HAL
open science

L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra

Mouna Ben Ahmed Chemli

To cite this version:

Mouna Ben Ahmed Chemli. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra. Littératures. Université Rennes 2, 2012. Français. NNT : 2013REN20020 . tel-00833611

HAL Id: tel-00833611

https://theses.hal.science/tel-00833611

Submitted on 13 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Rennes 2

Université de Sousse

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse

Thèse de doctorat en didactique de la littérature française

Présentée par

Mouna BEN AHMED CHEMLI

L'IDENTIFICATION AU PERSONNAGE DANS LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTERAIRE L'EXEMPLE DE LA TRILOGIE DE Y. KHADRA

Membres du jury :

-Monsieur Hafedh DJÉDIDI, professeur de l'enseignement supérieur, Université de Sousse, rapporteur.

-Madame Marie-José FOURTANIER, professeur de littérature française, Université de Toulouse Le Mirail, rapporteur.

- Monsieur Jean-François MASSOL, professeur de littérature française, Université Stendhal, Grenoble 3, président.

-Monsieur Mohamed Miled, professeur de l'enseignement supérieur, Université de Carthage.

- Madame Annie Rouxel, professeur émérite de littérature française, Université de Bordeaux 4, co-directeur.

- Monsieur Amor SÉOUD, professeur de l'enseignement supérieur, Université de Sousse, co-directeur.

Année 2012

À tous mes enseignants tout au long de mes études.

À tous mes élèves et étudiants qui constituent le cœur de ce travail.

Remerciements

J'exprime ma profonde reconnaissance et mes vifs remerciements à mes deux directeurs de thèse qui ont su me guider et m'encourager tout au long de cette aventure scientifique et humaine.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à mon amie et collègue Jihène BEJI FERJANI qui a relu minutieusement le texte de ma thèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE 5

I-Pourquoi le personnage ? 6

II-Quel type de lecteur ? 12

III-Problématique, corpus et axes de recherche 15

IV-Méthodologie de recherche 24

PREMIERE PARTIE : DU LECTEUR RÉEL AU PERSONNAGE

Chapitre I : Le personnage : produit de l'interaction texte / lecteur 32

Introduction 33

I-Lecture critique de l'évolution de la notion de personnage 36

1-Le personnage, une notion complexe 37

2-Le personnage entre réalisation et déréalisation 39

3-Le personnage dans l'approche traditionnelle 40

4-La théorie de référence ou le flou du personnage 43

5-Le personnage « défavorable » à l'identification 44

6-Le personnage contemporain, un retour à la case de départ ? 49

Chapitre II : Le traitement didactique du personnage 52

Introduction 53

I- Le personnage, un outil pédagogique 54

II-Le personnage, un organisateur textuel 57

III-Le personnage, un marqueur typologique 58

VI- Le personnage comme effet de cohérence et de lisibilité textuelle 59

Chapitre III : L'identification comme fait de lecture 63

Introduction 64

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

I- L'identification empathique 65
II-Écrivains et expériences d'identification 71
III- La lecture littéraire, une lecture transformatrice..... 75
IV- L'identification ou la découverte de l'Autre en soi 79
Conclusion 83

DÈUXIEME PARTIE : LE RAPPORT AU PERSONNAGE ROMANESQUE DU CORPUS SCOLAIRE

Chapitre I : Le personnage dans les représentations des élèves..... 87

Introduction 88
I-Représentation de la lecture et conséquences..... 90
1-Pratiques déclarées et pratiques réelles 91
2-Les réactions des élèves à l'enquête..... 94
3-Le personnage : intérêt ou désintérêt ?..... 97
II-Personnage et représentations 99
1-Personne et personnage 99
2-Le personnage, un élément fonctionnel..... 103
III-Le personnage entre le rejet et l'indifférence 106
1-L'appréhension linguistique..... 106
2-La routine institutionnelle et pédagogique 108
3-L'obstacle culturel..... 111
4-Des figures redondantes 114
Conclusion 116

Chapitre II : Personnage et rapports identitaires 119

Introduction 120
I- Réactions affectives des enquêtés : état des lieux 120
1-Personnage et marquage idéologique..... 125
2-La sympathie pour les classiques 127
3-Les « types » préférés des élèves..... 130

II- Les paramètres de l'appréciation des personnages 132
III-Des modèles identitaires 136
IV-Identité et identification..... 141
V-Les limites de l'identification en classe de lecture 146
Conclusion 149

TROISIÈME PARTIE : LE RAPPORT AU PERSONNAGE DE LA TRILOGIE POLITIQUE DE YASMINA KHADRA

Chapitre I : La réception du personnage programmée par le texte 153

Introduction 154
I- Le choix du corpus : pour le roman maghrébin d'expression française 156
1-Le roman magrébin d'expression française dans le contexte scolaire tunisien..... 157
2-De la proximité culturelle du texte 159
3-Un texte d'actualité 163
II -« L'effet-personnage » dans la trilogie 165
1-Des héros problématiques 170
2-Des personnages en transformation..... 173
III -Les indices d'un récit émotionnel..... 175
1-L'imbrication fiction/réalité 176
2-Les valeurs de la focalisation interne 180
3-L'indétermination du moi..... 186
4-L'indétermination physique 187
4-Le corps mutilé : une marque physique concrète 191
5-Le personnage déterminé par le lieu..... 192
IV-Les préconstruits de l'identification au personnage khadrien 196
1-Des thèmes « ouvrant à l'intimité »..... 197
1.1. Enfance et rêve 197
1.2. L'amour..... 204
1.3. Les relations familiales 211

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

2- Des motifs de l'empathie affective 214
2.1. Une violence déshumanisante 222
2.2. Une trajectoire narrative hantée par la Mort 224
2.3. La solitude 227
Conclusion 229

Chapitre II : La réception effective des personnages 231
Introduction 232
I-Protocole de l'expérience et pacte didactique 232
II- Réactions affectives des enquêtés : état des lieux 234
1-Des réactions hétéroclites 237
1.1 Des incipit inattendus 238
1.2. Les personnages entre appréciation et dépréciation 243
2-Les éléments variables de l'identification 246
2.1. Identification et intensité narrative 248
2.2. L'identification : un moyen d'accès au texte 251
2.3. De l'identification culturelle 255
3-Modèles identificatoires et contre-identificatoires 259
4-L'identification : une tradition culturelle ? 263
5- Les limites de la lecture identitaire 266
Conclusion 268

Chapitre III : Perspectives didactiques : vers une lecture impliquée du texte littéraire 271
Introduction 272
I- De la lecture impliquée à la lecture analytique 273
II- L'identification : une compétence pédagogique à développer 281
III-Pour une réception complète du personnage 287
IV-Pour des fictions « fortes » 292
Conclusion 295

CONCLUSION GÉNÉRALE 298
BIBLIOGRAPHIE 312
ANNEXES 324

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

INTRODUCTION GENERALE

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

I-Pourquoi le personnage ?

Depuis quelques années, le personnage connaît un regain d'intérêt, tant dans la critique littéraire que dans ses implications pédagogiques. Le personnage constitue par conséquent un mode d'entrée particulièrement privilégié dans la lecture littéraire scolaire,[1] notamment pour les lycéens qui établissent avec cet élément une forte relation affective d'attirance ou de répulsion. Par là même, nous pensons que le personnage motive de façon efficace l'appropriation du texte littéraire parce qu'un apprenant qui réagit de façon affective à un personnage est aussi capable d'aller plus loin : il peut apprécier le texte et porter sur lui des jugements critiques et esthétiques.[2] D'ailleurs, nous avons constaté, d'après notre expérience d'enseignement au Secondaire, que les élèves aiment parler du personnage et expriment une nette préférence pour cet élément sémiotique dans la lecture d'un récit, parce que le rôle du personnage dans la lecture est sans aucun doute l'un des plus importants et qu'il suscite tout naturellement les commentaires (André Green).[3] Pour autant, dès lors que le texte de fiction est présent massivement à l'école, il convient de préciser qu'il jouit d'un statut différent des écrits fonctionnels ou sociaux, compte tenu des enjeux qui lui sont attachés dans le cursus scolaire, de la maternelle au lycée.

---

[1] Nous entendons ici par «la lecture littéraire scolaire » l'enseignement de l'explication de texte littéraire qui est dispensé à tous les lycéens, et non celui que suivent les sections spécialisées (les classes de Lettres). Par ailleurs, notre recherche ne prend tout son sens que dans la perspective des recherches menées autour de la littérature telle qu'elle est enseignée au lycée.

[2] À preuve, la position de Catherine Tauveron -qui préconise un va-et-vient entre l'exploration complexe d'un texte « la lecture distanciée » et l'ancrage dans l'affectif par la lecture dite « fusionnelle » - : « Ces émotions esthétiques, ressenties par les enfants aussi bien que par les lecteurs lettrés, concourent pour une part non négligeable au plaisir de la découverte de l'intrigue, plus exactement en sont inséparables. » *La lecture littéraire à l'école*, *Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM*, Hatier, 2002, Pédagogie, p. 20.

[3] « La déliaison » paru dans la revue Littérature n° 3, vol. 3 en 1971.

Cette réalité repose elle-même sur une évidence explicitée par Michel Braud, Béatrice Laville et Brigitte Louichon comme suit[4] :

> La fiction est enseignement. Ses pouvoirs didactiques, heuristiques et cognitifs sont cela même qui justifie de faire de la littérature de jeunesse (ou plutôt de certaines œuvres ressortissant de ce champ) une littérature scolarisée.

Les manuels de lecture, par exemple, font un usage massif des extraits de roman non seulement parce que le roman est vecteur de connaissance, mais aussi parce qu'il est essentiellement et singulièrement roman pour la jeunesse, le récit d'un apprentissage, d'une destinée où le personnage, souvent un enfant ou un adolescent,[5] est en proie à un certain nombre d'obstacles qu'il doit dépasser pour espérer grandir. Ces étapes de la construction d'une personnalité sont à la base des romans qu'il est possible de qualifier de romans d'apprentissage ou d'éducation.

Cependant, bien que l'enseignement-apprentissage du texte littéraire soit en mesure de constituer une source pour étudier des problèmes spécifiques dans les domaines de l'éthique, de la sociologie, de la psychologie, de la politique ou de l'histoire, grâce aux expériences particulières que vivent les jeunes lecteurs par personnages interposés, ces rapports particuliers (phénomènes d'identification, de projection, d'idéalisation ou d'indifférence et de rejet) demeurent isolés et ne sont

---

[4] *Les enseignements de la fiction*, Série Littérature, Enseignement, Recherche, PUB, 2006, p.7.

[5] Nous avons vérifié cette idée suite à l'analyse de contenu des manuels de lecture du secondaire que nous avons effectuée (2003-2005). Nous avons conclu que sur les 72 personnages qui constituent notre corpus, 46 d'entre eux (63%) étaient des jeunes et des enfants. Citons à titre d'exemples Meaulnes, François Seurel et Yvonne (*Le Grand Meaulnes*), Christophe et Otto (*Jean Christoph*), Poil de Carotte, Daniel (*Celui qui n'avait jamais vu la mer*), Félix (*Le Lys dans la vallée*), Franz et Sabina (*L'Insoutenable légèreté de l'être*) Frédéric (*L'Éducation sentimentale)* Nedjma (*Le Polygone étoilé...*). Mouna Ben Ahmed Chemli, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*. Université Tunis 1, Institut supérieur d'éducation et de formation continue. Année universitaire 2005-2006.

généralement pas formalisés dans les programmes scolaires. Ils font rarement l'objet d'une modélisation didactique.

Nous avons donc choisi de consacrer notre recherche à la réception du personnage dont les enjeux touchent à différentes disciplines : la critique littéraire, la sociologie, la psychocritique, la psychosociologie et la psychanalyse. En réalité, s'il y a des aspects théoriques très complexes dans le traitement de la problématique du personnage dans le récit, son versant pédagogique et didactique est aussi fort délicat ; sa traduction la plus évidente réside dans la confusion entre la notion de personnage et celle de personne qu'entretient le discours pédagogique.

Plusieurs constats nous ont amenée à cibler plus précisément le personnage :

Le premier constat émane de notre pratique d'enseignement qui nous a poussée à nous interroger sur les résistances des apprenants au texte littéraire : Pourquoi les jeunes d'aujourd'hui ne semblent-ils pas s'investir dans leur travail de lecture ? Comment rendre cette activité plus significative? Faut-il rénover les méthodes d'enseignement-apprentissage du texte littéraire? Devrions-nous conclure que les contraintes de l'exercice scolaire ne permettent pas à l'élève de prendre part à l'aventure de la construction du sens ? Ou encore faudrait-il blâmer les programmes scolaires ? Bien loin de mettre en doute la valeur éducative de la littérature, c'est bien l'occasion pour nous de nous arrêter sur la problématique de la réception du personnage romanesque et sur ses enjeux pédagogiques et idéologiques.

Le deuxième constat concerne l'ampleur de la tâche d'une recherche sur la réception littéraire : cette question s'avère être très vaste et difficile à saisir dans son ensemble, d'où le choix de focaliser nos recherches sur une entrée notionnelle plus restreinte, à savoir le personnage romanesque.

Le troisième constat réside dans le fait que les travaux qui visent à mieux penser le rapport psychoaffectif de l'élève-lecteur au texte sont de plus en plus nombreux depuis le début des années 90. Cependant, nous voyons peu d'enquêtes sur les traces effectives ou sur la mémoire des lectures scolaires et encore moins de recherches pour dire ou décrire l'effet de la réception du personnage dans les

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

textes enseignés sur les élèves que déterminer le(s) type(s) de lecteurs concernés par ledit effet[6].

Nous avons également choisi la notion de personnage sur la base d'autres constats : toutes les recherches sur les théories de lecture ont signalé le rôle fondamental de cette notion dans la réception du récit à l'école ainsi que dans les goûts ou les investissements psychologiques et sociologiques des lecteurs de tout genre. Cela explique que cette catégorie soit l'une des plus employées théoriquement et pédagogiquement dans l'enseignement-apprentissage des textes narratifs.

Mais dans le même temps, il faut reconnaître que le personnage demeure l'une des notions les plus difficiles à définir. En effet, son statut sémiotique[7] déborde le seul personnage-référentiel. Le personnage apparaît à la fois comme un élément incontestable de la lisibilité textuelle et comme un vecteur de la cohérence du récit fictionnel par plusieurs aspects :

- par sa triple distinction de personnage référentiel, de personnage embrayeur et de personnage anaphore ;
- par les liens privilégiés qu'il entretient entre l'actant et l'acteur ;
- par les rôles actantiels et thématiques qu'il supporte ;
- par le signifié et par le signifiant qui le représentent, le prennent en charge et le nomment ;
- par la correspondance entre les personnages et les valeurs admises d'une société ;

[6] Certaines enquêtes sociologiques, notamment celles de Christian Poslaniec (2002) ou de Christian Baudelot (1999) présentent des approches intéressantes de la lecture des élèves. Généralement l'étude de la réception se fait à partir de textes et de situations imposées par l'expérimentateur hors du cadre ordinaire de la classe et aboutit à une analyse quantitative des souvenirs de lecture en terme de titres et de pourcentage mais ne dit rien de leur réception. Cependant, soucieux de montrer les réussites ou les difficultés d'une approche pédagogique spécifique, ces chercheurs s'intéressent assez peu à l'impact ou à la trace plus ou moins durable de la lecture scolaire chez tous les élèves.

[7] Concernant l'approche sémiologique, le texte de référence demeure le livre de Philippe Hamon, *Texte et Idéologie*. P.U.F. Collection'' Ecriture'', 1984 et en particulier le chapitre 2 « Héros, Hérault, hiérarchies », p.p. 43-102.

- par sa position privilégiée de porteur de redondances ;

- par la relation qu'il entretient avec la description ;

- Et enfin, par son rôle de support évaluatif.

L'entrée par le personnage dans une recherche sur la réception littéraire ne repose donc pas sur un choix arbitraire. La réflexion, étant centrée sur les réactions affectives au personnage, nous ne retiendrons que les figures anthropomorphes[8] vu que le personnage romanesque auquel nous nous intéresserons est lié à un système sémiotique particulier. Pour nous en convaincre, nous nous référons à la définition du romanesque d'après Jean-Marie Schaeffer.[9] Nous n'en retiendrons que les deux traits qui nous semblent les plus pertinents :

- Le premier trait tient à l'importance accordée dans la chaîne causale de la diégèse au domaine des affects, des passions et des sentiments ainsi qu'à leur mode de manifestation les plus extrêmes.

- Le deuxième trait renvoie à la particularité mimétique du romanesque, à savoir le fait qu'il se présente en général comme un contre-modèle de la réalité dans laquelle vit le lecteur.

Pourquoi donc le personnage romanesque[10] ? En quoi diffère-t-il des personnages mis en scène dans le théâtre, le cinéma, la peinture, ou encore des autres personnages littéraires, ceux de l'épopée ou de la poésie ?

Ce choix est en effet justifié par la spécificité du personnage romanesque. C'est que les effets qui lui sont attachés ne sont pas les mêmes que dans d'autres

[8] Nous excluons de notre corpus les acteurs abstraits, les animaux « humanisés » et les extraterrestres.

[9] « La catégorie du personnage », in *Le Romanesque*, sous la direction de Gilles Declercq et Michel Murat, Presses Sorbonne nouvelle, 2004, p. 291.

[10] Pour la question du « romanesque », nous renvoyons à Jean-Marie Schaeffer, qui pense qu'il a y bien une corrélation entre l'idée d'être «romanesque » dans la vie et l'adjectif « romanesque » lorsqu'on parle du roman. D'ailleurs, il pose la question de façon très intéressante : « Est-ce la vie qui imite sa représentation en s'en servant comme modélisation ? », « La catégorie du romanesque repose-t-elle sur l'analyse d'un type d'ethos existentiel ? Où faut-il concevoir une relation causale allant dans les deux sens ? », « La catégorie du personnage » in Le *Romanesque*, op.cit., p. 291.

genres littéraires. Le personnage de roman présente des caractéristiques qui lui sont propres. Selon Northrop Fry,[11] c'est bien l'attachement à la vie intérieure qui semble caractériser le personnage romanesque : ses actions semblent dirigées par ses affects et ses états d'âme. Les personnages théâtraux, eux, ne s'accomplissent que sur scène et les acteurs des textes plus courts, comme le poème ou la fable n'ont pas l'épaisseur du personnage romanesque.

Nous nous limiterons pour ainsi dire à un type de récits de fiction,[12] en l'occurrence les textes romanesques présents majoritairement dans les manuels de lecture[13] du Secondaire lesquels textes vont nous permettre de mieux appréhender nous la notion de personnage. Nous excluons de notre corpus les personnages des contes philosophiques et ceux de la littérature autobiographique (réelle ou fictive) où le narrateur acquiert une densité référentielle des plus importantes. De même,

---

[11] *Anatomie de la critique,* trad. G. Durand, Paris, Gallimard, 1957, p. 545.

[12] Pour cerner le récit de fiction sur lequel nous nous pencherons, nous nous référons à cette précision apportée par Jean-Louis Dumortier : « Il ne sera question que de récits de fiction. Et encore pas tous. Pas des récits de fiction filmés, pas des récits de fiction joués (spectacles théâtraux) pas des récits de fiction chantés et joués (comédies musicales, opéras), pas des récits de fiction mis en images (BD muettes), pas des récits de fiction mis en images et en mots (BD albums). Uniquement de ceux qui résultent de l'action de raconter au moyen exclusif du langage écrit », *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du français de l'Université de Namur, 2006, p. 20.

[13] Nous désignerons notre corpus de manuels par les abréviations suivantes :

-(C.E.F.) : Communiquer en Français. 1ème année secondaire, 2007.

-(F.E.S.) : Le Français en situation. 2ème année secondaire, 2006.

-(M.S.V.P) : Monde singulier. Voix plurielles. 3ème année secondaire, 2006.

-(P.) : Partage. 4ème année secondaire. Lettres, 2006.

