proposition de métaméthodologie que représente la lecture anthropologique a aussi pour effet de faciliter un dépassement des cloisonnements des différents métalangages, cloisonnements dont on sait qu'ils sont souvent source de concurrences et de confusions stériles et qu'ils constituent, pour l'enseignant et a fortiori pour ses élèves, un obstacle majeur au transfert des différents métalangages et à celui des méthodes.

L'organisation de ces métalangages dans le métalangage anthropologique constitue, en effet, un modèle de continuum pour l'enseignant qui lui facilite l'accompagnement du rapport de l'élève aux savoirs. Cette configuration constitue pour l'élève un cadre de référence indispensable à une maîtrise progressivement acquise et exercée d'un discours sur le texte et sur le sens. Une telle intégration suppose, comme nous l'avons montré dans différentes communications⁹⁷⁷, que les savoirs soient "successivement regardés par lui, comme en extériorité (le rapport au savoir est ce qui permet de comprendre les autres et le monde) et en intériorité (le rapport au savoir est ce qui permet de se comprendre)"⁹⁷⁸.

Toutes ces raisons nous ont conduits, dans les séquences qui suivent, à conserver, autant que possible, les termes usités par les approches, en considérant que, jusqu'à un certain point, c'est à l'élève que revient le soin de réaliser la transposition didactique. Pour autant, il ne faudrait pas en conclure qu'il doit acquérir la totalité des éléments de cette métalangage. Il faut et il suffit qu'il s'approprie les éléments indispensables à l'élaboration d'un sens et à la tenue d'un métadiscours sur le texte. Sans faire de la dimension métalangagière des discours sur le texte une fin en soi, nous considérons que la trace de sa présence dans le propos commentatif produit par l'élève doit être prise en compte dans l'acte de formation et dans son parcours évolutif. Cette trace atteste, en effet, d'une part une mémorisation effective, d'autre part une mise en oeuvre d'éléments ou de moyens techniques qui font de sa lecture et de son compte-rendu un acte anthropologique. Nous pourrions, à ce sujet, reprendre à notre compte le mot d'A. J. Greimas considérant le "carré sémiotique" à l'égal d'un "échaffaudage".

Ainsi les jeunes lecteurs, habitués à reproduire le texte dans le métalangage de leur lecture, en utilisant, pour ce faire, un ensemble de termes, de modes d'action et d'opérations qui constitue les moyens techniques qu'ils ont à leur disposition, seront

⁹⁷⁶ Reuter (Yves), "Les métalangages dans la formation littéraire et culturelles des élèves", in Actes du VI^e Colloque, op. cit., p.31.

⁹⁷⁷ Voir notamment Gerfaud (Jean-Pierre) et Tourrel (Jean-Paul), "L'éducation par le mythe dans l'enseignement du français en lycée", in *Education, mythes et croyances, Cahiers pratiques de psychologie en milieu éducatif* N°1, 1997.

⁹⁷⁸ Develay (Michel), article "Didactique et pédagogie", *Sciences Humaines*, Hors-Série N°12, février-mars 1996, p.60.

progressivement constitués en acteurs anthropologiques et, qui plus est, "en acteur[s] de cette même reproduction culturelle"⁹⁷⁹ qu'est l'oeuvre littéraire.

16.2. Dispositif général permettant l'acquisition de la lecture anthropologique.

Avant de procéder à la présentation du dispositif didactique annoncé, destiné à permettre l'acquisition de la lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire en Lycée, il convient de préciser au nom de quelles orientations pédagogiques ce dispositif a été élaboré. Il n'est évidemment pas question de passer à nouveau en revue les différentes composantes et les différentes dimensions de l'attitude culturelle que nous cherchons à développer à travers la lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, mais il s'agit plus précisément d'inscrire le modèle de curriculum qui suit dans le sillage d'une démarche de programmation curriculaire.

Sans qu'il soit utile de rappeler l'historique de cette démarche, qui s'appuie sur une théorie de l'apprentissage dont la formulation moderne remonte à Tyler ^{980 0}, nous faisons ici référence aux travaux de Benjamin Bloom sur la pédagogie par objectifs ou "pédagogie de maîtrise" ^{981 1}

Certes, nous ne méconnaissons pas les critiques dont ce système a pu être l'objet ces dernières années. Certes, nous n'ignorons pas les difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face dans la pratique quotidienne de son enseignement, spécialement lorsque, engagé au coeur de l'expérience pédagogique, il vit intensément "la contradiction inévitable entre l'éducation comme formation du sujet et l'éducation comme reconnaissance du sujet"^{982 2}

Il reste que le dispositif que nous préconisons est formellement structuré sur les principes d'une conception programmée de l'apprentissage, conception sans laquelle il ne nous paraît pas possible de mettre en oeuvre et en acte le processus complexe d'acquisition et de transmissions des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir qui sont en jeu dans la lecture anthropologique d'une oeuvre littéraire. C'est dire que la suite ordonnée des séquences qui visent à construire progressivement la compétence de lecteur, correspond à une succession d'unités d'apprentissage toutes structurées sur le même modèle séquentiel. A partir d'un objectif principal, lequel se subdivise en autant d'objectifs intermédiaires, que la maîtrise de l'objectif principal requiert, la séquence déploie, pour chaque apprentissage retenu, les activités et opérations susceptibles de construire l'acquisition ou la maîtrise des capacités ou faisceaux de capacités en jeu.

⁹⁷⁹ Reuter (Yves), "Les métalangages dans la formation littéraire et culturelle des élèves", op. cit., p.27.

^{980 0} Tyler R, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1950.

^{981 1} Bloom Benjamin, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Nathan, 1979. et *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Les Presses de l'Université, 1976.

^{982 2} Meirieu (Philippe), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p.116.

Le descriptif des opérations peut aller, dans la précision du détail, jusqu'à la formulation d'un corrigé, qui correspond au résultat attendu des recherches proposées aux élèves et qui laisse à l'enseignant la possibilité d'un apport complémentaire en fonction de la nature et de la teneur des contributions réalisées par les élèves eux-mêmes.

A partir des réflexions précédentes, le dispositif que nous préconisons comme mode d'acquisition de la lecture anthropologique, après l'avoir expérimenté au collège, au lycée d'enseignement général ou professionnel et en premier cycle universitaire (DEUG de Lettres Modernes), s'organise dans l'ensemble des séquences ou groupes de séquences dont la liste suit.

La première séquence a pour objectif l'acquisition des méthodologies et du métalangage qui relèvent d'une approche sociocritique d'un texte, ou comment apprendre à rendre compte de l'œuvre littéraire dans le champ anthropologique des "représentations sociales".

Le deuxième groupe de séquences vise l'appropriation par l'élève des méthodologies et des métalangages qui ressortissent aux approches structurale et sémiotique d'un texte, ou comment apprendre à rendre compte de l'œuvre littéraire dans le champ anthropologique du "langage" et dans celui des "signes, des sens et des valeurs".

Le troisième groupe de séquences se fixe pour fin la maîtrise des méthodologies et des métalangages relatifs aux approches thématique, psychocritique et mythocritique d'un texte, ou comment apprendre à rendre compte de l'œuvre littéraire dans le champ anthropologique de "l'imaginaire" dans celui du "symbolique" et dans celui de la "pensée mythique".

La quatrième séquence a pour objectif l'intégration des méthodologies et du métalangage qui permettent la réalisation d'une lecture plurielle d'un texte, ou comment apprendre à rendre compte de l'œuvre littéraire dans une pluralité de champs anthropologiques et à rendre compte, à partir de leur regroupement et de leur juxtaposition, de la nature plurielle et de la réalité anthropologique propre à l'œuvre littéraire.

La cinquième vise à obtenir de l'élève la maîtrise d'une lecture anthropologique d'un texte littéraire, ce qui suppose l'acquisition d'une métaméthodologie et du métalangage qui lui est propre, ou comment apprendre à rendre compte, à partir d'une synthèse interprétative des approches devenues démarches anthropologiques, de la nature complexe et de l'organisation des structures anthropologiques et culturelles au principe de l'œuvre, ou encore comment développer chez le lecteur une attitude culturelle congruente avec la nature anthropologique et culturelle de l'œuvre littéraire.

On pourrait s'étonner de ne pas trouver à la fin de chaque séquence d'apprentissage le test d'évaluation qui la clôture logiquement. Nous avons choisi de regrouper, dans le chapitre suivant consacré à l'évaluation, les différents tests finals relatifs à ces séquences. Pour une plus grande lisibilité des séquences didactiques, nous avons choisi de distinguer typographiquement par les caractères italiques les apports théoriques faits par le professeur, ainsi que les propositions de corrigés adressées au groupe-classe.

16.3. Mise en œuvre pédagogique des approches critiques prises isolément.

16.3.1. Mise en œuvre pédagogique de l'approche sociocritique.

L'efficacité des méthodes et le bien-fondé des résultats obtenus à partir de ces approches amènent l'enseignant à les intégrer dans sa pratique pédagogique. Il convient de préciser quels sont les objectifs de formation, les conditions et les situations à privilégier dans l'apprentissage de ces méthodes pour permettre à l'élève leur appropriation et la maîtrise d'un discours autonome sur l'œuvre.

Pour être capable de procéder à une lecture sociocritique d'un texte ou d'une œuvre littéraire, l'élève doit, en premier lieu, être capable, en sachant distinguer l'implicite et l'explicite, de faire état, dans une recherche de première lecture, de la société consciemment et explicitement représentée par l'auteur dans l'œuvre, si du moins les propriétés génériques du texte et sa dimension le permettent ou le suggèrent. Il peut ensuite rendre compte du rapport entre l'œuvre et la société productrice à travers la méthode empruntée à L. Goldmann. Il peut enfin compléter et affiner sa perception sociocritique de l'œuvre en la soumettant aux investigations ou réflexions modélisées par P. Bourdieu et L. Althusser.

Référence sera faite dans la suite de ce chapitre à deux séquences d'apprentissage. La première, s'inspirant des travaux de Goldmann, et s'adressant plus évidemment à des élèves de lycée, a été expérimentée, sous une forme moins développée et proposée aux enseignants de français dans le cadre de stages et ateliers de formation du Cepec et publiée dans ses dossiers pédagogiques^{983 3}. La seconde est communiquée depuis 1994 à un public d'étudiants de classes préparatoires et de premiers cycle Lettres, intégrant la précédente et les modèles plus complexes de P. Bourdieu et L. Althusser.

16.3.1.1. Propositions pour un apprentissage de la méthode au lycée.

La séquence qui suit a donné lieu, comme nous le disions plus haut, à une expérimentation pédagogique, puis est devenue l'objet d'une formation d'enseignants de Lettres en lycée désireux de perfectionner leur pratique de la lecture des œuvres.

Séquence pédagogique permettant de rendre compte de son approche de l'œuvre par une étude sociologique des personnages et de rendre compte du rapport entre l'œuvre et la société qui l'a produite à travers son étude sociocritique.

Nous n'indiquerons ici que les grandes lignes de la séquence dont un test final rappellera plus loin les différentes étapes.

A. Première étape permettant de réaliser l'étude sociologique des personnages de l'œuvre, en mettant en évidence la société représentée dans l'œuvre et ses caractéristiques.

^{983 3} Gerfaud (Jean-Pierre) et Tourrel (Jean-Paul), *De la lecture plurielle des textes à la découverte d'une culture*, Dossier 39, Lyon, CEPEC, 1993.

Pour réaliser une telle étude des personnages, l'outil de modélisation à privilégier nous paraît être un tableau à double entrée^{984 4}. L'élève doit être capable, pour construire un tel tableau d'analyse, de dresser la liste des personnages, en distinguant les acteurs principaux et secondaires, hormis les simples figurants et les acteurs qui sont hors scène et hors action. Cette liste des personnages étant établie, il s'agit, après avoir choisi l'ensemble des critères susceptibles de définir, dans ses propriétés, la structure sociale de la société décrite dans l'œuvre, d'indiquer les caractéristiques de chacun des personnages par une croix dans la colonne voulue. Outre les critères de sexe, d'âge, de fortune, de pouvoir social, d'autres critères sociologiques peuvent être retenus, ceci en fonction des traits spécifiques structurant la société décrite par l'œuvre. Plusieurs exercices sont souvent nécessaires pour garantir une maîtrise de la capacité à identifier les traits structurels spécifiques d'une société.

La lecture et l'interprétation du tableau doivent faire l'objet d'un apprentissage distinct. Après avoir requis de l'élève une première interprétation de type horizontal lui permettant de définir et de décrire l'identité sociale de certains personnages, on sollicitera de sa part qu'il réalise une double lecture verticale du tableau. La première donnera lieu, pour chaque colonne prise à part successivement, à une interprétation partielle dégageant des caractéristiques de la société observée, telles que la proportion d'hommes et de femmes, la représentation respective des différentes classes d'âge, etc. Une seconde lecture de type vertical s'imposera alors comme nécessaire, celle consistant à associer plusieurs colonnes en recherchant des corrélations. On apprendra à l'élève à expliciter les rapports ou les corrélations établis, en formulant adéquatement les relations comme des caractéristiques de la société décrite par l'œuvre. Si l'on devait par exemple prendre comme support d'un tel apprentissage *Les animaux malades de la peste* de J. de la Fontaine, une fois fixés les différents critères propres à représenter, dans ses caractéristiques sociales, la société décrite par cette fable, à savoir le sexe, l'âge, le pouvoir, la force physique, le régime alimentaire, une fois remarquées les dominantes ou les oppositions dans les colonnes par rapport aux critères retenus, serait attendu de l'élève qu'il relève une corrélation entre la force physique, le pouvoir et le régime alimentaire, les animaux carnassiers, comme le lion, le loup ou le tigre, ayant le dessus sur les herbivores. Une telle corrélation peut susciter un commentaire d'explicitation de la part de l'élève comme celui consistant à identifier dans la société animale une hiérarchie fondée sur la force.

B. Deuxième étape de la séquence permettant de mettre au jour l'inconscient collectif qui a produit le texte, en s'appuyant sur la méthode mise au point par L. Goldmann.

Etre capable d'utiliser, sur un texte ou dans une œuvre, l'approche sociocritique suppose de la part de l'élève qu'il sache repérer dans ce texte des faits pour en déduire la vision du monde d'un groupe social déterminé et qu'il sache expliquer cette vision du monde par rapport à la société qui l'a produite. Une bonne assimilation des démarches méthodologiques de l'approche implique, d'une part la découverte par l'apprenant des

^{984 4} Nous renvoyons au tableau présentant, au chapitre 4, la société décrite par J. Gracq dans *Le roi pêcheur*.

différentes étapes de la méthode, d'autre part l'appropriation des procédures propres à chacune d'entre elles. Un premier apprentissage visant la découverte et l'appropriation de la méthode peut prendre la forme d'abord d'un apport théorique, ensuite d'une application à un texte. Voici, à titre d'exemple, une présentation succincte de l'ouvrage de L. Goldmann, *Le Dieu caché*^{985 5}, assortie d'une spécification des différentes étapes qui constituent la méthode :

D'inspiration marxiste, Lucien Goldmann définit une méthode critique qui fait des groupes sociaux les sujets de la création littéraire. Chaque ensemble social a, à un moment donné de son évolution, une « vision du monde », c'est à dire « une somme d'aspirations, de sentiments et d'idées qui réunit les membres du groupe (le plus souvent d'une classe sociale) et les oppose aux autres groupes*^{986 6}. *Au sein d'un corps social, celui qui a « le maximum de conscience possible » de cette vision, c'est l'artiste ou l'écrivain. Dans son ouvrage Le Dieu caché, 1956, il applique sa méthode aux écrits de Pascal et de Racine. Cette méthode part de l'oeuvre analysée et glisse peu à peu, par extrapolations et explications successives, vers le groupe social qui nourrit cette oeuvre de cette « vision du monde ».

La méthode de L. Goldmann se compose de quatre étapes de recherche :

1. Découvrir une vision du monde dans une oeuvre. Comprendre les Pensées de Pascal, c'est, entre autres, repérer des faits dans cette oeuvre et en déduire une « vision du monde ». La « vision du monde » qui caractérise cette oeuvre est une vision du monde tragique.
2. Découvrir une vision du monde commune à plusieurs auteurs. Pour comprendre la vision du monde caractéristique des Pensées de Pascal, il faut la mettre en relation avec d'autres visions tragiques contemporaines. Une même vision tragique se distingue dans l'oeuvre contemporaine de J. Racine. Les Pensées de Pascal et les tragédies de Racine étant imprégnées du même climat tragique, il s'agit alors de comprendre le rapport entre leurs écrits. La vision du monde tragique que proposait alors le jansénisme extrémiste auquel ces deux auteurs ont été initiés dans leur fréquentation de Port-Royal constitue en soi une explication mais en appelle d'autres. Comment expliquer en effet, une telle vision du monde et comment expliquer que ces deux auteurs fassent leur une vision du monde aussi tragique ?
3. Découvrir la relation entre la vision du monde qui apparaît dans l'oeuvre de plusieurs auteurs et la société qui a produit cette vision du monde. Pour comprendre le jansénisme extrémiste et ainsi expliquer la vision tragique du monde qui caractérise les oeuvres de Pascal et de Racine, il convient de mettre à jour les relations entre cette vision du monde et la société qui l'a produite ou qui se l'est appropriée. Une telle vision du monde est exprimée par la noblesse de robe (des années 1660-1670), groupe social, auquel étaient liés les auteurs des oeuvres en question. La vision du monde étant attribuée à un groupe social déterminé (qu'il s'agisse d'une société prise

^{985 5} Goldmann (Lucien), *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 1959.

^{986 6} *Ibid.*

au sens large ou d'un groupe social, l'un ou l'autre historiquement daté), il reste à expliquer pourquoi ce groupe humain adopte une telle vision du monde à ce moment de son histoire.

Découvrir les causes sociohistoriques de cette vision du monde. Pour comprendre 4. que la noblesse de robe fasse sienne la vision tragique du jansénisme extrémiste que l'on trouve exprimée dans les oeuvres de Pascal et de Racine, il faut mettre à jour les relations de classe dans la société française des années 1660-1670 : on assiste, sous le règne de Louis XIV à des transformations politiques et sociales qui affectent la noblesse de robe. Tandis que le régime tend à se transformer en monarchie centralisée et que se développe une bourgeoisie d'affaires, la noblesse de robe se voit graduellement privée de ses prérogatives au profit d'une monarchie absolue qui la méprise et à laquelle son destin est lié. La dégradation de la noblesse de robe et sa frustration expliquent sa vision du monde tragique.

Ainsi ce sont des faits sociaux, tels que les relations de pouvoir et leurs transformations dans les années 1660-1670, qui expliquent la vision du monde tragique secrétée par la noblesse de robe et expliquent, en dernière analyse, le texte lui-même.

L'apport théorique constitué par la lecture du document ci-dessus ne garantit pas en soi l'appropriation de la méthode. Il convient non seulement de proposer aux élèves une situation d'application immédiate leur permettant de renforcer leurs connaissances de la méthode et de s'y exercer une première fois dans la succession de ses étapes. Le texte choisi, emprunté à G. Flaubert, est un extrait de *Madame Bovary*⁹⁸⁷ 7. Ce texte où l'auteur explicite les rapports entre une vision du monde (celle de son personnage) et une situation historique et sociale donnée se prête à ce type d'analyse. Rappelons toutefois que l'approche sociocritique proprement dite s'exerce sur le discours de l'oeuvre lui-même, où le rapport avec la société produisant cette vision est rarement donné ou explicité mais doit être déduit par le lecteur.

Le texte peut être accompagné du commentaire et du questionnaire suivants :

Dans cet extrait, l'auteur nous présente un personnage avec un ensemble de comportements dont il tire certaines conclusions. Essayez d'appliquer la méthode de L. Goldman à la situation en répondant aux questions suivantes dont chacune correspond à une phase de l'approche sociocritique.

Quelle est la « vision du monde » qui apparaît à travers les ouvrages de W. Scott 1. possédés par la vieille fille ?

Ce qu'a pu lire l'héroïne donne-t-il la même vision du monde ? Justifiez votre réponse 2. par des références précises.

Quelle relation l'auteur établit-il entre la vision de ces lectures et la société qui les fait 3. siennes ?

Quel événement historique et social l'auteur considère-t-il comme l'origine d'une telle 4. vision du monde ?

⁹⁸⁷ 7 Flaubert (Gustave), *Madame Bovary*, Paris, Flammarion, (éd. GF), 1986, p.96.

La vision nostalgique d'un passé héroïque et médiéval et d'un passé d'amour que l'on trouve exprimée dans les ouvrages de W. Scott ou dans les autres lectures de la vieille fille est mise en relation par l'auteur avec l'origine noble du personnage. A travers son comportement, on peut lire le regret qu'a l'aristocratie d'un passé florissant, où elle était aimée. Une telle vision du monde trouve son origine dans la Révolution qui a ruiné « l'ancienne famille de gentilshommes » à laquelle appartenait la vieille fille.

Une fois cet apprentissage acquis, il importe de construire les capacités liées aux différentes phases de la méthode. Chaque étape de l'approche sociocritique fera l'objet d'un apprentissage particulier visant l'appropriation par l'élève des procédures spécifiques à cette étape.

C. Troisième étape permettant de découvrir la vision du monde qui se manifeste dans un texte long ou bref.

Nous suggérons que l'enseignant choisisse d'abord comme support une oeuvre longue, comme un roman ou une pièce de théâtre déjà étudiée à travers d'autres méthodes. La consigne donnée à l'élève serait de déduire une vision du monde de l'observation des faits dans l'oeuvre lue (thèmes, société, action...). Il ne suffit pas que l'élève parvienne à identifier une vision du monde dans *Regain* de J. Giono, pris ici pour exemple. On exigera qu'il soit en mesure de justifier le choix de sa vision du monde par des indices précis, comme, pour ce roman, la comparaison entre le début et la fin. D'une situation initiale d'abandon et de déclin, on passe à une situation finale de renouveau, de retour à la vie et de restauration. La mission de Panturle s'est réalisée, démontrant la possibilité du progrès, d'où résulte une *vision du monde optimiste*, que confirme le titre de l'oeuvre.

La même démarche de recherche pourra être proposée sur une nouvelle comme *Histoire de Mouchette* de G. Bernanos, puis sur un texte court qui pourrait être « La dormeuse » de P. Valéry⁹⁸⁸ 8.

D. Quatrième étape permettant de découvrir la relation entre la vision du monde d'une oeuvre et celle d'autres oeuvres contemporaines.

Une telle étape peut être jugée accessoire. Elle n'en est pas moins utile, puisqu'elle authentifie la réalité du phénomène dans son caractère répétitif. On pourra proposer une comparaison entre la vision du monde de *Madame Bovary* de G. Flaubert et celle des *Fleurs du Mal* de C. Baudelaire. Ces deux oeuvres contemporaines expriment en effet, une même vision désenchantée, celle d'un monde où la réalité vécue comme réductrice, « n'est plus la soeur du rêve »⁹⁸⁹ 9.

E. Cinquième étape permettant d'expliquer une vision du monde en découvrant la relation entre cette vision du monde et le groupe social ou la société qui l'a produite.

⁹⁸⁸ 8 Valéry (Paul), *Charmes*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1957.

⁹⁸⁹ 9 Baudelaire (Charles), *Les Fleurs du Mal*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1961.

On pourra demander à l'élève de reprendre les oeuvres analysées précédemment et de les soumettre à de nouveaux questionnements. S'agissant *d'abord de découvrir quel groupe social s'exprime dans une oeuvre*, on sollicitera de l'élève qu'il identifie, à propos de « La dormeuse » de P.Valéry, l'origine sociale de l'auteur et la société qu'il a fréquentée, qu'il recherche la date de production du texte et qu'en fonction de ces réponses il avance, à titre d'hypothèse, quel groupe social s'exprime à travers l'oeuvre lue et y projette la vision du monde découverte précédemment.

S'agissant ensuite de *découvrir, par hypothèse et vérification, la relation entre une société supposée s'exprimer dans le texte et la vision du monde qui s'y trouve manifestée*, la nécessité s'imposera à lui, d'identifier, dans le contexte historique et social, un ensemble de faits susceptibles d'expliquer, c'est-à-dire de constituer la/les causes de la vision du monde produite par le groupe social. La démonstration de l'élève sera d'autant plus probante qu'il sera capable d'identifier, dans le texte lui-même, des indices, voire des traces de l'événement ou des faits externes. En admettant que ce soit effectivement la société française des années vingt, société dite des « années folles » de l'immédiat après guerre, qui s'exprime dans « La dormeuse » de P. Valéry et qui manifeste, à travers cette oeuvre, son aspiration à la jouissance et au repos, tout en laissant percer une vision inquiète liée à ce même repos, par ailleurs recherché et désiré, il reste à donner les raisons d'une telle vision du monde. Certes il suffit, pour expliquer l'aspiration à la jouissance et l'exigence de l'oubli, que l'élève évoque les circonstances historiques qui ont précédé la production de l'oeuvre : quatre ans de guerre, 1.400.000 morts... La société française des années 20 aspire à l'oubli, dans la jouissance et les plaisirs, des privations et des meurtrissures de la guerre : « Tu triomphes, ô paix plus puissante qu'un pleur ». Mais que l'élève veuille expliquer les raisons qui, à cette aspiration au repos et à la jouissance, si fortement exprimée, mêlent une vision plus inquiète, et il lui faudra rapprocher cette crainte de la paix (ce « repos redoutable », ou cette « invincible accalmie ») de la situation politique et sociale qui caractérise l'immédiat après-guerre. La paix apparaît redoutable à certains que hante la vision d'un ennemi intérieur et l'image d'une révolution sociale conspirée dans le secret :

« Tu triomphes, ô paix plus puissante qu'un pleur, Quand de ce plein sommeil l'onde grave et l'ampleur Conspirent sur le sein d'une telle ennemie ».

Plusieurs événements pourront être convoqués dans le commentaire de l'élève, qui sont de nature à éveiller de telles craintes dans l'inconscient collectif de cette société, en particulier, la Révolution de 1917 en Russie et l'adhésion toute récente au Congrès de Tours du socialisme français à l'Internationale communiste.

16.3.1.2. Esquisse d'un plan de formation pour classes préparatoires ou Premier Cycle de Lettres.

Nous proposons, dans les lignes qui suivent, l'esquisse d'un plan de formation adapté à un public plus averti et plus âgé. Ce plan de formation, intégrant la réflexion de L. Althusser ou l'apport plus récent de P. Bourdieu, est présenté dans ses objectifs généraux. On se fera une idée plus précise du dispositif mis en place à travers le test final, correspondant à cette approche, présenté dans le chapitre suivant.

L'objectif général est :

LIRE PAR LES DIVERSES APPROCHES QUI CONSTITUENT LA SOCIOCRIQUE EN RETABLISSANT LE TEXTE DANS SON CONTEXTE.

Une telle visée, prise dans sa globalité, implique plusieurs objectifs intermédiaires :

1. Découvrir l'oeuvre comme objet, c'est à dire comme produit relevant des échanges économiques.
2. Mettre en évidence la société représentée dans l'oeuvre et ses caractéristiques.
3. Rendre manifeste le champ du pouvoir qui structure l'oeuvre.
4. Mettre au jour l'inconscient collectif qui a produit le texte.
5. Identifier, à partir du champ du pouvoir de l'oeuvre et de sa vision du monde, la position de l'auteur dans le champ littéraire qui lui est contemporain.
6. Formuler l'idéologie de l'oeuvre (et celle de l'auteur) comme réponse à un discours idéologique environnant.

16.3.2. Mise en œuvre pédagogique des approches structurale et sémiotique.

16.3.2.1. Mise en œuvre pédagogique de l'approche structurale (modèle microanalytique).

Une fois arrêtés et stabilisés les principes généraux d'une approche structurale d'un texte bref considéré comme une réalité objective, l'enseignant se trouve devant la nécessité d'organiser et de planifier la formation. A partir d'un tel modèle, il reste à préciser dans quelles conditions peut se gérer et se générer un apprentissage de qualité, garantissant à l'élève une maîtrise autonome de cette méthode du texte et, partant, une lecture aisée et gratifiante dans ses découvertes et dans ses résultats.

Pour être capable de lire un texte par l'approche structurale et de faire objectivement exister ce texte par son discours explicatif, l'élève doit tout d'abord savoir observer le texte dans ses éléments, ce qui revient à découvrir les signes de ce texte et à manifester la réalité de ces signes en les identifiant comme les éléments d'un système. Il doit ensuite apprendre à expliquer un fait ou un signe en lui-même, à donner sens à l'ensemble des signes d'un système, à interpréter le texte dans la découverte des relations entre les systèmes qui le composent et qui forment structures et significations. Il doit enfin exposer les significations du texte dans un discours structuré autour de ses interprétations et de ses signes.

Un enseignant de lettres qui se donnerait comme objectif de permettre à ses élèves d'être des lecteurs autonomes en leur apprenant à repérer les structures d'un texte et à en dégager des interprétations pourrait adopter le plan de formation que voici, centré sur l'acquisition de la méthode structurale appliquée à un texte bref :

SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES PERMETTANT DE FAIRE EXISTER OBJECTIVEMENT UN TEXTE PAR L'APPROCHE STRUCTURALE, C'EST-À-DIRE : DE LE DÉCOUVRIR À TRAVERS L'OBSERVATION DE SES ÉLÉMENTS, DE LE FAIRE SIGNIFIER À PARTIR DE L'ANALYSE DES RELATIONS OU

VARIATIONS DE CES ÉLÉMENTS FORMANT STRUCTURES ET D'EXPOSER LES SIGNIFICATIONS DE CE TEXTE EN PRODUISANT UN DISCOURS EXPLICATIF (ÉCRIT OU ORAL).

Chacun de ces objectifs intermédiaires annoncés par le titre fera l'objet d'une séquence d'apprentissage.

Pré-requis à l'ensemble des 3 séquences :

- savoir observer
- savoir maîtriser sa subjectivité (accepter le texte comme objet)
- savoir appliquer son attention
- savoir isoler des faits les uns des autres
- savoir analyser un fait
- savoir caractériser
- savoir appliquer sa connaissance d'un code à un texte (grammaire, prosodie...)
- savoir interpréter
- savoir conduire une démarche raisonnée
- savoir généraliser

16.3.2.1.1. Première séquence pédagogique permettant d'observer objectivement un texte dans ses éléments.

A. Apprentissage 1 : découvrir les signes du texte.

1. 1. Informations théoriques

Il s'agit de faire découvrir par les élèves l'ensemble des signes qui composent un texte littéraire dans la perspective d'une microanalyse de cette oeuvre. On pourra partir d'un exemple concret et montrer comment un mot, pris dans un texte, entre comme composant de plusieurs systèmes significatifs.

Soit le mot "pluviôse"^{990 0} figurant au premier vers du poème de Baudelaire intitulé "Spleen". Un tel mot est à l'évidence composé de phonèmes que la transcription phonétique rendrait manifestes. Il appartient comme d'autres mots du texte, à divers champs lexicaux : celui des précipitations météorologiques, celui de l'hiver et celui du temps. Composé de trois syllabes, il constitue à lui tout seul, un groupe rythmique que la diérèse met en évidence par l'accentuation. Ce mot est par ailleurs sujet syntaxique de la première phrase du texte. On conviendra, à partir de cet exemple et à travers d'autres observations, qu'on peut relever dans un texte les signes suivants :

* la ponctuation, les graphies, la typographie, l'utilisation de l'espace : tout ce qui relève de la DISPOSITION SPATIALE.

* les mots constitués comme ensembles dans le lexique de la langue : les CHAMPS

^{990 0} Vers 1 du sonnet "Spleen" (*Les Fleurs du Mal*, Spleen et Idéal, LXXXV, 1861 : « Pluviôse, irrité contre la ville entière ».)

LEXICAUX.

* l'emploi des pronoms, des temps et des modes, des voix, des déterminants, des marques de personnes, les différentes fonctions, les types de phrases, le nombre, le genre des mots... faits de MORPHOLOGIE ou de SYNTAXE ou autres FAITS DE LANGUE.

* accents, enjambements, rythme d'un vers, d'une phrase, rythme de l'ensemble des phrases d'un texte : les FAITS DE RYTHME.

* hauteur/intensité des voyelles, opposition entre consonnes occlusives /constrictives, assonances, allitérations, harmonie imitative, rimes : les FAITS PHONÉTIQUES ou SONORITES.

* comparaisons, métaphores, métonymies, allégorie, ironie... ou autres FIGURES DE STYLE, en particulier les TROPES.

1.2. Application collective en classe sur un texte

Il s'agit ici de fixer l'acquisition précédente par l'application, à un texte nouveau, des données découvertes. On pourra demander à l'élève de nommer quels systèmes de faits ou de signes il reconnaît dans le texte et de donner un exemple à l'appui de sa réponse pour chacun des systèmes ou des catégories retenus.

B. Apprentissage 2 : réaliser un inventaire des signes du texte en les identifiant comme éléments d'un système.

L'élève va devoir appliquer sa connaissance des faits en les identifiant et en les classant dans les catégories retenues précédemment. Cet inventaire et ce classement pourront se réaliser sous la forme d'un tableau. De façon à renforcer ses capacités d'identification et à accroître la conscientisation de sa démarche, on demandera à l'apprenant de justifier certaines réponses, au moins une par système, en nommant les critères de choix utilisés pour l'identification de ces faits. Reconnaître l'existence d'une métaphore suppose par exemple le repérage d'une analogie intentionnelle entre des éléments appartenant à des champs lexicaux habituellement distincts.

16.3.2.1.2. Deuxième séquence pédagogique permettant de découvrir les relations ou variations formant structures pour aboutir à des significations.

A. Apprentissage 1 : savoir interpréter de façon rigoureuse un fait ou signe.

A travers une recherche qui pourra être faite en groupe, les élèves vont devoir choisir, dans un texte donné, un exemple de métaphore, un fait de syntaxe, un fait de rythme, une sonorité, un élément de disposition spatiale et proposer pour chacun de ces faits au moins une signification. Ils devront être capables de justifier le choix des significations retenues et d'expliquer leur démarche.

B. Apprentissage 2 : à partir de l'analyse, dans leur spécificité, d'un seul

système de signes, établir un ensemble d'interprétations pertinentes d'un texte.

Il s'agit ici de considérer que, suivant les principes de l'approche structurale précédemment établis, il y a bien "équivalence" des systèmes de signes. L'expérience pédagogique montre toutefois que l'enseignant a avantage à ne pas s'en tenir dans cet apprentissage, au seul système des champs lexicaux : leur relation aux significations étant trop immédiate, leur interprétation ne suffit pas à garantir que l'élève maîtrise le décodage des signes du texte. On pourra, par exemple, demander aux élèves d'établir, à propos d'un texte donné, une liste aussi complète que possible des faits grammaticaux (syntaxiques et morphologiques) en formulant pour chacun d'eux au moins une interprétation. En s'appuyant sur les relations ou variations découvertes dans l'analyse des faits particuliers, ils pourront alors produire une phrase de synthèse intégrant dans sa formulation générale les différentes interprétations apparues.

C. Apprentissage 3 : savoir interpréter un texte dans la découverte des systèmes qui le composent et des structures qui le font signifier.

16.3.2.1.3. Troisième séquence pédagogique permettant d'exposer dans une synthèse les significations spécifiques apparues dans l'analyse des structures d'un texte bref.

A. Apprentissage 1 : partant d'une phrase d'interprétation générale et de ses propres recherches sur les structures du texte, élaborer une synthèse sous la forme d'un plan de communication.

Soit le texte "Pour un anniversaire" de Paul Éluard, extrait du recueil *Le lit, la table*, Gallimard, 1946.

On propose aux élèves de rechercher, dans le texte, les signes et les structures qui leur permettent de confirmer l'interprétation suivante donnée sous la forme d'une phrase de synthèse : "A l'occasion d'un anniversaire de sa compagne, l'auteur, constatant l'écoulement du temps et la dégradation qu'il provoque chez l'homme, cherche à la rassurer en lui montrant que seule importe la présence de l'amour, capable de faire de la vie un paradis". Une telle phrase contient, comme on le voit, les principales significations du texte. L'élève va devoir, à partir de cette phrase et de sa propre découverte des signes et des structures du texte, élaborer un plan détaillé de communication exposant, de façon progressive et structurée, les différentes significations du texte.

B. Apprentissage 2 : à partir de son analyse des structures du texte, produire une phrase d'interprétation générale permettant d'aboutir à un plan de communication.

Cette étape de l'apprentissage se distingue de la précédente en ce que l'apprenant est en situation de lecture et de production autonomes. A partir des acquis méthodologiques

précédents, le texte doit être abordé par lui dans sa spécificité, à travers l'analyse de chacun des systèmes qui le composent et à travers celle des relations entre ces systèmes qui structurent le texte et qui fondent sa signification. Une telle analyse doit logiquement conduire l'élève à l'élaboration d'une phrase générale d'interprétation qui synthétise et qui condense l'essentiel des interprétations acquises au cours de l'analyse. Une telle phrase contient virtuellement, dans sa concentration structurée, la mise en perspective du plan de communication et les développements ultérieurs du commentaire lui-même.

C. Apprentissage 3 : élaborer une synthèse de l'approche structurale du texte , sous la forme d'un plan de communication et produire un discours faisant exister objectivement le texte.

La communication du commentaire comme aboutissement de l'approche structurale et comme développement descriptif du texte peut s'effectuer sous la forme d'un discours écrit ou oral. Aussi convient-il de s'en tenir, à cette étape de l'apprentissage, à une programmation détaillée du plan de communication qui permettra à l'élève d'aboutir ultérieurement à la réalisation d'une communication écrite ou orale constituant le commentaire explicatif proprement dit. L'acquisition des capacités relatives à chacune des compétences particulières que sont l'exposé oral ou le compte-rendu composé d'un commentaire nécessitera ensuite d'autres apprentissages spécifiques.

Pour ce qui concerne le plan, on sera particulièrement attentif, au moment de l'évaluation des productions des apprenants, à la formulation adéquate des interprétations (lesquelles doivent être énoncées dans les termes d'une élucidation significative du texte), à l'ordonnancement hiérarchique des informations (relation de progression entre les parties, relation de cohésion et d'inclusion entre les têtes de parties et les têtes de paragraphes, entre les titres de paragraphes et les éléments d'analyse retenus comme exemples dans les paragraphes ...) et à l'existence d'un dispositif argumentatif approprié, cohérent et démonstratif qu'isera exprimé ici de façon plus ou moins simple, voire schématique (exemples, éléments d'explication « ou d'élucidation des exemples »)

On trouvera, au chapitre 17, à travers « le test final des trois séquences relatives à l'apprentissage de l'approche structurale d'un texte bref », un exemple de plan de communication répondant à ces exigences.

16.3.2.2. Mise en œuvre pédagogique de l'approche sémiotique.

On se souvient que l'approche sémiotique se présente selon trois niveaux : le schéma actanciel, l'analyse des structures de surface (narratives et discursives) et celles des structures profondes.

Le premier niveau, soit le schéma actanciel va faire l'objet d'une séquence séparée.

Deux modèles nous paraissent devoir être retenus, celui de Greimas et celui de Monod, le schéma transitoire d'A. Ubersfeld ayant le défaut de ne pas articuler correctement l'adjuvant et l'opposant au sujet ou à son action. L'appropriation concomitante de deux modèles étant à rejeter dans la pratique pédagogique, nous optons pour une acquisition dissociée dans le temps en choisissant de proposer l'apprentissage

du schéma actanciel de R. Monod dès la classe de seconde en lycée. Un tel choix nous paraît d'autant plus justifié que l'élève issu de la classe de troisième maîtrise ou est censé maîtriser les fonctions élémentaires de la phrase. Nul doute qu'il sera de plain-pied avec un schéma représentant un sujet agissant sur un objet, cette action étant encadrée par différents circonstanciels.

La séquence qui suit, s'appuyant sur le modèle théorique de R. Monod, s'adresse, comme indiqué plus haut, à un public de classes de secondes de lycée.

16.3.2.2.1. Séquence d'apprentissage de l'approche sémiotique permettant l'acquisition du modèle actanciel, le repérage, dans un texte ou dans une oeuvre, des forces agissantes, leur modélisation et permettant la déduction d'une ou de plusieurs interprétation(s).

Il s'agira, dans cette séquence, de dépasser la seule considération des personnages ou des êtres animés et d'introduire une catégorie plus large, celle des actants ou des forces agissantes. Dans cette catégorie, peuvent entrer des abstractions, des sentiments, des idées, tels que le pouvoir, la patrie, la liberté, la passion, le désir, la mort etc...

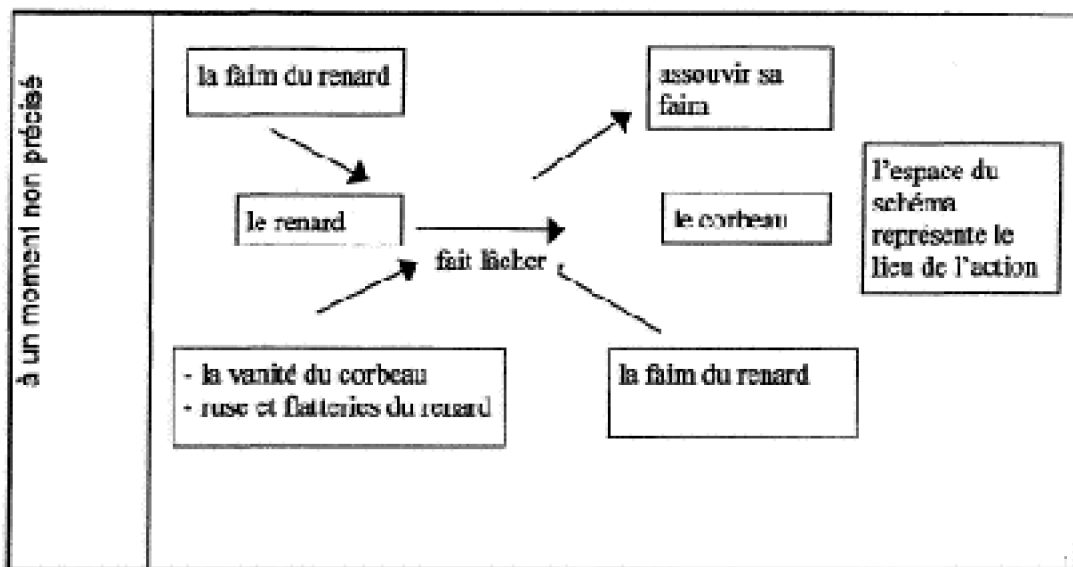
A. Première étape d'apprentissage : approche théorique des schémas actanciels.

L'action dans un récit ou une pièce de théâtre, peut être comparée à une phrase. Les actants sont ceux (ou ce) qui remplissent dans l'action des fonctions analogues aux fonctions grammaticales de la phrase. S'il y a une action, il y a en particulier un sujet qui l'accomplit et un objet qui la subit, l'action elle-même étant représentée par un verbe.

Soit la phrase suivante rendant compte de l'action dans la fable de J de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard » :

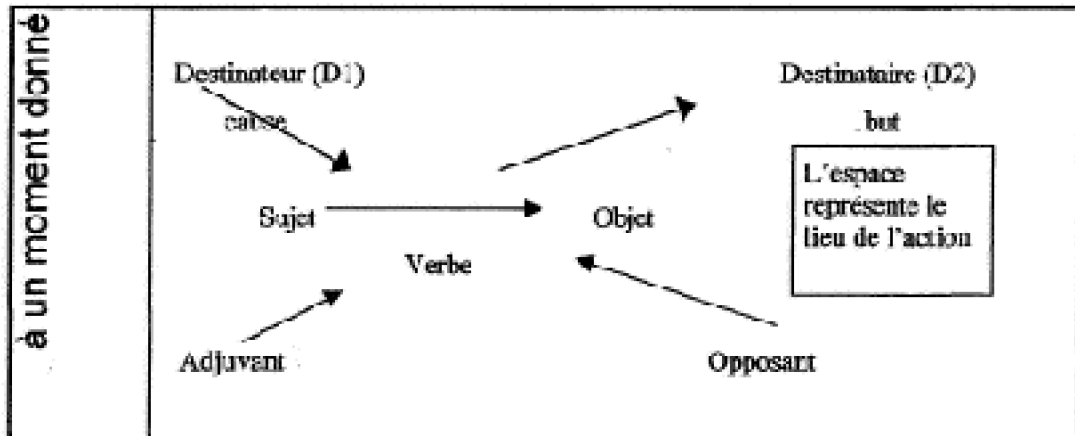
« Parce qu'il a faim et dans le but d'assouvir cette faim, le renard fait lâcher au corbeau le fromage qu'il détenait, aidé en cela par son habileté à flatter la vanité du corbeau et malgré la faim du corbeau ».

Soit maintenant le schéma actanciel rendant compte de la même action :



On reconnaît, outre les catégories essentielles au procès que sont le sujet, le verbe et l'objet, d'autres fonctions grammaticales ou actancielles : la cause (pourquoi ?), le but (pour qui ou pour quoi ?), le moyen (à l'aide de qui ou de quoi ?), l'opposition ou la concession (malgré qui ou quoi ?), le lieu et le temps.

D'où le schéma suivant :



Alors que l'adjuvant assiste le sujet dans l'action qu'il favorise, l'opposant qui contrecarre cette action, apparaît, par le sens de la flèche, seul à contre-courant du sens général du schéma, lequel traduit le dynamisme de l'action par référence au sens de l'écriture, qui est aussi celui de la lecture.

B. Deuxième étape : apprentissage de la capacité à repérer les forces agissantes et à les modéliser par le schéma actanciel.

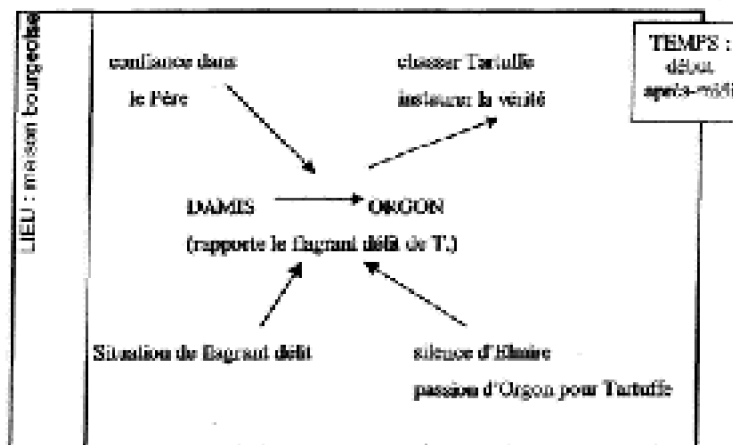
On peut utiliser, pour cet apprentissage, la pièce de Molière Le Tartuffe, où l'on retiendra

en particulier la scène 1 de l'acte II et les scènes 5 et 6 de l'acte III. Après une première application du schéma, au premier texte, réalisée collectivement en classe, qui permet de vérifier concrètement la validité générale du modèle théorique, on pourra donner les consignes suivantes aux élèves pour un travail à faire à la maison sur le deuxième texte :

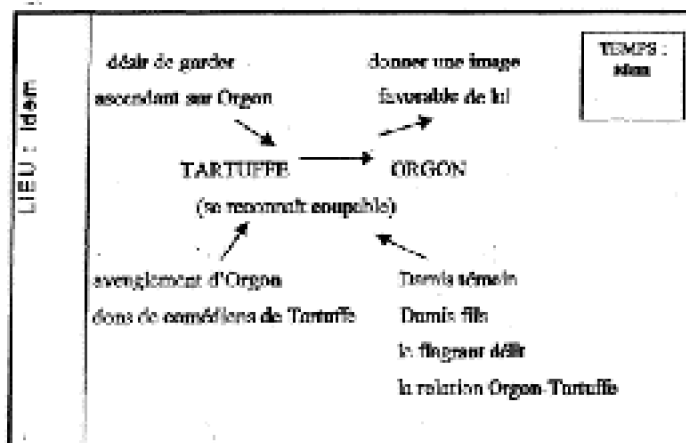
Vous exprimerez, sous la forme d'un schéma actanciel, les situations dans lesquelles sont impliqués comme sujet ou comme objet, les personnages Damis, Orgon et Tartuffe dans les scènes 5 et 6 de l'acte III du Tartuffe. 1.

Vous décrirez, sous la forme d'une phrase, chacun de ces schémas. Quatre schémas permettent de rendre compte de l'action accomplie ou subie par les personnages Damis, Orgon et Tartuffe dans ce texte. 2.

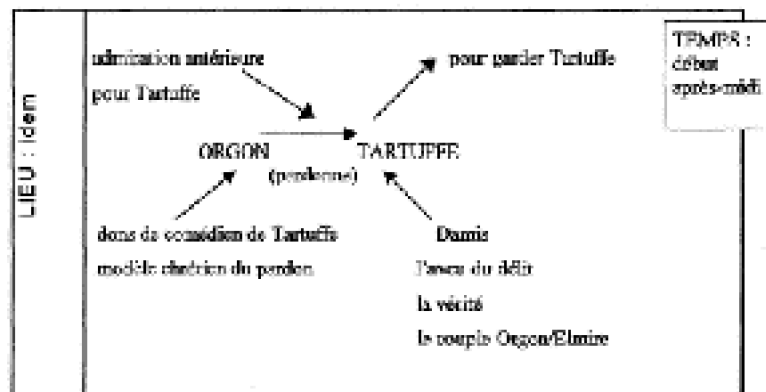
Situation n° 1



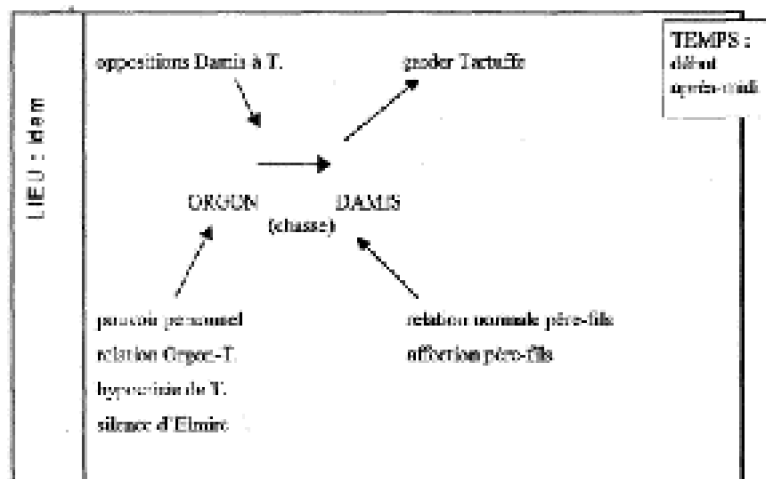
Situation N° 2



Situation N° 3



Situation N° 4



C. Troisième étape : apprentissage de la capacité à déduire une ou plusieurs interprétations de la confrontation entre différentes situations actanciennes d'une même oeuvre.

A partir du corrigé ci-dessus distribué à la classe, il est possible à l'enseignant d'amener les élèves à produire des interprétations dans la comparaison entre les différents schémas.

Après avoir mis en relation les actions elles-mêmes représentées sous la forme d'un verbe, l'élève sera invité à confronter pareillement les actants principaux que sont les sujets et les objets, en étant attentif aux modifications et aux répétitions. C'est ainsi qu'il pourra constater des inversions de statut, ayant comparé les sujets et les objets. Orgon, d'objet qu'il est dans les deux premiers schémas, devient le sujet des deux suivants. Damis, quant à lui, de sujet qui veut dessiller les yeux de son père, se voit chassé par lui, quand il voulait lui-même chasser l'intrus. L'élève pourra également remarquer que

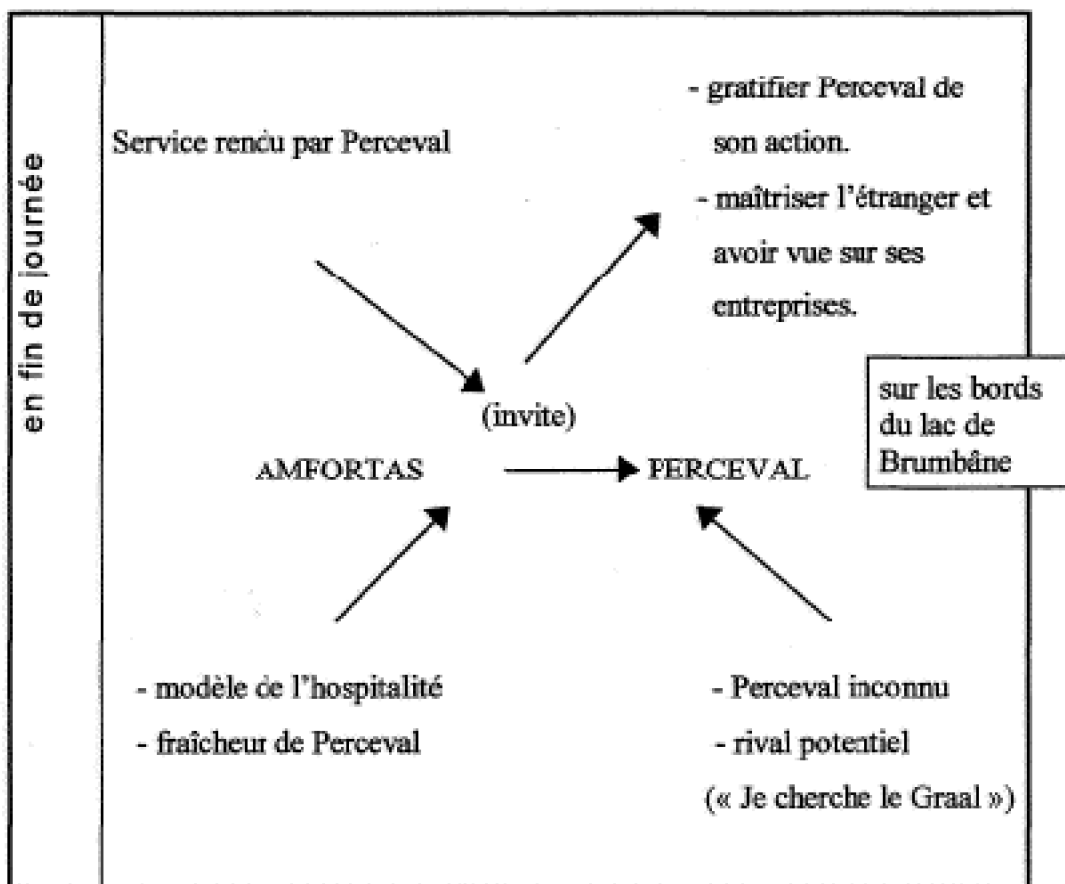
Tartuffe renverse en sa faveur une situation compromise et que, paradoxalement, c'est en se reconnaissant coupable et en se mettant à la merci d'Orgon qu'il obtient son pardon et un nouveau statut.

S'il considère les autres actants, en s'appuyant notamment sur leur fréquence, il pourra aboutir à des interprétations. La relation passionnée Orgon-Tartuffe intervient, par exemple, deux fois en position d'opposant, deux fois en position d'adjuvant ou de cause. Cette relation contrarie le rapport en flagrant délit que Damis fait à son père et constitue potentiellement un élément aggravant la culpabilité avouée, même de façon feinte, par Tartuffe. La même relation Orgon-Tartuffe pousse Orgon à pardonner à son protégé et directeur de conscience et favorise l'exclusion par Orgon de son propre fils. On observera que cette passion est l'unique fin que se fixe le personnage d'Orgon. Quant au silence d'Elmire, il apparaît d'abord opposant à Damis, quand celui-ci dénonce Tartuffe. Son départ aidant, il facilite la décision d'Orgon de chasser son fils : dans les deux cas, ce silence agit contre Damis et contre la vérité et peut être tenu pour partiellement responsable de la passion d'Orgon pour Tartuffe. Dans la mesure où les mêmes processus se répètent, sous des formulations quelque fois différentes, il est vrai dans les divers schémas, on peut les considérer comme lois générales.

De manière à permettre un renforcement des acquis précédents et une application du modèle théorique transféré à une réalité plus complexe, l'enseignant pourra proposer à sa classe d'analyser un roman en privilégiant la saisie des situations fortement significatives parmi lesquelles figureront la situation initiale et la situation finale de l'oeuvre.

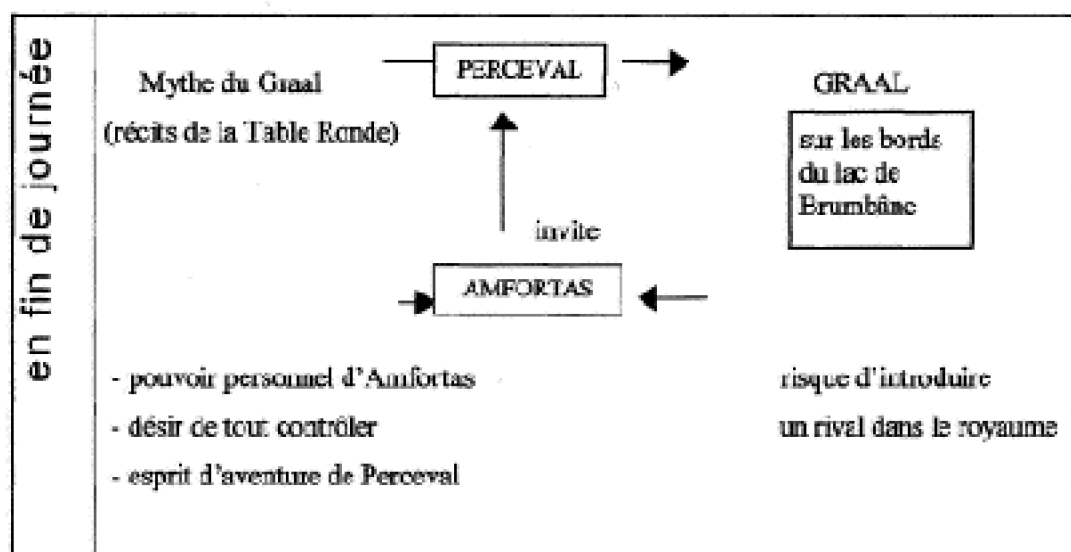
D. Approfondissements ultérieurs.

L'apprentissage du schéma actancier étant supposé acquis, il est souhaitable, avec les élèves et les étudiants de classes de Premières, de Terminales ou de Premier Cycle universitaire, d'approfondir cet apprentissage en introduisant, concurremment avec le modèle de R. Monod, celui d'A.J. Greimas et en montrant les incidences de l'une et de l'autre modélisations sur la lecture de l'oeuvre. Cette application concurrente des deux modèles théoriques du schéma actancier à une oeuvre telle que *Le roi pêcheur* de J. Gracq pourrait d'abord s'effectuer sur un extrait de celle-ci. C'est ainsi que la deuxième partie de la scène analysée plus haut pourrait être l'occasion, à partir des modélisations suivantes, d'une réflexion sur la manière dont chaque modèle structure la signification.



Formulée sous forme de phrase complexe, l'action modélisée ci-dessus pourrait s'énoncer ainsi :

« Répondant au service rendu par Perceval, qui demeure à ses yeux un étranger et un rival potentiel, ce que confirment les déclarations spontanées du jeune chevalier, Amfortas l'invite dans son château, suivant en cela les règles de l'hospitalité médiévale, encouragé à le faire de par la fraîcheur confiante de Perceval. Cette action accomplie dans le but avoué de gratifier Perceval pour le service rendu, dans le but caché de le maîtriser éventuellement ou tout au moins d'avoir vue sur l'entreprise qu'il annonce, se tient aux dernières heures du jour sur les bords du lac de Brumbâne où vient d'avoir lieu la pêche ».



Voici une phrase, parmi toutes celles possibles, formulant la même action à partir du schéma établi :

« Perceval, poussé à la conquête glorieuse du Graal par les récits mythiques de la Table Ronde, est invité en son château par Amfortas qui, grâce à son pouvoir personnel et dans son désir de contrôler de tout ce qui dépend de son autorité, prend ainsi le risque, d'introduire un rival dans son royaume en le mettant sur la voie du Graal ». « Si le schéma d'A.J. Greimas a tendance à faire disparaître les aspects les plus anecdotiques de l'action, en revanche il permet de mettre en valeur la fonction du sujet comme une force désirante et de montrer combien son action favorise la transmission supérieure de l'objet entre l'attributeur et le destinataire. Mais une plus forte cohérence se dégage du schéma de R. Monod dont toutes les fonctions sont référées à l'action centrale et à son sujet. Au reste, les ressemblances entre les deux modèles l'emportent sur les différences et Perceval, dans les deux modélisations, demeure en situation d'objet alors que, dans le moment qui précédait, il était sujet et ce, quelle que soit la représentation actancielle choisie. De pêcheur qu'il était, il devient à son tour la proie du « roi pêcheur » ».

Fort de cette constatation, l'étudiant pourra ensuite aborder l'étude d'une oeuvre complète et donc complexe, en mettant l'un ou l'autre des deux schémas actanciels au service d'une analyse des forces agissantes, leur application concurrente s'accommodant mal ici de la complexité de la tâche. Le choix de l'un ou l'autre modèle étant acquis, il s'agira pour l'étudiant de procéder à un inventaire des situations les plus représentatives de l'oeuvre. Après avoir ordonné ce premier repérage dans la succession chronologique des actions, il en fournira une première spécification sous la forme verbe-objet, avant d'explicitier les actants périphériques pour chacune des actions retenues et représentées.

16.3.2.2. Deuxième et troisième séquences d'apprentissage de l'approche sémiotique permettant la lecture des structures de surface, soit les composantes narrative et discursive de l'œuvre.

Contrairement à la démarche cumulée suivie dans le Volume I lors de la présentation d'une lecture des composantes narrative et discursive de l'oeuvre, il est préférable, dans la phase d'apprentissage, de dissocier les structures, ce qui va donner lieu à deux séquences distinctes.

La première séquence d'apprentissage vise à permettre le repérage des structures narratives du texte ou de l'oeuvre, la description de certains programmes narratifs partiels et celle du programme narratif général et la saisie de la composante narrative de l'oeuvre dans sa complexité, comme succession organisée des états et des actions.

A. Apprentissage 1 : repérer dans un texte les actants, les situations et leur transformation.

Il s'agira, dans un premier temps, de faire distinguer par les élèves l'état et l'action et d'associer à ces définitions celles de sujet d'état et de sujet opérateur : un sujet d'état se définit par une relation d'un sujet à un objet, un sujet opérateur conduit une transformation d'état.

Il s'agira, dans un deuxième temps, de faire repérer l'état initial et l'état final d'une transformation et de faire décrire cette transformation. En partant de la notion d'état conjoint, correspondant à la relation de possession d'un sujet à un objet, et de celle d'état disjoint définissant le rapport de séparation ou de manque d'un sujet à un objet, on pourra aisément faire concevoir à l'élève la transformation conjonctive comme représentant le passage d'un état disjoint à un état conjoint et de faire définir la transformation disjonctive comme son inverse.

B. Apprentissage 2 : décrire le programme narratif d'une transformation dans ses différentes étapes.

A l'occasion de cet apprentissage, l'élève découvre les quatre étapes du programme narratif et leurs caractéristiques. Il importe qu'à l'issue de cet apprentissage, il ait acquis une claire définition de la notion de contrat (appelée aussi manipulation ou motivation) : "phase au cours de laquelle le sujet opérateur se trouve investi d'une mission par lui-même ou par un destinataire et qui correspond donc à la communication d'un vouloir-faire ou devoir faire". La compétence, deuxième phase du programme narratif, sera ensuite définie comme "l'acquisition ou la disposition d'un savoir-faire ou pouvoir-faire en vue de l'accomplissement du contrat". Puis la troisième phase, dite phase de performance, sera dès lors décrite comme "l'opération réalisant la transformation d'état, dans l'exercice du savoir-faire acquis ou détenu". Enfin la quatrième et dernière phase appelée sanction (ou phase de reconnaissance) sera caractérisée comme "l'évaluation de la transformation effectuée ou non par le sujet opérateur en application du contrat.

C. Apprentissage 3 : rendre compte de la composante narrative d'une oeuvre complexe à travers la succession organisée de ses états et de ses programmes narratifs.

1. Une première étape de cet apprentissage réalisé sur "Le conte du garçon qui cherchait femme" d' H. Pourrat^{991 1} consiste à procéder à l'analyse du texte en faisant état de ses principaux programmes narratifs. Suivent les consignes données aux élèves et la réponse satisfaisant à ces consignes.

1.1. Lisez le texte et repérez les différents programmes narratifs complets ou incomplets (quatre P.N. permettent de rendre compte de ce texte, un par personnage important).

1.2. Rendre compte de ce repérage sous la forme d'un tableau.

N.B. : v est signe d'un état disjoint

^ est signe d'un état conjoint

P.N. 2	Etat Initial	Destinateur	Sujet Opérateur	Contrat	Performance
1	garçon v femme	Père : « Va chercher une prétendue »	Mère	ramener une fille à marier	Echec
2	garçon v femme	Parents et désir du garçon	Garçon	ramener une femme	Réussite
3	garçon ^ liberté	le "mof" du garçon	Diabole	détenir le garçon en enfer	Echec
4	garçon et fille v liberté	elle-même et le garçon	Fille à la mouche	sortir de l'enfer	Réussite

2 - Une deuxième étape de cet apprentissage effectuée sur le même texte se fixe pour fin d'évaluer l'organisation et la hiérarchisation des programmes narratifs dégagés précédemment. La réflexion, s'opérant en situation interactive, peut prendre comme point

^{991 1} Pourrat (Henri), *Le trésor des contes*, Paris, Gallimard, 1948-1962, reprise dans *Contes du vieux vieux temps*, Paris, Gallimard, 1970 (folio), p.235.

de départ le questionnement suivant :

* *Comment s'organise l'articulation des différents programmes narratifs dans le texte ?*

* *Lequel vous apparaît le plus important ? Pourquoi ?*

A partir du tableau précédent, l'enseignant peut alors faire ressortir que, dans un texte narratif complexe, les programmes narratifs s'enchaînent ou s'enchâssent, entrant en relation de coordination ou de subordination. C'est ainsi qu'après le programme narratif de la mère se concluant par un échec, se met en route celui du garçon. La relation entre ces deux programmes narratifs est une relation d'enchaînement dans la succession et la coordination. Le professeur fera par ailleurs remarquer à ses élèves que le programme narratif du garçon qui couvre la presque totalité du texte inclut d'autres programmes (celui du diable et celui de la fille à la mouche). La relation existant entre le programme narratif du garçon et ces deux autres programmes est dès lors une relation de subordination : l'action du diable ou celle de la fille à la mouche ne sert en définitive que d'adjuvant au parcours actanciel du garçon. Ainsi, il y a une hiérarchie et le programme narratif principal apparaît hiérarchiquement plus important, parce qu'il est complet, parce qu'il couvre une plus grande étendue textuelle, parce que d'autres programmes lui sont subordonnés, parce qu'enfin il réalise la transformation principale.

3 - La troisième étape de l'apprentissage réalisée sur le même texte sera alors constituée par le compte-rendu fait individuellement de la composante narrative de l'oeuvre complexe à travers une synthèse décrivant son programme narratif principal. Le travail peut être communiqué à la classe selon les consignes qui suivent .

3.1 - *A partir de l'analyse précédente, choisir le Programme Narratif global permettant de rendre compte de l'oeuvre.*

3.2 - *Produire un paragraphe justifiant le choix de ce Programme Narratif démontrant son caractère principal par la confrontation de l'état initial avec l'état final.*

3.3 - *Produire pour chaque phase active du Programme Narratif un court paragraphe argumenté en développant ses caractéristiques.*

A titre indicatif, voici les textes attendus comme réponses aux questions précédentes :

3.2 - Une lecture tant soit peu attentive du texte permet de constater une situation initiale de manque, le garçon étant célibataire à 25 ans ou plus. La fin du conte vient combler cet état disjonctif par les noces du garçon. Une telle transformation est l'oeuvre du fils, sujet opérateur du programme narratif global. Ce programme, c'est la recherche par le garçon d'une femme à épouser, comme d'ailleurs l'explique le titre du conte.

* *Le contrat ou communication du vouloir.*

Le garçon, sans être explicitement pressé par ses parents, est sujet d'une mission dictée par son désir (qui se confond avec celui de ses père et mère) : "Je m'en vais chercher femme".

* *La compétence ou acquisition du savoir-pouvoir.*

Grâce au diable, le garçon peut rencontrer douze demoiselles "plus belles les unes

que les autres". Grâce à l'intervention de l'une d'entre elles, il sait laquelle prendre : "le garçon savait. Il avait cette voix de vérité dans l'oreille".

** La performance ou exercice du savoir-pouvoir.*

Le garçon exerce donc son savoir et son pouvoir en choisissant la "fille à la mouche" qu'il ramène chez ses parents. "Elle n'était plus demoiselle de chez le diable, mais femme du garçon ramenée par le garçon". Le contrat est donc réalisé.

** La sanction avec glorification du sujet.*

Le retour du fils est célébré comme il se doit dans de grandes noces. Le sujet est glorifié.

La deuxième séquence d'apprentissage a pour but de permettre à l'élève de repérer les structures discursives du texte et de déduire des différentes composantes et du discours de l'œuvre faisant véridiction l'attitude de l'auteur à l'égard de ses acteurs.

De manière à ne pas alourdir la présentation générale de l'approche sémiotique, nous limiterons l'exposé de cette deuxième séquence à ses principales articulations.

Apprentissage 1 : repérer dans un texte les figures, les thèmes discursifs et leur configuration.

Cet apprentissage suppose un apport théorique sur les notions de figure, de thème et de configuration discursive :

On appelle figure toute représentation, revêtue d'une forme lexicale, d'un être animé ou inanimé, sujet ou objet qui incarne, dans un discours, un thème. L'enfant, l'eau et le ciel sont des figures du thème de la pureté.

On appelle configuration discursive l'arrangement, dans l'espace du texte, des thèmes autour d'un thème plus général. Un tel arrangement des thèmes discursifs constitue un réseau complexe et singulier dont la singularité et la complexité sont représentées par le caractère générique du terme désignant ce thème général. C'est ainsi que, dans la fable "Le Savetier et le Financier" de La Fontaine, au thème global de la richesse sont associés dans la même configuration discursive les thèmes du don, du capital, de la dépense, du luxe, de l'accumulation, du pouvoir, etc, autant de thèmes discursifs, respectivement représentés par différentes figures du texte.

A partir de ces définitions et des exemples donnés, l'élève se verra confier la tâche consistant à repérer, dans un texte proposé, les différentes figures ou termes rendant compte d'un thème donné, puis à découvrir d'autres thèmes figuratifs dont il justifiera la présence dans le texte par la citation des termes ou figures appropriés, enfin à rendre compte de la configuration discursive des différents thèmes découverts dans le texte.

Apprentissage 2 : l'acquisition de la notion de rôle thématique et le repérage corrélatif des rôles actanciels et thématiques d'un même acteur à travers les composantes narrative et discursive du texte.

Comme précédemment, l'apprentissage implique que soit communiqué à l'élève une définition des concepts, en l'occurrence ceux "d'acteur" et de "rôle thématique" :

On affirme que pour être dit "acteur" un mot doit être investi d'au moins un rôle

actanciel et d'au moins un "rôle thématique". C'est ainsi que, dans « Le Savetier et le Financier » de J. de La Fontaine, le financier peut être défini comme le riche, d'une part par ce qu'il est en relation de conjonction à l'objet richesse, ce qui correspond au statut actanciel d'un "sujet d'état", d'autre part parce qu'il représente un rôle thématique en relation avec différents thèmes, en particulier la richesse. De nombreuses figures de ce texte attestent la présence de ce thème mais aussi le lient à l'acteur "financier" : "tout cousu d'or", "homme de finance", "marché", "son hôtel", etc... On appelle donc rôle thématique l'habillage figuratif dans lequel s'incarne un acteur à un moment donné de son parcours figuratif, le même acteur pouvant endosser plusieurs rôles thématiques, de même qu'il peut assumer plusieurs fonctions actancielles. Le Savetier, dans la même fable, incarne tour à tour les rôles thématiques du chanteur, du savetier, du nouveau riche, de l'avare et du plaignant. "La conjonction de rôles actantiels et de rôles thématiques définit l'acteur"⁹⁹²2.

A la suite de cet apport théorique, l'élève est invité à identifier dans un texte les principaux rôles thématiques et actantiels des différents acteurs.

Apprentissage 3 : permettant d'acquérir l'aptitude à évaluer les acteurs à partir du discours de l'oeuvre faisant véridiction.

L'enseignant définit dans un premier temps, la notion de véridiction :

L'auteur, pour nuancer son discours, est appelé à introduire différentes modalités qui touchent à l'état et à l'action de ses acteurs. Toutes les fois qu'un discours énonce une relation entre une sujet et un objet, il est possible de l'interpréter dans sa vérité à partir de deux données :

- celle de l'être (de la réalité)
- celle du paraître (de la manifestation)

Cette opération qui consiste à dire le VRAI d'un discours est appelée la VERIDICTION. Considérons à titre d'exemple dans la fable "Le Savetier et le Financier", la relation du Savetier et du Financier à la richesse. Il y a plusieurs états conjonctifs à l'objet "richesse" dans le texte.

- a) le financier est vraiment riche (sur l'ensemble du texte) ;
- b) le savetier est secrètement riche (sur la fin du texte).

- La première relation (VRAI) repose sur un être et un paraître positifs.
- La deuxième relation (SECRET) repose sur un être positif et un paraître négatif (le savetier est [relativement] riche sans manifester cette richesse).

On aboutit de la sorte à une combinaison de quatre situations possibles, ce qui suppose les relations suivantes :

⁹⁹² 2 Greimas (Algirdas Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, p.393.

	ENTRE	
	ETRE &	PARAITRE
LE VRAI	OUI	OUI
LE FAUX	NON	NON
LE SECRET	OUI	NON
LE MENSONGER	NON	OUI

Une application de cette évaluation de véridiction est nécessaire pour que l'élève intègre la notion. Cette application peut être réalisée sans difficulté dans la scène 1 de l'acte IV du *Tartuffe* de Molière (v 1185- 1232). L'élève pourra, en effet, sans trop d'embarras, repérer quel jugement l'auteur y suggère sur le personnage de Tartuffe, s'il considère que les objets avec lesquels celui-ci est en relation sont les valeurs chrétiennes du pardon, de la générosité et de la compassion. A l'occasion du corrigé, l'enseignant peut souligner la nécessité d'établir cette évaluation en relation avec l'énonciation et ses structures. Pour que puisse être correctement évaluée la vérité du discours d'un acteur, il est important, en effet, que le lecteur mesure, à certains indices, le degré de proximité et d'affinité qui lie tel ou tel acteur à l'auteur lui-même. Une telle évaluation constitue l'objet de l'apprentissage suivant.

D. Apprentissage 4 : évaluer l'attitude discursive de l'auteur à l'égard de ses acteurs à partir des composantes narrative et discursive de l'oeuvre et des indices que celle-ci contient.

On appelle composante discursive de l'oeuvre l'arrangement du récit et de ses différentes formes figuratives plus ou moins complexes (thèmes, rôles thématiques, termes ou indices faisant véridiction ou évaluation...). On appelle attitude de l'auteur le jugement explicitement formulé ou implicitement suggéré par le texte à l'égard ou à l'encontre de ses acteurs.

Pour développer cette capacité de discernement, on peut placer les élèves, dans un premier temps, face à un récit où l'attitude discursive de l'auteur se trouve clairement formulée, en leur demandant de retrouver, dans les composantes narrative et discursive du texte, les éléments confirmant une telle évaluation. On s'attend à ce qu'ils soient particulièrement attentifs à la réalisation ou non du contrat, aux finalités du personnage, aux indices révélant sa vérité, aux éléments appréciatifs du discours... On pourra, dans un deuxième temps, proposer aux élèves d'exercer leur jugement sur un texte où l'attitude de l'auteur n'est pas clairement explicitée en leur demandant de déduire cette attitude des informations que livre le texte.

