

## **LECTEURS EXPERTS, LECTEURS CONVERS. DE QUELQUES LECTURES, EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET AILLEURS**

---

Martine BURGOS

Il y a quelque chose de paradoxal, voire absurde, à s'engager dans une recherche dont l'objectif est de réfléchir sur la manière dont lisent, s'investissent dans la lecture... des non-lecteurs. Paradoxal, mais pas forcément absurde ni tout à fait inutile. Ce dont je souhaiterais convaincre par ce qui suit.

Il arrive qu'un adolescent, mettons un jeune en dernière année de C.A.P. menuiserie, déclare de manière violemment provocante, revendiquant cet état comme un droit conquis contre l'institution scolaire qui lui a fait un mauvais sort, qu'il ne lit pas. On peut souligner le caractère positif de la représentation identitaire que véhicule cet aveu aux yeux de celui qui l'assume. la forme négative du propos inclus cependant comme possible qu'il n'a pas pu, voulu ou su réaliser, l'acte même de lire.

Le rire pas plus que le silence incrédule, en réponse à la question posée – admettons que la déclaration de non-lecture soit faite au professeur ou au sociologue – ne nous feront croire que cette non-pratique ne renvoie à aucun imaginaire, à aucune représentation de soi en posture de lecture, à aucune légitimité potentielle de la lecture chez l'adolescent soumis à la question.

En premier lieu parce que la déclaration de non-lecture recouvre, de fait, de multiples pratiques effectives de lecture.

Ces jeunes scolarisés, évidemment, lisent. Mais ils ne lisent pas ce que lisent les détenteurs du savoir-lire, ce qu'on leur présente comme le livre par excellence : épais sans image, écrit petit, avec des mots inusités dans la vie, des tournures impossibles à entendre, des descriptions de lieux et situations improbables.

Ils ne lisent pas non plus de la manière qui convient : ils entament un livre et ne le finissent pas, ils parcourent certaines rubriques des journaux (les faits divers, la banlieue, un peu le sport), ils feuilletent des revues, s'attardant plus sur les images que sur le commentaire, s'informant de la sortie des derniers

produits de l'industrie cinématographique américaine de masse par les affiches dans le R.E.R., les panneaux publicitaires, etc. Bref, ils font quotidiennement, la preuve de leur compétence à lire, c'est-à-dire à comprendre un énoncé écrit dans certaines limites sous certaines conditions. Mais, confrontés aux exigences et aux modèles de l'institution scolaire, en ce qui concerne, en particulier la lecture « littéraire », cette compétence leur paraît nulle.

En second lieu, parce que la lecture reste, pour des raisons fondamentalement ancrées dans l'histoire de notre occident moderne, une pratique qui détermine, dès l'enfance, le rapport de l'individu à l'espace social. Dans ces conditions, celui qui se reconnaît même à tort comme non-lecteur se définit, en partie, par défaut.

## **Lecture et procès d'individuation**

Et d'abord parce que la première expérience de socialisation de type spécifiquement « moderne » que fait l'enfant se déroule, de plus en plus à l'école. C'est à l'école, en classe que l'on commence à s'adresser systématiquement à lui en tant qu'« individu », défini par rien d'autre que par ses actes, ses paroles, ce qu'il effectue lui-même. Il est le fils de ses oeuvres, hors le réseau des liens familiaux qui lui donnaient identité et consistance sans qu'il l'ait voulu ou mérité encore.

Cette façon qu'a l'école de s'adresser à l'enfant comme à un « individu » atomisé, serait-ce sur un mode particulièrement affectueux, maternel, serait-ce pour lui faire mieux comprendre sa dépendance par rapport au groupe de ses pairs et lui faire mieux admettre les règles de la vie ensemble, ce qui génère ordre et beauté, c'est une manière de préparer son entrée prochaine dans l'univers des textes, dans l'univers des discours et des récits écrits et réciproquement. On sait d'ailleurs l'importance que revêt aux yeux des enfants et des parents la grande section de maternelle : la classe de « mat'sup » a ceci de magique que, pour la première fois, les enfants s'y exercent à la reconnaissance et à la réalisation de graphismes abstraits, le plus souvent à partir des signes composant leur nom et prénom, ce qui installe d'emblée l'apprentissage de la lecture / écriture presque à l'initiale d'un procès d'individuation, fondateur de la sociabilité occidentale moderne.

Autrement dit, qu'on le déplore ou qu'on s'en réjouisse, l'école est, d'abord, le lieu où l'enfant occidental socialise son expérience de la séparation, modélise son rapport singulier au monde, découvre ensemble son existence de sujet social, individualisé, et la nécessaire soumission à des normes générées par une collectivité avec laquelle il n'a pas de liens naturels, spontanés.

En raison de cette antériorité par rapport à tous les groupes – hormis le groupe familial – auxquels nous participerons tout au long de notre vie, l'école représente certainement, un moment privilégié dans l'histoire de vie de chacun d'entre nous (1). C'est la période où nous nous découvrons et nous construisons comme sujet social, participant d'une communauté idéale, composée d'individus, tous égaux mais tous différents, les deux aspects étant également soulignés et développés dans les pratiques scolaires – tel est du moins le pari humaniste de l'institution.

---

(1) Sur l'importance de l'école et de la lecture dans la construction identitaire, voir Martine Burgos, « Un récit en creux », in *Revue des Sciences Humaines*, t. LXIII, N° 192, oct.-déc. 1983, exemple cité pp. 80-81.

La relation à l'écrit qu'encourage l'école primaire me paraît répondre à cette double préoccupation : apprentissage des codes et individuation. On y apprend les règles de compréhension de textes dont la lisibilité ne pose en principe pas problème puisqu'ils ont été écrits ou choisis pour s'adapter aux niveaux de compétence lectorale de l'enfant scolarisé. Parallèlement, on développe l'imagination, en prenant de plus en plus fréquemment appui sur des écrits, récits, contes, poèmes, qui sont autant de propositions et d'appels à la créativité de l'enfant.

Prise dans ce réseau, l'imagination reconduit la structure duelle d'un mode classique d'apprentissage où le plus intime, le plus singulier trouve à s'exprimer au travers des formes archétypales, universelles, que l'enfant apprend à reconnaître dans et par l'écrit, lisant et racontant, lisant et écrivant. Ce faisant, l'écolier ne cesse d'interpréter les écrits, c'est-à-dire que sa compréhension est le premier moment d'une pratique où l'enfant investit ses désirs, son expérience, son savoir du monde. L'interprétation qui joue ainsi avec le texte, dans le respect d'un texte réglé, enrichit et ouvre la compréhension première sur d'autres sens.

La dimension d'expérimentation que les théoriciens de la littérature découvrent dans la pratique de la lecture ressortit de cette dialectique entre comprendre et interpréter que les enfants mettent si joyeusement en oeuvre, par exemple, dans les ateliers d'écriture.

L'entrée dans le second cycle me paraît instaurer, en ce qui concerne la relation aux écrits, aux textes littéraires en particulier, une rupture dommageable par rapport à ce modèle interactif.

## **Lecture de textes : la fabrique des experts**

En place d'un terreau fertilisant pour les imaginations, les textes apparaissent souvent comme des supports arides dont la structure seule aurait résisté aux assauts de cohortes d'herméneutes. Ce qui est en contradiction avec la nature « littéraire », toujours plus complexe et foisonnante, des oeuvres proposées à la lecture des collégiens puis des lycéens.

En effet, même si les recherches sur la « littéarité » effectuées dans les années 70-80 n'ont pas tenu toutes leurs promesses, on s'accorde cependant à reconnaître que la spécificité de l'oeuvre littéraire réside, en partie dans la polysémie de ses énoncés. Ce qui n'implique pas que la polysémie des éléments détermine l'ambivalence du tout et l'inutilité du travail sur les structures du texte mais ce qui oblige à prendre en considération la dimension interprétative de la lecture – ce que faisait, je le répète, le premier cycle d'enseignement, en dialectisant le procès d'acquisition de la compétence de lecture comme compréhension littérale des énoncés écrits avec la mise en oeuvre de l'imaginaire propre à chaque enfant.

Cette dimension polysémique reconnue dans les oeuvres littéraires aurait dû permettre de prolonger, en le problématisant, le procès d'individuation entamé à l'école. Ce ne fut, me semble-t-il pas le cas.

On a, en effet, depuis quelques années, multiplié les exercices techniques sur les textes : analyse lexicale, actancielle, travail sur la narrativité, les connecteurs, détermination des « topics » repérage des niveaux de signification, etc. Tous ces exercices, indispensables à une formation d'expert, sont souvent

menés de manière abstraite, sur le texte, en dehors de la relation vécue par l'élève à une oeuvre. Or, que peut bien signifier la compréhension des mécanismes textuels si ceux-ci ne sont pas rattachés à la production d'un sens pour l'élève ? On a là me semble-t-il un exemple du dramatique clivage qui s'instaure entre l'univers scolaire et le monde de l'adolescence, le premier produisant des compétences exclusivement finalisées par l'acquisition des diplômes, tandis que les jeunes réservent au second leurs investissements affectifs, culturels, existentiels (2).

