

Imaginer la classe de littérature comme communauté interprétative : quel intérêt ?
ou
Et si Bérenger, héros de *Rhinocéros*, n'était qu'un pauvre xénophobe ?

Élise Boisvert-Dufresne, *Cégep de Sainte-Foy*

Imaginer la classe comme communauté interprétative signifie, de mon point de vue, mettre en valeur la cohérence des différentes tâches proposées aux étudiant.e.s dans les cours de formation générale en littérature et permettre de les rendre plus significatives dans la formation de l'étudiant.e comme lecteur ou lectrice. Je crois qu'il serait bénéfique de préciser, dès les premières séances du cours *Écriture et littérature*, que la lecture analytique, explicative et critique des œuvres littéraires qu'on lui propose d'apprendre à maîtriser au cours de sa formation se fonde sur la capacité à interpréter les œuvres littéraires, et que l'interprétation est une activité qui permet d'enrichir notre compréhension du monde, de se comprendre soi-même et de comprendre l'autre en saisissant sa complexité. C'est ce qui, selon moi, est la visée de la lecture littéraire, qui est une activité enrichissante et créative. Ma réflexion se concentre sur l'évaluation de la place à donner à l'activité interprétative en classe de littérature, sur les enjeux d'autorité découlant de son exercice, et elle sera enrichie d'un exemple visant à illustrer les défis et les richesses que peut présenter l'idée d'imaginer la classe comme communauté interprétative.

« C'est quoi la matière, Madame ? »

Dans ma pratique d'enseignante, il m'a souvent semblé que les étudiant.e.s commençant le premier cours d'*Écriture et littérature* n'ont pas une idée très claire de ce qu'ils doivent faire pour le réussir, de ce qu'est le but des activités auxquelles ils participent. Est-ce mémoriser un savoir encyclopédique, comme pourrait le suggérer la quantité importante de données qui leur est soumise lors des premiers cours, tant en histoire littéraire qu'en nomenclature des procédés d'écriture ? Est-ce à reproduire à l'identique une structure textuelle souvent réglée à la phrase près, qu'on appelle l'analyse littéraire ? Quelle est, comme on dit, la « matière » dans ce cours ? Faut-il apprendre le nom des auteur.e.s ? Les dates de publication ? Connaître l'histoire de certaines œuvres et pouvoir la raconter ? Donner son opinion sur ces œuvres littéraires ? Faut-il, comme dans le cours de philosophie 101, réfléchir à la nature même de la discipline et comprendre ce qu'est la littérature ?

La perception floue qu'ont plusieurs étudiant.e.s du principe unificateur de toutes ces tâches mène à beaucoup d'erreurs et fait perdre un temps précieux. Lorsqu'on formule le propos, qu'on identifie des thèmes et des procédés d'écriture présents dans une œuvre, que fait-on, au juste ? Il me semble, pour ma part, que nous apprenons à interpréter. Or, interpréter n'est pas restituer ni imaginer. Ce n'est pas raconter ou critiquer. Ce n'est même pas tout à fait expliquer ou commenter. C'est un type de rapport au texte (que celui-ci soit d'ailleurs de nature textuelle, audiovisuelle, picturale, etc.) qui est assez flou et complexe pour qu'on s'y attarde pour mieux le cerner.

Puisque les étudiant.e.s sont en classe dans l'intention d'apprendre quelque chose venant de l'enseignant.e, l'interprétation des textes peut sembler au premier abord proche de la déduction ou même de l'enquête : leur premier réflexe me semble souvent être de chercher à s'enrichir des pensées des autres en se les faisant révéler. De cette manière, le texte littéraire prend même parfois l'allure malicieuse et même enrageante d'une énigme : « S'il s'agit de me faire comprendre une vérité, pourquoi ne me la dit-on pas clairement, de manière à ce que je puisse la noter et l'apprendre pour l'examen ? Pourquoi s'efforce-t-on de m'empêcher de la lire clairement en brouillant le propos de toutes ces métaphores, ces sous-entendus, cette ironie ? Pourquoi l'auteur et le prof s'amuse-t-ils à jouer au plus fin avec moi ? » Lorsque les étudiant.e.s se posent ces questions légitimes, ils témoignent surtout du fait qu'ils n'ont pas compris l'expérience qu'on leur proposait. Et pour ma part, je crois que je n'ai pas toujours pris le temps de bien la leur expliquer.

