



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Le sujet dans le texte Un nouveau paradigme pour la lecture littéraire

Sébastien Graber, doctorant,
Université de Genève, Suisse.

Thierry Prod'Hom, doctorant,
Université de Genève, Suisse.

Résumé : *Quel est le rôle du lecteur au sein de la lecture littéraire ? Comment le considérer par rapport au texte littéraire lui-même ? Notre propos consiste à interroger les modèles du lecteur propres aux didactiques de la lecture littéraire et à les situer sur les deux pôles du sujet lecteur d'un côté et du texte littéraire de l'autre. Après avoir clarifié ces différentes options théoriques, nous identifierons ce qui nous semble être l'impensé de ces différents modèles, à savoir une trop grande indépendance entre le lecteur et le texte, et plus spécifiquement l'état mental propre au lecteur littéraire – l'imaginaire – et le discours de l'œuvre. Nous proposerons ensuite un autre paradigme théorique pour la lecture littéraire en nous appuyant sur la théorie de la fiction de J.-M. Schaeffer. Enfin, nous montrerons que seul ce modèle théorique est à même d'expliquer comment sont reliées les dimensions cognitives du lecteur aux formes textuelles de l'œuvre littéraire à travers l'immersion du lecteur dans l'univers fictionnel de l'œuvre.*

INTRODUCTION

Quel est le rôle du lecteur au sein de la lecture littéraire ? Comment le considérer par rapport au texte littéraire lui-même ? Notre propos consiste à interroger les modèles du lecteur propres aux didactiques de la lecture littéraire et à les situer sur les deux pôles du sujet lecteur d'un côté et du texte littéraire de l'autre. Après avoir clarifié ces différentes options théoriques, nous identifierons ce qui nous semble être l'impensé de ces différents modèles, à savoir une trop grande indépendance entre le lecteur et le texte, et plus spécifiquement l'état mental propre au lecteur littéraire – l'imaginaire – et le discours de l'œuvre. Nous proposerons ensuite un autre paradigme théorique pour la lecture littéraire en nous appuyant sur la théorie de la fiction de J.-M. Schaeffer. Enfin, nous montrerons que seul ce modèle théorique est à même d'expliquer comment sont reliées les dimensions cognitives du lecteur aux formes textuelles de l'œuvre littéraire à travers l'immersion du lecteur dans l'univers fictionnel de l'œuvre.

LES MODÈLES THÉORIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Les différentes conceptions de la lecture littéraire sont généralement classées en deux courants distincts. Le premier courant textualiste pose la prééminence de l'objet texte par rapport à l'acte de lire et l'effet de lecture, c'est-à-dire la lecture "modèle" programmée par le texte. Selon cette approche, lire consiste en une coopération interprétative puisque l'auteur présuppose la compétence de son lecteur modèle (Eco, 1985). L'autre courant - issu des théories de la réception - affirme la primauté du lecteur en tant que celui-ci est le détenteur et l'élaborateur du sens et de la valeur littéraire du texte (Jauss, 1978 ; Iser, 1985). Dans cette perspective, l'accent est mis non sur le texte littéraire lui-même mais sur les réceptions effectives du texte par le lecteur empirique. Les modèles didactiques de la lecture littéraire se situent par rapport à ces deux courants issus de la théorie littéraire. Afin de clarifier et de situer ces diverses conceptions didactiques, nous nous proposons de les classer selon qu'elles valorisent davantage les propriétés du texte ou au contraire l'activité du lecteur.

Ce faisant, il sera possible de dégager les caractéristiques du lecteur propre à chaque conception de la lecture littéraire. Reprenant la classification de Dufays, on peut distinguer trois conceptions de la lecture littéraire selon qu'elles se fondent sur la distanciation analytique, la participation psycho-affective ou le « va-et-vient dialectique » entre attitude rationnelle et affective (Dufays, 1994).

Le lecteur modèle

Considérer la lecture littéraire comme distanciation signifie mettre entre parenthèses la dimension référentielle du texte et privilégier une attention aux aspects formalo-stylistiques du texte littéraire¹. Cette première conception de la lecture littéraire correspond aux recherches didactiques de Catherine Tauveron (2001, 2002) et Annie Rouxel (1996) ; la lecture littéraire apparaît ici proche de la lecture académique savante, puisqu'il s'agit d'une lecture méthodique critique qui se fonde sur les caractéristiques de l'œuvre littéraire. Tauveron considère la lecture littéraire de la manière suivante : « il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens [...] » (Tauveron, 2002, p. 18). Instance intellectuelle adoptant une attitude analytique, son modèle de lecteur est alors proche du « Lecteur modèle » de Eco².