Ainsi, alors que la plupart des théoriciens de la lecture fondent leur approche sur la possibilité d'une pluralité non contradictoire des interprétations que la polysémie, l'« ouverture » des textes littéraires autorise, au moment donc où une approche « experte » des textes pouvait s'appuyer sur une expérience vivante, diversifiée, problématisante des oeuvres, on assiste à la réduction sclérosante, en termes d'« instruments d'analyse », de ces notions nouvelles.

Si la « lecture méthodique », attentive à la dimension interprétative de la lecture, a récemment fait l'objet de recommandations ministérielles, l'analyse « textuelle » des oeuvres littéraires détient toujours, dans l'enseignement secondaire, une position dominante.

L'ennui avec cette approche qui considère avant tout le texte comme un système sémiotique dont la complexité doit être mise à plat pour que l'élève en reconnaisse tous les rouages, c'est, je le répète qu'elle néglige le fait que le texte littéraire est avant tout une « structure de réalisation » qui, comme le précise W. Iser, « ne peut être identique au produit / de la lecture / puisque c'est seulement la participation du lecteur qui permet la constitution du sens » (3). Cette participation mobilisant les facultés cognitives et émotives du lecteur, c'est le lecteur comme sujet qui s'investit tout entier dans sa lecture.

## **L'enseignement comme déni d'expérience ?**

Autrement dit, s'astreignant à enseigner prioritairement le « texte », le professeur s'adresse à des élèves comme à un apprenti expert auquel on n'accorderait pas le droit d'expérimenter. L'élève est ainsi confronté à la question des conditions de possibilités linguistiques, sémiologiques d'une oeuvre comme « structure de réalisation », mais il est tenu, de fait, de s'ignorer lui-même en tant que lecteur réel, en tant que sujet lisant.

A mesure que l'élève est invité à pénétrer toujours plus avant dans l'univers des signes – signes que lui adressent d'autres hommes qui ont voulu et veulent encore et toujours parler à l'imaginaire et à la conscience de ceux qui les lisent –, à mesure qu'il se forme comme sujet social, comme individu, l'institution scolaire lui dénie, semble-t-il le droit d'interpréter, d'entrer en interaction comme sujet avec le monde du texte, d'entretenir, en son nom propre, une relation de dialogue avec l'oeuvre. Bref, le droit d'être un lecteur. Or, on peut souhaiter que ce soit bien comme « lecteur » que l'élève entre dans l'univers fictionnel, poétique des oeuvres qui seront, ultérieurement, des objets d'étude et d'analyse.

Dans ces conditions, ne doit-on pas se réjouir que ni l'enfant, ni l'adolescent-

---

(2) Voir François Dubet, *Les lycéens*, Paris Le Seuil, 1991.

(3) Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, Mardaga éd., Bruxelles, 1985, p. 60.

lecteur ne soit vraiment prêt à adopter cette posture de technicien des textes à l'égard des oeuvres qu'il découvre ?

Il me paraît d'ailleurs peu probable qu'aucun lecteur adulte, lecteur ordinaire délivré de l'institution, adopte spontanément cette posture.

Non qu'il ne soit indispensable de développer et approfondir toujours plus la compréhension du texte, dans ses dimensions linguistiques, narratives actancielles, etc., mais cette compréhension ne saurait signifier quelque chose pour l'élève qu'à la condition, me semble-t-il, d'être rattachée à une pratique de lecture « ordinaire », une pratique d'interprétation spontanée, « naïve » au sens donné par Eco, à la mesure des « compétences » du lecteur, fruits de ses expériences antérieures, à un moment donné de son discours de vie.

Lecture ordinaire ne veut donc pas dire lecture ignorante ni même lecture de lecteur « moyen », cultivé sans être un spécialiste dans aucun des champs de connaissance auxquels renverrait une interprétation savante de l'oeuvre, lecteur moyen à partir duquel établir, comme le suggère Hans Jauss (4), l'horizon d'attente d'une époque. Or, si nous acceptons l'idée que les moyens d'une compréhension éclairée d'une oeuvre ne sauraient être développés hors une expérience esthétique effectuée par le sujet lecteur, alors, la reconnaissance de la légitimité de cette lecture ordinaire devrait inciter les enseignants à s'interroger sur la logique d'acquisition et la nature des compétences requises pour que s'instaure une dialectique entre compréhension et interprétation.

Le professeur de français plus qu'aucun autre enseignant, me semble-t-il, a pour devoir d'accompagner les élèves dans cette quête de sens qu'est la lecture comme « refiguration » de l'oeuvre (5). Ne pas interdire à priori ou imposer une direction aux élèves mais reconnaître au contraire la légitimité, la nécessité de cette quête. Le professeur de français plus qu'aucun autre parce qu'il est leur médiateur vers les oeuvres de langage, qu'il a pour mission de les leur rendre vivantes et familières, non pas d'abord comme objets de savoir mais comme manifestation passionnée, doit aider les élèves. Médiation d'autant plus nécessaire que, avec plus ou moins d'art ou de violence, tous les adolescents sont engagés, dans cette universelle recherche, au risque d'y perdre leurs illusions et leur candeur.

Ces quelques considérations générales m'ont été en partie inspirées par une recherche effectuée l'année dernière avec des jeunes d'un lycée professionnel de la région parisienne. De cette coopération, j'ai tiré deux constats : d'une part la majorité de ces jeunes se considèrent comme non-lecteurs, entendons par là qu'ils ne lisent pas de livres ; d'autre part lorsqu'on leur donne la possibilité de réaliser leurs compétences interprétatives (6), ces jeunes apparaissent comme des lecteurs au sens « ordinaire » du terme.

Prolégomènes à une enquête sur la réception : essai de typologie des compétences lectorales.

Cette situation m'a paru propice à une réflexion sur la compétence axiologique qu'induit la lecture « littéraire », à partir des performances réalisées, compétence que l'institution scolaire sollicite rarement parce qu'elle la tient pour une compétence subordonnée à l'acquisition des compétences techniques, savantes.

(4) Voir Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Le Seuil, 1978.

(5) Voir Paul Ricœur, *Temps et récit III*, Paris, Le Seuil, 1984.

(6) On trouvera un premier compte rendu de cette recherche dans *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, t. 37, N° 1, 1991, « Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ? », pp. 16-23.

Cette recherche se donnait pour objectif de dégager les modes et systèmes de lecture (7) de cette catégorie de lycéens qui semblaient manifester un intérêt particulier pour *Le grand cahier* d'Agota Kristof, roman que nous avons choisi de faire lire à des lecteurs appartenant à des générations différentes, dans trois pays européens, lors d'une précédente enquête comparative sur la réception (8). Dans ce cas, il s'agissait de lecteurs qui s'assumaient comme tels, suffisamment impliqués dans leur pratique de lecture pour accepter de participer à une expérience qui leur était proposée par voie de presse ou par l'intermédiaire d'affiches posées dans les bibliothèques qu'ils avaient l'habitude de fréquenter.

Un groupe de lecteurs, cependant, les plus jeunes, des lycéens de l'enseignement long, constituaient une sorte de lectorat captif, ayant été engagés dans l'aventure par leur professeur de lettres. Encore faudrait-il préciser que chaque élève était libre de répondre ou pas au questionnaire qui leur était ensuite soumis. C'est d'ailleurs l'usage que les lycéens français ont fait de cette liberté qui m'a donné l'idée d'engager une recherche sur les jeunes de l'enseignement professionnel.

En effet, contrairement à ce qui s'est passé avec leurs homologues allemands ou espagnols, nous avons éprouvé certaines difficultés à toucher les lycéens français. A Strasbourg où devait se dérouler l'enquête, il nous a été impossible, au moment où nous lancions cette opération, de trouver des enseignants qui acceptent de distribuer l'ouvrage d'Agota Kristof dans des classes de première ou de terminale. Dans le « grand » lycée parisien où, finalement, après accord de principe du proviseur, un professeur a bien voulu remettre le livre à ses élèves de première B, nous n'avons obtenu pour une trentaine de livres distribués qu'une demi-douzaine de questionnaires remplis. Les autres étaient restés vierges : le livre avait déplu au point que les élèves n'avaient même pas jugé bon de consigner leurs impressions ; ou bien la lecture de quelques pages leur avait suffi pour porter un jugement globalement négatif sur l'ensemble de l'ouvrage.

Il se trouve qu'au moment même où ces élèves de section « littéraire » manifestaient leur refus de lire le texte qui leur était proposé, à Strasbourg, mais nous l'ignorions, des élèves lisaient, avec passion, le roman d'Agota Kristof. Il s'agissait d'élèves de l'enseignement technique ou professionnel et d'une classe de première G d'un lycée « moins coté » que les établissements auxquels nous nous étions spontanément adressés, pensant y trouver les « bons » lecteurs que nous espérions pour notre enquête. Les professeurs, eux-même surpris par la réaction de leurs élèves, assez piètres lecteurs en général, nous ont contactés. Nous avons ainsi découvert un lectorat inattendu, inespéré pour ce livre. Il fallait

---

(7) La notion de système de lecture se distingue de celle de mode de lecture en ce que la première intègre le système de valeurs que le sujet investit dans sa lecture, tandis que la seconde renvoie à la manière dont le texte est appréhendé intellectuellement par le lecteur. Il s'agit d'une distinction élaborée à partir de l'analyse des discours interprétatifs sur les textes car, dans la pratique de lecture, les modalités de lecture sont immédiatement investies par les jugements de valeur ; inversement, les valeurs transisent nécessairement par des formes intellectuelles d'appréhension du texte. Pour une typologie des modes et systèmes de lecture, voir Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa, avec la collaboration de Martine Burgos, *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore, 1982.