évitant les textes historiquement éloignés, nous nous contenterons d'aborder les personnages romanesques « classiques contemporains ».[14]

Il est bien évident que le choix qui s'est fait ici n'a pas de valeur de norme ni de priorité, mais il trouve sa justification dans la grande diffusion récente des théories de la réception et de l'effet dans le domaine de la didactique de la lecture : ceci est susceptible de rendre ces analyses plus intéressantes en les liant plus explicitement aux réalités concrètes de la lecture littéraire en classe de français. Cependant, la question de l'âge des élèves nous semble être un critère de définition de cette lecture littéraire. Examinons donc les tranches d'âge ciblées par notre analyse et les critères qui en justifient le choix.

II-Quel type de lecteur ?

En nous référant aux nouvelles théories de la lecture, nous nous intéresserons à l'apprenant[15] de l'enseignement secondaire. Celui-ci est actuellement au centre des préoccupations de la didactique de la littérature. Il s'agit donc de l'élève-lecteur portant un intérêt pour les études littéraires en tant qu'individu inscrit dans une histoire, une époque et un univers de connaissances et de valeurs. Notre recherche se voudrait ainsi une manière de proposer une matière

[14] Nous éviterons ainsi d'ajouter une difficulté supplémentaire en abordant les textes issus de roman du 17ème et du 18ème siècle qui, par ailleurs, sont peu présents dans les manuels de lecture du secondaire en Tunisie.

[15] Nous utiliserons invariablement les termes « élève-lecteur » et « apprenant » pour désigner l'élève du Secondaire qui s'inscrit dans un processus d'enseignement-apprentissage de la lecture du texte littéraire. Rappelons que le terme "apprenant" commence à remplacer peu à peu le substantif en usage « élève » pour les raisons suivantes : l'emploi du terme apprenant est apparu à la fin des années soixante-dix avec l'émergence des travaux de psychologie génétique et de psychologie de l'apprentissage dans l'enseignement. Jean Piaget a largement montré que les structures de l'intelligence se construisaient dans l'interaction avec le monde. Ainsi l'objet de savoir est construit par le sujet. De ce fait, la suprématie accordée antérieurement au seul contenu d'apprentissage s'avère réductrice. Le contenu et l'apprenant se doivent d'être saisis conjointement au sein de la situation pédagogique. L'investissement pratique de l'apprenant devient alors capital.

à penser le personnage dans le champ de l'enseignement et ses effets sur la construction de l'adolescent-lecteur en fin de parcours scolaire.[16]

La tranche d'âge des lecteurs auxquels nous nous intéressons impose ici une constatation ayant trait au caractère controversé, passionnel et parfois polémique que revêt la question de la représentation sociale de l'adolescence. D'emblée, nous avons l'impression que nous sommes en présence d'un enjeu d'importance et que notre terrain d'investigation est aussi déterminé par les paramètres psychologiques spécifiques à cette phase du développement de l'élève (les inquiétudes, les angoisses et les passions) et ne peut donc se lire en faisant abstraction de toutes les implications qui en découlent. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les réflexions qui investissent les acteurs pédagogiques du rôle d'accompagnateurs des apprenants dans ce passage délicat, comme le souligne Jean-Daniel Rohart[17] :

> Pourtant, en tant qu'enseignant, l'on ne saurait se laisser gagner par la confusion qui résulte de cette situation. Il nous faut y voir clair, dans la mesure où notre représentation de l'enfance et de l'adolescence conditionne, souvent à notre insu, nos pratiques pédagogiques. (...) Les relations adultes /

[16] Selon Norbert Sillamy, (Dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1995), les limites de cette période sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux sociaux- économiques. Il est souvent vain de prétendre définir et délimiter un groupe social au risque d'occulter tant la diversité de ses représentations que les luttes pour l'imposition de telle ou telle représentation. Sur un plan concret, la psychologie définit l'adolescence comme la période pendant laquelle l'être prend conscience de lui-même, de ses désirs profonds, de la société dans laquelle il vit. C'est donc une époque de changement qui entraîne souvent une situation de crise. Dans ce cas, la lecture scolaire peut jouer un rôle considérable car elle aide les adolescents à mieux se reconnaître et à réfléchir sur leur rapport au monde qui les entoure. Lire des récits de fiction ayant une réelle valeur littéraire est considérée ainsi comme l'un des soucis majeurs des pédagogues de la lecture.

[17] *La vie et l'éducation, suivie de Comment réenchanter l'école*. L'Harmattan, 2005, p. 59.

jeunes traversent, on le sait, une crise profonde et sont dominées par l'incertitude. Gérard Mendel estime qu' « 'il s'agit d un problème social - et donc politique - majeur de notre époque ». Pour Françoise Dolto, la résolution de ce problème constitue « une tâche sociale urgente » (...) En tant qu'enseignants-adultes, l'on fait quotidiennement l'expérience de la difficulté -croissante - qu'il y a à établir des rapports vrais et constructifs avec les adolescents, nos élèves.

Toutefois, l'apport principal de la sociologie a été de montrer comment le plus petit commun dénominateur de cette tranche d'âge est son intégration dans le système scolaire au Secondaire. Ce jeune lecteur est donc moins défini dans notre champ de recherche comme une tranche d'âge que comme un statut, celui d'élève-lecteur ayant un rapport particulier, à la société, à la culture et à la littérature. Parmi les conséquences de l'allongement et de la massification de la scolarité des adolescents, il convient de mentionner l'émergence d'un rapport particulier à la littérature, marqué qu'il est par une moindre diversité des goûts et des pratiques. Cette évolution se traduit aussi par une « scolarisation » de la culture de masse juvénile, c'est-à-dire par une diffusion de certaines normes et pratiques dans le discours pédagogique. Cependant, l'uniformisation relative ne veut pas dire homogénéité.[18] C'est dans ce sens que l'élève-lecteur, objet de nos investigations,

[18] Certaines enquêtes en sociologie, menées sur cette question, montrent bien, par ailleurs, comment réapparaissent, dès la sortie du système scolaire, les inégalités anciennes face à la culture. En effet, Michel Fizes, sociologue spécialiste des adolescents, insiste sur l'idée d'une commune condition adolescente (*Adolescence en crise ? Vers le droit à la reconnaissance sociale*. Paris : coll. Questions d'éducation, Hachette livre, 1998), alors que Jean-Michel Guy persiste à montrer comment les dispositions culturelles des adolescents sont aussi « distinctives » (au sens bourdieusien du terme) que celles des adultes et ce, même si les logiques de distinction peuvent évoluer (*Les Jeunes et les sorties culturelles : fréquentation et image des lieux de spectacle et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans.* Paris, ministère de la Culture et de la Communication, département des Études et de la Prospective, 1995). Mais par-delà la diversité traditionnelle des opinions au sein de cette catégorie on voit dans les travaux d'Olivier Galland émerger un clivage entre les jeunes qui bénéficient (ou pensent bénéficier) du système scolaire et ceux qui s'en sentent exclus : les premiers, affichent des valeurs universalistes, les seconds sont plus sensibles aux thèses identitaires radicales, *Les jeunes*, 6ème édition. Collection Repères, Éditions La Découverte, Paris, 2002.

est nécessairement défini, à la fois, par son appartenance socioculturelle et par son développement psychoaffectif.

III-Problématique, corpus et axes de recherche :

Dans cette analyse, nous essayerons de nous abstraire des triangulations convenues en didactique, sans toutefois déconsidérer ces approches. En effet, nous ne nous demanderons ni comment conduire cet élève-lecteur à se construire telle ou telle définition du personnage de roman ni à l'inverse comment il se confronte au savoir, mais nous nous interrogerons plutôt, et surtout, sur les cheminements qu'il parcourt dans son appropriation d'un objet aussi complexe et multiforme que le personnage de roman. Notre travail essayera d'apporter quelques réponses sous forme de propositions aux questions suivantes :

- Est-il possible de modéliser le personnage ?

- La réception d'un personnage ne varie-t-elle pas avec chaque lecteur ?

- Que doivent apprendre les jeunes-lecteurs dans leur contact avec le personnage ?

- Quelle serait la rentabilité didactique d'un rapport crédule au personnage ?

- Quel est le corpus le mieux adapté aux besoins et aux attentes de nos élèves ? Et quelles compétences doivent-ils en acquérir ?

Précisons dès maintenant que nous ne pouvons nous soustraire à ces considérations qui distinguent la part individuelle de chaque lecture. Hans Robert Jauss relève ce problème avec justesse comme suit :

> Le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord constitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit.[19]

[19] *Pour une esthétique de la réception*. Editions Gallimard, Paris1978, p.51.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Seulement, il faut reconnaître que la réception du personnage en milieu scolaire se trouve conditionnée par certaines contraintes d'ordre pédagogique.[20] Notre domaine de recherche ne nous permettant pas d'envisager l'intersubjectivité dans cette optique culturelle, nous lui donnerons donc un contenu de nature anthropologique et didactique, entendu comme l'ensemble des réactions communes qui reposent sur des constantes socio-affectives de l'adolescent en classe de français.

Nous nous intéresserons donc au cadre de la lecture scolaire comme acte d'appropriation d'un texte sur lequel il est possible d'échanger et de partager différentes lectures dans la communauté interprétative que constitue la classe. C'est dans ce sens que nous nous pencherons sur la lecture dite « naïve » ou « spontanée »,[21] pratiquée comme un acte singulier et libre. Ainsi, peut-être

[20] En effet, comme le fait pertinemment remarquer Jean-Louis Dumortier (*Lire le récit de fiction pour étayer un apprentissage : théorique et pratique*. De Boeck Duculot, 2001), pour certains lycéens, le fait de suivre les cours de français obligatoires pour toutes les sections ne permet pas d'augurer de bonnes dispositions envers la lecture littéraire et ces dispositions si bonnes soient-elles, ne garantissent pas l'implication dans la tâche dictée par la nature de l'exercice scolaire (repérage d'indices, déchiffrage, explication, interprétation, etc.)

[21] Aujourd'hui ce concept est largement discuté. Existe-t-il réellement une lecture naïve ? Pour certains auteurs comme Jacques Derrida (1972), Karlheinz Stierle (1979), Michael Riffaterre (1979), Roland Barthes (1973) et Bertrand Gervais (1993), l'effort de la critique consiste à amener les lecteurs à dépasser les pièges et les illusions de la réception spontanée, considérée comme naïve pour accéder aux subtilités d'une lecture qui donne au texte sa pleine signifiance. D'ailleurs, comme le précise Jean-Louis Dufays» « sur le plan pédagogique, on essaye de déconsidérer l'opposition « lecture littéraire », « lecture ordinaire » en proposant aux élèves et aux étudiants un objectif d'apprentissage qui les amène à dépasser leurs savoirs et leurs comportements familiers », « Lecture littéraire *vs* lecture ordinaire », *L'Expérience de lecture,* textes réunis par Vincent Jouve. Actes du Colloque de Reims, 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 225.

Toujours selon Jean-Louis Dufays, cette opposition « véhicule un mythe fallacieux (celui de la lecture « ordinaire » comme celui de la lecture « lettrée » et exerce une influence nocive sur l'enseignement en perpétuant une tension artificielle entre la ''langue'' et la ''littérature'', laquelle génère des exclusions et des cloisonnements peu propices au développement cognitif et culturel des jeunes », « lecture littéraire *vs* lecture ordinaire » , *L'Expérience de lecture* 2005, op.cit., p. 228. Sur le plan didactique, ce sont les diverses modélisations de ''la lecture méthodique'' qui traduisent la volonté de dépasser cette opposition ''mythique''. Selon Catherine Tauveron, ces deux modes de lecture, loin de s'exclure, se complètent : « Etre attentif en cours de lecture au

pourrions-nous contourner le problème de la généralisation dans le traitement de la notion de personnage, en choisissant d'effectuer, dans la deuxième étape de notre travail, une analyse de l'état des lieux portant sur le rapport des élèves-lecteurs au personnage romanesque du corpus scolaire dans la réalité de la classe de français.

L'expérience de la lecture littéraire impliquée, à laquelle nous nous intéressons, n'est donc pas à étudier uniquement à partir du temps que nous lui consacrons, ou du nombre de romans ou de pages lues, car nous croyons qu'un seul roman, voire quelques pages, peuvent affecter toute une vie. D'ailleurs, André Gide notait que ce n'est pas vraiment le nombre de livres, de textes ou de phrases qui importe, et qu'il suffisait de « quelques phrases, quelques paroles dans un livre » pour révéler une partie de « nous-mêmes inconnue à nous-mêmes ».[22]

Dans la même perspective, nous nous référons à Michèle Petit, qui résume la situation comme suit:

> Le temps de la lecture n'est pas seulement celui où nous tournons les pages. La rêverie, le souvenir d'une lecture - ou son oubli - font partie de celle-ci, ils la constituent, ils sont sa vérité même. Il y a un travail, conscient ou inconscient, un effet d'après-coup, un devenir psychique de certains récits ou de certaines phrases, parfois bien longtemps après qu'on les a lus. Ce processus et cette activité psychique ne sont pas réductibles à une identification -quand bien même on distingue celle-ci d'une simple imitation -ni même à une projection.[23]

---

grain du texte et à son mode de fonctionnement, ne détruit pas l'empathie avec le personnage et la jouissance de l'intrigue : lecture fusionnelle et lecture esthétique ne s'excluent pas ; l'une et l'autre ; corps à corps amoureux avec le texte, se nourrissent et se renforcent ». *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM*, Hatier, 2002, p.15.

[22] André Gide cité par Michèle Petit dans *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Belin, 2002, p. 53.

[23] *Eloge de la lecture. La construction de soi,* op.cit., p. 56.

Cette quête identitaire, évoquée plus haut, se manifeste assez souvent chez les lecteurs qui éprouvent le désir de s'identifier à des états émotifs inconnus ou peu familiers et de vivre des émotions intenses dans des situations qui leur sont étrangères. François Singly explique ce phénomène comme suit :

> La lecture relance une activité de symbolisation, et sans doute est-ce là l'essentiel. Un texte peut être l'occasion de renouveler, de recomposer les représentations que l'on a de sa propre histoire, de son monde intérieur, de son lien au monde extérieur.[24]

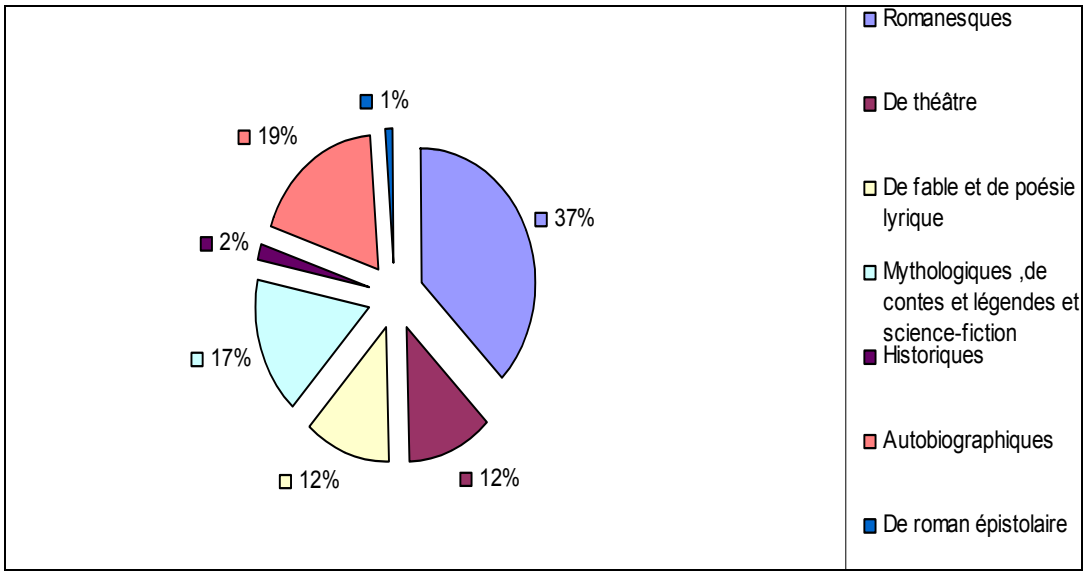
Vue sous cet angle, la popularité dont jouit l'extrait de roman et notamment celui du roman classique dans les programmes scolaires se laisse facilement expliquer comme nous pouvons le constater dans le graphique ci-dessous.[25] En effet, 73 % des textes proposés dans les manuels de lecture tunisiens compris entre 2000 et 2005 sont des extraits de récits romanesques, mythologiques, autobiographiques, historiques et de science-fiction.

---

[24] *Identité, Lecture, Ecriture*, Centre Georges Pompidou, 1993, p.33.

[25] Nous nous appuyons sur les résultats de notre mémoire de mastère : Mouna Ben Ahmed Chemli, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie,* op.cit.

Graphique du classement des genres par ordre de préférence



Nous pouvons également illustrer cette idée par les résultats du classement effectué par nos enquêtés, suite au questionnaire à choix multiples que nous leur avons administré, lequel classement a été établi par ordre de préférence des genres littéraires proposés en classe de français.

Tableau de classement des genres par ordre de préférence

Enquêtés	Poésie	théâtre	Récit	Essai
145	19	29	**88**	9
%	13 %	20 %	**60%**	0,6%

Quoi qu'il en soit, nous pensons que l'intérêt que portent les élèves-lecteurs au récit est surtout d'ordre psychologique et affectif.[26] Ceci s'explique essentiellement par la présence de personnages susceptibles de provoquer chez les élèves-lecteurs de véritables phénomènes de projection et d'identification.[27] C'est d'ailleurs pour cette raison que les autres genres, généralement dépourvus de personnage (poésie, essai), sont rarement cités par les enquêtés. Nous pouvons émettre par ailleurs l'hypothèse suivante : toute attirance vers tel ou tel personnage est sous-entendue du besoin plus profond de se retrouver soi-même.

Ceci est encore plus vrai pour les personnages à charge émotionnelle et idéologique. Rappelons ce que dit Vincent Jouve à ce sujet :

> Envisagé dans sa globalité, le travail du lecteur consiste à convertir une suite linguistique en une série de représentations qui transcendent le texte. Les mots, on le sait, renvoient toujours à un au-delà d'eux-mêmes : il suffit d'ouvrir un livre pour en faire l'expérience. Etudier la perception du personnage romanesque, c'est donc déterminer comment et sous quelle forme il se concrétise pour le lecteur. [28]

Ainsi, il semblerait qu'à l'école, l'initiation au phénomène littéraire et à son jeu complexe des signes et des codes littéraires passe essentiellement par le récit.

C'est dans ce cadre de réflexions et d'interrogations à la fois théoriques et didactiques sur la lecture scolaire et le rapport au personnage que s'inscrit le

---

[26] Nous entendons par « affectif » « l'état mental qui se traduit par l'activation d'une représentation mentale. Cet état a une durée plus ou moins longue et a une composante agréable ou désagréable plus ou moins intense. Il peut avoir un effet positif ou négatif sur la performance et est susceptible de se manifester par des comportements observables que l'on peut éventuellement analyser et étudier. », Gilbert Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Presses Universitaires de France, op. cit., p. 3.

[27] Il convient ici de distinguer l'identification de notions qui lui sont souvent amalgamées, comme celle de l'idéalisation désignée par Segmund Freud dans "Pour introduire le narcissisme", *La vie sexuelle*, PUF, 1969, p. 98, comme étant le processus par lequel l'objet est "agrandi et exalté psychiquement sans que sa nature ne soit changé".

[28] *L'Effet-personnage*, 1992, op.cit., p. 17.

présent travail. En effet, cette étude essaie de rendre compte de l'évolution d'une démarche qui s'est construite à partir d'interactions multiples entre réflexion théorique, pratiques de lecture et réactions des lycéens aux lectures. Le but de cette recherche consiste donc à identifier les caractéristiques, les modalités et les manifestations de la réception du personnage à partir de l'analyse des réactions des élèves du Secondaire en Tunisie.

Dans une double préoccupation à la fois théorique et didactique, ce travail de recherche s'articule en trois grandes parties qui essaient de rendre compte des différents apports des travaux de la critique et de la théorie littéraires et de ceux en didactique de la lecture littéraire sur la notion de personnage, pour ensuite permettre la description d'un contexte particulier, en l'occurrence le contexte scolaire tunisien.