La grille qui suit peut être un auxiliaire utile pour certains élèves :

COMPOSANTE NARRATIVE

PN	Sujet opérateur	Contrat	Finalité	Compétences	Performances	Sanction
1						
2						

COMPOSANTE DISCURSIVE

PN	Rôles thématiques	Parcours Figuratifs	Vérité du Personnage	Qualificatifs	Attitude de l'auteur (ou du narrateur)
1					
2					

16.3.2.2.3. Quatrième séquence d'apprentissage de l'approche sémiotique permettant la lecture des structures profondes de l'œuvre

Cette quatrième séquence d'apprentissage vise à permettre à l'élève le repérage, la modification et l'interprétation des structures profondes de l'œuvre à travers l'application du carré sémiotique.

Nous avons choisi ici de simplifier à dessein la présentation de cette séquence en ne recourant qu'à un seul texte auquel seront appliquées, de façon cumulée et récapitulative, toutes les étapes de l'apprentissage. Il va sans dire que l'enseignant, dans la pratique, devra, au moins sur certains apprentissages, procéder à d'indispensables renforcements.

Apprentissage 1 : repérer les isotopies dans un texte.

A partir d'un apport théorique tel que celui qui suit, l'élève dispose d'une définition claire de la notion et peut ainsi repérer les isotopies dans un texte.

On définit l'isotopie comme la redondance de sèmes communs tout au long du discours de l'œuvre, le sème étant la plus petite unité de signification qui fonctionne selon une opposition binaire.

Ainsi dans la fable : « Le Savetier et le Financier », les différents sèmes suivant :

- émission vocale
- harmonie musicale
- activité humaine
- sentiment d'euphorie
- composition

sont autant de traits de signification entrant dans la définition du mot « chant ». Ces mêmes sèmes, à condition qu'ils soient repérés dans d'autres mots du texte, constituent des isotopies. A partir du moment où plusieurs mots d'une œuvre ont en commun le même sème, il est possible de parler d'isotopie. Ainsi le mot « merveille » et le mot « chant » contiennent ensemble le sème [sentiment d'euphorie] qu'on peut considérer comme une isotopie du texte.

On observera par ailleurs que, pour tout sème existant, il existe un sème contraire :

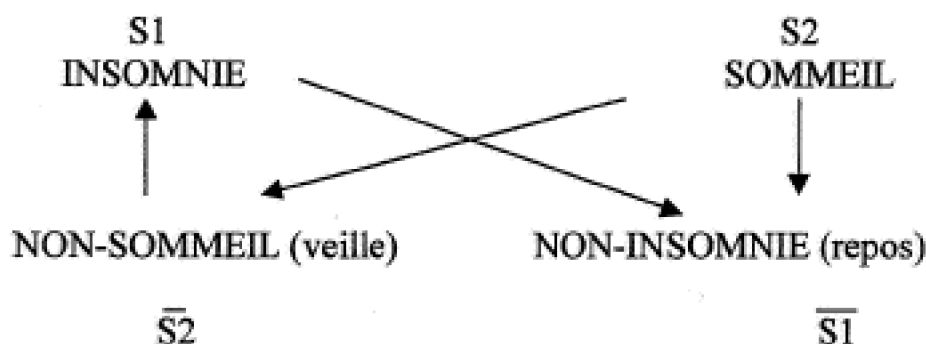
- cru □ cuit
- vocal □ instrumental
- harmonieux □ discordant
- humain □ naturel

Apprentissage 2 : représenter et manifester les relations entre isotopies par le carré sémiotique.

Les isotopies précédemment repérées sont les unités minimales de la signification. On appelle carré sémiotique la représentation des relations qui existent dans un texte entre ces unités minimales et qui sous-tendent les significations que l'acte de la lecture peut produire.

Si l'on considère les isotopies « insomnie » et « sommeil » que l'on rencontre parmi d'autres, dans la fable *Le Savetier et le Financier*, ces unités appellent un déploiement en quatre pôles isotopiques en vertu de la distinction qu'il convient d'établir entre termes contraires et leurs contradictoires : « insomnie » et « non-insomnie » (repos), « sommeil » et non-sommeil » (veille).

Le carré sémiotique, organisant dans ce texte la relation entre ces quatre pôles, à la forme suivante :



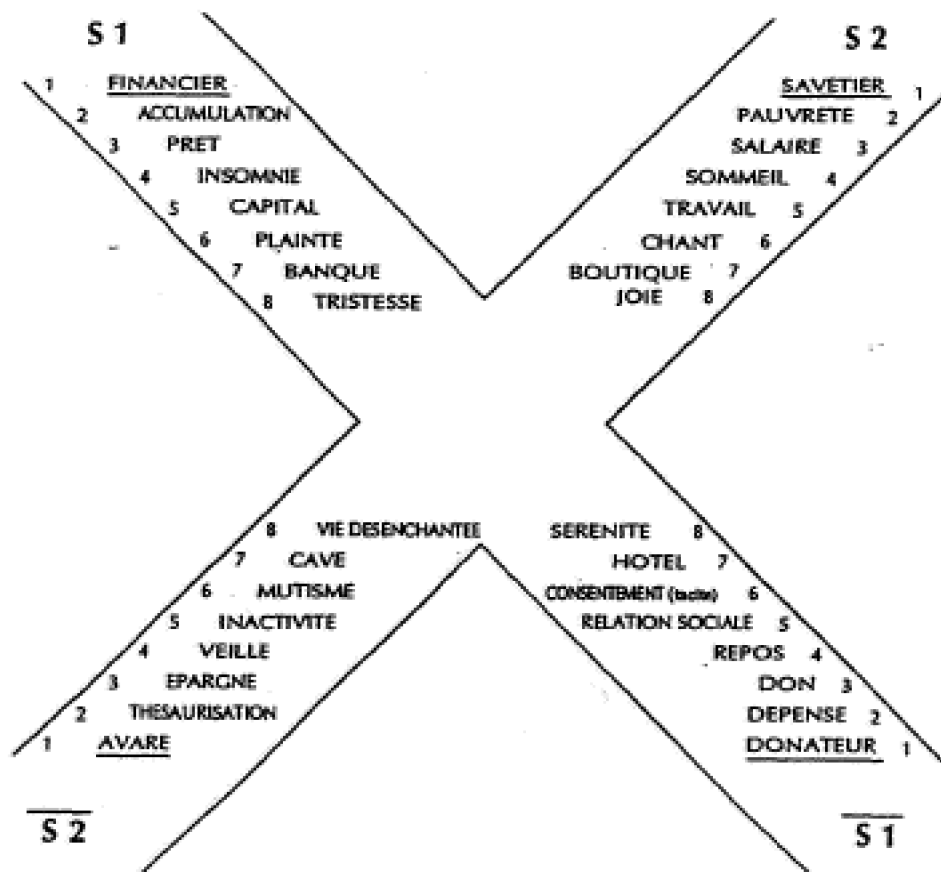
* S1 et S2 sont dans une relation de contrariété. Ces deux termes ou sèmes contraires présentent, comme tels, la plus grande différence possible, mais le choix ne se fait pas obligatoirement entre l'un et l'autre de ces deux termes. Les contraires laissent toujours possible une troisième position.

* S1 et S1 de même que S2 et S2 sont dans une relation de contradiction ou d'exclusion, exprimée par la négation. Dans l'un comme dans l'autre cas, il n'y a que deux parties possibles et le choix se fait obligatoirement entre S1 et S1 et entre S2 et S2 : le financier et insomniaque ou il ne l'est pas...

Observons, par ailleurs, que pour aller d'un contraire à l'autre, il faut nécessairement passer par le contradictoire du premier : l'insomniaque ne retrouve le sommeil qu'à partir

d'une phase de repos (ou de non-insomnie).

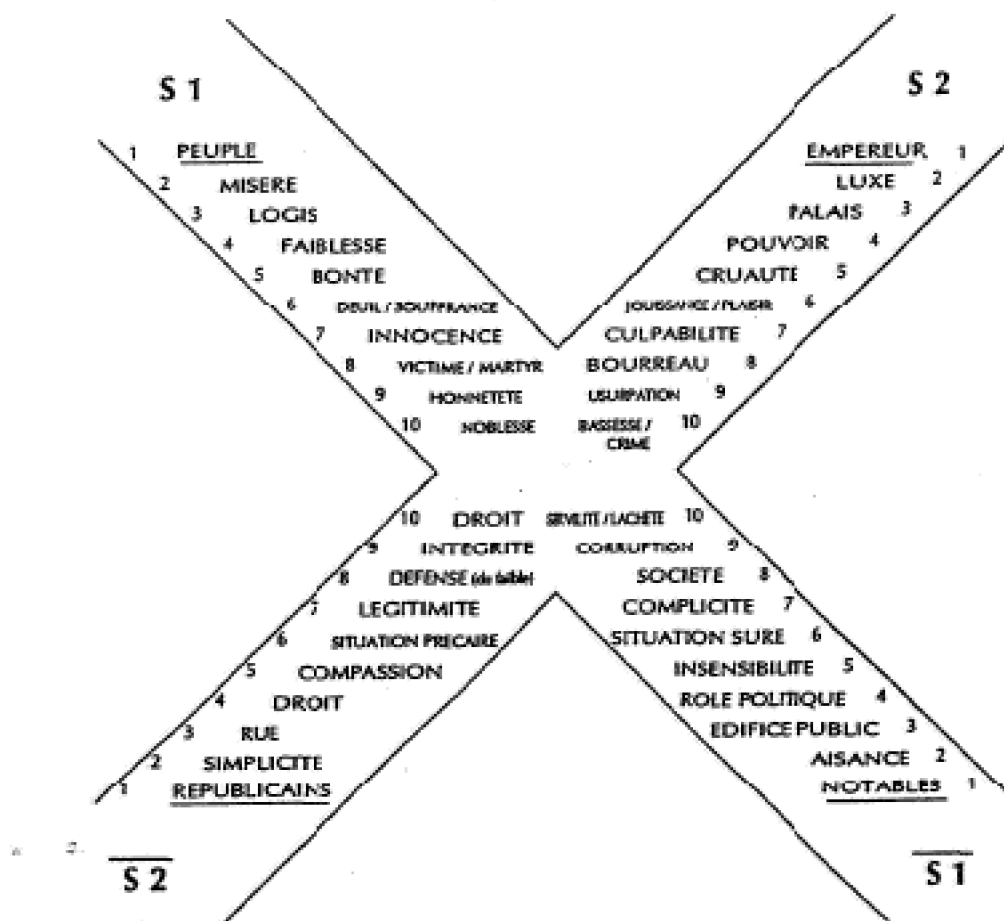
Le carré sémiotique qui suit manifeste, en les emboîtant, les relations existant dans le texte de La Fontaine entre les diverses isotopies qui peuvent y être repérées.



Apprentissage 3 : Décrire et faire signifier les relations manifestées par le carré sémiotique.

Comme nous l'avons annoncé ci-dessus, ce dernier apprentissage va permettre d'illustrer, sous une forme cumulative et récapitulative, les différentes étapes d'une analyse sémiotique des structures profondes d'un texte.

L'exercice porte sur le texte de V. Hugo, *Souvenir de la nuit du 4*. L'élève est invité non seulement à faire l'inventaire des isotopies du texte et à manifester leurs relations dans le carré sémiotique, mais aussi à formuler une synthèse développant les constellations isotopiques élaborées dans le carré et à déduire les visées idéologiques de ce texte. Voici le résultat attendu des trois dernières étapes de l'exercice, soit le carré sémiotique, sa description et son interprétation.



- Il apparaît que le texte repose en profondeur sur un système de relations entre quatre ordres socio-politiques : le peuple, l'empereur, les notables et les républicains.
- Le peuple, marqué par la misère, montre, dans sa souffrance et dans son deuil, la noblesse de l'innocence.
- L'empereur est dépeint, tout au contraire, sous les traits d'un être jouissant d'un luxe et d'un pouvoir usurpés par le crime.

A ces deux ordres répondent symétriquement deux autres pôles isotopiques (eux aussi contraires). Ainsi, l'ordre des notables est caractérisé par une situation sûre et aisée, mais aussi par son insensibilité. On les reconnaît à leur corruption et à leur servile complicité. En revanche, avec les républicains, on retrouve une situation plus précaire et une certaine simplicité. Mais ils sont pleins de compassion et, ayant le sens du devoir, ils apparaissent comme le droit légitime.

Interpréter les structures profondes du texte revient à repérer, dans le carré sémiotique élaboré et décrit ci-dessus, les visées satiriques et idéologiques de Hugo. Le carré sémiotique montre à l'évidence comment l'auteur nous présente l'empereur Napoléon III sous les traits on ne peut plus négatifs d'un usurpateur et d'un criminel. Tout

en faisant apparaître clairement les intentions pamphlétaires du texte, le carré sémiotique manifeste combien un tel texte valorise à l'inverse la figure du peuple, et ceci jusqu'à la sanctification ; Quant aux républicains, Hugo, se faisant leur apologiste, choisit subtilement de les présenter comme la seule alternative politique à l'empire.

16.3.3. Mise en œuvre pédagogique de l'approche thématique.

Mise en place d'une séquence d'apprentissage en Lycée visant à rendre l'élève capable de découvrir la thématique et l'univers imaginaire d'une ou plusieurs œuvres et de leurs auteurs.

L'objectif, étant de permettre à l'élève-lecteur d'utiliser, en situation d'autonomie, une approche thématique sur une œuvre ou sur un ensemble d'œuvres, suppose qu'il sache repérer dans ces œuvres les thèmes essentiels et leurs aspects, qu'il soit en mesure d'y découvrir l'univers propre à un auteur, qu'il puisse rendre compte de ces différentes observations ou découvertes en organisant autour des thèmes reconnus un discours thématique en interaction avec sa culture personnelle en formation.

La séquence d'apprentissage qui suit, et dont nous n'avons retenu que les grandes lignes, est articulée autour de trois apprentissages fondamentaux et d'une proposition de perspectives vers d'autres horizons que ceux liés directement à l'approche thématique proprement dite.

Apprentissage 1 : Découvrir les thèmes dans un texte ou dans une œuvre artistique.

Un tel apprentissage doit évidemment se situer après que l'on s'est assuré que l'apprenant sait observer des faits, peut repérer les champs lexicaux contextuels et a une capacité de généralisation. Pour que cet apprentissage soit acquis et intégré par l'élève, il convient qu'il s'exerce sur des textes de longueur ou d'ampleur variable et qu'il prenne pour supports des thématiques diverses, tout en ménageant une progression vers la complexité. Il est préférable, par exemple, pour rendre le premier temps de l'apprentissage plus aisé, de privilégier des textes de genre poétique ou narratif, plutôt que des textes dramatiques, en raison de la complexité du système énonciatif de ces derniers.

Nous avons choisi, comme supports de cet apprentissage, de mêler textes littéraires et œuvres picturales ou sculpturales traitant de thèmes proches, voire identiques. Un tel choix a pour but de faciliter, d'entrée de jeu, la prise de conscience par l'élève du caractère général et transversal d'une thématique. Le premier texte est un passage des *Misérables* de V. Hugo, décrivant la mort de Gavroche, le second texte est tiré de *Germinal* d'E. Zola et évoque la manifestation des mineurs. A ces deux textes s'ajoutent un tableau d'Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le Peuple*, 1831, et une sculpture de François Rude, *Le départ des volontaires en 1792*, 1836.

L'apprentissage peut être développé en trois temps.

- Le premier est consacré à une recherche par groupe sur deux des œuvres proposées dont un texte. Il s'agit, pour le groupe d'élèves de faire un inventaire aussi

exhaustif que possible des thèmes rencontrés dans les deux oeuvres en s'appuyant sur la présence de faits, d'images et de champs lexicaux qui se répètent.

- Le deuxième temps, consacré à la mise en commun, se réalise par communication à la classe du résultat de la recherche de chaque groupe. L'inventaire ainsi obtenu et soumis à l'évaluation collective de la classe est enrichi et complété à partir des thèmes collectés sur les autres supports et/ou par prise de contact rapide etursive de l'objet commenté. A titre d'exemple, si le tableau d'E. Delacroix, *La Liberté guidant le Peuple*, a permis au groupe de repérer les thèmes suivants : Mort, Héroïsme, Ville, Destruction, Peuple, Misère, Liberté, Révolte, Violence, Droits de l'Homme, Fraternité, Nudité, Egalité, Feu..., il est possible qu'un ou plusieurs élèves ayant travaillé sur la sculpture de F. Rude, identifie(nt), dans le tableau de Delacroix, d'autres thèmes tels que la Foule, l'Entraînement, l'Armement, le Mouvement, etc...
- Après l'inventaire groupal des thèmes propres à chaque oeuvre et le repérage collectif des thèmes communs, l'enseignant invite chaque élève, placé en situation individuelle, à élaborer une définition de la notion de "thème", définition précisant les indices de sa présence dans une oeuvre. Une telle définition est acceptable dès lors que le thème y est conçu comme "ce à propos de quoi se constitue une oeuvre", ou encore comme une réalité générale développée dans une oeuvre particulière à travers des variations ou des modulations spécifiques, ces modulations ou variations étant signes de la spécificité ou de l'originalité de l'oeuvre. Quant aux critères de reconnaissance d'un thème dans une oeuvre, il importe que l'élève prenne conscience que l'on repère un thème à la présence de faits, d'événements, de sensations, de sentiments, de qualités, d'images et de champs lexicaux qui se répètent.

Apprentissage 2 : dégager les thèmes fondamentaux d'une oeuvre.

Avant d'entreprendre cet apprentissage, il convient que l'élève ait déjà manifesté sa capacité à établir des relations d'association et de hiérarchisation, dans la mesure où il va s'agir pour lui de découvrir les principes d'organisation d'un thème ou d'un texte à travers sa structure thématique profonde.

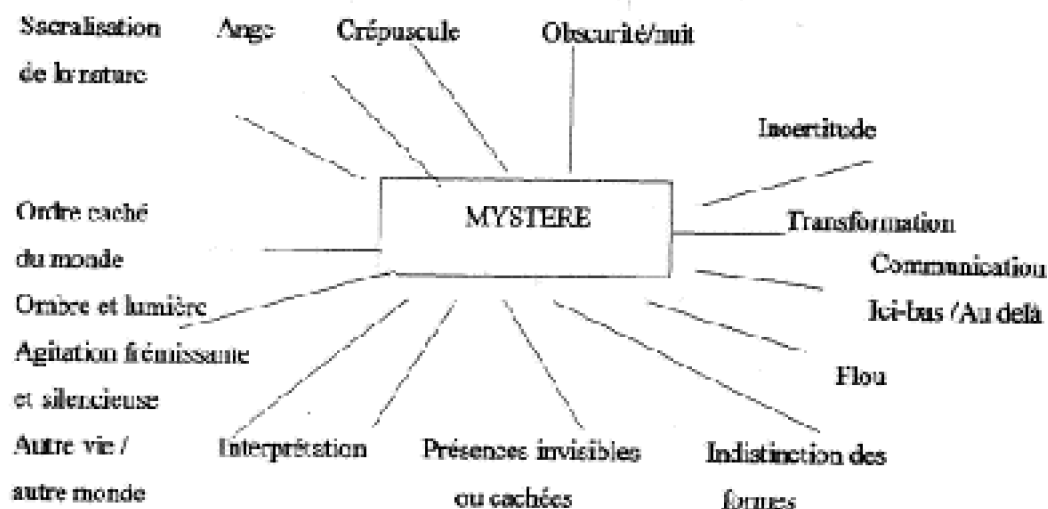
Le texte proposé pour cet apprentissage est emprunté à V. Hugo. Ce texte, pris dans *Les Contemplations* et intitulé « Crépuscule »^{993 3}, présente une thématique plus complexe que celle des textes précédents. L'élucidation d'une telle complexité suppose que soient précisément identifiés les thèmes majeurs du texte et que soit clairement discernée leur architecture secrète. L'enseignant demande aux élèves de faire la liste des thèmes du texte. Un collectage peut être réalisé au tableau à partir des recherches individuelles. Après vérification du caractère exhaustif de cet inventaire par une relecture du texte, l'enseignant invite son groupe d'élèves à signaler, parmi les thèmes dégagés, ceux qui leur paraissent fondamentaux. Les thèmes, retenus comme essentiels on comme plus généraux, sont alors confirmés dans leur importance par la création autour d'eux d'ensembles organisés sous forme de constellations. Il convient qu'à cette occasion soient distingués du thème, les motifs ou les variations qui le constituent. Le motif se

^{993 3} Hugo (Victor), *Les Contemplations*, in *Œuvres poétiques II*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1967.

présente toujours comme plus limitée que le thème : sensation élémentaire, aspect de la description, image fugitive, situation concrète ou circonstance particulière, figure emblématique du thème..., « le thème, toujours plus abstrait, occupe une place hiérarchique systématiquement supérieure au motif »⁹⁹⁴, ce qui n'exclut pas que le motif d'un thème puisse devenir le thème d'une autre constellation.

A propos du texte « Crépuscule » de V. Hugo, il est attendu que l'élève identifie les thèmes fondamentaux de ce texte, construise une ou plusieurs constellations, et décrive par oral ou par écrit la thématique retenue dans ses modulations en mettant en évidence sa cohérence. Une remarque s'impose ici : bien que nous soyons, et parce que nous sommes, dans un domaine qui est celui de l'imaginaire, propice à toutes les rêveries, la démarche doit être nette et rigoureuse. Il n'est pas seulement question ici de permettre à l'élève de construire un commentaire rendant compte de l'imaginaire d'un texte, il s'agit aussi de lui donner la possibilité de développer et de structurer son imaginaire personnel.

A titre d'exemple, voici la constellation du *Mystère* et le paragraphe qui permet de développer cette constellation dans ses différentes variations :



Thème fondamental de ce texte, le *mystère* parcourt l'ensemble du poème et y prend des formes très diverses. On le voit tout d'abord se lier au *crépuscule* lui-même, une atmosphère *obscure* enveloppant, en effet, le paysage décrit à la *nuit* tombante. Le mystère tient aussi au sentiment d'*incertitude* qui saisit le poète, en cette heure du jour, particulièrement propice à la rêverie, où il assiste aux *transformations* des réalités les plus familières. La forêt dont « les arbres sont profonds et les branches sont noires » devient tout autre et tout l'espace crépusculaire, imprégné d'*ombre et de lumière vaporeuses*, se peuple d'objets ou de formes aux *contours indistincts*. «Le ver luisant dans l'ombre err[ant] avec son flambeau » et les amants, supposés passer eux aussi « dans l'ombre », ne sont-ils pas des signes invitant le lecteur à découvrir, au-delà des apparences visibles, d'*autres présences* dans le monde ? Cette *divination* d'une autre vie n'est pas seulement

⁹⁹⁴ 4 Smekens (Wilfried), « Thématique » in *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p. 100.

l'effet d'une libération des puissances de l'imaginaire ou de la rêverie, elle est aussi l'émanation de la réalité sensible. Une *agitation frémissante et silencieuse* se propage à tout l'espace parcouru en tous sens par des êtres improbables ou des *esprits surnaturels* : sur la terre où « le vent fait tressaillir le brin d'herbe », sur les eaux de l'étang qui « frissonne » et dans les airs où flotte « l'ange du soir rêveur ». Ces existences qui se cachent dans l'ombre, ou qui se cherchent, ou qui passent furtivement comme des signes sont la manifestation d'un *ordre caché du Monde*, avec lequel ce monde-ci est en relation. S'instaure alors une *communication* profonde et mystérieuse entre ici-bas et l'au-delà et « l'herbe s'éveille et parle aux sépulcres dormants » et la nature elle-même, devenue le lieu d'une telle communication entre les vivants et les morts, prend un aspect *sacré*, et *l'ange*, figure emblématique d'une médiation entre les mondes visible et invisible, « mêle, en les emportant sur ses ailes obscures, les prières des morts aux baisers des vivants ».

Pour que l'apprentissage permette une bonne fixation des capacités en jeu, il importe que les élèves procèdent à l'analyse d'un certain nombre de textes ou d'œuvres d'ampleur et de difficulté croissantes jusqu'à développer leur aptitude à dégager la thématique fondamentale d'une œuvre longue.

C. Apprentissage 3 : découvrir, en partant de la perception d'une thématique commune à plusieurs œuvres d'un même auteur, l'univers imaginaire de celui-ci.

Quand l'élève maîtrise la capacité à dégager les thèmes fondamentaux d'un texte ou d'une œuvre, il faut lui proposer d'approfondir sa lecture thématique en cherchant à saisir la vision personnelle que l'auteur a du réel et son univers imaginaire singulier. Si cette perception du monde de l'artiste n'est pas étrangère aux thèmes les plus récurrents de son œuvre qui en sont les indices, « il arrive pourtant fréquemment qu'un motif symbolise le thème dont il relève »⁹⁹⁵ 5. Un tel motif se répétant comme aspect ou variation d'un ou de plusieurs thèmes chez un même auteur peut devenir la marque ou la signature de son « univers imaginaire ». C'est ainsi que la « fadeur » ou la langueur chez Verlaine, sans apparaître, à première lecture, comme un thème important de son œuvre, devient pourtant, dans la lecture approfondie qu'en donne J. P. Richard dans *Poésie et profondeur*, la marque la plus caractéristique d'un « paysage imaginaire personnel : « les états de conscience les plus typiquement verlainiens semblent ainsi suspendus dans un climat de neutralité indifférente »⁹⁹⁶ 6.

Les textes utilisés pour servir de supports à cet apprentissage sont pris dans l'œuvre de V. Hugo. Il s'agit des deux textes commentés dans les apprentissages précédents auxquels s'ajoutent un autre passage des *Misérables*, la description du jardin de la rue Plumet, et un autre poème des *Contemplations*, « Ce que dit la bouche d'ombre »⁹⁹⁷ 7.

Un premier dispositif d'apprentissage possible est de demander à chaque élève de parcourir l'ensemble des textes proposés et d'y rechercher, à partir de leur thème

⁹⁹⁵ 5 Smekens (Wilfried), « Thématique » in *Méthodes du texte*, op. cit., p. 100.

⁹⁹⁶ 6 Richard (Jean-Pierre), *Poésie et profondeur*, Paris, le Seuil, 1955, p. 175.

⁹⁹⁷ 7 Le texte décrivant le jardin de la rue Plumet se trouve dans l'édition des *Misérables* (Bibl. de la Pléiade), p.902. L'autre texte tiré des *Contemplations*, figure dans le volume II des *Œuvres poétiques*, p.801.

commun, l'univers propre à cet auteur.

Un autre dispositif peut être le suivant. Un tiers des élèves fait une lecture rapide des quatre textes proposés pour en dégager le thème ou le motif commun et définir par là le « monde » de l'auteur. Un autre tiers de la classe, en travaillant sur trois textes seulement, formule à titre d'hypothèse ce que pourraient être le thème et « l'univers imaginaire » propre à cet auteur. Le troisième tiers exerce sa lecture dans les mêmes conditions sur les deux textes nouveaux seulement : « le jardin de la rue Plumet » et « Ce que dit la bouche d'ombre ».

La mise en commun permet de faire apparaître le thème commun à ces oeuvres, les aspects particuliers à chacune et d'en déduire l'univers propre à cet auteur, un monde animiste où tout est vivant, où « tout est plein d'âme ».

L'enseignant, à l'issue de cet apprentissage, demande à ses élèves de produire individuellement un paragraphe de synthèse développant l'univers imaginaire de l'auteur à travers les formes, les variations et les configurations particulières qu'il prend dans chacune de ses oeuvres. Comme pour les apprentissages précédents, il convient de prévoir pour celui-ci un ou plusieurs renforcements.

Perspectives dépassant l'approche thématique proprement dite.

La séquence d'apprentissage proprement dite peut s'arrêter là, si l'objectif en est la maîtrise de l'approche thématique par l'élève. Il nous a paru, pour des raisons pédagogiques, qu'il pouvait ne pas être sans intérêt d'offrir aux élèves d'autres perspectives. En effet, s'il est vrai que l'approche thématique permet à l'élève de découvrir l'existence d'un espace imaginaire particulier dans une oeuvre, dont les contours et la structuration sont cohérents dans leur singularité, cette découverte peut être une invitation à développer et à structurer l'espace personnel de son propre imaginaire. Pour qu'une telle capacité se construise, il faut qu'elle soit mise en oeuvre. En fonction de la réceptivité de sa classe à cette approche, l'enseignant peut inviter ses élèves à une activité de production imaginaire personnelle, cet exercice pouvant qualifier certains et renforcer, chez d'autres, la maîtrise d'une certaine complexité.

Par ailleurs, l'enseignant servira les intérêts de son élève en lui montrant tout le parti qu'il peut tirer de ces réseaux thématiques pour la formation et la structuration de sa propre culture. Il s'agit de l'inviter à mobiliser ses connaissances et ses références sur un thème et à mettre en place progressivement un fichier thématique personnel où il pourra intégrer, au fur et à mesure de ses lectures, les oeuvres rencontrées et leur univers imaginaire particulier sous forme de titres ou de citations.

16.3.4. Mise en œuvre pédagogique des approches psychologiques et de l'approche psychocritique.

Nous avons choisi, pour l'instrumentalisation pédagogique de chacun des niveaux d'analyse de ne présenter qu'un seul modèle théorique de lecture. Pour l'approche par les typologies caractérogiques, le modèle retenu est celui de Heymans-Le Senne. Pour une lecture de type psychanalytique, nous optons, dans cette présentation, pour la démarche préconisée par C.Mauron.

16.3.4.1. Mise en oeuvre pédagogique de l'approche caractérologique.

La présentation de la séquence sera, pour l'essentiel, limitée à ses grandes articulations et n'entrera pas dans le détail des illustrations. Une telle séquence présuppose acquises, de la part de l'élève, la connaissance du vocabulaire psychologique courant, (noms, verbes, adjectifs...), la capacité d'observation et de compréhension des situations, les capacités d'analyse et de synthèse, l'aptitude à articuler comportements, attitudes et réactions aux dispositions personnelles d'un individu et à désigner par un terme de telles dispositions.

SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE PERMETTANT DE DÉCRIRE OU D'ANALYSER LA PSYCHOLOGIE DES PERSONNAGES D'UNE OEUVRE LITTÉRAIRE, EN UTILISANT UN VOCABULAIRE APPROPRIÉ EMPRUNTÉ À LA PSYCHOLOGIE TRADITIONNELLE ET À LA CARACTÉROLOGIE.

Le dispositif d'apprentissage qui suit s'adresse aux élèves entrant en lycée.

Il se déroule en quatre étapes, évaluation non comprise :

I. Premier apprentissage : Découvrir les différents traits de caractère.

II. Deuxième apprentissage : Découvrir les types de caractère.

III. Troisième apprentissage : A partir des observations, déduire, analyser et décrire un caractère.

IV. Quatrième apprentissage : Rendre compte de l'ensemble des caractères mis en place par un auteur.

Apprentissage 1 : Découvrir les différents traits de caractère.

Cet apprentissage peut consister en un apport magistral énonçant la définition des termes "émotivité", "activité", "primarité" et "secondarité". Cet apport peut être réalisé au tableau, par rétroprojecteur, ou par distribution de documents accompagnés de commentaire.

Un autre dispositif est possible : il s'agit de s'appuyer sur le questionnaire de G.Berger (limité aux trois premières catégories).^{998 8}

L'élève est invité à parcourir les trois rubriques dans le but de se faire une idée personnelle des notions d'émotivité, d'activité et de secondarité. La mise en commun permet ensuite de stabiliser et de fixer les définitions.

Apprentissage 2 : Découvrir les types de caractères.

Cet apprentissage peut se dérouler en quatre temps. le premier consiste à demander à la classe de déduire par extrapolation les formules des huit types caractérologiques de la classification Heymans-Le Senne. Pour ce faire, l'enseignant inscrit au tableau une première formule en précisant que les sept autres peuvent se déduire par simple factorisation des trois traits.

Cette démarche accomplie, il s'agit de travailler sur le rapport entre ces formules, les termes qui désignent ces caractères et la description symptomatique de ceux-ci. Il est

^{998 8} Ce questionnaire figure dans l'ouvrage de G. Berger, *Traité pratique d'analyse de caractère*, Paris, PUF, 1990, (12^eéd.).

possible de diviser la classe en quatre groupes, chacun d'entre eux se voyant confier la découverte de deux types de caractères.

Chaque groupe a à sa disposition un descriptif des deux caractères avec leur mention et les élèves ont à découvrir, à partir du texte qui décrit le type caractérologique, les traits qui le composent et la formule qui lui correspond.^{999 9}

Le troisième temps de l'apprentissage consiste à la constitution d'une typologie des caractères, de leurs traits caractérologiques et de leur comportement significatif. A partir de la mise en commun de l'activité groupale précédente, l'enseignant élabore ou fait élaborer un tableau à double entrée tel que celui qui suit.

	E A P	E A S	E n A P	E n A S	n E A P	n E A S	n E n A P	n E n A S
Impulsif								
Passionné								
Nerveux								
Sentimental								
Spontané								
Flegmatique								
Anorphe								
Apathique								

Au croisement du terme désignant le caractère et la formule qui lui correspond, l'élève ou la classe élabore un court paragraphe descriptif du comportement typique du caractère en question.

Comme prolongement de cet exercice, il peut ne pas être sans intérêt de demander aux élèves de composer un paragraphe descriptif sur le caractère de leur choix à la manière de La Bruyère (les portraits de Giton et de Phédon dans *Les Caractères*)^{1000 0} où à la manière d'un tout autre auteur versé dans l'analyse psychologique comme H.de Balzac ou d'un romancier plus contemporain comme F.Mauriac ou B.Clavel.

Apprentissage 3 : A partir de l'observation du comportement d'un personnage littéraire, savoir analyser et décrire ce personnage dans son caractère.

L'apprentissage s'effectue ici sur le support d'un texte. Nous proposons comme exemple la première page du roman de J.Green, *Mont-Cinère*.¹⁰⁰¹

Emile se taisait. Elle était assise dans un fauteuil à bascule qu'elle avait installé

^{999 9} Sur ce point, on peut utiliser le descriptif proposé par G.Berger dans son *Traité pratique d'analyse du caractère*, op. cit., ou par G.Palmade dans *la Caractérologie*, Paris, PUF, 1989 (14° édition), pp.106-108.

^{1000 0} La Bruyère (Jean de), *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, Paris, Editions Garnier, 1962. pp.203-205.

¹⁰⁰¹ Green (Julien), *Mont-Cinère*, in *Œuvres complètes*, vol.1, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1972, pp.69-70.

devant la fenêtre. De temps en temps, elle imprimait au fauteuil un mouvement plus rapide en heurtant le plancher du talon et fronçait les sourcils ; on eût dit, alors, qu'elle céda à un mouvement d'impatience dont elle n'était plus maîtresse, et qu'elle frappait du pied par humeur. C'était une jeune fille d'environ quinze ans et de petite stature. Elle tenait les bras étroitement croisés sur la gorge et froissait ainsi une grande collerette de toile blanche qui lui couvrait les épaules et la poitrine et constituait le seul ornement de sa robe de drap sombre. Son visage avait une expression inquiète, qui le vieillissait ; le nez en était saillant et incurvé, avec des narines trop ouvertes ; les lèvres minces paraissaient collées aux dents et des ombres foncées creusaient la ligne des pommettes, accusant le dessin des mâchoires lourdes et volontaires. Les yeux, qui d'ordinaire atténuent la laideur des traits et leur prêtent une sorte de poésie et de douceur, semblaient préciser au contraire tout ce qu'il y avait d'ingrat dans ceux-ci, et l'on pensait, en observant le regard vif des prunelles noires, à un animal méfiant et colère. Sa mère, qui cousait dans une autre partie de la pièce, offrait un singulier contraste avec elle. Mrs. Fletcher, que l'on voyait penchée sur son ouvrage et le dos arrondi, n'était guère plus grande que sa fille mais elle était plus grasse, au point d'avoir le souffle un peu court. Parfois elle relevait la tête et prononçait quelques mots d'une voix douce. Dans son visage aux chairs sans vigueur, des rides profondes s'étaient installées, bien qu'elle n'eût pas beaucoup plus de quarante ans. Ses cheveux, qu'elle portait en chignon, découvraient une nuque large ; ses bras, son buste, tout son corps gonflaient des vêtements faits du même drap que ceux d'Emily. Elle tirait son aiguille par un geste soigneux de sa main ronde et paraissait absorbée par ce travail. Lorsqu'elle rompait le silence, pour adresser quelques paroles à sa fille, ce qu'elle disait donnait l'impression d'être le fruit d'une méditation. Presque toujours elle commençait par il faut ou par toute autre expression traduisant l'idée de nécessité. Cependant Emily ne répondait pas. Elle avait le dos tourné à sa mère et regardait par la fenêtre. Il pleuvait depuis quelques heures et l'on voyait, dans une lumière douteuse, le contour indistinct des arbres au fond du parc et la masse grise des collines dont la crête se confondait avec le ciel, mais l'herbe rafraîchie par la pluie semblait d'une teinte plus vive. La jeune fille considérait ce paysage avec l'attention que l'on prête à l'examen d'une peinture et ses regards se portaient sans cesse d'un point à un autre. On sentait que c'était là un des petits passe-temps d'une vie sans grande occupation et qu'elle devait s'y livrer avec régularité. Chaque fois qu'elle entendait la voix de sa mère, elle agrippait d'une main le coin d'une table placée à côté d'elle et, par ce geste, interrompait le mouvement du fauteuil. Elle prenait alors un air de patience et soupirait à mi-voix, puis, lorsque le silence se rétablissait, appuyait contre la table en faisant plier son poignet, comme si elle eût voulu pousser le meuble et l'éloigner d'elle, et retirait la main tout à coup, elle croisait les bras de nouveau et se laissait aller au balancement du fauteuil.

J.Green, Mont-Cinère, 1926.

Les élèves sont invités à observer les deux personnages en présence, à prendre des informations sur leur caractère respectif et à déduire de ces informations leur profil caractérologique.

L'analyse préalable peut donner lieu à un tableau. Voici celui qui correspond au personnage de Mme Fletcher.

Non émotive	active	secondaire
- « penchée sur son ouvrage » : absorbée par son travail aucune émotivité apparente : elle « prononçait quelques mots d'une voix douce », c'est à dire égale et non marquée par l'émotion. le contenu de son propos porte sur la nécessité : à l'opposé de l'expression de soi et de ses sentiments.	elle agit continuellement « penchée sur son ouvrage » « geste soigneux »	« ce qu'elle disait donnait l'impression d'être le fruit d'une méditation » ne se préoccupe pas de savoir si sa fille répond ou non
NEAS : caractère flegmatique dont la disposition fondamentale est le « sens de la loi »		

Cet inventaire de situations et de citations étant fait, et le caractère du personnage étant reconnu, l'élève peut alors produire un paragraphe de synthèse décrivant le caractère découvert dans ses propriétés fondamentales.

D . Apprentissage 4 :Rendre compte de l'ensemble des caractères mis en place par un auteur.

Cet apprentissage s'effectuera sur les personnages principaux d'une oeuvre complète, roman ou pièce de théâtre. Il s'agit non seulement de rendre compte du caractère dévolu à chaque personnage important, mais aussi de dépasser, dans une synthèse, la considération des individualités pour saisir le système mis en place par l'auteur, en particulier la manière dont il privilégie certains traits de caractère au détriment d'autres, et ceci de façon consciente ou inconsciente.

L'oeuvre proposée pour cet exercice est le roman de G.Flaubert, *Madame Bovary*. La classe est invitée à appliquer sur l'oeuvre complète l'analyse caractérologique. Cette analyse donne lieu à une mise en commun qui peut s'effectuer dans l'élaboration collective d'un tableau.

Caractères Et Types Personnages	Emotivité		Activité		Retentissement		Type caractérologique
	Emotif	non-émotif	Non actif	Actif	Primaire	Secondaire	
Emma Bovary	X			X		X	Sentimental
Léon Dupuis	X			X		X	Sentimental
Charles Bovary		X		X		X	Apathique
Homais		X	X			X	Flegmatique
Père Rouault		X		X	X		Amorphe
Rodolphe Boulanger		X		X	X		Amorphe

Le tableau peut ensuite être l'objet d'observations et d'interprétations. La série des remarques qui suivent donne une idée des élaborations réalisables avec une classe.

En matière d'émotivité, on observe que les personnages du roman de G. Flaubert sont majoritairement peu ou pas du tout émotifs. Ceux qui n'ont pas d'émotivité sont insensibles ou indifférents, au point qu'il semble leur manquer une certaine humanité. Paradoxalement, chez les êtres émotifs, l'émotivité est loin d'être un trait de caractère avantageux : il constitue souvent une entrave au succès social. Une telle vision du trait émotif rejoint, dans une large mesure, la volonté qu'a l'auteur de discréditer les diverses formes de sentimentalité^{1002 2}.

En matière d'activité, l'auteur se complaît à décrire des personnages non-actifs. Seul, en effet, Homais est décrit comme actif et entreprenant. La réussite sociale d'Homais et l'échec des autres personnages correspond à un double discrédit : discrédit de l'arrivisme d'Homais qui est présenté comme dérisoire et stérile et discrédit de l'inactivité des autres personnages, suggéré comme forme d'inadaptation sociale.

En matière de retentissement, G. Flaubert privilégie la secondarité en faisant ressortir le handicap de cette disposition. Dans leur introversion, les personnages sont, en effet, peu aptes à entrer en relation. Quant à ceux qui, comme Rodolphe, sont dotés du trait primaire, ils apparaissent superficiels ou développent des relations peu profondes avec leur entourage.

Comme on le voit, chaque disposition de caractère, est perçue négativement. Dans le monde du roman de Flaubert, que l'on soit émotif ou non-émotif, actif ou non-actif, primaire ou secondaire, toute propriété psychologique, loin d'être positive et facilitante, a des effets négatifs sur le comportement des personnages. La primarité de Rodolphe qui pourrait théoriquement lui faciliter la relation aux autres le conduit à une superficialité de cette relation. On constate de même que l'insensibilité de Charles Bovary qui pourrait constituer un atout dans sa profession s'arrête précisément au seuil de cet exercice. Il n'y a, en effet, qu'un épisode où le personnage fait preuve d'émotivité et c'est au moment où il effectue l'opération chirurgicale sur la personne d'Hippolyte.

Il ressort de cette étude rapide que la conception de la personne et de sa psychologie est nettement marquée chez cet auteur par un parti pris misanthrope ou pessimiste. A ces conclusions qui peuvent être celles des élèves, l'enseignant peut ajouter un commentaire sur l'évolution du personnage romanesque dans la littérature française du XIX^e siècle. Dans une telle perspective, le héros flaubertien, à la différence des personnages de Balzac et Stendhal, a perdu sa capacité d'agir sur le monde. Là où les romanciers de la génération romantique faisaient de leurs personnages des héros actifs et conquérants, là, où ils leur donnaient, à travers l'émotivité, une capacité et une puissance de sensibilité humaine, là où ils les dotaient avec le trait secondaire, d'inclinations profondes ou de passions durables, chez Flaubert, comme on l'a vu, les mêmes dispositions, en l'absence de tout principe actif, perdent leurs caractéristiques positives et laissent l'individu démuné, face aux médiocrités et aux pièges du monde.

16.3.4.2. Mise en œuvre pédagogique de l'approche psychocritique.

^{1002 2} Voir, sur ce point, les déclarations de l'auteur sur son intention de se défaire de son sentimentalisme, de son romantisme et de ses enthousiasmes naturels. On peut, par exemple, se reporter à la lettre du 6 avril 1853 à L. Collet, in Flaubert (Gustave), *Correspondance*, volume 2, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1980, pp. 296-297.

La maîtrise de l'approche psychocritique suppose que l'apprenant sache préalablement repérer des faits dans un texte, dégager des faits convergents et significatifs d'un ensemble de textes d'un même auteur ou d'un texte isolé. Cela nécessite aussi, de sa part, qu'il soit capable d'interpréter ces faits, de formuler une hypothèse et de la contrôler en utilisant des ressources documentaires. Le compte-rendu de l'approche psychocritique présuppose enfin que le jeune lecteur ait déjà acquis la capacité de rédiger un commentaire.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE PERMETTANT DE DEVOILER L'INCONSCIENT INDIVIDUEL QUI A PRODUIT LE TEXTE OU L'ŒUVRE LITTÉRAIRE PAR APPLICATION DU MODELE DE LECTURE PSYCHOCRITIQUE.

La séquence se développe en cinq étapes qui, pour l'essentiel, coïncident avec les opérations préconisées par Ch.Mauron dans l'introduction de son ouvrage *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*^{1003 3}.

Apprentissage 1 : découvrir la réalité de l'inconscient humain et ses manifestations dans le comportement d'un personnage littéraire.

Cet apprentissage est constitué, dans un premier temps, d'un apport théorique sur l'inconscient conçu par la psychanalyse. Le document suivant est communiqué par l'enseignant à sa classe.

A partir des travaux de Charcot, c'est par l'hypnose que S.Freud découvre l'existence de l'inconscient : de fait, si une personne sous hypnose reçoit un ordre et exécute cet ordre en étant éveillée, cela prouve qu'il existe une instance de la personne qui échappe au conscient.

S.Freud voit ensuite dans le rêve une nouvelle preuve de la réalité de l'inconscient. En effet, non seulement la conscience est absente de l'élaboration des rêves, mais ne parvient pas le plus souvent à les comprendre. Le rêve est donc bien une manifestation de l'inconscient. Selon S.Freud, il traduit, par une succession d'images en apparence incohérentes, les désirs et les fantasmes du dormeur.

Précisément, pour quelles raisons les rêves ne se lisent-ils pas en clair, dans un langage immédiatement intelligible ? N'y a-t-il pas, en effet, un système de censure qui empêche ces désirs de parvenir à la clair conscience du sujet? S.Freud en arrive à la conclusion qu'il existe trois instances dans la personne.

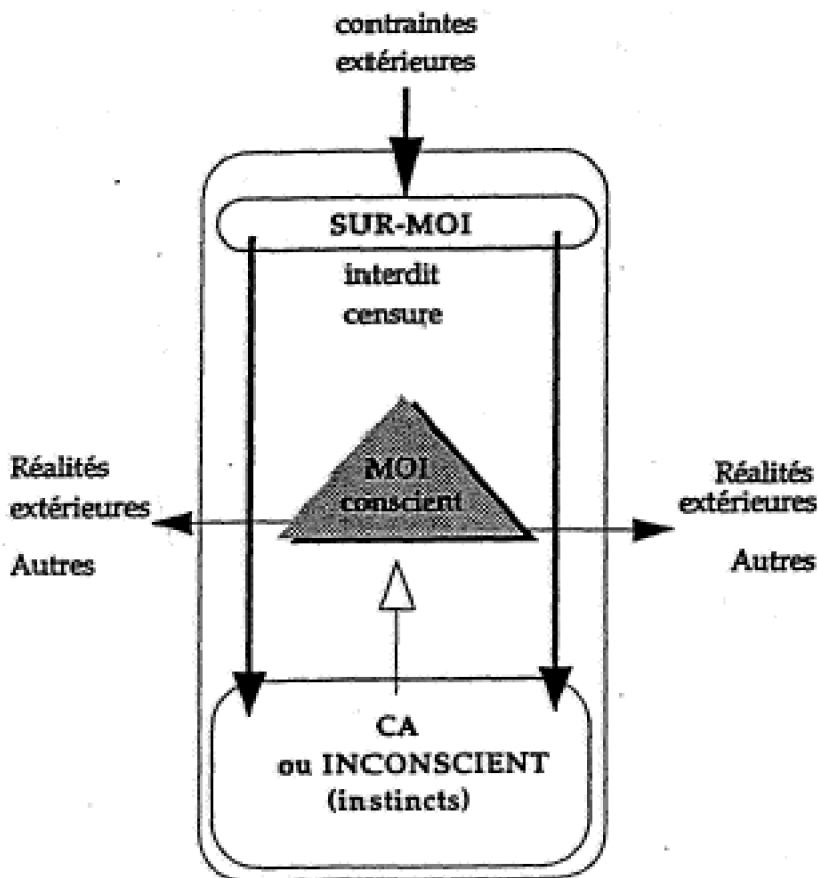
* La première, la plus ancienne, est constituée par l'INCONSCIENT, (ou le "CA"), autrement dit l'ensemble des instincts et des pulsions (et le lieu d'un refoulement des désirs ou de certains souvenirs).

* La deuxième instance est le "MOI" CONSCIENT, qui, déclare S.Freud, "s'est développé à partir du "ça", sous l'influence du monde extérieur".

* La troisième est le "SUR-MOI" qui, intériorisant les pressions extérieures, apparaît comme un système de répression des instincts. C'est, en effet, le Sur-Moi qui empêche certains "désirs indignes" de parvenir à la conscience et les refoule dans l'inconscient.

^{1003 3} Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit, p.32.

S.Freud affirme, dès lors, que toute manifestation humaine peut être considérée comme un lieu où l'inconscient parle (en particulier les productions artistiques ou littéraires.) J.Lacan ajoute que "l'inconscient est structuré comme un langage".



Après lecture du document et réponse aux questions éventuelles, l'enseignant propose à ses élèves de découvrir, comme première application de l'apport théorique précédent, les manifestations de l'inconscient dans le comportement d'un personnage littéraire. Le texte proposé est emprunté au roman de J.Giono, Regain, paru en 1930.

Il reçoit dans le dos la grande gifle d'une main froide, et il voit les longs doigts blancs du ruisseau qui se ferment sur lui. Tout de suite, l'eau esquivé, le couvre de son corps épais et glissant. Il la repousse de la jambe et du bras ; elle le ceinture, lui écrase le nez, lui fait toucher les deux épaules sur les pierres plates du fond. Il fait le pont avec ses reins et, d'un lié de bras, d'un effort de poisson, il saute. Il vient buter de la bouche contre une masse d'air dur comme de la pierre. Il en avale de quoi s'emplier. Il pèse aussi, lui, sur l'épaule de l'eau. Il lance sa main vers la rive. Il plante ses doigts dans la terre : elle est pourrie, elle cède à poignées ; elle vole avec des bouts de joncs autour de la lutte. La solide prise de l'eau autour de sa ceinture ; d'un coup, le ruisseau l'arrache, l'emporte, le lance par dessus le rebord. Il s'est écaillé sur le premier escalier, comme un crapaud, à plein ventre, et, tout de suite, il a recommencé à lutter. Mais, au vrai, il bouge ses bras et ses jambes doucement, tout doucement comme dans de la glu ; l'eau, elle, bouge ses bras et ses jambes avec de la double force et de la colère d'écume.

Tantôt il boit une goulée d'air et ça va, tantôt une goulée d'eau et ça va aussi, car il y a dans l'eau un grand visage de femme qui rit, avec deux canines très pointues sous les lèvres. Et il a été jeté par-dessus le second rebord comme un paquet. Il a roulé sans plus combattre sur la dernière pente. Il a roulé, mélangé avec de l'eau et de la mousse et la maison au soldat, et la carne qui pourrissait à la porte comme des fleurs. Elles s'élargissent dans sa tête, ces fleurs de sang et de pus, pleines de mouches. Des mouches d'or dans ses yeux. Il semble que l'eau lui ferme la bouche avec un paquet de tripes froides. Jean Giono, Regain, 1930.

Dans l'extrait ci-dessus, l'auteur nous présente son personnage, Panturle, qui, tombé dans un ruisseau et réagissant à cette situation, dévoile une certaine par inconsciente de son être. L'enseignant demande à ses élèves de faire apparaître la part du comportement du personnage qui échappe à la conscience de celui-ci, et en particulier l'obsession qui semble marquer l'esprit du héros.

Le paragraphe qui suit correspond à la réponse attendue et souhaitée.

« Une obsession semble marquer l'esprit de Panturle, obsession qui se manifeste dans le texte à travers de nombreux indices. On peut d'abord observer la présence d'une métaphore redondante : "Il y a dans l'eau un grand visage de femme qui rit", ou encore : "L'eau bouge ses bras et ses jambes". L'eau devient femme, ce que confirme l'emploi du pronom personnel « elle » en face du masculin "il" désignant l'homme... Mis en présence de ce corps féminin, Panturle, qui "la repousse de la jambe et du bras", agit comme s'il se refusait à une étreinte. La femme qui hante l'esprit du héros a tous les traits d'un être dominateur et malveillant. Elle se rit de lui, laissant voir dans son rire "deux canines pointues sous les lèvres". Vampire femelle, femme goule, l'être féminin terrifie Panturle. Il va de soi que ce comportement du personnage échappe en grande partie à sa conscience. Fortement marqué par ses fantasmes (son désir et ses craintes de la femme), il perd même toute maîtrise de soi. »

L'obsession du héros étant repérée, l'enseignant peut alors demander à ses élèves de tenter de mettre au point une démarche permettant de faire apparaître l'inconscient du personnage et d'interpréter les manifestations de celui-ci.

« Il convient ici de montrer que si l'on parvient à la conviction que le personnage est obsédé par la figure d'une femme dominatrice, c'est à partir du repérage de ses comportements répétitifs et de métaphores à caractère obsédant. Une telle observation correspond à la première étape d'une démarche psychocritique. Partant des situations ou des thèmes qui se répètent, le lecteur peut ensuite structurer, sous la forme d'un récit, ces éléments d'analyse, récit qui pourra être alors interprété en lui-même et par rapport à la vie du personnage. Le personnage qui est ici dominé par de tels fantasmes, n'est-il pas un homme seul dans un village déserté ? »

A l'issue de ce premier apprentissage qui contient, comme on a pu s'en convaincre, une présentation sommaire des principales étapes de la démarche psychocritique, l'élève sera invité à rechercher, dans un dictionnaire philosophique ou dans une encyclopédie, des compléments d'information sur Inconscient, Psychanalyse, Refoulement, Rêve.

Apprentissage 2 : découvrir des éléments répétitifs à caractère obsédant dans

l'oeuvre d'un auteur.

Ce deuxième apprentissage porte sur la comparaison de quatre poèmes des Fleurs du Mal, 1857 : Il s'agit des poèmes "Elévation" (III), "Le flambeau vivant" (XLIII), "Réversibilité" (XLIV) et "Que diras-tu ce soir" (XLII).

Les élèves font apparaître, à partir d'une superposition des quatre textes, des réseaux d'associations ou groupements d'images ou de thèmes obsédants, en complétant le tableau donné ci-après. A partir des exemples pris dans "Elévation", il s'agit pour eux, de nommer les thèmes ou réseaux d'associations présents dans ces textes et de relever dans les trois autres textes la présence des mêmes thèmes à travers des expressions ou des indices significatifs.

thèmes TEMATIK	textes	ELEVATION	LE FLAMBEAU VIVANT	REVERSIBILITE	«QUE DIRAS-TU» XLII
AU-DELA		au-dessus par delà les confins			
		lumineux étoilés			
		purifier/ limpides pure/clair			
		divine mon esprit			
BIEN-ETRE		se pâme sercins volupté			
		comprend sans effort			
		envole-toi/ dans l'air d'une aile vigoureuse libre essor plane			
		au-dessus de plane sur air supérieur			
		bon			
BONHEUR/JOIE		galement heureux			

Les observations des élèves devraient les amener, lors de la mise en commun, à l'état suivant du tableau.

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

THEMES RESEAUX	TEXTES	ELEVATION	LE FLAMBEAU VIVANT	REVERSIBILITE	"QUE DIRAS-TU" XII
AMOUR	madame et monsieur les confins	Anges	Anges		
QUALITE	lumière de la lyre	pièce de lumière de la lyre flambeau éteint	lumière		laine de laine éteinte en flambeau
PAROLE	non fini l'impitoyable amoralité	la voix du lion ne peut être	pièce de lumière sans ange éteint		la voix de la parole
UNIFORMITE	divine sans égal	vous Anges d'être dans l'ange de mon être	Anges		l'ange d'être spirituel d'ange
UNIFORMITE	si par là même l'ange		pièce de lumière éteinte sans l'ange		
INTELLIGENCE	comprend sans être	être sans			
UNIFORMITE	parole qui dans l'air d'une telle vibration libère sans place				sans flamme dans l'air
UNIFORMITE	la douceur de l'âme au air supérieur	le souffle de l'âme au air supérieur			l'âme au air supérieur
UNIFORMITE	l'âme		pièce de lumière		l'âme au air supérieur
UNIFORMITE	je n'en ai jamais	vous d'être en d'être	pièce de lumière pièce de lumière du jour		
UNIFORMITE		me devant de l'air, pièce	le d'être		douceur de l'âme au air supérieur sans flamme dans l'air

Au cours de la mise en commun, le professeur peut demander à ses élèves d'identifier, à travers une figure unique les différents traits inconscients de ces différents textes.

Ces éléments constants à caractère obsédant et probablement involontaires ayant été constatés, quelle explication peut-on en donner ? Si ces réseaux sont effectivement involontaires, ils reflètent une réalité inconsciente, unique : une même figure semble d'ailleurs se dégager de ces différents thèmes : la figure de l'Ange.

A titre de renforcement, nous proposons à l'élève de découvrir des éléments constants ou obsessifs à partir de certains résumés des pièces de Molière, en nommant les réseaux lexicaux recouvrant ces réalités. Nous donnons, à la suite, le résumé de *L'Ecole des femmes* (1662) et de *George Dandin*.

L'élève lira également ceux de *L'Avare* et des *Fourberies de Scapin* dans l'histoire de la littérature française de Castex et Surer¹⁰⁰⁴ 4.

- *L'Ecole des Femmes*, 1662.

Arnolphe, le barbon amoureux, pense avoir trouvé le moyen de s'assurer, pour ses vieux jours, la fidélité de sa future épouse. Dans ce but, il a adopté Agnès, la fille d'une paysanne pauvre, alors qu'elle n'avait que quatre ans, et il la séquestre, depuis lors en l'élevant dans l'ignorance la plus complète. Cependant, Horace, un "jeune blondin", est amoureux de la jeune fille qui a maintenant dix-sept ans et que les serviteurs d'Arnolphe gardent dans une maison fermée aux visites. Il entreprend de la séduire. Sans savoir qu'il s'adresse au tuteur d'Agnès, Horace lui confie comment il se joue des vaines précautions du jaloux.

Ni une étroite surveillance, ni les menaces d'Arnolphe, n'empêcheront Agnès, éclairée par l'amour, de s'affranchir de la tyrannie de son tuteur : les puissances de l'amour et de la jeunesse triompheront...

- *George Dandin*. (1668).

Un riche paysan d'un âge avancé, George Dandin, a souhaité sortir de sa condition en épousant une jeune noble, Angélique de Sottenville. Cependant, le jeune et séduisant Clitandre, aventurier galant, a décidé de séduire Angélique. Celle-ci, humiliée par un mariage qui s'est fait contre son gré, se prête avec beaucoup de complaisance à cette aventure. Un soir, alors qu'elle est sortie pour rejoindre son amoureux et que George Dandin, sûr de lui, a fait prévenir ses beaux-parents pour la confondre, Angélique revient, surprise de trouver la porte fermée. Elle réussit, en feignant de se tuer, à rentrer en laissant son mari dehors. Par trois fois, celui-ci tente ainsi sans succès de démasquer sa femme.

Le repérage des éléments obsédants peut se faire, comme y invite la consigne ci-dessus, sous la forme d'un relevé des réseaux lexicaux.

Pour éviter la répétition et pour une plus grande efficacité, on veillera à ne corriger cet exercice qu'au moment de l'apprentissage suivant, c'est-à-dire après l'apport théorique sur le mythe personnel.

A l'occasion de ce corrigé, on demandera alors aux élèves de reconnaître quelles figures du mythe personnel de l'auteur se dégagent de ces différentes situations personnelles.

Réseaux lexicaux	<i>Les trois figures mises en présence dans les différentes situations</i>
Vieillesse Jeunesse Amour Relations conjugales Séduction Jalousie Aventure Impuissance Triomphe Volonté de possession	Le barbon amoureux La jeune fille ou la jeune épouse Le jeune blondin On peut observer, dans tous les cas, une rivalité entre le barbon et le blondin, à propos de la jeune fille ou de la jeune épouse.

1004 4 Castex (Pierre Georges), Surer (Pierre), Becker (Georges), *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1974, pp. 248-250.

Apprentissage 3 : découvrir le mythe personnel d'un auteur à travers la multiplicité de ses créations et formuler ce mythe.

L'apprentissage commence par une définition de la notion de "mythe personnel".

On se souvient qu'un mythe est un récit symbolique à caractère fondamental. De l'observation et de l'analyse des réseaux textuels du même auteur se dégage progressivement l'image d'un mythe récurrent. Ce mythe ayant une origine personnelle sera dit "mythe personnel". Il s'agit d'un récit symbolique qui condense, autour d'une ou de plusieurs figures exemplaires et symboliques et en une seule et même histoire, une multitude de situations plus ou moins analogues repérables dans l'oeuvre d'un auteur. Ce mythe apparaît comme un théâtre symbolique livrant certains aspects inconscients de la personnalité de l'écrivain.

En pratique, une fois que les réseaux d'associations ou thèmes obsédants ont été constatés, on recherche comment s'organisent et se structurent ces réseaux. C'est ainsi qu'à partir des quatre poèmes de Baudelaire nous avons vu se dessiner la figure de l'Ange. Une telle figure fait partie intégrante du mythe personnel baudelairien.

C.Mauron nous propose comme mythe explicatif de la poésie épique de F.Mistral le mythe de la "Vierge qui fuit". On peut distinguer trois étapes dans ce récit mythique :

- la Vierge refuse une possession violente,
- la Vierge fuit,
- la Vierge se réfugie en un lieu.

Voici, sous une forme schématique, le récit du mythe dans les quatre épopées de F.Mistral^{1005 5}.

**[A] Mirèio.*

"Mireille abandonne le mas paternel où ses parents veulent faire violence à son amour. Elle traverse la Crau. Elle se réfugie aux Saintes, dans une église fortifiée dont le belvédère domine la mer".

[B] Calendal.

"Estérelle abandonne le château paternel le jour de ses noces avec un bandit. Elle descend vers la mer. Elle se réfugie sur le belvédère naturel du Mont-Gibal, qui domine la côte de Cassis et s'y fait un ermitage".

**[C] Nerto.*

"Nerto abandonne le château paternel pour échapper à la possession violente du diable. Elle chemine sous la Durance. Elle se réfugie dans le château des Papes, forteresse et lieu saint dominant le Rhône".

** [D] Lou Pouèmo doù Rose*

"L'Anglore quitte la maison paternelle, sans crainte (mais non sans avoir échappé à la

^{1005 5} Le résumé des quatre épopées de Frédéric Mistral est emprunté à l'ouvrage de Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, op. cit., pp. 197-198.

possession du Drac dans le Rhône). Elle descend paisiblement vers Beaucaire. Elle rencontre son amoureux sur le pont de Caburle, qui leur sert longtemps de Belvédère au-dessus des eaux".

A partir de cet apport théorique, il serait bon de procéder au corrigé des recherches effectuées sur les pièces de Molière et de demander aux élèves de formuler, sous la forme d'un récit, le mythe personnel de Molière. Nous proposons le récit suivant : Un barbon "d'humeur bourgeoise et domestique (fixé à la maison)" se trouve victime dans son amour, de la rivalité de "personnages plus jeunes-mobiles, vifs-voleurs et séducteurs"¹⁰⁰⁶⁶.

A titre de renforcement, les élèves sont invités à découvrir le mythe personnel d'un autre auteur.

A partir des résumés suivants de romans de J.Green, ils doivent dégager le mythe personnel de cet auteur en produisant, pour chaque oeuvre, un court paragraphe faisant apparaître les constantes repérées dans chaque roman.

- Adrienne Mesurat, 1927.

Dans une ville de Province, Adrienne Mesurat, qui vit avec un père veuf et une soeur malade, supporte mal l'existence médiocre de la famille et prend en haine ce père qu'elle juge incompréhensif et borné. Elle s'éprend du docteur Maurecourt. Séquestrée par son père, après une scène d'une extrême violence, animée d'une force inconsciente, elle le pousse dans l'escalier, au bas duquel on le retrouve mort. Adrienne s'ombrera dans la folie...

- *Leviathan*, 1929

Angèle mène une existence morne sous la tutelle de Madame Londe au service des "clients" du restaurant, souffrant de n'être pas aimée. La vie de la jeune prostituée va être bouleversée par la rencontre d'un inconnu, Guéret. Un soir, celui-ci, sentant naître en lui un désir et une violence qu'il ne peut dominer, brutalise la jeune fille et la défigure. Cependant l'agresseur sur qui pèsent les soupçons va obtenir la complicité inattendue de sa victime et d'une certaine Madame Grosgeorges qu'il lui propose de se réfugier chez elle. Mais Guéret se voit bientôt prisonnier dans la maison de cette bourgeoise.

- *Moïra*, 1950.

Dans le Sud des USA, Joseph Day, un jeune étudiant puritain, arrive dans l'Université de Charlottesville où il se sent étranger. Son attitude rigoriste lui attire l'hostilité de ses camarades qui, par jeu, le poussent dans les bras de Moïra, une jeune fille provocante. Il lui cède, puis, pris par un désir subit et incontrôlé, il l'étrangle et va se dénoncer.

Les élèves doivent ensuite formuler le mythe personnel de l'auteur sous la forme d'un paragraphe de synthèse où ils feront apparaître dans leur généralité les constantes repérées précédemment.

^{1006 6} Les citations sont prises dans Mauron (Charles) *Des Métaphores obsédantes au mythe personnel*. op. cit., pp. 271 et sq.

De façon à faciliter leur tâche, l'enseignant peut leur proposer la liste suivante de mythes, avec mission de choisir le(s) plus approprié(s) et de rendre compte, à travers ce(s) mythe(s), des oeuvres de cet auteur.

- L'homme venu d'ailleurs, qui se sent étranger.
- L'homme héroïque.
- Le père qu'assassinent ses descendants.
- L'être, porté vers l'amour, brisé dans son élan par le meurtre.
- Le voyageur errant qui ignore où il va.
- La mère captatrice et étouffante.
- L'homme séquestré.
- La mort qui s'acharne à détruire l'homme et ses oeuvres.

Voici, à titre de corrigé, les résultats qui peuvent être attendus par l'enseignant :

- Première constante :

* *A. Mesurat.*

Le docteur Maurecourt, venu d'ailleurs, s'introduit dans la vie d'Adrienne Mesurat qui menait auparavant une existence réglée par les habitudes et l'autorité de son père.

* *Léviathan.*

L'existence d'Angèle, réglée jusqu'alors par les exigences du service et l'autorité de Madame Londe, est bouleversée par l'intrusion de Guéret, un homme venu d'ailleurs.

* *Moïra.*

Joseph Day, l'étudiant venu d'ailleurs, fait irruption dans la vie de Moïra et du cercle universitaire de Charlottesville qui menaient jusque là une existence ordonnée par les habitudes et les traditions de l'institution.

- Mythe personnel :

Un homme venu d'ailleurs fait irruption dans la vie des personnages qui menaient jusque là une existence bien réglée et bouleverse l'univers des habitudes dans lequel ces êtres s'étaient enfermés.

- Deuxième constante :

* *A. Mesurat.*

Adrienne Mesurat, désirant donner de l'amour, est portée vers le Docteur Maurecourt, mais le meurtre de son père brise l'élan qui l'entraînait vers l'autre.

* *Léviathan.*

Angèle et Guéret, que l'amour et le désir portent l'un vers l'autre, sont arrêtés dans leur élan par la violence de Guéret.

Cet agression met fin à l'amour.

* *Moïra*.

Joseph Day, que l'intervention de ses camarades et son propre désir poussent vers Moïra, se voit brisé dans son élan par le meurtre de la jeune fille qui met fin à l'amour.

· Mythe personnel dégagé :

Un être, porté vers l'autre par son désir de lui donner de l'amour, se trouve brisé dans cet élan par le meurtre.

Apprentissage 4 : acquérir les capacités d'interprétation du mythe personnel.

Ce quatrième apprentissage suppose un double apport théorique, sur les conditions méthodologiques ou procédurales de l'interprétation, d'une part, et sur les conditions de la structuration de l'identité d'une personne, d'autre part. Ce n'est, en effet, qu'à partir d'une élucidation de ces questions que l'élève disposera des connaissances et des références lui permettant, sinon d'expliquer le mythe personnel d'un auteur, tout au moins d'accéder à une certaine compréhension des enjeux de l'élaboration d'un discours.

Les conditions d'une interprétation du mythe personnel d'un auteur.

Que signifie interpréter le mythe d'un auteur ? Interpréter un mythe personnel, dans une approche psychocritique, revient à élucider, en observant les indices qui les révèlent, les rapports que l'auteur entretient avec les figures de son mythe. On adoptera la méthode d'interprétation des rêves selon laquelle "tous les personnages qui apparaissent dans un rêve [ou dans un mythe] représentent : soit une personne avec laquelle une part de la personnalité du rêveur [ou de l'auteur] est en relation"¹⁰⁰⁷7.

Ainsi, interpréter le mythe personnel de Molière, dont on sait qu'il jouait le rôle d'Arnolphe dans *L'École des Femmes*, celui de George Dandin dans *George Dandin*, d'Harpagon dans *L'Avare*, revient d'abord à reconnaître que l'auteur s'identifie, en premier lieu, au personnage du barbon amoureux. Le caractère obsédant de sa rivalité avec le blondin peut nous conduire à penser que Molière exprimait, à travers ces pièces et ceci de façon inconsciente et involontaire, son obsession d'être, dans son amour, la victime d'hommes plus jeunes.

Mais interpréter un mythe personnel suppose aussi que l'on dispose de certaines connaissances sur les conditions de l'élaboration identitaire d'une personne. L'enseignant fournit à l'élève un document décrivant le processus de l'organisation oedipienne selon S.Freud et son école psychanalytique.

Les conditions de l'identification : schéma de l'organisation oedipienne.

Le processus d'identification joue un rôle important dans le complexe d'Oedipe. On se souvient qu'Oedipe, d'après le mythe et la pièce que lui consacre Sophocle, a été voué par le destin, suite à une prophétie, à tuer son père Laïos et à épouser sa mère Jocaste. La tragédie de Sophocle et le mythe qu'elle représente constituent pour S.Freud le

¹⁰⁰⁷ 7 . Faibairer (Ronald), *Psychoanalytic Studies of the Personality*, Londres, Tavistock Publ, 1952, p. 99 (cité par C.Mauron, op. cit., p.27).

modèle d'un destin commun à tous les hommes, celui de l'identification oedipienne. Tout petit garçon manifeste, en effet, dans le cadre de sa famille, "deux sortes d'attachement, psychologiquement différents : un attachement pour sa mère comme pour un objet purement sexuel, et une identification avec le père qu'il considère comme un modèle à imiter. Ces deux sentiments demeurent pendant quelques temps côte à côte [...]. Le petit s'aperçoit que le père lui barre le chemin vers la mère ; son identification avec le père prend de ce fait une teinte hostile et finit par se confondre avec le désir de remplacer le père, même auprès de la mère"¹⁰⁰⁸ 8

Pour la fille, le processus est tout à fait identique : son identification à la mère se confond avec le désir de remplacer la mère auprès du père. Ajoutons que "les parents eux-mêmes exercent souvent une influence décisive sur l'acquisition par leurs enfants du complexe d'Oedipe, en cédant de leur côté à l'attraction sexuelle"¹⁰⁰⁹ 9.

Ainsi, l'enfant s'identifie-t-il avec son homologue en s'opposant à lui. L'opposition se résoudra plus tard dans le choix d'un objet amoureux ailleurs que dans le foyer familial. Pour qu'un individu devienne un être adulte et structuré, il faut qu'il fasse un choix sans ambiguïté. On appelle fixation un attachement excessif et prolongé à une personne ou à un objet symbolique, signe d'un état de structuration plus ou moins archaïque.

A partir de ce document, les élèves sont invités à interpréter le mythe personnel de J.Green.

Sachant que, dans *Adrienne Mesurat* et dans *Léviathan* - notamment par le choix du point de vue subjectif- J.Green s'identifie à ses héroïnes féminines Adrienne et Angèle (sans que cela exclue les autres identifications), il s'agit d'interpréter les deux mythes antérieurement reconnus, à la lumière des éléments théoriques précédents sur l'identification oedipienne.

On s'attend à ce que les élèves constatent l'identification à des personnages féminins, la présence de meurtre ou d'agression contre le sexe opposé ainsi qu'une complexité du rapport à l'objet amoureux. Celui-ci est un homme (Maurecourt ou Guéret), dans le cas où l'auteur, ou le narrateur, s'identifie à Adrienne Mesurat ou à Angèle ; celui-ci est une femme (Moïra), lorsque l'auteur ou le narrateur se confond avec J.Day, le meurtrier.

Il semble, dès lors, que les deux mythes retenus plus haut n'en fassent qu'un. J.Green traduirait, dans ses romans, sa fixation à la mère et sa difficulté à s'identifier au modèle masculin du père et avouerait inconsciemment ses tendances à l'homosexualité. Cela expliquerait à la fois le mouvement vers l'autre brusquement interrompu et suivi d'un recul, ainsi que le mythe de l'homme "venu d'ailleurs" qui peut être l'auteur lui-même (Joseph Day) ou l'objet amoureux dans leur singularité par rapport à la norme sociale.

E. Apprentissage 5 : vérifier, dans la vie d'un auteur, la validité des interprétations psychocritiques de son oeuvre.

¹⁰⁰⁸ 8 Freud (Sigmund), *Psychologie collective et analyse de moi*, in *Essais de Psychanalyse*, Paris, Payot, 1970, pp. 126-127.

¹⁰⁰⁹ 9 Freud (Sigmund), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, p.313.

L'apprentissage s'effectue à partir d'une lecture collective des éléments de la biographie de J.Green.

On invite les élèves à vérifier en quoi les événements vécus constituent une confirmation ou une infirmation des hypothèses élaborées précédemment.

- 1900. Naissance de Julien Green, fils d'un Américain installé en France.
- 1910. Education rigoureuse et autoritaire.
- 1914. Mort de Mme Green, la mère de Julien.
- 1918. Mort de Retta Green, la soeur de Julien.
- 1919. Vocation religieuse (il interrompt son engagement dans l'armée, manifestant son désir d'entrer au monastère, puis y renonce brutalement).
- Septembre : Départ pour l'Amérique ; il abandonne avec regret sa terre natale.
- 1920. Rencontre de Mark.
- 1924. Julien Green laisse un roman commencé.
- 1926. Mort de Mary Green.
- 1927. Mort de son père.

On constate que la biographie de J.Green confirme nettement les hypothèses d'interprétation psychocritique de son œuvre avancées ci-dessus. Tout d'abord les conditions d'une éducation rigoureuse et autoritaire ont pu rendre difficile l'identification au père. La mort de Madame Green en 1914, intervenant au moment où l'adolescent va rechercher un objet amoureux à l'extérieur du foyer familial, a pu briser cet élan vers l'amour de l'autre. Par ailleurs, la succession de décès dans la famille Green peut provoquer le sentiment d'une fatalité, s'exerçant contre le désir amoureux. C'est enfin à une série de ruptures et d'expériences de l'ailleurs que l'on assiste dans les années vingt, et notamment à la rencontre de Mark, l'homme venu d'ailleurs.

A la suite de cet apprentissage collectif, on peut demander aux élèves de vérifier les interprétations de l'oeuvre de Molière dans la biographie de cet auteur.

Apprentissage 6 : repérer, dans un texte isolé, les éléments du mythe personnel de l'auteur, de l'interpréter et vérifier l'hypothèse formulée dans la vie de l'écrivain .

Nous proposons de réaliser ce sixième apprentissage sur l'Ode à Cassandre de P. de Ronsard, "Mignonne, allons voir si la rose".

A Cassandre Mignonne, allons voir si la rose Qui ce matin avait déclose Sa robe de pourpre au soleil, A point perdu, cette vesprée, Les plis de sa robe pourprée, Et son teint au vôtre pareil. Mignonne, elle a, dessus la place, Las, las, ses beautés laissé choir ! O vraiment marâtre Nature, Puisqu'une telle fleur ne dure Que du matin jusques au soir ! Donc, si vous me croyez, mignonne, Tandis que votre âge fleuronne En sa plus verte nouveauté, Cueillez, cueillez votre jeunesse : Comme à cette fleur, la vieillesse Fera ternir votre beauté. Pierre de RONSARD, Odes, 1553.