Le lecteur psychoaffectif

Détachée de la primauté du texte, la conception du lecteur psychoaffectif se place sur l'autre pôle du processus de lecture. En effet, en se basant sur des recherches récentes en neurobiologie décrivant le fonctionnement du cerveau, l'approche originale de C. Poslaniec s'attache à mettre en évidence l'importance du plan affectif dans le cadre de l'enseignement de la littérature (et en particulier de la littérature de jeunesse). La lecture littéraire consiste alors en une valorisation de l'illusion référentielle dans la mesure où elle favorise l'implication affective du lecteur. Comparant les différentes étapes de la lecture littéraire à un « escalier des plaisirs » (Poslaniec, 2008, p. 228), Poslaniec met au premier plan le plaisir immédiat produit par les textes : « Si donc la littérarité est une fonction de la lecture, je dirai qu'on peut considérer comme littéraire tout livre qui provoque de l'étonnement, de l'admiration, chez tel lecteur, à tel moment. » (Poslaniec, 1992, pp. 90-91). L'intérêt de cette conception affective du lecteur est de réfléchir aux étapes de l'apprentissage de la littérature, des premières émotions ressenties à l'écoute des contes de fées au plaisir esthétique lié à l'analyse de la narration, du style et du

1 A. Rouxel définit le texte littéraire de la manière suivante : « objet symbolique, système d'échos au réel et aux autres textes, le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du lecteur » (Rouxel, 2004, p. 6). Notons toutefois que ces auteurs ne limitent pas toujours le lecteur à cette distanciation analytique et reconnaissent aussi l'importance didactique de la part affective dans l'enseignement de la littérature (Tauveron, 2002 et Rouxel, 2004).

2 Cette conception du lecteur est souvent critiquée pour son caractère artificiel ou élitaire (cf. Dufays, 2002 ; Daunay, 2004).

sens symbolique.³ A la différence du lecteur modèle rationnel, c'est la réception du texte par le lecteur empirique et en particulier ses dimensions imaginaire et affective qui sont ici privilégiées.

Le lecteur dialectique

Les conceptions du lecteur dialectique combinent et dépassent les deux conceptions antithétiques du lecteur modèle et du lecteur psychoaffectif. D'inspiration psychanalytique, la théorie de la lecture de Michel Picard s'intéresse au lecteur empirique. Pour décrire son processus cognitif, il compare la lecture à un jeu ayant deux modalités : le « playing » correspondant à l'activité imaginaire, à l'entrée dans les rôles proposée par la fiction et le « game », le jeu impliquant des règles et la mise à distance. Si Picard définit la lecture comme une dialectique entre identification imaginaire et distanciation analytique, c'est grâce à une nouvelle définition du lecteur à la fois *liseur* (instance sensorielle), *lu* (instance émotionnelle liée à l'inconscient) et *lectant* (instance intellectuelle et interprétative) (Picard, 1986). Ainsi, au sein du lecteur, ces trois instances interagissent et oscillent entre participation et distanciation, le liseur et le lu permettant l'investissement imaginaire et le lectant adoptant une distance analytique par rapport au texte. Lire littérairement revient dès lors à jouer entre les valeurs opposées qui appartiennent aux sphères du lu (lecture référentielle) et du lectant (lecture analytique, interprétative) (Picard, 1986).

La conception de la lecture littéraire de Dufays peut aussi être considérée comme dialectique, puisqu'il la conçoit comme une articulation entre les modes de lecture de la distanciation et de la participation. Comme il l'affirme,

la participation privilégie [...] la *mimesis*, la fonction référentielle dont parle Jakobson, le rapport du texte avec les objets du monde ordinaire [...].

La lecture alors va directement du signifiant à l'objet, sans s'arrêter à la structure matérielle du signifiant ni aux stéréotypies : elle se fait « participative », émotionnelle et identificatoire [...].

La distanciation, à l'inverse, privilégie les références interne et intertextuelle, c'est-à-dire la *sémiosis* du texte, sa nature construite, sa fonction « poétique » et esthétique. La lecture se fait ici objectivante, vigilante à l'égard des stéréotypies [...]. (Dufays, 1996, p. 119)

La lecture littéraire est dès lors plus riche puisqu'elle mobilise les dimensions rationnelles et passionnelles du sujet lecteur.