Sur le plan méthodologique de cette recherche, la première partie sera consacrée à une réflexion sur les trois notions impliquées par notre problématique, à savoir celle de personnage, celle de réception littéraire et celle d'identification. Dans le premier chapitre de cette partie, il s'agit pour nous de définir la notion de personnage, pour donner une assise théorique à notre réflexion sur ladite notion, qui se trouve être l'objet de plusieurs controverses dans la critique littéraire.

L'intérêt des différents éléments théoriques introduits dans ce chapitre est de permettre la construction d'une approche susceptible de rendre compte de la complexité de cet objet, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Par ailleurs, étant donné que le champ de réflexion sur le personnage est limité par la notion de réception, nous ne nous intéresserons à ce dernier que dans sa relation avec le pôle lecteur. Ceci se justifie d'autant plus que la position de l'élève-lecteur devient centrale dans les approches didactiques d'où l'intérêt que nous portons dans le deuxième chapitre au traitement didactique de la notion de personnage à travers les études d'Yves Reuter et de Catherine Tauveron. Nous nous arrêterons dans le dernier chapitre de la première partie sur l'identification empathique comme fait de lecture et « condition majeure » (Nathalie Blanc, 2006) à l'appropriation du texte littéraire par le lecteur en général et l'adolescent en particulier.

Dans la deuxième partie analytique de notre étude, nous nous pencherons dans le premier chapitre sur l'étude de l'état des lieux des différents rapports

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

qu'entretiennent les élèves-lecteurs avec le personnage de roman et ce, à travers le commentaire des résultats d'une enquête (tests de représentations, questionnaires, entretiens et autobiographies de lecteurs) que nous avons menée auprès d'un échantillon de lycéens de différentes régions en Tunisie.

Cette approche, qui se veut aussi bien qualitative que quantitative, nous permettra de mieux comprendre les enjeux de la réception des personnages de roman, et de faire des projections et des propositions qui serviront de base à l'expérience que nous avons menée ensuite auprès d'une quinzaine d'élèves de classes terminales sur leur disposition à l'identification à travers une œuvre intégrale. Notre objectif est de montrer que les élèves-lecteurs entretiennent un rapport constructif avec « le personnel du roman » (Philippe Hamon, 1983) quand il s'agit de la lecture suivie d'un texte intégral.

Dans le deuxième chapitre de cette partie, nous tenterons tout d'abord de mettre en évidence le travail sur les problèmes spécifiques à la réception du personnage en liant étroitement pédagogie de la lecture littéraire et compétences culturelles, psychoaffectives requises et développées chez ces élèves. L'expérience que nous avons menée auprès d'un échantillon de lycéens portera sur la réception du personnage en termes d' « effet ». Nous nous arrêterons ensuite sur le fondement même du processus de l'identification empathique à laquelle on réduit traditionnellement toute l'expérience de la lecture subjective, pour mettre l'accent sur son aspect actif et structurant pour le jeune lecteur réel.

Nous nous attacherons dans l'analyse de cette enquête à l'étude de la réception esthétique du personnage[29] qui relève de l'affect ; il s'agit de l'une des composantes de ce qu'on appelle généralement la lecture « signifiante » ou la lecture « réussie » (Lise Maisonneuve, 2004). En termes linguistiques, nous nous intéresserons à la force perlocutoire[30]du personnage, à savoir la capacité de ce

[29] En postulant que le texte littéraire n'existe qu'avec la complicité active du lecteur et que la réception du personnage est essentiellement une expérience esthétique (Hans Robert Jauss, 1987).

[30] Plutôt que son aspect illocutoire, à savoir l'intention manifestée par l'auteur, Ducrot Oswald, *Le dire et le dit*. Paris, Minuit 1984.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

dernier à agir sur l'élève-lecteur. Pour autant, nous entendrons la notion de personnage avec d'importantes restrictions par rapport aux définitions usuelles.

Nous proposons d'analyser dans la 3ème partie le phénomène de la lecture sensible et impliquée, selon la théorie de « l'effet-personnage » de Vincent Jouve, à partir de la trilogie politique de Yasmina Khadra : *Les Hirondelles de Kaboul, L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad.* [31]

Il va de soi que nous ne pouvons nous placer que dans une perspective contemporaine parce que le rapport des élèves-lecteurs au personnage est très marqué par la manière dont ils pensent leur époque. Nous nous consacrerons donc à l'étude approfondie de la réception programmée et effective des personnages de notre corpus, ce qui nous permettra ensuite de fonder nos réflexions théoriques sur l'interaction des élèves-lecteurs avec les personnages en termes d'effets et de réactions psychoaffectifs.

Nous tenterons ensuite de souligner les caractéristiques qui permettent l'émergence d'un nouveau type de personnage et d'une œuvre nouvelle à travers la continuité de l'œuvre de Yasmina Khadra. Nous analyserons tout d'abord la réception programmée par les trois romans pour ensuite la confronter à la réception effective des personnages khadriens par nos enquêtés.

Nous aboutirons en fin de la 3ème et dernière partie de ce travail à la proposition d'un ensemble de perspectives didactiques basées sur des dispositifs de travail au service de l'apprentissage de la lecture affectivo-identitaire. Notre objectif est d'argumenter en faveur de l'articulation entre les savoirs sur le texte et les références extratextuelles en vue de susciter chez nos élèves- lecteurs émotion, curiosité et enthousiasme pour la lecture littéraire.

De ce fait, nos investigations dans les deux dernières parties de cette recherche seront centrées sur deux sujets privilégiés : le statut du personnage romanesque dans le contexte pré-universitaire et son rôle dans l'appropriation du

[31] *Les Hirondelles de Kaboul*. Pocket, 2002, *L'Attentat.* Pocket, 2005, *Les Sirènes de Bagdad*. Pocket, 2006.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

phénomène littéraire au lycée. Ce qui nous intéresse, ce n'est donc pas le personnage comme construction mais le personnage comme médiation. De ce dernier point découle le fait que notre étude ne porte pas tant sur la notion isolée de personnage que sur les rapports que les lycéens entretiennent avec lui dans l'activité de la lecture littéraire.

IV-Méthodologie de recherche :

Nous avons opté pour une approche méthodologique axée sur deux niveaux aussi bien quantitatif que qualitatif.[32] Ce choix méthodologique vise à donner des éclairages différents et complémentaires sur le rapport au personnage et permet d'enrichir, nous le souhaitons, la réflexion méthodologique et les résultats de recherche eux-mêmes.

Notre étude porte en général sur une population d'élèves du Secondaire choisis dans un échantillon de lycées dans des régions différentes du pays.[33] Elle entend fournir une représentation des comportements des sujets enquêtés. Dans ce cas, nous n'envisageons pas la généralisation des conclusions, puisque l'analyse ne concerne qu'un segment limité de la population; celui-ci peut même se limiter à un seul apprenant, quand ce cas singulier apparaît révélateur.[34]

---

[32] On retiendra par conséquent que notre enquête quantitative peut difficilement prétendre traduire la diversité des réactions des élèves-lecteurs ou appréhender directement la multiplicité des logiques et mécanismes à l'œuvre derrière les divers rapports au personnage. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de multiplier les points de vue et de recourir à des méthodes qualitatives par entretiens qui sont plus adaptées pour analyser les réactions de type affectif.

[33] Nous avons choisi ce type d'enquête car il permet une quantification des phénomènes étudiés. Cependant, nous en sommes consciente, le fait qu'un résultat soit donné avec une grande précision ne garantit en rien son exactitude.

[34] C'est le cas de certains élèves, de sexe masculin, qui développent un mode d'affectivité assez particulier : pour eux, l'étude de certains thèmes de la trilogie, comme le concubinage, l'homosexualité, peut être ressentie comme une atteinte à leur personnalité ou à leurs traditions. La peur de l'acculturation, du reniement de soi est parfois à l'origine de profonds rejets affectifs qui s'avèrent néfastes à l'assimilation d'un code socioculturel étranger.

Objectifs, hypothèses et étapes de l'enquête:

Nous pouvons distinguer quatre phases dans le travail qui va de la conception de l'enquête à l'interprétation des résultats qu'elle donne.

Nous avons opté pour la méthode aléatoire.[35] Les questionnaires ont été administrés à des élèves appartenant à des établissements étatiques. Si cela présente une facilité certaine pour le retour des feuilles de réponse, il ne s'agit pas, et nous en sommes parfaitement consciente, d'un échantillon représentatif de la population scolaire : à preuve, l'absence des élèves des établissements privés. Notre échantillon dans ce cas n'a pas besoin d'être très important dans la mesure où il doit être significatif au regard des questions posées, mais il n'a pas besoin d'être représentatif, comme dans l'approche quantitative où il s'agit d'obtenir une mesure exacte des phénomènes observés.

Autobiographies de lecteurs :

Nous avons interrogé une vingtaine d'étudiants sur leur expérience de lecture en leur demandant de rédiger une sorte d' « autobiographie de lecteurs » qui reprend un peu leur parcours de lycéens. Ce groupe est essentiellement constitué d'étudiants inscrits en première année Licence Fondamentale de Langue et Littérature Françaises à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse.[36] Une telle sélection serait critiquable si nous cherchions à donner une

[35] Nous avons prélevé dans une base de sondage (une liste des classes dans chaque lycée) les groupes qui composeront l'échantillon en donnant à chacun une chance égale d'être choisi : une classe est sélectionnée à intervalle régulier de 5 groupes. La « bonne » durée dépend du mode d'interrogation (en face à face, au domicile des personnes interrogées), du lieu (en classe ou chez soi), mais aussi du sujet et de l'intérêt que l'enquêté lui manifeste : le bon élève, aimant parler de son expérience de lecteur ou de ses émotions face à tel ou tel personnage, va faire en sorte que ses réponses soient aussi complètes que sincères. A l'issue de l'enquête nous étions en possession de 145 feuilles de réponses, 145 sujets interrogés, de manière générale, les lycéens sondés sont représentatifs des classes d'âge de 16 à 22 ans au moment de l'enquête (2006).

[36] Notons que les étudiants en question sont issus de différentes régions de la Tunisie, ce qui garantit pour nous la même variété qui caractérise notre échantillon de lycéens auxquels nous avons administré le premier questionnaire.

idée représentative de la population estudiantine dans son ensemble. Le travail sur ces « autobiographies de lecteurs », nous permettra d'analyser tout particulièrement les souvenirs de lycéens de ces étudiants, lesquels souvenirs peuvent nous renseigner sur leur expérience littéraire, que nous supposons intéressante eu égard au choix qu'ils ont fait de poursuivre leurs études supérieures en langue et littérature françaises. Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'ils ont plus ou moins acquis le goût de la littérature, ce qui implique, par exemple, qu'ils aient au moins une petite expérience de la lecture affectivo-identitaire.

En ce qui concerne cette méthode d'investigation, il nous semble qu'elle s'imposait d'elle-même parce qu'elle permet de ménager une place à la réalité subjective de l'enquêté. Nous pensons que cette forme de « narration autobiographique » permet de saisir non seulement les affects, mais aussi les différents rôles sociaux que ces élèves-lecteurs peuvent investir dans la lecture.

Questionnaire et test de représentations :

Avant de lancer notre enquête, nous en avons défini les objectifs, en transformant la question générale à l'origine de l'enquête -« Quels sont les rapports de nos élèves aux personnages romanesques ? »- en une série de questions spécifiques permettant une vérification empirique. Le premier travail consiste donc à décomposer l'objectif initial (l'étude de la réception du personnage romanesque) en indicateurs mesurables : comment vérifier l'influence des habitudes de la réception acquises dans le cadre scolaire? À travers quel(s) indicateur(s) mesurer le degré d'investissement des apprenants ?

Nous reconnaissons que notre enquête par questionnaire ne fournit pas une évaluation précise, mais plutôt un ordre de tendance et d'indications sur la fréquence de certains phénomènes. Elle permet tout d'abord de mesurer des fréquences, comme par exemple celle de l'emploi d'un vocabulaire affectif ; ensuite de faire des comparaisons et d'observer des relations entre les variables pédagogiques et psychoaffectives ; et enfin de repérer le poids de certains facteurs sociaux-culturels (comme les élèves issus de milieux conservateurs ou pas). Mais cette enquête est incapable de déceler les phénomènes trop faibles

quantitativement, encore émergents ou trop particuliers, tels que le degré d'investissement ou d'implication de l'enquêté dans le texte. De ce fait, le questionnaire constitue le plus souvent un instrument beaucoup trop fruste pour percevoir la plupart des effets du personnage sur les élèves-lecteurs.

Par ailleurs, nous avons tenté de contourner certaines des limites de ce type d'enquête grâce à l'introduction de questions ouvertes[37] qui ont permis aux élèves interrogés de répondre en utilisant leur propre vocabulaire, sans cadre préétabli. Ainsi, nous avons pu obtenir des réponses plus ou moins pertinentes.

Entretiens :

Dans une deuxième étape, après l'analyse des réponses des enquêtés et de leurs déclarations dans leurs autobiographies de lecteurs, nous nous sommes intéressée à un groupe plus restreint d'élèves de terminale, choisis selon leurs dispositions à la lecture. Nous avons ainsi retenu une fourchette de 15 entretiens vu qu'au delà, l'information risque de devenir redondante.[38] Ces mêmes enquêtés ont constitué dans une troisième étape les trois groupes de lecteurs des trois romans de la trilogie politique de Yasmina Khadra: *Les Hirondelles de Kaboul, L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad.* Nous avons donc constitué trois groupes de cinq lecteurs. En outre, nous avons constaté que le discours qui émerge au sein de ces trois groupes est souvent plus riche que la somme des discours individuels dans la mesure où chaque participant est amené à défendre son point de vue vis-à-

[37]Voir le questionnaire sur le rapport au personnage du « morceau choisi » destinée aux élèves-lecteurs dans les annexes.

[38] Dans la réalisation de notre enquête, la qualité des résultats dépendait beaucoup des conditions matérielles de son déroulement. C'est pour cette raison que nous avons préféré administrer le questionnaire « par intermédiaire » à l'enquête auto-administrée (faite au domicile) qui, présentait peut-être l'avantage d'être plus pratique, mais qui a par contre un inconvénient majeur : l'auto-sélection des répondants qui pourrait nuire très gravement à la représentativité de l'échantillon (en général, seuls les élèves les plus motivés ou intéressés par le sujet prennent la peine de répondre à toutes les questions).

vis des autres ou à réagir à leurs arguments.[39] Dans notre méthodologie de transcription des entretiens, nous étions amenée à restituer le propos de nos interviewés de manière à respecter les normes suivantes : outre la transcription non mécanique de l'oral, nous avons remplacé certaines expressions relâchées par leurs équivalents plus courants comme nous avons procédé à la correction de certains emplois erronés.[40]

Nous cherchons ainsi à obtenir un autre cadre, en l'occurrence celui du texte intégral, qui permet d'identifier les facteurs qui décrivent ou expliquent les différents rapports au personnage, en termes de rejet, de distanciation, de fusion ou d'identification. Nous avons essayé de trouver, dans la diversité des lecteurs et des romans proposés, les combinaisons spécifiques de variables qui, en accord avec chaque champ pédagogique, social et culturel, sont jugées responsables de certaines attitudes face au texte littéraire.

Traitement et analyse des résultats :

Ainsi, une fois les informations recueillies, nous avons préparé les données en vérifiant les réponses à travers des tests de cohérence et en statuant sur le cas des non réponses (certains élèves n'ont pas répondu ou ont oublié de répondre à certains items du questionnaire). Ensuite, nous avons construit des variables selon le genre et nous avons codifié les questions ouvertes en créant des catégories regroupant des réponses homogènes : ainsi, par exemple, puisque nous avons posé des questions du type «Quel est le type de personnages que tu apprécies le plus?», «Aimes-tu discuter des personnages en classe?» ou « Est-il arrivé qu'un texte vous touche au point, par exemple, que sa lecture vous fasse pleurer ? » sans suggérer de choix multiples, nous étions contrainte de procéder à des analyses de contenu ou à une analyse lexicale avant de codifier les réponses proprement dites.

[39] La réunion des deux groupes était plus qu'utile, au terme d'une enquête pour faire réagir les participants aux principales conclusions.

[40] Voir un extrait des entretiens dans les annexes.

Les difficultés méthodologiques :

Nous évoquerons trois difficultés majeures, incontournables quand on s'intéresse à la question de la réception, même si leur acuité est plus ou moins grande selon les objectifs poursuivis et les méthodes mises en œuvre. Prenons par exemple la distinction entre deux types d'élèves-lecteurs, celui des enthousiastes et celui des indifférents: elle peut sembler relever de l'évidence alors que, de fait, elle repose entièrement sur la définition qui est donnée du lecteur, de ce que les apprenants interrogés jugent «bon» de répondre quand ils sont interrogés et du choix, du moment et du lieu de l'administration du questionnaire.[41]

Ce simple exemple montre combien les résultats d'une enquête, loin d'être une simple photographie d'une réalité préexistante, dépendent pour une large part des choix méthodologiques et théoriques qui sont faits et des conditions matérielles de la réalisation de l'enquête. D'ailleurs, notre expérience d'enseignement nous permet de signaler l'idée d'un décalage entre ce que les élèves-lecteurs font et ce qu'ils disent faire en matière de lecture littéraire, surtout en situation d'interaction, provoquée par un enquêteur.[42] Certes, face aux circonstances réelles, nous devons contextualiser, en la relativisant, la force contraignante de ces facteurs. Et, en conséquence, nous avons admis la nécessité d'établir un ensemble d'hypothèses sur les effets prévisibles des facteurs mentionnés.[43]

---

[41] En effet, les résultats sont sensiblement différents selon que l'interrogation porte sur leurs lectures de l'année scolaire en cours ou sur les années précédentes.

[42] Par ailleurs, il faut bien avouer que les conditions de l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté lors des entretiens ont certainement influencé les résultats évacués (Généralement ce qui est dit par l'enquêté n'est pas le reflet exact de ce qu'il a fait, de ce qu'il pense ou de ce qu'il ressent, etc.). D'ailleurs, nous avons tenté, tant bien que mal, de conserver une neutralité bienveillante de manière à susciter un sentiment de confiance favorable à l'expression d'idées personnelles, voire intimes des élèves- lecteurs.

[43] Nous avons dû, par exemple, émettre l'hypothèse suivante : les jeunes d'aujourd'hui s'intéressent beaucoup plus aux personnages filmiques ou à ceux des jeux virtuels qu'aux personnages « ennuyeux » des romans classiques ou modernes.

Au terme de cette présentation, il convient de souligner qu'aucun des modes d'investigation n'est intrinsèquement meilleur que les autres. En effet, la pertinence de notre méthodologie dépend entièrement des objectifs poursuivis, des thèmes abordés et des moyens disponibles.[44] Cependant, la réalisation d'une enquête sur les comportements de lecture, compte tenu des nombreuses incertitudes qui pèsent sur la définition et la perception du personnage romanesque, soulève de nombreux problèmes méthodologiques.

[44] Signalons que les enquêtes quantitatives par sondage réclament en général un niveau de financement important.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Première Partie

Du lecteur réel au personnage

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre I

Le personnage :

produit de l'interaction texte / lecteur

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

> « Etudier la perception du personnage romanesque, c'est donc déterminer comment et sous quelle forme il se concrétise pour le lecteur ». [45]

Vincent Jouve, 1998

La définition de la notion du personnage connait une instabilité au niveau des théories littéraires. Etant donné cette difficulté et vu qu'une prise de position critique s'impose dans cette étude, il nous incombe de donner un rapide historique des recherches sur cette question.

Il nous parait important de rappeler que c'est la rupture épistémologique des années 1970 qui est à l'origine du glissement progressif de l'intérêt du texte au lecteur et qui a préparé le terrain aux recherches actuelles sur le « sujet lecteur ». En effet, on observe dans de nombreuses sociétés occidentales et orientales un changement en faveur d'une conception de la vie culturelle plus ouverte à la variété des cultures et à l'existence sociale.