A partir du repérage des éléments répétitifs, notamment les figures et les situations, l'élève aboutit à la formulation d'un mythe personnel.

Un premier mythe personnel pourrait être ainsi élaboré : un être (fleur ou femme) passe brutalement de l'état de jeunesse et de beauté vivante à l'état de vieillesse dégradée et enlaidie.

Un second mythe personnel serait le suivant : un séducteur (poète de cour) semble privilégier dans sa relation amoureuse les femmes jeunes rejetant ou excluant celles d'entre elles qui sont par trop marquées de maturité ou de vieillesse.

Interpréter le premier mythe revient à dire que le poète exprime, à travers ce texte et dans une large mesure de façon inconsciente, sa propre frustration d'une jeunesse dévastée par une dégradation brutale. La biographie de Ronsard comporte au moins deux événements susceptibles d'être corrélés avec le mythe en question. En 1536, Pierre de Ronsard, alors âgé de 12 ans et entré comme page au service du dauphin François, assiste à la mort soudaine de celui-ci et à son autopsie. Quatre ans plus tard, le jeune Ronsard, promis par tradition familiale à la carrière des armes, est atteint de surdité^{1010 0}.

Interpréter le second mythe équivaut à reconnaître que Ronsard exprime dans ce texte une préférence intime pour les plus jeunes femmes. Le poète semble, en effet, rechercher, dans la relation amoureuse, un être immature, préférant à une relation qu'il ne serait pas seul à dominer une situation d'initiation qu'il maîtrisera. Si l'on vérifie la validité de cette hypothèse dans une biographie de P. de Ronsard, on peut constater que les différentes femmes que le poète a aimées et célébrées avaient en commun leur jeune âge.

16.3.5. Mise en œuvre pédagogique de l'approche mythocritique

La séquence d'apprentissage qui suit vise comme objectif pédagogique la maîtrise par l'élève d'une lecture mythocritique d'un texte. Une telle séquence présuppose certaines connaissances préalables de la part des apprenants. Il est à souhaiter que ceux-ci ne découvrent pas, à l'occasion de cette séquence prévue, rappelons-le, pour des élèves de lycée, les notions de thèmes, de structure, ou même de mythe, ce qui ne dispense pas l'enseignant de vérifier auprès de sa classe si ces notions sont maîtrisées. Dans le cas contraire, il conviendrait de mettre en place un dispositif de remédiation. On suppose également que l'élève sait utiliser un tableau. Il est attendu qu'il sache nommer quelques mythes et faire le récit de leurs épisodes essentiels. S'il est vrai, pour en finir avec ces remarques préliminaires, que la séquence va être pour lui l'occasion de découvrir certains mythes qu'il ignorait jusqu'alors, il ne saurait être question que cette séquence d'apprentissage puisse couvrir même les principaux mythes de la mythologie occidentale et se substitue à la propre responsabilité du jeune lecteur en matière de connaissances culturelles et mythologiques.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE PERMETTANT D'ACQUERIR LA MAITRISE D'UNE LECTURE MYTHOCRITIQUE D'UN TEXTE

Voici les quatre objectifs intermédiaires de la séquence pour chacun desquels un apprentissage est requis :

^{1010 0} Lebègue (Raymond), *Ronsard*, Paris, Hatier, 1966 (5ème éd.), pp.14-15.

- Savoir repérer les thèmes et les mythèmes dans un texte. 1.
- Savoir décrire les structures mythémiques du texte. 2.
- Savoir identifier et interpréter un mythe sous-jacent à un texte, à travers ses thèmes, ses situations et ses figures. 3.
- Savoir réaliser la mythanalyse d'un mythe reconnu. 4.

Apprentissage 1 : repérer les thèmes et les mythèmes d'un texte.

On utilisera, comme support de cet apprentissage, un texte extrait de *La Chute* d'A. Camus.

L'élève est invité à constituer, dans un premier temps, une liste des thèmes du texte, à retenir dans cette liste ceux qui peuvent entrer en relation d'association ou d'opposition, et à faire correspondre pour chaque thème retenu au moins deux péripéties, ou mythèmes qui l'illustrent. Le résultat de ces différentes opérations donne lieu à la mise en place d'un tableau. Rappelons que la suite ordonnée des mythèmes retenus doit permettre de reconstituer le "résumé" du texte.

Une motocyclette conduite par un petit homme sec, portant lorgnons et pantalons de golf, m'avait doublé et s'était installée devant moi, au feu rouge. En stoppant, le petit homme avait calé son moteur et s'évertuait en vain à lui redonner souffle. Au feu vert, je lui demandai, avec mon habituelle politesse, de ranger sa motocyclette pour que je puisse passer. Le petit homme s'énervait encore sur son moteur poussif ; Il me répondit donc, selon les règles de la courtoisie parisienne, d'aller me rhabiller. J'insistai, toujours poli, mais avec une légère nuance d'impatience dans la voix. On me fit savoir aussitôt que, de tout manière, on m'emmenait à pied et à cheval. Pendant ce temps, quelques avertisseurs commençaient, derrière moi, de se faire entendre. Avec plus de fermeté, je priai mon interlocuteur d'être poli et de considérer qu'il entravait la circulation. L'irascible personnage, exaspéré sans doute par la mauvaise volonté, devenue évidente, de son moteur, m'informa que si je désirais qu'il appelle une dérouillée, il me l'offrirait de grand cœur. Tant de cynisme me remplit d'une bonne fureur et je sortis de ma voiture dans l'intention de frotter les oreilles à ce mal embauché. Je ne pense pas être lâche (mais que ne pense-t-on pas !), je dépassais d'une tête mon adversaire, mes muscles m'ont toujours bien servi. Je crois encore maintenant que la dérouillée aurait été reçue plutôt qu'offerte. Mais j'étais à peine sur la chaussée que, de la foule qui commençait à s'assembler, un homme sortit, se précipita sur moi, vint m'assurer que j'étais le dernier des derniers et qu'il ne me permettrait pas de frapper un homme qui avait une motocyclette entre les jambes et s'en trouvait, par conséquent, désavantagé. Je fis face à ce mousquetaire et, en vérité, ne le vis même pas. A peine, en effet, avais-je la tête tournée que, presque en même temps, j'entendis la motocyclette pétarader de nouveau et je reçus un coup violent sur l'oreille. Avant que j'aie eu le temps d'enregistrer ce qui s'était passé, la motocyclette s'éloigna. Etourdi, je marchai machinalement vers d'Artagnan quand, au même moment, un concert exaspéré d'avertisseurs s'éleva de la file, devenue, considérable, des véhicules. Le feu vert revenait. Alors, encore un peu égaré, au lieu de secouer l'imbécile qui m'avait interpellé, je retournai docilement vers ma voiture et je démarrai, pendant

qu'à mon passage l'imbécile me saluait d'un « pauvre type » dont je me souviens encore. Albert Camus, La Chute, Paris, Gallimard, 1956.

I. Titres	II. Habitude et réglementation	III. Surprises et insolites	IV. Caractères pathétiques	V. Personnage récurrent	VI. Éléments récurrents	VII. Thèmes	VIII. Truquages et lianes	IX. Formes littéraires
1. Je me souviens d'une autre aventure.	2. Je conduisais au milieu en respectant le code de la route. 3. La loi passe en vain.	4. Un motopédalier étrange et sans rue infrastructurel.	5. Je lui donne occasionnellement de voler le passage. 6. J'attends poliment pour qu'il s'en aille.	7. Il me répond indistinctement. 8. Il me parle d'abord plus facilement ensuite. 9. Un instant d'enthousiasme à l'aller.	10. Le geste non protocolaire d'être poli et de constater qu'il n'y a pas de circulation.	11. Je me propose à l'abandon pour hommes. 12. Je suis sûr à l'agacement pour abandonner pour hommes.	13. Le motopédalier s'agacement infrastructurel. 14. J'oublie.	15. Je souviens d'abord tout mon véhicule. 16. J'oublie une dernière lecture de l'ère.

B. Apprentissage 2 : développer la capacité à décrire les structures mythémiques du texte.

Il s'agit, dans un premier temps, de produire un commentaire où sont décrits les thèmes et mythèmes du texte et d'observer les relations structurelles qu'ils entretiennent.

Il se peut que l'élève, au cours de cette deuxième étape, soit conduit à modifier le système du tableau, si, par exemple, il y découvre le manque flagrant d'un thème.

La description du tableau et des relations qu'y établissent thèmes et mythèmes peut donner lieu au commentaire suivant.

Le thème de la mémoire est commun aux péripéties de la première colonne. C'est, en effet, par le souvenir de cette aventure que l'auteur ou le narrateur commence et finit son texte. La deuxième colonne a pour trait commun l'habitude et le respect de la réglementation qui prend la forme, dans le texte, du code de la circulation routière. La

troisième colonne fait apparaître le thème de la surprise, les éléments qui la composent intervenant tous comme des faits inopinés dans le parcours du narrateur. La quatrième colonne est réservée au thème de la courtoisie sociale, tandis que la cinquième est dominée par l'irritation ou par la violence et que la sixième est marquée par des formes similaires de défense et de résistance. Les trois dernières sont respectivement dévolues au thème de l'honneur, à celui de la trahison ou de la lâcheté et à celui de la passivité ou de la soumission.

Les relations qu'entretiennent les mythèmes du tableau sont de deux ordres : considérés dans leur succession chronologique, ils constituent un récit. Considérés dans la relation synchronique des thèmes auxquels ils participent, ils se structurent comme une combinatoire ou comme un système qui demande à être dégagé. C'est ainsi qu'on observe entre la première et la troisième colonne, de même qu'entre la deuxième et la troisième, un premier système d'opposition : la surprise est ce qui fait rupture avec la mémoire et avec les habitudes réglées ou réglementées. Ce premier ensemble est ce qui correspond pour l'essentiel à la situation initiale du récit.

Un autre ensemble de relations se dégage des cinq colonnes suivantes. La quatrième, la sixième et la septième s'opposent ensemble à la cinquième et à la huitième : la courtoisie, la défense et l'honneur apparaissent des attitudes contraires à la violence agressive et à la trahison. Ce deuxième ensemble correspond à la période polémique du texte où des valeurs contradictoires sont incarnées antithétiquement par le narrateur et par les deux autres protagonistes. Le narrateur, dans son bon droit, choisit d'opposer à la violence brutale, à l'incompréhension et à la trahison une attitude de résistance active. C'est ainsi qu'à ses yeux la surprise est à la mémoire et au respect habituel de la réglementation ce que l'irritation, la violence et la trahison sont à la courtoisie, à l'action résistante et à l'honneur. L'attitude qui pousse le narrateur à agir pour défendre son honneur le conduit finalement à la sanction et à la chute finale de soumission et de passivité qui le place dans une position similaire à celle de son lâche agresseur. Cette situation finale qui correspond à la chute du récit est d'autant plus ressentie par le narrateur comme une chute que sa propre image en a été dégradée. Quant aux autres personnages, celui qui est à l'origine de la dégradation s'enfuit lâchement, son coup donné, alors que l'autre, quasi triomphant, reste sur place.

A titre de renforcement, et ceci, avant d'avancer dans la découverte des autres étapes de l'approche mythocritique, nous proposons à l'élève d'appliquer les méthodologies des deux apprentissages précédents à un autre texte : "La dormeuse" de P. Valéry.

LA DORMEUSE à Lucien FABRE Quels secrets dans son coeur brûle ma jeune amie, Ame par le doux masque aspirant une fleur ? De quels vains aliments sa naïve chaleur Fait ce rayonnement d'une femme endormie ? Souffle, songes, silence, invincible accalmie, Tu triomphes, ô paix plus puissante qu'un pleur, Quand de ce plein sommeil l'onde grave et l'ampleur Conspirent sur le sein d'une telle ennemie. Dormeuse, amas doré d'ombres et d'abandons, Ton repos redoutable est chargé de tels dons, O biche avec langueur longue auprès d'une grappe, Que malgré l'âme absente, occupée aux enfers Ta forme au ventre pur qu'un bras fluide drape, Veille ; ta forme veille, et mes yeux sont ouverts. "La

dormeuse", Paul VALÉRY, dans *Charmes*, 1922.

La première étape consiste à repérer les thèmes et les mythèmes du texte. Six thèmes permettent de rendre compte des différents mythèmes de ce texte.

SOMMEIL / MORT CALME SILENCE	VEILLE CONSCIENCE LUCIDITÉ	RICHESSE FORMELLE BEAUTÉ / BEAUTÉ	PROFONDEUR INTÉRIEURE LE SECRET	POUVOIR INVINCIBLE INVINCIBILITÉ	AMBIANCE D'ABANDONS
1. Une femme, liée du poète, face étonnée d'un sommeil partiel ou à l'approche du mort.		2. La poète couchée en une endormie.	4. La poète d'endormie, nature des années qu'elle traverse.		
		4. Elle est à l'aise, dans un lieu tranquille.			
5. La sommeil de la dormeuse est fait de silence et d'invincible accalmie.		3. Il s'incarne en ce qui fait son propre sommeil.		6. La femme est fait de silence et d'invincible accalmie.	
		10. La dormeuse devient une endormie.	8. La poète nous donne la poétique intérieure de la dormeuse.	7. Le poète nous suggère l'ambiance et la profondeur de son sommeil.	
	15. La forme de la dormeuse veille.	11. Son repos est chargé de silence.		9. Le sommeil de poète sommeil et son sommeil complet par le secret d'une telle accalmie.	11. La dormeuse est composée d'ombres et d'abandons.
	16. Les yeux de poète sont ouverts.	12. Elle ressemble à une femme finie ou un groupe.	14. L'être de la dormeuse est composé aux éléments.		

Le sommeil ou la mort associé(e) au calme et au silence constitue la caractéristique commune aux éléments mythémiques de la première colonne : le sommeil, semblable à la mort est fait de « silence » et « d'invincible accalmie ». La deuxième colonne du tableau a pour trait commun la veille, la vigilance ou la conscience lucide qui sont celles de la "forme" de la dormeuse (ou de l'oeuvre poétique), ou celle du poète ou du lecteur qui cherche à élucider son mystère. Le thème représenté dans la troisième colonne est celui de la richesse et de la beauté formelle qui permet d'identifier le texte du poème à la femme endormie. La quatrième colonne est marquée par un même motif qui est celui de la profondeur intérieure et secrète de la personne ou des enfers. L'avant-dernière colonne est réservée aux pouvoirs invincibles du sommeil, tandis que la dernière est consacrée à la nature composée de La dormeuse (ou du poème) faite tout à la fois "d'ombres et d'abandons".

A partir du tableau ainsi constitué, il est possible de mettre en relation ou en corrélations les thèmes retenus et leurs mythèmes, ce qui va représenter la deuxième étape de l'approche mythocritique. On observe entre les colonnes 1 et 2, de même qu'entre les colonnes 3 et 4, un système relativement cohérent d'oppositions et d'associations. Alors que le sommeil s'oppose à la veille, et que la forme extérieure ou la beauté formelle fait contraste avec la profondeur intérieure et secrète de la dormeuse ou du poème, la veille ou la conscience lucide s'associe à la forme extérieure et à la beauté formelle au point que la forme de la dormeuse (ou du poème) est elle-même vigilante et le sommeil profond, fait de calme et de silence, garde son secret et offre une parfaite résistance aux tentatives d'élucidation ou de compréhension du poète ou du lecteur. La dormeuse, ainsi que le poème, sont finalement composés d'ombres et d'abandons, faits d'une part qui se donne à voir et d'une autre part qui s'y refuse.

C. Apprentissage 3 : identifier et interpréter les structures mythémiques d'un texte et à reconnaître, dans ce travail sur le sens, le mythe sous-jacent.

Les nécessités de l'apprentissage nous conduisent à dissocier ces opérations des deux précédentes. Dans l'analyse mythocritique d'un texte, il est possible qu'une identification, au moins intuitive du mythe, précède l'application de cette étape.

Pour cet apprentissage, on réutilisera les deux textes qui ont servi de support dans les deux situations précédentes. Il s'agit, non seulement de tirer la leçon du texte, mais aussi d'identifier les structures de l'imaginaire qui y sont sous-jacents et par là de découvrir la signification d'un mythe. On fournira, pour cette étape, la typologie suivante à l'élève, version simplifiée de la classification proposée par G. Durand dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*^{1011 1}

^{1011 1} "Annexe II : Classification isotopique des images". pp. 506-507.

CLASSIFICATION DES IMAGES

REGIME	DIURNE		NOCTURNE	
STRUCTURES	HEROÏQUES		DRAMATIQUES ET PARADOXALES	MYSTIQUES ET ESTIMES
Principes d'explications	exclusion, contradiction		addition et jonction des contraintes	analogie, similitude (refus des contradictions par assimilation)
Attitude	attitude antithétique et polémique		attitude de conciliation	attitude d'atténuation euphémisante
Schémas Verbaux	DISTINGUER		RELIER	
	séparer ≠ mêler	monter ≠ chuter	progresser →	revenir recesser ↔
Archétypes Épithètes	pur ≠ souillé clair ≠ sombre	haut ≠ bas	avenir	passé profond, intime, caché
Figures et symboles	le glaive la lumière le soleil le baptême l'azur, etc...	le sommet ≠ le gouffre le ciel ≠ l'enfer le héros ≠ le monstre l'échelle l'escalier, etc.	le feu le germe le fils l'arbre etc...	le calendrier la spirale la roue etc.
				la demeure la femme le ventre le berceau la barque la coupe, etc...

L'élève tentera de découvrir quelles catégories des structures imaginaires se trouvent représentées dans le texte d'A. Camus.

Il apparaît, d'évidence, que ce texte mobilise des images ou des attitudes correspondant au régime diurne de l'image et à ses structures héroïques. Le caractère polémique des relations entre les mythèmes du texte et entre les personnages le démontre. Dans ces structures, le héros est l'objet d'une dégradation et d'une chute comme il a été indiqué lors de l'étape précédente.

Il s'agit à présent de solliciter des élèves qu'ils reconnaissent un ou plusieurs mythes à partir des thèmes, des relations structurelles qu'ils entretiennent et des structures imaginaires repérées.

On reconnaîtra, sans effort, dans le texte d'A. Camus, les structures et les figures du mythe adamique de la Chute. Le narrateur n'est-il pas, en effet, amené, par la provocation du petit homme sec, à sortir de la Loi sous toutes ses formes (code de la route, code de courtoisie sociale, interdiction de la violence...). La modification se solde pour lui par une dégradation, puisqu'il passe de la condition d'homme sans histoire à celle d'homme marqué par l'échec. "Egaré", il quitte la place, accompagné du jugement sévère du tiers. Ce dernier, qui apparaît sous les traits de d'Artagnan, c'est-à-dire de l'homme d'épée, pourrait du reste être une figure métaphorique de l'Ange à l'épée, tandis que le "petit homme sec" qui a provoqué la violence et la dégradation et qui s'enfuit lâchement serait l'image du Serpent tentateur.

Ainsi, de même que le narrateur de ce récit se souvient d'un événement de son passé qui constitue pour lui un "mythe" personnel par l'exemplarité de l'expérience vécue alors, de même, l'auteur, pour produire ce récit, emprunte à un modèle culturel ses

situations, ses figures fondamentales et sa signification. Dans les deux cas, c'est par orgueil que l'homme a connu la dégradation^{1012 2} : à travers ce texte, comme à travers le mythe qu'il reproduit, l'homme est ainsi invité à ne pas s'illusionner sur ses motivations et sur ses capacités à se maîtriser. Jean-Baptiste Clamence, dont l'appellation rappelle St Jean le Baptiste, "clamant dans le désert"^{1013 3} peut être dès lors considéré, non comme une figure de prophète ou de purificateur, mais plutôt comme celle du premier homme incarnant la Chute de l'humanité et confronté, dans cette expérience, à la révélation des limites de sa condition.

Nous proposons, à titre de renforcement de cet apprentissage, de poursuivre le travail sur le texte de P. Valéry.

On reconnaît, dans l'évocation que ce texte fait du sommeil, de l'intériorité inaccessible de celui-ci et de la quête poétique du sens profond, les structures mythiques de l'intériorisation et de la descente. Ce texte peut être lu comme une variation du mythe orphique. On sait, en effet, qu'Orphée était poète et que son épouse Eurydice, étant morte, il descendit aux enfers où il parvint à émouvoir les dieux infernaux par son chant. Il obtient d'eux de pouvoir ramener Eurydice sur terre, à la condition qu'il la précède et ne se retourne pas pour la voir avant d'être parvenu à la lumière. Sur le point de paraître au jour, il tourne la tête en arrière et Eurydice disparaît alors à ses yeux et meurt une seconde fois. A travers la figure de la dormeuse, amie du poète, on reconnaît aisément Eurydice, d'autant que son "âme" est "absente, occupée aux enfers". A travers la figure du poète, fasciné par la dormeuse, soucieux de la faire vivre par son texte, on identifie Orphée lui-même, y compris dans la constatation tragique que la seule "forme veille". Une telle interprétation du mythe d'Orphée peut être une invitation à en revisiter la signification. S'il est vrai que la dormeuse représente tout à la fois Eurydice et le sens du poème, P. Valéry exprimerait, dans ce texte, sa conception de la création : Eurydice, ou la dormeuse ou le sens, ne pouvant que disparaître dès l'instant où on l'appelle au jour, le sens profond ne pouvant que nous échapper : la "forme" seule "veille".

D. Apprentissage 4 : maîtriser la mythanalyse du mythe sous-jacent au texte.

On se souvient qu'il est question, dans cette quatrième étape, de mettre en relation le mythe ou la version du mythe proposée dans le texte avec l'environnement sociohistorique qui a entouré la production de celui-ci. Il s'agit, en d'autres termes, d'expliquer la résurgence du mythe dans l'époque et les modifications qu'une telle inscription dans le temps entraîne sur les structures et la signification du mythe lui-même : « on peut même observer comment un mythe, par amputation d'un groupe de mythèmes, change de sens et change l'âme d'une époque »^{1014 4}.

L'apprentissage, comme les précédents, s'effectuera sur les mêmes œuvres.

^{1012 2} . Revoir à cet égard l'orgueil manifesté par le narrateur au sujet de sa propre force : "Je dépassais d'une tête mon adversaire, mes muscles m'ont toujours bien servi".

^{1013 3} . "Vox clamans in deserto" : Matthieu III. 3 ; Marc, I, 3 ; Jean I, 23.

^{1014 4} Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visage de l'oeuvre*, op. cit. p.356.

Concernant *La Chute* d'Albert Camus, on fera ressortir aux élèves que les années 50 sont celles qui voient une remise en cause de la grandeur de l'homme. L'heure n'est plus à l'exaltation des valeurs héroïques, telles que pouvait les exprimer encore un roman comme *La Peste* (1947) : « Ce qu'il faut défendre, c'est le dialogue et la communication universelle des hommes entre eux. La servitude, l'injustice, le mensonge sont les fléaux qui brisent cette communication et interdisent ce dialogue. C'est pourquoi nous devons les refuser. Mais ces fléaux sont aujourd'hui la matière même de l'Histoire et, partout, beaucoup d'hommes les considèrent comme nécessaires »¹⁰¹⁵ 5.

Les préoccupations exprimées par ces lignes trouvent leur prolongement dans *Les Justes* (1949) et surtout dans *L'Homme révolté* (1951) qui pose avec netteté la question de la violence et celle de sa justification : « Le jour où le crime se pare des dépouilles de l'innocence, par un curieux renversement qui est propre à notre temps, c'est l'innocence qui est sommée de fournir ses justifications [...]. Il s'agit de savoir si l'innocence, à partir du moment où elle agit ne peut s'empêcher de tuer »¹⁰¹⁶ 6.

Certes dans le récit de *La Chute* fait par Clamence, le narrateur ne pousse pas la violence aussi loin, mais, de légitime et d'innocente qu'elle était au départ, son intervention, « à partir du moment où [il] agit », devient entachée de culpabilité. Ainsi, en ces années d'après-guerre, où la tentation est forte de céder à une « légitimation de la violence » et « où l'on s'emploie à justifier la terreur avec des arguments opposés »¹⁰¹⁷ 7, le mythe de la Chute trouve une nouvelle actualité et porte à nouveau le sens d'une dégradation de l'homme dans la culpabilité et dans la fragilité.

Le héros de naguère, qu'incarne ici Clamence, ne s'est-il pas, en effet, transformé à son insu en « bourreau » pour avoir répondu à la provocation, ou tel « le vrai, l'éternel Prométhée [n'a-t-il pas] pris maintenant le visage d'une de ses victimes ? »¹⁰¹⁸ 8.

A la suite de la mythanalyse du texte de Camus, l'enseignant peut inviter ses élèves à un renforcement sur le poème *La Dormeuse* de Paul Valéry.

Ceux-ci devraient sans effort, repérer ce que les structures intimistes du poème (celui-ci n'est-il pas en effet marqué par l'obsession du repos et du sommeil et par « la quiétude de la descente et de l'intimité » ?¹⁰¹⁹ 9) doivent à un contexte historique particulier. Ils devraient aisément reconnaître, dans le renversement des valeurs héroïques et conquérantes qui s'est opéré au cœur de l'imaginaire collectif, suite au conflit de 14-18 et à ses conséquences tragiques, les motifs d'une résurgence des « grands schémas nocturnes qui portent les images de l'intimité »¹⁰²⁰ 0.

¹⁰¹⁵ 5 Camus (Albert), *Actuelles I*, « Ni victimes ni bourreaux », in *Essais*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1965, pp.350-351.

¹⁰¹⁶ 6 Camus (Albert), *L'Homme révolté*, in *Essais*, op. cit., pp.413-414.

¹⁰¹⁷ 7 Camus (Albert), *Actuelles I*, op. cit., p.355.

¹⁰¹⁸ 8 Camus (Albert), *L'homme révolté*, op. cit., p.647.

¹⁰¹⁹ 9 Durand (Gilbert), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, op. cit., p.320.

16.4. Mise en œuvre pédagogique d'une lecture plurielle visant à délimiter le champ anthropologique spécifique à chaque approche.

16.4.1 Les enjeux

La mise en œuvre pédagogique d'une lecture réalisée dans une pluralité des approches comporte divers enjeux qui sont à la fois d'ordre théorique ou épistémologique, d'ordre méthodologique ou pédagogique et d'ordre anthropologique.

Sur le plan théorique, c'est la rigueur d'une démarche qui est en jeu. La complexité de l'objet à décrire approché par plusieurs méthodes pose divers problèmes épistémologiques et d'abord celui de la démarche. Comment peut-on éviter l'amalgame et la confusion entre les approches et entre les champs épistémologiques particuliers ? Par ailleurs, on ne peut parvenir à la définition ou à la délimitation de l'œuvre littéraire comme objet anthropologique, sans qu'aient été préalablement définis et délimités les divers champs qui interfèrent dans l'objet produit par une lecture plurielle. Nous préférons, à cette étape de la mise en œuvre pédagogique, utiliser le terme neutre de "lecture plurielle", tant que l'objet à lire n'est pas encore investi des dimensions anthropologiques qui sont les siennes.

Sur le plan méthodologique (ou pédagogique), la mise en œuvre a pour but de construire des capacités chez l'apprenant dans la clarté et non dans le confusionnisme et l'amalgame. Dans ce but, chaque méthode doit conserver, aux yeux de l'élève, sa propre démarche, les indices qui sont les siens et les procédures méthodologiques auxquelles elle recourt. Mais, s'il est vrai que chaque méthode a ses procédures spécifiques, il est vrai aussi que certaines d'entre elles ne diffèrent pas sur tous les points et que, notamment dans la phase d'inventaire des signes, certaines opérations peuvent coïncider. Cette clarification pédagogique peut trouver une ressource privilégiée et adéquate dans la visualisation, sous forme de tableaux, des démarches et des signes spécifiques à chaque méthode et de ceux qui ont un caractère commun compatible. Une telle visualisation peut s'opérer à partir des savoirs et des savoir-faire antérieurement acquis par les élèves qui reconnaissent dans un texte support, parmi les éléments procéduraux propres à chaque approche, ceux qui peuvent sans inconvénient être croisés : les éléments ainsi reconnus et nommés par les élèves sont alors inscrits au tableau par l'enseignant. Ou bien l'enseignant, dans les formes d'un apport magistral, commente un tableau préalablement constitué contenant les savoirs et les démarches à communiquer.

Sur le plan anthropologique, ce qui est en jeu dans cet apprentissage, c'est d'abord la saisie d'une diversité des champs anthropologiques ; c'est ensuite la particularisation de chaque champ à partir des significations, des signes et des présupposés de chaque approche ; c'est enfin l'inscription de chaque champ anthropologique ainsi délimité dans l'ensemble des Sciences Humaines.

Ces quelques précautions nous semblent de nature à permettre à l'enseignant, au moment de la mise en œuvre pédagogique, d'éviter de tomber dans la fusion et dans

^{1020 0} Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visage de l'œuvre*, op. cit. p.247.

l'amalgame des approches et d'éviter d'induire chez ses élèves des conceptions ou des pratiques de lecture confusionnistes ou simplement confuses.

16.4.2 Séquence d'apprentissage permettant la maîtrise d'une lecture plurielle qui, en conservant une discrimination des approches, fait apparaître le champ anthropologique particulier à chacune d'entre elles.

Une telle séquence peut se dérouler dans un dispositif ordonné en cinq étapes successives :

A. *Apprentissage 1* : apprendre à utiliser dans la juxtaposition diverses approches.

B. *Apprentissage 2* : apprendre à délimiter la spécificité des procédures et des signes convoqués par chaque méthode particulière.

C. *Apprentissage 3* : apprendre à discerner et à nommer en terminologie exacte ce qui paraît commun ou convergent aux différentes approches.

D. *Apprentissage 4* : apprendre à discerner le champ anthropologique particulier à chaque approche en mettant en relation les significations, les signes, les procédures et les présupposés spécifiques à une méthode avec un champ disciplinaire des Sciences Humaines.

E. *Apprentissage 5* : produire un plan d'action permettant une lecture plurielle économe en moyens procéduraux et préservant la démarche et le champ spécifiques de chaque approche.

Apprentissage 1 : apprendre à utiliser, sur un même texte, une pluralité d'approches.

Le texte utilisé comme support pour cet apprentissage est le poème "La dormeuse" de P. Valéry extrait de *Charmes*¹⁰²¹ 1.

En travail de groupe, après avoir choisi une approche parmi les six suivantes, les élèves réalisent leur recherche sur le texte : approches structurale, thématique, sociocritique, sémiotique, psychocritique et mythocritique. A l'issue du temps de travail par groupe, il est nécessaire, étant donné les enjeux de la séquence, que les différentes méthodes soient strictement appliquées au texte.

La communication à la classe de l'approche sociocritique se déroule en trois temps.

Il s'agit d'abord de repérer dans le poème de P. Valéry, les éléments d'une "vision du monde" possible. Deux hypothèses peuvent être avancées. En s'appuyant sur des éléments tels que la biche "tendue auprès d'une grappe", ou "l'âme aspirant une fleur", attitudes exprimant, d'évidence, une aspiration ou une tension vers la jouissance et le repos, ce que la présence des champs lexicaux du repos, du sommeil et de la jouissance permettrait de corroborer, les élèves peuvent identifier dans ce texte l'aspiration d'une société au repos et au bien-être : tout se passe comme si

¹⁰²¹ 1 Ce texte déjà utilisé dans des séquences d'apprentissage (pour les approches structurale et mythocritique) est considéré ici dans une situation pédagogique nouvelle. La mise en commun qui suit renvoie, pour les approches susnommées, aux parties précédentes du même chapitre.

l'exigence de l'oubli s'imposait alors à la conscience collective d'une telle société. Une autre hypothèse peut être élaborée. "Invincible accalmie", "repos redoutable", la référence faite à une dormeuse "ennemie", le verbe "conspirer" permettent de reconnaître une autre vision du monde, plus inquiète et angoissée, angoisse et inquiétude étant précisément liées à ce même repos par ailleurs recherché et désiré.

- Il s'agit ensuite de désigner aussi précisément que possible le groupe social qui, à travers l'auteur, a exprimé la vision du monde précédemment repérée. La société qui s'exprime dans ce texte est la société française des "années vingt", celle de l'immédiat après-guerre.
- Il s'agit enfin d'expliquer cette vision du monde par un recours à des faits de société ou à des événements sociaux et historiques. Si l'on considère la première hypothèse et si l'on cherche à expliquer l'aspiration à la jouissance, au bonheur, à la paix et à l'oubli qui s'exprime dans ce texte, il suffit d'évoquer les circonstances historiques qui ont précédé la production de l'oeuvre : quatre ans de guerre, un million quatre cent mille morts. La société française de 1920 aspire à l'oubli, dans la jouissance et les plaisirs, des privations et des meurtrissures de la guerre et traduit, dans ce texte, son désir de jouir pleinement de la paix : "Tu triomphes, ô paix plus puissante qu'un pleur".

Si l'on considère la seconde hypothèse et si l'on cherche à expliquer la vision inquiète et angoissée qui se mêle, dans l'inconscient collectif de cette société, à son aspiration si forte par ailleurs au repos et à la jouissance, il suffit de rapprocher cette crainte de la paix ("repos redoutable", "invincible accalmie") de la situation politique et sociale qui caractérise la France et l'Europe de l'immédiat après-guerre. La paix apparaît alors redoutable à certains que hantent la vision d'un ennemi intérieur et l'image d'une révolution sociale conspirée dans le secret : "Tu triomphes, ô paix plus puissante qu'un pleur. Quand de ce plein sommeil l'onde grave et l'ampleur conspirent sur le sein d'une telle ennemie".

Plusieurs événements récents sont de nature à éveiller ces craintes, en particulier la Révolution de 1917 en Russie, l'insurrection spartakiste en Allemagne, en Janvier 1919, et l'adhésion, au congrès de Tours en 1920, du socialisme français à l'Internationale Communiste.

2- La mise en commun de l'approche sémiotique du texte "La Dormeuse" peut donner lieu à l'élaboration des tableaux ci-après qui décrivent les composantes narrative et discursive du poème de P. Valéry et à la construction du carré sémiotique permettant de manifester les structures profondes de ce même texte.

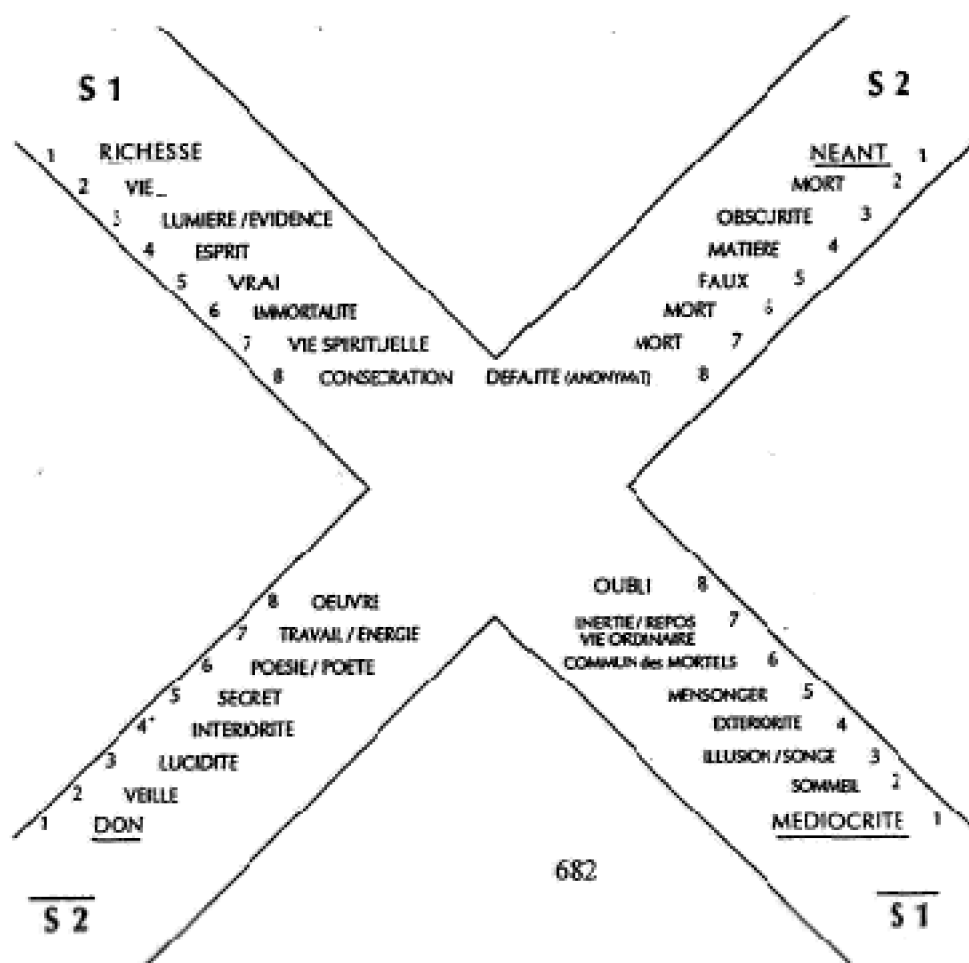
COMPOSANTE NARRATIVE

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

PN	Sujet opérateur	Contrat	D2 Finalités	Compétences	Performances	Sanction
1	La dormeuse	faire un feu de ses secrets	préserver son mystère	énergie de l'âme	+	rayonnement
2	Le sommeil	tenir la dormeuse sous sa domination	recherche du silence, de la paix	« invincible accalmie » : puissance du sommeil	+	abandon de la dormeuse
3	Le narrateur	percer le secret de la jeune femme	Connaissance intime	attention « mes yeux sont ouverts »	-	échec relatif « invisible accalmie »

COMPOSANTE DISCURSIVE

PN	Rôles thématiques	Parcours figuratifs	Vérité du personnage	Qualificatifs	Attitude de l'auteur
« La dormeuse » sujet opérateur PN1	La dormeuse La rêveuse L'alchimiste	Sommeil, repos, silence rêve, esprit, mystère, inconscient « énergie, or, transformation	secret	jeune amie ennemie	Perçoit la dormeuse comme fascinante et redoutable dans son mytère
« Le sommeil » sujet opérateur PN2	Le vainqueur Le triomphateur	Lutte, victoire, soumission pouvoir, ampleur, plénitude	secret	plein invincible redoutable	Eprouve une certaine fascination, mais aussi de la crainte
« Le narrateur » sujet opérateur PN3	L'ami Le témoin Le veilleur	relations humaines, amitiés attention, observation	vrai	0	Approuve la quête entreprise par le narrateur



A partir des tableaux et du carré sémiotique qui rendent compte des différents niveaux structurels de l'œuvre, il apparaît que P. Valéry célèbre dans "La Dormeuse" la création poétique, la définissant comme la vraie richesse et la vraie vie, seule garante de l'immortalité. Conscient d'échapper de la sorte à l'obscurité sans remède de l'anonymat et au néant de la mort, le poète doit, dans son désir d'accéder à la consécration, consentir à l'exercice lucide et exigeant du travail poétique et éviter les pièges séduisants de la vie ordinaire assimilés à un sommeil, lequel est pressenti plein des richesses de la vie intérieure, mais aussi fauteur, de songes et d'illusions. Ces significations étaient déjà latentes dans les structures superficielles de l'œuvre, en particulier dans ses programmes narratifs et dans leurs relations.

3- Le compte rendu de l'approche psychocritique peut s'effectuer en trois temps :

Le premier temps consiste à repérer les éléments répétitifs à caractère obsédant.

Deux figures sont remarquables dans ce texte : la dormeuse et le témoin-veilleur. La dormeuse apparaît tout à la fois sous les traits d'une femme endormie désirable et "chargée de dons", "amie" du poète-témoin et veilleur, et sous les traits d'une femme redoutable, image de mort au "plein sommeil" et "l'âme absente occupée aux enfers".

Quant au témoin, il contemple la dormeuse avec fascination, mais aussi avec réticence et lucidité.

Le deuxième temps de l'approche psychocritique consiste à formuler, par hypothèse, le mythe personnel de l'auteur.

Un témoin, contemplant une dormeuse, semble désirer et redouter tout à la fois l'objet de sa contemplation. Image d'amour et de mort, cette dormeuse "amie" et "ennemie" est aux yeux du témoin qui la contemple une vision à la fois fascinante et insoutenable. Le poète semble exprimer, sous la forme de ces deux figures (la dormeuse ou le témoin lucide), diverses postulations de son être : l'image d'une femme endormie symbolisant la mort dans l'attrait et dans la répulsion qu'elle suscite et l'image de la lucidité supérieure du témoin qui, en dépit de ce qui le fascine, exerce cette lucidité à rejeter ces mêmes éléments affectifs dans la mesure où il les juge au moins partiellement intolérables.

Le troisième temps consiste à interpréter le mythe personnel ainsi formulé.

Au cours de cette troisième étape, l'enseignant peut montrer qu'il y a double identification dans ce texte, identification à une image ou à un « pôle mélancolique et plutôt féminin de la structure affective », image de la mère endeuillée (on peut ici songer aux fréquents évanouissements auxquels était sujette Madame Valéry mère et au deuil qu'elle eut à assumer avec la mort de son mari), identification par ailleurs à un pôle plus énergique et masculin de la structure affective, image du père, qui, "en concentrant toute l'énergie dans le pôle omnipotent, repouss(e) vers la mort tout ce qui n'(est) pas lui" : ¹⁰²²2 On peut penser, comme autre figure très valéryenne de cette lucidité, à M. Teste, figure dans laquelle il est possible d'identifier, d'évidence, un mécanisme de défense contre l'angoisse. C'est ainsi que l'auteur manifeste, à travers ce texte, les structures inconscientes de sa personnalité. Celle-ci, au moment où le texte a été produit, se fondait sur une opposition entre une figure féminine fascinante et mortifère et une lucidité masculine fascinée et fonctionnant comme un système de défense de soi. ¹⁰²³3

Apprentissage 2 : apprendre à délimiter la spécificité des procédures et des signes convoqués par chaque méthode particulière.

Les élèves sont invités à compléter la frise horizontale du tableau suivant, en signalant les différents signes textuels qui leur ont permis de dégager des interprétations dans les différentes approches conduites. Pour chacun de ces signes, ils indiquent dans le tableau par une croix la ou les approche(s) qui mobilise(nt) ce signe en utilisant pour chaque approche l'appellation spécifique retenue par celle-ci en ajoutant une justification quand cela s'avère nécessaire.

¹⁰²² 2 Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris, José Corti, 1963, p.179.

¹⁰²³ 3 Nous renvoyons, pour plus amples informations, le lecteur à l'ouvrage cité de Ch. Mauron et plus précisément au chapitre X de cet ouvrage.

SIGNES APPROCHES	Champs Lexicaux	Métaphores		
STRUCTURALE				
PSYCHOCRITIQUE				
SOCIOCRITIQUE				
THEMATIQUE				
SEMIOTIQUE				
MYTHOCRITIQUE				

Dans le tableau réalisé à l'occasion de la mise en commun, l'enseignant devra veiller particulièrement à l'exactitude des termes employés par les élèves et devra s'assurer que les élèves réalisent bien la distinction entre les signes textuels et les faits spécifiques d'un texte.

Signes Approches	Champs lexicaux	Métaphores	Faits de langue	Rythme Sonorités	Disposition spatiale
STRUCTURALE	+	+	+	+	+
PSYCHOCRITIQUE	Thèmes et réseaux obsédants	Signes d'un discours inconscient	En particulier les figures symboliques et leur genre		
SOCIOCRITIQUE	Éléments d'une vision du monde	Expression d'un possible inconscient collectif	Rapport à l'action dans une vision du monde		La forme comme reflet d'une société
THEMATIQUE	Thèmes ou motifs	Thèmes ou motifs			
SEMIOTIQUE	Parcours figuratifs isotopies	Voir les structures profondes et les isotopies	Sujets d'état ou sujets opérateurs		
MYTHOCRITIQUE	Mythèmes	Situations symboliques et mythèmes	Actions en relation avec les mythèmes		

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

Signes Approches	Figures	États ou situations	Actions	Isotopies	Symboles	Mythèmes
STRUCTURALISME	Divers champs lexicaux	Formes syntaxiques et faits de langue	Faits de langue	Champs lexicaux		Champs lexicaux
PSYCHO-CRITIQUE	Figures à valeur symbolique	États ou situations à caractère symbolique, éléments d'un mythe personnel	Action à caractère symbolique pouvant entrer dans le mythe personnel	Discours profond et inconscient	Manifestation ou manipulation d'un discours inconscient	Mythe personnel
SOCIOCRITIQUE	Figures emblématiques d'une vision du monde	Situations initiale et finale comme orientation d'une vision du monde	Conflit de pouvoir			Vision du monde
THEMATIQUE	Figures et thèmes	Thèmes ou motifs	Parcours thématique	Thèmes, motifs et univers imaginaire	+	Thèmes ou motifs
SEMIOTIQUE	+	+	+	+		Isotopies et programmes narratifs
MYTHOCRITIQUE	Figures mythiques	Situations symboliques et mythèmes	Mythèmes et mythe	Mythèmes	Discours symbolique du mythe	+

Apprentissage 3 : apprendre à discerner et à nommer, en terminologie exacte, ce qui paraît commun ou convergent dans les différentes approches tant au niveau des signes que des significations.

L'apprentissage s'opère sur le même texte que celui qui fait l'objet du premier apprentissage, "La Dormeuse" de P. Valéry.

Une première modalité, pour cet apprentissage, peut consister à demander aux élèves de choisir un signe transversal aux approches et de démontrer son utilisation commune en énonçant, pour chaque approche où il est employé, l'utilisation particulière de ce signe et en illustrant cet emploi particulier du signe d'une interprétation caractéristique.

Le tableau qui suit rend compte de cette recherche exercée ici sur les seuls champs lexicaux saisis à travers les différentes approches.

Approches	Utilisation caractéristique du signe	Signes et interprétation
PSYCHOCRITIQUE	Réseaux obsédants et figure d'un mythe personnel.	Champs lexicaux ou réseaux : Beauté, Bienveillance, Lucidité, Vigilance → Attitude d'attirance et de vigilance du témoin pour la Dormeuse.
SOCIOCRITIQUE	La vision du monde d'une société perceptible à travers les champs lexicaux contextuels.	Champs lexicaux contextuels : Désir, Sommeil, Peur → Aspiration au repos et à la paix paradoxalement redoutés.
THEMATIQUE	Un thème et ses variations comme signes spécifiques d'un univers imaginaire singulier.	Un thème : le sommeil Ses variations : Immobilité, Repos, Intimité, Songe, Inconscient, Silence.
STRUCTURALE	Un système de signes parmi d'autres : les champs lexicaux.	Champs lexicaux : Sommeil, Pouvoir, Ampleur... → Les pouvoirs du sommeil .
SEMIOTIQUE	Parcours figuratifs et isotopies du texte.	Parcours figuratifs : Sommeil, Repos, Silence. Une figure thématique : La dormeuse. Isotopies : Secret, Intériorité, Lucidité, ... → La dormeuse, figure fascinante dans son mystère...
MYTHOCRITIQUE	Mythèmes et figures mythiques : Eléments résurgents d'un récit mythique antérieur.	Mythèmes : Sommeil/Secret/Intériorité Veille/Lucidité Immobilité/Mort... Figures mythiques : Orphée et Eurydice. → La révélation du mystère met en péril l'existence du mystère.

Une autre modalité, pour ce même apprentissage, peut consister à demander aux élèves de choisir une signification transversale à différentes approches et d'indiquer son inscription ou son actualisation particulière à travers les signes reconnus spécifiquement par chaque approche où on la rencontre. La signification retenue pour le corrigé proposé ici sera la double postulation perceptible à l'égard de la dormeuse.

Ce poème de P. Valéry qui évoque le sommeil d'une femme sous ses différents aspects et en révèle les pouvoirs intérieurs et le mystère est marqué par une double postulation à l'égard de la dormeuse. Celle-ci, en effet, perçue comme fascinante et troublante dans son mystère, est le mode sur lequel l'auteur développe le symbole de son rapport à l'écriture. A travers cette femme qui dort P. Valéry nous fait découvrir une oeuvre qui se crée et qui, composée "d'ombres et d'abandons" garde une certaine part de son mystère. A travers cette figure de la dormeuse, il est possible de voir une nouvelle Eurydice dont le poète, nouvel Orphée, voudrait percer le mystère et qu'il voudrait ramener au jour et à la vie, tout en étant comme retenu dans son entreprise par quelque sombre pressentiment. Mais le texte, si on l'analyse dans la perspective d'un mythe personnel, en mettant en scène une figure perçue comme fascinante et troublante, voire comme redoutable, exprime aussi une attitude de l'auteur qui n'est pas seulement celle du désir. Les mouvements d'attrait et de retrait sont aussi, d'évidence, le fait d'une identification partielle à l'image de la femme endormie et d'un détachement volontaire de P. Valéry par rapport à cette image, l'auteur analysant à distance ce processus d'identification partiel à l'objet et tentant de le maîtriser. Ces mêmes mouvements

opposés peuvent être lus comme l'expression d'une société endolorie par la guerre et qui aspire au repos et à la paix tout en redoutant la perspective de nouvelles tensions politiques ou sociales.

D. Apprentissage D : apprendre à faire apparaître, pour chaque approche, le champ anthropologique particulier à partir de la relation établie entre significations, signes, procédures présumés et à inscrire les éléments dans un champ des Sciences Humaines.

A partir de la pratique antérieure de ses élèves, des différentes méthodes et des significations afférentes à chacune d'elles, l'enseignant propose à sa classe, par exemple sous la forme du tableau suivant et d'un commentaire d'accompagnement, de reconnaître dans la relation entre une approche, les signes qu'elle convoque et dans la relation entre cette approche et la manière toute spécifique dont elle définit le texte, un champ anthropologique particulier. Ce champ anthropologique spécifique qui peut être identifié, dans sa nature anthropologique, comme un domaine particulier à un champ disciplinaire des Sciences Humaines est, par la même occasion, reconnu comme expression d'une identité relative du sujet producteur du texte.

APPROCHES	SIGNES DE L'APPROCHE	DÉFINITION DU TEXTE	CHAMP DISCIPLINAIRE DES SCIENCES HUMAINES	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE	IDENTITÉ RELATIVE
STRUCTURALISME	Signes linguistiques comme structures productrices du sens	Le texte se définit comme un fait de langue autonome qui n'a de sens que par les structures ou par les relations internes entre les éléments qui constituent son système signifiant.	Linguistique	Langage	Langage et inconscient linguistique catégoriel
PSYCHOCRITIQUE	Reaux, figures et mythe personnel	Le texte se définit comme un lieu où s'énonce un discours inconscient de l'auteur.	Psychanalyse	Domaine du symbolique	Psychisme et inconscient individuel
SOCIOCRITIQUE	Signes et structures homologues d'une situation sociale et d'une vision du monde	Le texte est le produit d'une société et des tensions idéologiques qui la traversent.	Sociologie	Représentations sociales	Appartenance sociale et inconscient collectif
THÉMATIQUE	Thèmes et variations	Le texte est l'expression d'un monde imaginaire personnel reconnaissable à sa thématique	Psycho-linguistique et Art	Imaginaire	Imaginaire personnel

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

SÉMIOTIQUE	Figures, programmes narratifs, isotopies	propre. Le texte, aux différents niveaux de sa structuration, se définit comme la manifestation formelle de sens et de valeurs qui ne sont pas saisissables en eux-mêmes mais à travers les formes concrètes du texte.	Linguistique Sémiologique	Signes, sens et valeurs	Système de production du sens
MYTHOCRITIQUE	Thèmes et figures mythiques	Le texte se définit comme un récit qu'animent et structurent en profondeur un ou plusieurs mythes antérieurs et résurgents.	Mythologie et Anthropologie	Pensée symbolique	"Inconscient collectif (et culturel)

C'est ainsi que l'approche structurale qui met à contribution les signes linguistiques, tels que les champs lexicaux par exemple, comme structures productrices de la signification, définit le texte comme un fait de langue et comme un système signifiant fonctionnant de façon autonome.

Une telle approche s'origine, d'évidence, dans le champ disciplinaire de la linguistique, correspond au champ anthropologique du langage, et désigne celui-ci comme le système humain par lequel l'homme décrit la réalité naturelle et conceptuelle et lui donne sens. Cette approche permet au lecteur d'identifier le texte comme l'expression d'une identité relative particulière : le langage et l'inconscient linguistique du producteur du texte.

E. Apprentissage 5 : produire un plan d'action permettant une lecture plurielle qui, tout en économisant les moyens procéduraux, préserve la démarche et le champ spécifiques de chaque approche .

Il s'agit de rendre l'élève capable de mettre en oeuvre une démarche qui, tout en lui permettant, dans une conduite économique des opérations de recherche, de couvrir tout le champ d'investigation d'une lecture plurielle ne compromettant ni l'autonomie, ni la spécificité de chacune des approches.

Dans un premier temps, l'enseignant peut demander à ses élèves de faire un état de toutes les opérations à conduire pour une lecture plurielle du texte se réalisant dans une succession des approches. Cet inventaire peut être réalisé collectivement en classe. Il est nécessaire que la succession des approches y apparaisse, dans ce premier temps, purement arbitraire. On peut adopter, comme ci-après, l'ordre alphabétique de leur appellation.

Approche mythocritique du texte :	1.
Repérage des thèmes et des situations mythémiques	2. i.
Formulation et identification du mythe sous-jacent au texte	ii.
Synthèse de l'approche mythocritique et interprétation.	iii.
Approche psychocritique du texte :	1.
Repérages des figures et des situations	2. i.
Formulation du mythe personnel	ii.
Interprétation du mythe personnel	iii.
Synthèse de l'approche psychocritique.	iv.
Approche sémiotique du texte :	1.
Repérage des parcours figuratifs et des rôles thématiques	2. i.
Repérage des programmes narratifs et définition des rôles actantiels	ii.
Synthèse sur les structures superficielles et formulation des attitudes de l'auteur à l'égard des acteurs du texte	iii.
Repérage des isotopies	iv.
Interprétation des structures profondes par le carré sémiotique	v.
Synthèse de l'approche sémiotique	vi.
Approche sociocritique du texte :	1.
Repérage des faits et de la vision du monde du texte	2. i.
Interprétation sociocritique du texte à travers les relations possibles entre cette	ii.

vision du monde et la société productrice du texte	
Synthèse de l'approche sociocritique	iii.
Approche structurale du texte :	1.
Repérage des faits de disposition spatiale et leur interprétation	2. 1.
Repérage des champs lexicaux et leur interprétation	ii.
Repérage des métaphores et des figures et de leur interprétation	iii.
Repérage des faits de langue et leur interprétation	iv.
Repérage des faits phonétiques et rythmiques et leur interprétation	v.
Synthèse de l'approche structurale	vi.
Approche thématique du texte :	1.
Repérage des thèmes ou motifs du texte	2. 1.
Interprétation thématique du texte par le choix des thèmes les plus fondamentaux	ii.
Synthèse de l'approche thématique.	iii.

A partir de l'état précédent et compte tenu des convergences apparues entre les approches, notamment lors de l'apprentissage 3, les élèves sont invités à déterminer un plan d'action personnel permettant de réaliser la lecture plurielle d'un texte.

Ce plan d'action doit indiquer les approches utilisées, les opérations mises en place dans la conduite de chacune d'entre elles, et l'ordre des étapes, celui-ci étant déterminant pour une gestion économique des procédures. Le plan d'action qui se fixe comme objectif de réduire, autant que faire se peut, les opérations de recherche sur le texte doit permettre d'aboutir à un recensement des signes spécifiques de chaque approche et à leur interprétation propre.

Plusieurs démarches sont possibles. On fera valoir, au cours de l'échange, celles qui tiennent le meilleur compte des critères annoncés et sauront concilier l'économie des opérations d'investigation, l'ampleur de la recherche et l'autonomie des différentes approches. Précisons que le plan d'action fourni ci-après explicite une démarche qui développe une analyse de tous les signes à partir d'une approche. On peut imaginer une autre procédure où la recherche des différentes approches se déploierait à partir d'un ou deux signes du texte : les champs lexicaux et faits de langue, par exemple...

Plan d'action à partir d'une analyse d'une approche. Les opérations placées [] sont entièrement réalisées dans l'approche structurale, les opérations entre parenthèses le sont partiellement.

1. LECTURE DU TEXTE							
2. APPROCHE STRUCTURALE 2.1 Etude des signes formels du texte (relevant spécifiquement de l'approche structurale) 2.1.1. Recherche des signes « externes » et formels du texte : disposition spatiale, rythme, sonorités 2.1.2. Interprétation de ces éléments 2.1.3. Elaboration d'une synthèse partielle	2.2. Etude des champs lexicaux 2.2.1. Repérage des champs lexicaux 2.2.2. Etude de leurs relations 2.2.3. Elaboration d'une synthèse partielle	2.3. Etude des faits de langue 2.3.1. Repérage des faits de langue 2.3.2. Interprétation de ces éléments 2.3.3. Elaboration d'une synthèse partielle	2.4. Etude des métaphores ou comparaisons 2.4.1. Repérage des métaphores ou comparaisons 2.4.2. Interprétation de ces éléments 2.4.3. Elaboration d'une synthèse partielle	2.5. Synthèse générale de l'approche structurale			
3. APPROCHE THEMATIQUE	3.1. [A partir des champs lexicaux, repérage des thèmes ou motifs du texte				3.2. Choix des thèmes fondamentaux et constitution des constellations thématiques	3.3. Synthèse de l'approche thématique	
4. APPROCHE SEMIOTIQUE	4.1. [A partir des champs lexicaux, repérage des parcours figuratifs] 4.2. Définition des rôles thématiques	4.3. (A partir des faits de langue – Etude des sujets, des états, des actions, - repérage des programmes narratifs) 4.4. Etude de ces programmes	4.5. (A partir des oppositions entre champs lexicaux et de l'interprétation des métaphores, repérage des isotopies du texte) 4.6. Interprétation des structures profondes	4.7 Synthèse générale de l'approche sémiotique			

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

		narratifs et définition des rôles actanciels	par le carré sémiotique.				
5.APPROCHE MYTHOCRITIQUE	5.1. [A partir des champs lexicaux, repérage des situations mythémiques]	5.2. Identification des situations et des figures mythiques			5.3. Formulation et identification du ou des mythes sous-jacents au texte	5.4. Synthèse de l'approche mythocritique	
6.APPROCHE SOCIOCRIQUE					6.1. 5 (A partir de l'acquis des approches précédentes-faits et significations-Formulation d'une vision du monde)	6.2. Interprétation de cette vision du monde en relation avec la société productrice du texte	6.3. Synthèse de l'approche sociocritique
7.APPROCHE PSYCHOCRITIQUE		7.1. (A partir des acquis des l'approches précédentes, repérage des figures et de leurs situations)			7.2. Formulation du mythe personnel	7.3. Interprétation de ce mythe personnel	7.4. Synthèse de l'approche psychocritique

A l'issue de cette séquence de formation sur une lecture plurielle, il importe que l'enseignant amène sa classe à réfléchir sur les limites et les mérites d'une telle méthodologie.

Au titre des éléments positifs, il peut faire valoir que la démarche de chaque approche est respectée en toute rigueur. Il peut aussi faire ressortir à ses élèves que les domaines concernés par chaque méthode de lecture ne sont pas entièrement superposables et que chaque approche apporte sa propre contribution à la compréhension du texte et au compte-rendu possible de sa lecture. C'est ce que l'on peut constater dans un certain nombre de manuels ou de productions critiques à usage scolaire (Profil d'une oeuvre, Foliothèque, Ellipses, Major bac ...)

L'enseignant peut aussi montrer qu'une lecture plurielle économe en moyens de recherche est possible à condition que sa mise en oeuvre s'opère dans un choix judicieux

des opérations et de leur ordonnancement. Mais peut-on fonder en théorie un tel choix de procédures au nom de critères qui sont d'ordre pragmatique ?

Par ailleurs, au titre des éléments négatifs, l'enseignant peut alerter ses élèves sur le risque que se renforce chez eux, à travers cette lecture plurielle, la conviction que l'œuvre littéraire est une production dont les sources et le principe fondateur restent inatteignables et que toutes les lectures se valent quels que soient leurs attaches et leurs fondements théoriques.

Au titre d'élément tout à la fois négatif et positif, cette expérience de lecture plurielle ne peut manquer non plus de faire émerger chez l'élève la conscience que ces différentes approches ne diffèrent pas en tout, dans la mesure où bien des significations et des indices ne sont pas strictement assignables à une seule approche.

16.5 Mise en œuvre pédagogique d'une lecture anthropologique d'un texte littéraire permettant de découvrir dans le mythe fondateur d'une culture, le système organisateur du texte et de ses sens.

16.5.1. Les conditions de la mise en œuvre.

Il va sans dire que les séquences antérieures constituent des prérequis pour la présente séquence. Partant de la maîtrise exercée des différentes approches et de la délimitation des différents champs anthropologiques liés à chaque méthode qu'a permis de développer la séquence précédente, l'apprenant va pouvoir découvrir, dans une synthèse interprétative de ces champs et des signes qui leur correspondent, la dimension proprement anthropologique du texte.

Cette dimension anthropologique du texte que la synthèse des approches rend perceptible, saisissable et interprétable, peut alors être référée au mythe qui fonde la culture dans laquelle cette œuvre a été produite.

Il s'agit donc de construire le dispositif qui permettra à l'élève la découverte des traits culturels du texte et qui rendra possible le processus de leur interprétation anthropologique. Une telle interprétation n'est concevable que par une mise en cohérence des signes, des significations et par la mise en évidence du principe culturel qui les organise. Mettre en évidence l'inscription du texte ou de l'œuvre dans un système culturel et du système culturel dans l'œuvre, nécessite que les références littéraires dépassent ici les frontières linguistiques. Un élargissement à l'espace culturel européen sera donc proposé dans cette séquence.

L'ampleur de la tâche pédagogique étant par le fait même, accrue, on comprendra que nous préférons nous limiter dans cette séquence à l'identification d'un seul et même système culturel de référence en laissant à l'enseignant le soin de compléter le dispositif proposé ici par la mise en place de diverses modalités visant à développer chez son élève l'ouverture à l'altérité¹⁰²⁴ 4. Quant au compte-rendu de la lecture anthropologique et

¹⁰²⁴ 4 Il trouvera, plus haut, des éléments de réflexion et des propositions concernant cette dimension de la lecture anthropologique.

culturelle d'un texte, il va nécessairement se ressentir de la découverte des structures qui organisent le texte en profondeur. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à inclure dans cette séquence d'apprentissage une étape consacrée à la mise en forme de ce compte-rendu élaboré à travers la mise en évidence du système interne du texte et de ses dimensions anthropologiques et culturelles.

16.5.2 Séquence d'apprentissage permettant la maîtrise d'une lecture anthropologique en lycée aboutissant à la mise en évidence, dans le mythe culturel de référence, du principe organisateur du texte et de ses significations.

Une telle séquence peut se dérouler, selon une programmation incluant six étapes successives :

A. Apprentissage 1 : Apprendre à découvrir le principe interne du texte et de ses sens à partir des différentes approches de ce texte et des champs anthropologiques qui s'y rattachent.

B. Apprentissage 2 : Apprendre à conduire la lecture anthropologique d'un texte jusqu'à la découverte de son système interne.

C. Apprentissage 3 : Apprendre à élaborer une synthèse des approches du texte autour de son système interne.

D. Apprentissage 4 : Apprendre à confronter le système interne découvert dans un texte avec celui d'autres textes empruntés à la même littérature et relevant du même système culturel de référence.

E. Apprentissage 5 : Apprendre à situer un texte ou une oeuvre dans un espace et dans un système culturels plus vastes et à repérer l'inscription de ce système culturel dans l'oeuvre.

F. Apprentissage 6 : Apprendre à produire une communication en rendant compte de sa lecture anthropologique d'un texte littéraire et des dimensions culturelles de celui-ci.

16.5.2.1. Apprentissage 1 : apprendre à découvrir le principe interne du texte et de ses sens à partir des différentes approches de ce texte et des champs anthropologiques qui s'y rattachent.

Le texte retenu est emprunté aux Odes de Ronsard, 1553 : «Mignonne, allons voir si la rose».

Les élèves se voient confier personnellement la tâche suivante : «Réalisez une recherche en mettant en oeuvre une pluralité d'approches en faisant apparaître les convergences de sens et de signes ».

A la suite de la mise en commun des recherches menées par la classe, l'enseignant propose, sous forme d'apport théorique, la découverte du système interne, comme réalité organisant l'oeuvre dans ses structures profondes. Les deux documents suivants donnent la base des informations à communiquer aux élèves à l'occasion de cette séance de travail.

Le premier (document A) correspond aux corrigés des recherches respectives des différentes approches du texte de Ronsard.

Le second (document B) concerne la présentation théorique du système interne qui suit la mise en commun.

Document A : **APPROCHES DU TEXTE DE RONSARD**

I* Synthèse de l'approche structurale :

Le poète de cour, s'adressant à une jeune fille, l'invite à partager son affliction et son indignation au spectacle d'une fleur flétrie.

Soulignant le caractère éphémère de la vie de la fleur, il entreprend la séduction de la jeune fille en l'exhortant avec empressement à profiter de sa jeunesse et de sa beauté.

Le poète, sensible à la fuite du temps et au tragique de l'existence, recherche un réconfort dans la jouissance.

II* Éléments pour une approche psychocritique :

Le texte se caractérise par d'évidentes répétitions : le mot «mignonne», pour commencer, est employé à trois reprises. De plus, c'est une même situation de dégradation qui affecte la fleur et la femme. Entre les deux états extrêmes de l'existence (jeunesse et vieillesse), le poète n'envisage pas de terme intermédiaire, et son désir le porte, d'évidence, vers les êtres plus jeunes...

On peut admettre que le poète, dans ce texte, exprime même concrètement deux mythes personnels possibles, celui d'abord d'un «être vivant qui passerait brutalement de l'état de jeunesse à celui de dégradation», celui, ensuite d'un être de désir qui semble privilégier, dans sa relation amoureuse, les femmes jeunes, rejetant ou excluant un «être féminin se distinguant par sa maturité, a fortiori marqué par la vieillesse».

On se convaincra du bien-fondé de ces interprétations par la consultation d'une biographie de l'auteur. Le fait que le poète exprime, dans ce texte, sa frustration d'une jeunesse dévastée par une dégradation brutale n'échappera pas à l'élève qui apprend qu'à la fin de 1540, Ronsard «sentit les premières atteintes d'une maladie arthritique qui entraîne dès lors une demi-surdité ...»¹⁰²⁵ 5. Le fait que Ronsard semble rechercher, dans sa relation amoureuse, un être immature lui sera confirmé par l'extrême jeunesse des femmes que Ronsard aime tour à tour dans son existence.

III. Éléments pour une approche sociocritique .

On peut observer, dans le texte de Ronsard, une vision du monde tragique, l'existence, promise à la jouissance et à l'épanouissement, étant menacée d'être la proie de forces brutales.

C'est l'aristocratie française de la «Renaissance épanouie» (génération de 1550) qui s'exprime dans ce texte et qui y traduit sa vision du monde tragique.

Cette société, dont l'avenir paraissait florissant («tandis que votre âge fleuronne»), se sent menacée dans son existence même ou, à plus ou moins brève échéance, promise à

¹⁰²⁵ 5 . Le bègue (Raymond), *Ronsard, Connaissance des lettres*, Paris, Hatier, 1966, p.15

un déclin («fera tenir votre beauté»). Cette même société a conscience de sécréter elle-même les ferments de sa propre finitude. Il peut s'agir là des conséquences de la rupture idéologique dans l'aristocratie entre les princes catholiques et les princes protestants.

B- Document B : **PRESENTATION THEORIQUE DU SYSTEME INTERNE**

Les signes textuels, tels qu'ils sont saisis par les différentes approches, devenus ainsi l'expression d'identités relatives particulières et de champs anthropologiques particuliers, ne sont pas irréductibles les uns aux autres, puisque des convergences s'y laissent lire, et ceci aux différents niveaux de l'oeuvre.

On appelle **système interne d'une oeuvre ou d'un texte la relation qui génère des signes organisés en structures productrices de signification à des niveaux différents.**

Pour dire les choses autrement, utiliser l'une ou l'autre approche séparément ne permet d'aboutir qu'à une connaissance partielle de l'oeuvre. Afin d'éviter cette lecture réductrice et de prendre en compte la réalité complexe du texte et sa nature anthropologique, on a multiplié les approches différentes. On a pu observer, par l'expérimentation de ces approches, l'existence de différents niveaux dans le texte (structures de surface et structures profondes pour l'analyse sémiotique, par exemple...). On a pu observer également, dans la séquence précédente, l'existence de convergences obtenues à partir des différentes approches et confirmant une transversalité des significations et des signes au-delà des cloisonnements proprement méthodiques. Ces convergences s'organisent autour d'un lieu qu'on appelle le système interne de l'oeuvre, compte tenu de sa fonction organisatrice.

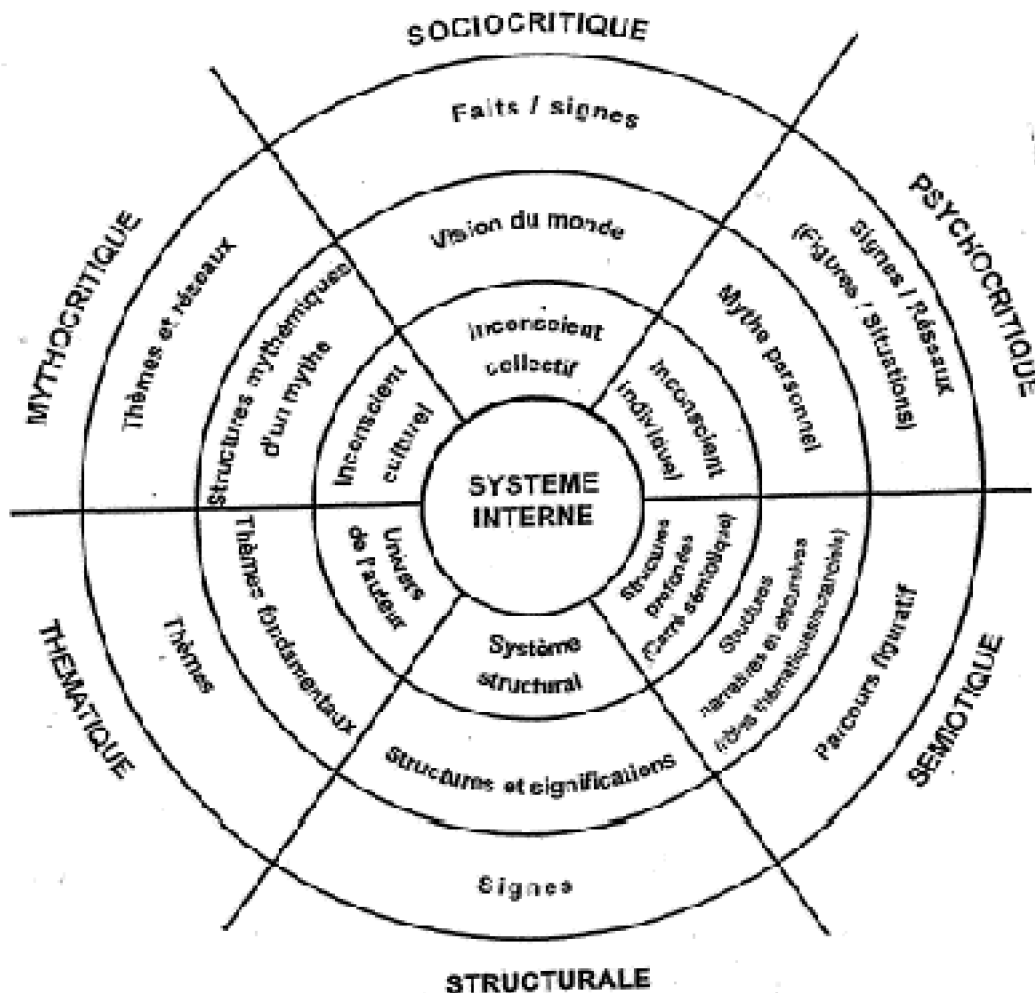
On définit donc ainsi la relation fondamentale dont les éléments ^{1026 6} sont plus ou moins perceptibles et qui génère et conditionne l'oeuvre, ses structures et ses signes producteurs de significations aux différents niveaux de l'oeuvre. Si on veut modéliser le système interne d'une oeuvre, on pourra recourir au schéma d'une cible dont le système interne de l'oeuvre occupera, par facilité, le centre.

On voit tout l'intérêt d'une telle modélisation, le schéma fait clairement apparaître les différents niveaux de l'oeuvre approchés :

- Au premier niveau, on repère dans chacune des approches, les faits, les signes organisés.
- Au deuxième niveau, c'est l'organisation, ou la structure dynamique du texte qui ressort.
- Au troisième niveau, on accède dans chacune des approches et quelle que soit l'identité relative concernée, au niveau profond de la signification, celui d'un système inconscient structuré.

^{1026 6} Les éléments de cette relation ont une existence abstraite. L'existence de cette relation (ou système interne) n'est perceptible dans les différents niveaux de l'oeuvre et dans les différents champs anthropologiques auxquels, se rattachent les différentes approches, qu'à travers un ensemble d'indices ou indicateurs, chacun de ces éléments pouvant constituer avec d'autres éléments d'autres relations..

Au quatrième niveau, on découvre le système organisationnel de structuration et de cristallisation de l'oeuvre, soit un système interne.



A partir de cette observation, l'élève conçoit qu'il est possible de réaliser des échanges aux différents niveaux de profondeur. Cette découverte doit lui permettre de construire une démarche personnelle conduisant à la saisie d'une oeuvre par le repérage de son système interne.

Si l'on applique au texte de Ronsard la démarche proposée et si l'on élabore la cible qui correspond à ce texte, on aboutit à la perception d'une relation fondamentale, soit celle du système constant et constituant de l'oeuvre. Le **système interne** du texte de Ronsard paraît être constitué des éléments suivants : le sentiment d'une menace liée au temps et le désir, exacerbé par la présence de la femme, de fuir cette menace du temps. Il apparaît que le système, dans son dynamisme vivant, fonctionne autour de deux pôles, celui du Temps, associé au tragique et à la mort, et celui du Désir, orienté vers la vie. On peut désigner ce mouvement qui porte l'être, dans son désir d'échapper au temps, à vivre

ce texte. Vous vérifierez ensuite la validité de votre hypothèse et des interprétations qui en découlent au cours de la mise en commun, à travers la mise en oeuvre des autres approches, mise en oeuvre assurée par d'autres groupes.

1. Approche structurale :

* **Champs lexicaux** : Chronologie, Mouvement/Sensations, Mer/Littoral, Douceur/Calme, Amitié, Nuit, Immensité, Etres humains, Bonheur/Plénitude, Corps, Natation, Echange/Communication, Cosmos/Nature, Silence, Identité/Rapprochement, Solitude.

* **Métaphores, comparaisons** : -«ils l'entendirent» = personnification de la mer - «elle sifflait doucement» = idem - «elle leur apparut» = idem - «épaisse comme du velours» = douceur - «respiration calme de la mer» = personnification ; mouvement régulier et calme. - «reflets huileux» = personnification des rochers - «le visage grêlé des rochers» = idem - «les rochers tournés vers le large» = idem Troisième paragraphe : présence discrète de la métaphore ou de la comparaison, voire absence de ces figures...