En leur demandant de formuler le propos, par exemple, en leur indiquant la méthode analytique qui les aidera à y parvenir, on n'insiste peut-être pas assez sur le fait que le propos en question n'est pas « déjà là », prêt à être découvert dans le texte, prédéfini par l'auteur à l'aide d'indices. Beaucoup sont freinés dans leur expérimentation par la peur de se tromper en « trouvant » le propos d'un texte, comme si l'interprétation relevait de la traduction. Pour déjouer ce blocage, il faudrait insister – avant, sans doute, de devoir la nuancer – sur l'idée que les lecteurs et lectrices contribuent à la construction, à la création du texte : ils sont responsables de sa richesse ou de sa pauvreté par les liens qu'ils créent, par les nuances qu'ils perçoivent, par le but qu'ils assignent à leur lecture, par la précision de leur imaginaire et de leur vocabulaire. De ce point de vue, leur interprétation peut être plus ou moins juste, plus ou moins profonde, plus ou moins cohérente ou originale, mais difficilement vraie ou fausse. Le flot d'images, de pensées, d'hypothèses et de jugements qui jaillit de l'acte de lecture est leur propre création et son contenu dépend de leur culture, de leurs préjugés, de leurs connaissances, de leur vision du monde, des présupposés qu'ils ont à propos du texte et du sens qu'il devrait avoir en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent lors de la lecture.

Le type de compétence interprétative que nous demandons aux élèves de développer est celui qui permet de *donner* du sens à des mots, des images, à l'organisation d'un texte, aux pensées et aux paroles d'un personnage, et non à *retrouver* leur sens. C'est ainsi qu'on peut voir l'interprétation non comme le simple reflet de la parole de l'auteur, mais comme sa prolongation, son épaissement. L'interprétation, en littérature comme en musique, fait appel à la créativité et à l'individualité, mais révèle aussi la position de l'interprète, son appartenance à une culture. Il est indéniable qu'il y a plusieurs bonnes façons d'interpréter *Anna Karénine*, tout comme il y a différentes bonnes façons d'interpréter Mozart. Pourtant, cette ouverture de l'œuvre à l'interprétation et le caractère subjectif de l'acte d'interpréter posent problème. Le fait que cet acte soit au cœur de l'acte de lecture et des études littéraires nous oblige à faire face à un défi important, qui est la remise en question de l'autorité. D'abord, l'interprétation suppose une certaine liberté, sans quoi elle se résumerait à l'imitation ou à la restitution. Pourtant, cette liberté nous rend mal à l'aise parce que nous l'associons au relativisme et à l'impossibilité d'évaluer et de classer les interprétations. C'est donc à la fois l'autorité des auteurs (ou des « textes ») et la nôtre, à nous, professeur.e.s, qui sont remises en question par la discipline elle-même. Pourtant, l'interprétation est aussi une discipline, un art à maîtriser. Les étudiant.e.s du 101,

pour la majorité, n'en ont pas encore une large expérience et il importe qu'ils se perçoivent comme des apprenant.e.s. Pour ma part, je crois qu'il est nécessaire de s'imposer des balises, de manière à ce que tout ne puisse pas être dit sur n'importe quoi et que la lecture comme discipline puisse subsister.

Se (re)connaitre comme membre d'une communauté interprétative

L'expérience dont témoigne Marcel Goulet dans son article « Textes singuliers et texte commun » ([s. d.]) en est un bon exemple : placés en situation de lire l'incipit de *L'avalée des avalés* de Réjean Ducharme, les étudiant.e.s l'interprètent, en dégagent des images et des significations qui sont à la fois personnelles et, très souvent, convergentes les unes aux autres. Le fait de comparer les lectures-interprétations du texte permet de mettre en lumière à la fois les spécificités sensibles et intellectuelles de chacun et les points sur lesquels on est en mesure de s'entendre en tant que groupe. La lecture du texte révèle le lecteur ou la lectrice à ses propres yeux, dans son individualité, mais elle lui révèle aussi son appartenance à une communauté interprétative.