Dans les théories récentes de la lecture scolaire, l'utilisation de termes comme « socialisation littéraire », « construction du sens », « socioconstructivisme », marque une évolution vers une nouvelle perspective didactique. Des recherches correspondantes analysent ces évolutions en essayant de répondre aux interrogations suivantes: comment et pourquoi un sujet devrait-il prendre part à la construction du sens d'un texte ? Comment la lecture littéraire scolaire contribue-t-elle à faire de ce sujet un membre actif de la société? Ces questions mettent ainsi en évidence le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction du savoir et de la socialisation.

C'est notamment la didactique de la lecture littéraire au Secondaire qui s'intéresse aux mécanismes du texte et aux conditions liées à sa lisibilité parmi lesquelles se trouve le personnage : « le personnage est autant une reconstruction

[45] *L'Effet-personnage dans le roman*, 1992, op.cit., p. 27.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

du lecteur qu'une construction du texte ».[46] Il est donc didactiquement recommandé de proposer aux apprenants des activités de lecture, voire d'écriture, centrées sur le personnage. Yves Reuter explique dans ce sens que la théorisation autour du personnage ouvre des perspectives didactiques aussi bien pour l'analyse du récit que pour la classification des personnages ou pour leur production.[47]

Cependant, il nous appartient de souligner que ce processus de lecture ne pourra se réaliser pleinement qu'avec un travail pertinent sur les modes de réception du personnage. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève-lecteur, en produisant du sens, devient alors l'opérateur de cette organisation textuelle par laquelle le texte devient lisible. La vision de divers personnages permet alors la variété des points de vue ; d'ailleurs, c'est de leur confrontation que doit naître le sens du texte. Autrement dit, chaque personnage induit une certaine réception chez le lecteur.

Le personnage est de ce fait une notion clé liée à la fonction de communication du récit. En effet, une partie de l'intérêt que portent les élèves-lecteurs aux personnages provient du fait que ces derniers dramatisent les événements et possèdent une structure interne qui les rend intéressants. La lecture du personnage peut, comme nous le verrons plus loin, mettre en mouvement plusieurs compétences d'ordre esthétique, culturel, social et psychoaffectif.

Cependant, vers de la fin du XX ème siècle, noyé dans la multiplication des considérations extra narratives, le personnage est relégué au second plan, n'étant plus le vecteur d'aucune action : il est fréquemment rallié à la fonction de filtre ou de décodeur d'un univers problématique et inquiétant. En même temps, ce changement prépare une nouvelle période de restauration du personnage qui, débarrassé de sa fonction textuelle de moteur de l'action et de reflet exemplaire de l'environnement social, conserve toujours sa place de centre autour duquel

[46] Philippe Hamon, « Pour un statut sémiologique du personnage », in *Poétique du récit,* Gérard Genette et Tzvetan Todorov, (dir.), Paris, Seuil, « points », 1977, p. 119.

[47] Yves Reuter, « L'importance du personnage », « Le Personnage », Pratiques n° 60 (décembre 1988), p. p. 3-22.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

s'organise la narration. Il va même donner lieu à des expérimentations qui vont largement modifier la conception du roman.

Nous nous proposons dans ce qui suit de faire l'étude critique de la notion de personnage, laquelle critique est inévitable dans notre approche descriptive et analytique des différents rapports que tissent les élèves-lecteurs avec les personnages romanesques.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

I-Lecture critique de l'évolution de la notion de personnage :

> « Ainsi le personnage semble être le constituant du récit sur lequel pèse l'évolution des savoirs, des représentations et des taxonomies qui bouleversent notre culture à l'aube du XXI ème siècle ».[48]
>
> **Philippe Hamon, 1977**

Parler de personnage, souligne Catherine Tauveron, c'est nécessairement parler du récit et décrire des compétences narratives :

> Le personnage est un axe essentiel de la lecture du récit ; un facteur de rappel et de progression qui offre au lecteur la possibilité de construire son interprétation et revêt différentes fonctions (mimétique, symbolique, pragmatique etc.) [49]

Il serait donc difficile de raconter une histoire sans personnages, de la résumer, d'en parler, ou même de s'en souvenir. « L'importance du personnage, selon Yves Reuter, pourrait se mesurer aux effets de son absence ».[50] En effet, l'importance de ces « vivants sans entrailles » (Paul Valéry, 1943) est une évidence. Mais l'évidence du personnage cache très souvent les flottements de sa définition et elle ne saurait remplacer une définition. D'ailleurs, les théories littéraires ne cessent de se heurter à ce problème.

---

[48] « Pour un statut sémiologique du personnage », dans *Poétique du récit*, 1977, op.cit., p.118.

[49] *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1995, p.14.

[50] « L'importance du personnage », « Le personnage ». Pratiques, n° 60,op.cit., p.34.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

1-Le personnage, une notion complexe :

Dans un extrait de correspondance qui date de la cinquième année de son emprisonnement, le 25 juillet 1783, Alphonse François de Sade pose le problème fondamental du personnage de roman en ces termes : « Vingt-quatre mètres de papier, peuplé d'une impressionnante cohorte de ''fantômes'' » et plus loin dans la même lettre *:* « Vous avez échauffé ma tête, vous m'avez fait former des ''fantômes'' qu'il faudra que je réalise ».

Par le mot « fantômes », Sade évoque implicitement la représentation scripturale et fictionnelle d'un individu et la réalisation imaginaire d'un « *être de papier* » (François Mauriac, 1972) Les personnages sont ainsi réduits à des apparences trompeuses, des illusions, ce qui est tout le contraire d'une manifestation vraie d'une personne.

L'expérience de Sade nous apprend donc la puissance de transgression et de libération que permet l'élaboration de ces « fantômes scripturaux ». Les personnages seraient ainsi des êtres étranges et fascinants qui peuplent notre imagination, vivent, se déplacent, portent des noms, souffrent et finissent par représenter des types. Cette définition implicite correspond parfaitement à celle que propose Maurice Blanchot [51] :

> Pour moi, ce sont des personnages de carton, je n'arrive pas à penser à eux. J'ai l'impression qu'ils ne savent pas encore au juste ce qu'ils sont : ils attendent. Et moi, j'attends avec eux.

Indubitablement, le personnage est un objet complexe et multidimensionnel. De là provient la difficulté de le définir. La piste explorée par la critique et liée à la personne pose quelques problèmes délicats : que faire des animaux, des objets, des idées et des sentiments qui agissent dans l'histoire ? Il est vrai qu'à la différence des dialogues et des descriptions, l'objet de notre étude ne se laisse pas facilement appréhender. En effet, cette notion a longtemps été à l'origine des confusions de la critique humaniste, et comme la définissent Oswald

[51] *Le très Haut*. , Gallimard, 1948, p.88.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Ducrot et Tzvetan Todorov[52], « elle est, paradoxalement restée l'une des plus '' obscures'' de la poétique ».

Paul Morand ajoute dans le même sens :

> Mal aimé des linguistes et des sémioticiens, le personnage ne cesse de narguer, se dérobant sans cesse, aussi bien les littéraires que les sémioticiens. [53]

Philippe Hamon, lui, définit le personnage comme le produit de la construction au cours de la lecture : « Un personnage n'est pas donné a priori, mais une construction progressive, une forme vide que viennent remplir différents prédicats. »[54]

Il s'agit donc d'appréhender la présence d'un personnage, sa psychologie, ses fonctions, ses savoirs et ses compétences. Pour ce faire, Philippe Hamon propose une « science des indices » qu'il appelle « Tracéologie », afin de caractériser[55] le personnage. Mais comme l'entreprise de la définition du personnage est une tâche particulièrement délicate, elle suppose d'abord une investigation dans les champs théoriques de référence. À cette fin, nous distinguons schématiquement trois étapes dans l'évolution de la notion de personnage.

---

[52] *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil, 1972.

[53] « Le personnage : du nommé à l'innommé, Le personnage en question ». Colloque du S.E.L. Le Mirail, 1984.

[54] Jean-Philippe Miraux, *Le personnage de Roman. Genèse, continuité, rupture*. Nathan, Paris, 1997, p. 25.

[55] Boris Tomachevski précise : « On appelle caractéristique d'un personnage le système de motifs qui lui est indissolublement lié », « Thématique », 1925, dans *Théorie de la littérature*, textes des formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov, Paris, Seuil, 1965. p.213.

2-Le personnage entre réalisation et déréalisation :

Avant d'aborder ce sous-chapitre, il importe de préciser que nous partons de l'idée que le personnage, qui hérite de l'étymologie de « persona », masque du théâtre, est une marque codifiée de visibilité et d'une lisibilité, constituant sa marque tout en conditionnant son existence sociale sur la scène publique.[56]

À partir de la Renaissance se développe l'idée d'un individu : les personnages correspondent ainsi à des types définis par leur situation sociale et par des traits qui en font des caractères. Les noms qui leur sont donnés sont des noms choisis pour les désigner spécifiquement comme les noms rabelaisiens,[57] transparents ou moins transparents, mais désignant des personnages particuliers. Yves Reuter apporte à cet égard des éléments qui illustrent avec précision cette idée :

> Dans un premier temps, le personnage semble se caractériser par ses limites et ses conventions. La répétition est sa loi : les mêmes personnages reviennent de texte en texte, ce sont des types qui représentent leur communauté ou leur caste de façon exemplaire. [58]

Seulement après, un changement s'opère dans la conception du personnage vers la fin du Moyen âge jusqu'au début du XXème siècle, comme l'explique Yves Reuter :

> Les personnages se diversifient socialement et se développent par la mise en texte de traits physiques variés et d'une épaisseur psychologique à laquelle vient s'ajouter la possibilité de se transformer entre le début et la fin du roman.[59]

---

[56] Françoise Létoublon « La personne et ses masques : remarques sur le développement de la notion de personne et sur son étymologie dans l'histoire de la langue grecque », *Faits de langue*, volume 2, n° 3, pp. 7-14.

[57] Comme le nom de Grandgousier, père de Gargantua, le mot gosier désignant l'entrée de la gorge, l'arrière-bouche.

[58] *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas, 1991.

[59] Yves Reuter, (dir.), *La question du personnage*. CR DF n°1, 1987, p. 42.

Nous nous proposons donc de nous arrêter sur les caractéristiques du personnage romanesque selon les écrivains du XIX ème siècle.

3-Le personnage dans l'approche traditionnelle:

Dans l'approche traditionnelle du personnage, c'est sa valeur psychologique et son rôle qui revêtent de l'importance. D'ailleurs, selon Pierre Glaudes dans « La crise du personnage à la fin du XIXe siècle », [60] les écrivains du XIX ème siècle créent des personnages qui sont « des êtres moyens », des « types rudimentaires » dotés d'une psychologie sommaire. Nous commencerons par rappeler, à titre de référence, les éléments de définition du personnage dans la tradition réaliste, en prenant pour exemples les personnages de Balzac et de Zola.

C'est dans ce sens que Pierre Glaudes définit le personnage balzacien comme « un système unique et clos, dont l'unité est assurée par l'interdépendance des parties qui le constituent ».[61] Le personnage balzacien évolue donc, comme le remarque Gaëtan Picon (1965), dans un jeu de relations qui se fait entre lui et l'environnement qui lui permet de vivre. Ainsi Balzac présente-t-il une grande diversité de personnages, chacun définissant une passion et illustrant un comportement exemplaire au point de devenir un type. D'ailleurs, il le dit lui-même dans l'une des ses études philosophiques[62] :

> Il existe un principe primitif. Surprenons-le au point où il agit sur lui-même, où il est un, où il est principe, avant d'être créature, cause avant d'être effet, nous le verrons absolu, sans figure, susceptible de revêtir toutes les formes que nous lui voyons prendre.

Ainsi définie, cette figure de type renvoie ici à un personnage qui favorise l'identification parce que les lecteurs vont facilement l'appréhender comme un être « vivant ». Zola, quant à lui, se distingue par le roman expérimental, où le

[60] Ibidem., p. 35.

[61] Ibidem., p. 36.

[62] Cité par Gaëtan Picon, *Balzac par lui-même*. Paris, Seuil, 1965, p. 145.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

personnage est défini par son milieu doublement conçu.[63] Pierre Glaudes explique que, marqué par une relative inconsistance, le personnage zolien n'est pas un être exceptionnel:

> Ainsi chez Zola, la psychologie n'existe pas. Les rêves, les désirs, la volonté échappant aux personnages : c'est en dehors d'eux que s'en forme la matière et s'en décrit l'espace. L'individualité se défait dans le psychologique et la grande machine du corps avec son histoire immémoriale, dans le sociologique aussi, sous le poids de l'ensemble, de la société.[64]

De ce fait, la notion même de personnage est intimement liée aux appréhensions et aux valeurs du monde qui le rendent possible.[65] En effet, il s'agit de la représentation d'une personne, d'un acteur anthropomorphe. Marc Fuamaroli[66] affirme que c'est ce type de personnage qui favorise le plus l'identification. Et il ajoute qu'en général, les lecteurs attendent la récompense des bons personnages auxquels ils se sont identifiés.

Notons donc que pendant longtemps a dominé une définition implicite à savoir celle de personnage comme reflet de la personne ou comme catégorie d'acteurs anthropomorphisés :

> La fin du XIXème siècle et le XX ^{ème} siècle connaîtront le développement de deux tendances au moins. D'une part, l'affinement du traitement psychologique du personnage sous l'influence notable de la psychanalyse (…) D'autre part, se manifeste, sous l'influence du

---

[63] D'après Pierre Glaudes, ce milieu est d'abord géographique et physique (sol, climat, végétation…) ; mais il est aussi biologique (le milieu vivant dans lequel l'homme évolue, en étant aux prises avec d'autres vivants), in *La Fabrique du Moyen Age au XIXe siècle : représentations du Moyen Âge dans la culture et la littérature française du XIX $^{ème.}$* Éd. Simone Bernard-Griffiths, Pierre Glaudes et Bertrand Vibert. Paris, H. Champion, 2006, p.p. 890-898.

[64] Yves Reuter, (dir.), *La question du personnage*, 1987, op.cit, p. 39.

[65] Voir à ce propos le chapitre « Le culte du personnage mimétique » consacré à l'étude de la fréquence et de la rentabilité pédagogique de ce type de personnage dans le milieu scolaire. *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*. 2005-2006, op.cit. p. 102.

[66] « L'héritage d'Amyot », in *Exercice de lecture*, Gallimard 2000.

structuralisme, une mise en cause du personnage comme « reflet » de la personne.[67]

C'est à partir du XIX ème siècle que l'homme social devient l'objet principal de la représentation. En effet, constitué comme les humains, le personnage romanesque est rarement un être isolé : dans son action comme dans son évolution, il dépend constamment d'autres personnages, il n'existe que dans ses relations avec autrui. L'existence d'un tel réseau d'interdépendance dans le système des personnages nécessite, selon certains théoriciens, comme Umberto Eco dans *Lector in Fabula*, une étude immanente du personnel du roman.

Quoi qu'il en soit, l'histoire racontée met en jeu des affects, des croyances et des valeurs dont les personnages, à commencer par le héros, sont les principaux vecteurs. Le personnage du roman classique du XIXème siècle, et notamment du roman balzacien, est d'abord considéré comme un corps, que l'on détaille avec précision dans ses allures et ses vêtements. La rhétorique traditionnelle du portrait physique et de la « prosopographie » trouve un appui nouveau dans les théories scientifiques de la physiognomonie et de la phrénologie. Le lecteur se trouve ainsi habitué à des descriptions liminaires où il s'agit pour le narrateur de suggérer ou d'interpréter sur le plan moral les détails physiques du personnage et d'y lire aussi des éléments annonciateurs de l'intrigue et de son devenir.

Nous ne nous manquerons pas de souligner ici que c'est bien cette définition qui domine la représentation du personnage, surtout dans le discours de l'école. Ainsi pourrons-nous citer à ce sujet Amor Séoud :

> L'enseignement de la littérature mise toujours, en explication de texte, sur un phénomène essentiel, qu'on appelle l' « illusion réaliste », celle qui fait prendre le personnage (de fiction) pour un individu (réel): les mineurs sont de vrais mineurs, les paysans sont de vrais paysans.[68]

Il est à noter également que l'investissement socio-idéologique fut pendant longtemps l'un des plus féconds dans l'interprétation du personnage. Nous

---

[67] *La question du personnage*, 1987, op. cit, p78.

[68] *Pour une introduction à la sociologie de la littérature,* Maison Tunisienne de l'Edition, 1996, Tunis, p. 87.

pensons notamment à Georges Lukacs et Daniel Goleman qui mettent en rapport le type de personnage et la structure sociale. Notons au passage que, d'après Yves Reuter,[69] ce courant est aujourd'hui quelque peu en retrait malgré les différents travaux assurés par quelques sociocritiques comme Henri Mitterrand et Claude Duchet.

4-La théorie de référence ou le flou du personnage :

C'est François Rastier qui a formalisé les usages du flou et de la confusion dans son article de référence « Un concept dans le discours des études littéraires ».[70] Il a montré qu'il s'agissait, en fait, d'un certain type de discours, d'un fonctionnement idéologique, surtout dans l'exploitation pédagogique de cette catégorie. A ce niveau, adhérons à l'explication apportée par Amor Séoud :

> Le discours pédagogique donne sur l'homme, à travers l'explication de texte, le seul ''sens'' qui arrange les pouvoirs, le sens, qui pour cette raison, ne peut-être qu'unique, ou univoque, et pour lequel le découpage des morceaux, les questions, le discours d'escorte en général, sont réalisés avec un grand soin pédagogique, et le préjugé de l'illusion réaliste jalousement entretenu.[71]

Il s'avère ainsi que la structure du personnage n'est qu'une relation d'imitation à une personne, dotée d'une âme, d'un caractère, d'une psychologie et sujette à des passions. Amor Séoud ajoute que la fonction clé du personnage est constamment liée au discours idéaliste humaniste : le personnage est à la fois porteur des valeurs et médiateur essentiel entre le récit et le lecteur :

---

[69] Yves Reuter explique le retrait de ce courant par « la rançon à payer à des exigences méthodologiques accrues et à une méfiance conjoncturelle (?) vis-à-vis de l'idéologie, du politique, des macro-interprétations en général » et regrette par ailleurs, que l'on ne tienne pas compte de ces travaux aujourd'hui parce que « ces effets sont patents dans l'écriture et la lecture, tant cette dimension parait incontournable dans l'organisation du texte et la différenciation des personnages », CRDP n° 2, 1988. p. 38.

[70] Littérature n°7, octobre 1972, p. 26.

[71] *Pour une introduction à la sociologie de la littérature*, op. cit, p. 88.

> La fréquence des interventions de différents pouvoirs (politique, religieux, ligues de moralité…) sur la production et la réception des textes confirme ce constat … Cela explique aussi des stratégies d'écritures « biaisées » fables, littérature « imaginaire » …) employées par certains écrivains pour brouiller les interprétations immédiates ou, du côté de la réception, la construction de personnages en symboles pendant des périodes historiques difficiles. Le personnage caractérisé ainsi comme support fondamental de l'*axiologisation* (organisation/attribution des valeurs) et conséquemment de l'interprétation a été l'objet d'étude de courants différents.[72]

Les analyses de François Rastier nous appellent à resituer la critique du personnage et son contexte. Cette critique a également permis de lever la confusion entre « Personne » et « Personnage » -même si elle persiste encore dans le discours pédagogique-, de proposer l'organisation des classes fonctionnelles et d'expliciter les critères de hiérarchisation des personnages. Nous nous contenterons ensuite d'examiner la configuration idéologique du personnage avec la conjonction des différentes étapes de l'évolution de la notion de personnage qui passe d'un objet d'investissement socio-idéologique à un pur signe textuel et intellectuel.

5-Le personnage « défavorable » à l'identification :

De nombreux romanciers français, dont ceux du Nouveau Roman, et bien avant eux les critiques d'obédience structuraliste, ont « prédit » et annoncé la disparition prochaine du personnage romanesque. Néanmoins, force est de constater que cette "notion périmée" (Alain Robbe-Grillet) perdure encore aujourd'hui, tant dans la fiction contemporaine que dans le discours pédagogique sur les textes littéraires.

