

UMBERTO ECO NOUS ÉTIONS SES LECTEURS MODÈLES

Yvonne Chenouf

À la suite de la disparition d'Umberto Eco nous avons relu *Lector in fabula* et l'Apostille du « Nom de la rose ».¹

Quand les ouvrages d'Umberto Eco sur la lecture et sur l'écriture sont parus, ils se sont emboîtés presque naturellement dans les travaux de notre association.²

Nous reconnaissons dans son lecteur coopératif celui que nous pensions qu'il fallait former tout de suite, dès les premiers rapports avec l'écrit (qu'il soit un enfant ou un adulte analphabète) : « *Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis*

*prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons : d'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative même si, en général, il désire être intercepté avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ».*³

La lecture était clairement posée comme un jeu stratégique d'autant plus facile et agréable que les deux joueurs (l'auteur et le

lecteur) pouvaient, sur la base de références communes, comparer des goûts, des points de vues, des idées et consolider leur jugement : « *la coopération est un phénomène qui se réalise entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels ».*⁴ *Lector in fabula* confortait la position que nous défendions à savoir qu'un texte engage toujours son lecteur (débutant, confirmé) dans un rapport social : d'où vient ce texte ? Dans quelles conditions a-t-il été créé ? À quels autres écrits répond-il ? En quoi peut-il m'intéresser ou m'aider ? Qu'est-ce qu'on attend de moi (si la lecture est imposée) ? Monique Eymard, enseignante à la Villeneuve de Grenoble, avait ainsi expérimenté et formalisé un matériel pédagogique destiné aux élèves de cycles 2 (GS/CP/CE1), deux volumes diffusés par l'AFL (« T'en fais pas Paulo ! », inspirés d'une Belle Histoire de Pomme d'Api conçue par Anne-Marie Chapouton et Frédéric Sther). Roland Goigoux l'avait ainsi présenté : « *Toutes les données ne sont pas dans les textes : pour lire il faut déjà connaître beaucoup de choses sur le monde qui nous entoure mais aussi sur la spécificité des types d'écrits (les aventures de Paulo sont très différentes des caractéristiques techniques d'une fiche documentaire sur les loirs) ».*⁵

1 ► *Lector in fabula, Le rôle du lecteur*, Grasset, 1985 ; *L'Apostille du « Nom de la rose »*, Grasset, 1985. 2 ► *Recension de Lector in fabula* (A.L. n°13, 03/1986), *courrier de lecteur* (n°17, 03/1987) : www.lecture.org 3 ► *Lector in fabula, Le livre de poche*, p.63. 4 ► *idem*, p.78 5 ► A.L. n°32 (Décembre 1990) : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL32/AL32LU2.pdf

Nos « leçons de lecture », qui étaient déjà des dispositifs globaux d'exploration de ce qui se tramait dans la composition et l'édition d'un texte, ont profité de cette présentation de l'écriture : « un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif », « un texte repose sur une compétence mais, de plus, il contribue à la produire »⁶, « un texte veut être une expérience de transformation pour son lecteur »⁷. Nous avons persévéré dans l'affirmation qu'un enfant apprenait à lire si ses projets le conduisaient à recourir à l'écrit et que l'enseignant ne pouvait que formaliser des pratiques déjà existantes : nos recherches ont construit des séances de lecture comme de longues parties herméneutiques où les hypothèses organisaient les prospections, les déductions, les débats et les exercices de systématisation tout en laissant de la liberté aux interprétations : « Rien ne console plus l'auteur d'un roman que de découvrir les lectures auxquelles il n'avait pas pensé et que les lecteurs lui suggèrent. (...) Je ne dis pas que l'auteur ne puisse découvrir une lecture qui lui semble aberrante, mais dans tous les cas il devrait se taire : aux autres de le contester, texte en main »⁸. Textes en mains, c'est ainsi que s'est bâtie la série des *Lectures expertes*, série

populaire auprès des enseignants qui voyaient bien que la lecture linéaire était inopérante (pour la substantifique moelle des œuvres et à l'intérêt des élèves). Si cette pratique a connu autant de succès c'est qu'elle ne prônait pas le délire interprétatif mais suggérait de s'appuyer sur la construction du texte et de faire confiance à son subtil processus de guidage : « Le bras du lac de Côme qui s'étend vers le sud... ; et si je tombe sur un lecteur qui n'a jamais entendu parler de Côme ? Je dois faire en sorte de le récupérer plus loin... je ferai des allusions au ciel de Lombardie, au rapport entre Côme, Milan et Bergame, à la situation de la péninsule italienne. Bref, le lecteur qui possède une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant »⁹. Si la notion de contexte faisait déjà partie de l'arsenal théorique de l'AFL, les exemples de *Lector in fabula* ont appuyé notre conception d'un enseignement de la lecture par la voie directe : c'est dans et par le texte (dans et par l'écrit) qu'on résout les problèmes de compréhension (lexique, références), qu'on passe de l'identification des mots (vus comme des images) à un système graphique organisé (processus pris en charge par les logiciels de l'AFL).