(8) Les premiers résultats de cette enquête intitulée « Existe-t-il un lecteur européen ? » ont fait l'objet de quelques articles, voir en particulier :  
Martine Burgos, « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique », in Jean-Marie Privat et Yves Reuter, *Lectures et médiations culturelles*, PUL, 1991.  
Martine Burgos et Jacques Leenhardt, « La lecture, raison et passions européennes », in *Le Français Aujourd'hui*, N° 95, sep. 1991.  
Jacques Leenhardt, « Existe-t-il un lecteur européen ? », in *Lendemains*, N° 63, 1991.

donc s'interroger sur les raisons du succès du *Grand cahier* auprès d'un certain public et sur les raisons de son rejet par un autre.

Dans ces conditions très particulières de réception d'un texte littéraire, dans laquelle les habituels bons lecteurs devenaient les non-lecteurs et réciproquement, le recours aux seuls critères de compétence « techniques », rapportée à la « compréhension » littérale du récit, ne suffisait évidemment pas à fonder une hypothèse de travail. Les lycéens de l'établissement parisien étaient, à l'évidence, tout à fait capable de « lire », de suivre et comprendre dans son développement narratif, l'histoire que raconte Agota Kristof par le truchement des jumeaux, héros et narrateurs de ce récit. Si certains lycéens avaient rejeté l'ouvrage, c'était au nom de certains critères composant un autre type de compétence. Il ne suffisait pas, par ailleurs, de s'émerveiller de cette toute nouvelle compétence lectorale que les soi-disant non-lecteurs manifestaient brusquement à l'occasion d'une lecture du *Grand cahier*. Il était nécessaire d'aller y voir de près, de juger de la nature et de la qualité de ces lectures, de découvrir sur quelle compétence, de quel ordre, s'appuyait leur interprétation du texte.

Pour accentuer au maximum les caractéristiques contrastées de ces deux types de lectorat, j'ai choisi de mener cette recherche avec des lycéens de l'enseignement professionnel qui comporte une majorité de faibles ou de non-lecteurs.

Dans les faits, l'enquête s'est développée de manière quelque peu déséquilibrée puisque, pour des raisons qui paraîtront évidentes à tout enseignant de ces établissements, j'ai dû renoncer à faire passer un questionnaire écrit aux élèves de lycée professionnel. Du côté des lycéens de l'enseignement classique, je ne dispose donc que des quelques questionnaires parisiens évoqués plus haut (9). Du côté lycée professionnel, j'ai effectué une quarantaine d'entretiens en guise de pré-enquête (10).

Les hypothèses envisagées pour rendre compte de cette expérience de lecture ont évidemment dû prendre en considération à la fois la composition de ces publics, leur place dans l'institution scolaire, le milieu social, au sens large, auquel appartenaient les élèves et enfin le parcours biographique des lecteurs.

Si les entretiens m'ont fourni des informations extrêmement riches concernant les jeunes de LP, je possède, sur leurs camarades du lycée classique, en dehors des questionnaires de lecture proprement dite, des informations tout juste suffisantes pour établir une fiche signalétique (âge, sexe, profession des parents, quantité et types de lecture préférée).

Cependant, outre le contact direct que j'ai eu avec ces élèves, ce qui m'a donné l'occasion de les interroger sur les raisons de leur réaction négative à l'encontre de *Grand cahier*, les enseignants eux-mêmes, grâce aux échanges multiples que j'ai dû avoir pour les convaincre de l'intérêt de ma démarche, m'ont

---

(9) Pour des raisons qui tiennent à la position relativement « dominée » que pensent occuper, à tort ou à raison, les élèves de section G dans la hiérarchie des sections, représentation renforcée encore du fait qu'ils étudiaient dans un lycée prétendant à un moindre prestige par rapport aux deux établissements strasbourgeois qui avaient refusé l'enquête, j'ai préféré m'en tenir aux réponses et à l'image contrastée que me proposaient de leur lecture (de leur non-lecture et de l'échange qui s'ensuivit lors d'une intervention en classe) les lycéens parisiens qui se trouvent ressembler, trait pour trait, à ces « vrais » lycéens tels que décrits par François Dubet (*op. cit.*).

(10) Le projet s'est enrichi depuis d'une dimension comparative internationale puisque la même recherche est actuellement menée à Berlin, auprès des élèves d'une Berufsschule, par Dorothee Röseberg enseignante à la Humboldt Universität zu Berlin. Une enquête similaire devrait démarrer prochainement en Grande-Bretagne, auprès d'étudiants d'une « vocational school » de la banlieue londonienne.

beaucoup appris, indirectement, sur les conditions générales de production de la lecture scolaire. Certains ont accepté fort obligeamment, de se plier à l'exercice auquel ils ne souhaitaient pas soumettre leurs élèves. J'ai ainsi collecté auprès des enseignants, des proviseurs et de membres du rectorat, des témoignages sur la lecture qu'ils avaient eux-même faite du *Grand cahier* et qui justifiaient à leur yeux - cela de manière tout à fait légitime leur refus ou leur autorisation de distribuer aux élèves qui leur étaient confiés le roman d'Agota Kristof. Ce corpus de lectures constitue le fond des lectures d'experts.

J'ai découvert un autre dossier comprenant des articles parus dans la presse en 1986, au moment de la parution du *Grand cahier*, auxquels j'ai joint les articles sur l'adaptation théâtrale qui en a été faite par Denise Bonal et Jeanne Champagne, spectacle d'abord monté au Théâtre municipal de Cherbourg en 1990 et présenté au Théâtre Gérard-Philippe de Saint Denis en automne dernier.

La dizaine de personnes, des deux sexes, de différents âges et milieux, que j'ai interviewées au moment de composer le questionnaire pour l'enquête sur « le lecteur européen », sont une source d'information sur la lecture « ordinaire » dont il a été question plus haut.

J'accorderai enfin une attention particulière à la lecture que propose l'auteur lui-même. J'appelle « lecture » dans ce cas, ce que les discours de l'écrivain laissent deviner du type de rapport qu'il établit entre le monde de son expérience (en tant que créateur) et l'univers fictionnel de son oeuvre. Cette lecture est exposée, de manière très simple par Agota Kristof, dans divers fragments d'interview publiés à l'occasion de la parution du *Grand cahier* ou du prix de la Francophonie qui lui fut décerné en 1989, dans des entretiens publiés ou inédits, etc.

Je différencie des groupes de lecteurs selon qu'ils appartiennent à la catégorie des lecteurs « experts » (le corps enseignant », à celle des lecteurs « professionnels » (critiques et dramaturges) ou à celle des lecteurs « ordinaires », réservant le qualificatif de « convers » aux adolescents avec qui j'ai mené ma recherche. J'ai choisi ce dernier terme pour des raisons de balancement euphonique avec celui d'experts, parce qu'il désigne dans la hiérarchie monacale, les frères de basse extraction, voués aux tâches les plus humbles, et qu'enfin il renvoyait à l'espèce de « conversion » à la lecture – même si elle fut légère, provisoire certainement – que le livre d'Agota Kristof a opéré chez certains de ces jeunes non-lecteurs.

Quels réseaux de significations, quelles interprétations, selon quelles modalités, quelles perspectives sur l'oeuvre, ces lectures proposent-elles ? En quoi et dans quelle mesure ces interprétations se distinguent-elles des lectures faites par les jeunes de LP ? Quelle idée la « lecture » de ces lecteurs donne-t-elle de la réception du roman d'Agota Kristof hors l'institution scolaire ? Quelles compétences mobilise-t-elle chez tous ces lecteurs ?

A compréhension égale du texte – mais que faut-il désormais entendre par là ? –, la logique interprétative que les faibles ou non-lecteurs patentés mettent en oeuvre renvoie-t-elle à un rapport à l'oeuvre d'une autre qualité que celui des lecteurs experts, professionnels ou ordinaires ? On opposerait ainsi la profondeur, la complexité de la lecture des uns à la superficialité sommaire des autres.

Je n'ai pas l'intention de rendre compte ici du détail des dossiers présentés plus haut. J'indiquerai seulement quelques traits caractéristiques des lectures proposées en les rapportant à cette notion de compétence dont on aura compris

qu'à être travaillée prioritairement et parfois exclusivement en termes d'acquis techniques (vocabulaire et grammaire de la langue, du récit) elle me paraît constituer le point de plus haute résistance à une approche ouverte de la lecture. Ce qui, je le souligne une fois de plus, avec vigueur, ne signifie pas qu'on puisse se passer d'une telle compétence, et qu'il ne soit pas nécessaire de l'affiner et de l'approfondir, puisqu'on ne saurait se passer d'une lecture « littéraire », « garde-fou de l'interprétation » (11). Mais, pour être accepté par des jeunes faibles ou non-lecteurs, adolescents en général rétifs à l'apprentissage des règles à moins qu'ils soient en mesure de percevoir l'intérêt vital de leur application, ce travail doit être « accroché » à une recherche personnelle, démarche à visée interprétative dans laquelle l'adolescent s'investit, à la mesure de ses moyens, à l'échelle de son monde. Autrement dit, pour reprendre la distinction faite par Umberto Eco, le meilleur moyen de rendre ces jeunes sensibles à la dimension littéraire d'un texte, à la possibilité d'une lecture « critique » sinon savante, est de leur fournir d'abord l'occasion d'être des lecteurs « sémantiques », sachant que :

« L'interprétation sémantique ou sémiotique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives) » (12).