Dans les deux paragraphes suivants, nous parlerons des deux premières étapes de son évolution, pour souligner cette idée : tout d'abord, la configuration théorico-logique de courants hétérogènes (structuralisme, marxisme,…) a entraîné une critique de l'idéalisme, de l'humanisme, des notions de sujet, d'individu, de personne, et a privilégié les relations et les déterminations. S'épanouit alors,

[72] « L'importance du personnage », « Le personnage ». Pratiques, n° 60, 1988, op.cit., p.16.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

d'après Danielle Sallenave, « l'utopie d'une littérature sans sujet ni auteur, d'une écriture intransitive, n'ayant pour programme que le pur fonctionnement des lois du langage, d'autre objet qu'elle-même et d'autre finalité que d'explorer et de réfléchir les moyens de sa fabrication».[73]

Claude Brémond[74] considère que la fonction d'une action[75] ne peut se définir que du point de vue des personnages. Cependant, la trame narrative du Nouveau Roman ne permet plus d'éclairer le faire, le dire ou l'être du personnage parce qu'il se trouve dépourvu de ses prérogatives passées. Nathalie Sarraute déclare à ce propos que :

> Non seulement le romancier ne croit plus guère à ses personnages, mais le lecteur de son côté n'arrive plus à croire. Ainsi voit-on le personnage de roman privé de ce double soutien, vaciller et se défaire. Depuis longtemps heureux d'Eugénie Grandet où, parvenu au faîte de sa puissance, il trônait entre le lecteur et le romancier, objet de leur ferveur commune (…) il n'a cessé de perdre successivement tous ses attributs.[76]

Toujours selon cette romancière et critique littéraire, le personnage ne paraît plus crédible au lecteur moderne, qui, depuis Proust et Freud,[77] connaît « le

---

[73] *Le Don des morts sur la littérature*, Gallimard, 1991, p. 130.

[74] *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973.

[75] Sous le versant de la théorie littéraire, Vladimir Propp (*Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965.) a orienté les chercheurs vers une modélisation des actions, reléguant les personnages à l'arrière plan. Cependant, la relecture de Propp montre que le personnage n'est pas aussi occulté que certains critiques l'ont affirmé. D'ailleurs, ses travaux[75] ont même contribué à relancer des recherches rigoureuses sur le récit ; ils ont en quelque sorte participé à construire une problématique débarrassée des effets du blocage littéraire à l'esthétique et au beau. Quoi qu'il en soit, il revient à Propp le mérite d'avoir contribué à relativiser l'importance des attributs superficiels du personnage, et à orienter les recherches vers sa fonctionnalité. C'est ce qui permet notamment de repérer les ensembles, des catégories abstraites, dont les protagonistes de chaque histoire n'étaient que des actualisations particulières.

[76] *L'Ère du soupçon*. Gallimard, 1956, p. 57.

[77] Elle dit à ce propos : « L'œuvre de Freud n'a rien d'une science, il s'agit d'une croyance, on ne peut pas discuter avec les croyants de leurs actes de foi. », Ibidem.

ruissellement […] du monologue intérieur, le foisonnement infini de la vie psychologique et les vastes régions encore à peine défrichées de l'inconscient ».[78] D'ailleurs, Sarraute rejette la psychanalyse qui, toujours selon elle, « masque beaucoup plus le monde intérieur qu'elle ne le révèle » et qui relèverait d' « un dogme nouveau », (Nathalie Sarraute, 1953).

Cependant, Andrée Green pense que la psychanalyse, « parce qu'elle est, entre autres, une théorie du sujet, ne peut rester indifférente à la question du personnage »[79] et propose une autre théorisation du sujet, en abordant la question du personnage à deux niveaux étroitement liés. Le premier niveau s'attache aux produits de l'imagination humaine : la psychanalyse fournit ainsi des éléments pour comprendre les mécanismes qui font du personnage un lieu d'investissement psychique majeur. Le deuxième niveau permet de redéfinir l'unité-personnage comme « figure de l'inconscient » (Andrée Green, 1987), au sens rhétorique du terme, et de la considérer comme le représentant possible d'images mentales ou d'instances de la psyché. Les répercussions de ces travaux en littérature sont importantes, dans la mesure où des notions clés, comme création et œuvre sont désormais contestées.

Toutes ces notions sont conjointement dénoncées comme participant du processus d'assujettissement à « l'idéologie dominante » par l'art.[80] C'est dans le Nouveau Roman que l'écrivain, soucieux de rendre la complexité de la vie psychologique, parle de soi en toute honnêteté.

Avec l'avènement du Nouveau Roman, il est possible de parler de la deuxième étape dans l'évolution de la notion de personnage en littérature. Cette phase correspond à l'émergence d'une avant-garde qui impose l'explicitation des différences avec le reste de la production littéraire légitimée et élargie. Et vu que

---

[78] *L'Ère du soupçon*. 1956, op.cit., p. 81.

[79] Andrée Green, « Ecrire, lire sont des passions », in Yves Reuter, dir. « *La question du personnage »*, CR DF n°1, 1987, p.45.

[80] Louis Althusser, *Pour Marx*, Paris, Maspero, 1974. Soulignons, tout de même que dans son ouvrage, Althusser récuse la notion de personnage au nom des acquis de la psychologie moderne tout en supposant un lecteur actif et même créateur.

toute lutte pour la position d'avant-garde dans le champ littéraire nécessitait une critique radicale des piliers des romans dominants, « classiques » ou existentialistes, les théoriciens du Nouveau Roman vont s'employer dans des écrits fictionnels et théoriques à critiquer l'ensemble des conceptions sous-jacentes au roman traditionnel.

En effet, dans l'approche formaliste, le personnage n'est qu'un « être de papier »,[81] un signe textuel et le produit du contexte intellectuel des années 1960. Nathalie Sarraute a donné une certaine justification idéologique à cette approche dans les textes de « l'ère du soupçon ». Les premières visées, dans le manifeste d'Alain Robbe-Grillet, *Pour un Nouveau Roman*, étaient les notions de représentations, de chronologie et de personnage :

> Le roman de personnage appartient bel et bien au passé, il caractérise une époque : celle qui marque l'apogée de l'individu…Combien de lecteurs se rappellent le nom du narrateur dans la Nausée ou dans l'Étranger ? Y a t-il là des types humains ? Ne serait-ce pas au contraire la pire absurdité de considérer ces livres comme des études de caractère ? [82]

Et il ajoute :

> Notre monde, aujourd'hui, est moins sûr de lui-même plus modeste peut-être puisqu'il a renoncé à la toute-puissance de la personne, mais plus ambitieux aussi, puisqu'il regarde au-delà. Le culte exclusif de l' « humain » a fait place à une reprise de conscience plus vaste, moins anthropocentriste. Le roman paraît chanceler, ayant perdu son meilleur soutien d'autrefois, le héros. S'il ne parvient pas à s'en remettre, c'est que sa vie était liée à celle d'une société maintenant révolue. [83]

---

[81] L'expression est de François Mauriac, *Le romancier et ses personnages*, 1933.

[82] *Pour un Nouveau Roman*, Minuit. Paris, 1963, p.p. 32-33.

[83] Ibidem., p. 28.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

De ce fait, parler de personnage « inexistant » veut dire que ces êtres de fiction sont de simples supports, et paraissent trop faibles pour que le lecteur s'y identifie. Il s'agit, en effet, d'une question de réception : le lecteur du Nouveau Roman n'est pas en position de s'identifier, directement et sans hésitation, à ce type de personnages.

Nous comprenons, dès lors, que dans le Nouveau Roman, le personnage n'est pas favorable à l'identification, non pas parce qu'il cesse d'être présent pour le lecteur, ou qu'il n'est pas porteur d'émotions, mais parce qu'il est désigné comme « personnage » et que la distance au lecteur est de ce fait plus grande. En effet, ce que le personnage a à dire au lecteur ne relève plus dans ce cas de l'ordre du transport affectif, mais plutôt de l'ordre de la remise en question. Et ce parce que les stratégies auctoriales délèguent au personnage et à son caractère à la fois énigmatique et fragile, la fonction du guidage vers l'incertitude. Vues sous cet angle, les procédures d'écriture du Nouveau Roman visent à briser, d'une manière ou d'une autre, cette identification et à déréaliser le personnage à des fins romanesques bien précises.

Cependant, nous sommes contrainte d'ajouter que, même si le Nouveau Roman a marqué de son empreinte la production romanesque, ouvert des voies et diffusé des techniques, il faut reconnaître qu'aussi bien l'humain que le personnage ne sont pas décimés pour autant. À notre sens, cela suppose donc une réévaluation du rôle du personnage : le refus de la « psychologie vieillotte » et de « la littérature d'assouvissement » ne conduit nécessairement pas à faire des personnages de simples figures de papier.

6-Le personnage contemporain, un retour à la case de départ ?

Nous aborderons dans ce chapitre la troisième étape de l'évolution de la notion de personnage qui correspond à un retour au personnage comme en témoigne la citation de Milagros Ezquerro :

> La question du personnage s'est posée à nous comme nécessité d'éclaircir une situation ambiguë : après les excès auxquels s'était livrée la critique qui ne faisait aucune différence entre personnage et personne, la réaction avait été saine et violente. Ce fut la mort du personnage par le

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Nouveau Roman français. Pourtant le personnage, expulsé par la fenêtre refusait de se laisser réduire à l'état d'actant-acteur-fonction.[84]

Il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas d'un retour à « l'ère de l'évidence », vu que le contexte et les reconfigurations de la pensée se sont transformés notamment avec la revalorisation de l'humanisme et la position de centralité qu'occupe aujourd'hui le sujet lecteur. On ne lit désormais pas seulement en termes d' « actants-acteurs », mais on lit aussi en termes de « personnages-référents »[85] et de lieux d'investissement.[86] Christian Dours explique :

> Ce caractère référentiel a été défini comme le fait, pour le lecteur, à engager sa participation et sa croyance dans la description d'une situation et de personnages fictif. L'idée avancée est celle d'un jeu de faire-croire, qui fait référence, pour la conscience, à une expérience de soi (…).[87]

Mais une question s'impose, ce revirement nous permet-il de prétendre à l'autonomie du personnage? Certes non, comme peut en témoigner la position de la psychanalyse qui est incapable de démontrer l'illusion de la personne comme étant une pure construction du texte. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons également avancer l'argument suivant : ces créatures fictives, contrairement aux

---

[84] « Les connections du système », dans l'avant-propos de l'ouverture du colloque de Toulouse. PERSE, p.108.

[85] Philippe Hamon en donne la définition suivante : les personnages référentiels sont ceux qui « renvoient à un sens plein et fixe, immobilisé par une culture à des rôles, des programmes, des emploies stéréotypés », « Pour un statut sémiologique du personnage », 1977, op.cit., p. 122.

[86] Les formalistes russes, Boris Tomachevski et Tzvetan Todorov, l'ont compris depuis longtemps, et ils ont reconnu l'absurdité d'une approche qui néglige les vertus et les valeurs représentatives des créatures fictionnelles. Tomachevski écrit: « Le lecteur exige cependant une certaine correspondance avec la réalité et il voit la valeur de l'œuvre dans cette correspondance. Même les lecteurs au fait des lois de composition artistique ne peuvent se libérer psychologiquement de cette illusion. », Boris Tomachevski, « Thématique » in Tzvetan Todorov, *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*, Paris : Seuil, 1965, p. 263.

[87] *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle*. Presses universitaires de Rennes, 2003. p. 137.

êtres humains, sont tout simplement déterminées. Cette idée de détermination a été avancée par Sigmund Freud (*La Création littéraire et le rêve éveillé,* 1908*).* Ezquerro Milagros affirme à ce sujet : « L'on ne peut faire le tour d'une personne, à moins de la réduire à un personnage », et à l'inverse « on peut faire le tour d'un personnage ».[88]

En définitive, Danièle Sallenave, pour qui le personnage est entre deux mondes, semble résoudre le problème en ces termes :

> Est-ce dire que notre lecture hallucinée oublie de voir dans le personnage un être de fiction, et nous faire croire à son existence hors du texte ? Non pas. Le personnage vit, sans doute : mais nous savons fort bien de quelle vie. C'est la vie d'une illusion. Ni plus ni moins. Le personnage existe mais dans la fiction, d'une existence fictive.[89]

Elle poursuit sa réflexion en rappelant le rôle du lecteur dans la construction de l'objet personnage comme suit :

> Le personnage vient vers le lecteur comme une proposition de sens à achever. Pour parvenir à cette fin (…) car l'essentiel est là : le relais maintenant peut être pris : c'est au lecteur d'agir.[90]

Un tel constat justifie, selon nous, l'intérêt didactique de la réflexion sur l'étude du personnage en tant que communication qui suscite l'intérêt de l'élève-lecteur pour le texte littéraire et développe chez lui des compétences variées.

Les théories littéraires ont eu leur impact sur le discours didactique, comme peuvent en témoigner les transpositions didactiques effectuées sur ces travaux par les auteurs des manuels de lecture. Dès lors, il paraît pertinent d'interroger la notion même de personnage et de se tourner vers les travaux menés par des didacticiens, tels que Catherine Tauveron et Yves Reuter, qui nous

---

[88] Le texte familial (Textes hispaniques). Toulouse, Travaux de l'université, Tome 30, 1984.

[89] *Le Don des morts sur la littérature*, 1991, op. cit., p. 132.

[90] Ibidem.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

invitent à considérer le personnage comme un outil pédagogique et un élément qui permet l'appropriation du texte littéraire.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre II

Le traitement didactique du personnage

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Nous nous proposons dans ce chapitre d'apporter un éclairage théorique sur l'intérêt didactique du personnage dans la recherche appliquée à l'enseignement-apprentissage du texte littéraire en classe de français. Nous convenons avec Yves Reuter que « le personnage est un instrument privilégiée pour s'attaquer à des problèmes plus ''larges'' : organisation des textes, fonctionnement de la lecture, fonctionnement de l'écriture. ».[91] En effet, le travail sur le personnage comme l'approche privilégié du texte littéraire devient de plus en plus impératif, dicté qu'il est essentiellement par ces bouleversements théoriques concernant le glissement d'intérêt sur le lecteur réel[92] et sur ses différentes préoccupations et motivations. D'ailleurs, sur le plan pratique, les nouveaux programmes d'enseignement de la lecture sont de plus en plus centrés sur l'élève –lecteur. En témoigne la fréquence des emplois de « plaisir », « besoins » et « motivation » dans les textes officiels et les préfaces des nouveaux manuels de lecture.[93] Ceci renvoie sensiblement à l'intérêt que porte la pédagogie moderne à l'élève-lecteur, lequel intérêt est traduit par la valorisation de plusieurs éléments : l'importance de son «horizon d'attente »,[94] la précompréhension du

[91] « L'importance du personnage », « Le personnages », 1998, op.cit. p. 20.

[92] Si les chercheurs des années 1970 ressentent le besoin de faire éclater la clôture structurale et définissent le texte comme « productivité », « tissu » ou « différence »[92], il revient aux théoriciens de la lecture d'avoir démontré que cette polysémie constitutive était plus le fait des lecteurs que des textes eux-mêmes.

[93] Ainsi nous pouvons lire dans la préface du manuel de français de la troisième année secondaire (2006) : « Notre souhait est que les élèves à qui nous destinons cet ouvrage y trouvent ce qui les motive, ce qui les forme, ce qui les divertit. Nous aimerions bien les voir l'utiliser avec plaisir et intérêt ». De même, dans la préface du manuel de la première année secondaire (2007), nous avons relevé les mêmes emplois : « ils (les textes littéraires) favorisent le plaisir de lire, contribuent à élargir l'horizon culturel de l'élève et à développer sa sensibilité et son imagination ».

[94] L' « horizon d'attente » est conçu comme un système de références trans-individuel. L'horizon d'attente préexistant à l'acte de la lecture oriente la compréhension du lecteur et lui permet une réception appréciative. Ce concept ne doit pas être perçu comme une forme de déterminisme figé. L'esthétique de la réception de Jauss le conçoit comme un code esthétique des

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

récit qui s'appuie sur les possibles narratifs (en fonction des types de personnages et des actions), les prédictions thématiques et enfin les anticipations syntaxiques. La lecture devient de ce fait une formulation d'hypothèses qu'il faudrait vérifier par l'observation du texte : en effet, l'activité d'explication de texte tourne autour d'exercices ponctuels et de techniques de repérage d'indices.

Nous tenterons ainsi dans ce bref exposé de vérifier, au fur et à mesure de l'analyse, la rentabilité didactique de l'approche du texte littéraire par le personnage. D'ailleurs, certains didacticiens de la lecture littéraire, comme Michel Otten (1987), Alain Trouvé (2004), ainsi que Jean-Louis Dufays, ont insisté, dans leurs travaux, sur la fonction constructive des lecteurs réels en situation scolaire.

I- Le personnage, un outil pédagogique :

Contrairement à ce que nous venons de constater dans l'évolution de cette notion dans la critique littéraire, le personnage a toujours existé dans le contexte scolaire. En témoigne cette citation de Catherine Tauveron :

> Hors des champs des études sémiotiques, dans les pratiques courantes de lecture, le personnage n'a cependant jamais cessé d'exister, singulièrement à l'école, dans le questionnement des manuels de lecture, dans le discours des maîtres comme dans celui des élèves qui voient en lui le premier indicateur de narrativité.[95]

---

lecteurs (connaissances du genre, familiarité avec la forme et le thème, contraste entre langue littéraire et langue pratique). Mais Jauss, en renvoyant aussi aux « expériences de vie » dans la définition du concept d'horizon d'attente, permet d'ouvrir une porte et de dépasser le seul code esthétique. L'horizon d'attente peut donc bouger, être transformé par les connaissances acquises, les lectures effectuées, etc. C'est ce que Jauss suggère lorsqu'il précise que la réception d'une œuvre peut entraîner un changement d'horizon chez le lecteur.

[95] *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, 1995, op.cit, p. 20.

En effet, Tauveron délimite son objet d'étude en donnant une définition du personnage : « Nous appellerons ''personnages'' les acteurs que le récit pose comme anthropomorphes et qui jouent un rôle dans la diégèse. »[96]

Précisons d'emblée que Catherine Tauveron s'inscrit dans une démarche différente de la nôtre. Le modèle d'analyse didactique qu'elle propose relève d'une démarche de production de texte et s'intéresse au personnage en tant qu'objet à produire. D'ailleurs, c'est dans ce sens que ses travaux constituent une défense de la lecture littéraire préparée de longue main dès l'enseignement primaire. Cependant, nous pouvons retenir certains éléments de son modèle vu qu'ils peuvent constituer autant d'outils d'analyse du rapport au personnage en contexte scolaire. Parmi les dysfonctionnements constatés par Catherine Tauveron dans l'enseignement-apprentissage du personnage à l'école, nous relevons celui de la confusion entre personnage et personne, laquelle confusion traduit, toujours selon le même auteur, l'échec de l'école à construire un enseignement-apprentissage raisonné du personnage. Or, les deux notions renvoient à deux univers complètement distincts, comme l'affirme Philippe Hamon :

> Il faut abstraire le personnage car on ne peut l'extraire. Localisable partout et nulle part, ce n'est pas une partie autonome, d'emblée différenciable et différenciée, prélevable et homogène du texte, mais un "lieu" ou un "effet" sémantique diffus qui à la fois côtoie, supporte, incarne, produit et est produit par l'ensemble des dialogues, des thèmes des descriptions, de l'histoire, etc. "Unité" à la fois constituante et constituée, synthèse simultanée d'événements sémantiques alignés, régissante de l'intrigue et régie par elle.[97]

En partant des modèles théoriques savants, ceux de Julien Greimas, de Vincent Jouve et de Roland Brémond, Catherine Tauveron s'attache à définir un modèle opérationnel du personnage qui soit suffisamment clair, général, souple et simple pour avoir des implications didactiques à l'école. Elle définit ainsi ce qu'elle appelle le double système du personnage : «Chaque personnage est un

---

[96] Ibidem., p. 25.