* **Sonorité** : Paragraphe 2.- Consonnes fricatives dominantes (sifflantes/chuintantes, vibrantes)

{ douceur { sonorité imitative (= bruit de la mer) - Voyelles intenses («la nuit était sans limites»)

{intensité de perception Paragraphe 3 -Consonnes occlusives («bruit d'eau battue»)...
- Voyelles intenses - Solitaire ~ Solidaire

* **Rythme** : Paragraphe 2. - Phrases courtes { calme - Même rythme pour la mer et pour les hommes. Paragraphe 3. Deux rythmes : - ascendant majeur { mouvement Rieux d'abord Tarrou ensuite - mineur décroissant { immobilité ou attente

* **Faits de langue** : - Répétitions de certains mots : «calme», «tourné vers», «respiration», «visage» appliqués aux hommes ou aux éléments : rapprochement. - Imparfait dans le paragraphe 2 : description d'une situation. - Rieux et Tarrou sujets de verbes de sensation. - Passé-simple dans le paragraphe 3 : accomplissement d'une action et aspect successif des actions. - Liaisons chronologiques. - Structures comparatives : relations entre les deux hommes. - La fonction Sujet au paragraphe 3 : d'abord sujets disjoints des verbes d'action, ils deviennent sujets conjoints («ils») : commun rapprochement.

* **Synthèse de l'approche structurale** : Albert Camus, décrivant une baignade nocturne dans son mouvement et ses sensations, nous communique le bonheur intense ressenti par ses personnages au contact d'une mer douce et calme et suggère que ce bonheur résulte d'un accord retrouvé entre les hommes et la nature et d'une communion entre eux.

2.Éléments pour une approche mythocritique :

On observe un certain nombre de faits témoignant du calme ou de la sérénité des éléments ou des hommes, calme et sérénité qui contraste avec l'atmosphère tragique et pestilentielle des événements que les acteurs ont traversés dans leur existence récente. Le texte, dans ce contraste, peut être lu comme la répétition du mythe biblique de la fin du

Déluge, dont on se souvient que la fin fut marquée, non seulement par l'apaisement des éléments, mais aussi par les signes d'une Alliance entre l'Homme et la nature et entre l'Homme et son Dieu.

3. Élément pour une approche psychocritique :

Si l'on observe les figures masculines et les figures féminines dans le texte, on acquiert progressivement la conviction qu'un être masculin (Rieux et/ou Tarrou), comme « les rochers tournés vers le large », est tendu vers la rencontre de l'autre (la mer ou l'eau) « douce » et « calme » et ressent un bonheur intense à pressentir que celle à qui il souhaite s'unir, semble appeler cette rencontre (elle « sifflait doucement »). Ainsi ce texte peut se lire comme une configuration des structures inconscientes de l'auteur, Camus traduisant probablement, dans l'émulation fraternelle et heureuse entre Rieux et Tarrou et dans leur quête commune d'une rencontre féminine, son identification résolue au modèle masculin. Une telle rencontre, se réalisant sous la forme symbolique d'une baignade nocturne, n'est pas sans rappeler, par ailleurs, la situation originaire, comme si, par l'union à l'autre féminin (« elle »/ « mer »), l'homme était appelé à vivre une nouvelle existence.

4. Système interne du texte (formulation d'une hypothèse) :

A partir des structures profondes du texte (carré sémiotique) et des analyses structurales, mythocritique et psychocritique, on peut établir, à titre d'hypothèse, que ce texte, repose en profondeur sur le principe structurel d'une correspondance ou d'un parallélisme, soit l'existence ou la recherche d'un lien, d'une harmonie entre les êtres et les éléments.

5. Vérification, à travers l'application de l'approche sociocritique, de la validité du système interne présumé :

Le texte se caractérise par une vision du monde communautaire et consensuelle. Nombreux sont, en effet, les signes du texte qui attestent la recherche d'une harmonie et l'existence de liens d'affinité de solidarité, ou même de communion. Expliquer la vision du monde présente dans cet extrait de *La Peste* de Camus revient à mettre ce texte en relation avec la société qui l'a produit, soit la communauté française d'Algérie qui exprime, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, sa profonde aspiration à l'unité et à l'harmonie. On assiste, en effet, en cette période, à un renouveau du mouvement nationaliste algérien qui suffit à justifier les craintes et les aspirations de la communauté française d'Algérie. Celle-ci, redoutant une rupture, prend conscience de la nécessité d'établir et de renforcer des relations de coexistence harmonieuse entre les communautés. Cette même vision du monde pourrait être le fait de la société française d'après-guerre, recherchant, dans une unité nationale retrouvée, les ressources d'une régénération pour la reconstruction à venir.

16.5.2.3 Apprentissage 3 : apprendre à élaborer une synthèse des approches du texte autour de son système interne.

Il va s'agir, pour l'élève, non seulement de réaliser la lecture anthropologique du texte proposé aboutissant à la mise en évidence de son système interne, mais aussi de produire une synthèse des approches autour de ce système interne.

Le texte utilisé pour cette étape de l'apprentissage est extrait de *La Nausée* de J-P Sartre. Les élèves doivent, à partir d'une pluralité d'approches et de la découverte du système interne, élaborer un paragraphe de synthèse sur le modèle de celui fourni ci-après et produit à propos du texte de Ronsard.

Paragraphe de synthèse produit autour du système interne du texte de Ronsard

:

La tension qui porte l'être, dans son désir d'échapper au temps, à vivre intensément dans l'amour et la jouissance, est perceptible à travers les différentes approches textuelles de cette oeuvre. Au premier niveau, cette tension s'exprime dans les thèmes choisis par l'auteur ainsi qu'à travers les faits et signes du texte. La fin de la fleur est à cet égard, pour l'auteur épris de la beauté vivante, le signe et l'intuition d'une mort fatale à laquelle il ne peut opposer que son indignation. Concluant, à partir de cette scène douloureuse, au caractère éphémère de la vie, le poète, comme le souligne l'approche structurale, exhorte la jeune fille à jouir pleinement du temps présent et exprime le sentiment tragique de toute destinée humaine, qu'incarne non sans pathétique, le mythe des Moires ou des Parques, discrètement présent ici. Cette vision tragique du monde pourrait être l'expression du désenchantement d'une société dont l'avenir paraissait florissant et qui se sent sournoisement menacée... Les figures et les symboles utilisés constituent autant d'emblèmes d'un avenir incertain, promis au déclin, ce que traduisent aussi les différents programmes narratifs choisis par l'auteur et leur échec. Une telle menace du temps et de l'avenir conduit l'être à rechercher une stabilité dans la relation aux autres et à diriger son choix vers des êtres jeunes auxquels il semble prêter une certaine vertu régénérante. C'est ainsi que le texte révèle, dans une analyse de la psychologie des profondeurs, le goût de Ronsard pour les relations amoureuses avec des êtres immatures mais fragiles... Comme on le voit, l'oeuvre est traversée par le désir d'échapper au temps et par le sentiment de la vanité de cette postulation...

1. Approche structurale du texte extrait de *la Nausée* de J.-P. Sartre

* **Champs lexicaux.** Cadre spatial, Végétation / Eléments naturels, Localisation, Décoration, Disparition, Objets, Ecrasement / Solitude, Hostilité / Violence, Existence, Compréhension, Banalité, Identité, Réalité, Essence / Etre, Sensations, Apparence, Etre humain, Insaisissable, Pensée abstraite, Vide, Qualité, Appartenance, Utilité, Superficialité, Résistance, Matière, Révélation, Existence concrète, Diversité, Peur, Désordre.

* **Métaphores et Comparaisons.** - «les mots s'étaient évanouis»} faiblesse du langage. - les «modes d'emploi» des mots (s'étaient évanouis) } idem - «les faibles repères que les hommes ont tracé à leur surface» } idem ; fragilité des signes. - la racine = «cette masse brute et qui me faisait peur» } existence matérielle donnée à la chose ; apparence d'horreur. - «ça m'a coupé le souffle» } idem. - «j'étais comme les autres» } identité aux autres hommes. - «à l'ordinaire l'existence se cache» } elle se dérobe à notre regard et à notre saisie... - «elle est là, autour de nous, en nous, elle est nous...» } idem ; elle se refuse à un objet autonome. - «j'avais la tête vide, ou tout juste un mot dans la tête» } dépersonnalisation / dévalorisation de l'être pensant. - «j'étais à cent lieues de songer» éloignement du point d'où il aurait fallu considérer les choses... - «elles

m'apparaissaient comme un décor» } illusion. - «tout ça se passait à la surface» } superficialité. - existence = «une forme vide» } dépréciation : absence de contenu. - «tout d'un coup, c'était là» } une présence matérialisée. - «clair comme le jour» } évidence. - «l'existence avait perdu son allure inoffensive de catégorie abstraite» } le narrateur se sent menacé, agressé par l'existence des choses. - «c'était la pâte même des choses, cette racine était pétrie dans de l'existence» } existence matérielle des choses. - « la diversité des choses, leur individualité n'était qu'un vernis» } vision / représentation monstrueuse (d'ordre sexuel).

* **Synthèse à partir des Comparaisons et des Métaphores.** _ Jusqu'alors le narrateur n'avait pas conscience de la réalité des choses ou une conscience très atténuée, réduite, à travers les mots, à la saisie de leur surface ou à leur apparence. _ Brusque révélation de la matérialité des choses, de leur présence existentielle, perçues comme agressives et monstrueuses. _ Dépréciations / réduction de l'être dans son essence.

* **Sonorités.** - sifflantes : «seul en face de cette masse noire» } effet désagréable. -gutturales } idem - «des masses monstrueuses et molles» : allitérations de [m] à l'initiale des mots } impression de masse informe...

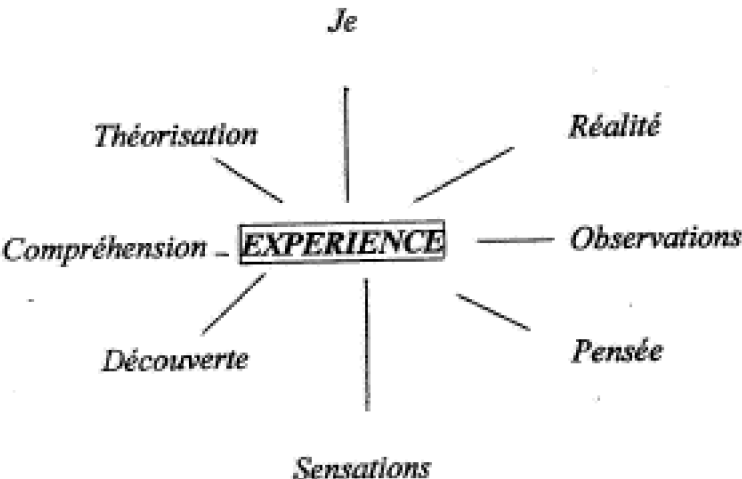
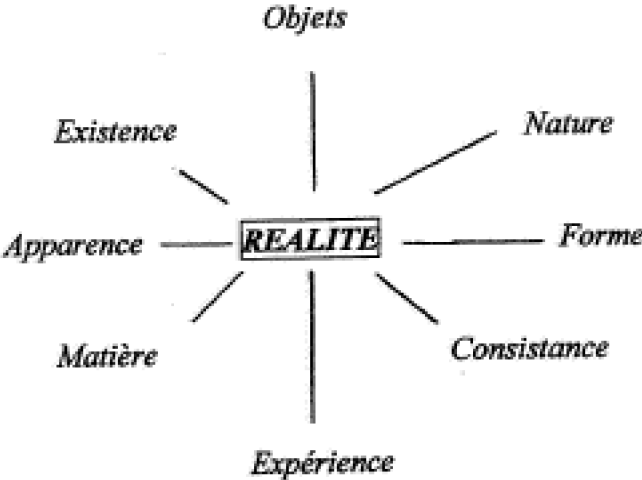
* **Rythmes.** - phrases courtes: rupture de rythme } intensité / violence. - rythme haché du deuxième paragraphe. - rupture de rythme (fin du deuxième paragraphe) : «et puis voilà : tout d'un coup c'était là» } mise en évidence d'un changement, d'une rupture. Rythme majeur sur la fin du deuxième paragraphe } mise en évidence de la puissance des choses.

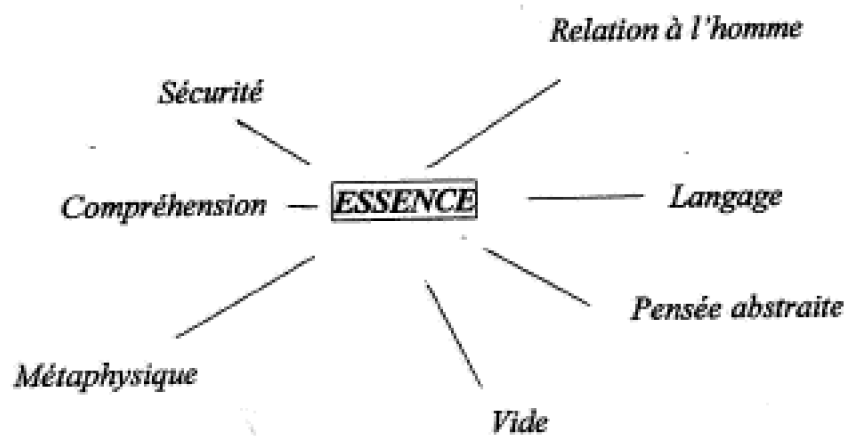
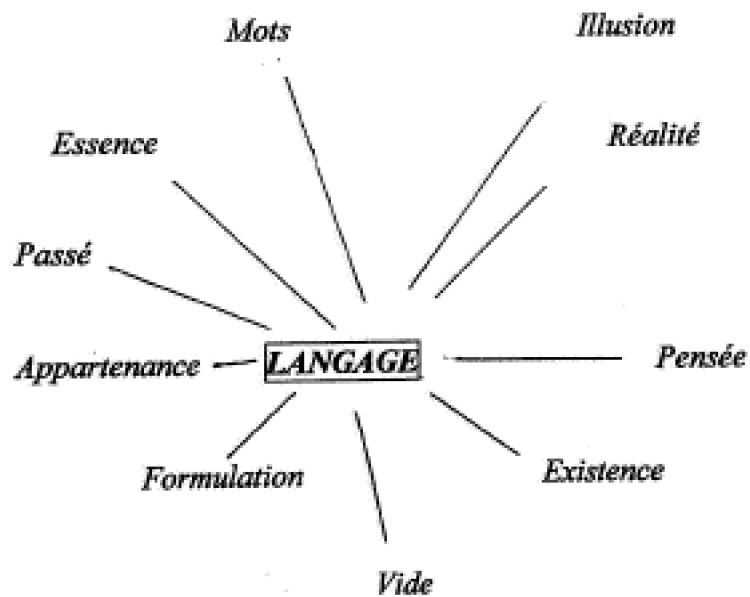
* **Faits de Langue.** - emploi de la première personne } récit à caractère autobiographique. - passé } récit. - importance de la troisième personne } réalité extérieure s'impose comme une réalité a part... - «ça» : emploi familier } réalité brute. - deux passés composés } ruptures. - répétitions du verbe être } importance de l'état, de l'existence ou de l'essence. - niveau familier } dévalorisation de la pratique intellectuelle passée. - utilisation du discours et des formes orales } naïveté du discours reçu } l'expérience s'impose comme présente. - «donc, mais, si» : termes logiques } émergence d'une pensée nouvelle, débarrassée des schémas traditionnels. - démonstratifs } présence.

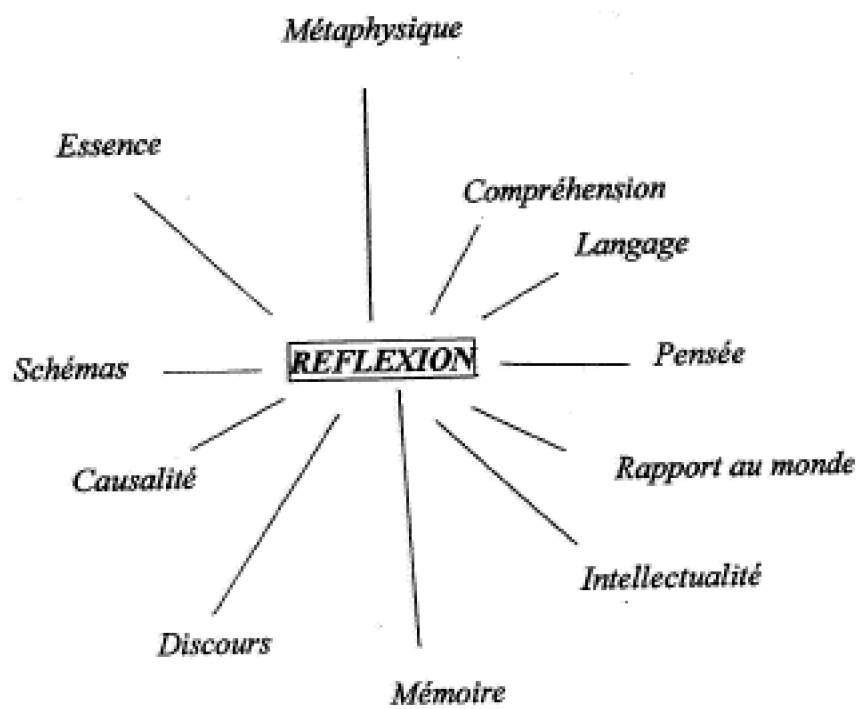
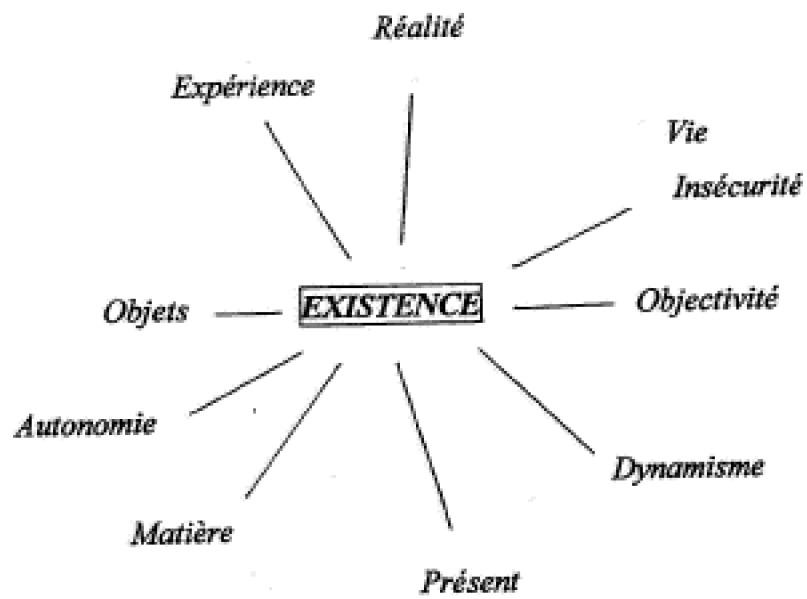
* **Disposition spatiale.**- rupture entre deux paragraphes. - aspect massif du texte : cf «masse noire». - «est» } mise en relief par l'italique de l'existence des choses. - «la mer est verte...» : utilisation des guillemets et de l'italique (cf plus haut) } dévalorisation de l'essence au profit de l'existence... - «mouette existante» } mise en valeur positive de l'existence.

* **Synthèse de l'approche structurale.** Dans le cadre d'un jardin public qu'il nous rend présent, le narrateur (ou l'auteur) fait le récit d'une expérience au cours de laquelle il a pris brutalement conscience de l'existence objective, autonome et animée des choses, ce qui provoque chez lui un malaise et remet en question sa perception des réalités et la conception qu'il se fait de la relation de l'Homme à l'univers.

2. Approche thématique du même texte







Synthèse de l'approche thématique : Le texte s'élabore à travers plusieurs thèmes gravitant autour de l'opposition Existence / Essence qui est le résultat d'une confrontation du langage et de la Réflexion à l'Expérience de la réalité.

1.3 Approche sémiotique

1.3.1 Les structures de surface

Eléments pour une approche mythocritique. On remarquera, dans le texte, la présence d'un certain nombre de symboles, celui du jardin, qui est ici un jardin public, celui d'un arbre qui est un arbre d'ornement. L'utilisation particulière de ces symboles conduit à une véritable végétation de leur valeur habituelles et à une subversion de leur sens. C'est ainsi que le jardin qui, dans la symbolique traditionnelle, est un symbole du Paradis terrestre correspond ici à un espace de vie commun, voire banal. Quant à l'histoire de l'homme solitaire, il semble, dans ce jardin qui n'a rien d'édénique symboliser l'humanité déçue y compris dans le pouvoir de nomination qui lui conférerait jusqu'alors le langage. L'expérience que fait l'homme dans ce jardin public, et dont le mythe de la chute, investi par l'auteur de significations philosophiques, constitue une sorte de parabole, c'est que les choses existent par elles-mêmes et ne signifient rien. Elles révèlent leur existence dans leur matérialité, à l'image de la racine qui semble ici prendre la place de la tête.

COMPOSANTE NARRATIVE

PN	Sujet opérateur	Contrat	Finalité	Compétence	Performance	Sanction
1	Le narrateur	comprendre le monde	en avoir une vision plus juste	penser, utiliser le langage	échec	«Le souffle coupé»
2	La réalité (des choses)	s'imposer dans leur existence même	sans finalité	existence objective	réussite	«Le souffle coupé» du narrateur

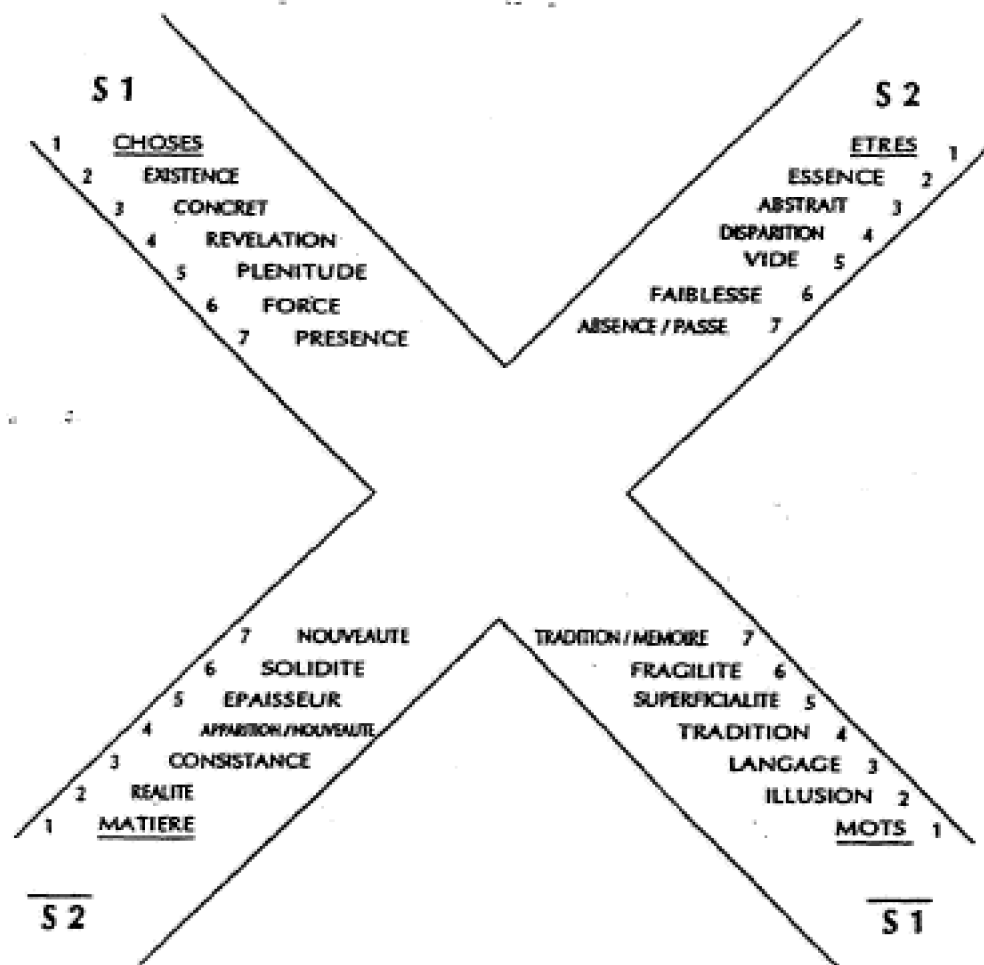
COMPOSANTE DISCURSIVE

PN	Rôles thématiques	Parcours figuratifs	Vérité du personnage	Qualificatifs	Attitude de l'auteur (ou du narrateur)
1	le solitaire l'intellectuel le penseur	Solitude réflexion	vrai		convient de la vérité de cette quête
2	l'objet le monstre	existence apparence objective hostilité peur	vrai	Monstrueuse effrayante obscène	hostilité dans la mesure où cette révélation de la matérialité des choses dévoile aussi la vanité du langage et de la réflexion.

1.3.2. Les structures profondes.

* 1. Inventaire des isotopies.

Détente / Paix, Agression / Hostilité, Sûreté / Sécurité, Peur / Insécurité, Anormalité / Monstruosité, Fragilité/ Force, Révélation/ Inconscience, Conformiste/ Rupture, Existence/Essence, Réflexion/Expérience, Concret/Abstrait, Réalité/Illusion, Superficialité/Profondeur, Vide/Plénitude, Consistance/Individu, Informe / Massif, Tête/Racine, Présent/Passé.



1.3.3. Synthèse de l'approche sémiotique.

Le texte présente une dépréciation des êtres et du langage, face à la réalité matérielle et aux choses qui apparaissent dans leur épaisseur et dans leur plénitude. Dévalorisation de la réflexion théorique incapable de rendre compte de la réalité du monde et occultant par le langage même la matérialité des choses. Le texte développe cette émergence de la matérialité, en la présentant à la fois comme une nouveauté qui fait rupture, mais aussi comme une menace.

1.4. Approche sociocritique.

1.4.1. Quelle vision du monde ? Un groupe social fait la découverte douloureuse de l'existence, jusque là ignorée ou méconnue, d'autres réalités (y compris d'autres groupes sociaux)... Vision pessimiste : sentiment d'une menace.

1.4.2. Société qui s'exprime dans ce texte : La société bourgeoise intellectuelle d'entre-deux-guerres...

1.4.3. Justification : Cette société, jusque là protégée, découvre, comme une nouveauté et comme une menace, la réalité du prolétariat qui manifeste son existence et sa présence de force matérielle, de façon offensive. Face à ce danger potentiel, à la

vision de ces «masses monstrueuses en désordre» dans lesquelles on peut reconnaître le cortège des «monstrueuses» manifestations populaires qui précéderent la victoire du «Front Populaire», la classe bourgeoise remet en question sa propre perception essentialiste du monde et s'interroge sur son avenir. Cette prise de conscience, qui conduira plus d'un intellectuel bourgeois à prendre position en faveur de la cause du peuple, ne se fait pas sans un certain malaise...

1.5. Approche psychocritique.

Figures	Situations / Relations
* L'homme seul	Deux situations distinctes et opposées : - perception naïve de la réalité - révélation triviale de cette réalité
* Les choses	Au cours de cette révélation, un sentiment de malaise et refus d'un contact vécu comme une agression...

Un être solitaire, qui a une connaissance naïve des réalités et qui s'est complu dans cette relation, fait l'expérience d'une situation de qui le révèle brusquement à une perception triviale de l'existence ou le contact des choses semble soudain prendre une dimension sexuelle. Un malaise et un sentiment de répulsion le saisissent au spectacle de ces «masses monstrueuses et molles» dans lesquelles il voit l'image d'êtres autonomes et potentiellement agressifs «d'une effrayante et obscène nudité».

1.6. Système interne du texte de J-P Sartre : Le texte se fonde sur le principe d'une substitution, d'une subversion des valeurs du «haut» et du «bas» ressentie comme une rupture...

Production d'un paragraphe de synthèse autour du système interne de ce texte
:

Dans le cadre d'un jardin public qui nous est décrit dans ses éléments, le narrateur fait état d'une expérience sensorielle où il prend conscience de l'existence objective des choses et découvre la vacuité de son être et du rapport au monde qui résulte chez lui d'une philosophie essentialiste. Cette découverte prend la forme d'une rupture qu'indiquent tout aussi bien l'emploi du temps, les niveaux de langue, les modifications du rythme... Face à la force matérielle des choses, l'homme, à l'image d'Adam exclu du Paradis terrestre, ne peut espérer que sur ses propres ressources. Or, dans ces circonstances, l'esprit et la raison apparaissent incapables de produire autre chose qu'un langage vain et plein d'illusions, occultant, par son opacité liée à l'abstraction, la réalité du monde. On assiste à un renversement des valeurs traditionnelles et philosophiques au bénéfice d'un matérialisme triomphant. Les symboles eux-mêmes participent de cette subversion : la racine se substituant à la tête, c'est la réalité des choses qui prend la place des mots, c'est la matière détrônant l'esprit... Une telle montée des forces, des valeurs matérielles et de leur idéologie, traduit la prise de conscience par la classe bourgeoise d'entre-deux-guerres (qu'incarnent l'auteur et son narrateur, Antoine Roquentin) du nouveau pouvoir que représentent les masses du prolétariat industriel. On peut penser aussi que ce texte manifeste les structures et les conflits inconscients de l'auteur et

signale la singularité de sa relation à l'autre, La poussée des pulsions et des fantasmes sexuels et le refoulement de ces pulsions, à travers le mécanisme de projection et une attitude réactionnelle dure, laissent entrevoir un conflit inconscient. Tout se passe, en effet, comme si l'être conscient de l'auteur, croyant découvrir, à travers les autres et la réalité du monde, des êtres autonomes, sans retenue et potentiellement agressifs, cherchait à s'en défendre en limitant plus ou moins consciemment son attachement envers eux et envers le monde extérieur : «L'enfer, c'est les autres».

16.5.2.4. Apprentissage 4 : apprendre à confronter le système interne découvert dans un texte avec celui d'autres textes empruntés à la même littérature et relevant du même système culturel de référence.

La consigne suivante est communiquée à la classe : A partir des systèmes internes des textes suivants analysés précédemment, vous réaliserez une comparaison systématique et identifierez le système culturel général qui constitue le substrat mythique de référence de ces textes.

- «Mignonne, allons voir» de P. de Ronsard, *Odes*, 1553.
- Un extrait de *Du côté de chez Swann* de M. Proust, 1913.
- «La dormeuse» de P.Valéry, *Charmes*, 1922.
- Un passage de *La Nausée* de J.P. Sartre, 1938
- Un extrait de *La Peste* d'A.Camus, 1947.

La confrontation entre les systèmes internes spécifiques à chacun de ces textes peut s'opérer sous la forme d'un tableau. Ce tableau permet tout d'abord un repérage des éléments structurels communs aux systèmes internes dégagés.

Il facilite ensuite la reconnaissance des traits culturels communs, lesquels rendent possible, à leur tour, l'identification du système culturel général qui est au principe de ces textes et de leur signification.

1. Rappel du système interne propre à chaque texte.

SYSTEMES INTERNES TEXTES	Les significations principales liées au système interne	Les signes structurels caractéristiques du système interne	Modélisation logico-mathématique du système interne			Énoncé verbal du système interne
			polarité	rapport logique	polarité	
«Mignonne, allons voir» RONSARD 1553	- Désir de retrouver une stabilité face à la menace du temps - Opposition entre désir et crainte, entre tragique et félicité-	- Changement lexical : temps, désir, dégradation, plénitude et finitude - Métaphores : femme-fleur	-	\neq $=$	+	Le temps vécu comme tension entre crainte et désir, entre mort et vie

- Le signe + suivi de - symbolise le versant nostalgique du texte et de la dégradation due au temps. Le signe - suivi de + représente la conquête du bonheur passé et la transformation positive du passé en présent.
- Tout en étant présentés dans le texte sous une forme dépréciée, l'essence et le langage censé l'incarner par ses abstractions, n'en sont pas moins crédités, au moins dans la conception traditionnelle, de valeurs positives, ce qui justifie qu'ils soient symbolisés ici par le +. Quant au deuxième - de la première colonne, il représente la forme dépréciée sous laquelle le texte montre l'essence ou la conception essentialiste du monde dans la mesure où elle n'a pas de consistance objective des choses existantes.

2. Repérage des éléments structurels communs .

On repère, dans la confrontation réalisée entre les systèmes internes résultant de l'analyse des cinq textes, de nombreux points communs et en particulier une double polarité, négative et positive. Cette orientation positive du système interne peut être soit directement et explicitement formulée par les énoncés choisis, soit indirectement déductible de ces énoncés. C'est le cas, par exemple, du texte de J.P. Sartre où la supplantation du haut par le bas et de l'essence par l'existence amène à poser une orientation positive de la transformation, dans la mesure même où l'essence se trouve présentée par le texte sous une forme dépréciée, alors que l'existence, tout en étant source de répulsion, a le privilège de la consistance et de la plénitude objectives.

3. Repérage des traits culturels communs et réinterprétation des textes à partir de ces traits culturels.

Les points communs qui viennent d'être repérés, c'est-à-dire la structure bipolaire orientée positivement, quels que soient les thèmes variés à travers lesquels ce paradoxe se formalise, ont une origine et une dimension culturelles. L'identification dans les points retenus, de traits culturels émanant d'un substrat mythique commun suppose que soient reconnus, dans la valorisation systématique de certains thèmes (comme le désir, la vie, l'unité, l'existence), et dans l'orientation positive du paradoxe, forme sur laquelle se structurent les différents systèmes internes ici analysés, les marques propres à un système culturel et les signes référentiels d'une appartenance culturelle.

Le texte d'Albert Camus, pour ne prendre qu'un seul exemple, peut être lu comme une reformulation et une réexplicitation du mythe fondateur du christianisme, la correspondance harmonieuse et heureuse entre les êtres et les éléments, le passage de la diversité et des solitudes séparées à l'unité sont des traits, d'évidence, redevables au mythe fondateur du christianisme. Quant à la nature à laquelle les hommes s'unissent dans leur baignade qui constitue pour eux plus qu'un ressourcement, elle devient le décor d'une expérience commune qui permet aux deux êtres dont l'existence a été traversée par le tragique et par la mort de connaître et de vivre en plénitude un moment de résurrection et de bonheur.

16.5.2.5. Apprentissage 5 : apprendre à situer un texte ou une oeuvre dans un espace et dans un système culturels plus vastes et à repérer l'inscription

particulière de ce système culturel dans l'oeuvre.

L'apprentissage qui suit est conçu pour être réalisé dans le cadre de la classe de Première, comme élargissement d'un groupement de textes portant sur la «marginalité». Le thème retenu ayant fait l'objet d'une étude à travers un ensemble de textes, selon les modalités définies par les Instructions Officielles concernant l'Epreuve Anticipée de Français^{1028 0}, les élèves sont invités à choisir individuellement une oeuvre complète parmi la liste suivante de romans appartenant à diverses littératures de l'Europe contemporaine et datant des années 45-75 :

- - *Le Christ recrucifié* de Nikos Kazantzaki (48-54),
- - *L'ennui* d'Alberto Moravia (60),
- - *Une journée d'Ivan Denissovitch*, d'Alexandre Soljenitsyne (61),
- - *L'Orange mécanique* d'Anthony Burgess (62),
- - *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier (67),
- - *L'honneur perdu de Katharina Blum* d'Heinrich Böll (74).

A l'issue de ce choix, sont constitués des groupes d'élèves auxquels sont données les consignes suivantes :

vous lirez individuellement et vous analyserez, dans un travail préparatoire et selon la démarche anthropologique apprise en classe, l'oeuvre choisie.

Vous élaborerez ensuite, individuellement et collectivement, le compte-rendu de cette lecture sous la forme du script de l'exposé qui sera fait oralement devant la classe.

Vous ferez apparaître, en particulier, au terme de l'exposé de cette analyse, le système interne de l'oeuvre et les traits culturels qui la caractérisent.

Suit le temps d'exposé au cours duquel l'enseignant procède à une prise d'information précise qui permet aux élèves de la classe de constituer un tableau de confrontation. Le tableau qui suit fait un état des informations minimales auquel doit aboutir la mise en commun en vue d'une confrontation fructueuse. Les informations apportées au cours de cette mise en commun peuvent être l'expression rassemblée et concertée des remarques additionnelles des divers groupes d'élèves, ou émaner des apports complémentaires de l'enseignant, là où le niveau des informations et des réflexions fourni par les élèves s'avère manifestement insuffisant. Quatre entrées ont été retenues : un bref résumé de l'oeuvre, permettant de rendre compte, sous une forme concise, de l'essentiel du schéma narratif, une liste des mots-clés ou des thèmes principaux, la formulation synthétique du système interne propre à l'oeuvre analysée et un inventaire des traits culturels spécifiques à la culture dans laquelle l'oeuvre a été produite.

Résumé de	1) Kazantzaki, <i>Le Christ Recrucifié</i>	2) Moravia, <i>L'ennui</i> (60) Dino,
------------------	--	---------------------------------------

^{1028 0} Note de service n°= 96-016 du 17.01.1996 : «Epreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique», B.O. n°= 4 25 janvier 1996 et la Note de Service n°= 83-246 du 27 juin 1983 intitulée : «Epreuves orale du premier groupe anticipée ou non, épreuve de contrôle du deuxième groupe».

l'œuvre	(48-54) Dans le village de Lycovrissi, selon la tradition, Manolios le berger va jouer la Passion du Christ avec d'autres villageois. L'arrivée de réfugiés grecs, désireux de s'installer, va constituer l'élément déclencheur d'un conflit entre les nouveaux venus et la population de Lycovrissi. Manolios, qui se range aux côtés des réfugiés, sera tué par le pape du village, le matin même de Noël. Après l'enterrement du héros, la communauté des réfugiés reprend sa marche.	le héros du roman, après avoir tenté vainement de représenter le monde réel par la peinture, rencontre Cécilia, avec laquelle il renouvelle la même expérience. Celle-ci, en effet, demeure insaisissable en dépit des efforts accomplis par Dino pour s'en rendre possesseur. La fin du roman décrit la découverte que le jeune homme fait après un accident : il est possible d'entretenir avec la vie, avec les autres et avec la réalité du monde, un autre mode de rapport, celui qu'il nomme contemplation.
Mots-clés ou thèmes principaux de l'œuvre	religion, violence, salut, injustice, monde rural, occupation, révolte, solidarité, amour	ennui, insatisfaction, amour, peinture, échec, possession, richesse, insaisissabilité, jalousie, réalité, contemplation
Système interne de l'œuvre	Une structure paradoxale faite de tragique et d'un dépassement du tragique : la vie l'emporte sur la mort.	La transformation d'un rapport à l'autre et au réel avec dépassement du tragique.
Traits culturels présents dans l'œuvre	- intérêt pour le fait religieux chrétien (ici sous la forme orthodoxe) - valeur accordée à l'étranger et au faible - importance de la réalité rurale - subtilité ou astuce consistant à résoudre une situation délicate ou critique (occupation, erreur individuelle...)	- intérêt pour l'art - place de la femme (mère, maîtresse...) - sentiment d'insatisfaction et visée d'absolu - dénonciation d'une certaine apparence et importance du paraître - importance de l'altérité - dépassement du tragique
Résumé de l'œuvre	3) Soljenitsyne, <i>Une journée d'Ivan Denissovitch</i> (61) Dans un camp de prisonniers en Sibérie, Choukov va connaître une nouvelle journée de détention. Cette journée, semblable aux autres, est marquée par les heures, par l'accomplissement des tâches quotidiennes et rythmée par les maigres repas. Malgré la lutte contre le froid, la faim et les brimades habituelles, Choukov n'en	4) Burgess, <i>L'Orange mécanique</i> (62) Dans une banlieue d'une ville anglaise des années 50, le chef d'une bande de jeunes voyous, Alex raconte dans un premier temps, les «exploits» violents de son groupe, puis les circonstances de son incarcération et fait le récit de l'expérimentation rééducative que le système de «Récupération des Personnes

	<p>vit pas moins une journée sans grand drame. Au soir, le héros s'endort satisfait d'une journée «sans seulement un nuage. Presque de bonheur».</p>	<p>Criminelles» opère sur lui. La violence du personnage, d'abord perçue comme une négation de toute valeur, prend par la suite le sens d'un refus d'une société totalitaire programmée pour un bonheur sans conscience.</p>
<p>Mots-clés ou thèmes principaux de l'œuvre</p>	<p>camaraderie, emprisonnement, liberté, temps, habitude, travail, contraintes, joie, discipline, arbitraire, faim, survie, univers concentrationnaire</p>	<p>délinquance, jeunesse, violence, expérimentation, emprisonnement, musique, société, rééducation, liberté, dérision, humour, peur, survie, religion</p>
<p>Système interne de l'œuvre</p>	<p>Une structure paradoxale où l'enfermement et la médiocrité ne l'emportent ni sur la vie ni sur la joie.</p>	<p>Ce qui apparaît d'abord comme la barbarie absolue s'avère n'être pas si barbare que cela. A sa manière, le personnage connaît la transformation paradoxale du bourreau en victime et fait une expérience salutaire.</p>
<p>Traits culturels présents dans l'œuvre</p>	<p>- un tragique sans tragédie - tenacité et force du personnage - fraternité entre les codétenus - importance de la hiérarchie - acceptation sans révolte - inventivité débrouillarde</p>	<p>- cosmopolitisme linguistique - importance de la liberté et de la conscience - distance avec l'expérience vécue - importance du mal et de la violence - dénonciation d'une déshumanisation des rapports humains - valorisation de l'expérience</p>
<p>Résumé de l'œuvre</p>	<p>5) Tournier, <i>Vendredi ou les limbes du Pacifique</i> (67) Robinson, à la suite d'un naufrage dont il est l'unique rescapé, se trouve sur une île déserte où il organise sa survie. Il commence par civiliser l'île qu'il nomme Speranza. Cette œuvre de civilisation accomplie dans la solitude s'amplifie avec la venue de Vendredi. Celui-ci qui contribue, par accident, à détruire l'ordre instauré par Robinson, initie progressivement le civilisé-civilisateur à la vie sauvage. A l'arrivée d'un navire grâce auquel</p>	<p>6) Böll, <i>L'honneur perdu de Katharina Blum</i> (74) Dans une ville rhénane, Katharina Blum, jeune femme tranquille, devient l'héroïne malgré elle d'un fait divers dont la presse orchestre le retentissement médiatique. Accusée d'être complice d'un terroriste, elle voit sa réputation bafouée et son environnement mis en cause. Elle en vient, pour venger son honneur perdu, à tuer le journaliste responsable des accusations qui ont fait son malheur. L'acte accompli, elle se</p>

	Robinson pourrait rejoindre sa patrie, le héros préfère demeurer sur l'île et Vendredi choisit de partir en direction de l'Angleterre.	constitue librement et sereinement prisonnière.
Mots-clés ou thèmes principaux de l'œuvre	solitude, civilisation, vie sauvage, espérance, renaissance, initiation, liberté, renoncement, survie, découragement, nature	violence, politique, presse, innocence, injustice, révolte, compromission, honneur, communication, argent, justice, amour
Système interne de l'œuvre	Une structure paradoxale montrant combien la vie civilisée n'est pas si civilisée que cela : la vraie vie est ailleurs...	Paradoxe d'une coupable innocente et d'une innocente coupable, paradoxe du langage, vecteur de l'accusation et support de la défense, paradoxe d'une libération dans le sacrifice.
Traits culturels présents dans l'œuvre	- maîtrise d'une situation de crise - importance du raisonnement - un certain traditionalisme qui n'exclut pas une volonté de dépassement - importance de l'altérité et de la liberté - conscience d'une supériorité culturelle	- dénonciation de la violence - affirmation de soi par la violence - un certain idéalisme - intransigeance dans les positions - importance de la structure publique et des manifestations extérieures

A partir de la confrontation des différents systèmes internes, les élèves sont invités à procéder à une identification du mythe qui est au fondement des littératures européennes.

Les convergences repérées permettent, en effet, d'observer et de décrire les traits principaux fondateurs de la culture européenne, lesquels sont mis en œuvre dans les productions culturelles, ici littéraires et plus précisément romanesques, sur le modèle du mythe emprunté au christianisme. Ce mythe, qui est récit et repose, comme nous avons pu le constater dans chacune des œuvres romanesques analysées, sur une structure paradoxale, relate la mort et la résurrection d'un personnage, nous livre les conditions tragiques de son existence, sans que le tragique et la mort suffisent à rendre compte de cette existence et sans que le tragique et la mort l'emportent sur les forces de vie. Ce mythe, qui apparaît bien aux principes d'œuvres appartenant à diverses littératures de l'Europe contemporaine, se présente comme un récit symbolique fondamental et fondateur.

Dans la mesure où ce même mythe sert de modèle structurant aux différentes œuvres romanesques analysées ici, dans la mesure où il fournit aux sociétés et aux cultures dans lesquelles ont été produites ces œuvres un récit de référence et un modèle de signification, il est possible et nécessaire d'y voir le substrat mythique commun sur lequel se fonde la culture européenne et par rapport auquel les diverses littératures nationales ou régionales peuvent présenter diverses variations ou écarts.

Si cette analyse anthropologique rapide sur les littératures européennes contemporaines s'inscrit comme prolongement et comme élargissement d'une étude du

thème de la «marginalité» dans la littérature française de la même époque, comme il a été signalé plus haut, l'enseignant peut faire observer à ses élèves combien l'attitude de marginalité (illustrée dans ces oeuvres par des configurations contextuelles différentes) correspond souvent, dans une société donnée, à travers son élite ou un groupe social, à des valeurs contenues dans le mythe qui est au fondement de la culture. Qu'il s'agisse d'Alex, de Choukov ou de Katharina Blum, pour ne prendre que ces exemples, les personnages dont les auteurs respectifs ont valorisé le parcours au point d'en faire des héros, et que le public a identifiés et reconnus comme tels, constituent des réidentifications et des réexplicitations du modèle mythique fondateur de la culture chrétienne.

Suite à cette étape d'identification du substrat mythique européen, peut s'opérer une dernière étape, celle consistant à repérer et interpréter les variations entre le mythe commun et les littératures appartenant à l'aire culturelle européenne. Une première analyse peut être réalisée par l'enseignant (par exemple sur *L'ennui* de Moravia) à la suite de laquelle, en partant de ce premier traitement et des informations rassemblées dans l'étape précédente, les élèves pourront sans effort généraliser.

Si l'on prend l'exemple de *L'ennui* de Moravia, cette oeuvre présente, par rapport aux autres oeuvres du corpus retenu, et par rapport au mythe fondateur du christianisme qui vient d'être rappelé, un certain nombre de traits qui la singularisent et qui constituent autant d'écarts ou de variations. En particulier, s'il est vrai que la partie de l'oeuvre consacrée à l'aspect résurrectionnel du mythe christique existe bien, prenant ici la forme du nouveau rapport contemplatif au monde initié par Dino, force est de constater que cette part est réduite dans l'oeuvre du romancier italien, au profit de l'aspect ou du segment mortifère ou tragique de ce même mythe. L'existence de cette variation, qui peut être mise au compte des identités particulières au principe de l'oeuvre, n'empêche pas l'expression du modèle culturel global. Tout se passe comme si le mythe fondateur de la culture européenne exerçait une poussée ou une pression sur la personne de l'auteur afin que celui-ci le prenne en compte dans la globalité.

Une autre forme d'analyse des écarts et des variations peut être soumise aux élèves, celle relevant d'une perspective historique ou chronologique. Il s'agit d'observer les évolutions et les transformations du mythe commun à travers les oeuvres et les années.

On constate, si on suit l'ordre chronologique des six oeuvres du corpus, une première transformation correspondant à un amortissement progressif du segment tragique. Entre *Le Christ recrucifié*, élaboré en 48 (publié en 54) et *Vendredi ou les limbes du Pacifique* que M.Tournier publie en 67, une atténuation et une réduction de la place accordée au tragique peut s'observer au fil des oeuvres, ce qui n'exclut pas la position exceptionnelle que puisse prendre une oeuvre comme *L'honneur perdu de Katharina Blum*, l'ouvrage le plus tardif du corpus, mais non pas le moins chargé de tragique.

Autre variation observable, le traitement du mythe s'avère de moins en moins explicite au fil des années et des oeuvres. Entre la réitération presque systématique de la Passion du Christ que présente le roman de N. Kazantzaki et *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de M. Tournier qui choisit de reproduire le mythe littéraire de Robison, une évolution se dessine vers une moindre explicitation des références chrétiennes. Une telle

évolution qui confirme une sécularisation du mythe n'empêche pas, là non plus, la possibilité d'exceptions, position où se singularise, une nouvelle fois, le roman d'H. Böll.

Interpréter la première des variations constatées revient à établir le rapport entre l'atténuation ou l'emphémisation graduelle du tragique avec l'éloignement progressif des événements les plus dramatiques que l'Europe ait traversés en ce siècle. Cette explication générale mérite toutefois d'être complétée par la prise en compte des faits propres à une nation. Il est incontestable, notamment, que les rapports conflictuels qui définissent le climat du roman de N. Kazantzaki ne sont pas sans relation avec la guerre civile qui éclata en Grèce au moment de la Libération.

L'explication avancée implique aussi que soit tenu compte des transformations sociétales propres à certaines sociétés. C'est ainsi que *L'ennui* d'A. Moravia traduit, de façon exemplaire, l'atmosphère délétère qui accompagne le passage, dans l'Italie des années 50 et 60, d'un régime fasciste à une civilisation de consommation.

Quant à la position doublement exceptionnelle que le roman d'H. Böll représente par rapport aux autres œuvres analysées, (d'une part, dans l'importance qu'il concède au tragique et d'autre part, dans l'explicitation directe du mythe christique), cette double position d'exception peut s'expliquer par le véritable traumatisme qu'ont pu constituer, pour l'Allemagne et pour sa culture, l'émergence brutale du nazisme et la ruine à laquelle il a conduit, ou par le développement plus récent, outre-rhin, du terrorisme anticapitaliste.

Ces événements particulièrement tragiques constituent des motifs suffisants pour rendre compte de l'étonnante intensité et de la particulière résonance que prend dans ce roman le segment tragique du mythe fondateur de la culture chrétienne. Mais, comme on peut le constater, cet écart ne conduit pas dans ce roman à une disparition, ni même à un effacement du segment résurrectionnel de ce même mythe, puisqu'on assiste, avec la délivrance finale que représente, aux yeux de l'héroïne, le fait de se livrer, à une réexplicitation du parcours de la figure christique.

16.5.2.6. Apprentissage 6 : apprendre à produire une communication rendant compte de sa lecture anthropologique d'un texte littéraire et des dimensions culturelles de ce texte.

Nous avons choisi de réaliser cet apprentissage en prenant comme support un extrait du *roi pêcheur* de J. Gracq¹⁰²⁹. Pour accomplir cette tâche, l'élève va devoir mettre en place une stratégie lui permettant d'atteindre l'objectif fixé.

Première étape de cette stratégie ou de ce plan d'action : il va s'agir de procéder à l'analyse du texte à travers l'application des différents modèles de lecture. Six approches vont être successivement réalisées : structurale, sémiotique, psychocritique, sociocritique et mythocritique.

Approche structurale

1.1 Inventaire des signes

¹⁰²⁹ 1 Le texte retenu se situe aux pages 118-121 de la pièce, commence avec la réplique de Kundry : «Perceval, tu dois rester cette nuit au château» et se termine, au bas de la page 121, avec la phrase de Perceval : «Mais j'en aurai le coeur net».

· **Champs lexicaux sur le texte-à-dire** ¹⁰³⁰ 2

- KUNDRY 1	Etre humain, Obligation, Présence, Nuit, Cadre spatial, Château.
- PERCEVAL 2	Présence, Mort, Remords, Honte, Indignation, Sensation, Literie, Tâche, Sang, Corps, Intuition, Vie, Indélébilité.
- KUNDRY 2	Obligation, Présence.
- PERCEVAL 2	Imprudence, Illimité, Estimation, Animal, Proposition, Prostitution, Perversion / Mal, Corps, Copie / Imitation.
- KUNDRY 3	Emotion, Silence, Violence, Volonté, Mépris, Dégoût, Attention, Folie, Mort, Violence, Obligation, Adhésion, Regard, Mensonge / Vérité, Ressemblance, Mère, Invocation, Mort, Calme, Ecoute, Savoir, Vérité, Secours, Aide, Enfant, Affection, Indicible, Adhésion et Confiance, Evénement, Château, Exclusion, Peur, Présence, Obligation, Vieille / Vigilance, Secret, Changement, Solennité, Durée, Regret.
- PERCEVAL 3	Explication, Incrédulité
- KUNDRY 4	Impuissance, Mystère, secret, Perte, Inconscience / Méconnaissance, Blessure, Honte.
- PERCEVAL 4	Sang, Aveuglement / Fascination, Changement.
- KUNDRY 5	Proximité, Nuit, Révélation, Lucidité.
- PERCEVAL 5	Analogie, Discours, Constat, Lucidité, Nuit.
- KUNDRY 6	Existence, Clarté, Connaissance, Mal.
- PERCEVAL 6	Signification.
- KUNDRY 7	Pitié, Amour, Compréhension, Fantastique / Mort, Ensorcellement, Pouvoir, Réveil / Résurrection, Don, Joie, Vie, Volonté, Attent'e, Temps, Soir, Fuite, Honte / Honneur.
- PERCEVAL 7	Opposition, Personne.
- KUNDRY 8	Désengagement, Avenir, Mort, Bonheur.
- PERCEVAL 8	Mort.
- KUNDRY 9	Sacrifice, Conviction, Vérité.
- PERCEVAL 9	Emotion, Incompréhension, Mystère, Présence, Doute, Folie, Château, Etrangeté / Menace, Dieu, Réveil, Futur, Certitude.

· **Champs lexicaux sur les didascalies** ¹⁰³¹ 3 :

¹⁰³⁰ 2 Selon le principe déjà appliqué plus haut, nous procédons à une analyse différenciée du discours selon les acteurs et selon les répliques. Kundry 1 : signale les faits contestables dans la première réplique de Kundry.

¹⁰³¹ 3 Les didascalies sont, elle aussi, numérotées selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Didascalie 1 (118) signale la première didascalie du texte située à la page 118 ; didascalie 9 (120), la neuvième didascalie du texte délimité qui figure à la page 120.

Volume III. De la mise en œuvre didactique d'une lecture anthropologique qui est acte fondateur de l'œuvre, du lecteur, personne et être de culture : plan de formation

Kundry / didascalie 12 (121)	Regard, Pudeur.
Kundry / didascalie 2 (118)	Gravité, Prière / Supplication
Kundry / didascalie 2 (118)	Gravité, Prière / Supplication.
Kundry / didascalie 4 (118)	Accablement, Posture, Literie, Repos.
Kundry / didascalie 5 (118)	Mouvement, Supplication, Corps.
Kundry / didascalie 6 (119)	Pause.
Kundry / didascalie 7 (119)	Ecoute.
Kundry / didascalie 9 (120)	Mouvement / Impulsion.
Perceval / didascalie 1 (118)	Violence.
Perceval / didascalie 10 (121)	Emotion.
Perceval / didascalie 11 (121)	Impression, Regard.
Perceval / didascalie 12 (121)	Rire, Brusquerie, Enfant.
Perceval / didascalie 3 (118)	Colère.
Perceval / didascalie 8 (119)	Emotion.

- Faits de langue :

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

Kundry 1	*Apostrophe sur Perceval	*Perceval sujet d'un verbe exprimant l'obligation
Perceval 2	*Formules négatives : Je <u>ne</u> peux...sans, Je <u>ne</u> pourrai :	Expression des réticences.
Kundry 2	*Répétition de Perceval en position d'apostrophe	* « <u>Il faut</u> rester» : formulation instantane d'une obligation.
Perceval 2	*Phrase exclamative : «Chienne !» Expression d'une injure et d'un refus.	* Enumération de verbes de verbes d'action, tous marqués par un sémantisme négatif : formules de la dérision et du mépris.
Kundry 3	*Les points de suspension : signe d'un discours émotif	* Propositions indépendantes juxtaposées : désarroi et discours émotionnel
	* Répétition de «écoute-moi», «il faut, il faut...», «regarde moi»	* Emploi récurrent de l'impératif
	* Répétition de «comme un enfant»	* Formulation paradoxale : «Je ne puis parler, mais tu dois me croire»
	* «Parce que » répété : le discours devient explicatif	
Perceval 3	* Exclamation et demande impérative : expression d'une forte curiosité	* Interrogation : attitude sceptique et dubitative
Kundry 4	* Passage de la première à la deuxième personne : insistance mise sur le rôle de Perceval	* «N'as-tu rien su voir» répété : sollicitation insistante de l'expérience vécue par Perceval
Perceval 4	* Enumération de trois verbes ayant pour sujet commun le «sang» d'Amfortas : vision obsessionnelle	* Exclamation : état émotif intense
Kundry 5	* Emploi répété du futur : fait avéré ou présenté comme tel	
Perceval 5	* Deux temporalités passées : l'imparfait, temps passé relativement lointain et le passé-composé, celui de l'expérience récente	* Exclamation et souhait ironique : «que la nuit retombe !»
Kundry 6	* Système comparatif : «il est un jour plus clair que la connaissance du mal»	
Perceval 6	* Interrogation	
Kundry 7		

	* Formules interro-négatives sollicitant une réponse affirmative	* Plusieurs pronoms en position syntaxique d'objet : rôle passif dans l'action
	* Répétition de «Tu peux» : Perceval sujet investi d'un rôle actif, à partir de ses compétences	* Répétition de «t'attend»
	* «Ce soir entre tous les soirs» = formulation sacralisante	
Perceval 7	* Apostrophe sur Kundry	* Interrogation portant sur la participation de Kundry à l'action évoquée
Kundry 8	* Kundry sujet de verbes d'état	
	* Répétition du verbe mourir	* Répétition de l'adjectif «heureuse»
Perceval 8	* Interrogation	
Kundry 9	* Phrase à syntaxe segmentée	
Perceval 9	* Perceval fait le bilan de l'action de persuasion qui s'est exercée sur lui («tu m'as touché, Kundry»).	* Répétition de «mais» : ce qui le détermine à rester, ce sont les mystères et les dangers : réaction héroïque du chevalier...

- Métaphores - Comparaisons

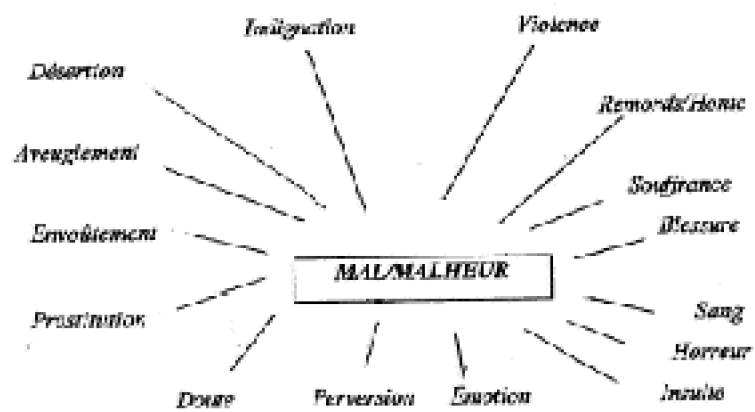
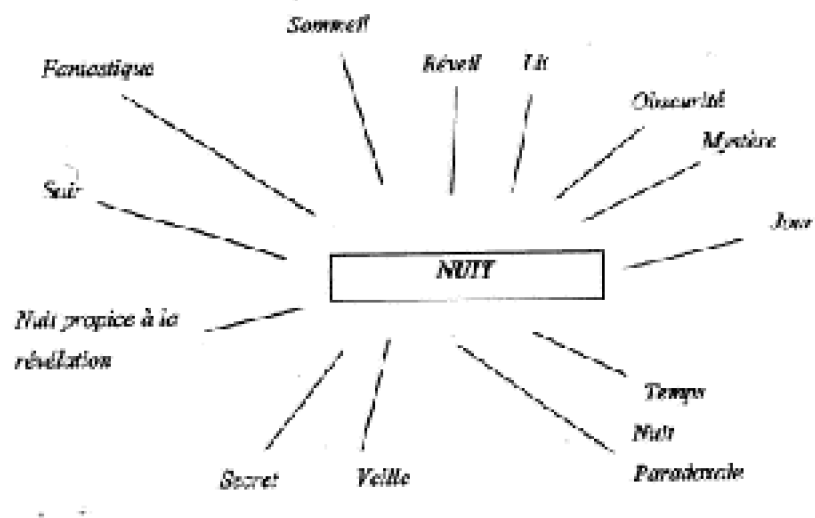
Perceval 1 (118)	* «J'en mourrais de remords et de honte» : ampleur du déshonneur *«Il me semble que de ma vie je ne pourrai les en laver» : aspect indélébile de la tache
Perceval 2 (118)	* «l'imprudence passe les bornes» : dépasse les limites * «Chienne !» : Kundry assimilée à un animal : injure * «De me souffler ton venin» : discours dangereux
Kundry 7 (119)	* «ils ressemblaient aux yeux de ta mère» : instauration d'un rapport mère/enfant * «Comme un enfant très cher... Comme un petit enfant» : idem * «Ce sang m'aveuglait, m'envoûtait» : état de trouble de Perceval dont la raison est affaiblie ou obscurcie * «me cousait les paupières» : comme à un oiseau de proie pour le dresser (vocabulaire de fauconnerie) : action visant à supprimer par contrainte toute lucidité
Kundry 5 (120)	* « tu seras dessilé» : comme à un oiseau de proie dont on a enlève les liens par lesquels on avait cousu ses paupières (terme de fauconnerie)
Kundry 7 (120)	* «Montsalvage est peuplé de fantômes» : les chevaliers sont assimilés à des spectres * «Montsalvage t'attend» : personnification de l'attente : Perceval est ainsi mis face à ses responsabilités : quelqu'un compte sur son action et met son espoir en lui * « Le désertes-tu ?» : l'abandonneras-tu ?

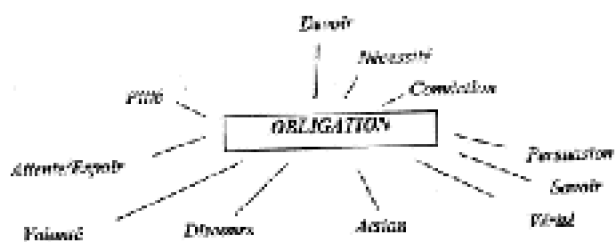
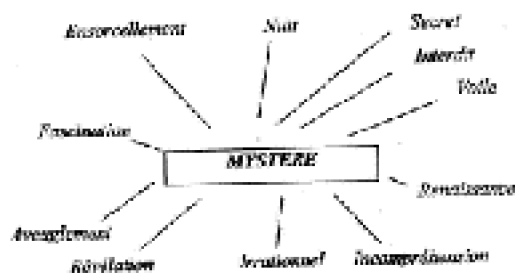
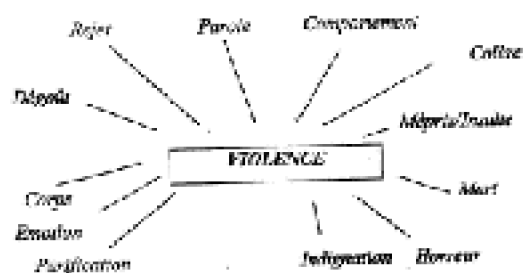
1.2. Synthèse de l'approche structurale :

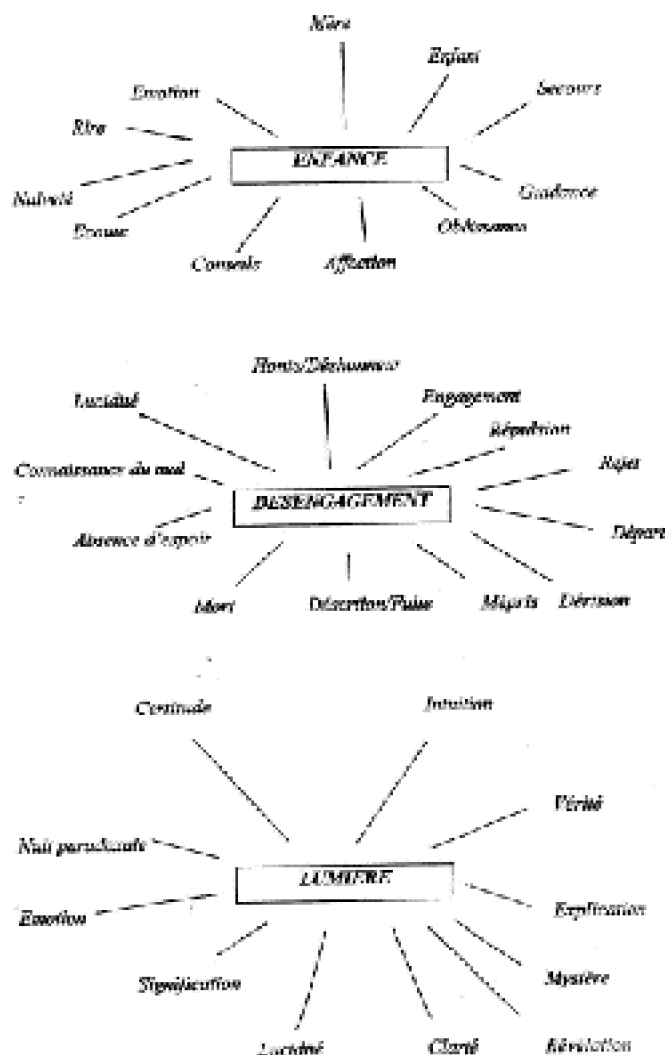
- L'auteur nous met en présence de deux personnages en attente d'un événement mystérieux qui doit se dérouler dans un château au cours de la nuit.
- J.Gracq met en scène la difficile persuasion de Perceval par Kundry : alors que le chevalier s'apprête à quitter le château, à la suite d'une scène atroce dont il a été le témoin en ce lieu, Kundry exerce sur lui une véritable action de conviction et finit par le toucher et par la persuader de demeurer au château. Si elle parvient à réaliser cette opération de séduction et de persuasion, c'est d'abord en rétablissant des liens de confiance et d'intimité avec Perceval qui se fonde sur un rapport mère/enfant, c'est ensuite en jouant de l'importance de l'événement à venir et c'est enfin en montrant au jeune chevalier quel déshonneur il y aurait pour lui à abandonner Montsalvage qui compte sur son action pour pouvoir revivre.
- Le dramaturge, en nous montrant que le héros se trouve enclin, après l'avoir rejetée, à accepter la demande de Kundry à partir du caractère énigmatique et mystérieux de l'aventure qui lui est proposée et du défi qu'une telle action représente, nous invite à voir dans cette scène une nouvelle manifestation de la double postulation de l'homme à l'égard du mystère et du magique.

2. Approche thématique

2.1. Constellations thématiques.







2.2. Synthèse de l'approche thématique :

- on est mis en présence, dans un environnement nocturne et médiéval, de deux discours évoquant le mal sous ses différentes formes, la violence, qu'elle soit verbale ou comportementale, et la proximité d'un événement attendu faisant rupture. Un tel événement, qui doit se dérouler dans la nuit et qui est, de ce fait, entouré par les acteurs d'un certain mystère sollicite l'esprit d'aventure du chevalier Perceval auxquels sont rappelés ses obligations, son sens du devoir et sa responsabilité à l'égard de ceux qui sont dans le malheur. Cet événement devrait être à l'origine d'une renaissance de la vie de Montsalvage et d'une mise en lumière des vraies valeurs, soit celles de l'honneur et celles de l'enfance, l'enfance qui n'est pas seulement naïveté et obéissance passive, mais attention, écoute, joie et confiance.
- Ce texte de J.Gracq traduit, dans le discours qui est aussi prêté aux acteurs, un univers imaginaire singulier qui se structure autour de deux pôles contradictoires. On remarque, en effet, une organisation des thèmes principaux selon deux ensembles

opposés. Le désengagement, l'obligation, le mal, la violence et la nuit composent un premier ensemble négatif auquel s'oppose un deuxième ensemble orienté positivement et constitué par la renaissance, l'aventure, la clarté, l'enfance et le mystère. Une analyse plus approfondie nous amène à considérer que ce principe paradoxal structure et anime aussi le traitement des thèmes eux-mêmes, et ceci est vrai, en particulier, des thèmes de la nuit et du mystère. Le mystère n'est-il pas, en effet, perçu tout à la fois comme opaque et incompréhensible, comme source d'aveuglement et de fascination, et comme mode de révélation pour qui accepte de s'y affronter et de s'y confronter ?

Ce discours, en apparence contradictoire, renvoie à l'univers imaginaire gracquien qui se cristallise et se structure comme on sait sur le paradoxe, paradoxe que M. Murat a retenu et traduit dans le titre de l'essai qu'il consacre à J. Gracq sous la forme de *L'enchanteur réticent*^{1032 4}.

3. Approche psychocritique

3.1. Repérage des éléments répétitifs :

- obligation : «il faut», «tu dois»...
- identification de Kundry à la mère de Perceval
- identification de Perceval à un enfant
- le monde envoûté, sous l'emprise du mal
- obsession d'Amfortas (le sang d'Amfortas et le discours d'Amfortas)
- l'initiation et la promesse d'une révélation
- Kundry tour à tour mère et prostituée
- la mort de la mère et la mort « heureuse !...heureuse !» de Kundry qui se présente comme la mère

3.2. Synthèse de l'approche psychocritique : le mythe personnel et son interprétation :

* Un être assimilé, dans son inexpérience et dans sa jeune vie, à un enfant est l'objet d'un discours de séduction et d'initiation de la part d'une femme qui pourrait être sa mère et qui se présente comme sa mère. Ce discours qui invite le jeune Perceval à demeurer dans le château, en lui promettant une révélation d'où il tirera joie et transformation, conduit celui-ci à se laisser séduire et semble lui faire retrouver, dans cette scène, son état d'enfance.

Nous sommes, d'évidence, en présence de la reformulation du mythe oedipien qu'on reconnaît à la fois dans le rejet du père (le sang ayant taché les mains de Perceval pouvant figurer le meurtre symbolique de la figure paternelle) et dans le rôle dévolu par ce mythe à la figure de la mère, incarnée ici par Kundry. Observant que la mère meurt par deux fois dans le discours du texte, et ceci dans l'état de bonheur, on peut interpréter

^{1032 4} Murat (Michel) *Julien Gracq, l'enchanteur réticent*, Paris, Belfond, 1991.

cette mort comme le signe d'une sublimation des désirs oedipiens antérieurs. On peut, dès lors, lire, dans cette scène, l'expression des attachements oedipiens et celle de leur dépassement et leur détachement.

4. Approche sociocritique

- la «vision du monde» que ce texte présente est une vision du monde paradoxale, faite tout à la fois d'ombre et de lumière, de contraintes et de désirs, d'engagement et de désengagement. Le tragique de la situation qui s'accroît du fait que l'on ne sait plus où sont les repères du bien et du mal, du redoutable et du désirable, n'exclut pas pour autant l'espoir et l'attente d'un renouveau et d'un salut qui sont perçus à portée de la main, et dont la perspective est annoncée toute proche.
- Cette vision du monde paradoxale est bien celle de la société européenne et particulièrement française des années sombres et héroïques qui ont suivi 1940. On reconnaît aisément, dans le texte, un écho des préoccupations, des tentations et des hésitations qui animaient alors la France occupée. Faut-il voir, dans le personnage d'une Kundry prostituée et bonne conseillère, la représentation de la Troisième République qui, par ses multiples affaires et scandales, a fait l'objet de multiples critiques venant de tous les horizons politiques et qui, acculée au malheur et à la défaite, fait alors appel à la conscience des meilleurs pour restaurer le salut de la communauté ?

5. Approche sémiotique

5.1. Composante narrative du texte :

Situation initiale	Programme narratif	Sujet opérateur	Contrat	Compé-ten-ces	Perfor-mance	Sanction	Situation finale
Sujet d'état : Perceval relation de conjonction au château S□0	1	Perceval	quitter le château	volonté arrêtée	-	□	□
Sujet d'état : Perceval relation de conjonction au château S□0	2	Kundry	communiquer à Perceval le devoir de rester au château	persuasion+		«je mourrais heureuse»	«je resterai» = acceptation et transformation S□0
Sujet d'état : Perceval relation de conjonction au château S□0	3	Perceval	rester au château

La composante narrative de ce texte peut être formalisée sous la forme de trois programmes narratifs dont un seul est complet et réalisé dans l'extrait analysé. Ce programme narratif principal noté 2 assumé par Kundry et qui se rapporte à son action persuasive sur Perceval s'oppose aux décisions préalables de celui-ci, soit au programme narratif noté 1 et correspond à la phase dite de manipulation d'un programme narratif noté 3 dont l'effectuation performative est différée et annoncée par le sujet opérateur investi, soit Perceval : «je resterai».

L'action du programme narratif noté 2 correspond, en effet, à la communication d'un vouloir-faire / devoir-faire qui définit la forme générale de l'opération de manipulation s'exerçant sur un sujet et visant à lui «faire exécuter un programme donné»^{1033 5}.

5.2. Composante discursive du texte :

^{1033 5} Greimas (Algirdas Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979 p.220.

PN	Sujet opérateur	Rôles thématiques	Vérité du personnage	Qualificatifs	Attitude de l'auteur
1	Perceval (quitter le château)	- le révolté (le «pur») - le témoin horrifié - le déserteur	VRAI	«Je ne peux penser sans horreur»	L'auteur comprend, mais désapprouve avec Kundry l'intention qu'a Perceval de quitter le château.
2	Kundry (communiquer à Perceval le devoir de rester au château)	- la séductrice - l'initiatrice - la mère - la passionnée	SECRETE	«Folle» «Grave et suppliante» «Avec un grand élan»	L'auteur prête à Kundry un rôle pathétique et poignant sans laisser dans l'ombre les aspects les plus sombres de son caractère.
3	Perceval (rester au château)	- l'enfant - le «sauveur» (l'homme providentiel) - le chevalier	VRAI	«Ébranlé», touché, frappé» «Comme un enfant»	

5.3. Les structures profondes du texte : isotopies et carré sémiotique :

- Isotopies :

Obscurité/mystère Déshonneur/honte Présence Bien Répulsion Mère Devoir/obligation Aveuglement Réveil/résurrection Montsalvage/château	VS	Clarté Vie Honneur Absence Mal Pitié Fascination Prostituée/séductrice Abandon/désertion Lucidité Désengagement Mort Malheur/tragique Extérieur/ailleur
--	----	--

- Carré sémiotique du texte :

<i>S1</i>		<i>S2</i>
<i>PERCEVAL (sauveur)</i>	1	1 <i>PERCEVAL</i>
<i>ENGAGEMENT</i>	2	2 <i>DESERTION</i>
<i>HONNEUR</i>	3	3 <i>DESHONNEUR</i>
<i>DEVOIR/OBLIGATION</i>	4	4 <i>LACHETE</i>
<i>LUCIDITE</i>	5	5 <i>AVEUGLEMENT</i>
<i>JOIE/BONHEUR</i>	6	6 <i>TRAGIQUE</i>
<i>BIEN</i>	7	7 <i>MAL</i>
<i>MONTSALVAGE SAUVE</i>	8	8 <i>MONTSALVAGE CONDAMNE</i>
<i>VIE/RESURRECTION</i>	9	9 <i>MORT</i>
<i>VIGILANCE</i>	9	9 <i>VIE FANTOMATIQUE</i>
<i>MONTSALVAGE RESISTANT</i>	8	8 <i>MONSALVAGE A L'ABANDON</i>
<i>PURIFICATION</i>	7	7 <i>AMORALITE</i>
<i>DESIR/AVENTURE</i>	6	6 <i>DESENCHANTEMENT BLASE</i>
<i>INTUITION</i>	5	5 <i>ILLUSION</i>
<i>REFUS DE COMPROMISSION</i>	4	4 <i>ATTITUDE CYNIQUE</i>
<i>COURAGE</i>	3	3 <i>MANQUE D'HONNEUR</i>
<i>ESPRIT DE RESISTANCE</i>	2	2 <i>DESENGAGEMENT</i>
<i>KUNDRY</i>	1	1 <i>AMFORTAS</i>
<i>(OU PERCEVAL non-déserteur)</i>		<i>(OU PERCEVAL non-sauveur)</i>
<i>S2</i>		<i>S1</i>

Le texte s'organise autour des quatre pôles isotopiques que sont l'engagement, la désertion, le désengagement et l'esprit de résistance. Ces quatre attitudes correspondent à quatre états de Montsalvage : le Montsalvage sauvé s'oppose au Montsalvage condamné au tragique et à la mort, le Montsalvage non sauvé (soit celui maintenu dans un état d'abandon et de survie fantomatique par Amfortas), auquel s'oppose le Montsalvage résistant.