## Lisibilité, littéarité et compétences lectorales

Précisons tout d'abord que *Le Grand Cahier* répond parfaitement à la définition du « livre de littérature de masse » qui correspond, selon Nicole Robine, au « livre intermédiaire » imaginé par les lecteurs de « mauvais genres », entre le livre touffu où l'on se perd et le magazine qui encourage une lecture fragmentaire, déviante par rapport à la norme :

« Le livre de littérature de masse répond aux aspirations de ces lecteurs en quête de lectures faciles à choisir, lisibles sans barrières linguistiques, à l'intrigue simple et aux péripéties multiples. » (13)

En ce qui concerne la lecture littérale, la compétence exigée par le récit d'Agota Kristof n'est pas supérieure à celle que demande la lecture d'un « Harlequin », et même plutôt moindre. Que l'on compare, par exemple, l'extrait suivant, tiré de *Quand la passion s'éveille* de Lindsay Armstrong :

« Le temps passa. Daphné travailla d'arrache-pied à la restauration de Crawford Downs. Susie multipliait les bêtises en compagnie de Georgie le colley, quant à Natacha, elle retournerait bientôt en pension. Cette pensée attristait la jeune fille :

(11) Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, p. 34.

(12) *Id.*, p. 36. Cette distinction qui permet de saisir en quoi le texte constitue le « paramètre de ses propres interprétations » (p. 66) ne contredit pas celle qu'établit Wolfgang Iser entre « directives » du texte et les « évaluations » des lecteurs : « Un texte littéraire formule des directives vérifiables sur le plan intersubjectif en vue de la constitution d'un sens, mais celui-ci, en tant qu'il est un sens constitué, peut produire les émotions les plus diverses et susciter des jugements très différents. Ce que le texte provoque relève de l'intersubjectif et fournit par là une base de comparaison pour juger les évaluations du lecteur » (Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985, p. 57).

(13) Nicole Robine, « Lecteurs et lectures de mauvais genres », in *Pratiques*, N° 54, juin 1987, p. 102.

devoir quitter la vie au grand air, se séparer de son cher Cornflower... Aux yeux de Daphné, l'attitude de Natacha prouvait combien sa belle-fille s'était adaptée à sa nouvelle vie. » (14)

au début d'un chapitre du *Grand cahier* intitulé « La fin de la guerre » :

« Pendant des semaines, nous voyons défiler devant la maison de Grand-mère l'armée victorieuse des nouveaux étrangers que l'on appelle maintenant des Libérateurs.

Les tanks, les canons, les chars, les camions traversent la frontière nuit et jour. Le front s'éloigne de plus en plus à l'intérieur du pays voisin.

En sens inverse, arrive un autre défilé : les prisonniers de guerre, les vaincus. Parmi eux, beaucoup d'hommes de notre pays. Ils portent encore leur uniforme, mais ils n'ont plus d'armes, ni de galons. Ils marchent à pied, tête baissée, jusqu'à la gare où on les embarque dans des wagons. Pour où et pour combien de temps, personne ne le sait. » (p. 165)

Du point de vue de la stricte compétence technique, il m'apparaît à l'évidence que le roman de la collection « Harlequin » en exige une bien plus soutenue. Ce court extrait multiplie en effet les obstacles pour des lecteurs qui ne seraient pas rompus à la lecture courante : consonance étrangère des lieux et personnages, imprononçables pour le lectorat potentiel de ce texte, ce qui implique une saisie globale des mots ; rapports apparemment compliqués entre les personnages puisque le lecteur ignorant des 74 pages qui précèdent l'ouverture de l'épisode éprouvera quelque difficulté à s'y reconnaître, ce qui implique, outre leur mémorisation, une mise en place suffisamment solide des liens affectifs et de parenté entre Daphné, Susie, Natacha et Georgie (le chien) pour qu'aucune ambiguïté n'investisse le paragraphe, ce qui risquerait de produire des effets de sens inattendus et inconvenants (cf. *Le grand cahier*) ; utilisation complexe des temps, mais je laisse aux spécialistes le soin d'étudier les indications d'aspect et le système des notations modales, etc.

Comparées aux compétences de technique lectorale investies dans la lecture de *Quand la passion s'éveille*, les compétences induites par *Le grand cahier* paraissent donc plutôt sommaires : pas de noms compliqués, une description au présent, un ton uniforme, un lieu référé à un personnage dont la relation avec les narrateurs est explicite et claire pour n'importe quel lecteur (Grand-Mère), des personnages collectifs (une armée, des prisonniers) dont le récit souligne avec insistance le changement de leur statut d'actant. Une situation extrêmement embrouillée, sans doute, mais que l'écriture s'attache à clarifier au prix de lourdeurs stylistiques, de répétitions, afin que le lecteur ne s'embrouille pas dans sa représentation de l'espace et des mouvements qui s'y opèrent.

Au plan des structures narratives, on pourrait facilement s'amuser à développer le même type de parallèle entre ce pur produit de la littérature de masse qu'est un roman « Harlequin » et le récit d'Agota Kristof. On en tirerait des conclusions similaires. Si, comme l'indique également Nicole Robine, d'un produit à l'autre,

« la reproduction des structures narratives agit comme les formules des contes que l'enfant ne se lasse pas d'entendre. La lecture revêt un aspect ludique. » (15)

---

(14) Lindsay Armstrong, *Quand la passion s'éveille*, Paris, Harlequin, 1991, p. 75.

(15) *Id.*, p. 103.

alors, *Le grand cahier* participe pleinement de cette tradition.

Le récit d'Agota Kristof se caractérise en effet par sa chronologie absolument linéaire, l'absence de recours aux moyens que se donne habituellement la littérature – la littérature de masse usant avec quelque retard des mêmes moyens techniques que la « grande » : voir le fragment de discours indirect libre de l'exemple cité – pour construire la psychologie des personnages, l'auteur appliquant systématiquement le parti-pris de désigner les acteurs de cette histoire par le lien de sang (notre Mère, Grand-Mère) ou de proximité spatiale qu'ils ont avec les narrateurs (la voisine), leur fonction sociale (l'officier, le cordonnier, la servante du curé) ou encore un trait qui les stigmatise (Bec-de-Lièvre). Les épisodes sont courts et précédés d'un titre qui en désigne clairement le *topic*.

Cette structure narrative proche du conte a d'ailleurs été soulignée par de nombreux lecteurs « professionnels ». Ils y ont vu, avec raison je pense, une des clefs du succès populaire – j'ajouterais international – du livre.

En fait, et on l'aura constaté en comparant les deux extraits cités plus haut, ce ne sont ni la compétence philologique ni la compétence narratologique exigées pour la compréhension littérale de ces textes qui permettent de les distinguer. En termes de « lisibilité », le roman d'Agota Kristof présente des difficultés moindres que le roman « Harlequin ». Autrement dit, l'investissement des savoirs techniques, ceux que l'école apprend aux adolescents, nécessaires pour lire *Le grand cahier* est minime.

De là à imaginer que c'est en raison justement de cette facilité littérale qu'il a été lu avec succès par les élèves de LP – ce qui n'est pas en soi une surprise – et qu'il a été rejeté par les lycéens de l'enseignement long, les « apprentis experts » du système, il y a un pas que j'oserai franchir. Formés à travailler le « texte », ces derniers se sont trouvés, semble-t-il, désarmés devant un texte qui, dans sa matérialité linguistique, ne leur résistait pas. Rien de plus plat, de plus transparent, de moins métaphorique que cette écriture. Pas de pavés descriptifs, un système argumentatif limpide, un sujet d'énonciation dont la neutralité homogène décourage l'analyse rhétorique, etc. Bref, pratiquement aucune accroche pour le commentaire scolaire. Or les conditions dans lesquelles l'enquête s'est effectuée dans le lycée parisien ont rendu la lecture du *Grand cahier* très dépendante de l'institution. La distribution des livres et des questionnaires a été faite directement par le professeur de français, ce qui rapprochait l'enquête d'un exercice scolaire – d'autant que certaines questions avaient une formulation un peu scolaire, en effet.

Dans le lycée professionnel, en revanche, connaissant la relation problématique que beaucoup de jeunes entretiennent avec l'institution, j'ai pris soin d'établir la différence entre ma démarche, portant sur l'interprétation, le comment on « lit », et une démarche d'évaluation ordinaire, portant sur le comment on « déchiffre » (16). J'ai par exemple suivi, pendant plusieurs semaines, les cours de français avec le élèves que je voulais interviewer, assise à côté d'eux, prenant des notes, essayant, dans la mesure du possible, de

---

(16) La démarche était suffisamment inusitée pour que, voulant prévenir les élèves d'un changement de lieu, un membre de l'équipe pédagogique pose sur la porte du CDI où se déroulaient habituellement les entretiens, un panneau surmonté de l'indication : « *Test de lecture* » (souligné par moi).

marquer par la place que j'occupais dans la salle de classe que, sans être élève, je n'étais pas non plus une enseignante.