Limites des modèles de lecteur

S'il ne fait aucun doute que ces différentes théories mettent en évidence des traits essentiels au lecteur littéraire, nous allons maintenant montrer qu'elles demeurent lacunaires quant aux processus mentaux qui président à l'entrée en fiction. La conception du lecteur modèle présente deux difficultés majeures. D'abord, elle implique une lecture modèle et normée (qui dans la réalité des pratiques se confond

3 V. Jouve s'intéresse aussi à cette part psychoaffective du lecteur qu'il nomme le lisant (cf. Jouve, 1999).

avec l'interprétation du maître) négligeant la diversité des lectures réelles des élèves.⁴

D'autre part, la lecture ne saurait se réduire à une posture analytique face au texte, puisque celle-ci est mobilisée surtout lors de l'étape finale de l'interprétation. Le lecteur modèle occulte ainsi le point de départ de toute lecture, à savoir l'immersion du lecteur dans le monde de la fiction proposé par l'œuvre. À l'inverse, le risque de réduire le lecteur au plan psychoaffectif est évidemment de rester au niveau d'un subjectivisme – voire d'un relativisme – du sens et de négliger la richesse sémantique de l'œuvre. Enfin, la conception du lecteur dialectique permet certes de concilier les dimensions rationnelles et émotionnelles du lecteur, mais celles-ci ne rendent pas compte du processus imaginaire d'entrée en fiction.

Ces trois modèles de lecteur semblent donc considérer davantage la littérature en tant que jeu avec le sens intra-langagier que comme discours qui se réfère au monde et au lecteur en proposant une innovation de sens extra-langagier. Il importe donc d'expliquer comment le lecteur littéraire entre dans et s'identifie à l'univers fictionnel de l'œuvre, avant d'examiner ses dimensions rationnelles et émotionnelles. C'est pourquoi il est nécessaire de concevoir un autre modèle du lecteur qui permette de lier des types de participation du lecteur à l'univers fictif à des formes textuelles.

Le modèle de Schaeffer s'inscrit à la suite des théories de la lecture qui posent que tout lecteur est inscrit dans le texte (Iser, 1978 ; Jauss, 1985 ; Eco, 1985). Cette théorie de la fiction marque clairement la prise en compte du pôle de la lecture et présente l'activité mentale du lecteur comme le complément indispensable de l'œuvre. Schaeffer offre ainsi un modèle théorique du lecteur susceptible d'expliquer le lien organique qui relie les dimensions cognitives du lecteur aux formes textuelles.

LA THÉORIE DE LA FICTION DE SCHAEFFER

La perspective dans laquelle J.- M. Schaeffer (Schaeffer, 1999) aborde la question de la fiction n'est ni didactique, ni spécifiquement littéraire, mais fondamentalement anthropologique. En effet, son intérêt est de montrer que la nature même de la fiction participe aussi bien du développement phylogénétique qu'ontogénétique et donc que le partage entre le fictif et le factuel est une conquête humaine. Pour lui, il s'agit d'embrasser toutes les fictions afin d'en dégager les invariants, ce qui l'amène à postuler que l'aptitude à la fiction, tant du côté de l'inventeur que du récepteur, relève d'une expérience universelle et qui s'inscrit à la fois dans la biologie et la culture de l'humain : il est naturellement « équipé » pour la fiction. Cette grande ouverture de compas réflexif insère donc la théorie de la fiction comme forme artistique dans un cadre le plus vaste possible et qui prend en compte « la question des attitudes mentales, des compétences intentionnelles, des mécanismes psychologiques, des présuppo-

sés pragmatiques, etc., qui nous permettent de créer (et de comprendre) des fictions » (Schaeffer, 1999, p. 18).

L'originalité de la démarche de l'auteur vise à dépasser la ligne de fracture – culturellement déterminée – entre les fictions « sérieuses » (littérature, théâtre) et « futiles » (cinéma, jeux vidéos, etc.), pour montrer que tous ces dispositifs fictionnels relèvent d'une expérience mentale accessible à tous les humains et qui partagent un fond commun. Ainsi, les termes traditionnellement négatifs associés à certaines fictions – en particulier celles appartenant aux nouvelles technologies numériques – comme « simulacre », « semblant », « leurre » et « réalité virtuelle » sont mis au service d'une théorie générale de la fiction, dont le plus important est la posture mentale, imaginaire, qui permet à chacun « d'entrer » dans tous les types de fiction.

Déjà à ce stade, le gain de sens disponible pour les enseignants se cristallise autour d'une absence de hiérarchisation entre les différents types de fiction, puisque ce qui intéresse Schaeffer sont les conditions mentales d'entrée dans la fiction que chacune programme et embraye. Par exemple, au lieu d'opposer les univers fictionnels artistiques et nobles comme le roman et d'autres dispositifs fictionnels tels que le cinéma ou les jeux vidéos, il devient possible « de replacer la fiction dans le contexte global de nos manières de représenter le monde et d'interagir avec lui » (Schaeffer, 1999, p. 15).