A ces quatre positions contraires ou contradictoires peuvent être aisément associés des personnages évoqués dans le texte. C'est ainsi qu'au Perceval sauveur, sollicité par le discours de Kundry, s'oppose le Perceval déserteur que ce même discours ici dominant (ou celui de Perceval qui le reprend à son compte après avoir changé d'opinion) assimile au déshonneur, à l'aveuglement et à la lâcheté. C'est ainsi, par ailleurs, qu'au niveau des isotopies subcontraires, se font face deux autres personnages, soit Amfortas (S1) qui incarne ici le désengagement blasé, cynique voire immoral, et Kundry, qui symbolise, quant à elle, la position courageuse d'un Montsalvage résistant.

A ces deux attitudes d'Amfortas et de Kundry peuvent être assimilées deux positions de Perceval (contradictoires de celles qui le concernent ici en propre et qui ont été déjà signalées). Selon la logique des discours que ce texte fait se croiser, le Perceval

non-sauveur (S1), c'est-à-dire celui qui, dans la suite de la pièce, ne prononcera pas la parole libératrice, peut être identifié à Amfortas. Quant au Perceval non-déserteur (S2) qui correspond à l'attitude minimale que Kundry voudrait lui voir adopter, il s'identifie à la position actuelle et durable de Kundry.

L'orientation, sur laquelle le texte ainsi délimité se conclut ici, répond aux attentes de Kundry et à celle de Perceval acquis temporairement à ce désir. Les valeurs de la résistance et du salut ne sont pourtant que potentielles, un renversement d'orientation étant toujours possible, ce que la manipulation ultérieure d'Amfortas et la fin de la pièce montreront d'évidence.

6. Approche mythocritique

6.1 Repérage des éléments narratifs et mythémiques :

Perceval, qui manifeste sa décision de quitter Montsalvage sans plus attendre après la scène horrible dont il a été le témoin et l'acteur, est exhorté par Kundry à demeurer au château. Le chevalier réagit d'abord violemment aux propositions de Kundry dans lesquelles il voit une prostituée et renouvelle son intention de quitter Montsalvage. Kundry, s'appuyant sur sa ressemblance avec la mère de Perceval pour gagner sa confiance, suggère à Perceval qu'il va passer à côté d'un exploit, rappelle le chevalier à ses devoirs et évoquant la perspective d'un événement qui pourrait changer la vie de Montsalvage, exprime son désir d'un miracle. Perceval finit par se laisser toucher par Kundry qui souligne les responsabilités à l'égard de Montsalvage, laquelle attend un sauveur pour que lui soient rendues la vie et la joie. Accordant finalement sa confiance à Kundry, le chevalier change d'attitude et de décision, fait sien le désir de Kundry, qui rejoint son propre désir d'aventure et choisit de rester au château. Quant à Kundry elle évoque le salut de Montsalvage à qui la vie et le bonheur seront rendus, cependant qu'elle-même se sait promise à la mort.

Repérage et organisation des mythèmes

Horreur/Traumatisme	Atteinte/Agacement	Faute/Abandon	Main-tien/Perseval	Provocation/Exhortation	Devoir/Obligation/Responsabilité	Change-ment	Confiance	Salut/Joie/Bon-heur
<p>2. Il a été le témoin et l'acteur d'une scène horrible</p> <p>4. Perceval réagit violemment aux propositions de Kundry dans les-quelles il voit celles d'une prostituée.</p>	<p>Kundry exprime son désir d'un miracle.</p>	<p>1. Perceval manifeste sa décision de quitter Montsalvage</p> <p>5. Perceval renouvelle son intention de quitter Montsalvage</p>	<p>3. Kundry exhorte Perceval à demeurer au château.</p>	<p>3.bis Kundry exhorte Perceval à demeurer au château.</p> <p>7. Kundry suggère à Perceval qu'il va passer à côté d'un exploit.</p>	<p>11. Kundry souligne les responsabilités du chevalier à l'égard de Montsalvage.</p>	<p>8. Kundry évoque la perspective d'un événement qui pourrait changer la vie de Montsalvage.</p>	<p>9. Kundry, pour gagner la confiance de Perceval, s'appuie sur la ressemblance avec la mère de celui-ci.</p>	<p>6. Kundry exprime son désir d'un miracle.</p>

10.bis

Horreur/ Tyrannie/ Atroci- té	Atteinte/ Dérègle- ment	Malite/ Aban- don	Main-tien/ Permanen- ce	Peinture/ Exhor-ta- tion	Déclat/ Obliga- tion/ Respon- sabilité	Change- ment	Con-fiance	Salut/ Joie/ Bon-heur
Kundry évoque aussi sa propre mort avec sérénité.	12. Montsalvage attend un sauveur pour que lui soient rendues la vie et la joie. 15. Perceval fait sien le désir de Kundry qui rejoint son propre désir d'aventure.	18.	16. Perceval choisit de rester au château.			14. Perceval change d'attitude et de décision.	13. Perceval accorde sa confiance à Kundry. Bis Kundry évoque aussi sa propre mort avec sérénité.	12.bis Montsalvage attend un sauveur pour que lui soient rendues la vie et la joie. 17. Kundry évoque le salut de Montsalvage à qui la vie et le bonheur seront rendus.

avec les identifications au-delà de Perséval qui voit en elle l'investigation ou la prophétisation de Idai. Un tel mythe pourtant ne suffit pas à rendre compte du texte dans son ensemble.

Le second mythe, décrit un passage essentiel certains traits et plus d'un segment narratif est le mythe de Jocaste et d'Œdipe. L'identification de ce mythe permet, en particulier, d'éclaircir et d'inclure la relation entre Perséval et Kaudy, dans les termes d'une relation assurément connue et publique au service du salut de Montsalvo. Abrité pourtant en ses proches l'artefact de Kaudy tendant à réassortir Perséval au lieu d'appeler ses secrets d'homme et de chevalier envers la communauté de Montsalvo. Cette attitude correspond comme on sait à celle de Jocaste, assassinant son mari Œdipe et lui remettant en même temps les responsabilités de gouverner envers la cité de Thèbes, attitude qu'on particulièrement nous ne trouvons répétée dans Œdipe-ci, mais que Sénèque attribue à son Œdipe.

Malgré il est vrai que, d'une part, Kaudy n'a été ni la mère, ni l'épouse de Perséval, contrairement à la malheureuse Jocaste qui, sur la même couche suscita son époux de son époux, ses enfants de ses enfants⁶⁶ et il est vrai que, d'autre part, la réalité tragiquement occultée de cette référence mythologique ne rend pas totalement compte de l'état de confiance qui s'établit en entre une femme adulte et un homme jeune.

Sur l'épisode des Noce de Caud⁶⁷ nous semble de nature à expliquer ce niveau de confiance et l'auto-critique de supériorité et d'infériorité qui se dégage de la situation représentée et notamment des perspectives d'un épisode mineur. Un tel mythe est aussi apte à rendre compte de l'attitude du héros qui ne désiste de manifester sa puissance à l'acceptation de la justice en vue du salut de la communauté.

Ces trois mythes, que nous avons envisagés ci-dessus selon le point de vue de Kaudy méritent d'être considérés aussi selon celui de Perséval. Le jeune chevalier se présente, dans le premier mythe, celui de la Chine, sous les traits d'Adam, représentant d'abord la tentation, puis y succombant. Dans le second mythe, Perséval représente Œdipe à qui vient, en effet, d'être révélée une réalité tragique. Il incarne enfin le Sauveur qui attend toute une communauté, le Sauveur qui se veut d'offense secrète, celle dont les yeux reconnaissent aux yeux de sa mère et qui voit en lui son enfant très cher, encouragé à assumer sa mission salvatrice. Ainsi Perséval, après avoir été

⁶⁶ *Septuaginta, Genèse 30:17. Traduction issue (Hétylé, Septuaginta), traduction de Jean Chappuis, Hédès, La Haye, Paris, Guillaumin, 1967, p.731.*

⁶⁷ *Évangile selon Jean, II, 1-11.*

Adam, devient le Christ, se présentant tout à la fois, selon la théologie chrétienne, comme un nouvel Adam et comme sa figure inversée.

Deuxième étape de l'apprentissage.

A l'issue de ces diverses approches menées individuellement ou par groupes, l'élève ou les élèves, sous la conduite de leur professeur, vont, après mise en commun et vérification du résultat des analyses, procéder à une synthèse interprétative de ces résultats et à la formulation du système interne qui leur est sous-jacent.

L'objectif de cet apprentissage étant, pour l'élève, de parvenir à la production d'une communication rendant compte de sa lecture anthropologique du texte, nous proposons et après l'esquisse d'un tel compte-rendu s'appuyant sur la découverte du système interne du texte.

Cette scène de l'écriture qui met deux personnages en présence, dans le cadre d'un univers médiéval, celui d'un château féodal et traitique, et où se joue le sort d'une communauté d'hommes, est l'occasion pour l'auteur d'évoquer tout à la fois, le mal, l'incertain, l'aveuglement, le dévouement et l'honneur, la pitié, le sujet et l'engagement.

Une telle scène au cours de laquelle se croisent deux points de vue d'abord divergents, puis convergents, met au jour des motifs, abstraits et inscrits par la révélation du mal ou pour d'abandonner son idéal chevaleresque, aux prises avec une femme, au quel il voit d'abord une nouvelle figure de la destinée. Cette femme parvient finalement à le convaincre, au titre même de l'idéal héroïque et en vertu de l'amour qu'elle lui porte véritablement, de renouer, par son exaltation dans les lieux et par son action, la communauté de destinée. Tous se font appel à la générosité du jeune homme, l'indépendance des vents qui renouent l'écoulement et les images qui habitent les formes variables de son être à tel point que le chevalier, résigné et rendu à l'horizon de sa quête, finit par céder à ses raisons. Cette scène se structure autour d'un paradoxe dont l'expression la plus essentielle dans le texte est : « il est un jour où il est que la connaissance de toute ».

Le paradoxe ainsi formulé, qui peut être vu aussi comme le principe générant les formes et les significations de tous à ses différents niveaux de structuration, est celui que l'on retrouve dans la double vision du monde qu'une approche sociologique du texte permet de faire émerger, de relation avec le contexte historique et social qui a entouré la production du texte.

Ce monde où se mêlent héritage et nouvelle, une théorie dérivée de l'analyse symbolique, n'est-il pas en effet, l'analyse des moments les plus dramatiques de l'histoire de ce siècle, prodigieux en moments et en personnes ? Ce même paradoxe justifie tout ce travail et oriente également l'orientation positive des valeurs sociologiques du texte qui se manifestent dans les structures profondes par la corrélation symbolique parvenue à ce point au jour.

L'essentiel, en effet, qu'un texte de ce type est aussi les valeurs de la résistance et de l'engagement qui l'inspirent, même si les valeurs d'orientation contrastées demeurent. Le paradoxe est aussi inséré dans les thèmes qui structurent le texte. Entre le

dévoquant ainsi et l'adhésion qui se prolonge en révolte, entre le mal et le bien, entre l'honneur et l'engagement au danger, entre l'invincibilité de la mort et les forces résistances du dieu et de l'invincible, une même configuration semble jeter lumière autour de deux pôles contradictoires qui correspondent au principe originel l'union imaginaire de l'enfant. Ces notions imaginaires ordonnent comme au le fait, autour des deux pôles divergents ou convergents que sont l'attraction et la répulsion nous plus d'un débat dans le texte analysé.

Peuvent s'éclairer alors la double position de l'Œdipe au regard de la magie que l'auteur prête à son personnage, ainsi que les contradictions de l'un et de l'autre personnages, et en particulier le double attitude de Perséus qui prend ici la forme successive de l'obéissance et du mépris. Le personnage, de plus, le maître de vivre en toutes les manières complètes et contradictoires des deux personnages, tant il est vrai que celle qui fait appel à l'honneur est celle-là même qui se trouve marquée par la déchéance, signification qui a pour fonction de rappeler le discours acrobate de Perséus, tout il est vrai que celui qui se présente comme un personnage de vertu et d'honneur épicuraisque a pour ultime fonction de faire et de dériver l'auto-séjour.

Une telle complexité qui, à la fin de l'œuvre, trouve respectivement sa résolution n'est pas sans rapport avec les structures complexes de la personne de l'auteur qui furent, à l'instar de façon contradictoire, et sans être dérivés qui peuvent représenter une autre dramaturgie du débat, les formes d'un attachement complexe et leur résolution.

L'alliance paradoxale de Perséus, faite de révolte et de dévotion, de fait et de fictionisation pourrait ainsi correspondre aux attitudes d'Œdipe et de distance que J. Coq a mêmes fois manifestées dans son existence²⁵.

Que disent ou que réalisent les mythes érotiques consciemment ou inconsciemment par l'auteur, sous ce même paradigme ? Qu'il s'agit, en effet, du mythe d'Adam et Ève, où le discours séducteur de la femme invite l'homme à considérer que la connaissance du mal n'est pas l'absence de la connaissance, qu'il s'agit de celle de l'homme et d'Œdipe, où la relation père-fils peut être analogie dans une perspective non incestueuse, Œdipe ou Perséus qui incarne son rôle, ayant à dépasser l'attitude ou la revue complémente qui lui interdit toute action dans le monde, ou qu'il s'agit d'un mythe du

²⁵ Coq (Jill), *Le mal séducteur*, op. cit., p. 150.

²⁶ On peut, sur ce point, consulter la dramaturgie de l'auteur de la pièce, op. cit., ainsi que l'ouvrage de Philippe Le Guillon, *Janice Coq, Fragments d'un voyage complexe*, Paris, Éditions de la Table Ronde, 1991.

mythe des Noces de Debussy où la Vierge Marie demande à son fils de contribuer, par son effort et par son pardon, au salut de la communauté éternelle, dans chacune des vies. Le texte se présente comme le réinvestissement d'un discours mythique paradigmatique oscillant entre le réel et le fictif, entre ce qui relève d'agir et ce qui engage l'action, entre la tentation et le salut.

À partir de permettre qu'une lecture anthropologique vient de représenter comme principe organisationnel du texte, de ses signes et de ses significations, il importe de mettre en relation ce qui est interne avec le système culturel.

*L'œuvre théâtrale de J. Gracq, comme nous avons déjà eu l'occasion de le montrer précédemment, se fonde sur le paradoxe. Il s'agit, à ce propos, d'évoquer une autre œuvre⁶² du roi pélopie, *«l'œuvre plus haute»*, celle opposant au jeune chevalier le Roi de Montsalvatge, scène en cours de laquelle *«l'œuvre capitale, dans une formule antithétique, se situe paradoxalement comme le pendant en termes d'opposition symbolique de celui par lequel nous venons de rendre compte de cet extrait : «Tout ce qui est délaissé porte une ombre. Sans ombre il périrait sa mesure de être que, pour avoir une seule unité exemplaire que possède la parole glorieuse sur lequel l'œuvre se structure et dont une sentence de l'épique-épique peut donner un autre aspect (de ce qui est en avec tel, et sans tel)»*, il faut rapprocher les deux extraits et les deux premiers paradigmatiques qui les représentent et les rendre ensemble.*

*En effet, le paradoxe d'opposition régit ce qui oppose *«l'œuvre aux enthousiasmes et aux rêves du jeune Parcival (tout ce qui est délaissé porte une ombre)»* comme sa correction et son agrégation complémentaires dans l'affirmation équilibrée et ternaire par laquelle Kundry réside aux débuts d'éléments et de dévotion du héros, affirmant de structure idéologiquement paradoxale, mais d'orientation positive : *«il est au jour plus clair que la connaissance du mal»*.*

Cette œuvre opposée et marquée ainsi par un paradoxe, lui-même paradoxal, n'est délaissée pas sans attache avec le système culturel existant et avec son système fondateur, même si il est vrai comme il est souligné l'œuvre et les critiques, que J. Gracq s'applique à révéler les correspondances symboliques existant entre le Christ et le Christianisme⁶³.

⁶² *Le roi pélopie*, op. cit., pp. 56-63

⁶³ *Id.*, supra, volume 2.

⁶⁴ *Le roi pélopie*, *l'œuvre gréco*, pp. 66.

⁶⁵ La Hélios (Philipp), *Julien Gracq, fragments d'un usage théâtral*, op. cit., p. 146

Pour un enseignant ou une qui a fait l'objet de l'analyse ci-dessus, la scène représentée apparaît profondément inspirée par le modèle du récit de Pétrarque. Pour être plus précis, l'atmosphère que décrit le texte, soit celle d'une nuit de ténèbres franches, nuit qui s'écoule sur une lumière portant le jour, connoté au climat de rupture et de réinvention d'une vérité possible. Les références mythiques juivo-chrétiennes cette fois-ci trouvent, du reste, dans un regard de signification : cette scène représentative, dès lors, l'œuvre de la Cité, l'opposé du Rêve Originel. En la réinterprétant de manière, dans la perspective d'une telle référence, la Pierre même invitait son fils à mettre à une nouvelle existence et à révéler l'acte solitaire qui rendait intrinsèquement la vie et la fois à la communauté des Hommes.

+ =
+

Conclusion

• C'est à la condition d'une mise en œuvre progressive et segmentée, raisonnée de la part de l'enseignant, que l'élève peut s'appropriier et construire, de façon autonome, seul ou avec d'autres, la maîtrise des différences approchées que suppose la lecture anthropologique d'une œuvre ou d'un texte littéraire.

C'est à cette même condition que la maîtrise curriculaire de cette même œuvre est possible, garantissant à l'élève une compréhension approfondie de l'œuvre littéraire et des structures qui la fondent. En même temps que cette maîtrise et la réussite qu'elle génère, non seulement se mettent en place les médiateurs appropriés, lesquels se structurent dans le médiateur anthropologique, mais aussi seront données à l'élève les conditions d'une intégration consciente de sa propre culture. Une telle intégration des valeurs sous-jacentes à cette culture et de la pratique conséquente des différentes méthodes et de leur qualification pour affiner de développer une attitude culturelle que nous avons évoquée au début du chapitre 15.

L'élève, par l'intégration consciente de sa propre culture, et par la réflexion approfondie sur le fait culturel, sera à même d'élaborer une production artistiquement culturelle, qui trouvera sa place dans l'ensemble des réalisations de culture.

Chapitre 17. Savoir mettre en œuvre un système permettant d'évaluer l'acquisition et la maîtrise de la lecture anthropologique, ainsi que ses effets sur l'élève et le groupe apprenants

**« Il n'y a d'estime que parce qu'il y a d'abord, toujours constamment, estimation. »
Daniel Hameline, De l'estime.**

Au chapitre précédent qui concerne le dispositif de formation à la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire, nous avons écarté, pour les besoins de l'exposé, la question de l'évaluation.

Pourtant, il n'est pas de formation sans évaluation. De ce fait, l'évaluation est la préoccupation constante des chercheurs et des praticiens de la formation et de l'éducation qui s'accordent en général à la reconnaître comme un acte complexe aux multiples aspects et aux multiples enjeux. Beaucoup soulignent la dimension culturelle de

l'évaluation¹⁰³⁴. Celle-ci, en effet, se définit, en cohérence avec la thèse que nous soutenons, comme un acte anthropologique, compte tenu de tout ce qui est impliqué dans l'acte évaluatif, et en particulier les valeurs, les savoirs et leur transmission. Elle se définit aussi comme un acte anthropologique à partir de la place que la fonction évaluative tient dans la société et dans la culture, dont le système éducatif est l'expression instituée.

17.1. L'évaluation dans la formation, définie comme acte anthropologique et culturel.

17.1.1. Définitions de l'évaluation.

Daniel Hameline, dans sa contribution à l'ouvrage collectif du CEPEC, consacré à l'évaluation, écrit ceci à propos de l'estimation-évaluation- «c'est d'une anthropologie qu'il est question, c'est-à-dire une tentative pour rendre raison de ce qu'ont de spécifiques les choses quand elles se présentent comme humaines». L'évaluation scolaire est l'une de ces «choses». Elle «arrive» aux êtres humains. Des humains la font « arriver à d'autres humains, à travers quoi s'opère «l'estimation même du sujet. Rien que ça »¹⁰³⁵. Ainsi l'évaluation est reconnue, par D. Hameline, comme étant fondamentalement un acte anthropologique, compte tenu des acteurs, des enjeux et des implications culturelles des savoirs scolaires transmis. Une telle affirmation rejoint la nature anthropologique de la formation, dont l'évaluation est inséparable. De ce fait, l'acte évaluatif est révélateur des orientations culturelles du système éducatif dans lequel il s'inscrit. C'est ce qu'affirme Jean-Claude Forquin en s'appuyant sur le point de vue de Bernstein : «Les procédures d'évaluation pédagogique constituent un révélateur privilégié de la façon dont les codes du savoir culturel peuvent contribuer à la construction de l'identité culturelle et à la genèse de l'ordre social»¹⁰³⁶.

La place de l'évaluation dans notre société, marquée tout à la fois par le judéo-christianisme, la démarche scientifique et l'idéal démocratique, est particulièrement importante. En effet, l'appel à l'accomplissement, à la recherche du salut personnel valorisé par le système culturel judéo-chrétien accentue l'importance à accorder au processus d'évaluation renforçant les liens, soulignés plus haut, avec les fondements de l'ordre social.

L'accent mis sur la place de l'expérience dans le domaine scientifique entraîne une valorisation de la vérification et explique la part prise par la quantification dans l'évaluation. Quant aux rapports qui existent entre l'évaluation et les principes qui fondent la démocratie et qui en organisent son fonctionnement, ils contribuent à renforcer mutuellement évaluation et démocratie : l'évaluation a, dans le processus de la régulation démocratique, pour rôle de déterminer et de justifier la hiérarchie en fonction des mérites

¹⁰³⁴ Delorme (Charles), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, 1987.

¹⁰³⁵ Ibid.

¹⁰³⁶ Forquin (Jean-Claude), *Ecole et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992 (2ème édition), p.101.

et des valeurs reconnues à chaque individu, et elle est, dans ce dispositif démocratique, le principe qui sous-tend la capacité de choix et d'orientation du citoyen. C'est dire l'importance prise dans la société occidentale par l'évaluation et par le jugement critique qui lui est associé, ainsi que l'attente que cette société formule à l'égard du système éducatif, notamment en ce qui concerne la formation du jugement critique et du discernement.

Partant des dimensions anthropologiques qui viennent d'être soulignées, la définition proposée par Gilbert de Landsheere nous paraît conserver toute sa validité et souligner les éléments techniques propres à toute évaluation : «Evaluation : terme générique désignant la supputation de la valeur ou de l'état, le plus souvent par référence à un idéal ou à une norme, en s'appuyant soit sur des appréciations subjectives, soit sur des mesures. Plus techniquement, l'évaluation se définit comme une note d'une modalité ou d'un critère considéré, dans un comportement ou un produit. Le terme évaluation a une acceptation beaucoup plus large que celle de mesure»¹⁰³⁷.

17.1.2. Les acteurs de l'évaluation.

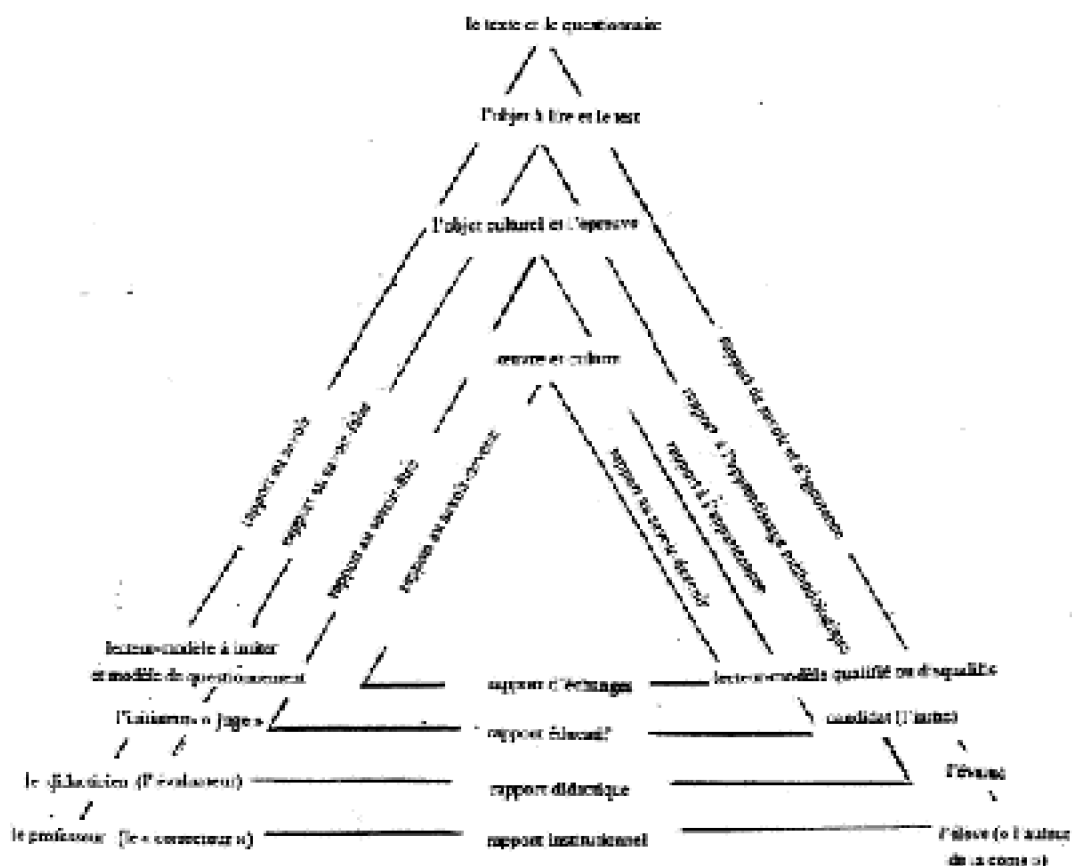
L'acte de formation, donc d'évaluation, s'inscrit dans une institution, dans une société et dans une culture. Rien d'étonnant, dès lors, que prennent part à cette évaluation différents acteurs relevant de ces différents niveaux d'institution socio-culturelles. La société, la culture et l'Etat-Nation sont évidemment parties prenantes du processus évaluatif. Le système éducatif institué dispose d'un certain nombre de dispositifs d'évaluation, tels les examens, les certificatifs.

Dans le cadre de ce processus, chaque discipline met en place, dans une relative autonomie, son propre dispositif, comme l'illustre par exemple l'épreuve anticipée de français, en fin de classe de 1^{ère} des lycées d'enseignement général. C'est dans ce cadre que s'instaure la formation à la lecture des lycéens par le professeur et que cette formation est évaluée. Si nous reprenons la réflexion commencée au chapitre 3 concernant l'acte de formation à la lecture de l'oeuvre littéraire, nous retrouvons comme acteurs de l'évaluation, le professeur, l'élève et le livre ou le texte à lire, pris ici comme support de l'évaluation. On se souvient que le triangle didactique mettait en relation le didacticien qu'est l'enseignant- formateur, l'apprenant qui est le formé et l'objet à lire devenu dans le temps d'évaluation l'occasion pour l'élève de faire la preuve de sa compétence de sujet-lecteur. Plus profondément encore, la relation s'établit entre l'initiateur, l'initié et la maîtrise de l'objet culturel. A un niveau ultime, l'enseignant fait office de lecteur-modèle à imiter, non seulement comme lecteur, mais aussi comme évaluateur de la lecture et de la compétence à lire l'oeuvre.

L'élève assure le rôle de lecteur-modèle, dans la mesure où sa maîtrise de la compétence est révélée par l'évaluation et dans la mesure où elle rend compte de l'oeuvre et de la culture qui la sous-tend, dans la mesure où il a lui-même intégré les critères de l'évaluation et a développé les métalangages qui leur sont associées. Le texte devient l'oeuvre d'une culture et prend, dans le cadre de l'évaluation, la fonction et la portée d'un objet modèle.

¹⁰³⁷ De Landsheere (Gilbert), «Evaluation», *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, PUF, 1991, p. 267.

Ce que l'on peut représenter de la façon suivante :



Acteurs de l'évaluation et rapports entre ces acteurs

17.1.3. Les différentes fonctions de l'évaluation.

Les objectifs, les fonctions et les types d'évaluation découlent de la précédente analyse.

Rappelons d'abord la distinction établie par Gilbert de Landsheere : « De façon générale, on peut distinguer trois groupes de définitions de l'évaluation. Les définitions fondées sur l'objectif : on détermine dans quelle mesure les objectifs d'un programme sont atteints ; les définitions descriptives : il ne s'agit pas d'apprécier l'écart par rapport aux objectifs, mais bien de collecter des informations aidant à la prise de décision ; les définitions judiciaires : un jugement est porté en termes de validité, de mérite ou de valeur »¹⁰³⁸. Les distinctions proposées par G. de Landsheere nous paraissent devoir

¹⁰³⁸ Ibid.

être retenues, à la condition de les appliquer à chacun des niveaux repérés. Le tableau qui suit rend compte de la tridimensionnalité de l'évaluation aux différents niveaux de la réalité de la formation.

Types d'évaluation	Rapport au savoir	Rapport au savoir faire	Rapport au savoir- être	Rapport au savoir-devenir
Evaluation à objectif	Evaluation des acquisitions cognitives	Evaluation des compétences méthodologiques	Evaluation des acquisitions des attitudes	Evaluation du développement des dispositions à formuler des projets
Evaluation décisionnelle	Evaluations des savoirs acquis en vue de prendre une décision	Evaluation des compétences acquises dans le domaine stratégique et dans la mise en place d'une stratégie	Evaluation des attitudes acquises et mise en place des remédiations dans l'ordre du savoir-être	Evaluation des capacités d'inventivité ou de créativité et mise en place d'un dispositif de renouvellement
Evaluation judiciaire	Evaluation homologuant les savoirs acquis et sanctionnant les lacunes	Evaluation validant les compétences et disqualifiant les incompétences	Evaluation ratifiant les attitudes positives et proposant des remédiations	Evaluation validant les aptitudes à savoir devenir et invitant à des transformations

Une telle typologie fait apparaître les nombreuses fonctions de l'évaluation. Si l'on se place du point de vue de l'élève producteur, l'évaluateur qu'est l'enseignant doit avoir conscience que l'évaluation qu'il exerce présente aux différents niveaux les fonctions suivantes :

- Au niveau le plus simple, qui concerne l'évaluation des savoirs ou des ignorances de l'élève, celle-ci a une fonction cognitive ou référentielle, les écarts qu'elle rend manifestes ayant comme référence un ensemble de savoirs. A partir de cette prise d'information, l'enseignant prend la décision de proposer un dispositif de remédiation adéquat, l'évaluation ayant alors une fonction diagnostique et pronostique. Il peut au contraire estimer qu'il y a lieu de valider ou de sanctionner l'apprentissage, l'évaluation ayant alors une fonction judiciaire, consistant à homologuer les acquis et à sanctionner les lacunes.
- Au niveau suivant, qui concerne l'évaluation des savoirs-faire de l'élève, l'évaluation a d'abord une fonction d'évaluation didactique des méthodologies. L'enseignant peut alors prendre la décision de proposer les progressions méthodologiques nécessaires, l'évaluation ayant alors une fonction de régulation didactique, soit diagnostique, soit pronostique. Aux fonctions cognitives et didactiques s'ajoutent, aux autres niveaux, les fonctions qui leur sont propres : les fonctions d'initiation, l'évaluation participant à ce niveau à la transmission des valeurs, les fonctions intégratives, l'évaluation

donnant à l'élève la possibilité, dans son savoir devenir, d'intégrer un modèle culturel du devenir. A ces fonctions spécifiques, viennent s'ajouter des fonctions transversales, donc communes : les fonctions de transfert, de communication, de production, de vérification, de régulation, de discrimination et d'estime, pour reprendre le terme employé par D. Hameline.

17.1.4. Les différents modes d'évaluation.

La combinaison des fonctions précédentes et l'accent mis sur telle et telle fonction ou groupe de fonctions amènent à une typologie des modes d'évaluation et à la nécessité de choisir parmi eux, en fonction du moment, pour l'efficacité même de l'évaluation.

On appelle évaluation formative, une évaluation qui, «centrée sur les apprentissages maîtrisés ou à maîtriser est directement au service de la formation¹⁰³⁹», s'appuie sur les fonctions diagnostiques, de vérification, de discrimination ou de distinction des niveaux, qu'il s'agisse des savoirs cognitifs, des savoir-faire méthodologiques, des savoir-être ou des savoir-devenir.

On appelle évaluation normative une évaluation qui, centrée sur des exercices externes liés à des objectifs communs, s'appuie sur les fonctions de régulation, de vérification, d'intégration et de discrimination.

On appelle évaluation sommative une évaluation qui, faisant le bilan des apprentissages en fin de progression, s'appuie sur les fonctions de vérification et de confirmation.

Les types d'évaluation peuvent prendre des formes de bilan synthétique ou analytique pour l'évalué et tendre à développer chez lui une évaluation réflexive qui, sans bannir l'auto-évaluation, «fait subir à [ses] oeuvres l'épreuve de l'altérité, ne serait-ce que parce que c'est en intégrant toujours l'altérité dans [son] propre fonctionnement qu'[il] progressera¹⁰⁴⁰».

17.1.5. Les enjeux de l'évaluation.

La nature anthropologique de l'acte évaluatif et les implications multiples de l'apprentissage de la lecture de l'oeuvre littéraire amènent à repérer les enjeux suivants déjà apparus dans le modèle triangulaire proposé plus haut :

- l'enjeu littéraire, dans la mesure où l'objet support de l'évaluation est une œuvre littéraire,
- l'enjeu didactique et pédagogique, dans la mesure où la lecture de l'œuvre littéraire suppose un acte de formation et une didactique propre,
- l'enjeu institutionnel, dans la mesure où l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans un espace institutionnel, restreint ou élargi,

¹⁰³⁹ Landsheere (Viviane de), *L'Education et la formation*, Paris, PUF, 1992.

¹⁰⁴⁰ Meirieu (Philippe), « Pédagogie et évaluation différenciées », *L'évaluation en questions*, CEPEC, Paris, ESF, 1987, p. 162.

- l'enjeu éducatif, dans la mesure où cet apprentissage s'inscrit dans un projet éducatif global,
- l'enjeu anthropologique et culturel, dans la mesure où l'apprentissage de la lecture touche aux domaines complexes des spécificités et des universaux culturels.

Et, si l'on se place du point de vue de l'élève, il est certain que l'évaluation va contribuer au développement chez celui-ci d'un savoir littéraire, d'attitudes positives ou réactives par rapport à ces savoirs et savoir-faire, liés aux formes littéraires ou aux actes de création littéraire.

La situation évaluative va, ensuite, être l'occasion pour l'élève d'une vérification de ses apprentissages et des aptitudes construites, de sa prise de conscience des enjeux didactiques et stratégiques liés aux apprentissages et aux démarches correctives qu'il doit éventuellement mettre en place à partir de l'évaluation.

Cette même situation place l'élève apprenant dans un rapport à son enseignant correcteur qui est de l'ordre de l'institué, développe chez lui la notion de régulation et de référent et de limites à «ses propres penchants narcissiques».

«L'épreuve» que constitue l'évaluation institue chez l'élève la compréhension de ce qu'il existe un type de rapport éducatif entre son enseignant, initiateur et évaluateur, et lui-même. Cet enjeu éducatif ne peut avoir valeur d'expérience que si l'élève a pris conscience des enjeux anthropologiques et culturels qui sous-tendent cette expérience.

17.1.6. L'opérationnalisation du dispositif évaluatif.

Prenant en compte les éléments ci-dessus développés, le dispositif qui suit a pour objectifs :

- d'évaluer chez les élèves les apprentissages de la lecture et d'une oeuvre littéraire et leur maîtrise dans une perspective formative, en lien étroit avec les objectifs de formation,
- d'évaluer, chez eux, l'attitude culturelle et personnelle développée par la lecture anthropologique, à travers des productions ou à travers des tests sommatifs où la fonction de transfert est importante, sans que soit oubliée la capacité de discernement et de jugement critique,
- d'évaluer, chez eux, les efforts et les résultats obtenus par la formation à la lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, à travers des enquêtes et l'interprétation des productions des élèves.

Une telle opérationnalisation appelle encore quelques précisions touchant à la fois le mode de formalisation de l'évaluation et à la fois les différentes étapes du dispositif.

Le dispositif d'évaluation visant à vérifier l'état de maîtrise des compétences liées à la lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, le choix s'est porté vers des modalités d'évaluation qualitative, plutôt que vers des modalités quantitatives. Un tel choix nous paraît, par ailleurs, s'imposer, non seulement par rapport à la discipline littéraire, mais aussi par rapport aux exigences de qualité que nous visons. Compte tenu de ce qui vient

d'être dit, un mode de formalisation de l'évaluation va être appliqué à tous les objectifs qui constituent autant d'étapes du dispositif.

C'est ainsi que le dispositif d'évaluation retenu se présente sous la forme suivante :

Un ensemble de tests d'évaluation formative, en lien avec les savoirs et savoir-faire 1. supposés acquis à partir des séquences d'apprentissage visant à donner la maîtrise des approches textuelles de l'oeuvre littéraire dans la perspective de la lecture anthropologique. Cet ensemble de tests correspond aux trois premiers groupes de séquences d'apprentissage présentées au chapitre 16.

Un ensemble de tests d'évaluation formative, cumulative, voire sommative, vérifiant, 2. d'une part, la maîtrise de la lecture anthropologique de l'oeuvre littéraire, d'autre part, celle d'une attitude culturelle développée à travers cette formation, cette dernière évaluation, moins directement liée aux apprentissages ayant une nature plus sommative.

Un ensemble de moyens d'investigations permettant d'évaluer les effets non attendus³. de la formation sur les apprenants.

17.2. Les tests formatifs visant à vérifier le niveau de maîtrise atteint par l'élève dans les différentes approches textuelles permettant la lecture de l'œuvre littéraire.

17.2.1. Test final vérifiant la maîtrise de l'approche thématique par l'élève.

Nous ne présentons que les tests d'évaluation situés à l'issue des séquences d'apprentissage organisées autour d'objectifs. Ces tests visent à n'évaluer que ce qui relève de l'objectif fixé, étant entendu que l'enseignant s'est assuré que l'élève a atteint le niveau de pré-requis indispensable à l'apprentissage et donc à l'évaluation.

Après avoir lu le texte, (J. Gracq, *Le roi pêcheur*, p.72-75), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent.

QUESTIONNAIRE

Question 1:

Repérez et nommez dix thèmes distincts .

Question 2:

Parmi les thèmes du texte, retenus ou non retenus à la question précédente, quels sont ceux qui vous semblent fondamentalement rendre compte du texte ? Vous expliquerez les raisons de votre réponse, en vous appuyant sur des illustrations portant sur deux thèmes reconnus comme fondamentaux

Question 3:

Justifiez votre choix dans un court paragraphe décrivant un des deux thèmes dans ses variations et ses aspects.

Question 4:

Formulez à titre d'hypothèse, la relation fondamentale entre les thèmes retenus aux questions 1 et 2, relation qui rendrait compte de l'univers propre à cet auteur à partir de votre lecture du texte ci-joint (*Avant propos du Roi pêcheur*, pp.15-16).

Question 5:

Autour d'un des thèmes que vous avez nommés en [1], ou autour d'un autre qui appartient à l'œuvre étudiée, présentez une liste de dix œuvres artistiques ou littéraires qui l'illustrent. Quels aspects nouveaux du thème les œuvres extérieures apportent-elles? Développez votre réponse en un paragraphe.

Le lecteur trouvera une réponse aux quatre premières questions dans l'analyse thématique de ce texte réalisée au chapitre 6.

17.2.2. Test final vérifiant la maîtrise des approches sociocritiques par l'étudiant.

Le test proposé s'adresse aux élèves de classes préparatoires ou aux étudiants de 1ère année de DEUG, mention Lettres.

L'objectif général est de LIRE PAR LES DIVERSES APPROCHES QUI CONSTITUENT LA SOCIOCRIQUE EN RETABLISSANT LE TEXTE DANS SON CONTEXTE.

Une telle visée, prise dans sa globalité, implique plusieurs objectifs intermédiaires :

1. Découvrir l'oeuvre comme objet, c'est à dire un produit relevant des échanges économiques.
2. Mettre en évidence la société représentée dans l'oeuvre et ses caractéristiques.
3. Rendre manifeste le champ du pouvoir qui structure l'oeuvre.
4. Mettre au jour l'inconscient collectif qui a produit le texte.
5. Identifier, à partir du champ du pouvoir de l'oeuvre et de sa vision du monde, la position de l'auteur dans le champ littéraire qui lui est contemporain.
6. Formuler l'idéologie de l'oeuvre (et celle de l'auteur) comme réponse à un discours idéologique environnant.

Nous avons choisi de développer les points précédents dans les conditions précisées plus haut sous la forme d'un test final permettant d'évaluer les capacités acquises et requises correspondant aux différents objectifs.

Test

Après avoir lu le texte suivant, (Maupassant, *Boule de suif*, *Les soirées de Médan*, 1880), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent :

Tout au fond, aux meilleurs places, sommeillaient, en face l'un de l'autre, M. et Mme Loiseau, des marchands de vins en gros de la rue Grand-Pont. Ancien commis d'un patron ruiné dans les affaires, Loiseau avait acheté le fonds et fait fortune. Il vendait à très bon marché de très mauvais vins aux petits débiteurs des campagnes et passait parmi ses connaissances et ses amis pour un fripon

madré, un vrai Normand plein de ruses et de jovialité. Sa réputation de filou était si bien établie, qu'un soir, à la préfecture, M. Tournel, auteur de fables et de chansons, esprit mordant et fin, une gloire locale, ayant proposé aux dames qu'il voyait un peu somnolentes de faire une partie de "Loiseau vole", le mot lui-même vola à travers les salons du préfet, puis, gagnant celui de la ville, avait fait rire pendant un mois toutes les mâchoires de la province. Loiseau était en outre célèbre par ses farces de toute nature, ses plaisanteries bonnes ou mauvaises ; et personne ne pouvait parler de lui sans ajouter immédiatement : "Il est impayable, ce Loiseau." De taille exiguë, il présentait un ventre en ballon surmonté d'une face rougeaude entre deux favoris grisonnants. Sa femme, grande, forte, résolue, avec la voix haute et la décision rapide, était l'ordre et l'arithmétique de la maison de commerce, qu'il animait par son activité joyeuse. A côté d'eux se tenait, plus digne, appartenant à une caste supérieure. M. Carré-Lamadon, homme considérable, posé dans les cotons, propriétaire de trois filatures, officier de la Légion d'honneur et membre du Conseil général. Il était resté, tout le temps de l'Empire, chef de l'opposition bienveillante, uniquement pour se faire payer plus cher son ralliement à la cause qu'il combattait avec des armes courtoises, selon sa propre expression. Mme Carré-Lamadon, beaucoup plus jeune que son mari, demeurait la consolation des officiers de bonne famille envoyés à Rouen en garnison. Elle faisait vis-à-vis à son époux, toute petite, toute mignonne, toute jolie, pelotonnée dans ses fourrures, et regardait d'un oeil navré l'intérieur lamentable de la voiture. Ses voisins, le comte et la comtesse Hubert de Bréville, portaient un des noms les plus anciens et les plus nobles de Normandie. Le comte, vieux gentilhomme de grande tournure, s'efforçait d'accentuer par les artifices de sa toilette, sa ressemblance naturelle avec le roi Henri IV qui, suivant une légende glorieuse pour la famille, avait rendu grosse une dame de Bréville dont le mari, pour ce fait, était devenu comte et gouverneur de province. Collègue de M. Carré-Lamadon au Conseil général, le comte Hubert représentait le parti orléaniste dans le département. L'histoire de son mariage avec la fille d'un petit armateur de Nantes, était toujours demeurée mystérieuse. Mais comme la comtesse avait grand air, recevait mieux que personne, passait même pour avoir été aimée par un des fils de Louis-Philippe, toute la noblesse lui faisait fête, et son salon demeurait le premier du pays, le seul où se conservait la galanterie, et dont l'entrée fût difficile. La fortune des Bréville, toute en biens-fonds, atteignait, disait-on, cinq cent mille livres de revenu. Ces six personnes formaient le fond de la voiture, le côté de la société rentée, sereine et forte, des honnêtes gens autorisés qui ont de la Religion et des Principes. Par un hasard étrange, toutes les femmes se trouvaient sur le même banc ; et la comtesse avait encore pour voisines deux bonnes soeurs qui égrenaient de longs chapelets en marmottant des Pater et des Ave. L'une était vieille avec une face défoncée par la petite vérole, comme si elle eût reçu à bout portant une bordée de mitraille en pleine figure. L'autre, très chétive, avait une tête jolie et malade sur une poitrine de phthisique rongée par cette foi dévorante qui fait les martyrs et les illuminés. En face des deux religieuses, un homme et une femme attiraient les regards de tous. L'homme, bien connu, était Cornudet le démocr, la terreur des gens respectables. Depuis vingt ans, il trempait sa grande barbe rousse dans les bocks de tous les cafés démocratiques. Il avait mangé avec les frères et amis une assez belle fortune qu'il tenait de son père, ancien confiseur, et

il attendait impatiemment la République pour obtenir enfin la place méritée par tant de consommations révolutionnaires. Au quatre septembre, par suite d'une farce peut-être, il s'était cru nommé préfet, mais quand il voulut entrer en fonctions, les garçons de bureau, demeurés seuls maîtres de la place, refusèrent de le reconnaître, ce qui le contraignit à la retraite. Fort bon garçon, du reste, inoffensif et serviable, il s'était occupé avec une ardeur incomparable d'organiser la défense. Il avait fait creuser des trous dans les plaines, coucher tous les jeunes arbres des forêts voisines, semé des pièges sur toutes les routes, et, à l'approche de l'ennemi, satisfait de ses préparatifs, il s'était vivement replié vers la ville. Il pensait maintenant se rendre plus utile au Havre, où de nouveaux retranchements allaient être nécessaires. La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint qui lui avait valu le surnom de Boule de suif. Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses ; avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir. Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir ; et là dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans ; en bas, une bouche charmante, étroite, humide pour le baiser, meublée de quenottes luisantes et microscopiques. Elle était de plus, disait-on, pleine de qualités inappréciables. Aussitôt qu'elle fut reconnue, des chuchotements coururent parmi les femmes honnêtes, et les mots de "prostituée", de "honte publique" furent chuchotés si haut qu'elle leva la tête. Alors elle promena sur ses voisins un regard tellement provoquant et hardi qu'un grand silence aussitôt régna, et tout le monde baissa les yeux à l'exception de Loiseau, qui la guettait d'un air émoustillé. Mais bientôt la conversation reprit entre les trois dames, que la présence de cette fille avait rendues subitement amies, presque intimes. Elle devaient faire, leur semblait-il, comme un faisceau de leurs dignités d'épouses en face de cette vendue sans vergogne ; car l'amour légal le prend toujours de haut avec son libre confrère. Les trois hommes aussi, rapprochés par un instinct de conservateurs à l'aspect de Cornudet, parlaient argent d'un certain ton dédaigneux pour les pauvres. Le comte Hubert disait les dégâts que lui avaient fait subir les Prussiens, les pertes qui résulteraient du bétail volé et des récoltes perdues, avec une assurance de grand seigneur dix fois millionnaire que ces ravages gêneraient à peine une année. M. Carré-Lamadon, fort éprouvé dans l'industrie cotonnière, avait eu soin d'envoyer six cent mille francs en Angleterre, une poire pour la soif qu'il se ménageait à toute occasion. Quant à Loiseau, il s'était arrangé pour vendre à l'Intendance française tous les vins communs qui lui restaient en cave, de sorte que l'Etat lui devait une somme formidable qu'il comptait bien toucher au Havre. Et tous les trois se jetaient des coups d'oeil rapides et amicaux. Bien que de conditions différentes, ils se sentaient frères par l'argent, de la grande franc-maçonnerie de ceux qui possèdent, qui font sonner de l'or en mettant la main dans la poche de leur culotte. Guy de Maupassant, Boule de Suif, Albin Michel.

Questionnaire

· Question 1 :

Ce texte fait allusion à des faits économiques. Dans quelle mesure correspond-il lui-même à un produit obéissant à l'ensemble des phénomènes qui règle l'économie des échanges et des biens matériels dans une société humaine ?

Vous appuierez votre réponse par des éléments théoriques et diverses informations concrètes que vous avez pu relever dans des documents environnant votre lecture.

· Question 2 :

Vous décrierez la société représentée par Maupassant dans cet extrait, en mettant en évidence les caractéristiques propres à chaque critère retenu pour cette description et les corrélations entre ces critères.

Vous représenterez, à travers leur position respective, les différents personnages du texte et vous formulerez explicitement, dans un commentaire approprié, les caractéristiques de ces positions.

· Question 3 :

A partir de la « vision du monde » dégagée du texte, vous vous emploierez à mettre en évidence l'inconscient collectif de la société qui a pu être au principe de cette production.

· Question 4 :

A partir de l'expression de cette vision du monde et du champ du pouvoir précédemment dégagés, à partir des connaissances que vous avez des mouvements littéraires, dites si ce texte vous paraît caractéristique d'un mouvement ou d'un groupe d'auteurs particulier et dites quelles prises de positions, quelles stratégies propres à ce groupe ou à l'auteur le texte vous paraît manifester dans le champ littéraire ?

· Question 5 :

Quelle vous paraît être l'idéologie de l'oeuvre ou celle de l'auteur d'après ce texte? Vous indiquerez à partir de quels indices vous déduisez cette idéologie.

Réponses au questionnaire

Question 1 : *Ce texte fait allusion à des faits économiques. Dans quelle mesure correspond-il lui-même à un produit obéissant à l'ensemble des phénomènes qui règle l'économie des échanges et des biens matériels dans une société humaine ?*

Toute oeuvre littéraire se définit comme un produit, dans la mesure où il mobilise, pour sa fabrication, sa distribution et sa commercialisation, un ensemble organisé d'acteurs et de facteurs économiques : un auteur, un réseau d'édition et d'imprimerie, un réseau de diffusion, etc. Une oeuvre telle que *Boule de Suif* de G. de Maupassant, publiée dans le cadre d'une édition collective du groupe de Médan illustre assez la nécessité de prendre en compte l'existence de contraintes sociales et éditorialistes, ne serait-ce que dans le choix effectué du titre général, *Les soirées de Médan*, préféré à un intitulé plus provocateur : « L'invasion comique ». Après que Flaubert l'eut invité à des corrections, Maupassant, dans sa correspondance avec celui-ci, affirme qu'il ne peut « faire que des

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

changements de mots car [les auteurs] sont engagés à ne pas faire de changements de lignes, ce qui bouleverserait tout le volume ». L'ouvrage collectif et la nouvelle de Maupassant en particulier connurent un succès tel, qu'un mois après sa première parution, il atteignait sa huitième édition. Ajoutons que Maupassant, à la suite de ce succès éditorial, s'inquiète dans une lettre à E. Zola du partage des droits d'auteur.

Question 2 : Vous décrirez la société représentée par Maupassant dans cet extrait en mettant en évidence les caractéristiques propres à chaque critère retenu pour cette description et les corrélations entre critères.

Vous représenterez, dans leur position respective, les différents personnages du texte et vous formulerez explicitement, dans un commentaire approprié, les caractéristiques de ces positions.

	Sexe		Age			Fortune		Pouvoir		Politique		Religion		Classification socio-économique			Etat civil	
	H	F	enf.	j. ad.	Ad. vieux	riche	pauv.	□	□	off.	opp. Rép	avec	sans	nob.	bourg.	peup.	Ep.	Cél.
M. Loiseau	X				X	X		X	X			X			X		X	
Mme Loiseau		X			X	X		X				X			X		X	
M. Carré-Lamadon	X				X	X		X	XX			X			X		X	
Mme Carré-Lamadon		X			X	X		X				X			X		X	
Comte H. de Bréville	X				X	X		X				X		X			X	
Comtesse H. de Bréville		X			X	X		X				X		X	X		X	
1 ^{ère} religieuse		X			X		X	X				X	X			X		X
2 ^{ème} religieuse		X			X		X	X				X	X			X		X
Cornudet	X				X		X	X		X		X				X		X
Boule-de-Suif	X		X				X	X				X				X		X

Critères :

- Sexe : Il s'agit d'une société mixte avec une forte proportion de femmes. Nous remarquons la présence de trois couples.
- Age : Les personnes présentes dans la diligence sont plutôt âgées, la situation de Boule-de-Suif étant à cet égard exceptionnelle.
- Fortune : Ceux qui fuient l'occupation de la ville de Rouen sont, dans leur majorité,

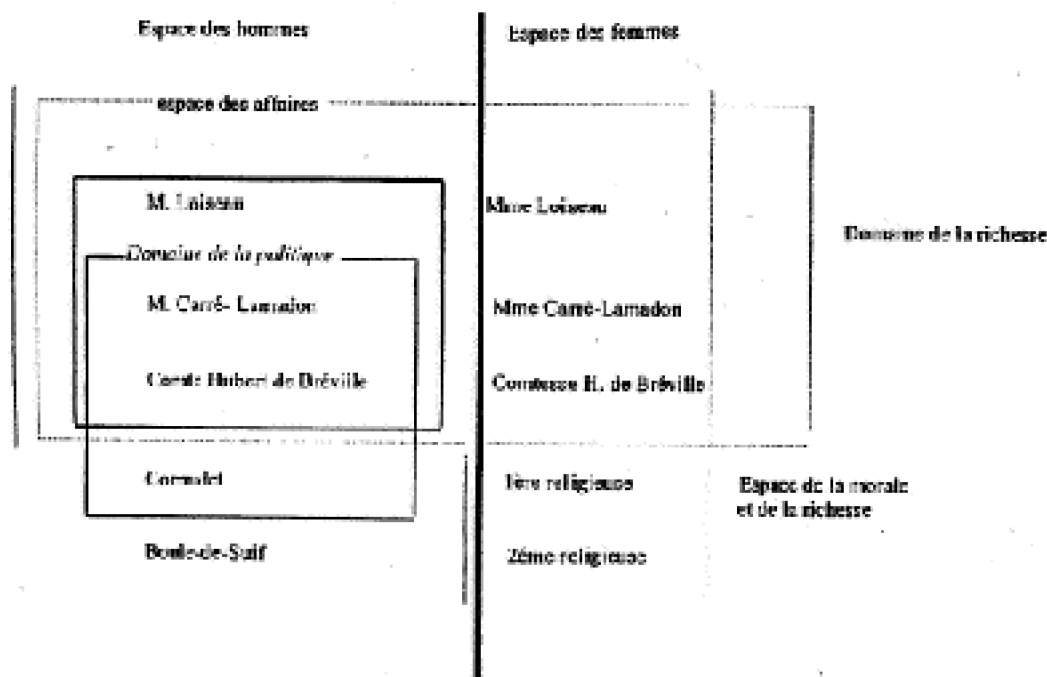
des privilégiés de la fortune.

- Pouvoir : Si l'on en croit le narrateur lui-même, six personnes forment « le côté de la société rentrée, sereine et forte ». Les quatre autres ont un pouvoir limité, Cornudet étant jugé inoffensif.
- Politique : Si l'on excepte les femmes, nombreuses ici, qui ne prennent pas part au débat politique, les options sont celles du pouvoir en place (avec M. Carré-Lamadon et le comte H. de Bréville en particulier), mais aussi l'opposition incarnée par le républicain Cornudet, présenté comme un démocrate, voire un révolutionnaire.
- Religion : La religion apparaît ici fortement représentée, sinon dans sa pratique avec les deux religieuses, du moins comme idéologie avec ceux que Maupassant qualifie « d'honnêtes gens qui ont de la religion et des principes ».
- Classification socio-économique : On remarque que les différentes classes composant la société française d'alors sont ici représentées, avec une particulière finesse dans l'analyse des classes sociales favorisées, dans la mesure où le texte présente un noble, une bourgeoise ayant épousé un noble, un grand industriel, propriétaire de filatures de coton, un négociant en vin et son épouse, deux êtres marginaux et socialement inclassables, l'un Cornudet qui a dilapidé les biens paternels, l'autre une prostituée, Boule-de-Suif.
- Etat civil : Le mariage apparaissant comme la norme de cette société, il y a une ambiguïté sur l'état civil de Cornudet et de Boule-de-Suif qui sont présentés, après la série des couples reconnus, dans une formulation qui laisse supposer qu'ils forment un couple.
- Corrélations et synthèse : Fortune, pouvoir, religion caractérisent les mêmes personnages. L'appartenance aux générations plus anciennes semble par ailleurs la caractéristique commune à ceux qui ont de la fortune, de la religion et des principes. On observe également une relation entre la classe sociale, dans ses différentes formes et apparences, et le choix politique, la possession de biens et l'éducation reçue dans le milieu déterminant les options politiques, ainsi que l'auteur le souligne lui-même à propos des personnes représentant l'élite : « Bien que de conditions différentes, ils se sentaient frères par l'argent... ». Ce qui ressort avec évidence, c'est que la fortune prend le pas sur les valeurs. Maupassant nous décrit, dans *Boule-de-Suif*, la société de la fin du Second Empire, période faste pour l'économie française. L'argent a tout envahi et semble suffire à justifier les comportements, la religion n'étant plus qu'un signe culturel ou distinctif d'une appartenance sociale. La chute de l'Empire, suite à la défaite de Sedan, permet aux républicains de refaire surface.

Les trois couples reconnus institutionnellement symbolisent « la société rentrée, sereine et forte, des honnêtes gens qui ont de la Religion et des Principes ». Deux autres couples sont suggérés, celui des deux religieuses présentées également d'une façon contrastée, et celui des êtres réprouvés et tendant à la marginalité qu'incarnent Cornudet et Boule-de-Suif. Par rapport à la position centrale qui constitue une situation suréminente d'autorité et de reconnaissance sociale représentée par le comte et la comtesse de

Bréville, les autres personnages se rangent, derrière eux, dans une position d'affaiblissement graduel ou de rupture.

En s'appuyant sur la localisation dans l'espace de la diligence, localisation qui est loin d'être arbitraire, on peut repérer le champ du pouvoir d'après cet extrait de *Boule-de-suif*.



Le champ du pouvoir dans Boule-de-Suif

On remarquera une première polarisation hommes-femmes qu'indique, avec une certaine approximation, l'emplacement des personnages, la position atypique de Boule-de-suif étant significative d'un être qui se définit comme une femme à hommes. Si l'on excepte le cas particulier de Boule-de-suif, toutes les femmes appartiennent à l'espace de la morale et de la religion, toutes épouses, les unes de leur mari, les autres de Dieu. Les hommes, quant à eux, assument la responsabilité politique et celle des affaires, ce qui n'exclut pas de fortes disparités, notamment entre ceux qui ont réussi en affaires et qui sont du côté du pouvoir et ceux qui, du côté de la république et de la démocratie, ont sacrifié leurs intérêts à leur idéal.

Question 3 : *A partir de la « vision du monde » dégagée du texte, vous vous emploierez à mettre en évidence l'inconscient collectif de la société qui a pu être au principe de cette production.*

La vision du monde de ce texte est essentiellement pessimiste, si l'on veut bien admettre que la caractérisent le pouvoir prépondérant de l'argent, la présentation la plus souvent négative des personnages, le désir de montrer que la religion ou les principes traditionnels ne peuvent plus répondre aux aspirations d'une société bloquée et verrouillée. Aucune perspective n'est présentée, aucune issue n'est suggérée, ceux qui sont divergents ou opposants étant réduits à l'impuissance ou à l'échec et conduits dans leur contestation, à se placer en porte-à-faux par rapport à la réussite sociale, ou, dans

leur liberté de pensée et de mœurs, à provoquer leur propre déconsidération. Chacun semble replié sur ses intérêts de façon égoïste et l'absence d'échanges est symptomatique d'une société cloisonnée faite d'une juxtaposition d'états ou d'individus, ce que révèle assez crûment l'ambiguïté des relations matrimoniales.

Le texte a été publié, dans les conditions que l'on sait, en 1880. C'est le moment où le système politique de la république toute récente est encore fragile. Le capitalisme industriel et commerçant triomphe, mettant fin définitivement aux espoirs de restauration. L'aristocratie, qui n'a plus que le choix de se compromettre avec le capitalisme libéral, voit son espérance de monarchie constitutionnelle disparaître avec le refus du comte de Chambord de reconnaître le drapeau tricolore (1875). Quant au rêve d'une République authentiquement démocratique élevé au rang de mythe par les communards, n'est-il pas singulièrement discrédité dans le texte par le comportement d'un Cornudet ? Et *Boule-de-Suif* ne renvoie-t-elle pas l'image, non déformée par le vernis et les dehors policés, d'une société ayant conscience de porter en soi des qualités qui ne peuvent pas s'exprimer, d'une société qui, pour évoluer, devrait passer par une contradiction dans le comportement ?

Question 4 : *A partir de l'expression de cette vision du monde et du champ du pouvoir précédemment dégagés, à partir des connaissances que vous avez des mouvements littéraires, dites si ce texte vous paraît caractéristique d'un mouvement ou d'un groupe d'auteurs particulier et dites quelles prises de positions, quelles stratégies propres à ce groupe ou à l'auteur le texte vous paraît manifester dans le champ littéraire ?*

Plusieurs indices du texte sont de nature à permettre l'identification de la position privilégiée par l'auteur dans le texte, position que l'on peut considérer comme indicatrice de la prise de position recherchée par l'auteur dans le champ littéraire. Le rejet des contre-valeurs comme l'argent ou la corruption, l'objectivation de réalités peu idéales, le fait que les Bréville soient plutôt épargnés (représentant une position aristocratique), le portrait-charge de Cornudet, tout cela indique une volonté de se réserver un espace de pureté dans le champ littéraire et d'y conquérir une position forte, assortie d'un refus d'une littérature asservie au politique.

Maupassant appartenait avec H. Céard, P. Alexis, J.K. Huysmans, L. Hennique et E. Zola au groupe de Médan, habitué à se réunir tous les jeudis autour du chef reconnu du mouvement naturaliste. *Les soirées de Médan*, ouvrage collectif, est l'occasion pour le groupe de faire une opération de manifeste en avril 1880. Le choix d'une thématique commune, en lien avec l'histoire récente et le choix de situations plus ou moins provocatrices par rapport à l'idéal patriotique, confirme l'intention du groupe de cultiver un certain succès de scandale. On reconnaît, dans *Boule-de-suif*, cette même volonté de contribuer à une mise en cause des forces conservatrices et de dénoncer l'hypocrisie des bien pensants, même si Maupassant se défend d'avoir voulu faire oeuvre « antipatriotique » et affirme l'intention qui était la sienne de faire oeuvre morale. Apparaît clairement, à travers cette oeuvre et dans les commentaires ou les lettres qui ont entouré sa publication, le dessein de G. de Maupassant de présenter son autonomie par rapport au groupe et à son leader dont on connaît les engagements politiques.

Question 5 : *Quelle vous paraît être l'idéologie de l'oeuvre ou celle de l'auteur*

d'après ce texte? Vous indiquerez à partir de quels indices vous déduisez cette idéologie.

Bien que le texte soit dépourvu, dans sa narration à cet endroit, d'une action mettant en oeuvre une production axiologique de valeurs, il est possible, notamment à partir de l'attitude suggérée par le narrateur à l'égard des personnages, de déduire une idéologie qui peut être celle d'un groupe social ou qui peut être l'idéologie propre de l'auteur.

Une idéologie traverse le texte d'évidence, c'est celle de « l'ordre moral ». La défiance ou la réprobation dont fait l'objet Boule-de-suif de la part de ses compagnons de voyage, loin de se fonder sur des principes religieux ou éthiques, tient de la volonté de sauver les apparences. Sans voir que la prostituée représente, en un sens, une caricature d'eux-mêmes dans leur réussite plus ou moins trouble, dans leur course effrénée à l'argent, dans leur pragmatisme affairé, ils défendent l'ordre nécessaire. La capacité à s'adapter et à trouver des espaces d'entente entre classes sociales différentes est également caractéristique de cette idéologie de « l'ordre moral » organisée en défense. Par rapport à cette idéologie qui domine dans le texte comme elle prévaut dans la société de son temps, Maupassant se démarque en aristocrate qu'il est et prend de la hauteur. Sans reprendre à son compte les thèses républicaines qu'il caricature à souhait, il n'adhère pas pour autant à l'idéologie capitaliste confondue avec la corruption et la bassesse, mais privilégie une attitude d'un humanisme noble et altier, les seuls personnages épargnés ici par son ironie étant les Bréville.

17.2.3. Test final vérifiant la maîtrise de l'approche structurale par l'élève

Le test s'adresse à des élèves de classe de première de Lycée d'Enseignement Général.

TEST

Après avoir lu le texte suivant, (Paul Valéry, *La Dormeuse*, *Charmes*, 1922), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent.

LA DORMEUSE à Lucien FABRE *Quels secrets dans son coeur brûle ma jeune amie, Âme par le doux masque aspirant une fleur ? De quels vains aliments sa naïve chaleur Fait ce rayonnement d'une femme endormie ? Souffle, songes, silence, invincible accalmie, Tu triomphes, ô paix plus puissance qu'un pleur, Quand de ce plein sommeil l'onde grave et l'ampleur Conspirent sur le sein d'une telle ennemie. Dormeuse, amas doré d'ombres et d'abandons, Ton repos redoutable est chargé de tels dons, O biche avec langueur longue auprès d'une grappe, Que malgré l'âme absente, occupée aux enfers Ta forme au ventre pur qu'un bras fluide drape, Veille ; ta forme veille, et mes yeux sont ouverts. Paul Valéry, "La dormeuse", dans *Charmes*, 1922.*

QUESTIONNAIRE

· Question 1.

Construisez un tableau faisant apparaître les différents signes du texte, en indiquant leurs catégories ou leurs systèmes.

CHAMPS LEXICAUX	MÉTAPHORES ou COMPARAISONS	FAITS de LANGUE
Sommeil Mystère Être humain Rêve/Gone Jeunesse Esprit Désespoir/Calmé Délire/Aspiration Beauté Énergie Incandescence Inspiration Rêve Silence Victoire Pouvoir/Puissance Amplexus/Minuterie Lutte Corps Accumulation Échec/Don Obscurité/Clair-obscur Éblouissement Inévitablement Forme Vigilance Observation	v. 1 "brûlé" > sommeil = feu v. 2 "l'âme aspirant une fleur" > dormeur = âme v. 2 "visage = "masque" v. 4 "fait un rayonnement" > sommeil = alchimie v. 5 "invincible accalmie" > puissance du sommeil v. 6 "tu ardephas" v. 7 "fonds de ce plein sommeil" > profondeur du sommeil v. 9 "dormeuse arrêt" > inconscience v. 9 "amas doré" > résultat d'une alchimie v. 11 "O biche" > dormeuse = corps tendu v. 12 "l'âme occupée aux enfants" v. 13 "un bras drapé" bras = étoffe drapant un corps > peinture v. 13 et 14 "ta forme veille" > vigilance du texte face au lecteur	- Phrases interrogatives. - Temps présent. - Féminin des noms. - Le sommeil = sujet des verbes. - Répétition de "ta forme veille" > importance de la vigilance. - Temps du discours. > Poésie en train de se faire. - "Quels, tels, B" : formes emphatiques. - ...

SONDRITES.	RYTHME.
- v. 2 Assonance en [a] ou [ã]. > tonalité uniformément grave. - v. 5 Allitération en [s]. > rien d'autre que le souffle. - v. 6 Oclusives à l'initiale. > puissance. - v. 7 Voyelles nasales graves. > profondeur du sommeil. - v. 9 dormeuse - doré Les sonorités de [dor] associent sommeil - richesse. - v. 9 "amas doré" = âme adorée.	- Sr. 1. Rythme étale. - Sr. 2. Rythme majeur, mais aussi de plus en plus atone > ampleur du sommeil. - Sr. 3. Rythme majeur. > tension. - Sr. 4. Enjambement aux vers 11 et 12, et rejet v. 14 > souligne l'importance de la vigilance.

Question 2.

Vous devez, à partir de votre analyse des structures du texte, produire une phrase d'interprétation générale énonçant, sous forme de synthèse, les différentes significations

apparues.

- Question 3.

Vous devez réaliser un plan détaillé exposant, à travers les interprétations et leurs signes, un discours rendant compte de ce texte.

N.B. Un minimum de six interprétations est nécessaire.

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Question 1. *Construisez un tableau faisant apparaître les différents signes du texte, en indiquant leurs catégories ou leurs systèmes.*

Question 2. *Vous devez, à partir de votre analyse des structures du texte, produire une phrase d'interprétation générale énonçant, sous forme de synthèse, les différentes significations apparues.*

Phrase d'interprétation :

À travers le tableau d'une femme endormie, Valéry nous suggère les pouvoirs du sommeil et de l'inconscient et développe sous forme d'art poétique le symbole de son rapport à l'écriture.

Question 3. *Vous devez réaliser un plan détaillé exposant, à travers les interprétations et leurs signes, un discours rendant compte de ce texte.*

N.B. Un minimum de six interprétations est nécessaire.

Plan de Communication :

I.O. Valéry réalise le tableau d'une femme endormie.

- **I.1.** L'auteur nous donne à voir une femme qui dort.
 - Champs lexicaux : * être humain, femme. * corps : le visage, str.1 "masque" ; le buste, str.2 "le sein" ; la taille, str.4 ; "le ventre" ; "une femme endormie", vers 4. * sommeil/repos * Le titre : "La dormeuse".
 - Faits de langue : * Féminin des noms et des déterminants.
- **I.2.** Le poète choisit la forme du tableau et exécute une œuvre picturale.
 - Champs Lexicaux : * forme * immobilité, : "accalmie, paix, repos" * éclairage/clair-obscur : "amas doré d'ombres".
 - Champs Lexicaux/Métaphores/Comparaisons : * "un bras drapé" : comme une étoffe drapant un corps > réalité picturale.
 - Faits de Langue : * Utilisation du temps présent > rendre présent à représenter.
 - * Titre "La Dormeuse" = le titre du tableau.
 - * Dès lors, au dernier vers, "Mes yeux sont ouverts" est à double sens : - Je = le poète > la femme modèle que le poète-peintre aurait sous les yeux. - Je = le lecteur > la femme (sujet du tableau) que le lecteur contemple.

-
- II. O. A travers ce tableau, l'artiste nous suggère les pouvoirs du sommeil et de l'inconscient.
 - **II. 1.** L'écrivain nous révèle l'état de sommeil profond dans lequel se trouve plongée la dormeuse.
 - Champs Lexicaux : * calme, silence, sommeil : "plein sommeil".
 - Rythme : * Rythme étale de la 1ère strophe * Rythme de plus en plus atone de la 2ème strophe > rend sensible l'apparence immobile, étale du sommeil profond.
 - Sonorités : * Consonnes du vers 5 : allitérations en [s] > suggestion du silence au sein duquel on perçoit le souffle de la dormeuse. * Voyelles graves des vers 2 et 7 : tonalité basse > suggestion d'une profondeur.
 - Métaphores/Comparaisons : * "l'onde du sommeil" > profondeur de ce sommeil.
 - **II. 2.** Le poète nous rend sensible le pouvoir du sommeil.
 - Champs Lexicaux : *pouvoir, plénitude, ampleur, associés au sommeil : "invincible accalmie", repos redoutable" etc.
 - Métaphores/Comparaisons : * Métaphores de la strophe 2 qui montrent le caractère puissant et invincible du sommeil : on le compare à un vainqueur qui "triomphe".
 - Faits de Langue : * "Le sommeil" : sujet des verbes.
 - Sonorités : * Vers 6 : occlusives à l'initiale des mots > puissance, énergie, force...
 - Rythme : * Rythme majeur sur l'ensemble du texte, et particulièrement sur la 2ème strophe > amplitude croissante, puissance qui semble s'accroître...
 - **II. 3.** Paul Valéry suggère la réduction à un état d'insensibilité et d'inconscience de la dormeuse au pouvoir du sommeil.
 - Champs Lexicaux : * corps * forme : aspect objectif extérieur. * absence : "l'âme absente" > absence de conscience.
 - Faits de Langue : * Répétition de "ta forme" > réduction à une forme extérieure en l'absence de sensibilité et de conscience.
 - Métaphore/Comparaison : * v.9 : dormeuse = "amas doré," ; v.2 : visage = "masque" ; v.13 : "un bras drapé" > même réduction à une réalité matérielle insensible.
 - **II. 4.** Au-delà de l'inertie apparente de la dormeuse, l'auteur révèle l'existence d'un espace et d'une énergie intérieurs au sommeil : l'inconscient.
 - Champs Lexicaux : * inconscient : "secrets, songes, ombres" etc. * énergie,

rayonnement : vers 3 et 4.

- Métaphore/Comparaison : * v.2 : dormeuse = "âme" ; v.12 : "l'âme occupée aux enfers" > sommeil = un espace de vie au-delà de la mort apparente. * Métaphore du feu : strophe 1 > l'inconscient est un feu qui transforme la réalité ("vains aliments") en "rayonnement". * v.4 : "Rayonnement d'une femme endormie" ; "dormeuse, amas doré" : résultats d'une alchimie > Pouvoir alchimique du sommeil et de l'inconscient.

- III. O. Sous la forme d'un art poétique, Valéry développe, à travers cette dormeuse, le symbole de son rapport à l'écriture, d'où résulte un texte qui garde une part de mystère...

- III. 1. Le poète voit dans "la dormeuse" le symbole de l'œuvre poétique. A travers une femme qui dort, il nous fait découvrir une œuvre qui se crée.
 - Champs Lexicaux : * création, inspiration : "âme aspirant une fleur" ; "souffle, songes, silence" > inspiration, attente. * *forme poétique* : "ta forme veille". * *don* : "ton repos est chargé de tels dons" > *don poétique, inspiration*.
 - Métaphores/Comparaisons : * v.2, v.12 : la dormeuse est une "âme" > En fait, il y a le même rapport entre l'âme et le corps d'une personne qu'entre la forme d'un texte (ici le sonnet) et son âme (son contenu inspiré). * *Les métaphores picturales* > *le sujet devient une œuvre*.
 - Faits de Langue : * La 1^{ère} personne : je du poète > présence de l'auteur à son texte. * L'utilisation du présent : temps du discours où s'énonce le texte > L'œuvre en train de se faire.

- III. 2. L'écrivain nous livre son art poétique : l'œuvre ne se crée et ne trouve sa richesse et sa beauté, que dans une difficulté à vaincre.
 - III. 2. 1. L'œuvre apparaît comme une forme extérieure. - Faits de Langue : * "forme" répétée (strophe 4). - Métaphores/Comparaisons : * *Le corps de la dormeuse*. - Disposition spatiale et Sonorités : * *Un poème à forme fixe : le sonnet*.
 - III. 2.2. Cette forme lui apparaît ensuite à conquérir et à faire vivre. - Métaphores/Comparaisons : * "l'ennemie" > La forme est "l'ennemie", la dormeuse toujours au pouvoir du sommeil, une forme encore endormie à laquelle il manque la vie, un simple "masque", une œuvre sans âme ("l'âme absente") > La création se définit comme une lutte entre le poète lucide ("mes yeux sont ouverts") et le sommeil de l'œuvre.
 - III. 2.3. Mais dans cette lutte, l'œuvre, toute tendue vers la beauté va trouver sa richesse... - Métaphores/Comparaisons : * "âme aspirant une fleur"> C'est l'œuvre aspirant à la beauté, à devenir fleur... * "O biche avec langueur longue auprès d'une grappe" > L'œuvre est comme une biche tendue vers un fruit mûr...

Elle aspire à devenir cette grappe pleine de suc.

- III. 2. 4. Fruit de cette tension et d'une secrète alchimie, l'oeuvre se charge de richesses. - Métaphores/Comparaisons : * Elle semble "rayonner", brûlant d'un feu intérieur qui la transforme. * "Dormeuse amas doré", "repos chargé de dons" : l'oeuvre devient de l'or.