Si les élèves de LP se sont donc trouvés relativement libérés des contraintes scolaires au moment d'aborder le roman d'Agota Kristof, il n'en a donc pas été de même pour les lycéens parisiens. N'ayant pu reconnaître un « bon » objet en ce livre qui ne leur fournissait pas l'occasion d'utiliser leurs compétences de bons élèves, ils n'ont pu que le rejeter, affichant un certain mépris pour l'absence de style, l'accumulation des stéréotypes, de scènes scabreuses. Un de ces élèves a refusé de poursuivre la lecture du *Grand cahier* au-delà du chapitre intitulé « Bec-de-Lièvre » dans lequel figure une scène de bestialité. Pour lui, le récit d'Agota Kristof n'était qu'un roman pornographique et il ne comprenait pas comment on avait pu distribuer un tel ouvrage en classe. Un autre considérait que l'écriture du *Grand cahier* relevait du pur procédé. Point. Cette affirmation, tout à fait acceptable, exprime une opinion hâtive aussi longtemps qu'elle n'est pas argumentée par une réflexion sur la problématique de l'œuvre considérée dans sa totalité, comme structure significative.

Un autre aspect de la pratique lectorale, qui renvoie à un autre genre de compétence, a pu intervenir dans la manière dont les élèves, dans chaque établissement, a interprété *Le grand cahier*.

Pour des raisons d'ordre économique, nous avons distribué le roman d'Agota Kristof en format de poche. La maison d'édition est certes prestigieuse mais enfin, pour des lycéens d'un quartier bourgeois et intellectuel du centre de Paris, cela ne constitue pas un critère suffisant de qualité. Tout adolescent de ces milieux sait qu'il y a pléthore de livres publiés, du bon et de l'exécrable, que les libraires soldeurs présentent à prix cassé des ouvrages parus dans de grandes maisons d'édition, avant qu'on les envoie au pilon ; ils ont une pratique, au moins indirecte, des débats autour des livres, etc. Pour eux, le livre n'est pas un objet sacré. On peut le jeter parce qu'il est périmé, insipide, de goût vulgaire, dégoûtant ou indigeste. Nous entrons là dans un domaine de compétences qui ne relèvent plus du scolaire – encore que la représentation que se font les lycéens du standing de leur établissement renforce certainement la détermination qu'ils tiennent de leur milieu social, à discriminer. Il se trouve que les critères de cette discrimination vont dans le même sens, renforcent les critères de la compétence scolaire. C'est toujours l'œuvre comme « texte » qui l'emporte. Pornographique, *Le grand cahier* ? Assurément, pour ce lycéen, puisque les scènes sexuelles sont représentées sans style – comme si la littérature pornographique pouvait se passer d'effets de style –, mais ici « style » renvoie à travail *visible* – support du commentaire de texte – sur la langue.

Les élèves de LP, faibles ou non lecteur, ont au contraire leur potentiel de révérence à l'égard de la littérature, intact. Si la littérature ne les concerne pas, n'entre pas dans leur monde, elle continue d'exister dans sa différence radicale, sacralisée, réifiée. Il y a ceux qui voudraient mais n'osent, dans leur grande humilité, pénétrer dans la maison de Dieu ; d'autres, mécréants, qui crachent sur l'image du Seigneur et méprisent ses servants ; d'autres encore qui pratiquent un culte modeste, ne fréquentent que les églises rustiques, à l'écart des évêques et des docteurs. On leur donne à lire *Le grand cahier*, ils s'en emparent et vivent le mystère de l'Eucharistie :

« C'est un livre à manger et pas à lire. Je l'ai dévoré. J'avais pas lu depuis la sixième. » (17)

Pour les lycéens de LP, dont j'ai dit plus haut qu'ils me semblaient avoir exorcisé la peur de l'évaluation, pour eux-mêmes, le fait que ce livre leur ait été fourni par des personnes de confiance – en ce qui concerne leur compétence de lecteurs – était une garantie suffisante de la *qualité* du roman.

Par ailleurs, la lisibilité immédiate du texte, condition du succès de *leur* lecture, n'était pas de nature à entamer leur confiance dans l'objet : dénués pour la plupart de cette compétence d'expert qui a aveuglé les lycéens parisiens, dressé un obstacle infranchissable à une autre approche de l'univers fictionnel, ils ont vécu pleinement cette expérience toute neuve de lecture.

Grâce à le « simplicité » linguistique du texte, ces lecteurs convers n'ont pas eu besoin de recourir au dictionnaire pour comprendre les mots et les phrases. Dans le cas du *Grand cahier*, la compétence encyclopédique exigée du lecteur est apparemment si mince qu'elle met tous les lecteurs à égalité au moment de pénétrer dans l'univers du texte. Qui ne sait ce que signifient des mots aussi communs que « prendre », « donner », « le cordonnier », « Grand-Mère », « tuer », « cracher », « armée », « guerre » ? Et justement, le récit ne se déroule pas au cœur d'une guerre en particulier, dans un endroit précis du monde, dont la représentation exigerait qu'on mobilise un vaste savoir géographique, historique, stratégique, que sais-je – et s'adressant à ces lecteurs, cela signifierait la production d'un ouvrage lourdement didactique et explicatif, illisible. Il s'agit de la guerre vécue par des narrateurs qui n'ont eux-mêmes aucun savoir, aucun repère, des enfants ignorants de toute guerre ? Or qui ne sait ce qu'est la guerre ? Qui n'a lu ou entendu dans son enfance des contes ?

La force de ce livre est sans doute de construire un univers d'une douloureuse complexité à partir de mots dont chacun croit posséder le sens. Cette croyance, partagée par tous les lecteurs, donnait aux faibles et non-lecteurs du lycée professionnel la possibilité d'*interpréter* une œuvre, ce que ne leur permettent ni les textes « difficiles » qui, par leurs structures langagières ou narratives, leur sont inaccessibles, ni les textes de la littérature de masse qui ne se laissent pas à proprement parler interpréter parce qu'à travers eux les stéréotypes seuls s'impriment, seule la voix de la doxa s'entend, avec laquelle on ne discute pas puisqu'elle a pour fonction de rassurer sur les valeurs de référence du groupe plutôt que de les questionner (18).

J'ai dit « interpréter une œuvre » car *Le grand cahier*, comme tout texte littéraire, exige pour être « compris » davantage qu'une lecture littérale ou, plus

---

(17) Ce commentaire a été fait par une élève de CAP couture à l'occasion d'une présentation que Jeanne Champagne et les comédiens de sa troupe faisaient de leur travail d'adaptation théâtrale du *Grand cahier*, dans un lycée professionnel de la Seine-Saint-Denis. Il m'a été communiqué, entre autres documents et témoignages, par Geneviève Brunet, du Théâtre Gérard-Philippe de Saint-Denis, que je remercie chaleureusement pour son aide.

(18) Cette affirmation demanderait d'ailleurs à être nuancée car elle semble ne pas tenir compte du rôle formateur et d'information que peut avoir cette littérature dans le parcours biographique des lecteurs. Voir à ce propos la thèse inédite de Georges Paizis, '*Reine ou esclave...'* *Conflicting images of women in the contemporary 'romantic novel' in France*, Birbeck College, University of London, 1986. Avant d'entrer dans une littérature qui problématise la parole doxique, d'être en mesure d'en apprécier la dimension transgressive, quel futur grand lecteur ne s'est pas construit de la lecture du *Club des Cinq*, des aventures de Kit Carson ou de la série des *Alice* qui, dans les années 60, faisait fureur auprès des élèves des « bons » lycées d'alors ? Par ailleurs, cette littérature de masse peut donner lieu à un véritable travail d'interprétation lorsqu'elle est lue par ceux à qui elle ne s'adresse en principe pas. L'interprète le plus délicat du *Grand cahier* était un lecteur de LP, rompu à cet exercice par la lecture des romans sentimentaux qu'il tenait de sa mère.

exactement, sa compréhension littérale enclenche simultanément un procès d'interprétation au plan de la structure idéologique (19), de la « vision du monde » (20), du système de valeurs qui organise le monde du texte.

Sur ce plan, les élèves de LP ne me paraissent pas moins « compétents » que les trois catégories de lecteurs précédemment évoquées qui composent le milieu de réception ordinaire des ouvrages de fiction : lecteurs professionnels, ordinaires et experts.