Par conséquent, au lieu de vouloir imposer le champ littéraire en rupture avec les pratiques culturelles de beaucoup de jeunes (cinéma, jeux vidéos), il devient loisible à l'enseignant de montrer en quoi les textes littéraires s'inscrivent dans le domaine générique des fictions, tout en soulignant les singularités mentales qui en déterminent la réception et par là la lecture.

De plus, après avoir montré les liens de dépendance entre fiction et imitation, l'auteur démontre que les « pratiques » fictionnelles participent à l'apprentissage des aptitudes et des normes sociales :

« L'acculturation des enfants est réalisée majoritairement grâce à des apprentissages par imitation et non pas grâce à une transmission explicite des normes [...] » (Schaeffer, 1999, p. 126). Il existe donc une relation profonde entre l'apprentissage mimétique et la « consommation » de fictions dont l'école pourrait tirer profit, dans la mesure où l'apprentissage par imitation, qui est à la base de la réception fictionnelle, ne fait pas que se greffer sur l'apprentissage explicite des normes et des règles.

Chez les êtres humains, les fictions, appelées également « feintises ludiques partagées » – pour les différencier de certaines feintises sérieuses ayant pour vocation de tromper – s'inscrivent dans un cadre qui relève de processus d'apprentissage, « même si la motivation immédiate qui nous fait nous engager dans de tels jeux est uniquement le plaisir que nous en escomptons » (Schaeffer, 1999, p. 130). Toute fiction contiendrait donc une fonction cognitive, au sens où elle permet, exige une modélisation de son contenu, dénommée « réinstanciation », c'est-à-dire attentive à

4 Ceci avait été révélé par l'étude de M. P. Schmitt (Schmitt, 1994) sur les pratiques enseignantes.

ses singularités. C'est en cela que Schaeffer postule que la fiction littéraire peut être considérée comme un support à un apprentissage de l'intériorité, des affects et des émotions.

Ce d'autant que, malgré la diversité des univers fictionnels, au-delà des différences thématiques de surface, les problématiques sont souvent les mêmes, aires culturelles et époques historiques confondues : « Partout et toujours, nous trouvons des ensembles thématiques plus ou moins complets, comprenant nos principaux soucis, sociaux ou existentiels. La naissance, l'amour, la mort, le succès et l'échec, le pouvoir et sa perte, les révolutions et les guerres, la production et la distribution des biens, le statut social et la moralité, le sacré et le profane, les thèmes comiques de l'inadaptation et de l'isolement, les fantaisies compensatrices, etc [...] » (Pavel, 1988, p. 186).

Pour en venir à la définition technique de la fiction, Schaeffer la conçoit comme la création d'un univers imaginaire qui amène le récepteur à s'immerger dans cet univers, d'enclencher une attitude représentationnelle (perceptive ou linguistico-sémantique). Cette « compétence » fictionnelle est un phénomène complexe qui intervient dans le processus de maîtrise de la réalité : « [...] l'activité imaginative, donc l'accès à la compétence fictionnelle, est un facteur important dans l'établissement d'une structure épistémique stable, c'est-à-dire dans la distinction entre le moi et la réalité » (Schaeffer, 1999, p. 166).

Cette immersion mentale, imaginaire, qui n'est pas synonyme d'identification, n'est pas une option facultative de la fiction, mais la condition pour entrer dans la fiction, pour être, en tant que récepteur, dedans. Raison pour laquelle Schaeffer distingue le « vecteur d'immersion » et la « posture d'immersion ». La première « est en quelque sorte la clé d'accès grâce à laquelle nous pouvons entrer dans cet univers ». (Schaeffer, 1999, p. 244) ; elle est utilisée par le créateur de fiction pour créer un univers fictionnel que le récepteur pourra réactiver mimétiquement. La posture d'immersion est la perspective, la scène d'immersion que nous assigne le vecteur d'immersion. A chaque vecteur correspond une posture : « En répartissant les postures d'immersion selon un axe qui va de l'immersion purement mentale (celle qui est induite par un récit de fiction) jusqu'à l'immersion dans une situation intramondaine (celle de l'acteur de théâtre ou, selon une modalité quelque peu différente, de quelqu'un qui « entre » dans un système de réalité virtuelle), on peut distinguer [...] sept dispositifs différents » (*ibid.*).