- III. 3. Une telle oeuvre ne s'offre que partiellement à l'interprétation du lecteur. L'oeuvre est double, composée "d'ombres et d'abandons".
 - Champs Lexicaux : * abandon : l'oeuvre offerte = ce qui se donne à voir > description du corps d'une femme endormie, etc. * ombre, secret, vers 1.
 - Faits de Langue : * Interrogation de la première strophe > Mystère de l'oeuvre.
 - Métaphores/Comparaisons : * L'oeuvre = "invincible accalmie" > Valéry sait du moins que son oeuvre sera plus impénétrable que la poésie lyrique ("plus puissante qu'un pleur"). * Son repos devient "redoutable" au lecteur. * "Ennemie" du lecteur et de ses interprétations, "la forme veille" > Le texte est vigilant, tout "conspire" à le protéger...

17.2.4. Test final vérifiant la maîtrise de l'approche sémiotique par l'élève.

Le texte proposé s'adresse aux élèves de 1ère de lycée d'enseignement général.

Test

Après avoir lu le texte suivant, (d'Alphonse Daudet, « La chèvre de Monsieur Seguin », dans *Les Lettres de mon Moulin*, 1866), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent :

LA CHÈVRE DE MONSIEUR SEGUIN *M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté. Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait : -"C'est fini ; les chèvres s'ennuient chez moi ; je n'en garderai pas une." Cependant, il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième ; seulement, cette fois, il eut besoin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitue à demeurer chez lui. Ah ! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisait une houppe ! C'était presque aussi charmant que le cabri d' Esmeralda, tu te rappelles, Gringoire ? - et puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre... M. Seguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. C'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui*

laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon coeur que M. Seguin était ravi. " Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi!" M.Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya. Un jour, elle se dit en regardant la montagne : -"Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le boeuf de brouter dans un clos !... Les chèvres, il leur faut du large." A partir de ce moment l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, en faisant Mé !... tristement. M.Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était... Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois : -"Écoutez M.Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne. - Ah ! mon Dieu !... Elle aussi !" cria M.Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre : "Comment, Blanquette, tu veux me quitter !" Et Blanquette répondit "Oui, monsieur Seguin. - Est-ce que l'herbe te manque ici ? - Oh ! non ! monsieur Seguin. - Tu es peut être attachée de trop court, veux-tu que j'allonge la corde ? - Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin. - Alors qu'est-ce qu'il te faut ? qu'est-ce que tu veux ? - Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin. - Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?... - Je lui donnerai des coups de cornes, monsieur Seguin. - Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis, le matin, le loup l'a mangée. - Pécaïre ! Pauvre Renaude !... Ca ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne. - Bonté divine !... dit M.Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger... Eh bien, non... je te sauverai malgré toi, coquine ! et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable et tu y resteras toujours." Là-dessus, M.Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et à peine eût-il le dos tourné, que la petite s'en alla... Tu ris, Gringoire ? Parbleu ! je crois bien ; tu es du parti des chèvres, toi, contre ce bon M.Seguin... Nous allons voir si tu riras tout à l'heure. Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête. Tu penses, Gringoire, si notre chèvre était heureuse ! Plus de corde, plus de pieu... rien qui l'empêchât de gambader, de brouter à sa guise... C'est là qu'il y en avait de l'herbe ! jusque par-dessus les cornes, mon cher!... Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes... C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs donc ! De grandes campanules bleues, des digitales de pourpre à longs calices, toute une forêt de fleurs sauvages débordant de sucs capiteux !... La chèvre blanche, à moitié saoule, se vautrait là-dedans les jambes en l'air et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis, tout à

coup, elle se redressait d'un bond sur ses pattes. hop ! la voilà partie, la tête en avant, à travers les maquis et les buisseries, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout... On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M.Seguin dans la montagne. C'est qu'elle n'avait peur de rien, la Blanquette. Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate et se faisait sécher par le soleil... Une fois, s'avançant au bord d'un plateau, une fleur de cytise aux dents, elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M.Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes. "Que c'est petit ! dit-elle ; comment ai-je pu tenir là-dedans ?" Pauvrette ! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde... En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M.Seguin. Vers le milieu du jour, en courant de droite et de gauche, elle tomba dans une troupe de chamois en train de croquer une lambrusque à belles dents. Notre petite coureuse en robe blanche fit sensation. On lui donna la meilleure place à la lambrusque, et tous ces messieurs furent très galants... Il paraît même, - ceci doit rester entre nous, Gringoire, - qu'un jeune chamois à pelage noir eut la bonne fortune de plaire à Blanquette. Les deux amoureux s'égarèrent parmi le bois une heure ou deux, et si tu veux savoir ce qu'ils se dirent, va le demander aux sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse. Tout à coup le vent fraîchit. La montagne devint violette ; c'était le soir. "Déjà !" dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée. En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M.Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit l'âme toute triste... Un gerfaut, qui rentrait, la frôla de ses ailes en passant. Elle tressaillit... puis ce fut un hurlement dans la montagne : "Hou ! hou !" Elle pensa au loup ; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé... Au même moment une trompe sonna bien loin de la vallée. C'était ce bon M.Seguin qui tentait un dernier effort. "Hou ! hou!...! faisait le loup - Reviens ! reviens !..." criait la trompe. Blanquette eût envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus... La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites avec deux yeux qui reluisaient... C'était le loup. Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance... Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas : seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment. "Ha ! ha ! la petite chèvre de M.Seguin" ; et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou. Blanquette se sentit perdue... Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M.Seguin qu'elle était... Non pas qu'elle eût espoir de tuer le loup, - les chèvres ne tuent pas le loup, - mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude... Alors le monstre s'avança, et les petites cornes rentrèrent en danse. Ah ! la brave chevrette, comme elle y allait de bon coeur ! Plus de dix fois, je ne mens pas, Gringoire, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves

d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe ; puis elle se retourna au combat, la bouche pleine... Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M.Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait : "Oh ! pourvu que je tienne jusqu'à l'aube..." L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant du coq enroué monta d'une métairie. "Enfin !" dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche tachée de sang... Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea. Alphonse Daudet, Lettres de mon Moulin, 1860.

QUESTIONNAIRE

Dans un tableau à double entrée, rendez compte :

Question 1.

de la composante narrative du texte en faisant apparaître au moins trois programmes narratifs dans leurs différentes phases ;

Question 2.

de la composante discursive du texte en indiquant pour chaque acteur retenu au moins un rôle thématique, la vérité de ce personnage, et au moins un qualificatif employé par l'auteur ;

Question 3.

de l'attitude de l'auteur à l'égard de ces différents acteurs à travers un mot.

Question 4.

Dégagez les isotopies significatives et décrivez leurs relations dans le carré sémiotique.

Question 5.

A titre d'hypothèse et d'après le sens général du texte, explicitez l'intentionnalité de celui-ci d'après ses structures profondes.

Question 6.

Formulez, à parti du tableau une interprétation partielle pour chaque programme narratif sous la forme d'une phrase justifiant l'attitude que vous prêtez à l'auteur.

Question 7.

Réalisez, sous la forme d'un tableau, la confrontation entre ces différentes attitudes et vérifiez dans cette comparaison comment l'intentionnalité perçue au niveau des structures profondes s'actualise et s'inscrit dans les structures de surface. Faites état de la cohérence des différentes composantes de l'œuvre et dégagez son idéologie dans un cours paragraphe.

Réponses au questionnaire

Tableau à double entrée

Question 1.

COMPOSANTE NARRATIVE

PN	Sujet opératoire	Contre	112 Finalité	Compétences	Performances	Séquence
1	le loup	guste la chèvre	être sans honte et malgré elle	n'a pas les compétences requises	-	le loup
2	la chèvre	aller dans la montagne	avoir le loup	entièrement	-	+
3	la chèvre	se débâcle contre le loup	être étonné	n'a pas les compétences requises	+	le loup
4	le loup	mange la chèvre	pleur	être capable de s'excuser	+	+

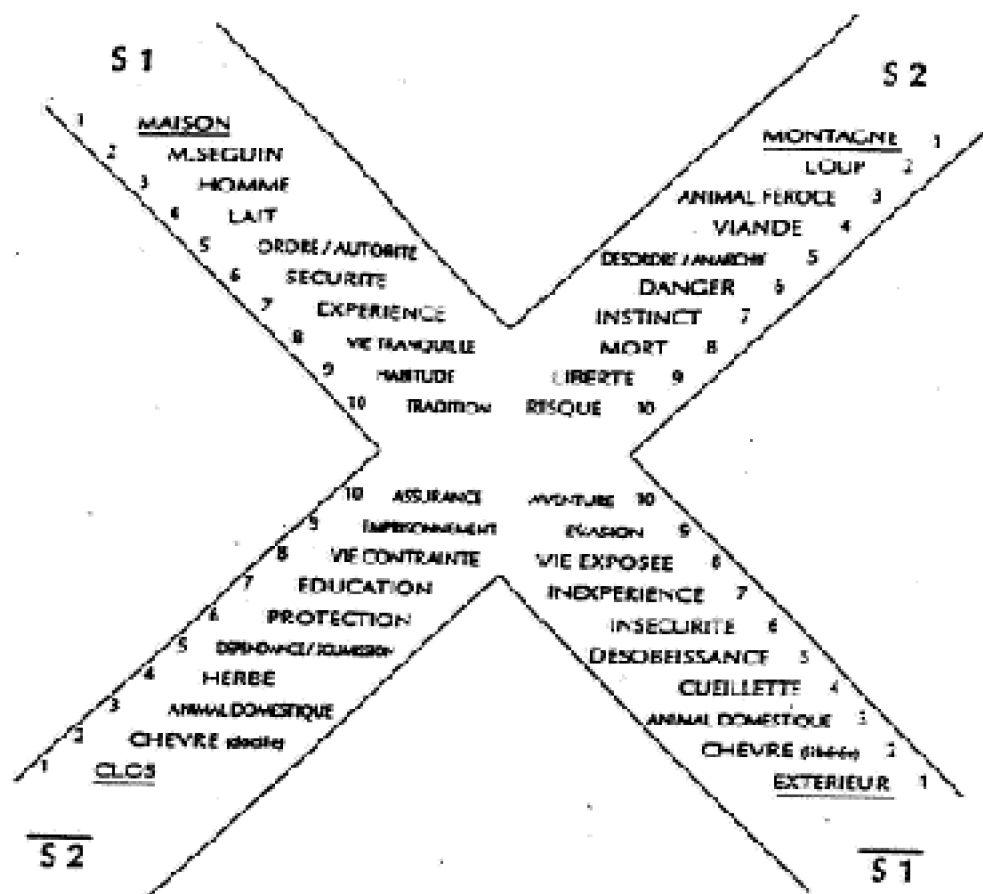
Question 2.

Question 3.

COMPOSANTE DISCURSIVE

PN	Représentation	Valeur de l'acteur	Qualification	Attitude de l'acteur
1	Peuple du village Bon maître Cottier	oui	brave bon	la chose est, lui apparaît entièrement son inefficacité
2	Personne du village Peu honnête Égoïste	oui	bonne bonne	observant, pour la sécurité de la chèvre et ses illusions
3	Commissaire Madame	oui	bonne bonne	critique et compréhensif
4	Casey le loup Fidèle Avec un	oui	"meurtre"	révéler le danger que représente un loup dans le

Question 4. Dégagez les isotopies significatives et décrivez leurs relations dans le carré sémiotique.



Question 5. A titre d'hypothèse et d'après le sens général du texte, explicitez l'intentionnalité de celui-ci d'après ses structures profondes.

Il semble que Alphonse Daudet valorise les idées d'autorité, d'ordre et de sécurité en montrant que l'état de dépendance et de soumission est en tout point préférable à l'esprit d'aventure, d'insoumission qui expose l'être au danger, à la force instinctive et à la mort.

Question 6. Formulez, à partir du tableau une interprétation partielle pour chaque programme narratif sous la forme d'une phrase justifiant l'attitude que vous prêtez à l'auteur.

- Programme narratif 1. L'auteur donne raison à M.Seguin de vouloir garder sa chèvre pour faire son bonheur malgré elle, lui reprochant seulement de n'avoir pas su se donner les moyens de réaliser cette tâche.

- Programme narratif 2. L'auteur observe avec pitié la naïveté de la chèvre qui croit pouvoir trouver la liberté en allant dans la montagne.

- Programme narratif 3. L'auteur critique l'initiative de la chèvre, qui veut assumer sa liberté sans avoir la compétence requise, et exprime sa pitié compatissante devant son échec, qu'il avait annoncé.

- Programme narratif 4. L'auteur dénonce le danger qui constituent des êtres comme le loup qui, grâce à leur supériorité et à leur machiavélisme, savent tirer profit de la situation.

Question 7. Réalisez, sous la forme d'un tableau, la confrontation entre ces différentes attitudes et vérifiez dans cette comparaison comment l'intentionnalité perçue au niveau des structures profondes s'actualise et s'inscrit dans les structures de surface. Faites état de la cohérence des différentes composantes de l'œuvre et dégagez son idéologie dans un court paragraphe.

P.N. 1	P.N. 2 La cohérence est flagrante : Daudet donne raison à M. Seguin, contre les volontés d'indépendance de sa chèvre.	P.N. 3 idem	P.N. 4 Le danger que représente le loup justifie l'action de M. Seguin.
P.N. 2		L'échec de la chèvre montre le caractère illusoire de ses espoirs et de sa tentative.	La réussite du loup apporte sanction à la chèvre.
P.N. 3			Echec et mort : où la chèvre apprend à ses dépens la leçon de réalité.

Phrase de synthèse faisant valoir la cohérence de toutes les composantes :

Il apparaît, de façon manifeste, que Daudet prend ici parti contre les volontés d'indépendance et de liberté et pour le renforcement de l'ordre et de l'autorité. Ce texte, qui s'adressait à la société du XIX^e siècle finissant et l'exhortait à reconnaître l'ordre établi et à s'y soumettre, véhicule une idéologie conservatrice et repose sur un système axiologique valorisant l'ordre et la sécurité.

17.2.5. Test final de la maîtrise de l'approche psychocritique par l'élève.

Nous proposons ici deux tests, le premier destiné aux élèves de classe de seconde de Lycée d'Enseignement Général, le second aux élèves de Première. A la suite de chacun des tests, est présenté son corrigé.

Test à destination des élèves de Seconde.

Après avoir lu les textes suivants, vous répondrez par écrit aux questions qui les accompagnent.

TEXTE 1 :

C'étaient ces vieilles épîtres qu'on retrouve dans les antiques secrétaires de famille, ces épîtres qui sentent un autre siècle. La première commençait par "Ma chérie". Une autre par "Ma belle petite-fille", puis c'étaient "Ma chère petite" - "Ma

mignonne", - "Ma fille adorée" puis "Ma chère enfant", "Ma chère Adélaïde", - "Ma chère fille" selon qu'elles s'adressaient à la fillette, à la jeune fille, et, plus tard, à la jeune femme. Et tout cela était plein de tendresses passionnées et puérides, de mille petites choses intimes, de ces grands et simples événements du foyer, si mesquins pour les indifférents : "père a la grippe, la bonne Hortense s'est brûlée au doigt ; le chat "Croquerat" est mort ; on a abattu le sapin à droite de la barrière ; mère a perdu son livre de messe en revenant de l'église, elle pense qu'on le lui a volé." On y parlait aussi des gens inconnus à Jeanne, mais dont elle se rappelait vaguement avoir entendu prononcer le nom, autrefois, dans son enfance. Elle s'attendrissait à ces détails qui lui semblaient des révélations ; comme si elle fût entrée tout à coup dans toute la vie passée, secrète, la vie du cœur de petite mère. Elle regardait le corps gisant ; et, brusquement, elle se mit à lire tout haut, à lire pour la morte, comme pour la distraire, la consoler. Et le cadavre immobile semblait heureux. Une à une elle rejetait les lettres sur les pieds du lit : et elle pensa qu'il faudrait les mettre dans le cercueil, comme on y dépose des fleurs. Elle délia un autre paquet. C'était une écriture nouvelle. Elle commença : "Je ne peux plus me passer de tes caresses. Je t'aime à devenir fou." Rien de plus ; pas de nom. Elle retourna le papier sans comprendre. L'adresse portait bien "Madame la baronne Le Perthuis des Vauds". Alors elle ouvrit la suivante : "Viens ce soir, dès qu'il sera sorti. Nous aurons une heure. Je t'adore." Dans une autre : "J'ai passé une nuit de délire à te désirer vainement. J'avais ton corps dans mes bras, ta bouche sous mes lèvres, tes yeux sous mes yeux. Et puis je me sentais des rages à me jeter par la fenêtre en songeant qu'à cette heure-là même, tu dormais à son côté, qu'il te possédait à son gré..." Jeanne interdite ne comprenait pas. Qu'est-ce que cela ? A qui, pour qui, de qui ces paroles d'amour ? Elle continua, retrouvant toujours des déclarations éperdues, des rendez-vous avec des recommandations de prudence, puis toujours, à la fin, ces quatre mots : "Surtout brûle cette lettre." Enfin elle ouvrit un billet banal, une simple acceptation à dîner, mais de la même écriture, et signé : "Paul d'Ennemare", celui que le baron appelait, quand il parlait encore de lui : "Mon pauvre vieux Paul", et dont la femme avait été la meilleure amie de la baronne. Alors Jeanne, brusquement, fut effleurée d'un doute qui devint tout de suite une certitude. Sa mère l'avait eu pour amant. Guy de Maupassant, Une Vie, in Romans, 1883.

TEXTE 2 :

Donc ce Maréchal, jeune, libre, riche, prêt à toutes les tendresses, était entré, un jour, par hasard, dans une boutique, ayant remarqué peut être la jolie marchande. Il avait acheté, était revenu, avait causé, de jour en jour plus familier, et payant par des acquisitions fréquentes le droit de s'asseoir dans cette maison, de sourire à la jeune femme et de serrer la main du mari. Et puis après...après...oh ! mon Dieu...après ?... Il avait aimé et caressé le premier enfant, l'enfant du bijoutier, jusqu'à la naissance de l'autre, puis il était demeuré impénétrable jusqu'à la mort, puis, son tombeau fermé, sa chair décomposée, son nom effacé des noms vivants, tout son être disparu pour toujours, n'ayant plus rien à ménager, à redouter et à cacher, il avait donné toute sa fortune au deuxième enfant !... Pourquoi ?... Cet homme était intelligent... Il avait dû comprendre et prévoir qu'il pouvait, qu'il allait presque infailliblement laisser supposer que cet enfant était à lui. - Donc il déshonorait une femme ? Comment aurait-il fait cela si

Jean n'était point son fils ? Et soudain un souvenir précis, terrible, traversa l'âme de Pierre. Maréchal était blond, blond comme Jean. Il se rappelait maintenant un petit portrait miniature vu autrefois, à Paris, sur la cheminée de leur salon, et disparu à présent. Où était-il ? Perdu, ou caché ! Oh ! s'il pouvait le tenir rien qu'une seconde ? Sa mère l'avait gardé peut-être dans le tiroir inconnu où l'on serre les reliques d'amour. Sa détresse, à cette pensée, devint si déchirante qu'il poussa un gémissement, une de ces courtes plaintes arrachées à la gorge par les douleurs trop vives. Et soudain comme si elle l'eût entendu, comme si elle eût compris et lui eût répondu, la sirène de la jetée hurla tout près de lui. Sa clameur de monstre surnaturel, plus retentissante que le tonnerre, rugissement sauvage et formidable fait pour dominer les voix du vent et des vagues, se répandit dans les ténèbres sur la mer invisible ensevelie sous les brouillards. Alors, à travers la brume, proches ou lointains, des cris pareils s'élevèrent de nouveau dans la nuit. Ils étaient effrayants, ces appels poussés par les grands paquebots aveugles. Puis tout se tut encore. Pierre avait ouvert les yeux et regardait, surpris d'être là, réveillé de son cauchemar. "Je suis fou, pensa-t-il, je soupçonne ma mère." Et un flot d'amour et d'attendrissement, de repentir, de prière et de désolation noya son cœur. Sa mère ! La connaissant comme il la connaissait, comment avait-il pu la suspecter ? Est-ce que l'âme, est-ce que la vie de cette femme simple, chaste et loyale, n'étaient pas plus claires que l'eau ? Quand on l'avait vue et connue, comment ne pas la juger insoupçonnable ? Et c'était lui, le fils, qui avait douté d'elle ! Oh ! s'il avait pu la prendre en ses bras en ce moment, comme il l'eût embrassée, caressée, comme il se fût agenouillé pour demander grâce ! Elle aurait trompé son père, elle ?... Son père ! Certes, c'était un brave homme, honorable et probe en affaires, mais dont l'esprit n'avait jamais franchi l'horizon de sa boutique. Comment cette femme, fort jolie autrefois, il le savait et on le voyait encore, douée d'une âme délicate, affectueuse, attendrie, avait-elle accepté comme fiancé et comme mari un homme si différent d'elle ? Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*, 1888

TEXTE 3 :

"Comment t'appelles-tu, toi ?" Il répondit : "Simon. - Simon quoi ?" reprit l'autre. L'enfant répéta tout confus : "Simon." Le gars lui cria : "On s'appelle Simon quelque chose... c'est pas un nom, ça... Simon." Et lui, prêt à pleurer, répondit pour la troisième fois : "Je m'appelle Simon." Les galopins se mirent à rire. Le gars triomphant éleva la voix : "Vous voyez bien qu'il n'a pas de papa." Un grand silence se fit. Les enfants étaient stupéfaits par cette chose extraordinaire, impossible, monstrueuse, - un garçon qui n'a pas de papa ; - ils le regardaient comme un phénomène, un être hors de la nature, et ils sentaient grandir en eux ce mépris, inexplicable jusque-là, de leurs mères pour la Blanchotte. Quant à Simon, il s'était appuyé contre un arbre pour ne pas tomber ; et il restait comme atterré par un désastre irréparable. Il cherchait à s'expliquer. Mais il ne pouvait rien trouver pour leur répondre, et démentir cette chose affreuse qu'il n'avait pas de papa. Enfin, livide, il leur cria à tout hasard : "Si, j'en ai un. - Où est-il ?" demanda le gars. Simon se tut ; il ne savait pas. Les enfants riaient, très excités ; et ces fils des champs, plus proches des bêtes, éprouvaient ce besoin cruel qui pousse les poules d'une basse-cour à achever l'une d'entre elles aussitôt qu'elle est blessée. Simon avisa tout à coup un petit voisin, le fils d'une veuve, qu'il avait

toujours vu, comme lui-même, tout seul avec sa mère. "Et toi non plus, dit-il, tu n'as pas de papa. - Si, répondit l'autre, j'en ai un. - Où est-il ? riposta Simon. - Il est mort, déclara l'enfant avec une fierté superbe, il est au cimetière, mon papa." Guy de Maupassant, Le papa de Simon, in Contes.

TEXTE 4 :

Il fouillait avec une obstination acharnée dans ses cinq années de mariage, cherchant à retrouver tout, mois par mois, jour par jour ; et chaque chose inquiétante qu'il découvrait le piquait au coeur comme un aiguillon de guêpe. Il ne pensait plus à Georges, qui se taisait maintenant, derrière sur le tapis. Mais, voyant qu'on ne s'occupait pas de lui, le gamin se remit à pleurer. Son père s'élança, le saisit dans ses bras, et lui couvrit la tête de baisers. Son enfant lui demeurait au moins ! Qu'importait le reste ? Il le tenait, le serrait, la bouche dans ses cheveux blonds, soulagé, consolé, balbutiant : "Georges... mon petit Georges, mon cher petit Georges..." Mais il se rappela brusquement ce qu' avait dit Julie... Oui, elle avait dit que son enfant était à Limousin... Oh ! cela n'était pas possible, par exemple !, non, il ne pouvait le croire il n'en pouvait même douter une seconde. C'était là une de ces odieuses infamies qui germent dans les âmes ignobles des servantes ! Il répétait : "Georges... mon cher Georges." Le gamin, caressé, s'était tu de nouveau. Parent sentait la chaleur de la petite poitrine pénétrer dans la sienne à travers les étoffes. Elle l'emplissait d'amour, de courage, de joie ; cette chaleur douce d'enfant le caressait, le fortifiait, le sauvait. Alors il écarta un peu de lui la tête mignonne et frisée pour la regarder avec passion. Il la contemplait avidement, éperdument, se grisant à la voir, et répétant toujours : "Oh ! mon petit... mon petit Georges !..." Il pensa soudain : "S'il ressemblait à Limousin... pourtant !" Ce fut en lui quelque chose d'étrange, d'atroce, une poignante et violente sensation de froid dans tout son corps, dans tous ses membres, comme si ses os, tout à coup, fussent devenus de glace. Oh ! s'il ressemblait à Limousin !... et il continuait à regarder Georges qui riait maintenant. Il le regardait avec des yeux éperdus, troubles, hagards. et il cherchait dans le front, dans le nez, dans la bouche, dans les joues, s'il ne trouvait pas quelque chose du front, du nez, de la bouche ou des joues de Limousin. Guy de Maupassant, Monsieur Parent, in Contes.

ELEMENTS BIOGRAPHIQUES :

- Lieu de naissance de Guy de Maupassant controversé (Fécamp ou Trouville).
- Mésentente des parents et séparation.
- Études au collège d'Yvetot.
- 1868. G. Flaubert initie Maupassant à la littérature.
- 1870. Il est soldat pendant la guerre franco-prussienne.
- 1872. Il entre dans l'Administration du Ministère de la Marine.
- Il s'intéresse à la généalogie de sa famille.
- Il fréquente assidûment Flaubert.
- 1878. Il conserve des relations épistolaires suivies avec sa mère.
- 1880. Avril. Les soirées de Médan (Boule de Suif).

- 8 mai. Mort de Flaubert, qui affecte profondément Maupassant.
- 1883. Naissance d'un enfant de père inconnu (probablement fils de Maupassant)...
- 1883. Publication d' Une Vie.
- 1891. Problèmes de santé. Ses facultés intellectuelles sont atteintes.
- 1892. Admission dans la clinique psychiatrique du Docteur Blanche.
- 1893. Mort de Guy de Maupassant.

Questionnaire

Question 1.

A partir des textes de Maupassant qui vous sont proposés, découvrez une situation homologue qui se répète comme une obsession en précisant, dans la description de cette situation, les références textuelles.

Question 2.

Partant de cette situation et d'autres indices que vous nommerez, mettez en évidence la/les figure(s) mythique(s) qui se dégage(nt).

Question 3.

Formulez le mythe personnel de l'auteur sous la forme d'une hypothèse dans laquelle entreront les éléments essentiels qui constituent ce récit mythique.

Question 4.

Interprétez ce mythe personnel en mettant en évidence le jeu des identifications dans ces textes.

Question 5.

Confirmez votre hypothèse de mythe en vous appuyant sur les faits biographiques donnés.

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Question 1. *A partir des textes de Maupassant qui vous sont proposés, découvrez une situation homologue qui se répète comme une obsession en précisant, dans la description de cette situation, les références textuelles.*

Dans les textes de plusieurs oeuvres de Maupassant, il est possible de constater que l'auteur semble privilégier un schéma où un personnage émet des doutes sur l'identité de son père, ou d'un père ayant des doutes sur sa paternité à la suite de découvertes fortuites ou de confidences...qui laissent supposer des relations adultères de la mère (ou de l'épouse).

Question 2. *Partant de cette situation et d'autres indices que vous nommerez, mettez en évidence la/les figure(s) mythique(s) qui se dégage(nt).*

Les figures mythiques sont celles du père inconnu et de la mère coupable.

Question 3. *Formulez le mythe personnel de l'auteur sous la forme d'une hypothèse dans laquelle entreront les éléments essentiels qui constituent ce récit mythique.*

Question 4. *Interprétez ce mythe personnel en mettant en évidence le jeu des identifications dans ces textes.*

Le caractère obsédant de cette situation dans l'œuvre de cet auteur et l'identification au personnage de l'enfant dans la plupart des cas (sympathie pour Simon, l'enfant sans père) me conduisent à penser que Guy de Maupassant exprime inconsciemment ses propres interrogations sur sa filiation, en particulier dans les doutes et les phrases interrogatives attribuées au personnage de Jeanne ou de Pierre.

Question 5. *Confirmez votre hypothèse de mythe en vous appuyant sur les faits biographiques donnés.*

Cette hypothèse se trouve vérifiée par la consultation de la vie de l'écrivain. Plusieurs éléments sont de nature à séparer Maupassant de ses ascendants : l'imprécision du lieu de naissance, la mésentente entre ses parents, la rupture du lien conjugal. A peine sorti de l'adolescence, Maupassant semble rechercher une compensation à l'absence du père dans la fréquentation de Flaubert dont la mort l'affecte d'une manière disproportionnée. Il reproduit lui-même dans son propre comportement la "faute originelle". Ne peut-on pas voir enfin la folie de Maupassant comme l'aboutissement de ces différentes ruptures d'identité ?

Test à destination des élèves de Première

Après avoir lu les textes suivants, vous répondrez aux questions qui l'accompagnent.

TEXTE 1 :

Cette sortie en mer l'avait ravie. Son mari, sans être méchant, la rudoyait comme rudoient sans colère et sans haine les despotes en boutique pour qui commander équivalait à jurer. Devant tout étranger il se tenait, mais dans sa famille il s'abandonnait et se donnait des airs terribles, bien qu'il eût peur de tout le monde. Elle, par horreur du bruit, des scènes, des explications inutiles, cédait toujours et ne demandait jamais rien. Aussi n'osait-elle plus, depuis bien longtemps, prier Rolland de la promener en mer. Elle avait donc saisi avec joie cette occasion, et elle savourait ce plaisir rare et nouveau. Depuis le départ elle s'abandonnait toute entière, tout son esprit et toute sa chair, à ce doux glissement sur l'eau. Elle ne pensait point, elle ne vagabondait ni dans les souvenirs ni dans les espérances, il lui semblait que son cœur flottait comme son corps sur quelque chose de moelleux, de fluide, de délicieux, qui la berçait, qui l'engourdisait. Guy de Maupassant, Pierre et Jean, Ch. 1, 1888.

TEXTE 2 :

Pierre ne pouvait plus demeurer dans sa chambre ! Cette maison, la maison de son père l'écrasait. Il sentait peser le toit sur sa tête et les murs l'étouffer. Et comme il avait très soif, il alluma sa bougie afin d'aller boire un verre d'eau fraîche au filtre de la cuisine. Il descendit les deux étages, puis, comme il remontait avec la carafe pleine, il s'assit en chemise sur une marche de l'escalier où circulait un courant d'air, et il but, sans verre, par longues gorgées, comme un coureur essoufflé. Quand il eut cessé de remuer, le silence de cette demeure l'émut ; puis, un à un, il en distingua les moindres bruits. Ce fut d'abord l'horloge de la salle à manger dont le battement lui paraissait grandir de seconde en seconde. Puis il entendit de nouveau un ronflement, un ronflement de vieux,

court, pénible et dur, celui de son père sans aucun doute ; et il fut crispé par cette idée, comme si elle venait seulement de jaillir en lui, que ces deux hommes qui ronflaient dans ce même logis, le père et le fils, n'étaient rien l'un à l'autre ! Aucun lien, même le plus léger, ne les unissait, et ils ne le savaient pas ! Ils se parlaient avec tendresse, ils s'embrassaient, se réjouissaient et s'attendrissaient ensemble des mêmes choses comme si le même sang eût coulé dans leurs veines. Et deux personnes nées aux deux extrémités du monde ne pouvaient pas être plus étrangères l'une à l'autre que ce père et que ce fils. Ils croyaient s'aimer parce qu'un mensonge avait grandi entre eux. C'était un mensonge qui faisait cet amour paternel et cet amour filial, un mensonge impossible à dévoiler et que personne ne connaîtrait jamais que lui, le vrai fils. Guy de Maupassant, Pierre et Jean, Ch.V, 1888.

TEXTE 3 :

De loin, elle avait l'air d'un long jardin plein de fleurs éclatantes. Sur la grande dune de sable jaune, depuis la jetée jusqu'aux Roches-Noires, les ombrelles de toutes les couleurs, les chapeaux de toutes les formes, les toilettes de toutes les nuances, par groupes devant les cabines, par lignes le long du flot ou dispersés ça et là, ressemblaient vraiment à des bouquets énormes dans une prairie démesurée. Et le bruit confus, proche et lointain des voix égrenées dans l'air léger, les appels, les cris d'enfants qu'on baigne, les rires clairs des femmes faisaient une rumeur continue et douce, mêlée à la brise insensible et qu'on aspirait avec elle. Pierre marchait au milieu de ces gens, plus perdu, plus séparé d'eux, plus isolé, plus noyé dans sa pensée torturante que si on l'avait jeté à la mer du pont d'un navire, à cent lieues au large. Il les frôlait, entendait, sans écouter, quelques phrases ; et il voyait, sans regarder, les hommes parler aux femmes et les femmes sourire aux hommes. Mais tout à coup, comme il s'éveillait, il les aperçut distinctement, et une haine surgit en lui contre eux, car ils semblaient heureux et contents. Il allait maintenant frôler les groupes, tournant autour, saisi par des pensées nouvelles. Toutes ces toilettes multicolores qui couvraient le sable comme un bouquet, ces étoffes jolies, ces ombrelles voyantes, la grâce factice des tailles emprisonnées, toutes ces inventions ingénieuses de la mode depuis la chaussure mignonne jusqu'au chapeau extravagant, la séduction du geste, de la voix et du sourire, la coquetterie enfin étalée sur cette plage lui apparaissaient soudain comme une immense floraison de la perversité féminine. Toutes ces femmes parées voulaient plaire, séduire et tenter quelqu'un. Elles s'étaient faites belles pour les hommes, pour tous les hommes, excepté pour l'époux qu'elles n'avaient plus besoin de conquérir. Elles s'étaient faites belles pour l'amant d'aujourd'hui et l'amant de demain, pour l'inconnu rencontré, remarqué, attendu peut-être. Et ces hommes, assis près d'elles, les yeux dans les yeux, parlant la bouche près de la bouche, les appelaient et les désiraient, les chassaient comme un gibier souple et fuyant, bien qu'il semblât si proche et si facile. Cette vaste plage n'était donc qu'une halle d'amour où les unes se vendaient, les autres se donnaient, celles-ci marchandaient leurs caresses et celles-là se promettaient seulement. Toutes ces femmes ne pensaient qu'à la même chose, offrir et faire désirer leur chair déjà donnée, déjà vendue, déjà promise à d'autres hommes. Et il songea que sur la terre entière c'était toujours la même chose. Sa mère avait fait comme les autres,

voilà tout ! Comme les autres ? - non ! Il existait des exceptions, et beaucoup, beaucoup ! Celles qu'il voyait autour de lui, des riches, des folles, des chercheuses d'amour, appartenaient en sorte à la galanterie élégante et mondaine ou même à la galanterie tarifée, car on ne rencontrait pas sur les plages piétinées par la légion des désœuvrées, le peuple des honnêtes femmes enfermées dans la maison close. Guy de Maupassant, Pierre et Jean, Ch. V, 1888.

TEXTE 4 :

"Voilà longtemps que je te sais jaloux de moi, depuis le jour où tu as commencé à dire "la veuve" parce que tu as compris que cela me faisait mal. "Pierre poussa un de ces rires stridents et méprisants qui lui étaient familiers : -"Ah ! ah ! mon Dieu ! Jaloux de toi ! ...moi ? ...moi ? ...moi ?... et de quoi ?... de quoi, mon Dieu... de ta figure ou de ton esprit ?..." Mais Jean sentit bien qu'il avait touché la plaie de cette âme. -"Oui, tu es jaloux de moi, et jaloux depuis l'enfance ; et tu es devenu furieux quand tu as vu que cette femme me préférait et qu'elle ne voulait pas de toi." Pierre bégayait, exaspéré de cette supposition : "Moi... moi... jaloux de toi ? à cause de cette cruche, de cette dinde, de cette oie grasse ?..." Jean qui voyait porter ses coups reprit : -"Et le jour où tu as essayé de ramer plus fort que moi, dans la Perle ? Et tout ce que tu dis devant elle pour te faire valoir ? Mais tu crèves de jalousie ! Et quand cette fortune m'est arrivée, tu es devenu enragé, et tu m'as détesté, et tu l'as montré de toutes les manières, et tu as fait souffrir tout le monde, et tu n'es pas une heure sans cracher la bile qui t'étouffe." Pierre ferma ses poings de fureur avec une envie irrésistible de sauter sur son frère et de le prendre à la gorge : -"Ah ! tais toi, cette fois, ne parle point de cette fortune." Jean s'écria : -"Mais la jalousie te suinte de la peau. Tu ne dis pas un mot à mon père, à ma mère ou à moi, où elle n'éclate. Tu feins de me mépriser parce que tu es jaloux ! Tu cherches querelle à tout le monde parce que tu es jaloux. Et maintenant que je suis riche, tu ne te contiens plus, tu es devenu venimeux, tu tortures notre mère comme si s'était sa faute !..." Guy de Maupassant, Pierre et Jean, Ch. VII, 1888.

QUESTIONNAIRE

Question 1.

A partir des extraits ci-dessus, faites un tableau où vous nommerez les éléments répétitifs à caractère obsédant (personnages, relations ou situations).

Question 2.

A partir des situations récurrentes, vous formulerez les mythes personnels possibles de l'auteur dans des récits où entreront les éléments de ces mythes.

Question 3.

Interprétez ces mythes personnels par rapport au complexe d'Oedipe en mettant en évidence le jeu des identifications et des rôles symboliques, tout en faisant valoir la cohérence des différentes situations.

Question 4.

Confirmez votre hypothèse de mythe en vous appuyant sur les faits biographiques suivants.

ELEMENTS BIOGRAPHIQUES :

- Lieu de naissance de Guy de Maupassant controversé (Fécamp ou Trouville).
- Mésentente des parents et séparation.
- Études au collège d'Yvetot.
- 1868. G. Flaubert initie Maupassant à la littérature.
- 1870. Il est soldat pendant la guerre franco-prussienne.
- 1872. Il entre dans l'Administration du Ministère de la Marine.
- Il s'intéresse à la généalogie de sa famille.
- Il fréquente assidûment Flaubert.
- 1878. Il conserve des relations épistolaires suivies avec sa mère.
- 1880. Avril. Les soirées de Médan (Boule de Suif).
- 8 mai. Mort de Flaubert, qui affecte profondément Maupassant.
- 1883. Naissance d'un enfant de père inconnu (probablement fils de Maupassant)...
- 1883. Publication d' Une Vie.
- 1891. Problèmes de santé. Ses facultés intellectuelles sont atteintes.
- 1892. Admission dans la clinique psychiatrique du Docteur Blanche.
- 1893. Mort de Guy de Maupassant.

Réponses au questionnaire

Question 1. *A partir des extraits ci-dessus, faites un tableau où vous nommerez les éléments répétitifs à caractère obsédant (personnages, relations ou situations).*

Éléments Textes	Personnages	Figures	Relations
1)	Mme Roland M. Roland	la mère la mer	* Complaisances pour des situa-tions de protec-tion maternelle. * Dévalorisation du père
2)	Pierre M. Roland	le fils le père	* Rejet par le fils de l'image du père * Dévalorisation du père
3)	Pierre Les femmes	la mère les femmes	* Mère coupable * Misogynie * Refus de la femme comme objet amoureux.
4)	Pierre Jean	Frères ennemis mère	* Jalousie, rivalité * Jalousie, dépit.

Question 2 . *A partir des situations récurrentes, vous formulerez les mythes personnels possibles de l'auteur dans des récits où entreront les éléments de ces mythes.*

- Un fils semble réagir par rapport à sa propre mère comme un amant jaloux.
- Un fils semble manifester à l'égard de son père une relation de mépris hostile.
- Un être masculin ou féminin semble se complaire dans les situations de protection active ou passive (auprès de la mère, ou de la mer).

Question 3. *Interprétez ces mythes personnels par rapport au complexe d'Oedipe en mettant en évidence le jeu des identifications et des rôles symboliques, tout en faisant valoir la cohérence des différentes situations.*

	1	2	3
Mythe 1		* Complexe d'Œdipe * Choix de la mère comme amante. * Assassinat du père * Persistance du désir oedipien	* Complexe d'Œdipe * Fixation infantile à la mère et identification à celle-ci.
Mythe 2			* Complexe d'Œdipe * Refus de l'identification au père.
Mythe 3			

En conclusion, il semble y avoir chez Maupassant fixation à la mère avec persistance du désir oedipien : Dès lors la misogynie latente chez cet auteur pourrait signifier la nature ambiguë des relations qu'il entretient avec la femme.

Question 4. *Confirmez votre hypothèse de mythe en vous appuyant sur les faits biographiques suivants.*

L'oeuvre de Maupassant est organisée autour de la fixation à la mère. C'est ainsi que, dans *Une Vie*, le personnage de Jeanne Delamare, auquel l'auteur s'identifie par le choix du point de vue, semble reproduire l'existence de la mère et manifeste à son égard un attachement disproportionné (notamment au moment de la mort de celle-ci). L'échec des relations familiales dans toute l'oeuvre de Maupassant trouverait ainsi son origine dans un inachèvement de sa structuration psychologique. Certains événements de sa vie permettent d'établir le bien-fondé de cette hypothèse : la recherche de la généalogie familiale manifesterait une volonté de l'auteur de retourner à un lien originel ; les relations qu'il eut avec Flaubert confirment sa difficile recherche d'un modèle de père ; la non-reconnaissance d'un fils naturel peut être interprétée comme un refus d'assumer le rôle du père.

17.2.6. Test final vérifiant la maîtrise de l'approche mythocritique par l'élève.

Le test proposé s'adresse aux élèves de classes préparatoires ou aux étudiants de première année de DEUG, mention Lettres.

TEST

Après avoir lu le texte suivant (Julien Gracq, *Le roi pêcheur*, p.108-110), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent.

QUESTIONNAIRE

Question 1.

Repérez les thèmes et les mythes du texte et, ce faisant, élaborer un tableau intégrant la narration du texte dans ses données diachroniques et synchroniques.

Question 2.

Décrivez les structures mythémiques du texte, telles qu'elles apparaissent dans le tableau réalisé, en caractérisant les relations entre les thèmes retenus.

Question 3.

Identifiez les structures imaginaires et le ou le(s) mythe(s) sous-jacent(s) au texte et interprétez le texte à partir du ou des mythe(s) reconnu(s).

Question 4.

Dans quelle mesure le ou les mythe(s) découvert(s) sont-ils l'expression d'une époque historique et/ou celle d'une culture ?

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Les réponses attendues des élèves se trouvent au chapitre 6 (Volume 1 Partie 2) et correspondent à l'application de l'approche mythocritique au *roi pêcheur*.

17.3. Test final de la maîtrise acquise par l'élève d'une lecture plurielle de l'œuvre littéraire.

Le test proposé s'adresse, en fin d'année, aux élèves de Première de Lycée d'Enseignement Général. On réservera la question subsidiaire aux élèves de classes préparatoires ou aux étudiants de Première année de DEUG, mention Lettres.

TEST

Après avoir lu le texte suivant, vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent.

TEXTE :

Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là) ; et avec la maison, la ville, depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, la Place où l'on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses, les chemins que l'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau de petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine y sont-ils plongés, s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et tout Combray et ses environs, tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé. Marcel Proust, Du côté de chez Swann, I, "Combray", 1913.

QUESTIONNAIRE

Question 1.

Indiquez votre plan d'action pour réaliser la lecture plurielle de ce texte en nommant :

- les différentes approches que vous utiliserez,
- les principales étapes de votre démarche,
- l'ordre dans lequel vous conduirez cette recherche.

Question 2.

Appliquez à ce texte les différentes approches textuelles que vous connaissez en vue de dégager des faits et des interprétations, et faites état de cette recherche sous la forme qui vous paraît la plus appropriée.

Question 3.

A partir de vos recherches précédentes, faites apparaître au moins trois convergences significatives entre les approches dans les interprétations et les faits de ce texte, et justifiez-les.

Question 4 (subsidaire) à l'adresse des élèves ou étudiants post-baccalauréat :

Sous la forme d'un tableau ou sous une autre forme à votre convenance, vous indiquerez, en partant d'une interprétation choisie pour chacune des approches utilisées, la nature spécifique des signes délimités par cette approche et la définition spécifique que cette approche donne du texte.

Vous désignerez, à la suite, le champ disciplinaire des Sciences Humaines conjoint à cette approche ainsi que le champ anthropologique construit de la sorte par l'analyse.

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Question 2. *Appliquez à ce texte les différentes approches textuelles que vous connaissez en vue de dégager des faits et des interprétations, et faites état de cette recherche sous la forme qui vous paraît la plus appropriée.*

1. Approche structurale.

- Disposition spatiale. Aspect compact du texte = cohérence entre présent et passé.
- Rythme.
 - Phrase longue, ample = élaboration lente et progressive du souvenir.
 - Rythme majeur sur la dernière phrase = émergence du souvenir. Segmentation des groupes = donne une existence autonome à chaque chose.
- Sonorités.
 - (ligne 1) [m] labiales = perception gustative.
 - Voyelles aiguës = intensité de la perception. Occlusives à l'initiale des mots (l. 15-16) = consistance, solidité, fermeté.
- Champs lexicaux.

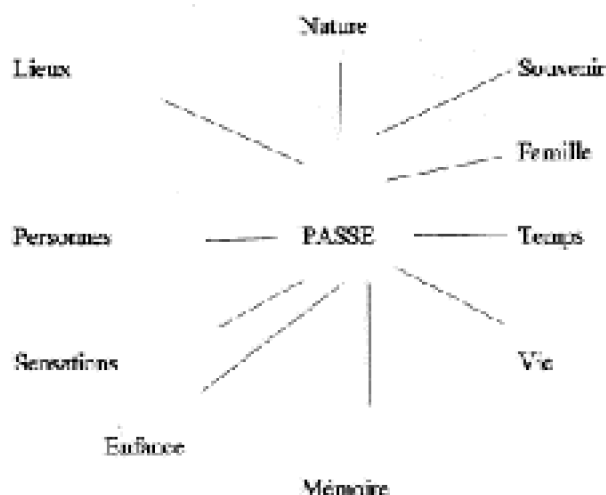
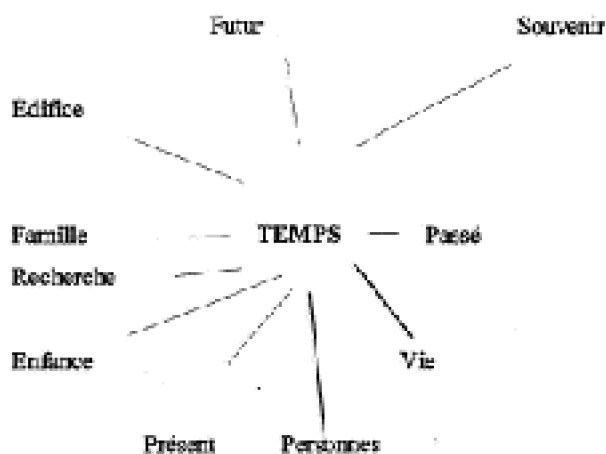
Temps (présent, passé, futur)	Lieux/Village
Discernement Sensations gustatives	Activités/Mouvement
Relation/Comparaison Famille	Enfance/Jeu Flou
Recherche Souvenir Jubilation	Différenciation Sensations
Rapidité Edifice	visuelles Personnes
	Existence/Vie Émergence
	Solidité/Consistance

- Faits de langue.
 - Imparfait du subjonctif = niveau de langue archaïsant.
 - Pluriel des noms = Pluralité.
 - Imparfait : utilisation de ce temps pour le temps de l'expérience et pour le passé lointain = rapprochement des deux temporalités.
 - Plus-que-parfait = temps passé lointain.
 - "notre" et emploi des déterminants définis = notoriété
 - Passé composé et présent = émergence.
 - Accumulation de noms de lieux, de personnes = tout un monde renaît ; renforcement de leur existence.
 - Passé simple ("vint") = rupture.

- Métaphores ou comparaisons.
 - "comme un décor de théâtre" = apparition soudaine.
 - "comme dans ce jeu" = aspect surprenant et magique de l'effet produit par la sensation.
 - "comme dans ce jeu", "de même" (renforcement de la comparaison) = donner forme et existence matérielle au souvenir.

- **Synthèse de l'approche structurale.** 1. L'auteur fait état d'une expérience gustative qui lui rappelle une même sensation éprouvée dans le passé. 2. Par cette sensation dont il révèle l'intensité, l'écrivain montre qu'il retrouve, de façon instantanée, la vision de son passé, lequel, à travers ses lieux et ses personnes, reprend progressivement forme et existence dans son esprit. 3. L'auteur manifeste une jubilation qui traduit son bonheur de la reconquête du temps perdu.

2. Approche thématique.



Constellations thématiques des thèmes fondamentaux.

Synthèse de l'approche thématique.

L'œuvre se constitue autour de deux thèmes fondamentaux : le Temps et le Passé.

3. Approche mythocritique.

Repérage des thèmes et des mythèmes du texte.

On identifie dans le texte l'ensemble des thèmes suivants : le passé, la mémoire, l'oubli, le bonheur, la vie, les sensations, la présence, la réémergence.

Le texte décrit, en effet, la réémergence du passé dans la présence sensorielle. Ce n'est pas seulement l'évocation du passé qui est source de bonheur mais c'est précisément sa réémergence dans le temps présent et dans l'actualité des sensations.

Identification du ou des mythe(s) possible(s).

Une première référence mythique s'impose, celle du mythe de l'Age d'or, période

heureuse de l'humanité des origines. Cette référence ne suffit pas à rendre compte des significations du texte, qui ne se réduit pas à une vision nostalgique du passé. La référence pourrait être plus proche du mythe emprunté au christianisme qui affirme la possibilité d'un retour de la mort à la vie.

4. Approche sémiotique.

Composante narrative

PN	Sujet opérateur	Contrat	Finalités	Compétences	Performances	Sanction
1	Narrateur	boire son thé	s'abreuver			
2	Narrateur	reconstituer le passé	redonner vie au passé	mémoire et sensations	+	jubilation

Composante discursive

PN	Rôles thématiques	Vérité de l'acteur	Attitude de l'auteur
1	Le gourmet	vrai	L'auteur n'exprime aucun jugement sur ce programme
2	Le rêveur L'observateur Le prestidigitateur	Vrai secret	L'auteur approuve l'entreprise du narrateur source de joie

Repérage des isotopies du texte.

Joie ≠ Tristesse Médiocrité ≠ Beauté Lieu clos ≠ Lieu ouvert Passé ≠ Présent Mouvement ≠ Immobilité Intérieur ≠ Extérieur	Mémoire ≠ Oubli Mort ≠ Vie Stabilité/Harmonie ≠ Ruine Couleur ≠ Aspect pâle/terne etc.
--	--

Interprétations des structures par le carré sémiotique.

Repérage des isotopies du texte.

Joie ≠ Tristesse Médiocrité ≠ Beauté Lieu clos ≠ Lieu ouvert Passé ≠ Présent Mouvement ≠ Immobilité Intérieur ≠ Extérieur	Mémoire ≠ Oubli Mort ≠ Vie Stabilité/Harmonie ≠ Ruine Couleur ≠ Aspect pâle/terne etc.
---	--

Interprétations des structures par le carré sémiotique.

S1 <u>PRESENT</u> 1 LIEU OUVERT 2 TRISTESSE 3 MÉDIOCRITÉ 4 MORT 5 RUINE 6 ASPECT ÉTEINT/PASSE 7	S2 1 <u>PASSE</u> 2 LIEU CLOS (maison de Combray) 3 JOIE/PLÉNITUDE 4 BEAUTÉ 5 VIE 6 STABILITÉ/HARMONIE 7 COULEUR/ÉCLAT
ASPECT NEUTRE 7 ALTÉRATION 6 TORPEUR 5 DÉPERDITION 4 ÉVANESCENCE 3 EXTÉRIEUR Combray 2 <u>OUBLI</u> 1	7 SENSATIONS VISUELLES 6 RESTAURATION 5 ANIMATION 4 RESTITUTION 3 JUBILATION 2 INTÉRIEUR 1 <u>MÉMOIRE</u>
S2	S1

Synthèse de l'approche sémiotique.

Proust privilégie le passé et la mémoire en montrant qu'ils sont seuls chargés de valeurs positives. La mémoire, et spécialement la mémoire des sens, permet de redonner vie au passé jusqu'alors perdu.

5. Approche sociocritique.

Formulation d'une vision du monde.

On observe des faits : le titre (*A la recherche du temps perdu*), le lexique utilisé (niveau de langue archaïsant) ainsi que la valorisation du passé, etc...

A partir de ces faits, on peut établir que le texte se caractérise par une vision du monde nostalgique et passéiste.

A travers l'oeuvre de Marcel Proust, la grande bourgeoisie française de la Belle Époque, société productrice du texte, exprime sa nostalgie et son sentiment d'appartenir à un monde fini : le seul bonheur, pour cette société, paraît être la

reconstruction de son passé comme un spectacle dans lequel elle se reconnaît et se complaît.

6. Approche psychocritique.

Repérage des figures et des situations.

- Attachement au passé qui peut passer pour excessif...
- Attachement à des lieux comme la maison ou la chambre...
- Attachement à des personnes...
- Présence du "jeu" > fixation sur l'enfance ?
- "Ce jour tronqué" = rupture mal vécue avec l'enfance ?
- Répétition du mot "petits".

Formulation du mythe personnel.

Un être manifeste son attachement à l'enfance passée dont il regrette la disparition et qu'il recherche à reconstruire avec application.

On peut vérifier le bien fondé de cette hypothèse en repérant, dans la biographie de Proust, son rapport de fixation à la mère et son homosexualité.

Question 3. *A partir de vos recherches précédentes, faites apparaître au moins trois convergences significatives entre les approches dans les interprétations et les faits de ce texte, et justifiez-les.*

* Convergence 1.

Les approches sociocritique et psychocritique découvrent un même attachement pour le passé senti comme "un paradis perdu". Les mêmes faits corroborent cette signification commune.

* Convergence 2.

Les approches sociocritique et thématique soulignent la vision nostalgique qui se trouve confirmée dans la thématique du texte.

* Convergence 3.

Les approches structurale et sémiotique font apparaître une valorisation du passé et une jubilation dans la reconquête du passé : l'auteur valorise ce qui est source de joie. Les isotopies positives (structures profondes) rejoignent les structures superficielles (champs lexicaux ou parcours figuratifs) pour souligner le bien-fondé de la "Recherche"...

Question 4 (subsidiare). *Sous la forme d'un tableau ou sous une autre forme à votre convenance, vous indiquerez, en partant d'une interprétation choisie pour chacune des approches utilisées, la nature spécifique des signes délimités par cette approche et la définition spécifique que cette approche donne du texte.*

Vous désignerez, à la suite, le champ disciplinaire des Sciences Humaines conjoint à cette approche ainsi que le champ anthropologique construit de la sorte par l'analyse.

Le contenu théorique de la réponse correspond pour l'essentiel au tableau qui suit.

APPROCHE	ISSUES DE L'APPROCHE	DÉFINITION DU TEXTE	CHAMP DISCIPLINAIRE DES SCIENCES HUMAINES	CHAMP ANTHROPOLOGIQUE	IDENTITÉ COLLECTIVE
STRUCTURALE	Structures linguistiques comme structures productrices du sens	Le texte se définit comme un fait de langue autonome qui n'a de sens que par les structures ou par les relations internes entre les éléments qui constituent son système signifiant.	Linguistique	Langage	Langage et inconscient linguistique catégoriel
PSYCHOPROBÉTIQUE	Figures et mythe personnel	Le texte se définit comme un lieu où s'énonce un discours inconscient de l'auteur.	Psychanalyse	Domaine du symbolique	Psychisme et inconscient individuel
SOCIO-CRITIQUE	Et structures homologues d'une situation sociale et d'une vision du monde	Le texte est le produit d'une société et des tensions idéologiques qui la traversent.	Sociologie	Représentations sociales	Appartenance sociale et inconscient collectif
THÉMATIQUE	Thèmes et variations	Le texte est l'expression d'un monde imaginaire personnel reconnaissable	Psycho-linguistique et Art	Imaginaire	Imaginaire personnel

		à sa thématique propre.			
SÉMIOLOGIE	Textes, programmes narratifs, isotopies	Le texte, aux différents niveaux de sa structuration, se définit comme la manifestation formelle de sens et de valeurs qui ne sont pas saisissables en eux-mêmes mais à travers les formes concrètes du texte.	Linguistique Sémiologie	Signes, sens et valeurs	Système de production du sens
MYTHOLOGIE	Récits et figures mythiques	Le texte se définit comme un récit qu'animent et structurent en profondeur un ou plusieurs mythes antérieurs et résurgents.	Mythologie et Anthropologie	Pensée symbolique	"Inconscient collectif (et culturel)

17.4. Evaluation de la maîtrise acquise par l'élève de la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

Le test proposé s'adresse, en fin d'année, aux élèves de Première de Lycée d'Enseignement Général.

TEST

Après avoir lu le texte suivant (de Paul Eluard, *Capitale de la douleur*, 1926), vous répondrez par écrit aux questions qui l'accompagnent.

La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur, Un rond de danse et de douceur, Auréole du temps, berceau nocturne et sûr, Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu. Feuilles de jour et mousse de rosée, Roseaux du vent, sourires parfumés, Ailes couvrant le monde de lumière, Bateaux chargés du ciel et de la mer, Chasseurs des bruits et sources des couleurs, Parfums éclos d'une couvée d'aurores Qui gît toujours sur la paille des astres, Comme le jour dépend de l'innocence Le monde entier dépend de tes yeux purs Et tout mon sang coule dans leurs regards. P. Eluard, Capitale de la douleur, # éd. Gallimard, 1926.

QUESTIONNAIRE

Question 1.

Quelles sont les différentes significations que vous obtenez à partir d'une recherche qui met en oeuvre sur ce texte une pluralité d'approches ?

Question 2.

Quel vous paraît être le principe organisateur des significations et des procédés de ce texte ?

Question 3.

Rédigez un paragraphe de synthèse qui mette en valeur les différentes significations de ce texte structurées autour de son principe organisateur.

Question 4.

En vous aidant au besoin de vos connaissances culturelles et en particulier de celles relatives à la littérature française et au mouvement surréaliste, vous éclairerez le système interne découvert en précisant le pôle ou le segment du mythe fondateur que ce texte privilégie.

Question 5.

Rendez compte de votre lecture anthropologique de ce texte sous la forme d'un plan de communication synthétique.

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Question 1. Quelles sont les différentes significations que vous obtenez à partir d'une recherche qui met en oeuvre sur ce texte une pluralité d'approches ?

- | | |
|--|----------|
| Synthèse de l'approche structurale. | 1. |
| L'auteur nous rend sensible la présence des yeux de la femme. | 2.
i. |
| En nous communiquant la beauté et la douceur de ses regards, le poète célèbre la femme aimée. | ii. |
| Paul Eluard prête aux regards de la femme le pouvoir de faire naître l'harmonie dans le monde et dans sa propre existence qu'ils renouvellent. | iii. |

Thématique du texte.	1.
Amour	2. i.
Regard	ii.
Femme	iii.
Beauté	iv.
 Mythocritique. On repère dans le texte un ensemble de thèmes et de mythèmes : l'eau, la circularité, la paix ou l'apaisement, la nouveauté (ou la renaissance), le salut, la lumière, les couleurs... A partir de ces éléments et de leur cohérence narrative, il est possible d'entrevoir la référence intentionnelle ou non au mythe biblique de la sortie du Déluge et de l'Alliance nouvelle établie entre Dieu et son peuple. Ce texte, par sa tonalité et par son atmosphère apaisée, fait songer au poème en prose de Rimbaud, "Après le Déluge" qui ouvre Les Illuminations.	1.
Approche sociocritique.	2.
Vision du monde : aspiration à la sécurité, besoin de sûreté, de protection, de stabilité.	3. i.
Société productrice du texte : la société française de l'entre-deux-guerres.	ii.
Cette société, qui a perdu ses points de repère, aspire à l'oubli des meurtrissures de la guerre et à une stabilité sociale ou internationale qui paraît compromise.	iii.
 Approche psychocritique.	1.
Des figures et situations au mythe personnel. La femme aimée a toutes les apparences de la mère (image du berceau). Le poète semble rechercher auprès d'elle un refuge ou une stabilité.	2. i.
Hypothèse d'interprétation : Le poète perçoit la femme comme un substitut de la mère et cherche dans sa relation tout à la fois à retrouver le climat sécurisant des temps originels où il était en situation de fusion avec la mère et à établir auprès d'elle un nouvel équilibre de vie.	ii.
 Approche sémiotique (structures profondes).	1.
· Repérage des isotopies.	
– douceur ≠ dureté	
– protection ≠ hostilité	
– pureté ≠ impureté	
– passé ≠ présent	

- transparence ≠ opacité
- joie ≠ malheur/tragique
- lumière ≠ obscurité
- naissance ≠ mort
- immensité ≠ limites
- vie ≠ mort

Carré sémiotique

<p>S1</p> <p>1 FEMME</p> <p>2 DOUCEUR</p> <p>3 PROTECTION</p> <p>4 PURETÉ</p> <p>5 PRESENT</p> <p>6 TRANSPARENCE</p> <p>7 EUPHORIE JOIE</p> <p>8 LUMIÈRE</p>	<p>S2</p> <p>1 MONDE</p> <p>2 DURETE</p> <p>3 HOSTILITE</p> <p>4 CORRUPTION</p> <p>5 PASSE</p> <p>6 CAPACITE</p> <p>7 TRAGIQUE</p> <p>8 TENEBRES</p>
<p>8 CLARTE</p> <p>7 SATISFACTION</p> <p>6 CLARTE</p> <p>5 OUBLI</p> <p>4 INNOCENCE</p> <p>3 BIENVEILLANCE</p> <p>2 SENSATIONS</p> <p>AGREABLES</p> <p>1 NATURE</p> <p style="text-align: right;">— S2</p>	<p>8 OBSCURITE</p> <p>7 TRISTESSE</p> <p>6 OBSCURITE</p> <p>5 MEMOIRE</p> <p>4 IMPURETE</p> <p>3 INDIFFERENCE</p> <p>2 SENSATIONS</p> <p>DESAGREABLES</p> <p>1 POETE</p> <p style="text-align: right;">— S1</p>

Synthèse de l'approche sémiotique.

Le poète présente la femme comme un être angélique source de joie et de transfiguration en opposition à la dureté du monde tragique et hostile. la femme fait redécouvrir au poète marqué par son passé un espace de bonheur et d'innocence dans le monde naturel.

Question 2. *Quel vous paraît être le principe organisateur des significations et des procédés de ce texte ?*

On observe à partir des différentes approches que le texte, dans tous les cas, révèle une stabilité, une harmonie, un principe d'unité dans les relations entre les êtres et le monde.

Question 3. *Rédigez un paragraphe de synthèse qui mette en valeur les différentes significations de ce texte structurées autour de son principe organisateur.*

Harmonie et unités se révèlent dans la beauté de l'être féminin et du monde et dans

les relations qui s'établissent entre eux. Le symbole du cercle et le mythe biblique de l'après-déluge apparaissent emblématiques, soulignant cette unité harmonieuse des êtres et du monde. Une telle insistance à exprimer cette harmonie traduit vraisemblablement une aspiration de la société française des années 20 à un consensus pacifiste, oublieux des drames et des meurtrissures du passé.

A travers le pouvoir que prend la femme dans ce texte, on peut établir qu'elle représente, au regard de la société d'abord, une figure rassurante, maternelle et protectrice, en même temps que dominatrice, pour le poète ensuite un refuge et un nouvel équilibre : l'ultime et secret désir de retrouver, dans une relation de fusion amoureuse, l'image sécurisante de la mère et d'instaurer un nouvel ordre de relation régénérant son existence et son rapport au monde...

Question 4. *En vous aidant au besoin de vos connaissances culturelles et en particulier de celles relatives à la littérature française et au mouvement surréaliste, vous éclairerez le système interne découvert en précisant le pôle ou le segment du mythe fondateur que ce texte privilégie.*

Le mouvement surréaliste qui, comme chacun sait, a beaucoup cultivé le paradoxe et l'inattendu, faisant par exemple du thème de la rencontre un thème emblématique, a par là contribué à renouveler le traitement de multiples thématiques, telles celles de l'amour. Le texte d'Eluard qui, s'inscrit dans la mouvance surréaliste choisit de privilégier le segment post résurrectionnel du mythe fondateur à tel point que la référence au tragique n'est plus qu'allusive et qu'un vers comme "Auréole du temps, berceau nocturne et sûr" transforme en circularité lumineuse et sereine les images liées au temps ou à la nuit.

Question 5. *Rendez compte de votre lecture anthropologique de ce texte sous la forme d'un plan de communication synthétique.*

***Plan de communication synthétique.**

INTRODUCTION

Ronsard, Maurice Scève, les Pétrarquistes avaient déjà célébré le regard de la femme, lui prêtant une force blessante à quoi les romantiques et les symbolistes ont ajouté un pouvoir fatal et ensorcelant.

Comment un poète surréaliste perçoit-il le regard de l'être aimé ? Dans *Capitale de la douleur*, Paul Eluard semble se démarquer de ses prédécesseurs en donnant des yeux de la femme une image sans conteste bienveillante et plus harmonieuse.

DEVELOPPEMENT

1^e Partie : Dans la tradition des blasons du corps féminin, Paul Eluard célèbre la beauté des yeux de la femme aimée.

1.1. L'auteur nous présente les yeux de la femme à travers leurs lignes.

***Champs lexicaux.** Regard. Yeux

Perception de lignes courbes circulaires.

***Métaphores/Comparaisons** qui soulignent les contours.

- forme circulaire : "auréole"

- ellipses : "berceau", "feuilles"

- arcs : "ailes d'oiseau", "bateau"

* **Faits de langue.** Temps présent : rend sensible la présence des yeux.

1.2. Eluard souligne dans ce poème la beauté et l'éclat de ces yeux.

* **Champs lexicaux.** Éclat. Lumière. Couleurs.

* **Métaphores/Comparaisons** qui soulignent l'éclat et la beauté.

- "auréole"

- feuilles de jour } lumière

- mousse de rosée } perfection, quintessence.

1.3. L'auteur célèbre la femme aimée.

* **Champs lexicaux.** Amour.

"La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur" : vocabulaire religieux.

* **Faits de langue/Rythme.** Multiplicité d'appositions } forme litanique.

2^e partie : Le poète découvre dans les yeux de la femme aimée des pouvoirs qui font naître l'harmonie et qui, en lui révélant le monde, le révèlent à lui-même.

2.1. Eluard tend à nous rendre sensible le fait que les yeux de la femme ont le pouvoir de créer l'harmonie.

* **Champs lexicaux.** et isotopies. Douceur / Harmonie.

* **Division spatiale.** Régularité des strophes.

* **Rythme régulier sur la strophe 2** (décasyllabes) } harmonie. Symbole du cercle et de la danse.

* **Sonorités** douces et harmonieuses.

2.2. Pour l'écrivain, les yeux de la femme font exister le monde et le révèlent.

* **Champs lexicaux .**

- Nature. Espace (ciel, mer, monde).

- Naissance. Origine. Création.

Isotopies : transparence □ opacité

lumière □ obscurité

* **Faits de langue / fonction actancielle** : les yeux de la femme sujet opérateur du programme de transformation

* **Rythme majeur de la 3^e strophe** } pouvoir / puissance du regard.

* **Métaphores/Comparaisons ou symboles** : du "berceau", du "nid", de la "source".

2.3. Les regards de la femme révèlent le poète à lui-même et le font exister.

* Isotopies } En opposition à la dureté et au tragique du passé, la femme fait découvrir au poète un monde de bonheur et d'innocence.

*** Champs lexicaux/Faits de langue**

- Opposition présent/passé
- Conscience :

"Et si je ne sais plus ce que j'ai vécu C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu". (vers 4 et 5). C'est par le regard de la femme aimée que le poète découvre ce qu'il est ou prend conscience de ce qu'il vit.

*** Métaphores/Comparaisons ou symboles :**

- "auréole du temps"
la présence de la femme transfigure l'instant présent.
- "mon sang coule dans leur regard"
le poète existe sensiblement dans le regard de la femme.

3^e Partie : Paul Eluard traduit dans ce poème son désir propre et celui de la société de son temps d'une protection et d'une harmonie universelle.

3.1. L'écrivain se voit protégé par le regard de la femme.

*** Champs lexicaux.** Douceur. Protection. Enveloppement.

Symbole du cercle et du berceau.

Isotopies : Bienveillance □ Hostilité

Euphorie □ Tragique

*** Métaphores/Comparaisons. Champs lexicaux.** "Tes yeux chassent du bruit" } apaisement.

Faits de langue. Les yeux ou la femme : sujets, le poète étant objet des actions exercées par elle.

3.2. A travers cette relation du poète à la femme, on peut découvrir le désir de Paul Eluard de retrouver une relation de fusion à la mère et d'instaurer avec sa compagne un nouvel équilibre dans l'amour.

* - Situations symboliques : du cercle, du berceau, de la nativité.

* - Figures : la compagne du poète a tous les traits d'une figure maternelle qui a tous les pouvoirs.

*** Métaphores/Comparaisons ou symboles :** la femme est l'ange protecteur ("de ses ailes couvrant le monde de lumière") auprès de qui le poète cherche un refuge.

*** Faits de langue.** je/tu/il } tendance au fusionnel, au confusionnel (absence de structure syntaxique claire).

* - Même si la compagne du poète garde des traits qui en font une figure proche de la mère, elle est également génératrice de renouvellement, de renaissances : un nouvel équilibre se crée, une relation d'un type nouveau s'instaure dans l'amour d'un être nouveau...

3.3. On peut interpréter cette relation du poète à la femme et au monde comme

l'aspiration inconsciente d'une société à la sérénité, au consensus pacifique et à l'oubli des blessures.

* **Champs lexicaux.** Isotopies : besoin / désir de protection, de sûreté, de stabilité ; rejet des souvenirs qui font souffrir : "tes yeux chasseurs des bruits et source des couleurs" } aspiration à une embellie, à un consensus pacifique dans l'harmonie universelle.

* **Mythe.** Référence implicite au mythe biblique de l'après-déluge.

CONCLUSION

Ainsi ce poème qui est l'éloge de la femme aimée exprime le bonheur que celle-ci apporte au poète : sécurité et meilleure relation au monde. Mais par delà la célébration de l'amour qui réconcilie l'homme avec le monde et avec lui-même, on peut aussi déceler l'expression de l'inconscient individuel du poète, ainsi que celui de la société de ce temps, qui manifestent sensiblement leur désir d'une relation harmonieuse et sereine et leur aspiration résolue vers le bonheur. D'évidence, le poète, pour exprimer ce renouvellement vécu des relations entre hommes et femmes, emprunte aux symboles et aux récits mythologiques disponibles dans l'aire culturelle judéo-chrétienne.

17.5. Evaluation de l'attitude culturelle développée par l'élève à travers sa maîtrise de la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire.

Contrairement aux tests précédents qui s'établissaient en lien direct avec les apprentissages construits par les séquences correspondantes, cette nouvelle évaluation a un caractère moins strictement didactique et s'établit intentionnellement dans une relative distance par rapport aux apprentissages, en veillant à mesurer par cet écart la réalisation effective des transferts attendus.

Le test ainsi élaboré pour cette évaluation se distingue fondamentalement de tests dits de culture générale dont les critères restent souvent imprécis, voire implicites, et qui utilisent le mot culture par un abus de langage ou dans un sens restrictif.

Un tel test repose la question de la distinction établie entre évaluation formative et évaluation sommative ou normative.

Dans la situation qui a été privilégiée ici, ce test, bien que décroché d'un apprentissage formalisé, peut avoir le caractère et les effets d'un test formatif. L'élève est ainsi invité à vérifier si l'attitude qui est la sienne est une attitude culturelle constante dans son contact aux productions littéraires, voire artistiques. A cette occasion, il prend conscience qu'il ne peut disposer des savoirs sur les différentes dimensions de l'être et du fait humains qu'après acquisitions et élaborations personnelles et collectives. Il prend conscience de la nécessité d'une mise en oeuvre organisée de ses savoir-faire et de ses savoir-être, organisation qui seule lui permettra d'élargir sa compréhension des thèmes ou des faits culturels, en mobilisant une pluralité de sens, d'approches et de dimensions des faits appréhendés.

L'opération de synthèse, par laquelle il rassemble et structure les faits et les sens découverts, problématise et met en place une réponse culturelle à cette problématique, peut constituer un modèle de structuration, d'élaboration et de centralisation de son

discours. Cette opération de synthèse conditionne par là même l'acte de communication et d'improvisation accompli.

L'élève est enfin invité à porter constamment un jugement raisonné et approfondi sur ses élaborations discursives, qui sont révélatrices de son être de culture, à identifier le système culturel existant et à en prendre toute la mesure, spécialement dans la relation qui lie la production qu'il analyse, son propre commentaire et le système culturel qui les fonde. De telles dispositions ne peuvent que l'incliner à accueillir l'évaluation d'autrui et l'inviter à une production autonome.

QUESTIONNAIRE

Question 1.

Constituez un corpus de dix textes ou oeuvres sur le thème de l'amour humain en précisant les références de ces oeuvres.

Question 2.

Réalisez sur ces textes une recherche approfondie qui aboutira, après formulation et vérification de l'hypothèse, ainsi qu'après confrontation entre les oeuvres, à l'élaboration d'une problématique rendant compte du thème dans son ensemble.

Question 3.

Sur les textes pour lesquels vous avez réalisé une lecture plurielle et anthropologique, faites apparaître les apports nouveaux que vous avez pu découvrir sur l'amour comme fait humain dans ses différentes dimensions et les champs anthropologiques qui leur sont liés (sociologique, psychologique et imaginaire, entre autres...).

* En fonction de ces résultats, vous pourrez être amené à modifier ou amplifier votre problématique.

Question 4.

A partir des différentes étapes de la recherche, rassemblez, sous forme de synthèse cohérente et organisée, les réponses à la question d'ensemble formulée précédemment sous la forme d'une problématique provisoire.

Question 5.

A partir des recherches que vous avez conduites sur un corpus de textes culturellement situé, pouvez-vous définir le système culturel auquel ces oeuvres appartiennent et pouvez-vous en rendre compte sous la forme d'un paragraphe synthétique.

Question 6.

Faites état des différents niveaux de conscience culturelle auxquels vous êtes parvenu au cours de votre recherche.

En d'autres termes, si l'on admet que le système culturel judéo-chrétien est marqué fondamentalement par la situation de victime rachetée, en quoi ce schème culturel fondamental éclaire-t-il la vision que les auteurs ont du thème anthropologique de l'amour, en référence explicite ou non à ce système culturel ?

REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Question 1. Constituez un **corpus** de dix textes ou oeuvres sur le thème de l'amour humain en précisant les références de ces oeuvres.

- * 1. Ronsard, "Ode à Cassandre" :
"Mignonne allons voir si la rose", 1552.
- * 2. Molière, *L'École des femmes*, 1662.
George Dandin, 1668.
- * 3. Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*, 1, 7, 1778.
- * 4. A. Bertrand, "Rêve", dans *Gaspard de la nuit*, 1842.
- * 5. G. Flaubert, "*L'éducation sentimentale*", 1869.
- * 6. P. Fort, "Premier rendez-vous", dans *Paris sentimental ou le roman de nos vingt ans*, 1902.
- * 7. Apollinaire, "Le pont Mirabeau", *Alcools*, 1913.
- * 8. F. Mauriac, *Le baiser au lépreux*, 1922.
- * 9. M. Barrès, *Un jardin sur l'Oronte*, 1922.
- * 10. P. Eluard, *Capitale de la douleur*, "La courbe de tes yeux", 1926.
- * 11. J. Green, *Adrienne Mesurat*, 1927.
Léviathan, 1929.
Moïra, 1950.
- * 12. J. Giono, *Regain*, 1930.
- * 13. P. Eluard, "Anniversaire", dans *Le lit la table*, 1944, "A celle qui répète ce que je dis", VII.