### **Quelques considérations sur les performances lectorales de lecteurs professionnels**

Le lien entre les deux premiers groupes ne fait pas de doute. Les professionnels comme les journalistes ou gens de théâtre (nous retiendrons ici le discours qu'ils tiennent à propos de leur spectacle plutôt que ce qu'induit comme lecture le spectacle lui-même) s'adressent à un public de lecteurs ordinaires. Il s'agit de leur permettre d'identifier le roman, de le distinguer des autres productions du mois, de la saison. Les textes critiques sont donc des présentations de l'ouvrage et de l'auteur dont il est précisé qu'elle a écrit là son premier roman. Une photo d'Agota Kristof en gros plan accompagne 8 articles sur 13, rapprochant ainsi davantage le livre de son public. Mouvement de familiarisation avec l'auteur renforcé par la présence de fragments d'entretien dans lesquels Agota Kristof livre quelques éléments de sa biographie, explique les liens entre l'univers de son roman et sa propre vie, les conditions d'écriture et de publication du livre, etc. On cultive l'effet d'annonce : « Attention, voici du génie ! » (*Marie-France*, mai 1986). On construit l'image d'une sociabilité autour du livre :

« [...] Comme on l'a déjà traduit en anglais, en italien, en suédois et dans deux ou trois autres langues, il est prudent de s'en nantir avant de partir en vacances si on ne veut pas avoir l'air du cousin de province qui ne sait même pas ce qui se passe de l'autre côté de sa rue. » (*L'Express* de Neuchâtel – où vit Agota Kristof –, 25 juin 1986)

Ou encore :

« Dans la masse des livres de la rentrée, souvent si plate, je n'avais pas prêté attention à ce livre. Luc Estang, lecteur vigilant, m'aide à réparer mon erreur. » (*Nice Matin*, 21 décembre 1986)

Quelle qu'en soit la longueur, ces comptes rendus de lecture suivent à peu près le même modèle : une phase d'introduction manifestant l'étonnement devant la qualité du livre, quelques mots sur Agota Kristof, une qualification générique du livre (« conte cruel », « conte blême », « fable noire », « roman de l'immanence », parabole, « inventaire cynique »), de son ton et de son style (« stylisation symbolique », « humour noir », « sans poésie ni art », « humour grinçant particulièrement macabre », « objectivité monstrueuse », « diabolique

---

(19) « [...] Tandis qu'une charpente actancielle se présente [...] comme un système d'oppositions vides, une structure idéologique, elle, [...] se manifeste quand des connotations axiologiques sont associées à des pôles actanciels inscrits dans le texte. » Umberto Eco, *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 234.

(20) Voir Lucien Goldmann, *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 1959.

candeur », « humour et tendresse », etc.), enfin une présentation des personnages et du contexte de guerre qui permet d'introduire les principaux *topics* du roman. La conclusion rend compte de l'effet produit sur le lecteur professionnel, étonnement, fascination, avec ou sans émotion. On trouve aussi quelques références à des auteurs auxquels fait penser le livre d'Agota Kristof : Kafka, Brecht, Kadaré, Kastner, Grimm, Perrault, Eugène Sue... Hormis l'article du *Figaro*, franchement critique, tous les articles sont enthousiastes.

Du point de vue des modes de lecture, ces textes critiques révèlent, pour la plupart, le mouvement opéré à partir d'un choc émotionnel vers une interprétation symbolisante. La dimension allégorique permet d'exprimer une sorte d'adhésion d'ordre esthétique à l'univers de cette fable sans morale. Les lecteurs professionnels entretiennent un rapport de fascination pétrifiante à l'univers fictionnel, tout particulièrement à l'égard des jumeaux, porteurs d'une vérité cruelle, absolument cruelle en ce qu'elle rend vaine l'idée même d'un message.

La seule lecture qui va au-delà de ce rapport de fascination me paraît être celle de Dominique Durand, dans *Le canard enchaîné* (10 mars 1986) qui, problématisant la question de la morale, découvre dans l'épisode où la servante est défigurée la « clé de cette œuvre singulière de " mental building " » :

« Après cette dernière Guerre, il faut être durci, plus caparaçonné que les Chevaliers teutoniques. Les voies du cœur sont une impasse, seule la distribution logique de l'affect aux vraies victimes de la barbarie humaine est de quelque utilité. »

Curieusement, la lecture franchement référentielle, celle qui reconnaît la Hongrie dans le pays occupé de la fiction, est assez peu représentée : elle apparaît dans les articles du *Figaro*, du *Figaro Magazine* et de *Libération* – pour le critique de ce quotidien, elle n'est qu'une des trois lectures possibles du roman, cas unique où la polysémie de l'œuvre est véritablement prise en compte par le compte rendu professionnel.

Plutôt que du rappel tragique d'événements historiques proches, l'émotion semble naître de l'extrême froideur avec laquelle ces héros investissent et maîtrisent l'univers fictionnel. Leur monstruosité plaît, ils sont « deux mécaniques bien huilées » conditionnés pour « ne pas penser », ils sont « diaboliques », des « fils de chienne », vraiment, qui « défient la morale ».

Manifestement, il existe un certain consensus sur la nature des jumeaux. L'image de ces personnages rejoint celle qui en est proposée dans le court texte de présentation figurant en tête de l'édition de poche. On y lit que les jumeaux sont « dénués de tout sens moral », affirmation qui nous a semblé suffisamment problématique pour qu'on interroge les lecteurs sur ce point. Les réponses ont été extrêmement diversifiées.

De la lecture linéaire de ces articles, on retire l'impression que la définition générique du *Grand cahier*, conte, récit allégorique, arrachant le texte à sa référentialité, autorise une lecture détachée de toute prise de position par rapport au système de valeurs qui organise, de manière implicite, l'univers du texte. Les professionnels font une lecture tranquillement horrifiée de ce texte, l'un d'eux affirmant même qu'il est « sans ambiguïté ».

Effectivement, beaucoup des ambiguïtés du récit vont être ainsi surmontées : j'ai déjà évoqué la question de l'absence de sens moral des jumeaux. De même, les professionnels précisent que le cordonnier est juif, que la servante a bien été assassinée par les jumeaux et qu'ils ont tué leur père. Autrement dit, sur

trois points qui constituent autant d'énigmes auxquelles s'attache une pluralité de sens possibles, les lecteurs professionnels tranchent, sans l'ombre d'une hésitation.

Ils poursuivent en cela la voie qui leur est tracée par l'auteur lui-même : Agota Kristof répond sans détour à toutes les questions que son roman pose au lecteur ordinaire, proposant une approche radicalement différente de celle des lecteurs professionnels, référentielle au lieu d'être symbolisante, bloquant, avec la même détermination que ceux-là, la machine à générer de l'interprétation qu'elle a pourtant elle-même réglée.

Ainsi Agota Kristof *sait* que l'histoire se déroule en Hongrie, à Kösweg, la petite ville près de la frontière, où elle a passé son enfance, pendant la guerre, etc. Elle pense que les jumeaux ont bien exécuté la servante, en quoi ils ont bien eu raison, en revanche, ils ne tuent pas vraiment leur père puisqu'ils l'avaient prévenu du risque qu'il courait en essayant de passer la frontière, ils se séparent à la fin du roman parce qu'ils sont arrivés au bout de leur apprentissage, etc. L'opinion qu'elle a des jumeaux est la suivante : ils sont durs mais justes. La morale de cette histoire est que personne n'est tout à fait mauvais. Quant au public autorisé pour ce livre, elle affirme que les enfants l'adorent parce qu'ils « rêvent de s'identifier » aux jumeaux (21).

L'ensemble de ces indications construit une lecture parfaitement cohérente du *Grand cahier*. Elle n'en exclut cependant pas d'autres. La question fondamentale que pose l'interprétation de ce texte est peut-être toute entière par ce « mais » qui relie les deux prédicats attribués par Agota Kristof au comportement des jumeaux : « durs mais justes ».

Quelle signification chaque lecteur donne-t-il à la notion de « justice » ? à celle de « dureté » ? Quel degré de compréhension de l'acte la justice peut-elle tolérer sans saper les fondements de son autorité ? Quel est le lien entre la justice et la morale ? Peut-on fonder la morale sur l'idée de droit naturel ? Les jumeaux sont-ils des justiciers ou des assassins ? Existe-t-il des circonstances où un être humain a, non seulement le droit, mais le devoir de s'ériger en juge ? Que signifie reconnaître l'ambivalence des comportements humains et affirmer en même temps que les jumeaux sont « justes » ?

Toutes ces interrogations, on les trouve, dans le récit, suspendues à la question centrale : les jumeaux sont-ils ou non responsables de l'explosion qui défigure la servante du curé. L'écrivain Agota Kristof répond sans ambiguïté, adoptant une posture de lecteur qui choisit de mener jusqu'au bout de sa logique une interprétation du texte ; le narrateur pluriel du *Grand cahier* ouvre une question béante qu'aucun élément du texte ne permet de combler en toute certitude.

On a là une situation intéressante, assez courante au demeurant, où la compétence lectorale de l'auteur – dont on peut supposer que, lecteur ou écrivain, il met en œuvre la même encyclopédie – s'exerce sur son texte, proposant une interprétation finalement pas plus « convaincante » qu'une autre même si elle respecte, davantage que d'autres, la lettre du roman.

A comparer ces interprétations – celle de l'auteur, celles des professionnels – on repère des différences qui renvoient à des modes de lecture contrastés :

---

(21) Réponses faites en public au cours de la séance de présentation des premiers résultats de l'enquête « Existe-t-il un lecteur européen ? », au Conseil de l'Europe, le 20 octobre 1990.

modalité à dominante référentielle, d'une part – *Le grand cahier* raconte une histoire qui se déroule dans un univers de référence bien réel, Agota Kristof pourrait, si elle le voulait, mettre des *noms* sur chaque lieu, et peut-être chaue personnage de son roman ; il s'agit de son histoire, de l'histoire de la Hongrie, des pays de l'est, récit évidemment arraché à la stricte référentialité autobiographique par le travail de fictionnalisation qui lui a permis de contrôler la charge émotionnelle de ses souvenirs –, modalité à dominante allégorique, d'autre part, fascinée par la dimension mythique, archétypale des *personnages*, figures absolutisées de la volonté de survie, représentation du destin de l'homme dans un univers voué au mal. Aussi différentes soient-elles, ces lectures sont des interprétations équivalentes rapportées à la « compétence » qu'elles supposent chez les lecteurs, dans la mesure où elles résolvent les ambiguïtés, les ambivalences de l'œuvre de la manière qui convient aux attentes de ceux qui les construisent sans trahir le sens littéral du texte.