[97] *Le Personnel du roman, le système des personnages dans « Les Rougon-Macquart » d'Emile Zola*, 1983, op.cit., p.19.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

système formé d'éléments en interaction, lui-même élément d'un autre système par l'ensemble des personnages. »[98]

Le personnage est également conçu par Tauveron à la fois en tant que caractère et en tant qu'agent inscrit dans un réseau, ce qui signifie que « chaque personnage se définit par rapport à son monde de relation avec les autres à un moment donné du récit ou sur l'ensemble du récit, à la fois dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait ».[99] Les personnages peuvent donc être des animaux, des objets, des éléments, des forces ou des idées abstraites, à partir du moment où ils présentent des traits qui les humanisent. Ils sont ainsi détenteurs d'un vouloir qui se manifeste d'une façon ou d'une autre. En revanche, sont exclus de la catégorie des personnages les êtres humains sans projet explicite dans le texte et qui font seulement partie du décor.

Nous tenterons dans ce qui suit de dégager ce qui, dans ces approches théoriques, est susceptible de servir de base à notre réflexion didactique. Dans cette perspective didactique, le personnage serait

- l'entrée privilégiée de la lecture littéraire,

- le principal « organisateur textuel »,[100]

-le point de convergence et le principe unificateur de toutes les notations indicielles,

-l'ordonnateur de l'espace idéologique.

---

[98] *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, 1995, op. cit., p. 133.

[99] Ibidem, p.134.

[100] Yves Reuter, « L'importance du personnage », « Le personnage », Pratique n° 60, 1988, op.cit.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Dans la partie suivante, nous allons tenter de faire le point sur les aspects pratiques liés à l'enseignement de la notion de personnage comme entrée privilégié au récit pour souligner ensuite son intérêt didactique.

II-Le personnage, un organisateur textuel :

L'étude du personnage dans le cadre des activités de lecture ou d'expression écrite est incontournable vu que cet élément s'intègre bien dans l'enseignement-apprentissage de la structure du récit si l'on parvient à saisir les modalités de son exploitation pédagogique.

Tout d'abord, le personnage semble être un instrument privilégié pour aborder des activités plus larges concernant l'organisation du texte, le fonctionnement de la lecture et le fonctionnement de l'écriture. De ce point de vue, les activités sur le personnage s'intègrent bien dans la méthode globale qui permet de réunifier les trois activités de la classe de français (lecture, grammaire et expression écrite). Concernant le récit, nous constatons que le personnage touche aussi bien à l'ensemble du texte qu'à des points traditionnellement attachés à la grammaire (substituts, outils linguistiques pour signaler le personnage dans le texte…) et à la stylistique (reprises anaphoriques, périphrases, hyperonymes…).

Et même si l'enseignant donne la priorité à l'étude des éléments relevant de la grammaire textuelle (structure du récit, types de texte), il lui faut aussi tenter d'enseigner les points incontournables touchant à la causalité et les relations entre les différents éléments d'un texte sont. D'ailleurs, c'est bien dans cette perspective que le personnage fait l'objet d'un travail pédagogique assez important en classe de langue.

Un autre intérêt de l'étude du personnage se présente comme suit : étant donné que les élèves-lecteurs s'attachent aux « héros » d'une histoire, l'entrée en littérature par le biais des personnages leur facilite l'accès à cet univers tout en les aidant à développer des compétences requises dans l'activité de l'explication de texte, et par là même à atteindre les objectifs pédagogiques et institutionnels assignés à cet enseignement.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Par ailleurs, le personnage revêt une importance primordiale dans le contexte scolaire en général et en classe de langue en particulier en ce qu'il constitue un objet d'enseignement-apprentissage et ce, même s'il pose pour les élèves de nombreux problèmes de repérage et d'identification. Il importe donc de le définir aussi bien dans sa stabilité que dans ses transformations. Or, il s'avère que cet objet n'est pas toujours assez bien délimité en contexte scolaire, eu égard à sa complexité, comme nous l'avons démontré précédemment. Une telle situation peut susciter quelques difficultés dans son appropriation par l'élève-lecteur.[101]

Nous retiendrons pour finir que les personnages jouent également un rôle essentiel dans l'organisation d'un récit : ils permettent et assument les actions, relient les situations entre elles et leur donnent du sens (Catherine Tauveron, 1995). Nous tenterons, dans ce qui suit, une courte analyse de ces données.

III-Le personnage, un marqueur typologique :

Le personnage est un « marqueur typologique » (Yves Reuter, 1996.) c'est-à-dire un des indices qui aident les élèves-lecteurs à repérer le type d'un texte. Le fait que le personnage caractérise le type narratif permet, par exemple, d'opposer le texte narratif aux textes explicatifs et argumentatifs. De même, l'étude du personnage aide aussi à entrer dans la variété des genres de textes proposés en classe. Certes, la prise de conscience des lois de genre est primordiale,[102] dans la mesure où elle permet à ces lecteurs d'anticiper sur le sens et les évolutions probables sur le récit. Le personnage considéré par conséquent

[101] Garcia-Debanc propose comme solution : « une sélection parmi les connaissances scientifiques de l'époque (en fonction du niveau scolaire, de l'état des représentations des élèves et de leurs capacités d'un point de vue psychogénétique), une dépersonnalisation (les concepts sont coupés de leur contexte et détachés de leurs conditions d'émergence) une dogmatisation ». *Didactique du français et didactiques des disciplines : convergences et spécificités*. HALTE J.-F. (Éd) : 1990, p. 34. Cependant, il faut reconnaître que la didactique du français, et spécialement la didactique de la littérature, rencontre des obstacles qui lui sont particuliers. La transposition didactique, par exemple, est une opération bien complexe.

[102] Karl Canvat, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.

comme « l'organisateur narratif » du texte, son parcours correspondant à celui du récit.

En définitive, nous concluons que les personnages peuvent constituer des clés pour comprendre la notion de genre, appréhender les différents types et travailler le classement des textes. D'ailleurs, si on propose souvent aux élèves de repérer les caractéristiques du personnage dans les différents genres de textes, c'est qu'il existe des personnages-types correspondant à des genres particuliers : dans les mémoires, les autobiographies et les romans réalistes, les personnages sont en lien direct avec le réel et réagissent de façon plausible. Dans les légendes, les mythes et les contes, les personnages ne sont plus conformes à la réalité. Nous pouvons de cette façon amener l'élève à distinguer deux grandes catégories de genres en jouant sur les caractéristiques des personnages (réel/fictif).

VI- Le personnage comme effet de cohérence et de lisibilité textuelle :

On s'accorde aussi à considérer le personnage comme facteur d'homogénéité. Philippe Hamon résume parfaitement cette idée :

> En tant qu'élément récurrent, que support permanent de traits distinctifs et de transformations narratives, il regroupe à la fois les facteurs indispensables à la cohérence et à la lisibilité de tout texte, et les facteurs indispensables à son intérêt stylistique.

En d'autres termes, le personnage n'est pas complètement clos ; en effet, on peut trouver dans certains extraits de romans des personnages de premier plan et d'autres secondaires. Pour aider les élèves à les repérer, les enseignants peuvent recourir à une étude tabulaire ou leur demander d'analyser les relations entre les personnages, leurs déplacements, etc. C'est l'occasion pour les élèves de se rendre compte que l'un des personnages apparaît plus souvent que les autres. D'ailleurs, les concepteurs de programmes scolaires tunisiens s'inscrivent dans cette démarche en proposant quelquefois les mêmes figures romanesques dans les

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

quatre manuels du secondaire (1997-2001). Le tableau suivant illustre bien cette idée[103] :

Tableau récapitulatif des personnages les plus redondants dans les quatre manuels de lecture au Secondaire

Personnages	P.L	P.M.P.T	P	T.T	Total
Robinson Crusoé	1	1		1	**3**
Meaulnes	1	1			**2**
François Seurel	1			1	**2**
Emma Bovary			1	1	**2**
M. Grandet			1	1	**2**
Eugénie Grandet				2	**2**

À travers ce tableau, nous constatons que le même personnage peut être proposé à tous les niveaux du Secondaire, donnant ainsi l'occasion aux élèves-lecteurs de faire des liens entre leurs différentes lectures et d'en profiter pour prendre conscience de l'évolution de leur rapport à tel ou tel personnage, selon l'âge, le contexte et les expériences qu'ils auraient acquises, la perception du lecteur étant différente en fonction de son âge.

Notons dans le même sens que si la notion de personnage peut être abordée à l'école primaire et au collège, l'analyse approfondie des personnages complexes se pratique plutôt dans les grandes classes du secondaire. Bien entendu, les personnages que les jeunes écoliers rencontrent sont d'abord simples, manichéens, mais peu à peu, le réel et la littérature s'installent dans toute leur complexité où des nuances apparaissent, rendant les appréciations moins faciles.

[103]Mouna Ben Ahmed Chemli., *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*, 2005-2006, op.cit., p.51.

Dans ce cas, les rôles de chacun des personnages seront moins figés, permettant ainsi de suivre l'appréciation de l'élève-lecteur, l'essentiel est de ramener ce dernier à s'exprimer à propos de ses lectures, à trouver des liens avec d'autres textes et à nourrir sa « bibliothèque intérieure » et sa compétence textuelle.

Ainsi les activités liées à la lecture littéraire au lycée permettent-elles aux élèves de passer d'une appréhension affective et personnelle du personnage à une analyse qui peut être plus « froide » (Le Goaster, 1997), mais plus objective et plus pertinente dans les représentations qui en découlent. Par exemple dans un extrait du roman *Eugénie Grandet* de Balzac, intitulé « Nanon »,[104] M. Grandet, le personnage odieux et antipathique, évolue au fil du récit grâce aux relations qui se nouent avec Nanan. De même, dans *La Bourse* de Maupassant, le lecteur suit l'évolution des rapports des personnages entre eux, lesquels rapports varient de l'entente à l'opposition, et surtout de l'hésitation au doute qui s'installe du côté des deux personnages principaux : Adélaïde et Hippolyte.[105] Dans les morceaux choisis également, certains personnages évoluent dans l'espace limité du texte découpé comme c'est le cas dans « Naissance d'une vocation », extrait de *La ville des fous* [106] de Georges Bataille, où le personnage du père y est au début présenté péjorativement, pour ensuite y être décrit avec quelques caractéristiques plus humaines, lorsqu'il laisse paraître son émotion face au travail de son fils, lui permettant ainsi d'évoluer dans le récit en tant qu'objet de sympathie.

---

[104] (P.), 2002, p. 53.

[105] Cette nouvelle peut amener à un vrai débat sur le thème du malentendu, de la tolérance sociale, du destin individuel ou collectif avec les élèves des grandes classes. En effet, le récit comporte trois parties : la 1ère phase correspond à la situation initiale où sont décrites les circonstances de la première rencontre. La 2ème phase de complication raconte l'épreuve initiatique des deux personnages principaux : Adélaïde était non seulement accusée d'avoir volé la bourse d'Hyppolite mais également soupçonnée d'être une femme entretenue par l'amiral. C'est le hasard qui arrange les choses dans la 3ème phase du récit : Hippolyte découvre le passé honorable d'Adélaïde et de sa mère et retrouve sa bourse rénovée.

[106] (P.L), 1999, p.43.

Dans ce contexte, il nous appartient de préciser qu'apprendre à lire n'est pas seulement devenir lecteur, c'est aussi posséder des compétences littéraires qui ne peuvent être acquises qu'à partir des textes d'auteurs. En effet, l'expérience de ce que c'est que la lecture et donc de l'écriture émane essentiellement de l'interaction avec des textes de la littérature : des récits[107] (narrations, contes) qui créent un contexte, une rencontre entre les sensibilités de celui qui raconte et celles du lecteur.

Nous nous pencherons dans le chapitre suivant sur le phénomène de l'identification au personnage, comme processus élémentaire de l'expérience de la lecture romanesque. Rappelons à cet effet que d'après Nadine Toursel et Jacques Vassevière,[108] ce phénomène de lecture est de nouveau réhabilité dans les nouvelles théories de lecture permettant ainsi au lecteur de se détacher de soi-même pour une meilleure compréhension des enjeux existentiels.

---

[107]Le récit est loin d'avoir une définition précise. Claude Bremond explique ainsi que « tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action », *Logique du récit*. Paris : éd. Du Seuil, coll. Poétique.1973, p.162.

Gérard Genette disait aussi dans ce sens : « Nous employons couramment le mot *récit* sans nous soucier de son ambiguïté, parfois sans le percevoir» *Figures III*. Editions du Seuil : Paris 1972, p.5. Dans *Les genres du discours*. Seuil : Paris.1978, p.41, Tzvetan Todorov le définit autrement : « Le récit c'est la vie », étant donné que le récit aborde des aspects précis de certaines sociétés, des sentiments et des idées des individus. Nous nous rapportons, pour notre part, à la définition de Roland Barthes, qui nous semble la plus pertinente:"C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation ». *Critique et vérité*. Editions du Seuil, 1966, p. 7.

[108] Dans *Littérature, textes théoriques et critiques*, Armand Colin, 2005.

Chapitre III

L'identification comme fait de lecture

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

De ce qui vient d'être dit, nous retenons que l'interaction texte-lecteur fait de la lecture un vécu qui s'organise autour des personnages, avec des effets de persuasion, de séduction et de tentation. C'est l'imitation des personnages - perçus comme exemplaires - qui fait de la lecture un vécu. « Les effets-personnages » (Vincent Jouve, 1992) peuvent servir à établir des réseaux de textes s'ils se complètent harmonieusement, et contribuent ainsi à faire de la lecture une expérience enrichissante sur le plan intellectuel, affectif et fantasmatique. En effet, en lisant le texte, l'élève-lecteur, produit une représentation du personnage où il s'investit affectivement. Dans cette perspective, nous nous référons aux travaux de Vincent Jouve[109] sur l'évolution incessante de l'image que le lecteur réel fait du personnage,[110] une image qui se construit parfois sans même respecter celle programmée par le romancier », comme l'explique Vincent Jouve : « Le personnage, bien que donné par le texte, emprunte (…) un certain nombre de ses propriétés au monde de référence du lecteur ».[111]

Dans le même ordre d'idées, Danielle Sallenave affirme :

> Si le personnage ne crée pas les événements, s'il n'en est pas toujours le sujet volontaire et responsable, il en est le centre. Sans doute, et le lecteur le sait bien, le personnage ne poursuit-il hors du texte aucune existence concrète. Mais sa vie fictive continue de se prolonger dans le moment de la méditation et d'appropriation du texte, de ''refiguration'' où les mots écrits deviennent une œuvre par le travail, le soutien du lecteur. [112]

---

[109] *L'Effet- personnage dans le roman*, 1998, op. cit.

[110] René Wellek et Austin Warren, Collection : POETIQUE, édit. Le Seuil, 1971, avancent dans La théorie littéraire, qu' « un personnage littéraire naît seulement des unités de sens, n'est fait que de phrases prononcées par lui ou sur lui ».

[111] *L'effet- personnage dans le roman,* op.cit, p. 29.

[112] *Le Don des morts sur la littérature*, Pris : Gallimard, 1991, p. 130.

Claude Le Manchec ajoute dans ce sens que l'identification est une condition sine qua none de la lecture en tant qu'apprentissage social qui vise la formation du moi :

> Le travail du lecteur relève à la fois de l'interprétation (du personnage fictif) et de l'implication (dans le personnage qui prend vie dans et par le lecteur). Se faire autre, vivre par procuration permet un apprentissage du soi et du monde. [113]

C'est ainsi que la lecture impliquée devient un moyen d'appropriation efficace du texte littéraire à travers l'identification au personnage. Un tel constat justifie pour nous le passage de la position de centralité qu'occupe le lecteur dans les nouvelles préoccupations didactiques à celle qu'occupe aujourd'hui le personnage dans la lecture impliquée du texte littéraire. C'est ce que nous nous proposons de vérifier dans l'analyse suivante.

I- L'identification empathique :

Dans ce sous chapitre, nous nous intéresserons essentiellement au type d'identification empathique qui suppose qu'un personnage ait un corps anthropomorphique et que les rapports qui s'établissent entre lui et le lecteur en tant que personne soient des rapports analogiques. S'identifier empathiquement à un personnage n'est rien de plus que « se mettre à sa place », l'empathie[114] du lecteur pour le protagoniste étant définie par Schneider-Mizony (2004) comme « la capacité à ressentir une émotion pour le personnage en réponse à une situation dont il imagine les issues possibles et à anticiper sur ce que cela va signifier pour le protagoniste ». Ainsi, le lecteur est en mesure d'évaluer l'issue comme étant

[113] Claude Le Manchec, *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*. L'ÉCOLE, 2000, p. 24.

[114] Le principe de l'empathie, explique Christian Dours, suggère que le lecteur adopte une double perspective à propos de l'identité d'un personnage. Le lecteur peut se placer dans la perspective d'une identité simplement fictive, et en même temps, par empathie, découvrir une forme d'identité qui se perpétue à travers une discontinuité physique absolue, et qu'il considère comme réelle à l'intérieur du récit. *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle*, 2003, op.cit.

désirée ou redoutée. En effet, c'est la fiction qui donne à l'imagination ce qu'on pourrait appeler un cadre de vérité.[115]

Ainsi, ce type d'identification obéit d'abord à un simple effort de l'imagination. C'est ainsi que Christian Dours explique le processus de l'identification :

> Mais en même temps, ce lecteur en chair et en os, destinataire de récit, doit devenir quelqu'un d'autre (….) le récit demande au lecteur de prendre la place du personnage, de vivre à sa place ou en même temps que lui les péripéties prévues par le récit. Bien évidemment cet échange de rôles est un échange d'identités qui s'effectue sur un mode fictif. C'est précisément par ce procédé que les fictions de l'identité personnelle doivent amener à une exploration des limites de l'identité de la personne. Moi, lecteur je prends par l'imagination la place de cette jeune fille… [116]

D'après cette citation, il s'avère que l'identification empathique à un personnage suppose que le lecteur entre certes dans un monde fictif, mais dans un monde auquel il doit attribuer une valeur référentielle. Mais pour que s'établisse cette identification, il faut bien que le lecteur trouve dans la scène de fiction une parcelle de réalité. Nous avons vu plus haut que cette réalité réside dans le rapport analogique avec le monde réel où évolue le lecteur en tant que personne.

D'ailleurs, pour comprendre ce rapport analogique, nous pouvons faire appel à l'idée apportée par Walton, selon qui, il faut nettement séparer les vérités réelles et les vérités fictives : « Le monde fictif ne doit pas être construit comme un royaume dans lequel il est vrai que Crusoé existe ».[117]

---

[115] Christian Dours précise ici que « le terme « vérité » ne renvoie pas, toutefois, à une vérité qui serait spécifique pour tel ou tel monde imaginaire mais aux prescriptions que l'imagination doit suivre afin de participer correctement au jeu et pour que le monde imaginaire puisse se mettre en place », ibidem, p. 217.

[116] *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle,* 2003*,* op. cit., p. 211.

[117] Kendal Walton, « How Remote is fictional Worlds from the Real World? » In the journal of Asthetics and Art Criticisme, vol.37, 1978, cité par Christian Dours, *Personne, personnage. Les fictions de l'identité personnelle*, 2003, op.cit.

Afin d'illustrer cette idée, Kendall Walton prend l'exemple d'un spectateur au théâtre qui, pris de pitié pour l'héroïne menacée, saute sur scène pour la délivrer. Il fait alors remarquer que le sauvetage n'intervient ni dans la réalité ni dans la fiction. Montrant l'impossibilité de l'interaction physique entre les deux mondes, Kendall Walton explique alors qu'il s'agit plutôt d'une interaction psychologique.

C'est essentiellement sur ce type d'interaction que se fonde notre analyse du rapport au personnage. Pourquoi des enquêtés avouent-ils ne pas aimer certaines figures textuelles, ou ressentent-ils pour d'autres de la pitié, alors qu'ils savent bien qu'elles sont fictives ? Il n'est pas sans intérêt de rappeler ce qu'en dit Kendall Walton: il paraît que les lecteurs attribuent une réalité au monde de la fiction non pas du « point de vue »[118] de la réalité telle que nous la connaissons mais du point de vue de la fiction même. Ce qui suppose qu'à ce moment-là, le lecteur se place dans le monde fictif. Et cela n'est possible que s'il considère ces personnages comme réels, ou du moins que si ces personnages sont suffisamment référentiels pour qu'ils provoquent une réaction d'empathie. L'empathie naît alors, comme le rappellent les lignes ci-dessus, de la capacité du lecteur à se « mettre à la place » du personnage.