Question 2. Réalisez sur ces textes une recherche approfondie qui aboutira, après formulation et vérification de l'hypothèse, ainsi qu'après confrontation entre les oeuvres, à l'élaboration d'une **problématique** rendant compte du thème dans son ensemble.

Le thème et ses variations :

- Les domaines de l'amour (corps, sensibilité, imaginaire...).
- Les différentes étapes de l'amour.
- La transformation de l'être et de son rapport à l'autre.
- La transfiguration de la vie et de son rapport au monde.

Problématique : A partir des domaines de l'amour et de ses évolutions possibles, quelles transformations l'amour apporte-t-il à l'être dans son rapport à l'autre, à la vie et au monde ?

Question 3. Sur les textes pour lesquels vous avez réalisé une lecture plurielle et anthropologique, faites apparaître les **apports nouveaux** que vous avez pu découvrir sur

l'amour comme fait humain dans ses différentes dimensions et les champs anthropologiques qui leur sont liés (sociologique, psychologique et imaginaire, entre autres...).

** En fonction de ces résultats, vous pourrez être amené à modifier ou amplifier votre problématique.*

1. Recherche (à partir du système interne des oeuvres).

	ASPECTS DU THEME DANS LE TEXTE	PSYCHOCRITIQUE	SOCIOCRITIQUE
Ronsard " <i>Ode à Cassandre</i> "	Relation à soi - sentiment d'une menace - désir d'échapper au temps conduisant à la recherche d'êtres plus jeunes	Relation à autrui - l'autre, comme réponse à une attente, à un désir - l'autre = beauté } jeunesse	Relation au monde - le monde perçu comme une agression - l'amour : un refuge
Valéry " <i>La dormeuse</i> ", <i>Charmes</i>	- crainte et attirance	- l'autre est un mystère et une passivité - l'autre semblable à soi	- inconscient collectif - le rapport à l'être aimé et redouté est en relation étroite avec l'état d'esprit d'une société
Eluard " <i>La courbe de tes yeux</i> ", <i>Capitale de la douleur</i>	- besoin de sécurité - aspiration à l'harmonie	- l'autre comme réponse efficace à l'attente comblant l'être dans ses désirs	- l'amour, relation harmonieuse et symbolique, vers laquelle tendent les désirs d'un individu et les aspirations d'une société

2. Résultats sous forme de synthèse.

On remarque un rapport étroit entre la vision de l'amour ou de l'être aimé et la vision du monde d'une société particulière, il s'ensuit que l'amour est une réalité culturelle en mouvement.

L'amour semble être la réponse recherchée par l'être dans sa dimension sociale ou individuelle, à une blessure, à un manque, à une situation de victime, objet d'une violence.

La littérature nous démontre que l'amour, non seulement répond à l'attente de l'être, en lui fournissant un refuge, donc le moyen salutaire d'échapper à la situation de victime, mais aussi, dans la mesure où l'écriture permet d'élucider son rapport et son mode de fonctionnement à l'autre, lui apporte un renouvellement et un salut...

3. Reformulation de la problématique.

A partir des domaines de l'amour, de ses évolutions possibles, en relation avec les

dimensions sociales, psychologiques de l'être, conscientes ou inconscientes, l'amour apporte-t-il des transformations à la personne, dans son rapport à l'autre, à la vie et au monde ?

Question 4 : Synthèse. *A partir des différentes étapes de la recherche, rassemblez, sous forme de synthèse cohérente et organisée, les réponses à la question d'ensemble formulée précédemment sous la forme d'une problématique provisoire.*

L'amour apparaît d'abord une réalité qui met en relation l'être dans ses multiples dimensions (corps, sensibilité, imagination, relations sociales). Il connaît les étapes de l'évolution de tout être vivant, du désir à la naissance et à la fin. Il se manifeste ensuite dans des transformations qui touchent à l'être qui aime, ainsi qu'à l'objet aimé et à leurs relations (l'état d'exaltation de l'amoureux chez Paul Fort dans "Premier rendez-vous"), ou au contraire la souffrance qui affecte le poète Apollinaire dans "Le Pont Mirabeau" au sentiment de "l'amour qui s'en va". On découvre par ailleurs que le sentiment amoureux transfigure les êtres qui s'aiment et va jusqu'à réconcilier la personne avec le monde : Paul Eluard dans "La courbe de tes yeux" montre que l'amour renouvelle et recrée le rapport entre lui et la réalité. Ces différentes transformations provoquées par l'amour ne sont-elles pas dues au fait que l'homme, qui percevait initialement sa situation d'être au monde comme dramatique, recherche dans l'amour une réponse à ses blessures, à ses manques et découvre, dans cette relation à l'autre semblable à soi, un moyen de réparation ou de dépassement de son histoire ? On remarque pour finir que le discours amoureux a une dimension socio-historique, traduisant l'état d'une culture ou d'une société. L'amour est une réalité culturelle en mouvement...

Question 5. *A partir des recherches que vous avez conduites sur un corpus de textes culturellement situé, pouvez-vous définir le **système culturel** auquel ces oeuvres appartiennent et pouvez-vous en rendre compte sous la forme d'un paragraphe synthétique.*

Le discours amoureux, tel qu'il apparaît dans les oeuvres de la littérature française (donc occidentale), est fondamentalement nourri par le système culturel judéo-chrétien dans lequel l'individu se perçoit marqué par une tache originelle signe de mort, d'où il tire sa fragilité. Il attend de l'autre et de sa rencontre une transformation salvatrice qui le conduira, à travers des révélations, à un Paradis, lieu de lumière, de transparence et d'harmonie, tout échec amoureux étant perçu, dans ce système culturel, comme le maintien dans une situation infernale.

Question 6. *Faites état des différents niveaux de **conscience culturelle** auxquels vous êtes parvenu au cours de votre recherche.*

En d'autres termes, si l'on admet que le système culturel judéo-chrétien est marqué fondamentalement par la situation de victime rachetée, en quoi ce schème culturel fondamental éclaire-t-il la vision que les auteurs ont du thème anthropologique de l'amour, en référence explicite ou non à ce système culturel?

Au cours de cette recherche, il a été possible de repérer trois niveaux successifs :

- un degré de conscience relativement élémentaire : celui né de la confrontation des

textes, s'appuyant sur des approches thématiques ou structurales, qui permet de décrire et de qualifier les aspects d'un thème culturel.

- un autre degré de conscience plus approfondi, celui rencontré à partir d'une lecture anthropologique faisant émerger, dans une pluralité d'approches, qui permet de percevoir la complexité comme système organisé et le caractère paradoxal de l'œuvre littéraire et de son système interne.
- un troisième degré de conscience qui, à partir de la cohérence à un niveau plus profond entre ces œuvres, les situe comme appartenant à un même mode culturel de pensée et qui, situant le lecteur dans sa relation avec sa propre culture, l'établit et le situe dans une relation d'attente, comme lecteur et apprenant.

17.6 Evaluation des effets prévisibles ou imprévisibles de la formation à la lecture anthropologique

Comme nous avons eu l'occasion de le préciser au début de ce chapitre, l'évaluation peut présenter diverses modalités dans lesquelles le facteur temps entre en ligne de compte. C'est ainsi que l'élève est confronté à des évaluations formatives ou sommatives tout au long de son année ou de sa scolarité, au cours desquelles il est invité à réinvestir des capacités précédemment acquises au cours d'apprentissages antérieurs. A cela s'ajoutent les examens internes à l'institution ou au système éducatif dans son ensemble : ainsi le Baccalauréat dont la fonction est d'ordre certificatif.

Autre est l'évaluation dont nous présentons ci-après le dispositif après l'avoir testé.

Cette évaluation, en effet, ne vise pas seulement à vérifier si les objectifs de la formation sont atteints, mais tente de percevoir quels sont les effets prévisibles ou imprévisibles de cette formation sur la personne, envisagée dans sa complexité pluridimensionnelle, et sur son processus de développement.

Elle peut se situer en fin de parcours de formation, pour une perception globale de ces effets, ou en accompagnement de ce parcours, pour des perceptions plus fragmentées.

Le dispositif global retenu ici est constitué d'un texte d'Émile Verhaeren, "La Plaine", extrait de son recueil poétique, *Les villes tentaculaires*, accompagné d'une série de sept commentaires désignés par des lettres (commentaires A,B,C,D,E,F,G) et d'un ensemble de trois questions.

LA PLAINE *La plaine est morne et ses chaumes et granges Et ses fermes dont les pignons sont vermoulus, La plaine est morne et lasse et ne se défend plus, La plaine est morne et morte - et la ville la mange. Formidables et criminels, Les bras et les machines hyperboliques, Fauchant les blés évangéliques, Ont effrayé le vieux semeur mélancolique Dont le geste semblait d'accord avec le ciel. L'orde fumée¹⁰⁴¹ et ses haillons de suie Ont traversé le vent et l'ont sali : Un soleil pauvre et avili S'est comme usé en de la pluie. Et maintenant, où s'étagaient les maisons claires Et les vergers et les arbres allumés d'or, On*

¹⁰⁴¹ Orde est un terme vieilli qui signifie sale.

***aperçoit, à l'infini, du sud au nord, La noire immensité des usines rectangulaires...* Émile VERHAEREN, *Les Villes tentaculaires*, 1895**

COMMENTAIRE A

A travers la description d'un paysage de campagne, l'auteur nous montre à l'oeuvre le processus de mécanisation de l'agriculture, celui de l'urbanisation et celui de l'industrialisation qui transforment l'environnement d'autrefois.

Le vieux monde rural représenté par "ses chaumes et granges" et par ses "fermes dont les pignons sont vermoulus" et l'agriculture ancienne du "vieux semeur [...] dont le geste semblait d'accord avec le ciel" sont remplacés par la vision des machines et des usines.

Une telle rupture est indiquée tout autant par la transformation formelle de la strophe - à un premier quatrain homogène succède un quintil de forme irrégulière - que par les modifications phonétiques ou par les changements rythmiques.

C'est avec une certaine fascination que le poète observe les bouleversements structurels en train de s'opérer et la nouvelle emprise du machinisme, de la ville et de l'industrie sur la campagne. Une telle fascination ressort d'évidence si l'on considère que c'est un monde de l'énergie et de la force qui se substitue à l'aspect morne inanimé et comme résigné du monde rural traditionnel dont se font l'écho les sonorités uniformément graves de la première strophe. La même fascination, l'auteur l'exprime devant l'ampleur démesurée des "machines hyperboliques" et devant la croissance vigoureuse de la ville industrielle, semble-t-il, promise à un avenir illimité, ce que le rythme majeur des derniers vers met si nettement en valeur.

Mais, en dépit de cette fascination, E. Verhaeren tient à nous communiquer sa nostalgie du monde rural. Les métaphores et les comparaisons mettent l'accent sur la dégradation subie par la campagne qui agonise et qui meurt et par son environnement naturel, le soleil lui-même s'étant "comme usé en de la pluie".

Cette destruction du paysage naturel est aussi dénoncée comme criminelle et sacrilège, tant il est vrai que, dans le geste du semeur "d'accord avec le ciel" et dans les "blés évangéliques" une harmonie et une alliance d'une autre nature s'étaient établies entre l'homme et le monde, harmonie et alliance dont la ville industrielle, aussi dynamique et fascinante qu'elle soit, apparaît bien dépourvue.

COMMENTAIRE B

Énergie et nostalgie, tels sont les deux pôles thématiques autour desquels s'organise "l'univers imaginaire" de ce poème d'Émile Verhaeren.

Le paysage rural apparaît dès l'abord dans un tel état d'affaiblissement que seuls les mots, dans leur répétition, semblent en mesure de suspendre son anéantissement. Au pouvoir de l'effritement et de la dégradation, tout le paysage se délite, à l'image des "pignons vermoulus" des fermes d'autrefois et "ne se défend plus".

Le décor et ses éléments, sous l'effet d'un assoupissement morbide ou d'une lassitude d'être, plus enclins à regretter le passé qu'à résister, se sont comme résignés à se dissoudre et à disparaître. Mais une telle dégradation n'est pas seulement le fait d'un mouvement d'effritement passif, il est aussi le résultat d'une action extérieure.

Une langueur si mortelle et un tel défaut d'énergie, à coup sûr, ne caractérisent pas les machines, les usines et la ville qui se lancent à l'assaut de la plaine. Mouvements, agitations, ruptures, secousses auront bientôt raison du paysage ancien. Finis les rythmes lents, et les formes rituelles de cultures, où le geste du "vieux semeur mélancolique [...] semblait d'accord avec le ciel". Le monde moderne en pleine élaboration est un monde à forte teneur énergétique. Mais la lisibilité du nouveau paysage tient surtout à la netteté de ses lignes géométriques : "On aperçoit, à l'infini, du sud au nord, La noire immensité des usines rectangulaires". Figures maîtresses du monde de demain, les machines et les usines, formes massives de l'énergie, s'installent dans un décor à leur mesure, dans l'absolu du plan et dans l'uniformité infinie de l'étendue.

COMMENTAIRE C

Le texte d'E.Verhaeren, dans une relation et sous une forme qui ne sont pas chronologiques, se fait l'écho d'un enchaînement d'états et de transformations de "la plaine". Si l'on restitue dans leur succession temporelle ces différents états, il faut, en premier lieu, faire référence à la situation passée de la plaine, évoquée dans les deux premiers vers de la dernière strophe. Entre cet état initial conjonctif marqué par les signes extérieurs de la prospérité et qui est antérieur à une première transformation et l'état final que décrivent les deux derniers vers de la dernière strophe, état ultérieur à une seconde transformation, l'opposition est des plus manifestes : aux "maisons claires", aux "vergers" et aux "arbres allumés d'or" se substitue "maintenant" "la noire immensité des usines rectangulaires".

Ce passage de l'état initial primordial à l'état final est le résultat de deux transformations accomplies successivement entre lesquelles peut être repéré un état intermédiaire dépeint complaisamment par la première strophe du poème.

La première transformation conduisant de l'état initial à l'état intermédiaire d'une plaine "morne et lasse", qui "ne se défend plus" est le fait d'une action dissolvante du temps et d'un processus de dégradation progressive qui prend ici un caractère endogène et passif fortement marqué.

Quant au passage de l'état intermédiaire déjà dégradé à l'état final, il se définit comme un processus de transformation complexe imputé à des facteurs exogènes et actifs, les sujets opérateurs de cette transformation étant nommément désignés à travers la ville et les machines.

Cette seconde transformation est présentée sous un double aspect, d'une part, à partir des ruptures avec les rythmes traditionnels et naturels, comme l'instauration d'un nouveau rapport au monde fondé sur l'énergie et sur un développement sans limite de la ville et de l'industrie.

COMMENTAIRE D

Du paysage symbolique qu'offre le texte se dégagent, à partir d'une saisie des structures les plus récurrentes, les lignes de force d'un mythe personnel fondé sur le paradoxe. Un premier pôle apparaît en effet, constitué par les figures anciennes ou actuelles, mais toujours tournées vers le passé. Ces figures, qu'elles soient féminines ou masculines, ont ceci de commun qu'elles sont d'autant plus marquées par la dégradation

que l'on s'éloigne des origines. A ce pôle nostalgique, mélancolique et plutôt féminin des structures affectives du texte, s'en oppose un autre, plus énergique et plus chargé de violences, autour duquel semblent se cristalliser non seulement des désirs ou des fantasmes de toute-puissance, mais aussi les craintes liées à l'expression de ces désirs ou de ces fantasmes.

Fascination et répulsion sont, en effet, les deux modes sur lesquels sont reconnus "Formidables et criminels, / Les bras et les machines hyperboliques, / Fauchant les blés évangéliques " [...] Tout se passe comme si les mutations du monde et de l'environnement naturel ou économique servaient de prétexte à l'auteur pour exprimer et pour masquer l'aspiration qui est la sienne à un accomplissement humain, robuste et puissant, visant à dépasser les modèles ancestraux.

C'est ainsi que l'auteur se complait à décrire ceux-ci comme dégradés ou privés de leurs pouvoirs à l'image des "pignons vermoulus", du "vieux semeur mélancolique" ou du "soleil pauvre et avili". Mais, dans le même temps, la crainte qu'il manifeste à l'endroit de ces transformations, assortie d'un attachement nostalgique aux objets ou aux réalités d'autrefois, exprime une postulation inverse.

COMMENTAIRE E

Le texte s'organise, dans la complexité, autour de deux phases en apparence contradictoires que les différentes approches mettent en évidence. On observe, en effet, à travers les lectures successives du texte, une même structure paradoxale constituée par une phase négative et par une phase synthétisant une polarité négative et une polarité positive.

Cette structure paradoxale prend ainsi la forme d'un récit orienté, celui d'une transformation positive et d'une évolution vers plus de complexité.

Le texte, saisi ainsi dans ses caractéristiques formelles fondamentales et dans sa nature anthropologique, exprime la double postulation de l'homme, celle d'une avancée qui passe par le dépassement des modèles antérieurs et par une nécessaire rupture et d'une valeur accordée à la permanence et à la stabilité. Dans l'une comme dans l'autre de ces deux attitudes, c'est le primat donné à la vie, c'est la vie contre la vie, ou la vie par la mort. Un tel paradoxe correspond, dans le système culturel où Verhaeren s'inscrit, au mythe fondateur du christianisme qui se présente, comme on sait sous la forme d'un paradoxe : Mort et Résurrection.

COMMENTAIRE F

Le texte s'énonce comme un lieu où s'affrontent deux idéologies contradictoires, l'idéologie progressiste et l'idéologie passéiste.

Le texte, en effet, énonce d'abord un discours privilégiant les valeurs du passé, qu'il s'agisse de la peinture idéalisée du monde harmonieux d'autrefois, avec ses références religieuses et sa cohérence, fortement soulignée par la répétition du "et" : "Où s'étagaient les maisons claires / Et les vergers et les arbres allumés d'or", ou qu'il s'agisse de la valorisation des formes économiques agraires traditionnelles.

Le texte suggère ensuite un autre discours, voyant dans les formes modernes de l'industrie et de la ville un modèle d'énergie. L'auteur observe avec fascination le

développement des *Villes tentaculaires* et des grands complexes industriels qui gagnent sur la campagne et sur la nature.

L'auteur exprime, dans ce texte, la double vision du monde propre au groupe social auquel il appartient. Fascinée par la croissance des villes et par les mutations économiques qui accompagnent l'industrialisation, la société belge de la fin du XIX^e siècle dit son aspiration à accroître sa propre puissance économique. Mais cette tentation de l'avenir se double d'un attachement au passé et à des traditions rurales dont ce groupe social accepte d'autant moins de se défaire qu'il les croit menacées par les transformations structurelles qui se font jour.

COMMENTAIRE G

Le texte "La plaine" d'E. Verhaeren peut être lu comme une réémergence de divers mythes : celui de l'Age d'or, celui de la Chute et celui du Progrès.

Si l'on suit l'ordre logique et chronologique de ces mythes, l'antériorité doit être donnée au mythe de l'Age d'or. Les temps d'un âge primordial où l'homme était en relation harmonieuse avec la Nature sont attestés dans le texte. A ce mythe d'un paradis originel ou d'un âge d'or symbolisé dans le poème de Verhaeren, par les "vergers" et par les "arbres allumés d'or", fait suite celui de la Chute, qu'on reconnaît tout à la fois aux formes dégradées de la campagne et de la nature et aux formes monstrueuses des "machines hyperboliques, fauchant les blés évangéliques" et "effray[ant] le vieux semeur mélancolique" et de la ville qui "mange" la plaine "morte".

Le troisième mythe reconnaissable dans le texte est celui du Progrès, qui prend dans le contexte de la révolution industrielle, les formes modernes de la technique. Ce mythe, faisant rupture avec les rythmes cycliques de la nature et le schème imaginaire des saisons, a pour figure symbolique et emblématique les machines et les usines rectangulaires qui se substituent aux "maisons claires" d'autrefois.

QUESTIONNAIRE

Après avoir lu le texte d'Émile Verhaeren, extrait de son recueil poétique *Les Villes tentaculaires*, paru en 1895, vous prendrez connaissance des questions et des commentaires qui suivent.

Question I

A- Vous sont proposés, sur ce texte, 7 commentaires. Après les avoir lus et relus, vous indiquerez ci-après, à travers un classement, ceux qui vous paraissent rendre le mieux compte du texte de l'auteur, 1 désignant, selon vous, le commentaire le plus pertinent, 7 le moins approprié.

Pour une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire

Classement	1	2	3	4	5	6	7
Commentaires							
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							

B- Le classement fait, vous apporterez une justification pour le commentaire jugé par vous le plus pertinent et pour celui jugé par vous le moins pertinent, en exprimant la / les raison(s) de votre choix.

Question II

A- Les commentaires que vous avez lus précédemment relèvent de diverses conceptions du texte. Pouvez-vous identifier ces approches en faisant correspondre les intitulés proposés ci-dessous aux différents commentaires ?.

Intitulés Commen- taires	Socio-critique	Psycho-critique	Structurale	Thématique	Métho-critique	Sémiotique	Anthropo- logique
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							

B- L'identification des approches étant faite, vous choisirez trois d'entre elles pour lesquelles vous justifierez la réponse en extrayant des commentaires des passages qui vous paraissent particulièrement illustratifs de la méthode en question.

Question III

Supposez que vous ayez été à l'origine de ces commentaires, qui ont mobilisé des connaissances et des savoir-faire du lecteur-commentateur. En partant de votre expérience de la lecture et des divers modèles d'analyse proposés ci-dessus, dites quels auraient été, dans cette hypothèse, les effets résultant de cette production sur votre propre personnalité.

E. Texte	Sans effet	Autre effet	Développement du sens esthétique	Développement du sens de l'universalité	Développement du sens de l'histoire	Développement du sentiment d'appartenance à une culture	Développement d'une intelligence du religieux	Développement d'une pensée complexe	Développement de la connaissance sociale	Développement de la pensée symbolique	Développement de l'imagination	Structuration langagière	Structuration psychologique du lecteur	Commentaires
														A
														B
														C
														D
														E
														F
														G

B- Les effets étant repérés ou reconnus, vous choisirez trois d'entre eux pour lesquels vous fournirez, à titre de justification, les termes mêmes du commentaire en question et explicitez la résonance que ces mots ont en vous.

RESULTATS DU TEST (mai 1998) :

Les sept commentaires du même texte étant donnés sans que soit signalée la démarche utilisée pour aboutir au texte commentatif, les élèves sont invités, à l'occasion de la première question à évaluer, comparativement la capacité des différents commentaires à rendre compte du texte, dont ils n'ont fait eux-mêmes qu'une lecture immédiate et cursive. Les réponses obtenues à cette première question sont révélatrices des pratiques et des préférences du public d'étudiants de Lettres auxquels était soumis ce test.

En effet, les approches structurale et thématique qui correspondent aux commentaires plébiscités par les étudiants, peuvent être définis comme les modes d'analyse qui sont, d'évidence, les plus proches de leur pratique de lecture et des goûts manifestés par ce public pour des résultats économes en moyens méthodologiques et pour des réalisations esthétisantes. Une telle conclusion s'impose, d'évidence, si l'on tient compte des justifications apportées comme réponses à la question I B, justifications par lesquelles les étudiants devaient exprimer les raisons de leur choix. L'approche structurale y est, en effet, jugée "rigoureuse", "la plus proche du texte", "décri[vant] mieux le texte", en prenant en compte toutes ses structures et en "fai[sant] ressortir les sentiments profonds de son auteur".

Quant au commentaire réalisé à partir d'une approche thématique, estimé "dans l'esprit du texte", "écrit d'une manière poétique sans description technique", il "redonne l'harmonie du texte" en montrant "son élan profond" et "en faisant une analyse essentielle à sa compréhension".

La deuxième question vise à vérifier le degré de familiarité des questionnés avec les

différentes approches textuelles et avec le métalangage de celles-ci. Ce premier objectif est relié à un second, moins explicite, l'évaluation de la pertinence des différentes réponses au questionnaire. Les bonnes réponses obtenues à cette deuxième question traduisent, en effet, une reconnaissance des méthodes et des métalangages, une reconnaissance qui est, elle-même signe d'une familiarité et d'une maîtrise supposée de ces approches.

Dans le cas inverse, l'inexactitude des réponses traduit une certaine incompétence de lecteur, et, partant, obère la pertinence de l'ensemble des réponses au questionnaire, lesquelles ne peuvent être, dès lors, que le fruit du hasard et ne sont, donc, garantes d'aucune autonomie. Sur 27 réponses obtenues à cette deuxième question, 13 sont complètement exactes, 6 peuvent être considérées comme exactes (contenant une seule erreur, soit une seule permutation), 8 peuvent être considérées comme inexactes (incluant plus d'une erreur, soit plus d'une permutation). Les bonnes réponses apportées à la partie B de cette deuxième question montrent combien les étudiants ont été attentifs à une perception des terminologies et des métalangages afin d'établir une juste correspondance entre les commentaires et les approches. Quant aux réponses erronées, elles traduisent une confusion entre les approches ou la fixation sur une seule expression conceptuelle et méthodologique de la lecture.

Ainsi, pour l'un des questionnés, qui attribue au commentaire " F", soit à l'approche sociocritique le double qualificatif de "sociocritique" et "psychocritique" à partir de la phrase extraite du commentaire : "L'auteur exprime, dans ce texte, la double vision du monde propre au groupe social auquel il appartient".

La troisième question a pour objectif de repérer la conscience que peuvent avoir les lycéens ou les étudiants des effets sur eux-mêmes de la formation à diverses modalités de lecture, et des capacités induites par cette formation à produire divers discours commentatifs.

Ce que nous attendions comme réponses à cette question, c'était la confirmation, par une certaine conscience que les formés peuvent en avoir - des conséquences spécifiquement induites par l'apprentissage et par la pratique des approches de la lecture représentées dans les sept commentaires. C'est ainsi que, dans une telle logique, l'approche structurale devait apparaître comme développant une structuration logico-rationnelle et une pensée complexe.

L'inattendu des réponses, c'est d'abord la forte proportion des réponses "adéquates", c'est-à-dire confirmant les hypothèses précédentes. La production du commentaire correspondant à l'approche sociocritique est, par exemple, reconnue comme ayant eu pour effet de développer la personnalité sociale du sujet-commentateur. Mais l'inattendu des réponses c'est aussi, chez certains, la formulation de points de vue dépassant ce niveau de conscience attendu et établissant des relations pertinentes, quoiqu'imprévisibles. C'est ainsi que l'approche psychocritique (ou plus précisément la production du commentaire qui lui correspond) est estimée devoir développer le sens de l'altérité. On peut supposer qu'aux yeux de l'étudiant qui a établi ce rapprochement l'élaboration par le lecteur-commentateur du commentaire psychocritique constitue une démonstration de sa compétence de lecteur dans laquelle la connaissance et le sens de l'altérité sont des capacités non-négligeables, celles qui lui ont permis, en particulier, de

repérer et de décrire, dans leur spécificité, les structures profondes d'une autre personnalité que la sienne, même s'il est vrai que le discours produit par le commentateur est également révélateur de sa propre personnalité et même si la conception de l'altérité qui est ici en jeu n'a évidemment qu'un aspect partiel.

Les étudiants questionnés, quand ils explicitent les effets reconnus (ce qui correspond à la moitié de l'effectif des réponses) retiennent, pour l'essentiel, les effets logico-rationnels, le développement de la pensée symbolique, de la dimension religieuse, de l'altérité, voire de l'universalité, sans qu'on puisse relier exclusivement ces effets à une approche particulière.

Ainsi ce test permet de mieux cerner la réalité de la formation à travers ses effets réels qui ne correspondent pas, en tous points, aux effets attendus. Les étudiants, questionnés à travers ce test, ont, malgré tout, exprimé massivement leur conscience des dimensions anthropologiques et culturelles de l'acte de lecture de l'oeuvre littéraire et de sa formation, en soulignant, à diverses reprises, l'importance qu'y revêtaient, en particulier, le développement de la pensée symbolique et celui du sens de l'universel et de l'altérité. Est-ce-à dire que ces étudiants ont intégré, à travers la formation reçue, les dimensions incontournables de l'attitude culturelle que le plan de formation inscrivait comme objectif général, voire comme finalité ?

Le formateur peut arrêter là son travail d'évaluation, tout en sachant qu'il ne sera jamais assez vigilant sur l'évaluation de sa propre pratique. Replacer l'évaluation comme une dimension anthropologique de la formation et donc se laisser questionner par la dimension et les implications culturelles de cette évaluation interdit, en effet, au formateur de se prendre lui-même comme la seule référence évaluative et comme la référence ultime de la formation.

Une telle attitude, qui s'inscrit dans la reconnaissance des implications culturelles de la formation et de la part d'altérité que revêt, dans cette formation, l'évaluation elle-même, peut devenir objet de transmission et peut donner à l'autonomie du formé une autre dimension, celle d'une ouverture à l'universalité et à l'altérité.

CONCLUSION

Ainsi il est apparu que l'évaluation, inséparable de l'acte de formation, se définissait comme un acte complexe et que cet acte avait les dimensions d'un acte anthropologique, non seulement en raison des contenus d'une formation à la lecture anthropologique, mais aussi en raison du statut de ses acteurs : acteur-formateur- initiateur - évaluateur - acteur-élève. Cet acte d'évaluation revêt aussi une portée anthropologique dans la mesure où celui qui est évalué est son propre évaluateur, et dans la mesure où les dispositifs mis en place s'inscrivent dans une certaine ritualité, et dans la référence implicite ou explicite au système culturel, situation socio-culturelle où l'évaluation s'inscrit plus encore, en raison de ses fonctions propres.

L'évaluation, en effet, qu'elle touche aux enjeux didactiques, éducatifs ou proprement anthropologiques ou culturels de la formation, associée à la fonction intégrative des savoirs, une fonction d'initiation et de transmission des valeurs. L'importance des enjeux complexifie l'acte d'évaluation à un tel point qu'il peut être décrit dans sa complexité comme un acte anthropologique, plus précisément encore, ce qu'on oublie souvent le

système de formation, comme un acte de lecture anthropologique.

La lecture anthropologique comme acte de formation est un acte de formation du lecteur à la liberté, en développant en particulier chez celui-ci la capacité évaluative : c'est à cette condition qu'il n'est pas indigne, ni de la production littéraire qui peut lui servir de support, dans le cadre de la formation des Lettres, ni du système culturel qui est au principe de cette production culturelle et qui est au principe du système éducatif dont il est la manifestation et l'expression.

C'est que l'évaluation n'est pas moins attendue par l'oeuvre littéraire que par le système culturel qui produit celle-ci. La dimension évaluative du système, en développant chez l'apprenant-lecteur une capacité de discernement, est la condition de la liberté de l'attitude culturelle et la condition même de l'acte lexique. " Lire, c'est élire", comme le disait Georges Duhamel. Lire c'est « legere », c'est-à-dire « elegere » choisir.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous avons conscience d'avoir soulevé des questions nombreuses, sensibles, voire épineuses, et ce dans de nombreux domaines : Qu'il s'agisse d'abord du postulat sur lequel repose la lecture anthropologique du texte littéraire, à savoir la nature anthropologique de ce texte ; qu'il s'agisse de la notion même de culture et du choix sans ambiguïté que nous avons fait d'une définition anthropologique de cette notion, de son application et de son implication dans l'acte pédagogique lui-même ; qu'il s'agisse de la démarche de complexité que met en œuvre la métalecture préconisée ici, dans l'articulation de différentes approches conçues au départ pour fonctionner de façon séparée, voire antagoniste ; qu'il s'agisse de la place accordée au mythe comme fonction principielle, voire structurante dans le paradoxe et qu'il s'agisse de la place accordée au discours sur la méthode, qui n'est pas simple instrumentation didactique mais discours intégrant une réflexion d'ordre épistémologique sur les présupposés propres à chaque approche et sur les conditions d'une métalecture complexe et anthropologique.

Nous avons également conscience d'apporter, avec la lecture anthropologique, une démarche, non contradictoire avec les exigences souvent rappelées par les Instructions Officielles et permettant de rendre compte de la complexité inhérente à l'œuvre littéraire sous une forme qui ne soit pas celle de la juxtaposition, de l'agrégat, ou de l'amalgame. En refusant de réduire le texte ou l'œuvre littéraire aux limites d'un objet clos sur ses structures linguistiques, aux limites d'un inconscient individuel replié sur ses données latentes, aux limites d'un inconscient collectif ou d'une idéologie, la lecture anthropologique fait du texte l'expression de l'homme et de sa culture, sans réduire, pour

autant, l'œuvre littéraire à un objet culturel ni sans perdre de vue sa dimension esthétique. Expression esthétisée des différentes identités relatives de la personne de l'auteur et expression esthétique de son identité culturelle, dont le mythe seul peut rendre compte, le texte lu par la lecture anthropologique est aussi un objet construit par celui qui le lit. Comme telle, cette réalité élaborée par le sujet lecteur dans l'acte de lecture conçu comme situation "d'observation participante", invite ce dernier à démêler, comme l'anthropologue, ce qui, dans sa vision, procède du lieu d'où il parle. Une telle lecture, consciente de la complexité du rapport du sujet à l'objet et reprenant à son compte les questions soulevées par l'anthropologie à propos de l'universel et du relatif, reconnaît dans l'œuvre littéraire les marques du relatif et celles de l'universel et sait à quel point, le plus général s'inscrit souvent dans les traits les plus infimes ou les plus intimes.

Daniel Hameline, pour rendre compte de l'insistance ou de la persistance des questions qui se posent dans le système éducatif, parle d'une "histoire bégayante"¹⁰⁴² et affirme : "Cent ans après la fondation de notre école moderne nous tournons toujours autour d'[une même] question, bricolant la difficile conjonction de deux aphorismes contradictoires qu'il nous faut tenir ensemble : "on n'a bien appris que ce que l'on a appris tout seul", selon la célèbre formule de Carl Rogers ; "tout autodidacte est un imposteur" à en croire l'impressionnante sentence de Paul Ricoeur"¹⁰⁴³.

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer combien le paradoxe ainsi défini s'applique au domaine de la transmission culturelle dans le champ qui nous occupe ici et qui concerne plus précisément la didactique du français au lycée. Au moment où l'enseignement des lettres en lycée s'ouvre progressivement aux réflexions et aux concepts de l'anthropologie culturelle, les conditions et les modalités de la transmission culturelle sont, en effet, modifiées et elles permettent à l'élève de s'approprier sa propre culture et de découvrir la culture de l'autre sans que cette appropriation soit une simple transmission aujourd'hui refusée. S'il est vrai que l'enseignant de français dispose des moyens lui permettant de faire reconnaître par son élève l'œuvre littéraire comme un fait anthropologique, ce dernier peut, dès lors, s'approprier sa propre culture de façon relativement autonome, à condition que son enseignant, seul ou avec d'autres, ait préalablement revisité les savoirs et les enjeux relatifs à sa discipline.

Dans la perspective de cette transmission-appropriation, nous avons pu définir la nature de l'acte de lecture et la nature de son apprentissage comme des actes anthropologiques, où le sens n'est pas donné mais à construire par le lecteur, appelé du même coup, à construire son identité de sujet dans l'acte de lecture et de saisie du sens. Ont pu être aussi désignées les conséquences qu'entraîne la reconnaissance du fait littéraire et de sa lecture comme des faits anthropologiques et culturels.

Sans qu'il soit besoin de rappeler ici l'ensemble de ces conséquences, qui rejoignent, pour l'essentiel, les évolutions observables dans le champ de la didactique, force est de constater que ces éléments modifient sensiblement les conditions d'une lecture de

¹⁰⁴² Hameline (Daniel), *Le bègue et l'oiseau-chanteur*, Education, Lausanne, 1985.

¹⁰⁴³ Hameline (Daniel), *De l'éducation scolaire*, Préface de l'ouvrage de Meirieu (Philippe), *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF, 1993, p. 15.

l'œuvre littéraire et celles de son apprentissage.

I. De fait, l'œuvre littéraire n'est plus seulement définissable aujourd'hui comme signe textuel, mais doit être définie aussi comme signe culturel.

Une telle évolution, dans le "champ didactique en cours de (re)configuration"¹⁰⁴⁴, rejoint celle de la critique littéraire. Tout le monde se rappelle, en effet, que, dans les années 60 et 70, où fleurissaient le structuralisme et une certaine sémiologie, l'œuvre littéraire était surtout considérée comme un fait textuel, se définissant, "par son autonomie et par sa clôture"¹⁰⁴⁵ d'après Todorov, qui était alors parmi les tenants les plus rigoureux de cette conception structurale et textuelle de l'œuvre littéraire. Une telle définition assez communément partagée alors¹⁰⁴⁶, qui avait le mérite de faire de l'œuvre littéraire un objet homogène et accessible à l'investigation, n'en portait pas moins, selon un jugement du même auteur quelque douze ans plus tard, un grave préjudice à l'œuvre, "en l'amputant de quelques-unes de ses propriétés essentielles"¹⁰⁴⁷ et en particulier de "toute relation aux valeurs humaines universelles"¹⁰⁴⁸. Comme on le constate ici et comme on a pu le vérifier dans les derniers ouvrages de T. Todorov¹⁰⁴⁹, la conception de l'œuvre littéraire s'est orientée chez cet auteur vers une réflexion plus large, intégrant l'altérité et la dimension anthropologique des savoirs. Une même évolution a pu être observée chez le sémiologue F. Rastier, pour qui "les langues et les textes qu'elles articulent sont évidemment des formations culturelles"¹⁰⁵⁰.

Nous avons eu l'occasion de montrer que la prise en compte du caractère culturel et anthropologique de l'œuvre était aussi le fait des théoriciens et des chercheurs praticiens de l'éducation. Certains, comme, M. Abdallah-Preitceille¹⁰⁵¹ ou L. Collès¹⁰⁵², n'hésitent pas à recourir à la dimension anthropologique des œuvres littéraires dans la perspective

¹⁰⁴⁴ Titre du chapitre II de Halté (Jean-François), *La didactique du français*, Paris, PUF, 1993, 2^e édition, p. 22.

¹⁰⁴⁵ Todorov (Tzvetan), article "Texte" in *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972 (coll. Points/Essais), p. 375.

¹⁰⁴⁶ On peut consulter sur ce point Greimas (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979 et, en particulier, l'article "Clôture", p. 38, et l'article "Herméneutique", p. 171.

¹⁰⁴⁷ Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984, p. 164.

¹⁰⁴⁸ Ibid., p. 165.

¹⁰⁴⁹ Voir en particulier *Nous et les autres*, Paris, Le Seuil, 1989 ; et *La Vie commune, essai d'anthropologie générale*, Paris, Le Seuil, 1995.

¹⁰⁵⁰ Rastier (François), "Les conditions sémantiques de l'interprétation" in *Le temps de la lecture*, Lectio divina 155, Paris, Le Cerf, 1993, p. 67.

¹⁰⁵¹ Abdallah-Preitceille (Martine), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP/La Sorbonne, 1986.

¹⁰⁵² Collès (Luc), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1994.

d'une pédagogie interculturelle ou d'une pratique de l'enseignement des langues et de la littérature n'excluant pas la relation aux autres cultures. M. Byram, quant à lui, regrette que l'enseignement de la langue et de la littérature ne prenne pas suffisamment en compte la dimension culturelle et déplore "que de nombreux apprenants détournent les méthodes pour ne les appliquer qu'à l'étude du caractère unique de chaque auteur appartenant à la littérature établie, plutôt que de prendre en compte également la représentativité des auteurs au sein de la société dans laquelle ils vivent"¹⁰⁵³.

Quant aux anthropologues, nous l'avons dit et redit, ils affirment aujourd'hui sans détour, avec F. Laplantine, qu'une "confrontation de l'anthropologie avec la littérature s'impose"¹⁰⁵⁴ et vont même, comme l'anthropologue américain C. Geerts, jusqu'à reconnaître dans l'approche interprétative d'une autre culture une relation de nature sémiotique ou herméneutique à un texte, position qu'illustre de façon exemplaire "Le combat de coqs balinais"¹⁰⁵⁵. Ainsi, au moment où l'anthropologie contemporaine, dans sa pratique interprétative des sociétés et des cultures humaines, aborde ces réalités comme des textes et n'hésite pas à les décrire dans les termes d'une lisibilité textuelle, nous avons montré que la nécessité s'imposait de reconnaître dans l'œuvre littéraire un objet anthropologique. Cette nouvelle conception du texte littéraire, qui ne contredit en rien les évolutions constatées dans le domaine de la critique littéraire et dans celui de l'éducation, n'est du reste que la reconnaissance de la nature complexe du texte littéraire. Nous avons, en effet, reconnu celui-ci comme une réalité de nature éminemment sociale ; nous avons discerné sa nature de signe linguistique complexe ; nous l'avons identifié comme l'objet d'une production symbolique personnelle, collective, culturelle ; nous l'avons défini comme un objet anthropologique et culturel, "si complexe qu'il ne peut se doter d'un unique mode d'accès"¹⁰⁵⁶. N'est-ce pas précisément à ce titre qu'il se trouve l'objet d'une transmission dans le cadre des institutions scolaires ?

II. Un tel changement dans la conception de l'œuvre littéraire ne peut que modifier les conditions de sa lecture et celles de son apprentissage.

Si, de fait, comme nous avons pu le montrer, l'œuvre littéraire doit être reconnue dans sa nature anthropologique, la lecture de l'œuvre et son apprentissage deviennent à leur tour des actes anthropologiques et culturels.

La lecture de l'œuvre littéraire et son apprentissage se définissent, en effet, comme des actes rituels mobilisant les acteurs d'une initiation. Cette lecture se présente d'abord comme un ensemble de pratiques mettant en jeu les acteurs d'un processus rituel d'initiation : l'enseignant qui agit au nom de la société, y fait figure d'initiateur et l'élève d'initié. L'apprentissage de la lecture de l'œuvre littéraire a pu être défini, dès lors, dans son objet, comme la transmission par l'enseignant-initiateur d'un ensemble de savoirs et

¹⁰⁵³ Byram (Michaël), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1992.

¹⁰⁵⁴ Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p. 173.

¹⁰⁵⁵ Geerts (Clifford), *Bali. Interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard, 1983, pp. 162-215.

¹⁰⁵⁶ Laplantine (François), *L'anthropologie*, op. cit., p. 101.

de savoir-faire à travers des étapes successives et ordonnées qui ont toutes les apparences du dispositif rituel. Il nous est apparu évident que ce dispositif rituel ne se définissait pas seulement comme tel par son objet et qu'il convenait de ne pas "négliger sa forme, son rapport à l'espace et au temps, sa dimension de "dispositif" justement, tout ce qui permet de délimiter un moment rituel et une pratique rituelle spécifique"¹⁰⁵⁷ pour reprendre les termes de M. Augé dans *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Alors que, dans une conception répandue, la classe paraît se situer "hors contexte", il nous est apparu que le contexte particulier dans lequel se situe précisément le dispositif pleinement symbolique, celui d'une mise à l'écart de la société qui conditionne son efficacité, est un des traits reconnus du rite d'initiation.

Plus largement, ces processus d'initiation que sont la lecture de l'œuvre littéraire et son apprentissage sont aussi processus d'inculturation. Apprendre à lire une œuvre littéraire en lycée n'est pas seulement acte de transmission de savoirs et de savoir-faire méthodologiques et acte de réception passive de ces connaissances ou de ces méthodes, dont les formes s'apparentent au dispositif d'un rite. Ce processus a pu être aussi et surtout défini comme "la mise en œuvre d'un dispositif à finalité symbolique, qui construit les identités relatives à travers des altérités médiatrices"¹⁰⁵⁸. Une telle définition du rite, empruntée à l'anthropologue M. Augé, s'applique d'évidence à l'acte de lecture de l'œuvre littéraire et à son apprentissage, dans la mesure où ils réalisent bien une transmission et une appropriation de traits d'identité relatifs, en particulier des traits culturels découverts dans l'altérité de l'œuvre. Nous avons dû nous rendre à l'évidence : "il y a toujours une référence géographique, sociale ou morale par rapport à laquelle l'identité se définit"¹⁰⁵⁹. Nous sommes en mesure d'ajouter nationale, religieuse, culturelle... L'œuvre littéraire joue, de ce fait, le rôle d'élément médiateur d'une conscientisation des identités relatives des différents lecteurs. La lecture de l'œuvre littéraire peut même devenir un processus d'élucidation du mythe qui est au principe de l'œuvre et qui est au principe de la culture qui a présidé, comme d'autres facteurs inconscients, à l'élaboration de l'œuvre. Dans un tel processus, la transmission des compétences linguistiques ne saurait être négligée, d'abord parce qu'elle conditionne le compte rendu du lecteur, ensuite et surtout parce qu'elle est aussi transmission d'une culture, tant il est vrai que "le langage, si l'on en croit C. Lévi-Strauss, est à la fois le fait culturel par excellence (distinguant l'homme de l'animal) et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent"¹⁰⁶⁰. Nous avons pu constater qu'un tel processus de conscientisation culturelle par une approche anthropologique de la lecture de l'œuvre littéraire ne pouvait manquer d'avoir des effets sur les élèves en leur permettant de refonder leur interprétation du monde : "Ainsi, les significations "sociales" (ou culturelles), c'est-à-dire les connaissances, les croyances, les

¹⁰⁵⁷ Augé (Marc), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994 (Champs/Flammarion), p. 92.

¹⁰⁵⁸ Augé (Marc), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, op. cit., p. 89.

¹⁰⁵⁹ Ibid., p. 89.

¹⁰⁶⁰ Lévi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p. 392.

dispositions et les savoir-faire "sociaux" sont intégrés par l'individu sous la conduite de personnes plus âgées et subissent des changements tels qu'ils deviennent des schémas de connaissances humaines à l'aide desquels les individus interprètent et classent leur expérience du monde"¹⁰⁶¹.

Nous avons été conduits, à partir de là, à dire quels doivent être les infléchissements à prévoir en vue de corriger d'éventuelles déviations ou des pratiques discutables dans l'apprentissage de la lecture de l'œuvre littéraire. Sans chercher à être exhaustifs, rappelons, ici un certain nombre de ces écarts, déjà connus, de la pratique enseignante. Un plan de formation à la lecture de l'œuvre littéraire qui se décrocherait par trop de l'anthropologie et des enjeux d'une inculturation¹⁰⁶² verserait inévitablement dans une première dérive, la dérive techniciste, celle que constate B. Veck : "L'accès à la technicité des savoirs (grammaticaux, linguistiques, stylistiques, etc...) peut souvent apparaître comme déploiement plus ou moins gratuit de savoir-faire qui ne débouchent sur rien"¹⁰⁶³.

Une autre limite, constatable dans les pratiques récentes de la lecture dissociées de la culture et de son système axiologique, est celle qui a pour effet de laisser en suspens la question des valeurs et d'exclure la recherche complexe du sens, l'interprétation "restant le plus souvent le fait du professeur"¹⁰⁶⁴. Ces divers errements ont pu ou peuvent être encore amplifiés par l'usage abusif de la pédagogie par objectifs, qui met en œuvre un modèle behavioriste linéaire.

Nous avons montré qu'une lecture de l'œuvre littéraire qui reconnaît la nature anthropologique de sa lecture ne peut pas, pour autant, se passer de méthodes et d'une programmation des apprentissages.

III. Une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire consciente d'elle-même doit être définie comme une compétence complexe où les dimensions anthropologiques ne doivent pas être oubliées.

Cette lecture anthropologique, en tant qu'acte de transmission et d'appropriation culturelle réalisée dans le système éducatif, ne constitue un tel acte que si l'enseignant maîtrise les savoirs en jeu, sans oublier les théories décrivant le processus didactique proprement dit. Mais cette transmission-appropriation n'est véritablement effective pour l'élève que dans la mesure où, à son niveau, il a intégré les savoirs transmis et construits et où il est capable de produire, de façon autonome, un discours sur le texte, sur la nature anthropologique de celui-ci et sur celle de son propre discours commentatif. Or, une telle compétence ne peut être atteinte dans sa complexité que si, loin de négliger la portée anthropologique des savoirs transmis et des formes de leur transmission-appropriation, l'enseignant inclut cette dimension dans la compétence qu'il vise à développer chez son élève, et ceci en lien avec le système culturel dans son ensemble. S'il est vrai, en effet,

¹⁰⁶¹ Byram (Michaël), op. cit., p. 147.

¹⁰⁶² Voir sur ce point Abdallah-Preitceille (Martine), op. cit., pp.47-87.

¹⁰⁶³ Veck (Bernard), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP, 1994, p. 206.

¹⁰⁶⁴ Veck (Bernard), op. cit., p. 207.

qu'il n'y a pas d'anthropologie sans compétence (c'est-à-dire sans description de compétence), il n'y a pas davantage de compétence sans anthropologie. Aussi toute analyse d'une compétence visée doit-elle inclure la dimension anthropologique de cette compétence et les liens qu'elle entretient avec la culture.

C'est ce que nous avons fait en décrivant la compétence d'un lycéen-lecteur pratiquant une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire et en exposant le plan de formation de l'apprentissage de cette lecture. A l'issue de sa formation, le lycéen ou l'étudiant doit être capable de produire un compte-rendu écrit ou oral d'une œuvre littéraire, compte-rendu faisant apparaître clairement, à partir des caractéristiques propres de l'œuvre, sa ou ses signification(s) et les rapports qu'entretient ou qu'entretiennent cette ou ces signification(s) avec les identités relatives plus ou moins complexes et plus ou moins englobantes qui sont au principe de l'œuvre, au premier rang desquelles figure la culture ¹⁰⁶⁵, sans oublier les raisons qui ont conduit cette culture produisant et recevant l'œuvre à en faire une œuvre d'art.

Nous avons montré combien une telle compétence à développer par l'apprentissage nécessitait la construction ou le renforcement de différentes capacités chez l'élève-lecteur, capacités qu'il convient de différencier et de spécifier dans une analyse pour une plus grande efficacité de la tâche de l'enseignant. L'analyse de ces capacités en plusieurs catégories (capacités cognitives, habiletés sensorimotrices, attitudes socio-affectives) ne doit pas pour autant perdre de vue qu'elles sont relatives à une inscription dans une culture et sont donc, elles-mêmes, à ce titre, culturelles, s'il est bien vrai, comme l'affirme C. Geerts, que l'homme se développe en même temps biologiquement et culturellement ¹⁰⁶⁶, et ceci en interaction avec le milieu naturel et le milieu culturel.

Une telle compétence qui s'apprend à travers la lecture de diverses œuvres littéraires s'appuie, nous l'avons vu, sur la mise en œuvre progressive et programmée d'un certain nombre d'approches qui, empruntées à la critique contemporaine, s'originent, peu ou prou, dans le champ des Sciences Humaines et de l'anthropologie. C'est ainsi qu'avec l'approche structurale ¹⁰⁶⁷ l'élève apprend à découvrir le texte comme objet et comme réseau structuré. Avec l'approche sémiotique ¹⁰⁶⁸ ou sémiologique, il met en évidence les conditions de production du sens et des valeurs axiologiques de l'œuvre. Avec l'approche thématique ¹⁰⁶⁹, il découvre l'œuvre comme un univers imaginaire singulier ayant sa cohérence propre et celle de la culture d'un individu. Avec l'approche psychocritique ¹⁰⁷⁰,

¹⁰⁶⁵ Sur ce point, nous renvoyons le lecteur à la réflexion de M. Augé in *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, op. cit., pp. 89-90.

¹⁰⁶⁶ Geerts (Clifford), *The Interpretation of Cultures*, London, Hutchinson, 1975, pp. 82-83.

¹⁰⁶⁷ Nous nous appuyons pour cette approche sur le modèle proposé par R. Jakobson et C. Levi-Strauss dans *Questions de poétique*, Paris, Le Seuil, 1973.

¹⁰⁶⁸ Voir les travaux de Greimas (A.-J.) et en particulier *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.

il apprend à dévoiler, dans l'œuvre, le psychisme individuel plus ou moins marqué, par le mythe culturel. Avec l'approche sociologique¹⁰⁷¹, il s'initie à la perception de la vision du monde d'une société qui, à travers l'auteur, a produit le texte. Avec l'approche mythocritique¹⁰⁷², l'élève apprend à lire l'œuvre comme un système symbolique organisé par un ou plusieurs mythe(s). Mais nous avons montré que, pour méritoires qu'elles soient, chacune de ces approches n'a ni la prétention de rendre compte de la nature anthropologique du texte ni, du reste, la capacité de le faire, étant utilisée isolément. Ce n'est pourtant pas davantage la seule multiplicité des approches dans leur simple juxtaposition qui peut suffire à permettre à l'élève de reconstruire dans sa lecture le texte comme objet anthropologique. De même qu'il ne suffit pas à un anthropologue de multiplier les points de vue sur une réalité pour faire une analyse anthropologique, de même la lecture de l'élève, pour être qualifiée d'anthropologique, doit dépasser cette juxtaposition des approches. Une telle juxtaposition, en effet, pour louable et pour nécessaire qu'elle soit sur le plan de l'apprentissage, ne serait-ce que pour permettre l'appropriation progressive d'une lecture plurielle et complexe, aurait tendance à maintenir l'élève dans une situation de linéarité excluant la véritable complexité.

La lecture anthropologique telle que nous la concevons a donc été définie comme une lecture complexe, dépassant la juxtaposition des approches. Une telle lecture et son apprentissage supposent une programmation. En nous appuyant sur les outils taxonomiques comme celui de B. S. Bloom¹⁰⁷³, nous avons montré quelles devaient être les principales étapes d'une telle programmation didactique. C'est ainsi que chaque approche, dans la perspective d'une lecture anthropologique, peut être considérée comme une analyse particulière de l'objet textuel, appelant de ce fait une synthèse ultérieure. En exposant cette synthèse sous la forme de la lecture anthropologique proprement dite, nous avons pu montrer qu'elle n'était pas seulement synthèse des analyses résultant de l'application de chaque méthode, mais aussi synthèse épistémologique de champs anthropologiques particuliers et enfin synthèse didactique de toutes les procédures et de tous les dispositifs mis en place par l'enseignant, que s'approprie l'élève dans une démarche progressive. Une telle compétence, de ce fait, ne peut être gérée que dans le temps et sur plusieurs niveaux de classe, ce qu'a fait clairement apparaître le plan de formation proposé.

La formation à la lecture anthropologique de l'œuvre littéraire impose un apprentissage de la synthèse complexe, laquelle correspond à une reconstruction, par la

¹⁰⁶⁹ Le modèle d'approche thématique que nous avons retenu est celui illustré par l'œuvre critique de J.-P. Richard *Onze études sur la poésie moderne, Microlectures, etc...*

¹⁰⁷⁰ Mauron (Charles), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris, José Corti, 1963.

¹⁰⁷¹ Goldman (Lucien), *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 1956.

¹⁰⁷² Durand (Gilbert), *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, (1960), 11^e édition, Paris, Dunod, 1992. *Figures mythiques et visages de l'œuvre, de la mythocritique à la mythanalyse*, 1979, 2^e édition, Dunod, 1992.

¹⁰⁷³ Bloom (Benjamin), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Les Presses de l'Université, 1975.

lecture, de l'œuvre comme objet anthropologique. Que les différentes analyses nécessaires à cette synthèse fassent apparaître des aspects ou des éléments anthropologiques, cela ressort avec évidence si l'on considère qu'ils sont le fait d'identités humaines relatives, telles que le monde imaginaire propre à un auteur, décelable à travers une approche thématique de l'œuvre, ou encore le psychisme individuel qu'une approche psychocritique permet de mettre au jour. Il reste que la saisie de la nature anthropologique de l'œuvre littéraire et de son inscription dans une culture qui correspond à une autre identité relative mais d'un autre niveau de complexité, nécessite non seulement la synthèse des objets construits par les différentes approches particulières mais aussi la mise en relation, par l'élève, des informations et des significations dégagées par les différentes approches. Une telle construction ou reconstruction par la lecture de l'objet anthropologique qu'est le texte se doit de respecter le principe de cohérence propre à toute herméneutique. Chaque aspect du texte dégagé par chaque approche doit être interprété en fonction de la cohérence générale : "Tout texte, disait Pascal, a un sens auquel tous les passages contraires s'accordent, ou il n'a pas de sens du tout."¹⁰⁷⁴ La cohérence, nous l'avons vu, n'est ici pas seulement cohérence des significations, mais aussi cohérence des structures et des signes communs aux analyses précédentes. Un tel système mis en évidence par la synthèse des approches ne saurait relever des seules identités relatives, telle que la "vision du monde" d'une société chère à L. Goldmann ou que le "mythe personnel" cher à Ch. Mauron, identités qui, en l'occurrence, nous paraissent insuffisantes "pour rendre compte en dernière analyse de la justification compréhensive d'une œuvre"¹⁰⁷⁵. C'est dans le fonds anthropologique de la culture qui est au principe de l'œuvre, et en particulier dans son mythe fondateur, que doit être cherché le modèle culturel du texte. C'est ainsi que l'interprétation des structures découvertes dans le texte devient dès lors élucidation de la culture et de ses caractéristiques. L'apprentissage de telles capacités de lecture de l'œuvre littéraire considéré comme objet culturel impose à l'enseignant et à son élève de fonctionner, à ce niveau, dans une forme d'évaluation externe. La seule construction interne de l'objet culturel qu'est le texte ne peut ici, en effet, aboutir qu'à une précompréhension de sa nature culturelle. Une telle intuition ou hypothèse demande à être confirmée ou vérifiée auprès d'autres œuvres relevant de la même aire culturelle, ce qui fera naturellement l'objet d'un apprentissage particulier. On peut s'appuyer, pour cette reconnaissance des traits culturels, sur des travaux comme ceux de G. Zarate¹⁰⁷⁶.

IV. La lecture anthropologique peut, dès lors, être définie comme une métalecture développant une pensée anthropologique et comme une herméneutique qui initie l'élève à une compréhension de l'œuvre dans ses aspects fondamentaux et à la refondation conscientisée de sa propre identité culturelle tout en lui ouvrant l'accès à l'altérité culturelle. Une telle lecture fonde, en méthode, le passage d'un acte de transmission culturelle à un acte de

¹⁰⁷⁴ Pascal (Blaise), *Pensées* (fragment 558), Biblio. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1954, p. 1262.

¹⁰⁷⁵ Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'œuvre* (1979), 2^e édition, Paris, Dunod, p. 183.

¹⁰⁷⁶ Zarate (Geneviève), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

transmission-appropriation.

Une telle lecture initie d'abord le jeune lecteur à une pensée anthropologique¹⁰⁷⁷, faite d'une attitude anthropologique, d'une démarche anthropologique culturelle. L'attitude anthropologique, intègre, pour ce qui la concerne, certaines connaissances relatives à l'anthropologie elle-même, à l'observation des cultures et à l'application de l'anthropologie au fait littéraire, accroît, chez l'apprenant, une certaine conscience anthropologique par rapport aux faits humains, en particulier littéraires, ainsi qu'un esprit critique s'appuyant sur la rationalité, renforce une connaissance du rôle de la pensée symbolique dans les productions anthropologiques et une aperception du caractère toujours culturellement situé de tout discours humain et développe, chez l'élève, une conscience aiguë de la valeur éducative et utile à son épanouissement personnel de la pensée anthropologique. La démarche anthropologique, quant à elle, partant des diverses méthodes qu'elle met à contribution, rend l'élève capable d'un questionnement anthropologique, qui concerne non seulement l'œuvre littéraire mais aussi les faits humains auxquels il se trouve confronté, le rend ainsi capable de traiter rationnellement un phénomène en construisant des hypothèses de lecture ou d'interprétation, de rassembler des signes clairement délimités et de leur prêter des significations pertinentes de nature à expliquer le phénomène analysé, qu'il s'agisse d'une œuvre lue ou d'un autre fait humain. Quant au langage anthropologique, il est d'abord constitué d'objets ou de signes dont la maîtrise des différentes approches textuelles rend l'élève progressivement familier et qu'il lui permet d'identifier comme tels. Il est ensuite fait d'une terminologie complexe, chaque méthodologie ayant ses propres concepts et la lecture anthropologique disposant de son propre métalangage. Ce langage anthropologique, qui prend comme objet le fait littéraire et lui applique les éléments d'intelligibilité des différents systèmes théoriques auxquels ce langage emprunte, permet d'élucider la réalité complexe de l'objet textuel ou factuel analysé.

La lecture anthropologique doit, par le fait même, être définie comme une véritable herméneutique. Le recours aux différentes approches textuelles et la mise en évidence de leurs présupposés théoriques nous a amenés à poser la question d'une "théorie des opérations de compréhension dans leur rapport avec l'interprétation des textes"¹⁰⁷⁸, conformément à la définition que P. Ricoeur donne de l'herméneutique dans son ouvrage *Du texte à l'action*. La lecture anthropologique est aussi une herméneutique, dans le sens où elle conserve au texte sa place centrale, en lui reconnaissant la capacité à définir un "projet de monde", capacité qui correspond, à l'emplacement où se situe, selon P. Ricoeur, le centre de gravité de la question herméneutique¹⁰⁷⁹. Nul doute que la saisie de ce projet ou de cette projection du monde par le lecteur-récepteur ne l'engage à projeter lui-même ses propres visions du monde : "Pour la théorie herméneutique, l'acte

¹⁰⁷⁷ Nous renvoyons sur ce point le lecteur à Martineau (Robert), *Pour un enseignement adapté de la pensée historique à l'école secondaire*, communication présentée à la 4^e Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, La Sorbonne/CNAM, du 15 au 19 avril 1998.

¹⁰⁷⁸ Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, 1986, p. 75.

¹⁰⁷⁹ Ibid., p. 102.

de lire est la confrontation entre deux "mondes" le monde du lecteur et le monde du texte lui-même¹⁰⁸⁰. Interpréter n'est plus seulement interpréter un texte, c'est, selon la formule de P. Ricoeur, "prendre le chemin de pensée ouvert par le texte, se mettre en route vers l'orient du texte"¹⁰⁸¹. La lecture n'est plus seulement prise en compte du texte seul, "elle rend possible une description du monde comme monde habitable"¹⁰⁸². Le texte n'est plus seulement un univers de signes refermés sur lui-même, il devient un point d'intersection possible entre lui-même et le monde. Le lecteur n'est plus seulement un spectateur, ni un observateur, "la lecture le fait entrer dans cet espace de rencontre que définit le texte, et qui permet de lire et de comprendre le monde autrement"¹⁰⁸³.

Par ailleurs, la lecture anthropologique, conçue comme une herméneutique, ouvre le jeune lecteur non seulement à la connaissance et à la compréhension de sa propre identité culturelle, mais aussi à la consolidation de son être de culture, en relation avec les modèles culturels sous-jacents au texte. Le texte, dans sa complexité de phénomène, se définit, dès lors, comme une altérité médiatrice, grâce à laquelle le sujet-lecteur peut prendre conscience, d'une part, des identités relatives qui ont construit l'objet, expression d'un homme et de sa culture et, d'autre part, de ses propres identités relatives de sujet-lecteur, constructeur de sa lecture et reconstruteur de l'objet-texte par cette lecture. Chaque approche du texte ne construit pas seulement l'objet-texte ; elle tend aussi à construire son lecteur dans une identité relative. C'est ainsi que l'approche sociocritique est l'occasion pour le lecteur non seulement d'être observateur et témoin de la "vision du monde" du texte, mais aussi de prendre conscience de sa propre "vision du monde" dans son interprétation du texte et dans le discours qu'il produit pour en rendre compte. De même que l'anthropologue, dans son "observation participante"¹⁰⁸⁴ ne peut se contenter d'observer, ni même de décrire la vision du monde, de la population qu'il étudie mais cherche à démêler ce qui, dans sa propre investigation, procède du lieu où il parle, de même le lecteur, conscient de la complexité du rapport à l'objet qu'il décrit, doit distinguer, pour chacune des identités relatives qu'il croise, dans sa recherche et dans son commentaire, l'identité qui est au principe du texte et de son auteur et celle qui est au principe du commentaire et de l'auteur qu'il est de ce commentaire. Pour l'élucidation de l'identité culturelle qui est au principe de l'œuvre et de sa lecture, il n'en va pas autrement que pour les autres identités relatives. Tentative consistant à coordonner l'observation de

¹⁰⁸⁰ Greisch (Jean), "Mise en abîme et objet. Ontologie et textualité" in *Le texte comme objet philosophique*, Philosophie, 12 Paris, Beauchesne, 1987, p. 257.

¹⁰⁸¹ Ricoeur (Paul), op. cit., p. 156.

¹⁰⁸² Greisch (Jean), op. cit., p. 263.

¹⁰⁸³ Ibid., p. 277.

¹⁰⁸⁴ On peut se reporter, à ce sujet, à « L'introduction à l'œuvre de M. Mauss » de C. Levi-Strauss, in Mauss (Marcel), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p. XXVII : "Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que tout ce qui est observé fait partie de l'observation, mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, l'observateur est lui-même une partie de son observation".

soi et celle de l'autre, la lecture anthropologique peut conclure à diverses relations entre l'identité culturelle postulée par l'œuvre et celle du lecteur qui la rencontre. Il se peut que le lecteur identifie dans l'œuvre lue un même modèle culturel que le sien, il se peut que le système culturel découvert lui apparaisse inversement comme différent du sien. Quoi qu'il en soit, le parcours de lecture anthropologique est un parcours de lecture au cours duquel les questions épistémologiques deviennent progressivement des questions d'ordre ontologique, à tel point que "comprendre cesse d'apparaître comme un simple mode de connaître pour devenir une manière d'être et de se rapporter aux êtres et à l'être"¹⁰⁸⁵.

Un tel parcours de lecture ouvre aussi le lecteur à la compréhension de l'altérité culturelle. Dans la situation de lecture, l'altérité médiatrice est aussi bien représentée par l'œuvre elle-même que par les autres lecteurs que sont, pour chaque élève, son enseignant et ses camarades. Ainsi, la découverte de l'altérité culturelle, à travers la lecture, c'est d'abord la découverte des différentes représentations qu'une même production culturelle est susceptible de générer. Une telle diversité risque de s'accroître du fait que, dans chacun des cas, "on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables, qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations [...] des cultures"¹⁰⁸⁶. C'est la raison pour laquelle, tout en étant respectueux des identités culturelles de ses élèves, l'enseignant doit inviter ceux-ci à avoir le même respect de l'identité culturelle particulière que manifeste le texte. Dans le cas où l'élève rencontre, dans l'œuvre lue, les traces du mythe fondateur de sa propre culture, il convient qu'il en discerne les variantes particulières (nationales, sociales ou idéologiques). Un tel discernement de l'altérité culturelle du texte n'est pas seulement justifié par le respect dû à l'œuvre littéraire, il est aussi la reconnaissance fondamentale que toute identité, fût-elle culturelle, a quelque chose de relatif¹⁰⁸⁷.

Dans le cas où l'élève rencontre, dans l'œuvre lue, un autre mythe fondateur que celui qui a généré sa propre culture, il ne doit pas en conclure trop vite à l'altérité ou à l'extranéité absolue de cette culture. L'élève doit être capable de "pouvoir penser l'autre comme autre, celui qui n'est ni semblable à moi, ni différent de moi, et qui est donc lié à moi"¹⁰⁸⁸.

La compréhension de l'autre comme autre nécessite que les différences soient pensées elles aussi comme relatives. C'est seulement dans la mesure où la lecture "a pour effet de ne pas figer la différence en identité absolue" qu'elle mérite le nom de lecture anthropologique et "qu'elle peut libérer l'ensemble du processus rituel comme processus à double relativité constitutif d'altérité et d'identité"¹⁰⁸⁹.

¹⁰⁸⁵ Ricoeur (Paul), op. cit., p. 76.

¹⁰⁸⁶ Abdallah-Pretceille (Martine), "Compétence culturelle, compétence interculturelle" in *Le français dans le monde*, p. 33.

¹⁰⁸⁷ Sur le sens de ce mot, voir supra, note 18.

¹⁰⁸⁸ Augé (Marc), op. cit., p. 88.

¹⁰⁸⁹ Ibid., p. 91.

La lecture anthropologique de l'œuvre littéraire ainsi conçue doit prendre en compte la dimension religieuse de la culture. Dans la mesure où l'œuvre a explicitement cette dimension, celle-ci peut apparaître immédiatement dans la saisie que font de l'œuvre les différentes approches textuelles. Elle peut, inversement, n'intervenir qu'ultérieurement au titre des références culturelles implicites et de la part que le religieux prend dans la structuration et la modélisation symbolique du système culturel qui constitue pour l'auteur cet horizon de référence.

Une telle lecture invite l'enseignant et l'élève à modifier leur relation au processus de transmission culturelle. Le modèle de cette transmission ne peut plus être dès lors décrit selon le schéma traditionnel d'une transmission transitive mais doit l'être dans les termes d'une transmission-appropriation.

Les activités didactiques qui sont mises en place dans la lecture anthropologique et dans son apprentissage n'ont, en effet, pas seulement pour but de transmettre des savoirs et des savoir-faire à l'élève mais aussi de lui faciliter l'appropriation de sa propre culture. C'est, dans une large mesure, dans et par sa propre action et dans une relative autonomie que l'élève acquiert la conscience de son identité culturelle. La reconnaissance de l'autonomie relative du sujet-auteur de l'œuvre par rapport à la culture peut servir de modèle à l'élaboration d'un rapport personnel du sujet-lecteur à la culture, rapport établi dans une relative autonomie, celle que garantissent et que supposent la lecture et son compte-rendu.

Et l'on pourrait pour finir reprendre à notre compte le propos de D. Hameline parlant de la "difficile conjonction de deux aphorismes contradictoires qu'il faut tenir ensemble"¹⁰⁹⁰. "On n'a bien appris que ce que l'on a appris tout seul" : l'affirmation de C. Rogers s'applique, en effet, peut-être plus encore qu'à d'autres domaines à celui de l'appropriation d'une culture, dans le sens où les choix qui relèvent de l'identification ou de la reconnaissance appartiennent au sujet lui-même. Quant au point de vue contraire, exprimé par P. Ricoeur ("tout autodidacte est un imposteur"), il trouve ici aussi une forte application, tant il est vrai que l'être de culture du lecteur est déjà plus que partiellement formé avant la lecture, en référence consciente ou inconsciente à un ou plusieurs modèles culturels. Le paradoxe qu'avait relevé D. Hameline ne trouve, en définitive, sa résolution qu'à deux conditions : celle de ne pas réduire l'apprentissage à l'une ou à l'autre des attitudes et celle de hausser l'acte de lecture et son apprentissage aux dimensions d'un processus culturel, au sens plein de l'expression.

Ainsi, nous avons pu montrer que l'enseignant de français, confronté à une évolution profonde de sa discipline, dans l'appropriation et dans la transmission des savoirs, se trouve aujourd'hui devant la nécessité de gérer cette évolution et de devenir une sorte de "passeur culturel"¹⁰⁹¹, pour reprendre la belle formule de Jean-Michel Zakhartchouk, en donnant évidemment au mot culturel son sens anthropologique. Il ne peut, en effet, se contenter de développer des méthodologies, fussent-elles nécessaires pour permettre à ses élèves d'appréhender aussi complètement que possible la complexité de l'œuvre

¹⁰⁹⁰ Voir note 2.

¹⁰⁹¹ Zakhartchouk (Jean-Michel), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

littéraire et de découvrir leur propre identité culturelle dans l'acte de la lecture ou à partir de celui-ci. Seule une démarche prenant en compte la nature anthropologique et culturelle de l'œuvre littéraire et des apprentissages inhérents à sa lecture permet une élucidation d'une part du rapport entre l'œuvre et le monde et d'autre part du rapport entre la culture qui est au principe de l'œuvre et de leur représentation et de leur compréhension. Une telle lecture, que nous avons appelée anthropologique, est aussi une herméneutique, dans la mesure où elle n'est pas simple méthodologie, ni simple dispositif didactique, mais ouvre à une réflexion sur les conditions de la compréhension. Elle est acte de transmission et devient progressivement acte d'appropriation autonome de sa propre culture par le jeune lecteur. Une telle initiation se faisant dans une prise en compte constante de l'altérité médiatrice de l'œuvre et de la relativité des identités qui la constituent le rend non seulement apte à reconnaître les traits de culture dans l'œuvre lue et dans la société humaine qui l'environne, mais capable aussi de rencontrer l'altérité culturelle. Une telle démarche initiatique, qui s'appuie sur la rationalité et la développe, qui articule pensée rationnelle et pensée symbolique, rend le sujet capable de construire ce rapport avec discernement, condition de sa liberté et de toute liberté.

Annexes

Annexe 1. Résumé de la pièce de Julien Gracq, *le roi pêcheur* (1948)

ACTE I

Dans la salle d'armes du château de Montsalvage, des chevaliers, gardant le Graal, s'apprentent à prendre leur tour de veille et se plaignent de l'état de décrépitude dans lequel est tombé le château depuis la maladie incurable du roi Amfortas, appellent de leur vœu la rédemption de Montsalvage. L'heure venue, ils montent aux remparts. Peu de temps après, descendent un à un dans la salle les veilleurs qui viennent d'être relevés. L'un d'eux, sous le nom de Méliant, qui semble ne pas avoir sa voix coutumière, est seul à conserver son casque et reste seul en scène jusqu'à l'arrivée de la belle Kundry. En se faisant reconnaître d'elle, celui qui se faisait passer pour Méliant et qui n'est autre que le magicien Clingsor, lui apprend la mort du chevalier dont il a revêtu l'armure.

La veille au soir, Méliant a été tué en combat singulier dans les bois de Plumizel par un inconnu en qui Clingsor pense avoir reconnu le "Très-Pur". Or, suivant les prédictions, ce chevalier doit venir délivrer Montsalvage "par la question qui brise les charmes" et restaurer le Graal dans ses pouvoirs. Clingsor, amer d'avoir été écarté du service du Graal et qui, dans le passé, s'est déjà servi de Kundry pour détourner Amfortas de sa mission, cherche à empêcher l'accomplissement à nouveau possible de la prophétie. Quant à Kundry, contrairement aux attentes de Clingsor, elle dit son espoir d'une libération prochaine dans le triomphe du Graal.

Pendant que Clingsor se dissimule derrière une tenture, entre Amfortas perché sur une table par quatre chevaliers. Pour devenir le roi de son mal, Kaylet, son jeune bordier, danse sur ses jambes balaïstes en jouant du tambourin sa lit rève l'histoire merveilleuse du 'chassier-qui-veut-délivrer-la-princesse-enfermée', histoire qui rencontre un écho profond chez le roi Amfortas.

Alors Clingsor, quittant sa cachette, se montre au roi, ainsi, à sa vue, d'une haine instinctive. Laisant prévoir à Amfortas la poche venue du Très-Pur et sa future guérison, ce n'est pas sans arrière-pensées que le magicien du Château Noir évoque complaisamment la fin des souffrances du roi, mais aussi énumère tout ce qu'implique de menaces pour Montsalvas et pour le règne d'Amfortas un avenir si plein de bouleversements. Chacun des deux hommes, dans cet échange, trahit ses espérances et ses regrets et son désir caché de rester maître de la situation.

A la fin de l'acte, Amfortas, en se proposant de reprendre, sur le lac, sa diatrique favorite qui lui vaut le surnom de "Roi Pêcheur", laisse planer un doute sur ses intentions à l'égard de celui qui vient...

ACTE II

Sur les bords du lac de Braumbins, l'ermitte Trévisent, assis près de sa cabane, au train "Vigilantes des racines", voit venir à lui un jeune chevalier en quête de son chemin et l'invite à partager son frugal repas. Après s'être défait de sa lance et de son casque, le jeune homme boit sans retenue. Face à l'ermitte qui fléchit à plus d'humilité, l'occidental le colloque dit l'innocence de son désir et expose l'objet de sa quête : il a tout abandonné pour

la quête du Graal qui "est suffisante, amuse et vie meilleure". A Trévizent qui accuse d'ingratitude, qui déçoit avec l'Église "ses aventures troubles" et défend les plus humbles voies du Seigneur dans le service et le renoncement, Perceval oppose les lueurs endoctrinées d'un héroïsme triomphant et dit sa certitude d'être tout près du but, sur le point d'accomplir sa mission : "Sei-bas maintenant je ferai scélérer de blancheur cette chair grise...". Troublé par l'Élan instinctif qui porte Perceval et par le "désir sans limite et innocent" qui l'habite, le cheval ascète, sollicité également par un rayon de soleil s'introduisant dans la cabane et l'esprit absorbé dans cette contemplation, lui indique en peu de mots son chemin, puis se retire dans la solitude à l'intérieur de sa cabane.