Ce que je ne saurais expliquer, sauf à analyser de très près les conditions socio-politiques de réception de ce texte, c'est la raison pour laquelle les lecteurs professionnels construisent autour du *Grand cahier*, avec une délectation mortifère, ce système de lecture allégorique, radicalement pessimiste.

Si le compte rendu critique fournit, en principe, au lecteur du journal, lecteur potentiel du *Grand cahier*, un cadre interprétatif, on peut se demander cependant dans quelle mesure il répond aux attentes du public visé.

## **La lecture ordinaire : l'ici et maintenant de l'œuvre**

Dans le cadre de l'enquête sur le lecteur européen, nous avons demandé à quel genre appartenait *Le grand cahier*, proposant les catégories suivantes : réaliste, allégorique, psychologique, historique, poétique, pornographique, autobiographique, autre.

En général les lecteurs ont proposé des réponses complexes, le livre d'Agota Kristof leur paraissant appartenir à plusieurs genres, le psychologique et l'allégorique arrivant toutefois en tête. Si l'interprétation psychologisante est bien représentée dans le corps des questionnaires, la dimension allégorique en revanche est moins aisément discernable dans les prises de position des lecteurs à propos de ce que j'appellerai les « nœuds interprétatifs » du texte, les épisodes dont l'ambivalence oblige le lecteur à désambigüiser le texte par l'investissement de son propre système de valeurs. Ainsi est-elle pratiquement absente des commentaires sur la mort du père ; la séparation interprétée souvent comme la fin de l'apprentissage, renvoie plutôt à une perception du texte comme roman : la mort de la servante dont la moitié des répondants français rendent la jumeaux coupables, ne donne pas davantage lieu à une interprétation allégorique, ni la question du caractère « vraisemblable » ou « étrange » du récit : seule la question du « sens moral » qui met en jeu des énoncés abstraits tels que le bien, le mal, la guerre, la survie, etc. renvoie à cette modalité de lecture.

La dimension allégorique du texte est certes reconnue. Elle ne constitue cependant pas une clef d'interprétation du texte pour le lecteur « ordinaire ». Ce que confirment les entretiens : aucun lecteur ne s'y réfère spontanément. Un seul lecteur constate que le caractère démonstratif, systématique du texte (le livre est « limpide comme un coup de poing »), la logique « imparable » des personnages principaux (« ils sont comme des épées ») démentent son appar-

tenance au genre romanesque. *Le grand cahier* sombre dans la démonstration mathématique à cause de la froide et invraisemblable supériorité des personnages. Ce lecteur ne songe pas à sauver le livre en lui reconnaissant, par exemple, les traits formels d'un récit allégorique sur la guerre. Si la moitié des lecteurs considèrent que le récit est vraisemblable parce que pendant une guerre « tout est possible », ils sont assez peu nombreux à induire de l'absence de noms de lieux ou de dates la visée universelle du récit. Celle-ci est immédiatement mise en doute par une jeune lectrice qui a repéré des éléments clairement référentiels à la réalité historique de la seconde guerre mondiale :

« Il n'y a aucun lieu, aucune date pour que ce soit plus universel, mais en même temps, on ne pense qu'à cette guerre, en particulier ce qui se rapporte aux Juifs : les camps. »

On peut mesurer l'écart qui existe entre les interprétations proposées par la plupart des lecteurs professionnels et les lecteurs « ordinaires », au plan des modes de lecture – sans entrer dans la question des jugements de valeur qui rend encore plus complexe la répartition des systèmes de lecture –, lorsque ces lecteurs sont amenés à lire un texte sur le sens littéral duquel tout le monde peut s'accorder.

Ce qui me paraît devoir être souligné c'est l'espèce d'homologie entre, d'une part, la relation des professionnels à leur public et, d'autre part, la relation des enseignants à leurs élèves. Dans les deux cas, le groupe qui détient le pouvoir d'imposer une lecture se dérobe à la question du sens, s'attachant à la dimension allégorique du livre ou à sa dimension textuelle, au détriment, dans les deux cas, de la dimension idéologique de l'œuvre. Or, en ce qui concerne les lecteurs ordinaires, on a vu leur relative indifférence à ce qui préoccupe d'abord les lecteurs professionnels et experts, dimensions du texte qu'ils ne réfutent d'ailleurs pas lorsqu'on leur en suggère l'existence mais qu'ils envisagent comme des dimensions parmi d'autres, psychologique, référentielle, plus importantes à leurs yeux. Dans cette dialectique incessante que les lecteurs produisent entre leur monde propre et le monde du texte, c'est la possibilité d'une mise à l'épreuve de leurs valeurs qu'ils revendiquent. Des théoriciens comme Jauss ou Ricœur y voient la condition même de l'« expérience esthétique ». Non pas que la dimension allégorique, symbolique d'un texte signifie la fin de cette dialectique. Je m'en tiens à l'usage qui en est fait par les lecteurs « professionnels ». Ils s'y réfèrent comme à une modalité rattachée à un savoir lettré davantage qu'à une pratique contemporaine de lecture, incapable désormais d'établir des ponts entre monde du texte et monde du lecteur contemporain, de formuler les questions au texte en se pliant au mode ordinaire de questionnement. En attendant une « resymbolisation » de notre monde...

### **L'enseignant ou du lecteur divisé entre expertise du texte et engagement dans l'œuvre**

Qu'en est-il de la lecture des enseignants auxquels je viens de faire allusion ? Pour ceux qui ont finalement refusé de distribuer *Le grand cahier*, il m'apparaît nécessaire de distinguer deux approches du livre : une approche d'enseignant et une de lecteur privé.

La première est le résultat d'une négociation entre le profit pédagogique que

l'enseignant attend de ce texte et de la représentation qu'il a de la « compétence » lectorale de ses élèves. J'ai suffisamment développé ce point pour n'y pas revenir : le profit escompté est nul, le livre étant d'une simplicité de style et de structure décourageante.

La seconde est une lecture qui se distingue de la lecture « ordinaire » seulement, mais c'est essentiel, en ce qu'elle établit, comme préalable, deux niveaux d'interprétation – par quoi les deux approches convergent : un premier niveau -littéral, simple, sans obstacle apparent mais à l'effet pernicieux car le récit d'Agota Kristof n'est qu'une suite de scènes où la cruauté le dispute à la perversité ; un second niveau où l'horreur est domestiquée par le travail d'interprétation qui, donnant un sens au récit, en relativise les effets déstabilisants. Certains enseignants sont persuadés que des élèves de première ou terminale seront incapables de surmonter le choc émotionnel véhiculé par le premier niveau du texte parce qu'ils ne sauront pas passer d'une lecture référentielle – ce que raconte *Le grand cahier* est un reflet de la réalité, or ce que je lis est atroce, donc la réalité est atroce (en particulier les scènes sexuelles) – à une lecture où se poserait la question de la signification de la mise en œuvre littéraire de l'atrocité. Ce qui est donc évoqué c'est, outre la fragilité psychologique des adolescents, leur incapacité à distinguer le plan de la réalité de celui de la fiction. Ce qui est reconnaître qu'un texte littéraire marche *d'abord* à l'émotion, à l'identification, qu'on se donne à un univers fictionnel avant de se ressaisir par la réflexion, l'analyse, le méta-discursif – ce type d'effet n'est pas un critère de « basse » littérature car pratiquement tous ces enseignants reconnaissent implicitement l'intérêt de ce livre dont ils acceptent très volontiers de discuter entre lecteurs avertis et qu'ils ont refusé de distribuer après beaucoup d'hésitations. Malheureusement, sur la question du passage de l'émotion à l'interprétation, les enseignants semblent particulièrement démunis. Serait-ce que l'analyse textuelle ne prépare à recevoir que les œuvres qui ont perdu, jusqu'à ce que ce potentiel soit réactivé par une nouvelle interprétation, mise en scène ou lecture critique, leur potentiel d'émotion ?

Je dois reconnaître d'ailleurs que ces enseignants ne se sont apparemment pas trompés sur la capacité de leurs élèves à surmonter le choc qu'a provoqué en eux la lecture du *Grand cahier*. L'expérience du lycée parisien que j'ai relatée plus haut me paraît, sur ce point, assez édifiante. On doit cependant se demander si la finalité de l'enseignement du français est d'engendrer des lecteurs experts ou bien de donner aux élèves le moyen d'assumer jusqu'au bout *leur* lecture, leur propre système de valeurs, dans le respect d'un texte qui doit leur parler comme à des sujets.

En ce qui concerne les enseignants de lycée professionnel, il m'apparaît qu'ont accepté de se lancer, avec leurs élèves, dans cette aventure, ceux qui avaient une réponse personnelle à apporter aux questions ouvertes par le texte ou une question à opposer au système de valeurs qui leur semblait se dégager de l'univers du roman. Autrement dit, il me semble que ces enseignants se sont situés d'emblée au plan de l'interprétation du texte en termes de valeurs parce qu'ils avaient réussi eux-mêmes à s'investir dans leur lecture : bref, à se comporter en lecteur « ordinaire ».