Pour le domaine qui nous intéresse, la littérature, les trois premiers vecteurs d'immersion sont à prendre en considération. Le premier vecteur concerné est la feintise ludique d'actes mentaux. La posture d'immersion qui est créée par ce vecteur est celle de l'intériorité subjective, comme par exemple le « monologue autonome » de Molly, qui clôt l'*Ulysse* de Joyce, puisque le texte simule un flux de conscience (verbale) : « Notre réactivation mimétique des pensées de Molly rêvassant dans son lit nous assigne notre propre vie mentale comme posture d'immersion : nous pensons les pensées de Molly » (Schaeffer, 1999, p. 245)

Le deuxième vecteur d'immersion est celui de la « feintise illocutoire », la feintise d'actes de langage. Ce dernier correspond typiquement à la fiction verbale hétérodiégétique (narration en « il ») : « Nous accédons à l'univers fictionnel à travers la voix et plus largement la perspective d'un narrateur qui prétend nous raconter des faits réels [...] » (Schaeffer, 1999, p. 246).

Le troisième vecteur d'immersion et celui de la « substitution d'identité narrative », correspondant en gros à la narration homodiégétique (narration en « je »), « [...] plus précisément dans tous les textes où la feintise se situe en amont des actes de langage, au niveau de la figure du narrateur, comme c'est le cas dans une autobiographie fictive » (Schaeffer, 1999, p. 246) .

Selon Schaeffer, « Toutes les combinaisons sont possibles, et cela parce que nous avons tous appris dès notre enfance à changer de posture d'immersion au cours de nos explorations fictionnelles » (Schaeffer, 1999, p. 270), en particulier dans les passages en focalisation interne des fictions hétérodiégétiques et donc qui relèvent de « séquences homodiégétiques indirectes », dont la présence la plus patente est le discours indirect libre (représentant les paroles intérieures d'un personnage, tout en les transcrivant à la troisième personne). Dans ce cas, le lecteur passe de la deuxième à la troisième posture d'immersion, changement d'autant plus aisé que « la focalisation interne est une de nos stratégies interprétatives les plus courantes dans la vie réelle » (Schaeffer, 1999, p. 267). Donc un lecteur peut très bien adopter simultanément et naturellement deux postures d'immersion.

UN NOUVEAU PARADIGME POUR LA LECTURE LITTÉRAIRE

Un nouveau paradigme théorique

Dans cette dernière partie, nous ne ferons qu'esquisser l'impact de la théorie de Schaeffer sur la didactique de la littérature. Le modèle de lecteur de Schaeffer propose un nouveau paradigme théorique pour la lecture littéraire qui présente trois innovations. Premièrement, le lecteur en immersion intègre le monde fictionnel de l'œuvre et la réception mentale du lecteur ; il dépasse donc la scission sujet ou texte et propose l'intégration du sujet dans le texte. Deuxièmement, le texte littéraire apparaît comme embrayeur de l'imaginaire du lecteur et non comme objet d'analyse ou déclencheur d'affectivité. Troisièmement, ce paradigme marque un retour à l'expérience réelle (phénoménologique) de la lecture littéraire comme entrée dans un monde imaginaire.

Principes didactiques

La transposition de la théorie de Schaeffer modifie la didactique de la lecture littéraire selon quatre principes :

1. relativiser le lectant et favoriser les conditions d'entrée en fiction du lecteur empirique ;
2. intégrer la notion d'immersion qui est facilement transposable de par sa proximité heuristique ;

3. concevoir le discours littéraire non comme simple objet d'analyse mais comme discours et acte prédicatif qui propose un monde⁵ à habiter par un destinataire ;
4. élaborer une didactique dialectique qui relie lecture-immersion et lecture-interprétation⁶.

BIBLIOGRAPHIE

- Daunay, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une lecture bathmologique. In A. Rouxel & G. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 233-243). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Bœck & Larcier (1re éd. : 1996).
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- Jauss H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad). Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1999). *La lecture*. Paris : Hachette (1re éd. : 1993).
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In A. Rouxel & G. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pavel, T. (1988). *L'Univers de la fiction*. Paris : Seuil.
- Pelletier, J. (2005). Deux conceptions de l'interprétation des récits de fiction, *Philosophiques*, 32 (1), 39-54.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.
- Poslaniec, C. (2008). *Se former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In C. Tauveron (Ed.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Programme national de pilotage* (pp.19-30). Paris : SCEREN.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schmitt, M. P. (1994). *Leçons de littérature*. Paris : L'Harmattan.
- Tauveron, C. (Ed.). (2001). *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron, C. (Ed.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

5 On retrouve ici les fondements de l'herméneutique de Paul Ricoeur (cf. Ricoeur, 1986, p.128)

6 Une telle didactique permettrait ainsi de concilier les émotions et l'interprétation, cf Rouxel 1996 ; Langlade ,2004 ; Jouve, 2004 ; Pelletier, 2005.