Perceval, qui marche alors en direction du lac dont profère, entend des bruits d'eau agitées et des éclats de voix. Sur un bateau, non loin de la rive, le roi Ambras, assisté de deux serviteurs et de son beau-fils Kaylet, pêche au filet. A ce moment, Perceval, apercevant de la berge les pêcheurs en difficulté devant une grosse prise, quitte ses armes, descend à l'eau et ramène le gros poisson au rivage. Aussitôt, le roi pêcheur invite, pour le soir même, au château de Montalvoze, le serviable Chevalier qui ne lui fait pas mystère de son dessein : "Je cherche le Graal". Sans être insensible aux valeurs et aux virtualités de la jeunesse qu'incarne Perceval et tout en le gratifiant du meilleur accueil, Ambras paraît sombre et préoccupé et ses propos sont volontiers énigmatiques ou empreints d'une douloureuse nostalgie.

Arrive alors Kundry. Le roi lui présente et lui confie Perceval, avant de s'éloigner sur son bateau. Le jeune chevalier, séduit par la beauté de Kundry, lui rend l'hommage avec complaisance, puis, tenu dans son désir de savoir, la presse de questions sur l'histoire qui fait le vif du Château et sur l'hommage blessant d'Ambras...

ACTE III

Quelques heures plus tard, Perceval fait figure d'hôte du château dans la chambre où l'a conduit le chevalier Ilhoet qu'il prie, en termes pressants, de bien vouloir lui rendre compagnie jusqu'à la visite annoncée du roi Amfortas. En vérité, la crainte que lui inspirent ces lieux "si pleins de secrets et de mystères", si elle s'accommode mal de la solitude, n'est pas de celles qu'une conversation peut apaiser.

Amfortas arrive et aussitôt l'entretien commencé au berceau du lit reprend. Ayant d'abord pour objet la maladie du roi pêcheur et les moyens d'y porter remède, l'intérêt de Perceval se porte bientôt sur Kundry dont la beauté le fascine et dont il veut saisir l'affection bienveillante : "Je ne puis rester en repos si Kundry est en colère contre moi". Puis, le roi et le chevalier se viennent à parler de la quête du Graal. Au contact d'Amfortas qui tourne en décision les esprits mythiques des arcaniers du Graal et lui révèle le tour d'illusion des lumières qu'il poursuit dans son inexpérience et dans sa jeune vie, Perceval prend soudainement conscience de la vacuité de son existence et de ses élans. Et si le roi pêcheur admet par ailleurs que lui-même et que Moustelvaige dont il est la réplique humaine, à trop se retourner sur le passé, se sont progressivement écartés de la lumière et de la vie pour devenir des "pierres de foudre au bord de la route", gardant l'impression pétrifiée des élans et des tumultes passés, il n'en déclare pas moins que cette transformation qui a fini de lui faire de lui-même n'épargne pas Perceval : "Je sais, moi, que si tu te retournais maintenant pour regarder ton ombre, c'est moi que tu reconnaitrais...". Dans son refus de cette révélation, Perceval, chevalier qu'Amfortas est victime de quelque envoûtement, dans le geste qu'il fait pour lui porter secours, le bouscule et provoque la renouveau de sa plaie qui se met à saigner abondamment. Le

contact de cette blessure profonde où il se souille les mains, lui en fait percevoir l'ampleur facinorosa. A Kundry accourue à son appel qui s'étonne de ses mains souillées et qui s'écarte pour se porter au secours du roi, Perceval déclare avec véhémence son brûlant désir de savoir : "Je veux voir clair dans ce mystère atroce". Alors Amfortas, se dressant sur sa lièze et se posant en témoin et en figure exemplaire de la condition humaine, compromet Kundry en laissant entendre au jeune chevalier quelle est à l'origine de cette plaie : "elle ne soigne que les blessures qu'elle a faites". Perceval, désemparé, annonce aussitôt son intention de quitter le château le soir même et son.

Après son départ, Kundry dénonce le machiavélisme d'Amfortas, reprend le rôle de complotrice qu'il lui a fait jouer alors qu'elle aime le jeune homme, farouche par son attitude, qu'elle assimile à celle de Clingsoor, de réduire volontairement Mousalvoage à un état d'affaiblissement et de dégradation, et lui reproche d'avoir tout fait pour écarter Perceval de sa mission salvatrice. Amfortas, qui avoue n'avoir pas été insensible à la beauté de Perceval (notée de façon paternaliste, son attitude passée et présente, en invoquant la situation de Mousalvoage incapable de supporter le secret du Graal, avec les souffrances, les exigences et les contraintes nouvelles qu'une telle régénération entraînerait avec elle. Malgré les supplications de Kundry qui dit toujours sa fièvre de purification, Amfortas, avec la supériorité que donne la lucidité d'un homme qui a tout vécu, résilie sa décision.

A l'arrivée des chevaliers convoqués, le roi annonce le départ de Perceval, ce qui suscite le regret des hommes d'armes présents et une vive réaction de Kundry, réclame que Perceval est le chevalier attendu par qui la Promesse doit se réaliser. Profitant d'un moment de faiblesse qui détermine l'attention, Kundry ordonne à Kaylet d'aller chercher

Perceval, cependant qu'Ambrós, après avoir annoncé son intention de présider lui-même le sacrifice du Ornel prévu pour le soir même, quitta la salle.

Arrivé Perceval, en armure, qui recevait froidement les menées dévotives de Kundry et, à sa supplique de demeurer à Mousabage, lui répond par le mot pris réservé à une prostituée. Kundry insiste en faisant appel à l'Amour filial du jeune homme et en lui révélant qu'un événement de nature exceptionnelle va se dérouler dans la soirée à Mousabage : il est de son honneur et de son devoir de rester et d'assister au moment salvifique pour les autres et pour lui-même. Touché par les prières et l'abandon de Kundry, Perceval décide de rester. Pris de stupeur, il s'étend en armure à même le sol et s'endort sous la bienveillance et maternelle protection de Kundry, tout en rêvant au Graal.

ACTE IV

Perceval, étendu sur les dalles de la chambre, dort d'un sommeil agité. On perçoit distinctement sur un mode étrange et plein de solennité, les voix contradictoires et contradictoires qu'il entend dans son rêve. Puis, tandis que, de loin, parvient une rumeur "d'alarme nocturne", paraît un groupe de jeunes filles portant des torches et des vêtements dont elles ont pour tâche de réveiller le jeune homme. L'admiration qu'elles portent à sa beauté pousse l'une d'entre elles à heurter le casque de Perceval, qui, dans sa chute, réveille brusquement le chevalier. Se dressant sur son séant, celui-ci, dans son sommeil, interroge aussitôt les suivantes au sujet de leur présence en ce lieu. Après s'être présentées, les suivantes lui apprennent qu'elles ont été par Kundry, elles ont pour mission de le préparer à un office mystérieux. Perceval, enchanté de leur gentillesse et de leur beauté, tout rêve et, par jeu, veut se saisir de l'une d'entre elles. Cependant, elles lui rappellent qu'elles sont venues pour le vêtir d'une robe blanche dont il estaire les

l'indicateur riche de symboles. Perceval, surmontant sa peur et sa gêne, encouragé et aidé par les jeunes filles, se déshabille de son armure puis endosse le vêtement initiatique et, ainsi vêtu, leur apparaît assis dans toute sa beauté.

A ce moment-là, arrive Amfortas en robe royale. Les deux hommes affrontent véritablement. Amfortas exprime sa jalousie et, tout en révélant sa méditation poétique, laisse entendre son intention de placer Perceval devant une nouvelle épreuve, assumant la faiblesse de la personnalité du jeune chevalier. Le dernier, conscient d'être l'objet d'une nouvelle manipulation, refuse l'épreuve et doute encore d'être en présence du Graal. Amfortas lui révèle alors que Mousmeige et Corceno ne font qu'un et que son intuition était juste mais le prévient, en laissant planer une sombre menace, que le Graal qui exige la pureté absolue et châtie les âmes indignes, va lui être incessamment présenté. Fortement impressionné et habitué d'une incense étonnée, Perceval demande des explications complémentaires, ce à quoi Amfortas répond en déchantant le Graal à travers un ensemble de métaphores semi-dées : "Il est lumière, musique, parfum et nourriture". Le roi rappelle également à Perceval qu'il va devoir, suivant le rite, poser la question unique, "révèle en rêve". Le jeune chevalier, dans son désir de pureté, "se jette à genoux" et se met en prière. Et Amfortas lui dévoile sans ménagement la réalité à venir qu'il va affronter, les lourdes contraintes de son rôle futur et les transformations et les privations entraînées par cette assumption : "tu dépouilleras le vieil homme. Tu dépouilleras même l'homme tout court". Perceval, se méprenant, affirme à Amfortas qu'il sera, à son âge, mousmeigeux. Celui-ci lui fait comprendre qu'il ne s'agit pas de cela mais qu'il est question ici d'abandonner toute humilité et de ne plus considérer aucun passé, nulle interrogation, sans toute éternité et toute certitude. A Perceval qui s'enfuit à la pensée de l'œuvre à venir, Amfortas rappelle quinze fois le Graal révélé, il résistera plus

d'éventuelle et lui fait connaître et le néant de cette situation et l'immobilité des choses "pour toujours". Au jeune chevalier qui évoque avec complaisance le nouveau "paradis sur terre" et la toute proche fraternité entre les hommes, Amfortas évoque sa future solitude, ses ruyons de force et d'histoire sous son casque Kundry développe peut être purification générale, accompagnée d'éliminations. Il lui promet un avenir figé, dans sa perfection organisée et incommutable.

Accablé par ses révélations, Percival s'en prend à Amfortas, lui reprochant de le désespérer et d'incarner sur un ossement d'éternité, signe de mort. Face au tel dilemme, il a d'autant plus le sentiment d'être pris en piège qu'il se rappelle les avertissements de Trévisant. A ce sujet, Amfortas dénonçant les esprits spéculatifs tels que celui de l'envie, prône une conscience claire des enjeux. Percival lui demandant dès lors comment lui-même a pu assumer cette responsabilité si scabreuse, le roi lui répond en désignant sa plaie qui le aide à garder ses humanités et les interrogations qui y sont liées. Percival, déseillé, le supplie de l'aider, le roi finit à trouver des ressources en lui-même. Les deux hommes pénètrent alors dans la salle du Graal dont le spectateur n'aperçoit que la lumière éblouissante et jaillissante, tandis que Kaylet et Kundry apparaissent sur la scène.

Manifestement inquiète et anxieuse, celle-ci informe Kaylet de ce qui sont devenus Amfortas et Percival. Le jeune bouffon lui annonçant que la cérémonie du Graal est imminente, elle l'engage à se poster près d'une haute fenêtre donnant sur la salle où l'on officie, pour y observer la consécration rituelle. Kaylet, d'abord réticent, s'exécute. Répondant aux sollicitations de Kundry, il décrit, depuis son poste d'observation, la cérémonie avec les chevaliers peints, les cortèges, l'impression de

splendeur et de solennité qui s'en dégage. Cependant Kundry doit lui imposer de regarder au moment crucial où le Graal est exposé à l'adoration des chevaliers présents, Kaylet, plein de respect et de crainte, se voilant alors les yeux. Comme le jeune bouffon lui apprend que Perceval persiste à garder le silence, Kundry s'affaisse sur le sol. Kaylet se porte aussitôt à son secours. Elle lui confie amèrement les raisons du choc qu'elle vient éprouver : ayant placé son espoir dans l'action de Perceval, elle n'a plus qu'à se résigner : la vie, à la suite de ce silence, ne sera plus qu'une "maladie qui ne guérit pas". Kaylet se veut rassurant et annonce la fin de la cérémonie.

Les lumières se sont éteintes, les portes s'ouvrent et le roi, porté sur sa litière, entre en scène. Amfortas apprend à Kundry le départ de Perceval et la console, tout en exprimant son propre chagrin de ce départ. Il justifie son attitude à l'égard du chevalier en faisant valoir qu'il lui a laissé la liberté de choix propre à un homme, loin du conditionnement de l'élu qu'elle voulait lui réserver. Par ailleurs, selon lui, il n'était pas l'homme de la situation, n'étant pas le "simple". Il la reconforte en l'assurant que d'autres viendront et tenteront l'aventure, cependant que les veilleurs, reprenant leur veille, lancent le cri par lequel s'ouvrait le premier acte : "Espérance dans le Sauveur, Rédemption à Mome salvage!"

Annexe 2. Tableau des extraits de la pièce objets d'une analyse approfondie

Pages du texte dans l'édition Corti	Chapitre de la thèse	Méthodes d'analyse	Pages dans la thèse
Ensemble de la pièce	4	- Analyse sociologique - Modèle Bourdieu - Modèle Althusser	154
Ensemble de la pièce	5.1	- Modèle structural microanalytique	154
Ensemble de la pièce	5.2	Modèle sémiotique (schéma sémiotique selon A. Thierriault)	
Ensemble de la pièce	5.3	Analyse sémiotique des structures de surface (narratives et discursives)	193
Ensemble de l'actum	6.2	Modèles des typologies psychologiques (selon Heymans - la Sonnet)	251
Différents scènes de la pièce	6.2	Modèle psychanalytique (selon J. Lacan)	268
Acte I : la rencontre entre Kundry et Chingor (pp. 28-31)	6.1	Modèle thématique (selon J.-P. Richard)	217
Scène du récit fait par Kundry à Amfortas, acte I (pp. 42-43)	5.2	Analyse sémiotique des structures dénommées (selon Grinias et Courtois)	199
Acte I : rencontre entre Amfortas et Chingor (pp. 50-52)	6.2	Lecture anthropologique et dimension religieuse de 1928	322
Rencontre entre Parsifal et l'armée bretonnise : début de l'acte II (pp. 55-72)	5.2	Analyse sémiotique des structures profondes (cadre sémiotique)	193
Acte II : la scène de rencontre entre Parsifal et Amfortas (pp. 72-75)	5.1	- Modèle structural microanalytique	159

Même scène	5.2	- Modèle sémiotique (schèmes actantiels)	168
Acte II : la scène de rencontre entre Perceval et Amfortas (pp. 72-75)	7	Différents modèles d'analyse	328
Acte III : la rencontre entre Perceval et Amfortas (pp. 96-98)	8	Différents modèles d'analyse Lecture anthropologique	351
Acte III : scène entre Amfortas et Kundry (pp. 109-110)	6.5	Modèle mythocritique	277
Fin de l'acte III (pp. 118-121)	16	Différents modèles d'analyse Lecture anthropologique	724
Début de l'acte IV (pp. 123-125)	6.2	Modèle psychocritique (selon Ch. Mauron)	260

Bibliographie

La présente bibliographie rassemble les ouvrages divers qui sont cités, soit en notes, soit au cours du texte, ceux qui ont fait l'objet d'une lecture intégrale, ainsi que ceux qui ont été consultés à l'occasion d'une recherche ponctuelle.

Nous avons opté pour l'organisation suivante des références. Y apparaissent dans l'ordre :

I – Premièrement, les ouvrages généraux (encyclopédies, dictionnaires, manuels, anthologies...)

II – Deuxièmement, les ouvrages ou articles théoriques relevant des divers champs disciplinaires successivement abordés au cours de la thèse.

III – Troisièmement, les oeuvres littéraires et artistiques, y compris celles qui incluent une contribution ou un apport théorique reconnu.

IV - Quatrièmement, les actes de colloques ou les conférences.

V - Cinquièmement, les revues propres aux disciplines et celles ouvertes à un public large ou spécialisé.

I. Ouvrages généraux (encyclopédies, dictionnaires, manuels, anthologies...)

- Carrier (Hervé), *Lexique de la Culture*, Tournai, Desclée, 1992.
- Chevalier (Jean), Gheerbrant (Alain), *Dictionnaire des symboles*, Paris, Laffont, 1982.
- Dictionnaire des littératures de langue Française*, sous la direction de Beaumarchais (Jean-Pierre) et Couty (Daniel), Paris, Bordas, 1987.
- Dictionnaire des personnages de tous les temps et de tous les pays*, Paris, Laffont-Bompiani, 1960.
- Dictionnaire de la psychanalyse*, sous la direction de Chemama (Roland) et Vandermersch (Bernard), Paris, Larousse, 1995.
- Duby (Georges), *Histoire de la France*, Trois volumes, Paris, Larousse, 1991.
- Ducrot (Oswald), Todorov (Tzvetan), *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1972.
- Encyclopaedia Universalis*, Paris, EU, 1980.
- Grand Dictionnaire de la Langue Française*, sous la direction de Guilbert (Louis), Lagane (René) et Niobey (Georges), Paris, Larousse, 1986.
- Greimas, (Algirdas-Julien) et Courtès (Joseph), *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie*, Paris, Hachette, 1993 (1ère édition 1979).
- Gresle (François), Panoff (Michel), Perrin (Michel), Tripier (Pierre), *Dictionnaire des Sciences Humaines, Sociologie, Psychologie sociale, Anthropologie*, Paris, Nathan, 1990.
- Grimal (Pierre), *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, PUF, 1951.
- Kilhani (Mondher), *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne, Payot, 1992.
- Laburthe-Tolra (Phillipe) et Warnier (Jean-Pierre), *Ethnologie Anthropologie*, Paris, PUF, 1993.
- Laplanche (Jean) et Portalis (Jean-Baptiste), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.
- Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, (sous la direction de Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), Paris-Gembloux, Duclot, 1987.
- Poirier (Jean), *Ethnologie générale*, (sous la direction de), Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968.
- Poirier (Jean) (sous la direction de), *Histoire des moeurs*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1991. (3 tomes).
- Recueil des Lois et Règlements*, CREFED, ENS, Saint-Cloud, 1972.
- Robert (Paul), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1982.
- Tadié (Jean-Yves), *La critique littéraire au XX° siècle*, Paris, Belfond, 1987.

II. Ouvrages ou articles théoriques relevant des divers

champs disciplinaires successivement abordés au cours de la thèse.

Abdallah-Pretceille (Martine), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, INRP, 1986.

Abernot (Yves), *Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*, Paris, Bordas, 1993.

Adam (Jean-Michel), *Le Récit*, Paris, PUF, 1994.

Adam (Jean-Michel), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992.

Aeppli (Ernest), *Les rêves et leur interprétation*, Paris, Payot, 1986.

Althabe (Gérard), "Vers une ethnologie du présent", in *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie, autour de Georges Balandier*, (sous la direction de Gabriel Gosselin), Paris, L'Harmattan, 1993.

Althé (Jean-François), *La didactique du français*, Paris, PUF, 1990, (Que sais-je ?).

Althusser (Louis), *Positions*, Paris, Ed. Sociales, 1976.

Anatrella (Tony), *Interminables adolescences. Les 12/30 ans*, Paris, Le Cerf/Cujas, 1988.

Anatrella (Tony), *Non à la société dépressive*, Paris, Flammarion, 1993, (coll. "Champs"), 1995.

Anzieu (Didier), *Créer-Détruire*, Paris, Dunod, 1996.

Ardoino (Jacques) et Loureau (René), *Les Pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

Ariès (Philippe), *Essais sur l'histoire de la mort en Occident*, Paris, Le Seuil, 1975.

Ariès (Philippe), *Le Temps de l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1986.

Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Paris, Garnier, 1965.

Aristote, *Poétique*, Paris, Les Belles-Lettres, 1990.

Arrivé (Michel), article "Texte" in *Grand Dictionnaire de la Langue Française*, Paris, Larousse, 1996.

Artaud (Jean), *L'écoute. Attitudes et techniques*, Lyon, Chronique sociale, 1991.

Astolfi (Jean-Pierre) et Develay (Michel), *La didactique des sciences*, Paris, PUF, 1989.

Astolfi (Jean-Pierre), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

Astolfi (Jean-Pierre), *Pratiques de formation en didactique des sciences*, De Boeck, 1997.

Augé (Marc), "Culture et Imaginaire - La question de l'identité" in *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie Autour de George Balandier*, Paris, L'Harmattan, 1993.

Augé (Marc), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier (coll.

- "Champs"), 1995.
- Augé (Marc), *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Paris, Hachette, 1979.
- Austin (John L), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Points/Seuil, 1970.
- Auzias (Jean-Marie), *L'anthropologie contemporaine*, Paris, PUF, 1976.
- Avanzini (Guy), *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.
- Avanzini (Guy), *Introduction aux sciences de l'Education*, Toulouse, Privat, 1976.
- Avanzini (Guy), *La pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981.
- Avanzini (Guy), *Pédagogues chrétiens, Pédagogie chrétienne*, Lyon, Dom Bosco, 1995.
- Baccino (Thierry) et Colé (Pascale), *La lecture experte*, Paris, PUF, 1995.
- Bachelard (Gaston), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1993.
- Bachelard (Gaston), *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957.
- Bachelard (Gaston), *La Psychanalyse du Feu*, Paris, Gallimard, 1937.
- Bachelard (Gaston), *L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière*, Paris, José Corti, 1942.
- Bachelard (Gaston), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF (Quadrige), 1992.
- Bakhtine (Mikhaïl), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- Bakhtine (Mikhaïl), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.
- Balmory (Marie), *Le sacrifice interdit, Freud et la Bible*, Paris, Grasset, 1986.
- Barbérès (Pierre), «La Sociocritique », in *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, (sous la direction. de Bergèz (Daniel)), Paris, Dunod, 1990.
- Barlow (Michel et Christiane), *L'expression orale et les techniques de travail en groupe*, Paris, Nathan, 1979.
- Barré-de Miniac (C.) et al., *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche disciplinaire*, Coll. Pratiques pédagogiques, Liège, De Boeck/Inrp, 1997.
- Barthes (Roland), article "Réponses", *Tel Quel* n° 47, 1971.
- Barthes (Roland), article "Texte (théorie du)", in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, E.U, 1980.
- Barthes (Roland), *Critique et vérité*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Barthes (Roland), *Le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 1973.
- Barthes (Roland), *Michelet par lui-même*, Paris, Le Seuil, 1954.
- Barthes (Roland), *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957.
- Barthes (Roland), *Sur Racine*, Paris, Le Seuil, 1963.
- Bastide (Roger), "La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique" in *Cahiers internationaux de sociologie*, n°21, 1956.
- Baudelot (Christian), Cartier (Marie), Détrez (Christine), *Et pourtant ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999.
- Baudelot (Christian) et Establet (Roger), *L'école capitaliste en France*, Paris, Cahiers

- libres, Maspero, 1971.
- Baylon (Christian) et Mignot (Xavier), *La Communication*, Paris, Nathan, 1991.
- Begag (Azouz) et Chaouite (Abdellatif), *Ecarts d'identité*, Paris, Le Seuil, 1990.
- Béguin (Albert) et Bonnefoy (Yves), *La Quête du Graal*, Paris, Le Seuil, 1965.
- Bellemin-Noël (Jean), *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF, 1978.
- Bénédict (Ruth), *Patterns of culture*, Boston, Houghton Mifflin, 1934.
- Bénichou (Paul), *Morales du Grand siècle*, Paris, Gallimard, 1948.
- Bénichou (Paul), in Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984.
- Bentolila, (A), *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 1976.
- Benveniste (Emile), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.
- Berger (Gaston), *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, PUF, 1990 (12e éd.).
- Bergès (Daniel), (sous la direction. de), *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Dunod, 1990.
- Bergson (Henri), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF, 1959.
- Bergson (Henri), *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1959.
- Bernard (Claude), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Flammarion, (Garnier-Flammarion), 1966.
- Bettelheim (Bruno), *Les blessures symboliques*, Paris, Gallimard, 1971.
- Bettelheim (Bruno), *Psychanalyse des contes de fée*, Paris, Laffont, 1976.
- Biard (J.), Denis (F.), *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993.
- Blanchot (Maurice), *Lautréamont et Sade*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.
- Blanchot (Maurice), *L'entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969.
- Blanchot (Maurice), *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955.
- Bloch (Marc), *La société féodale*, Paris, Albin Michel, 1970.
- Boas (Franz), *Encyclopedia of the social Sciences*, II, New York, Mac Millan, 1930-1934.
- Bonaparte (Marie), *Edgar Poe, Sa vie-Son oeuvre, Etude analytique*, Paris, PUF, 1958.
- Bonnard (Henri), *Code du français courant*, Paris, Magnard, 1981.
- Bonnefoy (Claude), « Jean Genet », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, EU, 1980.
- Borch-Jacobsen (Mikkel), *Lacan le maître absolu*, Paris, Flammarion, 1990.
- Bourdieu (Pierre) avec Wacquant (Loïc J.D), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 1997.
- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Bourdieu (Pierre), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Bourdieu (Pierre), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993.
- Bourdieu (Pierre), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1992.

- Boutinet (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- Braudel (Fernand), *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.
- Braudel (Fernand), *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud-Flammarion, 1985 (1ère éd. 1963 sous le titre *Le monde actuel*).
- Braudel (Fernand), *La dynamique du capitalisme*, Paris, Flammarion, 1985.
- Braudel (Fernand), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin, 1986 (1ère édition 1949).
- Brémond (Claude), *Logique du récit*, Paris, Le Seuil, 1973.
- Britton (James), *Littérature in its place*, London, Cassel, 1993.
- Bronckart (Jean-Paul), *Activité langagière, textes et discours ; pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997.
- Brunel (Pierre), Pichois (Claude), Rousseau (André-Michel), *Qu'est-ce que la littérature comparée ?*, Paris, Armand (Colin), 1983.
- Brunel (Pierre) et al., *Le commentaire composé*, Paris, Nathan, 1989.
- Brunner (Jérôme), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Le Seuil, 1998.
- Brunner (Jérôme), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie, Paris, Retz, 1996.
- Bultmann (Rudolph), *Histoire et eschatologie*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.
- Bultmann (Rudolph), *Jésus, mythologie et démythologisation*, préface de P.Ricoeur, Paris, Le Seuil, 1968.
- Buschinger (Danielle), Labia (Anne) et Poirion (Daniel), *Scènes du Graal*, Paris, Stock, 1987.
- Byram (Michaël), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1992.
- Caillois (Roger), *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard, 1950.
- Camus (Albert), *L'incroyant et les chrétiens*, in *Essais*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1965.
- Cassirer (Ernst), *Essai sur l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 1975 (pour la traduction).
- Cassirer (Ernst), *Langage et mythe*, Paris, Ed. de Minuit, 1973.
- Cassirer (Ernst), *Philosophie des formes symboliques*, Paris, Ed. de Minuit, 3 volumes, 1972.
- Cassirer (Ernst), *Rousseau, Kant, Goethe, Deux essais*, Paris, Belin, 1991.
- Cazeneuve (Jean), *Dix grandes notions de la sociologie*, Paris, le Seuil, 1976.
- Cazeneuve (Jean), *La personne et la Société*, Paris, PUF, 1995.
- Cazeneuve (Jean), *Sociologie du rite*, Paris, PUF, 1971.
- Certeau (Michel de), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- Certeau (Michel de), *La faiblesse de croire*, Paris, Le Seuil, 1987.
- Champion (Françoise), "Religieux flottant, éclectismes et syncrétismes" in Delumeau Jean (sous la direction de), *Le Fait religieux*, Paris, Fayard, 1993.

- Chanlat (Jean-François), (sous la direction de), *L'individu dans l'organisation, Les dimensions cachées*, Paris, ESKA, 1990.
- Charbonnier (Georges), *Entretiens avec Claude Levi-Strauss*, Paris, Julliard-Plon, 1961.
- Charles (Michel), *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Le Seuil, 1995.
- Chassang (A.) et Senninger (Ch.), *La dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955.
- Charmeux (Eliane), *La lecture à l'école*, Paris, Cedic, 1975.
- Chatelet (François), Article "Objet", in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, E.U, 1980.
- Chatelet (François) (sous la direction de), *La Philosophie*, Verviers, Marabout, 1979.
- Chauveau (Gérard), *Comment l'enfant devient lecteur ?*, Paris, Retz, 1997.
- Chauveau (Gérard), *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard, 1994.
- Chevallard (Yves), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- Chiss (Jean-Louis), Filliolet (Jacques), Maingueneau (Dominique), *Initiation à la problématique structurale*, Paris, Hachette, Tome 1, 1977, Tome 2, 1978.
- Chiss (Jean-Louis), David (D.), Reuter (Yves), *Didactique du français, état d'une discipline*, coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan, 1995.
- Clément (Catherine), "Anthropologie et psychanalyse" in *L'anthropologie : science des sociétés primitives ?*, Paris, E.P, 1971.
- Coelho (Alain), Lhomeau (Franck), Poitevin (Jean-Louis), *Julien Gracq, écrivain*, Paris, Siloe, 1988.
- Coirier (Pierre), Gaonac'h (Daniel), Paserault (Jean-Michel), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Colin (Lucette) et Müller (Burkhard) (sous la direction de), *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 1996.
- Collès (Luc), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.
- Coquet (Jean-Claude), *Le discours et son sujet* (tome 2), Paris, Klincksieck, 1985.
- Coulet (Henri), *Le roman jusqu'à la révolution*, Paris, Armand Colin, 1967.
- Coulon (Alain), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.
- Coureau (Sophie), *Les outils d'excellence du formateur*, Paris, ESF, 1993.
- Courtès (Joseph), *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991.
- Cressot (Marcel), *Le style et ses techniques*, Paris, PUF, 1974.
- Cuche (Denys), *La notion de culture dans les Sciences Sociales*, Paris, La Découverte, 1996.
- Delcroix (Maurice) et Geerts (Walter), « Les chats » de Baudelaire, Paris, PUF, 1980
- Delfau (Gérard), Roche (Anne), *Histoire littérature*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Deliège (Robert), *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël, 1992.

- Delorme (Charles), (sous la direction de), *Cepec : L'évaluation en questions*, Paris, ESF, 1987.
- Delumeau (Jean), (sous la direction de), *Le Fait religieux*, Paris, Fayard, 1993.
- Descartes (René), *Le discours de la méthode*, Paris, Bordes, 1967.
- Descotes (M.), *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995.
- Dethy (Michel), *Introduction à la psychanalyse de Lacan*, Lyon, Chronique sociale, 1991.
- Dilthey (Wilhelm), *Le monde de l'esprit*, Paris, Aubier, 1947.
- Dort (Bernard), "Le texte et la scène : pour une nouvelle alliance" in *Encyclopaedia Universalis*, Les enjeux, Paris, EU, 1988.
- Dosse (François), *L'empire du sens. L'humanisation des Sciences Humaines*, Paris, La Découverte, 1995.
- Dobrovsky (Serge), *Pourquoi la nouvelle critique ?*, Paris, Denoël-Gonthier, 1972.
- Drewermann (Eugen), *De la naissance des dieux à la naissance du Christ*, Paris, Le Seuil, 1992.
- Du Bos (Charles), *Journal*, 3 tomes, Paris, Corrêa, 1921-1928.
- Du Bos (Charles), *Qu'est-ce-que la littérature ?*, Paris, Plon, 1945, (Réed., L'Age d'homme, 1989).
- Dubois (Jacques), Chapitre "sociocritique" dans *Méthodes du texte*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Duby (Georges), *La société chevaleresque*, Paris, Flammarion, 1979.
- Duby (Georges), *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard, 1978.
- Ducrot (Jean-Jacques), *Jean Piaget, biographie et parcours intellectuel*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.
- Ducrot (Oswald), *Le dire et le dit*, Paris, 1984.
- Dufresne (Michel), article "Oeuvre d'art" in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, EU, 1980.
- Dumézil (Georges), *Mythe et épopée*, Paris, Gallimard, (édition Quarto), 1995.
- Dupriez (B.), *Gradus, Les procédés littéraires*, Paris, 10/18, 1984.
- Duquesne (Dominique), *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, pratiques, perspectives*, Angers, CRDP de Maine et Loire, 1995.
- Durand (Gilbert), art. "La création littéraire, les fondements de la création", in *Encyclopaedia Universalis*, Supp. II, Paris, E.U. 1985.
- Durand (Gilbert), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre, De la mythocritique à la mythanalyse*, Paris, Dunod, 1992 (1ère édition 1979).
- Durand (Gilbert), *Introduction à la mythologie*, Paris, Albin Michel, 1996.
- Durand (Gilbert), *Le décor mythique de "La chartreuse de Parme". Les structures figuratives du roman stendhalien*, Paris, José Corti, 1983 (3e édition).
- Durand (Gilbert), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992 (1ère édition 1969).

-
- Durand (Gilbert), *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1964.
- Durkheim (Emile), *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1968 (1ère édition 1922).
- Durkheim (Emile), *Le suicide*, Paris, PUF, (Edition Quadrige), 1990.
- Durkheim (Emile), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1990 (1ère édition 1937).
- Durkin, D, *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*, Reading Research Quarterly, 1979, 14, pp.481-533.
- Eco (Umberto), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.
- Eco (Umberto), *Le signe*, Bruxelles, Labor, 1988 (pour la traduction française).
- Eco (Umberto), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.
- Eliade (Mircea), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963.
- Eliade (Mircea), *Images et symboles, Essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 1980, (1ère édition 1952).
- Eliade (Mircea), *Le mythe de l'éternel retour*, Paris, Gallimard, 1949.
- Eliade (Mircea), *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1965, (pour l'édition française).
- Erikson (Erik H.), *Adolescence et crise, La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972.
- Etchegoyen (Alain), *Le temps des responsables*, Paris, Julliard, 1993.
- Evans-Pritchard (Edward), *Anthropologie sociale*, Paris, Payot, 1969.
- Fairbairn (Ronald), *Psychoanalytic Studies of the Personality*, Londres, Tavistock Publ., 1952.
- Fayolle (Michel), *Le Récit et sa construction ; une approche de psychologie cognitive*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.
- Fayolle (Michel), et al. (Ed), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992.
- Fayolle (Roger), "Vers une science de la littérature ? Les orientations de la critique contemporaine" in *Encyclopaedia Universalis*, Les enjeux, Paris, EU, 1985.
- Ferrier (Jean-Louis), *La forme et le sens*, Paris, Denoël/Gonthier, 1969.
- Feuillet (Michel), *Le carnaval*, Paris, Le Cerf, 1991.
- Fijalkow (Jacques), Cambron, (J.) et Jumanéz (M.), *Techniques pour l'étude de l'anticipation au cours de lecture, Psychologie et éducation*, 1980, IV, pp.3-18.
Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Actes du colloque de Paris, CNDP, 1979.
- Finkielkraut (Alain), *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.
- Fitouri (Chadly), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983.
- Fontanier (Pierre), *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1988.
- Forquin (Jean-Claude), *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmal, 1989.
- Foucambert, (Serge), *De manière à être lecteur*, Paris, Sermap-ocdl, 1976.
- Foucambert, (Serge), *Quelques présupposés théoriques de l'enseignement habituel de lecture*, *Psychologie et Education*, 1978, 14, pp. 21-26.

- Fourez (Gérard), *Eduquer, Ecoles, Ethiques, Sociétés*, De Boeck, 1990-1998.
- Fraysse (Emmanuel), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.
- Freidenberg (Olga), *Image and concept, Mythopoétic Roots of Literature*, Edited and annotated by Braginstaer (N.) and Mass (K.), translated by Moss (K.), Harwood Academic, 1996.
- Freud (Sigmund), "L'intérêt de la psychanalyse" in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1984.
- Freud (Sigmund), "Préface" à Bonaparte (Marie), *Edgar Poe, Sa vie son oeuvre, Etude analytique*, Paris, PUF, 1958.
- Freud (Sigmund), *Essais de psychanalyse, 1915-1923*, Paris, Payot, 1971.
- Freud (Sigmund), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1974.
- Freud (Sigmund), *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956.
- Freud (Sigmund), *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W.Jensen*, Paris, Gallimard, 1986 (1ère édition 1907).
- Freud (Sigmund), *Totem et tabou*, Paris Payot, 1965 (pour l'éd. française).
- Freud (Sigmund), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985.
- Freud (Sigmund), *L'interprétation des rêves*, Paris, PUF, 1967 (1ère édition 1910).
- Freud (Sigmund), *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968.
- Freud (Sigmund), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Payot, (1923).
- Freud (Sigmund), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard, (coll.idées/Gallimard), 1977.
- Gadamer (Hans Georg), *Vérité et méthode*, Paris, Le Seuil, 1976.
- Gardner (Howard), *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996.
- Gaulejac (Vincent de), *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et Groupes, 1987.
- Gauthier (Clermont) (sous la direction), *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997.
- Geerts (Clifford), *Bali. Interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard, 1983.
- Geerts (Clifford), « *La religion comme système culturel* » in Bradbury (R.E) et al., *Essais d'anthropologie religieuse*, Paris, Gallimard, 1972.
- Geerts (Clifford), *Local Knowledge, Further Essays in Interpretative Anthropology*, New-York, Basic Books Inc., 1983 (*Savoir local, savoir global, les lieux du savoir*), Paris, PUF, 1986, (pour la traduction française).
- Genette (Gérard), *Figures I*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Gengembre (Gérard), *Les grands courants de la critique littéraire*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Geninasca (Jacques), *Analyse structurale des Chimères de Nerval*, Neufchâtel, Beconnière, 1985.
- Geninasca (Jacques), chapitre "Sémiotique", dans *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

- Georges (Jacques) et Zarkhartchouk (Jean-Marie), (sous la direction de), *Une idée positive de l'école*, in *Cahiers pédagogiques*, Paris, Hachette, 1992.
- Ginsburg (Carlo), *Mythes, emblèmes, traces ; morphologie et histoire*, Paris, Flammarion, 1989 (pour l'édition française).
- Giordan (André) et de Vecchi (Georges), *Les Origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.
- Girard (René), *Le bouc émissaire*, Paris, Grosset et Fasquelle, 1982.
- Girard (René), *La route antique des hommes pervers*, Paris, Grasset, 1985.
- Girard (René), *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.
- Glaudes (Pierre), et Reuter (Yves), *Personnage et didactique du récit*, CASUM, Metz, CRESEF, 1996.
- Goffard (S.), (sous la direction de), *Les adolescents et la lecture*, Créteil, CRDP de Créteil, 1995.
- Goldmann (Lucien), *La création culturelle dans la société moderne*, coll. « Médiations », Paris, Denoël/Gonthier, 1971.
- Goldmann (Lucien), *Le dieu caché. Etude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris, Gallimard, 1959.
- Goldmann (Lucien), *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1970.
- Goldmann (Lucien), *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964.
- Goldmann (Lucien), *Situation de la critique racinienne*, Paris, L'Arche, 1971.
- Goodman (K.S.), *Reading : A psycholinguistic gressing game*, *Journal of the Reading specialist*, 1967, 6, pp.126-135.
- Gosselin (Gabriel) (sous la direction de). *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie. Autour de George Balandier. "Avant-Propos"*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Gosselin (Gabriel), *"L'anthropologie et les antinomies de l'égalité des cultures"*, *Ethnologie française*, 1992, XXII, N°4.
- Greimas (Algirdas-Julien) et Fontanille (Jacques), *Sémiotique des passions*, Paris, Le Seuil, 1991.
- Greimas (Algirdas-Julien), *Des dieux et des hommes : études de mythologie lituanienne*, Paris, PUF, 1985.
- Greimas (Algirdas-Julien). *Du sens, Essais sémiotiques*, Paris, Le Seuil, 1970.
- Greimas (Algirdas-Julien), *Du sens II*, Paris, Le Seuil, 1983.
- Greimas (Algirdas-Julien), *Maupassant, la sémiotique du texte*, Paris, Le Seuil, 1976.
- Greimas (Algirdas-Julien), *Sémantique structurale*, Paris, PUF, 1996 (1ère édition 1966).
- Greisch (Jean), *Le texte comme objet philosophique*, *Philosophie 13*, Paris, Beauchesne, 1987.
- Griaule (Marcel), *Dieu d'eau, Entretiens avec Ogotemméli*, Paris, Fayard, 1966.
- Groupe d'Entrevernes, *Analyse sémiotique des textes*, Lyon, PUL, 1979.
- Guindon (André), *Le développement moral*, Paris, Desclée /Novalis, 1989.

- Gusdorf (Georges), *Mythe et métaphysique*, Paris, Flammarion, 1984.
- Habermas (Jürgen), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- Hagège (Claude), *L'Homme de paroles, contribution de la linguistique aux sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1991.
- Hall (Edward T.), *La dimension cachée*, Paris, Points, Le Seuil, 1978 (1966).
- Hallpike (C.R.), *The Foundations of Primitive Thought*, Oxford, Clarendon Press, 1979.
- Hallyn (Fernand), "De l'herméneutique à la déconstruction", in *Méthodes du texte*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Halté (Jean-François), *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992.
- Hameline (Daniel), « De l'éducation scolaire », Préface à *L'Ecole, mode d'emploi*, Meirieu (Philippe), Paris, ESF, 1993.
- Heidegger (Martin), *Sein und Zeit*, Paris, Gallimard, 1964.
- Hénault (Anne), *Histoire de la sémiotique*, Paris, PUF, Que-sais-je ?, 1992.
- Hénault (Anne), *Les enjeux de la sémiotique. Introduction à la sémiotique générale*, Paris, PUF, 1979.
- Herskovits (Melville), *Men and his Works : The Science of Cultural Anthropology*, 1948, (traduction française), *Les Bases de l'Anthropologie Culturelle*, Paris, Payot, 1967.
- Hess (Rémi) et Savoye (Antoine), *L'Analyse institutionnelle*, Paris, PUF, 1981.
- Heymans (G.) et Wiersma (E.), "Beiträge zur speziellen Psychologie und Grund einer Massenuntersuchung", in *Zeitschrift Sinnesorgane*, Vol. LI, 1909.
- Heymans (G.) et Wiersma (E.), "Questionnaire de l'enquête statistique", cité en annexe dans le Senne (René), *Traité de Carctéologie*, Paris, PUF, 1945.
- Hjelmslev (Louis), *Essais linguistiques*, Paris, Ed. de Minuit, 1971.
- Houssaye (Jean), (sous la direction de), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- Hoover (Steward M.) and Lundby (Kunt), *Rethinkingmedia, religion, and culture*, London, Sage Publications, 1997.
- Huberman (Michaël) (sous la direction de), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- Husserl (Edmund), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, 1950.
- Huntington (Samuel P.), *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Iser (Wolfgang), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- Jacquard (Albert), *Equation du nénuphar*, Paris, Calmann Levy, 1998.
- Jacques (Francis), "Le moment du texte" in *Le texte comme objet philosophique, Philosophie*, Revue de l'Institut Catholique de Paris, Paris, Beauchesne, 1987.
- Jakobson (Roman), *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.
- Jakobson (Roman), Levi-Strauss (Claude), "Les Chats" de Baudelaire, *L'Homme II*, 1962.

-
- Jakobson (Roman), *Questions de poétique*, Paris, Le Seuil, 1973.
- Jamet (Eric), *Lecture et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.
- Jankélévitch (Wladimir), *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le Seuil, 1981.
- Jauss (Hans-Robert), *L'esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- Jerphanion (Lucien), *La caractérologie de Pascal*, Paris, PUF, 1961.
- Jung (Carl-Gustav), *Essais sur la symbolique de l'esprit*, Paris, Albin Michel, 1991.
- Jung (Carl-Gustav), *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel, 1987.
- Jung (Carl-Gustav), *Types psychologiques*, Genève, Georg et Paris, Buchet Chastel, 1983.
- Kardiner (Abram), *L'individu dans sa société*, Paris, Gallimard, 1970.
- Kerbrat-Orrechioni (Catherine), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
- Kerbrat-Orrechioni (Catherine), *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1992, 1994, 1995.
- Kierkegaard (Sören), *Traité du désespoir*, Paris, Gallimard, 1949.
- Kilani (Mondher), *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne, Payot, 1992. (2ème édition revue et corrigée).
- Kinkenbergh (Jean-Marie), *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles, De Boeck, 1997.
- Kroeber (Alfred Louis), Kluckhohn (Clyde), *Culture : A. Critical Review of Concepts and Definitions*, Harvard University, *Pea Body Museum of American Archeology and Ethnology Papers*, vol. 47, n° 1, Cambridge, Massachusetts, The Museum, 1952.
- Laforest (Guy) et Lare (Philippe de) (sous la direction de), *Charles Taylor et L'interprétation de l'identité moderne*, Paris/Cerf, Montréal, presses de l'Université Laval, 1998.
- La Garanderie (Antoine de), *Pédagogies des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion, 1982.
- Lebègue (Raymond), *Ronsard*, Paris, Hatier, 1966.
- L'écuyer (René), *Connaîs-toi toi même*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1994.
- L'Urton (Rolf), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1968.
- Lacan (Jacques), *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Lacan (Jacques), *Le Séminaire sur «La lettre volée»*, in *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Lacan (Jacques), *Le Séminaire, Les écrits techniques de Freud, Livre I*, Paris, Le Seuil, 1975.
- Lacan (Jacques), *Le Séminaire, livre II*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Lacan (Jacques), *Le Séminaire, Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1973.
- Lahire (Bernard), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Paris, PUF, 1993.
- Lahire (Bernard), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

- Lahire (Bernard), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, 1995.
- Landsheere (Viviane et Gilbert de), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.
- Landsheere (Viviane de), *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
- Lanson (Gustave), *Méthode de l'histoire littéraire*, Paris, *Etudes françaises*, 1er cahier, 1925.
- Laplantine (François), *L'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987.
- Laplantine (François), *La description ethnographique*, Paris, Nathan, 1996.
- La Pradelle (Michelle de), *Jeux de mots, jeux de choses ; faire son marché à Carpentras*, Thèse de doctorat, EHESS, 1990.
- Ledure (Yves), *La détermination de soi. Anthropologie et religion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1977.
- Le Goff (Jacques) et Nora (Pierre), *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.
- Le Guillou (Philippe), *Julien Gracq, Fragments d'un visage scriptural*, Paris, La Table Ronde, 1991.
- Lénine (Vladimir Ilitch Oulianov dit), *Sur la littérature et l'art*, Paris, Ed. Sociales, 1957 (textes choisis et présentés par J. Fréville).
- Le Senne (René), *Traité de caractérologie*, Paris, PUF, 1989 (1^{ère} ed. 1952).
- Lejeune (Philippe), *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Leroi-Gourhan (André), *Le geste et la parole*, Paris, Albin Michel, 1964.
- Leroi-Gourhan (André), *Les religions de la préhistoire*, Paris, PUF, 1964.
- Le Roy Ladurie (Emmanuel), *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, Paris, Gallimard, 1976.
- Le Roy Ladurie (Emmanuel), *Le Carnaval de Romans*, Paris, Gallimard, 1979.
- Leutrat (Jean-Louis) (sous la direction de), *Julien Gracq, Cahier de l'Herme*, Paris, Ed. de L'Herme, 1972.
- Levinas (Emmanuel), *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991.
- Levinas (Emmanuel), *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1992.
- Levinas (Emmanuel), *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, 1983.
- Levi-Strauss (Claude), «*La structure des mythes*» in *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- Levi-Strauss (Claude), *Anthropologie structurale II*, Paris, Plon, 1973.
- Levi-Strauss (Claude), *Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss*, in *Marcel Mauss, Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
- Levi-Strauss (Claude), *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- Levi-Strauss (Claude), *Le cru et le cuit*, Paris, Plon, 1964.
- Levi-Strauss (Claude), *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Mouton et co., 1967.

-
- Levi-Strauss (Claude), *Race et Histoire*, in *Anthropologie structurale II*, Paris, Plon, 1973.
- Levy-Bruhl (Lucien), *La Mentalité Primitive*, Paris, Alcan, 1933.
- * Levy-Bruhl (Lucien), *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, Alcan, 1910.
- Lewin (Kurt), *Psychologie dynamique*, Tr.fr., Paris, PUF, 1959.
- * Lewis, *Ecstatic Religion : An Anthropological Study of Spirit Possession and Shamanism*, London, Penguin, 1971.
- Lukacs (Georg), *Balzac et le réalisme français*, Paris, Maspéro, 1967.
- Lukacs (Georg), *Histoire et conscience de classe*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Lukacs (Georg), *La théorie du roman*, Paris, Denoël, (Gallimard, coll. « Tel ») 1968 (pour la traduction française).
- Luze (Hubert de), *L'ethnométhodologie*, Paris, Anthropos. Economica, 1997.
- Mafesoli (Michel), *Au creux des apparences : pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Le Livre de poche, 1993.
- Mafesoli (Michel), *Le temps des tribus*, Paris, Le Livre de poche, 1991.
- Mahieu (Raymond), « La sociocritique comme pratique de lecture », in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, (sous la direction de Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand)), Paris-Gemblouse, Duculot, 1987.
- Maingueneau (Daniel), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1990.
- Maingueneau (Daniel), *Le contexte de l'oeuvre littéraire*, Paris, Bordas, 1995.
- Malinowski (Bronislaw), *Argonauts of the western Pacific*, New-York, Dutton, 1960. (Pour la traduction française), *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard, 1963.
- Malinoswski (Bronislaw), *Une théorie scientifique de la culture*, Paris, Maspéro, 1968.
- Malson (Lucien), *Les enfants sauvages*, Paris, UGE, 10/18, 1964.
- Marin (Louis), *L'oeuvre d'art et les sciences humaines*, in *Encyclopaedia Universalis, Symposium*, vol. 17, Paris, E.U, 1980.
- Marini (Marcelle), «La critique psychanalytique », *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse du texte littéraire*, (Sous la direction de D. Bergez), Paris, Dunod, 1990.
- Marrou (Henri-Irénée), *De la connaissance historique*, Paris, Le Seuil, 1954.
- Marrou (Henri-Irénée), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948.
- Marx (Karl), *Kritischerandglossen*, Londres, 1950.
- Marx (Karl) et Engels (Friedrich), *Sur la littérature et l'art*, Paris, Editions Sociales, 1954.
- Mathieu (Raymond), «La sociocritique comme pratique de la lecture», dans *Méthodes du texte*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Mathy (Philippe), *Donner du sens aux cours de sciences, Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1997.

- Mauron (Charles), Des métaphores obsédantes au mythe personnel, Introduction à la psychocritique, Paris, José Corti, 1963.
- Mauron (Charles), L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine, Paris-Genève, Champion-Slatkine, 1986. (1ère édition 1957).
- Mauron (Charles), La vierge qui fuit. Mélanges Mistraliens, Paris, PUF, 1955.
- Mauron (Charles), Phèdre, Paris, José Corti, 1978.
- Mauss (Marcel), Esquisse d'une théorie générale de la magie, Paris, PUF, 1950.
- Mauss (Marcel), Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, Paris, PUF, 1950.
- Mauss (Marcel), Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950.
- Mauss (Marcel), Une catégorie de l'esprit humain : la notion de personne et celle de « moi », Paris, PUF, 1950.
- Mazaleyrat (Jean), Eléments de métrique française, Paris, Armand Colin, 1990.
- Mead (Margaret), Moeurs et sexualité en Océanie, Paris, Plon, 1963.
- Meirieu (Philippe) et Develay (Michel), Emile, Reviens. Reviens vite...ils sont devenus fous, Paris, ESF, 1993.
- Meirieu (Philippe), Frankenstein pédagogue, Paris, ESF, 1997 (2è édition).
- Meschonnic (Henri), Pour la poétique II, Paris, Gallimard, 1970.
- Meyer (Jean-Claude), et Phélut (Jean-Louis), Apprendre à écrire le français au collège, Lyon, Chronique sociale, 1983.
- Mialaret (Gaston), La pédagogie, Paris, PUF, 1991.
- Mialaret (Gaston), Les Sciences de l'éducation, Paris, PUF, 1976.
- Mitterand, La lecture sociocritique du texte romanesque, Toronto, Stevens et Hakkert, 1975.
- Monod (Richard), Les textes de théâtre, Paris, Cedic, 1977.
- More (Thomas), L'utopie, Paris, Editions sociales, 1966.
- Moreno (Jacob-Lévy), Fondement de la sociométrie, Paris, PUF, 1954 (pour traduction française).
- Moreno (Jacob-Lévy), Psychothérapie de groupe et psychodrame : introduction théorique et clinique à la socioanalyse, Paris, PUF, 1978.
- Morin (Edgar), Introduction à la pensée complexe, Paris, Esf, 1990.
- Morin (Edgar), La méthode : La connaissance de la connaissance (tome 3), Paris, Le Seuil, 1986.
- Morin (Edgar), La méthode, Tome IV, :Les Idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation, Paris, Le Seuil, 1991.
- Morin (Edgar), Recherches (revue de Mauss), n° 10, 2e semestre 1997.
- Morin (Edgar), Le paradigme perdu : la nature humaine, Paris, Le Seuil, 1973.
- Morris (Charles), Signs, Langage and Bevahior, New-York, Prentice Hall, 1946.
- Moscovici (Serge), Psychologie sociale des relations à autrui, Paris, Nathan, 1994.

-
- Mounier (Emmanuel), *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1950.
- Mounier (Emmanuel), *Le traité du caractère*, Paris, Le Seuil, 1947.
- Mounier (Emmanuel), *Lettres, carnets et inédits*, dans *Mounier et sa génération*, Paris, Le Seuil, 1956.
- Mounier (Emmanuel), *Malraux, Camus, Sartre, Bernanos l'espoir des désespérés*, Paris, Le Seuil, 1953.
- Mounin (Georges), *Introduction à la sémiologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Muchielli (Alain), *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF, 1991.
- Muchielli (Roger), *Communication et réseaux de communications*, Paris, ESF, 1991 (8^e édition).
- Muchielli (Roger), *La dynamique des groupes*, Paris, ESF, 1992 (13^e édition).
- Murat (Michel), *Julien Gracq, l'enchanteur réticent*, Paris, Belfond, 1991.
- Murat (Michel), «Le rivage des Syrtes» de Julien Gracq. *Etude de style*, Paris, José Corti, 1983, 2 volumes.
- Naturel (Mireille), *Pour la littérature*, Paris, CLE, 1995.
- Olivier (Christine), *Les fils d'Oreste, ou la question du père*, Paris, Flammarion, 1994.
- O'Reagan (K.) et Levy Schuln (A.), « Les mouvements des yeux au cours de la lecture », *L'œuvre psychologique*, 1978, n° 78.
- Otten (Michel), «*Sémiologie de la lecture*», in *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, sous la direction de Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Palmade (Guy), *La caractérologie*, Paris, PUF, (coll. Que sais-je?), 1989 (14^e édition).
- Panier (Louis) (sous la direction de), *Le Temps de la lecture, exégèses bibliques et sémiotiques, hommage à Jean Delorme*, Lectio Divina N° 155, Paris, Le Cerf, 1993.
- Pardo (Michel) (sous la direction de), *Guide des opéras de Wagner*, Paris, Fayard, 1998.
- Pease (Allan), *Le langage du corps*, Paris, Nathan, 1988.
- Peirce (Charles Sanders), *Collected papers*, Cambridge (Mass.), The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 1931-1938, 4 vol.
- Peirce (Charles Sanders), *Ecrits sur le signe*, (traduction et commentaire de G. Deledalle), Paris, Le Seuil, 1979.
- Pelckmans (Paul), «*Littérature et histoire des mentalités*», in *Méthodes du texte*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Perelman (Charles) et Olbretchs - Tyteca (Lucie), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1976.
- Petit (Jacques), *Green (Julien), Oeuvres complètes*, (introduction par), Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1972.
- Peytard (Jean), «*Littérature et enseignement du français*», in *Enseignement/Apprentissage du FLE, Repères et application*, Institut des Sciences de l'éducacio, Université de Barcelone, 1995.

- Peytard (Jean), *Mikhaïl Bakhtine, Dialogisme et analyse du discours*, Paris, Lacoste, 1995.
- Philippot (J.), *Travailler autrement au Lycée. Le lycéen acteur de son projet et de ses apprentissages*, Fichier élève, Marseille, CRDP de Marseille, 1995.
- Piaget (Jean), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970.
- Piaget (Jean), *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de La Pléiade, Paris, Gallimard, 1967.
- Piaget (Jean), *Psychologie et éducation*, Paris, Gallimard, «Folio-essais», 1988.
- Picard (Raymond), *Nouvelle Critique ou Nouvelle Imposture*, Paris, J.J. Pauvert, 1966.
- Picoche (Jacqueline), *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan, 1977.
- Pire (François), «*Bachelard : de la psychanalyse élémentaire à la phénoménologie de l'imagination*», in *Méthodes du texte*, sous la direction de Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Pire (François), «*Psychanalyse et Psychocritique*», in *Méthodes du texte*, sous la direction de Delcroix (Maurice) et Hallyn (Fernand), Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Popham (W.J.), Baker (E.L.), *Comment organiser une séquence pédagogique ?*, Paris, Bordas, 1990.
- Popper (Karl), *Conjectures et Réfutations ; la croissance du savoir scientifique*, Paris, Payot, 1985.
- Popper (Karl), *La connaissance objective*, Paris, Aubier, 1991.
- Popper (Karl), *La Société ouverte et ses ennemis*, Paris, Le Seuil, 1979.
- Poulet (Georges), «*Une Critique d'Identification*», in *Les Chemins actuels de la critique*, Colloque de Cerisy-La-Salle, 2-12 septembre 1966, Paris, UGE, 1968.
- Poulet (Georges), *Etudes sur le temps humain*, Paris, Plon, 1950-1958 (quatre volumes).
- Poulet (Georges), *La conscience critique*, Paris, José Corti, 1979.
- Poulet (Georges), *Les Métamorphoses du cercle*, Paris, Plon, 1961.
- Poulet (Georges), *Préface dans Littérature et Sensation*, de Richard (Jean-Pierre), Paris, Le Seuil, 1954.
- Pourtois (Jean-Pierre) et Desmet (Huguette), *Epistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- Privat (Jean-Marie), *Madame Bovary, Moeurs de Province de Gustave Flaubert, une lecture ethno-critique*, 2 volumes, Thèse de doctorat Lettres et arts, Université Lumière, Lyon II, 1991.
- Propp (Wladimir Ja.), *Morphologie du conte*, Paris, Le Seuil, 1965.
- Proust (Marcel), *Contre Sainte-Breuve*, Paris, Gallimard, 1954.
- Rahner (Hugo), *Mythes grecs et mystère chrétien*, Paris, Payot, 1954.
- Rastier (François), «*Les conditions sémantiques de l'interprétation*», in *Le temps de la lecture*, Lectio divina n° 155, Paris, Le Cerf, 1993.
- Rastier (François), *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF, 1992.

-
- Ravoux-Rallo (Elisabeth), *L'explication de texte à l'oral des concours*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Ravoux-Rallo, *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1993.
- Raymond (Michel), *Le roman depuis la révolution*, Paris, Armand Colin, 1971.
- Real (Michael), *Exploring media culture*, London, Sage Publications, 1996.
- Reboul (Olivier), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.
- Reboul (Olivier), *La Rhétorique*, Paris, PUF, 1984.
- Reboul (Olivier), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- Resweber (Jean-Paul), *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Resweber (Jean-Paul), *Qu'est-ce-qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Le Cerf, 1988.
- Reuter (Yves), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.
- Reuter (Yves), *Lecture et médiation culturelle*, Paris, PUF, 1991.
- Reuter (Yves), *Perspectives documentaires en éducation. Chemins de lecture : de la littérature à la didactique de l'écrit*, Paris, INRP, 1996.
- Rey (Alain), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1992.
- Rey (Alain), article «*Sémiologie et sémiotique littéraires*», in *Dictionnaire des Littératures de langue française*, sous la direction de Jean-Pierre Beaumarchais et Daniel Couty, Paris, Bordas, 1987.
- Ribard (Jacques), *Chrétien de Troye, Le chevalier de la charrette, Essai d'interprétation symbolique*, Paris, Nizet, 1972.
- Richard (Jean-Pierre), *Etudes sur le romantisme*, Paris, Le Seuil, 1970.
- Richard (Jean-Pierre), *L'univers imaginaire de Mallarmé*, Paris, Le Seuil, 1961.
- Richard (Jean-Pierre), *Littérature et sensation*, Paris, Le Seuil, 1954.
- Richard (Jean-Pierre), *Onze études sur la poésie moderne*, Paris, Le Seuil, 1957.
- Richard (Jean-Pierre), *Paysage de Chateaubriand*, Paris, Le Seuil, 1957.
- Richard (Jean-Pierre), *Poésie et profondeur*, Paris, Le Seuil, 1955.
- Richaudeau (François), Gauquelin (Michel et Françoise), *La lecture rapide*, Paris, Retz CEPL, 1977.
- Richaudeau (François), *Sur la lecture*, Paris, Albin Michel, 1992.
- Ricoeur (Paul), Article «*Signe et sens*» in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, EU, 1980.
- Ricoeur (Paul), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, 1971.
- Ricoeur (Paul), *Le conflit des interprétations, Essais d'herméneutique*, Paris, Le Seuil, 1969.
- Ricoeur (Paul), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.
- Ricoeur (Paul), *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, 1983-85.
- Riffaterre, *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 1971.
- Riffaterre (Mickaël), *La production du texte*, Paris, Le Seuil, 1979.

- Riffaterre (Mickaël), *Sémiotique de la poésie*, Paris, Le Seuil, 1983.
- Rioux (Jean-Pierre), et Sinelli (Jean-François), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 1997.
- Robbe-Grillet (Alain), *Pour un nouveau roman*, Paris, Edition de Minuit, 1963.
- Robert (Marthe), *Roman des origines et origines du roman*, Paris, Gallimard, 1972.
- Rogers (Carl), *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1991.
- Rogers (Carl), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1988.
- Roheim (Geza), *Psychanalyse et anthropologie*, Paris, Gallimard, 1967.
- Rohou (Jean), *Histoire littéraire*, coll. 128, Paris, Nathan, 1995.
- Romain (Hervé), *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, 1980.
- Rondal (Jean A) et Huitig (M.), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Vol. 2, Bruxelles, Mardaga, 1981.
- Rondal (Jean A), Seron (Xavier), *Troubles du langage, Diagnostic et Rééducation*, Bruxelles, Mardaga, 1989.
- Rosolato (Guy), «Trois générations d'hommes dans le mythe religieux et la généalogie» in *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard, 1969.
- Roudinesco (Elisabeth), *Jacques Lacan. Esquisse d'une vie, Histoire d'un système de pensée*, Paris, Fayard, 1993 .
- Rougemont (Denis de), *L'amour et l'Occident*, Paris, Plon, 10/18, 1972.
- Rousset (Jean), *Forme et signification. Essais sur les structures littéraires de Corneille à Claudel*, Paris, Corti, 1962.
- Sapir (Edward), *Anthropologie*, Paris, Edition de Minuit, 1967.
- Sapir (Edward), *Linguistique*, Paris, Edition de Minuit, 1968.
- Sarraute (Nathalie), *L'ère du soupçon*, Paris, Gallimard, 1956.
- Sartre (Jean-Paul), *L'être et le néant, Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1943, (Coll. «Tel»), 1976
- Sartre (Jean-Paul), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.
- Sartre (Jean-Paul), *Qu'est-ce-que la littérature ?*, Paris, Gallimard, (Coll. Idées), 1969.
- Saussure (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985.
- Scheller (Max), *Nature et forme de la sympathie*, Lausanne, Payot, 1971, (traduction de M.Lefebvre).
- Scubla (Lucien), «Vers une anthropologie morphogénétique, in *Débats*, Paris, déc. 1993- jan. 1994.
- Serres (Michel), *Le tiers-instruit*, Paris, F.Bourin, 1991.
- Sibony (Daniel), *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Le Seuil, 1991.
- Simard (C.), *Eléments de didactique, Langue première*, Liège, De Boeck-Université, 1997.
- Singly (François de) «Les jeunes et la lecture», Dossiers éducation et formations, N° 24, Paris, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, janvier 1993.

-
- Smekens (Wilfried), «*Thématique*», in *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Smith (F.), *Devenir lecteur*, Coll. « Formation des enseignants », Paris, Armand Colin, 1989.
- Spitzer (Léo), *Etudes de style*, Paris, Gallimard, 1970.
- Starobinski (Jean), *Jean-Jacques Rousseau, La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard (Coll. « Tel »), 1971.
- Starobinski (Jean), *L'oeil vivant*, Paris, Gallimard, 1961.
- Starobinski (Jean), *La relation critique*, Paris, Gallimard, 1970.
- Starobinski (Jean), *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982.
- Starobinski (Jean), *Préface des Métamorphoses du cercle de Poulet* (Georges), Paris, Flammarion, (Coll. « Champs »), 1979.
- Stoll (F.), « Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide », *Travail humain*, 1974, n° 37.
- Taylor (Charles), *Multiculturalisme*, Paris, Flammarion, 1994.
- Thery (Bernard), (sous la direction de), *Guide Belin de l'enseignement : Français, Lycée* (Tome 1), *Bibliographie et Guide pratique*, Paris, Belin, 1995.
- Thibaudet (Albert), *Réflexions sur la critique*, Paris, Gallimard, 1939.
- Thom (René), *Modèles mathématiques de la morphogénèse*, Paris, Christian Bourgois, 1980.
- Thom (René), *Paraboles et catastrophes*, Paris, Flammarion, 1983.
- Todorov (Tzvetan), *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984.
- Todorov (Tzvetan), *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Le Seuil, 1995.
- Todorov (Tzvetan), *L'homme dépaysé*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Todorov (Tzvetan), *Les genres du discours*, Paris, Le Seuil, 1978.
- Todorov (Tzvetan), *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*, Paris, Le Seuil, 1981.
- Todorov (Tzvetan), *Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, 1989.
- Touraine (Alain), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.
- Touraine (Alain), *Qu'est-ce-que la démocratie ?*, Paris, Fayard, 1994.
- Tylor (Edward Burnett), *The Primitive Culture*, London, J.Murray, 1871. Traduction française. *La Civilisation Primitive*, Paris, 2 vol. 1876.
- Ubersfeld (Anne), *Lire le théâtre*, Paris, Editions sociales, 1977.
- Unamuno (Miguel de), *Le sentiment tragique de la vie*, Paris, Gallimard, 1937.
- Valéry (Paul), *Théorie poétique et esthétique*, dans *Variété*, in *Oeuvres*, Tome I, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1957.
- Van Tiéghem (Philippe), *Les grandes doctrines littéraires*, Paris, PUF, 1974.
- Vasse (Denis), *Le temps du désir*, Paris, Le Seuil, 1969.

- Vasse (Denis), *Un parmi d'autres*, Paris, Le Seuil, 1978.
- Vecchi (G. de), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1991.
- Veck (Bernard), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes. Didactique des disciplines*, Paris, INRP, 1994.
- Veck (Bernard) et Verrier (Jean) (sous la direction de), *La littérature des autres, Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*, Paris, INRP, 1993.
- Veck (Bernard), et al., *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP, 1995.
- Veyne (Paul), *Comment on écrit l'histoire, Essai d'épistémologie*, Paris, Le Seuil, 1971.
- Veyne (Paul), avec Lissargue (François) et Frontisi-Ducroux (Françoise), *Les Mystères du gynécée*, Paris, Gallimard, 1998.
- Veyne (Paul), *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*, Paris, Le Seuil, 1983.
- Vigotsky (Lev-S), *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales, 1985.
- Vinsonneau (Geneviève), *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Vulbeau (Alain), *Du gouvernement des enfants*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.
- Watzlawick (Paul), Beauvin (J.H) et Jackson (Don. D), *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, 1972.
- Weber (Max), *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Ed. Press Pocket, 1992.
- Weber (Max), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Ed. Press Pocket, 1985.
- Weil (Françoise), «L'homme et le livre», in *Histoire des moeurs*, vol. 3, *Encyclopédie de la Pléiade*, Paris, Gallimard, 1991.
- Whorf (Benjamin Lee), *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël/Gonthier, 1969, (pour la traduction française (1ère éd.1958.))
- Wieder (Catherine), *Eléments de Psychanalyse pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1988.
- Wieviorka (Michel), (sous la direction de), *Racisme et xénophobie en Europe : une comparaison internationale*, Paris, La Découverte, 1972.
- Winnicott (Donald W.), *Le Bébé et sa mère*, Paris, Payot, 1992.
- Xipas (Constantin), *Education et valeurs ; approches plurielles*, Paris, Anthropos-Economica, 1996.
- Zakhartchouk (Jean-Michel), *Lecture d'énoncés et de consignes*, Amiens, CRAP/CRDP d'Amiens, 1987.
- Zakhartchouk (Jean-Michel), *L'Enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.
- Zarate (Geneviève), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- Zima (Pierre V.), *Goldmann, dialectique de l'immanence*, Paris, Editions universitaires, 1973.

III. Œuvres littéraires et artistiques, y compris celles qui incluent une contribution ou un apport théorique reconnu.

- Balzac, *La Comédie Humaine*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1976 -
- Ben Jelloun (Tahar), *La nuit sacrée*, Paris, Le Seuil, 1987.
- Ben Jelloun (Tahar), *L'enfant de sable*, Paris, Le Seuil, 1985.
- Breton (André), *Œuvres Complètes*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, Tome 1 1988, Tome 2 1992.
- Böll (Heinrich), *L'honneur perdu de Katharina Blum*, Paris, Le Seuil, 1972.
- Camus (Albert), *Théâtre, récits, nouvelles*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1962.
- Chrétien de Troyes, *Le roman de Perceval ou le conte du Graal*, éd. par Roach (William), Genève, Droz, 1959.
- Chrétien de Troyes, *Perceval le gallois ou le conte du Graal*, mis en français moderne par Foulet (Lucien), Préface de Roques (Mario), Paris, Nizet, 1972.
- Chrétien de Troyes, *Œuvres complètes*, sous la direction de Poirion (Daniel), Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1994.
- Claudiel (Paul), *Oeuvres complètes*, en particulier *Théâtre*, Tomes I et II et *Oeuvre poétique*, Bibliothèque de la Pléiade, sous la direction de J.Madaule et J.Petit, Paris, Gallimard, 1965 et 1967.
- Cohen (Albert), *Belle du Seigneur*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1986.
- Flaubert (Gustave), *Madame Bovary*, in *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, sous la direction de J.Bruneau, Paris, Gallimard, .
- Gracq (Julien), *Le roi pêcheur*, Paris, José Corti, 1948 (9è tirage : 1992).
- Gracq (Julien), *Oeuvres complètes*, sous la direction de B.Boie, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, Tome I, 1982, Tome II, 1995.
- Green (Julien), *Oeuvres complètes*, édition établie par J.Petit, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1972.
- Jensen (Johannes Vilhelm), *Gradiva, fantaisie pompéienne*, (traduit de l'allemand par Bellemin-Noël (Jean)), Paris, Gallimard, 1986, (coll. folio-essais).
- Kateb (Yacine), *Le Polygone étoilé*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Malraux (André), *La condition humaine*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1976.
- Mallarmé (Stéphane), *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1945.

- Maupassant (Guy de), *Contes et nouvelles*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, (Tome I) 1974, (Tome II) 1979.
- Maupassant (Guy de), *Romans*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1987.
- Molière, *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1976.
- Montaigne (Michel Eyquem de), *Œuvres complètes*, Paris, Le Seuil, 1967.
- Poe (Edgar Allan), *Nouvelles histoires extraordinaires*, trad. Ch. Baudelaire, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.
- Pourrat (Henri), *Le trésor des contes*, Paris, Gallimard, 1948-1962.
- Proust (Marcel), *A la recherche du temps perdu*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1954.
- Rabelais (François), *Œuvres complètes*, Paris, Le Seuil (L'Intégrale), 1973.
- Racine (Jean), *Théâtre*, Bibliothèque de La Pléiade, Paris, Gallimard, 1950.
- Scènes du Graal*, Textes traduits et présentés par Buschinger (Danielle), Labia (Anne), Poirion (Daniel), Paris, Stock, 1987.
- Senghor (Léopold Sédar), *Oeuvre poétique*, Paris, Le Seuil, 1990.
- Soljenitsyne (Alexandre), *Une journée d'Ivan Denissovitch*, Paris, Julliard, 1975, (pour la traduction française).
- Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1977.
- Tournier (Michel), *Le vent Paraclet*, Paris, Gallimard, 1977.
- Tournier (Michel), *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Paris, Gallimard, 1967.
- Tragiques grecs : *Eschyle, Sophocle* ; Introduction par Dreyfus (Raphaël), Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1967.
- Valéry (Paul), *Oeuvres*, Tome I, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1957.
- Vian (Boris), *Le goûter des généraux* in *Théâtre I*, Paris, UGE, (coll. 10/18), 1965.
- Voltaire, *Le Mondain* in *Mélanges*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1961.
- Wagner (Richard), *Parsifal* in *Guide des opéras de Wagner*, sous la direction de Pazdro (Michel), livret traduit par Sila (Dominique), commentaire par Lecelercq (Fernand), Paris, Fayard, 1988.

IV. Actes de colloques ou conférences.

- Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris, La Sorbonne, Cnam, 1996, 1998.
- Bultmann (Rudolph), *Neuves Testament und Mythologie*, conférence de 1942.
- Cultura Europea, *Actas del III°, IV° congreso*, Universidad de Navarra, Pamplona, Aranzadi, 1996, 1998.

Forme et sens : la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel, Colloque de l'Ecole du Louvre, Paris, 18-19 avril 1996. Paris, La Documentation française,

1997.

Greimas (Algirdas-Julien), entretien avec François Dosse, in *Sciences Humaines* n° 22, novembre 1992.

Le défi magique, Actes du colloque international tenu à Lyon en mars 1992, Lyon, PUL, 1994.

Lecture-Ecriture, Actes de la Villette, Paris, Nathan, 1991.

Les chemins actuels de la critique, Actes du colloque, 2-12 septembre 1966, Cerisy-la-Salle, Paris, UGE, 1968.

Richard (Jean-Pierre), Entretien avec Yvan Leclerc, in *Magazine littéraire*, n° 345, Juillet-Août 1996.

Sciences et Conscience, les deux lectures de l'Univers, Actes du colloque de Cordoue, Paris, Stock, 1980.

V. Revues propres aux disciplines et celles ouvertes à un public large ou spécialisé.

Anthropos, Fribourg, Ed. St. Paul, 1906-

L'Arc, Aix en Provence, La pensée universitaire, 1958-

Les Cahiers pédagogiques pour les enseignements de second degré, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961-

Communications, Ecole pratique des Hautes Etudes, 6^{ième} section, Paris, Le Seuil, 1962-

Le Débat, Paris, Gallimard, 1980-

L'Ecole des Lettres, Second Cycle, Paris, Ecole des lettres, 1983-

Esprit, Paris, Le Seuil, 1932-

Ethnologie Française, Paris, Maisonneuve et Larose, 1971-

Etudes de Linguistique Appliquée, Paris, Didier, 1962-

Le Français aujourd'hui, Sèvres, Association des professeurs de Français, 1968-

L'Homme, Ecole pratique des Hautes Etudes, 6^{ième} section, Paris, Mouton et cie, 1961-

L'Information littéraire, Paris, Baillièrre, 1949-

Langages, Paris, Didier, 1966-

Langue française, Paris, Larousse, 1969-

Lire, Paris, Lire, 1975-

Lire au Collège, Grenoble, CRDP, 1977-

Littérature, Paris, Université Paris VIII, 1971-

Littératures, Toulouse, Faculté des Lettres, 1951-
Magazine littéraire, Paris, Magazine littéraire, 1966-
Le Monde de l'Education, Paris, Le Monde, 1974-
Pratiques, Metz, Pratiques, 1974-
(La) Quinzaine littéraire, Paris, La Quinzaine littéraire, 1966-
Recherches, revue du MAUSS, Paris, La Découverte.
Revue des Sciences Humaines, Lille, Faculté des Lettres, 1947-
Revue Française de Pédagogie, Paris, INRP, 1967-
Sciences Humaines, Auxerre, Ed. Sciences Humaines, 1990-
Terrain, Paris, Mission du patrimoine ethnologique, 1983-