Walton fait par ailleurs intervenir les notions de « faire-croire »[119] et de « représentation » pour expliquer ce phénomène. La fiction littéraire est conçue

[118] Il s'agit en fait de la notion de « double point de vue » proposée par Walton pour résoudre quelques-unes des apories qui se manifestent dans l'étude des rapports entre réalité et fiction. En d'autre termes, le lecteur, qui « se met à la place » d'un personnage, attribue une réalité au monde de la fiction, non pas du point de vue de notre réalité mais du point de vue de la fiction même. Ce qui suppose, à ce moment là, que le lecteur se place dans le monde fictif. Le lecteur a donc un double point de vue : il voit le personnage du point de vue de la réalité, et il sait que le récit est fictif, il le voit également du point de vue de la fiction.

[119] Selon Walton, le jeu de « faire croire » est comparable en tous points aux jeux d'enfants qui prétendent qu'une poupée est un bébé réel, qu'un camion miniature doit être conduit comme un vrai camion. Christian Dours constate que « cette nouvelle définition de la fiction entraîne une conséquence importante : la contradiction entre la fiction et la non fiction disparaît car le passage de la seconde à la première intègre souvent le monde réel, tout en modifiant son statut ». *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle,* 2003, Op. cit., p. 208.

dans ce sens comme un jeu de « faire-croire » qui produit un effet de réel[120]. Pour notre part, nous reconnaissons ainsi le premier principe de l'identification de l'élève-lecteur au personnage. En effet, si la majorité des morceaux choisis dans les manuels de lecture du Secondaire mettent en scène des personnages qui ont l'âge de leurs lecteurs (63%), c'est pour que ceux-ci se reconnaissent dans ces héros.[121] C'est en particulier cette proximité entre fiction et réalité, que rappelle Thomas Pavel en analysant les univers de la fiction littéraire par analogie avec les mondes possibles de la philosophie, qui conduit à l'expression et la perception des valeurs dans le texte.

Pour Tzvetan Todorov, l'une des caractéristiques du récit de fiction est celle qui implique que le lecteur, pris dans le déroulement d'un événement, appréhende le personnage comme réel, c'est-à-dire au premier degré. Dans *l'Introduction à la littérature fantastique,*[122] Tzvetan Todorov présente cette condition par une double négation ; il dégage une double opposition entre, d'une part, la fiction et la poésie et, d'autre part, le sens littéral et le sens allégorique. Voyons ce qu'il en dit :

> Le fantastique implique donc non seulement l'existence d'un événement étrange, qui provoque une hésitation chez le lecteur et le héros ;

---

[120] L'effet de réel est une notion que l'on doit à Roland Barthes. Cette notion renvoie, dans un premier temps, à ce que Maupassant disait dans sa « théorie » du roman : « Faire vrai consiste à donner l'illusion complète du vrai ».

[121] Nous avons vérifié cette idée dans l'analyse de contenu que nous avons effectuée dans les manuels de lecture du Secondaire, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*, 2005-2006. Nous avons conclu que sur les 72 personnages qui constituent notre corpus, 46 d'entre eux (63%) étaient des jeunes et des enfants. Ce constat nous a permis d'évoquer bon nombre d'idées fertiles à ce propos : la reconnaissance précoce par le petit enfant de l'opposition fiction/réalité ou encore le rôle des héros dans ses premières identifications puis la découverte des divers narrateurs peu à peu différenciés de la personne qui lit et de l'auteur. Ce rapport à la littérature accompagne la maturation de l'enfant. Il est d'emblée défini par la psychanalyse comme une victoire du plaisir d'exister sur l'angoisse de mort.

[122] Tzvetan Todorov *Introduction à la littérature fantastique*. Paris, édit. Du Seuil, 1970, p. 37.

mais aussi une manière de lire, qu'on peut définir négativement : elle ne doit être ni ''poétique'' ni ''allégorique.''[123]

Ce que laisse entendre cette opposition entre fiction et poésie est d'abord que tout récit littéraire fantastique est une fiction. Par conséquent, un texte représentatif de la réalité ne pourra pas être lu comme un texte poétique :

> Cette propriété, c'est ici la nature même du discours, qui peut être ou non représentatif (…). Les événements rapportés par un texte littéraire sont des événements littéraires et de même les personnages, sont intérieurs au texte. Mais refuser de ce fait à la littérature tout caractère représentatif, c'est confondre la référence avec le référent, l'aptitude à dénoter les objets avec les objets eux-mêmes.[124]

Par ailleurs, Todorov tient à nous rappeler tout de même que la référence n'est pas le référent, les personnages de la fiction sont référentiels dans la mesure où ils tendent à référer. Autrement dit, Todorov nous met en garde contre le piège de l'illusion référentielle : la fiction a bien une fonction référentielle, elle est une représentation qui réfère à des événements et à des personnages, mais elle ne rend pas ces événements ou ces personnages réels.

Philippe Hamon[125] a également cherché à expliquer les divers procédés - reconnus comme typiques- susceptibles de produire un « effet de vie », ou tout ce qui contribue à doter le personnage d'un passé, d'un comportement prévisible, d'un ancrage sociologique, etc. Vincent Jouve, également, fait état, dans sa réflexion sur l'effet-personnage, d'un procédé susceptible de faire recevoir les personnages comme personnes : il s'agit de « l'accréditement de l'instance narrative ». En effet, la façon la plus simple de rendre le narrateur crédible est de lui faire proclamer directement sa crédibilité. « All is true » écrivait Balzac dans *l'incipit* du *Père Goriot.*

---

[123] Ibidem., p. 40.

[124]. Ibidem., op.cit., p.64.

[125] « Un discours contraint », Poétique, n°16, 1973, réédité en 1982 dans *Littérature et réalité*. Paris, Le Seuil, coll. « Points ».

Dans un contexte d'enseignement apprentissage du texte littéraire, le discours pédagogique donne souvent à lire le personnage en tant que personne ou représentation d'une personne par association thématique. L'étude des textes dans ce cas est l'occasion d'inciter les apprenants à tisser avec les personnages des liens de complicité. Il s'agit là d'entretenir « l'effet personne »[126] afin d'accéder aux significations implicites du texte. Cet effet de vie, généré de plusieurs manières, notamment par l'évocation de la vie intérieure du protagoniste, témoigne, selon Jean-Louis Dumortier, d'une richesse psychique analogue à celle des personnes réelles :

> Si les êtres de fiction peuvent paraître vivants, c'est parce que l'auteur les doue d'affects, c'est parce qu'il évoque les mouvements de leur esprit au moyen des champs lexicaux du pouvoir, du savoir, du désir, du vouloir surtout.[127]

Ainsi, pouvons- nous parler de réactions affectives au personnage quand l'apprenant établit des liens entre ses expériences personnelles et le vécu du personnage. Cette réaction serait même l'une des conditions majeures de la lecture littéraire comme semble l'affirmer Jocelyne Giasson :

> Le succès d'une œuvre d'art peut-être évalué en fonction de l'illusion qu'elle produit, cette illusion nous permet d'imaginer que pour un temps nous avons vécu une autre vie, que notre expérience s'est miraculeusement étendue (…). Il ne sert à rien de lire un texte littéraire si on ne se met pas d'entrée de jeu dans une disposition à vivre une expérience subjective. [128]

---

[126] *L'Effet personnage dans le roman*, op., cit, p.196

[127] Rappelons au passage qu'Algirdas Julien Greimas, cité par Jean-Louis Dumortier, a montré que ce sont le désir et le vouloir qui sous-tendent la relation de l'actant-sujet et de l'actant-objet, essence même de la dynamique narrative. *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique.*, 2001, op. cit., p.148.

[128] *La lecture de la théorie à la pratique*. De Boeck, 2004, p.299.

Dans le même ordre d'idée, et en évoquant les lecteurs qui ne se laissent pas émouvoir par le texte, Amélie Nothomb les compare à des « hommes-grenouilles »:

> Il y a tant de gens qui poussent la sophistication jusqu'à lire sans lire. Comme des hommes-grenouilles, ils traversent les livres sans prendre une goutte d'eau. Ce sont les lecteurs-grenouilles.[129]

Dans ce contexte, il nous est permis d'avancer qu'éprouver des sentiments pour des « êtres de papier », voilà, nous semble-t-il, tout ce à quoi le lecteur s'engage tacitement. Vincent Jouve distingue deux types d'identification: l'identification au narrateur et l'identification au personnage.[130] La thèse de Vincent Jouve à ce propos est ainsi reprise par Jean-Louis Dumortier, qui reconnaît que le lecteur est complice par convention :

> Je m'identifie à celui qui dans la fiction narrative ou dans la diégèse, se trouve, s'agissant du savoir, dans une situation analogue à la mienne.[131]

Cette orientation du texte littéraire, soulignée par Thomas Pavel, propose une ouverture à la singularité de l'identification comme en témoignent ces confessions d'écrivains quand ils avaient plus ou moins l'âge que nos élèves-lecteurs.

II-Écrivains et expériences d'identification :

Mais arrêtons-nous aussi, à titre d'exemples, sur les différentes descriptions des expériences d'implication identitaires de certains écrivains dans

---

[129] Cité par Jocelyne Giasson, *Ibidem,* 2004, op. cit.,p. 231.

[130] L'identification au personnage, telle que l'entend Vincent Jouve dans son essai, *L'Effet-personnage dans le roman*, est favorisée par le recours à la technique de la focalisation par le personnage (focalisation interne).

[131] *Lire le récit de fiction pour étayer un apprentissage : théorique et pratique*. De Boeck Duculot, 2001, p. 152.

leur jeunesse comme Georges Arthur Goldschmidt découvrant *Les Confessions* de Rousseau:

> Ce fut comme un coup de foudre, comme si l'écrit s'était fait corps, comme si ces lignes avaient été devinées à travers moi, comme si elles me reconnaissaient, il y avait donc eu quelqu'un d'autre qui, au secret de lui-même, avait ressenti de la même façon, dont on pouvait, à travers son propre corps, deviner comment il avait été lui-même, au milieu de lui-même. Un enthousiasme me prit, un sentiment triomphant encore jamais connu de légitimité. D'autres avant moi, et quels autres, avaient donc connu les mêmes émois. Désormais tout autour de moi était dans l'ordre naturel… [132]

Ici se pose tout le sens de l'expérience de l'identification : se sentir soi-même porteur de tel ou tel aspect d'une commune identité. C'est le « moi » du jeune lecteur qui se prolonge dans celui de Rousseau dans une sorte de fusion marquée par l'emploi récurrent de l'adverbe « même ». Goldschmidt exprime ici le plaisir et l'euphorie de la reconnaissance de ses propres expériences les plus intimes vécues par un autre. D'autres adolescents tel que Goldschmidt se saisiront également de cette expérience pour donner forme à un monde intérieur chaotique et le rendre, par là même, plus supportable. Ils comprendront au passage que d'autres ont connu les mêmes peurs qu'eux et ont su inscrire leurs états d'âme dans des œuvres artistiques.

D'après Michèle Petit, cette expérience de la lecture dans la période de l'adolescence permet à certains lecteurs non seulement de se reconnaître, mais aussi de se sentir un droit légitime d'avoir une place et de devenir ce qu'ils étaient à leur insu. Cette même expérience a été repérée et décrite par des écrivains comme Marcel Proust qui reconnaît que « chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce

[132] *La traversée des fleuves*. Paris, Le Seuil, 1999, p. 153.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même. La reconnaissance en soi-même, par le lecteur, de ce que dit le livre, est la preuve de la vérité de celui-ci… ».[133]

André Gide semble partager cette conception de la reconnaissance de soi-même par la lecture de certains récits, de certains textes ou même de certaines phrases dont la puissance « vient de ceci qu'elle n'a fait que me révéler quelque partie de moi-même inconnue à moi-même ; elle n'a été pour moi qu'une explication -oui qu'une explication de moi-même (…) Combien de sommeillantes princesses nous portons en nous ignorées, attendant qu'un mot les réveille ».[134] Cette idée légitime, à notre sens, l'étude de la question de l'identification des élèves à un personnage dans des extraits de romans et de « morceaux choisis ».

En effet, l'élève-lecteur peut très bien vivre l'expérience de l'identification même à l'occasion de l'explication d'un petit extrait, et de manière limitée par le cadre de l'exercice scolaire : l'identification dépend donc essentiellement de sa sensibilité mais aussi de celle de l'auteur, mais elle n'a souvent rien à voir avec le volume du texte lu.

De même, Walter Benjamin se souvient des romans d'aventure de sa jeunesse, des personnages et des lieux qui ont transporté son âme :

> Les pays lointains que je rencontrais dans ces aventures jouaient familièrement entre eux comme des flocons. Et comme le lointain qui, quand il neige, conduit vos pensées, non plus vers un horizon plus large mais au-dedans de vous-même, Babylone et Bagdad, Saint-Jean d'Acre et l'Alaska, Tromsô et le Transvaal se trouvaient au-dedans de moi-même. [135]

---

[133] Le temps retrouvé, in *A la recherche du temps perdu*. Paris, Quarto-Gallimard, 1999, p.p. 2296-2297.

[134] André Gide, « Conférence sur la lecture » in *Essais critiques*. Paris, La Pléiade/Gallimard, 1999.

[135] *Enfance berlinoise*, traduit de l'allemand par Jean Lacoste, Paris, Maurice Nadeau, 1988, p. 89.

Par ailleurs, Georges Arthur Goldschmidt fait le récit de sa thérapie par l'identification aux esclaves des « versions latines » dans son autobiographie comme suit :

> Les toutes premières versions latines que je fis parlaient-elles aussi d'esclaves. C'est à cette époque que se mirent en place ces rêveries qui tinrent une place majeure dans mon adolescence (…) j'étais esclave nu, exposé sur le marché, j'allais être vendu à un maître très sévère (…) cet imaginaire pervers m'a empêché de sombrer dans l'irréparable douleur des orphelins. [136]

Tous sens en éveils, certains lecteurs, notamment les plus sensibles, peuvent vivre les mêmes angoisses que le personnage. Il s'agit de situations en miroir où sont impliqués personnages et lecteurs. Les critiques ont toujours cité pour exemple la mort de Rubempré comme le grand malheur de la vie d'Oscar Wilde et certains d'entre eux y ont même vu une connivence tragique des homosexuels.

Nous citons également Jean Cayrol, racontant comment il a relu *Le Rouge et Le Noir* dans son camp de prisonniers :

> J'ai bien cru mourir comme Julien Sorel…J'entendais ses pas au bout du couloir. Le livre prenait une signification nouvelle ; il me semblait que je lisais ma propre condamnation. J'avais un pressentiment : mes jours qui s'écoulaient étaient ceux de Julien : quelques semaines à vivre, et c'est tout.[137]

Jean-Louis Baudry, lui aussi, a eu recours à la même métaphore des « pays lointains » ou de terre lointaine, qui renvoie à un « hors du quotidien », mais qui garantit au lecteur l'enrichissement de sa vie intérieure par l'introspection :

> Les livres étaient ces instruments, grâce à eux, sans avoir à changer de lieux, nous changions de lieu. (…) Si étranges que fussent ces lieux et parce qu'ils étaient étranges, si fantastiques et inconcevables parce que

[136] *La Traversée des fleuves,* Paris, Le Seuil, 1999, p. 153.

[137] Jean Cayrol, *Lectures*, édit. Du Seuil, Paris, 1973, p. 50.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

justement ils étaient fantastiques et inconcevables, en pénétrant en eux nous pénétrions en nous-mêmes. [138]

Il est donc clair que l'agrandissement de l'espace extérieur permet l'enrichissement constant de l'espace intérieur et de l'expérience humaine dans une sorte de rêverie et de projection dans soi-même, car comme disait Montaigne : « Nous pensons toujours ailleurs ».[139]

Quoi qu'il en soit, ces déplacements, au sens propre ou figuré, sont aussi des « réorganisations psychiques » (Michèle Petit, 2000). En effet, ce qui se joue dans ce qu'on ne dit pas au jeune lecteur, enfant ou adolescent, se trouve dans les récits.

III- La lecture littéraire, une lecture transformatrice :

D'après le raisonnement précédent, nous constatons que « la lecture littéraire vise plus haut. Il s'agit entre autres d'épanouir l'humanité en chacun. Il s'agit, en développant l'esprit critique des jeunes, leur intelligence de l'action humaine (…) de rendre progressivement possible une émancipation. Une émancipation guidée par une tolérante curiosité pour la différence d'autrui, tempérée par le sens des responsabilités et soutenue par une volonté de participer à la vie de la cité ».[140]

D'après Jean-Louis Dumortier, la lecture littéraire ouvre au jeune lecteur les possibilités de sortir du cadre spatio-temporel institutionnel et de se détacher de la reproduction de l'identique et du quotidien d'où l'idée de l'émancipation. C'est alors que la lecture peut faire vaciller les limites du scolaire. La citation

---

[138] *L'Âge de la lecture*. Paris, Gallimard/Haute enfance, 2000, p. 93.

[139] D'ailleurs ces rapports entre le « lointain » » et la « pensée », comme le souligne Michèle Petit, sont largement étudiés par des philosophes comme Heidegger ou Hannah Arendt qui dit : « Nous partons en voyage pour examiner de près des curiosités lointaines », *Vies politiques*. Paris, Gallimard, p.316.

[140] Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy, *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction.* Namur : Presses Universitaires de Namur, 2006, p. 10.

renvoie sans doute, ici, aux pouvoirs de la lecture de fiction de donner l'accès aux différents espaces culturels que permet la rencontre avec l'autre à travers le personnage. Les textes deviennent des espaces de communication, de comparaison, de quête identitaire et d'ouverture, qui amènent les élèves à s'interroger sur certaines valeurs telles que le respect, l'égalité, la fraternité et la tolérance, qui correspondent aux objectifs institutionnels de l'enseignement des langues. La lecture littérature est aussi un moyen de dire au lecteur des choses qu'on ne pourrait lui dire autrement. Evelio Cabrejo-Parra affirme dans *Langue, littérature et construction de s*oi [141] :

> Tout être humain est d'une certaine manière condamné à trouver des moyens efficaces de représentations de ses propres ''fantômes'' psychiques tels que l'amour, la haine, la jalousie, la colère, le mensonge. Certaines fonctions du langage et la littérature en particulier constituent un dispositif culturel pour lui faciliter cette étrange tâche. Et on constate que, dans toutes les cultures, on met à disposition de l'enfant très tôt des textes littéraires, à commencer par les comptines, les berceuses. Les contenus des contes sont parfois cruels : il y est question de vie, de mort, de haine, d'abandon, de jalousie, de souffrance amoureuse. Comme tout cela fait partie de la construction du sujet, personne ne peut y échapper, de tels mouvements sont inscrits dans le ''livre psychique ''de chacun.

Ainsi, les fonctions psychiques de la fiction sont nombreuses. Nous retenons de ce qui précède que le personnage donne souvent au jeune lecteur la possibilité d'un éclairage rétrospectif. Le récit qui raconte une histoire peut agir, selon Le Manchec, comme le lieu d'une utopie qui a une fonction d'évasion.[142] D'ailleurs, Serge Boimare, rééducateur et psychologue clinicien, montre que s'appuyer sur des récits de Jules Verne, des romans initiatiques ou des mythes fondateurs permet aux élèves de métaphoriser leurs craintes et de libérer leur rapport au savoir. Toujours selon ce psychologue, ce type de textes littéraires

[141] In *Littérature de l'alphabet*. Gallimard Jeunesse, 2002, p.p. 78-79.