On peut s'interroger sur les raisons qui ont permis cet investissement personnel dans la lecture du *Grand cahier* de la part de lecteurs experts. Parmi ces raisons, je citerai la qualité du public auquel ils s'adressent quotidiennement, la juste représentation qu'ils se font de leurs besoins et de leurs compétences, la

plus grande proximité qu'ils ont nécessairement avec des élèves dont l'évidente diversité résiste à l'homogénéisation formelle que suscite, dans le cadre de l'institution scolaire, le partage du stigmate d'échec. Ces élèves sont souvent remuants, difficiles parfois agressifs, comme « ensauvagés » par la déculturation que beaucoup d'entre eux subissent du fait de l'immigration qui bouleverse les structures familiales traditionnelles, la répartition des rôles symboliques, des fonctions économiques. Ils vivent leur implication dans le système social en général, scolaire en particulier, sur un mode trop souvent négatif. Comme agent de socialisation, l'enseignant est quotidiennement confronté aux manifestations d'une souffrance bien réelle, pour utiliser un terme qui a récemment conquis sa légitimité d'objet sociologique (22) : souffrance de l'exclusion, souffrance du ghetto, de l'impuissance, de l'incompréhension, de l'échec. La vie de ces jeunes ne se résume cependant pas à cette souffrance. Elle est, avec ses caractéristiques spécifiques à un groupe social, une génération, une époque, une composante de leur existence. Les entretiens que j'ai eus avec les élèves de lycée professionnel m'ont convaincue que cette souffrance n'était jamais passivement subie. Elle intervient comme un incontournable fait de réalité par rapport auquel il est nécessaire de se définir et d'agir, dans la révolte, l'indifférence, l'adaptation, toutes les réponses sont possibles. Je n'ai rencontré aucune attitude de renoncement. Elle apparaît donc chez ces jeunes comme un facteur à la fois déstabilisateur et dynamique dans la genèse de leurs visions du monde.

Il me semble que, habitués dans leur pratique d'enseignants à ne pas désinvestir le savoir et sa transmission de sa dimension affective et idéologique, les professeurs des lycées professionnels ont pu faire confiance à la capacité de leurs élèves à saisir, au-delà d'une lecture littérale sans problèmes, la dimension problématique de l'œuvre, à s'appropriier le texte, à s'engager comme sujet lecteur dans cet univers fictionnel où le thème de la souffrance tient une place capitale.

## **De la « conversion » fondée sur l'expérience de vie**

Je ne dirai que quelques mots des systèmes de lecture de ces lycéens. La lecture phénoménale qui se contente de reprendre les éléments du texte comme un donné est minoritaire : elle est le fait des lecteurs les moins concernés, trois sur quarante, qui n'ont pas été jusqu'au bout du livre ou qui l'ont terminé mais sans véritablement le lire, dans l'indifférence. La lecture évaluative prédomine de manière massive. Elle s'exprime selon deux modalités : l'identification plus ou moins implicite aux jumeaux ou la mise à distance. La première s'appuie aussi bien sur une perception positive des jumeaux s'endurcissant par nécessité mais conservant le sens de la solidarité (cf. le point de vue d'Agota Kristof), évoluant, de manière positive, de leur état de « petites balances » à celui de « terreurs », ce qui les achemine vers la « normalité », que sur la conviction que ces enfants sont à la fois serviables, malins et gentils, bref, des gosses méritants qui travaillent pour survivre. La mise à distance résulte d'une évaluation négative des jumeaux considérés comme les produits monstrueux d'une époque monstrueuse. Elle s'appuie sur une réaction émotionnelle intense qui inclut l'identification comme un mouvement spontanément entamé par la lecture mais

---

(22) Voir les deux derniers numéros d'*Actes de la Recherche* (numéros 92 et 93), consacrés en partie à ce thème.

que le lecteur ne peut mener à son terme à cause de l'horreur que lui inspirent les personnages :

« pour tuer leur père, pour s'en foutre de leur mère, pour passer des épreuves comme ça, se taper dessus, non, je ferais jamais ça moi ! »

Question : « Et pourquoi t'ont-ils intéressé ? »

Réponse : « C'était tout le contraire de moi. »

Un autre lecteur refuse de s'identifier à ces personnages dont tous les actes manifestent le refus d'amour, le refus de la réciprocité, de l'échange où chacun, à son tour, accepte de donner et de recevoir. C'est ainsi qu'ils se mettent en dehors d'une communauté humaine soudée par les commandements bibliques (c'est un jeune d'origine maghrébine dont je résume ici les propos).

La lecture que nous avons appelée « synthétique » dans les enquêtes précédentes parce qu'elle aborde le texte comme système (assez proche en cela de la lecture d'« expert »), apparaît comme une tendance, jamais détachée de la question des valeurs, chez une minorité importante de ces lecteurs. On la détecte dans les interrogations sur les effets pervers de l'attitude de maîtrise systématique qu'adoptent ces jumeaux, considérés comme des personnages plutôt positifs, à cause de leur intelligence et de leur courage mais qui, agissant toujours avec cette froideur qui assure leur succès, se vident peu à peu de toute dimension humaine. Les lecteurs sont donc contraints à s'interroger sur la véritable dimension éthique de ces personnages : surhommes ? justiciers ? anges déchus ? L'ambivalence reconnue dans les personnages investit l'ensemble du texte et l'un des lecteurs en conclut que ce livre, finalement, n'est qu'une « machine à faire réfléchir ».

Si les lecteurs convers des lycées professionnels ont manifesté une « compétence » suffisante pour les conduire à une approche « synthétique » du texte, réservée en principe aux couches les plus cultivées, ce que l'enquête franco-hongroise sur la lecture a d'ailleurs confirmé, cette compétence n'a pas grand chose à voir avec le savoir-lire qu'un apprentissage des mécanismes textuels peut apporter à une approche d'expert.

Cette compétence, ils l'ont tirée de leur expérience de vie, de leur savoir-faire existentiel. Une maturité qui n'est pas seulement due au fait que ces élèves sont parfois déjà des hommes du point de vue de l'état civil se dégage de leurs manières de résoudre les questions laissées en suspens par le livre d'Agota Kristof. La société post-moderne dont les intellectuels font la théorie, pour s'en réjouir comme d'un gain possible de liberté et de responsabilité individuelle ou s'en désespérer à cause de la perte de sens de la communauté qui en procède, ils la vivent intensément, dramatiquement ou avec humour, dans tous les aspects de leur vie. Dans l'univers de la cité, l'individu doit faire constamment preuve d'une extraordinaire rapidité dans l'apprentissage des codes et la saisie des informations de toutes origines qui se télescopent à chaque angle de bâtiment. Dans ces conditions, la différence, avant d'être un droit, est un fait d'expérience, mise à l'épreuve identitaire, qui peut engendrer le meilleur et le pire, plus couramment une négociation avec l'autre et production d'un langage commun.

Ces particularités du monde adolescent des cités, des banlieues, moins protégé que le milieu des lycéens parisiens, ont donné aux jeunes qui en sont issus – les lecteurs des lycées professionnels avec lesquels j'ai mené l'enquête – une disponibilité remarquable à l'égard de la problématique du

*Grand cahier.* N'ayant pas d'obstacle linguistique à surmonter, ils se sont immédiatement trouvés en phase avec le monde fictionnel proposé par Agota Kristof.

Les questions essentielles induites par le roman, morale et justice, droit et vengeance, amour et pitié, ils ont parfaitement su les lire. Lorsqu'un élément du texte leur a échappé, c'est rarement à un défaut d'ordre cognitif qu'il faut imputer cet oubli ou cette neutralisation mais bien à une impossibilité, d'ordre idéologique, de concevoir l'inacceptable. Certains ne parviennent pas à construire l'hypothèse de la responsabilité des jumeaux dans la mort de la servante ou celle du père, ou bien à lire la séparation des jumeaux parce que les cadres sociaux de leur imagination ne les autorisent tout simplement pas à envisager ces déploiements dramatiques de l'intrigue. C'est une fois seulement qu'on a pris la mesure de cette impossibilité, qui n'est pas une incapacité d'ordre « intellectuel » ou « cognitif », qu'on peut imaginer qu'une intervention d'enseignant soit utile et enrichissante. Encore une fois, pour qu'une approche d'expert ne soit pas perçue comme un exercice gratuit, il faut laisser s'épanouir la pluralité des lectures qui donne à l'intervention de l'enseignant sa légitimité, sa raison d'être.

En guise de rapide et provisoire conclusion, je ferai simplement remarquer que, par cette implication de soi qui oblige à mener une lecture, au détriment de toutes les autres rendues possibles par la polysémie du texte, à ainsi risquer ses convictions et faire le point sur ses propres valeurs, les lecteurs convers se sont comportés en lecteurs ordinaires. Ils ont fait vivre le texte.

Reste à leur apprendre à mettre en forme leurs engagements, à les fonder dans un rapport rendu plus lucide au texte, à les travailler, les remanier, les ouvrir à d'autres propositions plus riches, plus convaincantes parfois, plus ouvertes, apprentissage qui passe nécessairement par la prise de conscience de l'existence, de la nécessité des codes (socio-linguistiques, grammaticaux, génériques, etc.) dans leur diversité signifiante. Qu'on se rassure, l'enseignant n'est pas au bout de sa tâche !