Pour le théoricien de la littérature Stanley Fish (2007), cette appartenance du lecteur à une communauté interprétative se trouve à imposer naturellement les balises interprétatives dont nous sentons que nous avons besoin pour donner un sens au langage et à l'art. Ces balises seraient essentiellement pragmatiques. Pour lui, l'interprétation n'est pas un acte libre et individuel. Au contraire, nous sommes toujours contraints dans notre activité interprétative par ce que nos présupposés et attentes, par ce que notre expérience et nos connaissances nous proposent comme sens possibles d'un signe ou d'une parole, par ce que notre culture nous permet de voir, de percevoir et de comprendre. C'est ce que Fish proposait lorsqu'il indiquait que l'autorité qui décide du sens d'un texte n'est pas celle de l'auteur ou du texte « en lui-même », mais celle des communautés interprétatives, c'est-à-dire des individus placés dans les mêmes structures institutionnelles ou conventionnelles, qui peuvent se superposer les unes aux autres (langue, génération, groupe culturel, membre de telle profession, situations, ex. « choses qu'on peut entendre à un arrêt de bus ») et qui déterminent en grande partie leurs perceptions. Ce sont elles qui leur permettent de s'entendre sur le sens à attribuer à tel ou tel signe dans une situation donnée, sans même avoir, la plupart du temps, à en débattre. Il est donc faux de penser que l'ouverture à l'interprétation comme activité créatrice revient à abandonner toute norme ou limite conventionnelle dans la lecture des textes. Les œuvres signifient quelque chose dans une culture, dans une situation, pour un groupe de personnes qui leur assigne un but et un sens en fonction de ses propres conditions d'intelligibilité et de ses intérêts. L'interprétation que nous faisons d'un texte révèle d'où nous venons, à quoi nous accordons de l'importance, quels sens nous sont accessibles.

Pour toutes ces raisons, je crois qu'apprendre à lire notre propre interprétation, à percevoir ses déterminismes et ses lacunes, est peut-être l'un des enseignements les plus précieux que nous offre la lecture littéraire au collégial. Elle nous permet de nous connaître mieux en tant que lecteur et lectrice du monde et surtout, en tant que membre de plusieurs communautés interprétatives qui se superposent et forment notre perspective sur le monde (que ce soit une classe sociale, un groupe culturel, une génération ou autre). Il me semble intéressant d'amener les étudiant.e.s à observer leur

interprétation et à la comparer à celle des autres, ainsi qu'à celle de l'enseignant.e et de l'institution littéraire. Ainsi, le texte littéraire peut agir en révélateur qui nous permet à la fois de nous définir, de réfléchir à nos réflexes culturels, à nos préjugés, à notre expérience et de percevoir ce qu'à l'heure de la lecture, nous n'arrivons pas encore à interpréter : ce qui appartient au monde du texte et pas encore au nôtre.

Bérenger : un héros de notre temps ?

Afin de proposer quelques pistes pour l'application pédagogique de ces idées, voici une anecdote tirée d'une de mes expériences d'enseignement, du 102 cette fois. En 2015, j'avais mis au programme d'un cours de *Littérature et imaginaire* la pièce *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco. Dans ma présentation du courant littéraire de l'absurde, qui précédait l'analyse de l'œuvre, j'avais insisté sur le caractère dénonciateur de plusieurs œuvres appartenant au courant, qui semblaient non seulement exprimer une certaine détresse devant la perte des repères traditionnels de la pensée occidentale à la suite des deux guerres mondiales, mais également pointer du doigt les préjugés d'une classe bourgeoise conformiste et bien pensante. Pour entamer l'analyse de l'œuvre, qui devait suivre une lecture individuelle de la pièce, j'ai demandé aux étudiant.e.s de se prononcer en table ronde sur la question suivante : « Selon vous, Bérenger est-il un héros ou un anti-héros ? » À ma grande surprise, la majorité des élèves a révélé considérer Bérenger comme un anti-héros... en raison de sa xénophobie révoltante envers les rhinocéros ! En effet, plusieurs passages de l'œuvre d'Ionesco leur avaient semblé faire la critique de la fermeture d'esprit de Bérenger, qui n'arrive pas à accueillir amicalement les rhinocéros dans sa ville et qui ne cesse de critiquer leur apparence, leurs manières, leurs traits caractéristiques, leur langage, etc. Bref, Bérenger serait un xénophobe conservateur, qui se rend compte trop tard de son erreur, à la toute fin de la pièce, et se retrouve seul. Le Bérenger résistant, humaniste et défenseur des émotions humaines, des faiblesses humaines, n'était apparu qu'à quelques étudiant.e.s. J'étais sous le choc et un peu décontenancée par ces interprétations, d'autant plus qu'elles gagnaient du terrain dans la classe au fur et à mesure que leurs partisan.e.s citaient les passages qui les avaient fait réagir, telles ces répliques tirées du troisième acte :