L'écrivain, lui aussi, doit « résoudre un problème sur le papier », « en interrogeant la matière qui exhibe ses propres lois naturelles mais qui, en même temps, amène avec elle le souvenir de la culture dont elle est chargée (l'écho de l'intertextualité) » ; une fois son projet bouclé, l'auteur doit accepter que « le dialogue s'instaure entre le texte et ses lecteurs »¹⁰, sans lui. Pas un dialogue mondain (restituer « le » sens du texte) mais une discussion serrée et, parfois, une controverse. Toute écriture est, en effet, une entreprise de manipulation dont le lecteur doit avoir conscience pour l'accepter ou la déjouer : « Quel lecteur voulais-je quand j'écrivais ? Un complice, bien sûr, qui joue mon jeu (...) je voulais de toutes mes forces que se dessine une figure de lecteur qui, après avoir surmonté l'initiation, devienne ma proie ou la proie du texte... »¹¹. Le sens (jamais définitivement établi) se construit entre des lecteurs et des textes (« on ne fait des livres que sur d'autres livres et autour d'autres livres »¹²) mais aussi au cœur de la réalité qui l'accueille et le rend nécessaire. Aucun auteur ne peut empêcher son public d'utiliser

son œuvre plutôt que d'être utilisée par elle, à moins d'augmenter (toujours en la masquant) son influence : « *Les Mystères de Paris, de Sue, écrits avec des intentions de dandysme pour raconter à un public cultivé les péripéties savoureuses d'une misère pittoresque, sont lus par le prolétariat comme une description claire et honnête de son asservissement : l'auteur s'en aperçoit et continue à les écrire pour le prolétariat cette fois, truffant son texte de moralités sociales-démocrates afin de convaincre ces classes « dangereuses », qu'il comprend mais « craint » de ne pas se désespérer, d'avoir confiance dans la justice et dans la bonne volonté des classes possédantes* »¹³. Nos Observatoires de la lecture tentent d'outiller les lecteurs, de les entraîner à lire entre les lignes (ce qui n'est pas écrit), entre les livres (ce qui se répète et cherche à imposer des visions du monde).

Nous entendons ces propos sur la différence entre un apprentissage élémentaire et les usages experts de l'écrit (le second ne pouvant que découler du premier)

et nous voudrions encore en appeler à Umberto Eco au sujet des initiations mensongères ou déficientes : « *En réécoutant ou en analysant une partition, on découvre une foule de choses que l'on n'avait pas saisies la première fois, mais la première fois doit savoir vous ravir au point de vous faire désirer la réécouter, ceci étant valable pour les spécialistes comme pour les profanes* »¹⁴. Il n'y a de lecture que dans la distance, la mise en relation de savoirs empiriques et esthétiques, l'engagement du lecteur dans ce qu'il lit : « *Un texte n'est pas vraiment un cristal. Et s'il l'est, la coopération de son Lecteur modèle fait partie de sa structure moléculaire* »¹⁵.

Et, dernière apostille, comme une rose jetée en hommage : « *...toucher un vaste public et peupler ses rêves, c'est peut-être cela aujourd'hui faire de l'avant-garde et cela nous laisse encore libres de dire que peupler les rêves des lecteurs ne signifie pas nécessairement les bercer. Ça peut vouloir dire les obséder* »¹⁶.

- ◆ **Lectures expertes** : 8 volumes disponibles sur www.lecture.org
- ◆ **Observatoires de l'écrit** : 3 volumes disponibles sur www.lecture.org
- ◆ **La Leçon de lecture, lectures de leçons au cycle 2**, AFL, 1999.
- ◆ Signalons que Christian BRUEL a édité **Un drame bien parisien** dont Umberto Eco fait une analyse dans *Lector in fabula* (éditions Étre, Alphonse ALLAIS & Christelle ENAULT, 2007).

6 ► *Lector in fabula*, déjà cité, p.65, 69. 7 ► Apostille au « Nom de la rose », Livre de poche p.61. 8 ► *idem*, p.10. 9 ► *Lector in fabula*, p.67. 10 ► L'Apostille du Nom de la rose, déjà cité, p.15, 55. 11 ► *idem*, p.60. 12 ► *idem*, p.55. 13 ► *Lector in fabula*, pp.70-71. 14 ► L'Apostille du « Nom de la rose », p.82. 15 ► *Lector in fabula*, p.254. 16 ► L'Apostille du « Nom de la rose », p.83.