BÉRENGER. Nous sommes encore les plus nombreux. Il faut en profiter. Il faut faire quelque chose avant d'être submergés. [...] Il faut les parquer dans de vastes enclos, leur imposer des résidences surveillées. [...] Mais comment peut-on être rhinocéros ? C'est impensable, impensable ! [...] L'homme est supérieur au rhinocéros ! [...] Ils sont tous devenus fous. Le monde est malade. Ils sont tous malades. [...] (1959 : 209-234)

DAISY. Il faut être raisonnable. Il faut trouver un *modus vivendi*, il faut tâcher de s'entendre avec.

BÉRENGER. Ils ne peuvent pas nous entendre.

DAISY. Il le faut pourtant. Il n'y a pas d'autre solution.

BÉRENGER. Tu les comprends, toi ?

DAISY. Pas encore. Mais nous devrions essayer de comprendre leur psychologie, d'apprendre leur langage.

BÉRENGER. Ils n'ont pas de langage ! Écoute... tu appelles ça un langage ? (1959 : 235)

Jusqu'à ce point, je ne m'étais pas encore prononcée. Sachant que la pièce est généralement considérée comme une critique des idéologies totalitaires et particulièrement du fascisme, je ne savais trop que faire de cette interprétation que je considérais fautive. En effet, dans son *Anthologie littéraire*, Michel Laurin affirme que, face à la rhinocérite, « un seul parvient à résister, Bérenger, qui incarne le pouvoir de s'assumer et de s'affirmer contre tout ce qui écrase l'être humain » (2013 : 178). Il propose, en marge de l'extrait proposé de la pièce, de « trouver des preuves de la résistance de Bérenger » et de prouver que « Bérenger, dans *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco, résiste malgré tout au conformisme ». Emmanuel Jacquart, dans *L'encyclopédie de la littérature*, écrit à l'entrée « Ionesco » que *Rhinocéros* est une « pièce écrite contre le fascisme et le stalinisme » (2003 : 760). Michel Trépanier et Claude Vaillancourt, dans leur manuel intitulé *Français, ensemble 2*, proposent de leur côté : « Ionesco oppose aux idéologies aliénantes l'individu – dans la pièce, Bérenger – qui s'affirme envers et contre tous, en dépit de sa position marginale, et refuse de renoncer à ce qu'il croit profondément. » (1998 : 238) Ils confirment également, en citant les *Notes et contre-notes* de l'auteur lui-même, que *Rhinocéros* « est une pièce antinazie ». Le fait que mes étudiant.e.s ne voient aucune noblesse dans l'attitude de Bérenger, mais bien au contraire de la prétention et un conservatisme obtus, voire du racisme, est donc carrément le monde à l'envers : plutôt que célébrer l'individu et son humanité face au pouvoir écrasant des idéologies, Bérenger devient lui-même le fasciste qui refuse leur place aux êtres différents et incompris que sont les rhinocéros.

Il n'est pas difficile d'observer à quel point cette lecture est intéressante et riche d'enseignement sur le monde dans lequel nous vivons, sur les discours qui y sont valorisés et dévalorisés, sur ce que nous considérons bien ou mal, sur les défis auxquels nous faisons face en tant que société, sur notre vision de ce qu'on appelle le « vivre-ensemble ». Malgré ce constat frappant, je me suis sentie obligée de remettre la classe « sur le droit chemin » et de transmettre l'interprétation cautionnée par la communauté interprétative formée des « lecteurs d'Ionesco bien informés sur ses idées politiques et le contexte d'écriture de son œuvre », communauté qui a tendance à mettre l'accent sur certains autres passages de l'œuvre, sans doute plus nombreux, qui présentent Bérenger comme un être doux et attaché à des valeurs telles que la sensibilité humaine et la raison, à interpréter les mêmes passages du troisième acte qui ont révolté certains élèves comme l'ultime recours du résistant contre la barbarie, bref à exclure la possibilité que les rhinocéros puissent être à plaindre dans cette histoire. Je crois aujourd'hui qu'il aurait été passionnant d'engager davantage les étudiant.e.s dans la défense de leur interprétation, de les former à percevoir dans le texte ce qui, exactement, leur avait fait considérer Bérenger comme xénophobe, de les amener à superposer sur le texte plusieurs interprétations, à discuter de leur vision du monde et de leur sensibilité à partir du texte. Je ne pense pas qu'on passe à côté de ce que *Rhinocéros* a à nous dire en le faisant. Au contraire !

Activités interprétatives et méta-interprétatives

Dans cette perspective et en guise de conclusion, je crois qu'il serait souhaitable d'intégrer à la formation générale en littérature au collégial une réflexion sur l'interprétation et son pouvoir révélateur de notre subjectivité et de ce qui la compose, que ce soit en termes d'imaginaire, de sensibilité, de valeurs, de préjugés ou de limitations. En ce sens, il serait intéressant de créer, dans un

premier temps, des activités de repérage visant à mieux comprendre ce qu'est l'interprétation en la comparant aux autres tâches associées à la lecture que sont raconter, critiquer, expliquer et analyser. Cette amorce permettrait ensuite de faire des liens entre la méthode de lecture enseignée (identification du propos, des idées principales d'un texte, des procédés qui les mettent en évidence, etc.) et son objectif, c'est-à-dire, à mon sens, apprendre à proposer des interprétations riches, personnelles et rigoureuses des œuvres. Dans un deuxième temps, il m'apparaît essentiel de permettre aux étudiant.e.s de partager à l'oral, en groupe ou en équipes, leur interprétation de segments de texte de manière guidée : non pas guidée dans « ce qu'il faut observer », mais par rapport aux règles qui doivent régir l'acte d'interprétation, du moins à l'école : est-ce que l'interprétation proposée englobe un seul segment du texte, ou l'ensemble ? Est-elle anachronique ? Est-elle fondée sur ce qui est lisible dans le texte, ou sur une idée reçue à propos de l'auteur ou d'un personnage ? Peut-elle être soutenue par plusieurs extraits du texte ? Respecte-t-elle les règles d'usage du français et le sens établi des mots dans le dictionnaire ? Surtout : qu'en pensent mes collègues ? Mon interprétation est-elle partagée par les autres ? En quoi diverge-t-elle de la leur ? Le passage, pour reprendre les termes employés par Marcel Goulet, entre les « textes singuliers » et le « texte commun » qui s'établissent aux différents moments de la lecture et du travail sur le texte en classe, me semble très formateur pour le lecteur ou la lectrice qui y apprend à se connaître et à se positionner par rapport aux autres (camarades, professeur, institution, tradition). Pour y arriver, on peut imaginer des activités méta-interprétatives qui viendraient compléter la mise en commun à l'oral. Par exemple, comment expliquer que tel passage signifie telle chose pour moi, et une autre chose pour ma camarade ? Comment mon interprétation reflète-t-elle mes valeurs ? Mes goûts ? Mon expérience ? Mes connaissances ? Comment le fait de m'attarder à l'interprétation des autres me permet-il de mieux les connaître ? De mieux comprendre le texte, de le lire de manière plus riche, plus féconde, de le voir successivement sous de multiples facettes ? On peut penser à la rédaction d'un essai faisant suite à des tables rondes visant l'échange des interprétations.

Je suis consciente que cette manière d'appréhender l'interprétation des œuvres peut sembler nous éloigner de l'objectif de transmission culturelle qui nous tient à cœur en tant que professeur.e.s de littérature. Je crois pourtant qu'il faudrait lui faire une place plus grande en classe, de façon à ce que les étudiant.e.s, se comprenant mieux en tant qu'interprètes, puissent se positionner par rapport à cet héritage qui aura ainsi, peut-être, une plus grande portée dans leur vie.

Bibliographie

FISH, Stanley (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, « Penser/Croiser ».

GOULET, Marcel ([s. d.]). « Textes singuliers et texte commun ». [En ligne] *Laboratoire intercollégial de recherche en littérature (LIREL)* <https://groupelirel.wordpress.com/publications/textes-singuliers-et-textes-communs/> (consulté le 13 avril 2018).

IONESCO, Eugène (1959). *Rhinocéros*, Paris, Gallimard, « Folio ».

JACQUART, Emmanuel (2003). « Ionesco », dans *Encyclopédie de la littérature*, Paris, Le livre de poche.

LAURIN, Michel (2013). *Anthologie littéraire de 1800 à aujourd'hui*, 3^e édition, Montréal, Beauchemin.

TRÉPANIÉ, Michel et Claude VAILLANCOURT (1998). *Français, ensemble 2*, Montréal, Éditions Études Vivantes, « Français ».