[142] Voir les développements présentés dans l'article «Lectures ordinaires» de Gérard Mauger, Claude F. Poliak & Bernard Pudal, in *Lire, faire lire*, (dir.), Bernadette Seipel, Paris, Le Monde Éditions, 1995.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

recèle « un secret pédagogique ». Ils mettent en scène des personnages qui, devant l'imminence d'un danger, sont capables d'accélérer leur processus de pensée pour faire face à la situation. De ce fait, se faire accompagner par des héros initiatiques ou de récits de mythes fondateurs encourage les jeunes lecteurs en difficulté à s'ouvrir sur un espace d'apprentissage, de pensée et d'humanité. La lecture devient ainsi synonyme d'une médiation culturelle enrichissante qui réinvestit les préoccupations existentielles et les questions identitaires. Pierre Bergougnoux, écrivain et pédagogue, écrit dans ce sens :

> La lecture transforme celui qui lit. Les bons livres nomment purement et simplement les choses qui arrivent et nous affectent d'autant plus que nous ne les comprenons pas vraiment. A coté du sens commun, du commentaire hâtif, approximatif, dont la lueur incertaine guide nos pas sur le chemin de chaque jour, il existe des versions approchées, amples, inouïes, étincelantes de notre expérience, celles que la littérature et elle seule, est susceptible d'en donner. C'est là, et nulle part ailleurs, que nous pouvons découvrir le sens de l'affaire à laquelle nous nous trouvons mêlés et qui tend à nous échapper parce que nous n'avons pas la force ou simplement le temps. Qui n'a accès aujourd'hui à la littérature est, à son insu, frappé d'infirmité, cette part de lui-même qui a nom discernement, liberté, enfouie aux oubliettes, absentée. Le papier, lire, étudier ne sont pas des fins en soi mais des moyens, l'équivalent, dans l'ordre qui est le nôtre, de la griffe du chat, des ailes des oiseaux. [143]

En fait, il s'agit d'une fonction qui se réalise par transfert du monde réel du lecteur au monde du texte. C'est donc au niveau de l'imaginaire que s'opère le passage du réel à l'irréel et que se justifie l'effet d'un être de papier sur un être en chair et en os comme l'écrit Barthes :

> Parfois (…) le plaisir du Texte s'accomplit d'une façon plus profonde (et c'est alors que l'on peut vraiment dire qu'il y a Texte) : lorsque le texte ''littéraire'' (le livre) transmigre dans notre vie, lorsqu'une autre

[143] Cité par Claude Le Manchec, *L'Adolescent et le récit*, L'Ecole, 2000, p.p. 49-50.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

écriture parvient à écrire des fragments de notre propre quotidienneté, bref, quand il se produit une *co-existence*. [144]

Autrement dit, la lecture implique la suspension des interactions avec l'environnement, étant donné qu'elle renvoie le lecteur à un monde décrit et suggéré par le texte et, du même coup, reconstruit par ledit lecteur, ses visions, ses représentations et ses attentes. De toute manière, nous assistons à une sorte d'émigration dans un univers imaginé, peuplé de personnages, meublé d'intrigues et composé de problèmes mais qui renvoie avec beaucoup d'acuité au monde réel.

Par ailleurs, la littérature dit des choses du monde réel ; le lecteur peut y trouver le sens de son existence, comme l'affirme Tzveton Todorov :

> Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature, la réponse qui me vient à l'esprit est : parce qu'elle m'aide à vivre (…). Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. [145]

Cela renvoie à une fonction essentielle de la fiction mise en avant par Thomas Pavel, pour qui « les œuvres littéraires ne sont pas mises à distance simplement pour le bénéfice de la contemplation, mais afin qu'elles agissent avec force sur le monde du spectateur ».[146]

Pour que tous ces éléments du texte puissent éveiller l'intérêt du jeune lecteur et le faire poursuivre sa lecture, celui-ci doit pouvoir s'identifier, se reconnaître dans des traits suffisamment expressifs présents dans le texte aux plans dénotatif et connotatif. En disant cela, nous nous référons à la totalité de l'expérience vécue du lecteur, à sa biographie sociale dans laquelle s'enracine sa singulière biographie de lecteur. Les facteurs d'identification, eux aussi combinables, permettent de mieux analyser le rapport au récit (compréhension,

---

[144] Roland Barthes, *Sade*, *Fourier*, *Loyola,* Éditions du Seuil, Coll. *Tel Quel*, Paris1971, cité par Vincent Jouve, *L'Effet-personnage dans le roman*, 1998, op.cit, p.p. 200- 201.

[145] *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 15.

[146] *L'univers de la fiction*, Paris, édit. Du Seuil, 1988, p.19.

interprétation, anthropomorphisation, appel à l'investissement émotif du lecteur, etc.). C'est toute cette dimension de la fiction romanesque que nous nous proposons d'aborder dans notre réflexion sur le rapport des élèves-lecteurs au personnage.

IV- L'identification ou la découverte de l'Autre en soi :

Dans certains cas, les éléments, sur lesquels repose la compréhension et qui la favorisent, sont véritablement apparents dans le texte même s'ils ne sont pas directement énoncés et doivent donc être inférés par le lecteur. C'est dans ce sens que le personnage impliqué dans la situation décrite est considéré comme un élément central car il constitue un point d'ancrage autour duquel va s'organiser la représentation. Cette idée apportée par Nathalie Blanc (2006) met l'accent sur l'importance du protagoniste dans le processus même de compréhension du récit.[147] Danièle Sallenave[148] va encore plus loin : elle considère l'identification comme un besoin et une des conditions majeures du processus de la lecture. Il en va même du fonctionnement du texte romanesque :

> Il faut le dire et le redire sans compter : il y a un lien indestructible entre le roman et le personnage ; qui attente au second ne peut que porter tort au premier. La catharsis ne peut se passer du personnage. C'est une énigme et c'est un fait : nous avons besoin de projection, de transfert, d'identification. Pour que la fiction opère, nous avons besoin de croire à l'existence d'un personnage en qui se résument et se concentrent les actions qu'organise la fable. Le fonctionnement même du texte le veut : sa vérité est obligée de passer par des simulacres de mots.

Bien évidemment, le constat que fait Sallenave ne renvoie pas à l'intérêt de la notion de personnage en tant que construction ou objet d'intérêt intellectuel,

[147] Pour appuyer cette idée, nous renvoyons à *l'Ethique d'Aristote* : en effet, selon ce philosophe, nombreux élément contribuent à ce qu'un discours soit persuasif, dont deux relèvent du domaine émotionnel. Nous citons ici l'élément qui nous intéresse dans notre analyse : un individu adhérera beaucoup plus au discours de celui qui a des caractéristiques émotionnelles similaires aux siennes, qu'à celui qui ne partage pas les mêmes valeurs émotionnelles. Atteindre un état d'empathie avec son auditoire est dès lors une condition importante pour le convaincre.

[148] *Le Don des morts sur la littérature*. 1991, op.cit., p. 133.

au contraire, il renvoie à son importance en termes d'effets psychologiques et affectifs. D'ailleurs, les termes à la fois commodes et flous[149]de « projection », « transfert » et « identification » recouvrent à peu près les notions habituelles qui renvoient aux mécanismes réellement mis en jeu dans la lecture littéraire et rendent compte, par la même occasion, du succès de la psychanalyse et de sa diffusion depuis très longtemps.

> Les personnages me font accéder à mon tour au grand règne des métamorphoses. C'est par lui que le roman peut se faire expérience du monde en m'obligeant à devenir moi aussi un être imaginaire. En lisant, je me livre, je m'oublie ; je me compare ; je m'absorbe, je m'absous. Sur le modèle et à l'image du personnage, je deviens autre. [150]

Danièle Sallenave en tant que lectrice, a dû elle-même se « métamorphoser » en un être de fiction : elle est devenue « Autre » par le biais de l'illusion littéraire qui permet ce genre de consentement à la croyance dans la réalité imaginaire de ces « êtres ». Dans ce cas, ce ne sont plus les personnages qui doivent être comme dans la vie, ce sont, au contraire, les lecteurs qui quittent leur monde pour rejoindre celui de l'imaginaire. Cette projection en l'autre devient un outil d'émancipation et de dépassement de soi. Rejoignant le point de vue de Sallenave, nous pouvons illustrer ces propos par les résultats des

---

[149] Prenons l'exemple du terme « identification », utilisé dans le langage courant de plusieurs disciplines des sciences humaines telles que la philosophie, la psychologie, la psychanalyse. Les acceptions que prend cet emploi polydisciplinaire sont de ce fait non seulement diverses, mais surtout flous dans la mesure où le terme « identification » peut donner lieu à toutes les altérations que favorise un usage imprécis. Sa définition dans le contexte freudien n'est donc pas inutile. Employé transitivement, le verbe s'identifier désigne l'un des procédés caractéristiques du travail onirique, selon lequel la relation de similitude le « tout comme si » du rêve perd toute dimension de degré pour devenir une pure substitution d'images. Il s'agit d'un procédé actif qui « remplace une identité partielle ou une ressemblance latente par une identité totale », Laplanache et Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Jean-Bertrand Pontalis, Jean Laplanche, et Daniel Lagache (dir.), *Vocabulaire de psychanalyse*, coll. "Quadrige", n°249, Paris, PUF, 2007, p. 146. « L'emploi réfléchi du verbe (s'identifier) caractérise, chez Freud, le processus psychique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci » Ibidem.

[150] *Le Don des morts sur la littérature*, 1991, op. cit, p.p. 132-134.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

recherches que nous avons effectuées sur le traitement pédagogique réservé au personnage romanesque[151] où nous avons conclu que la pratique des extraits conduit à la confusion personne/personnage en ce sens qu'elle permet de construire l' « entité personne » :

> Le lecteur peut se saisir d'éléments linguistiques présents dans le texte, à partir desquels son imagination construira une personne cohérente.[152]

Rappelons à ce sujet que la pitié éveillée par « les personnages qui souffrent »,[153] conduit l'élève-lecteur à se protéger, alors que l'antipathie que lui inspirent les sujets antipathiques le protège contre un contact prématuré avec les forces négatives de son être. Ce type de personnage qui suscite la compassion, dominant dans le corpus scolaire, a certainement un effet sur le développement affectif et psychologique de l'élève.[154]

D'une façon générale, la découverte de l'autre en soi et la révélation d'une humanité partagée sont les enjeux essentiels de la lecture littéraire et sa raison d'être. Grâce à certains personnages, les lecteurs voient plus clair dans leur monde et dans leur propre cœur et seront plus disposés à se témoigner plus de tolérance. Et c'est bien cette forme d'identification qu'il faudrait distinguer de « l'imitation passive », qui est selon Segmund Freud un acte d'assimilation, voire

---

[151] *Le personnage vu à travers les manuels de lecture de l'enseignement secondaire en Tunisie,* 2005-2006, op. , cit.

[152] Géraud N. & Dumas M., C.R.D.F. N° 2, 1988, p. 134.

[153] 63% des personnages dans les manuels de lecture du secondaire sont saisis dans un moment de malheur, de souffrance ou de tristesse incurable contre seulement 6% de personnages décrits dans un état euphorique. Ibidem., p. 32.

[154] En effet, quand l'adolescent se sent parfois très démuni, que le corps est atteint, qu'angoisses et fantasmes se réveillent, la reconstruction d'une représentation de soi, de son intériorité, peut être vitale. Il y a dans le rapport à certains textes et à certains personnages, quelque chose de profondément réparateur. Janine Chassegeut-Smirgel ajoute dans le même ordre d'idée : « Le spectateur, l'auditeur, ou le lecteur, se trouvent, grâce à l'œuvre d'art confrontés à des éléments surgis des profondeurs de la psyché et qu'ils sont amenés (…) à reconnaître, processus analogue à l'insight et qui comme lui, libère l'énergie jusque-là encapsulée, décharge, qui est facteur de plaisir », *Pour une psychanalyse de l'art et de la créativité*. 1971, Paris, Payot, p. 73.

d'« appropriation », laquelle appropriation nous permet d'exprimer ce que nous sommes mieux que nous-mêmes. L'accent est donc mis sur cet aspect actif et structurant de l'identification qui participe à la construction de la personnalité de l'adolescent.

À ce niveau, nous adhérons à l'idée apportée par Jocelyne Giasson qui, en définissant « la biblothérapie »,[155] distingue trois étapes dans le processus de l'identification :

-En premier lieu, le lecteur s'identifie au personnage qui a le même problème que lui (la perte d'un ami, la séparation de parents, un échec amoureux…).

-À la deuxième étape, le personnage permet d'éprouver les émotions et les sentiments propres au lecteur, ce que le lecteur refuse souvent de faire dans sa propre vie. En effet, beaucoup de jeunes ont tendance à étouffer des émotions ou des sentiments comme la crainte, le sentiment de rejet ou de découragement.

-À la troisième étape, l'apprenant prend connaissance des solutions envisagées par le personnage, ce qui lui permet de développer la compétence à trouver des solutions à des problèmes qu'il pourra éventuellement rencontrer dans sa propre vie.

Il faut bien le signaler ici, c'est le caractère distinct de chaque personnage qui permet à l'élève-lecteur de voir que les gens sont très différents les uns des autres et qu'il lui appartient de décider ce qu'il veut être. Le personnage devient ainsi une sorte "de fiction directrice" qui contribue à l'unification de la personnalité par un dépassement permanent d'elle-même.[156] Comme il nous a été

[155] On appelle « bibliothérapie » le recours à des textes de fiction en vue d'aider une personne à résoudre certains problèmes. La bibliothérapie est fondée sur une des caractéristiques du lecteur, à savoir sa tendance à s'identifier au héros d'un roman. Dans cette perspective, le personnage apparaît comme un moyen privilégié pour soutenir l'apprenant dans la quête d'une solution face à un problème personnel. *La lecture de la théorie à la pratique*, op. , cit., p. 277.

[156] Proust en a déjà parlé en évoquant sa relation à la littérature dans le premier tome de la *Recherche*, *Du côté de chez Swann*. Gallimard. « La Pléiade », t.1, p. 84-85. Il montre que c'est justement parce qu'ils ne sont pas réels que les personnages plaisent aux lecteurs. D'ailleurs cette

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

donné de le vérifier dans l'analyse de contenus que nous avons effectuée sur les manuels tunisiens de la lecture au Secondaire,[157] les auteurs desdits manuels semblent prendre appui sur ces théories psychanalytiques, car la plupart des personnages du corpus sur lequel nous avons interrogé les lycéens de notre échantillon sont définis par des notions d'attitude, de statut et de rôle souvent positifs.

Conclusion :

Finalement, il nous incombe de reprendre l'ensemble des conclusions obtenues. Comme nous l'avons démontré précédemment, le personnage n'est qu'une pure construction linguistique ou un ensemble de signes à organisation figée. Il se constitue, comme l'ont prouvé les différentes théories de lecture, dans l'interaction texte-lecteur. Il est de ce fait un ensemble d'indices produit par un sujet lecteur qui s'y investit. Ce postulat de base relie explicitement personnage et lecteur par le biais des représentations, valeurs et vision du monde.

Rappelons ensuite, l'importance du personnage comme notion clé dans la didactique de la littérature. En effet, pour comprendre un récit, l'élève-lecteur doit découvrir les motivations et les intentions qui animent les personnages. Thomas De Koninck explique :

> Un récit est l'évolution regardée à travers la succession d'états différents vécus par ce dernier (le personnage). Il est heureux, malheureux, riche, pauvre, amoureux, déconfit, etc. [158]

---

réflexion a ouvert la voie à la conception moderne selon laquelle le personnage n'est qu'un ensemble de représentations qui ne se construit que dans l'intelligence et la sensibilité du lecteur.

[157] Mouna ben Ahmed Chemli, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture de l'enseignement secondaire en Tunisie,* 2005-2006, op. cit.

[158] *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal, Editions Logiques, 1993, p. 98.

De ce fait, l'intérêt pour le personnage peut être conceptualisé comme le produit de mécanismes cognitifs et socio-affectifs complexes. En effet, nous avons démontré par l'analyse théorique que l'intérêt profond pour le récit et tout ce qui le compose dépend largement de la relation qui s'établit entre le lecteur et les personnages qui, dans la plupart des cas, réussissent à y faire vivre les lecteurs quand l'illusion référentielle fonctionne pleinement. C'est le personnage qui permet la conjugaison de certaines facultés chez lecteur comme le précise si bien Jacques Leenhardt:

> La lecture comme objet théorique présente (…) cet intérêt particulier de permettre un dépassement des limites traditionnelles par la philosophie entre les facultés de l'esprit humain, la raison et la sensation. [159]

Certaines réflexions apportées plus haut insistent sur l'importance des objectifs affectifs comme attitude générale à développer tout au long du parcours scolaire. En effet, nous persistons à croire qu'accomplir une tâche de lecture n'est pas une fin en soi, mais une activité qui doit viser également le développement des compétences d'ordre cognitif et socio-affectif. D'ailleurs, nous convenons avec Nathalie Blanc[160] que la première habilité que le lecteur puisse acquérir correspond à la perception, l'évaluation et l'expression des émotions. Cette habilité développera chez lui la capacité d'identifier ses propres états émotionnels et ceux des personnages pour une meilleure appropriation du phénomène littéraire.

En lisant, l'élève-lecteur construit sa personnalité, en prenant appui sur des récits ou sur des fragments de récit, des phrases écrites par d'autres. C'est d'ailleurs dans cette perspective que nous interrogerons les représentations des élèves du secondaire et leurs rapports au personnage à travers leurs réponses au

---

[159] Cité par Michel Picard dans « Les instances de la compétence dans l'activité lectrice » in *La lecture littéraire*. Paris : Clancier-Guénaud, 1987, p.133.

[160] *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition.* Paris Edition, 2006.

questionnaire, leurs déclarations dans les entretiens et dans les autobiographies de lecteurs

Nous allons essayer tout d'abord d'examiner de plus près, en les commentant, les différents rapports des élèves-lecteurs aux personnages proposés par le corpus scolaire et de vérifier si lesdits rapports permettent à ces lecteurs de se doter de postures lectorales adéquates, ou, du moins s'ils sollicitent leur intérêt pour le texte littéraire.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Deuxième Partie

Le rapport au personnage romanesque du corpus scolaire

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre I

Le personnage dans les représentations des élèves

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Avant d'aborder cette partie, nous ne pouvons nous empêcher de faire le constat suivant : il est vrai que de nombreuses études théoriques ont montré l'importance du personnage pour saisir les difficultés des élèves ou la façon dont ils acquièrent progressivement des compétences lectorales. Mais, il nous a été donné de vérifier que nous ne disposons à ce jour que de données fragmentaires sur les représentations du personnage en milieu scolaire. Seules deux études,[161] à notre connaissance, traitent de la question. Pourtant, aucune d'entre elles ne porte spécifiquement sur la tranche d'âge qui nous intéresse ni sur la question de la lecture affectivo-identitaire.

Par ailleurs, dans le souci de donner plus de portée aux résultats de notre enquête,[162] nous allons essayer d'effectuer une étude comparative afin d'opérer quelques mises en relation entre nos résultats et d'autres enquêtes au lycée. Nous citons, notamment et à titre d'exemples, celle de Baudelot, Cartier et Detrez effectuée en 1990,[163] celle de Claude Le Manchec sur l'adolescent et le récit (2000) et, celle de Fanny Renard (2011), la plus récente, qui souligne la permanence et l'urgence du problème du rapport au texte littéraire en classe de français, ce qui justifierait notre démarche dans cette recherche sur le personnage.

Nous sommes partie d'un postulat de base selon lequel il n'existe pas de réalité objective préexistante que notre enquête sur le terrain serait chargée de décrire. La réalité observée dans les réponses et les déclarations des enquêtés ne sont jamais séparées du regard que nous portons sur elle et de notre propre

[161] Nous signalons essentiellement les travaux de Marceline Laparra sur le repérage initial des personnages et les difficultés éprouvées par des élèves de sixième et de cinquième (1988) et ceux de l'équipe du Centre de Recherche en Communication et Didactique (C.R.C.D) de l'Université de Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, et notamment l'étude de Catherine Tauveron sur le traitement didactique du personnage à l'école primaire (1991).

[162]Voir la description des modalités de l'enquête dans l'introduction générale « Méthodologie de recherche ».

[163] Dans *Et pourtant ils lisent*…Paris, Le seuil, 1999.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

représentation sur la question, par la délimitation du champ de l'enquête (un échantillon d'élèves des quatre niveaux du Secondaire), par les catégories que nous avons utilisées lors de l'élaboration du questionnaire, et enfin par les choix que nous opérons au moment de l'interprétation des résultats, nous participons largement à la construction de l'objet que nous étudions.

Les questions suivantes seront au centre de notre analyse :

- Quels sont les effets qu'un personnage peut avoir sur le public circonscrit des élève-lecteurs?

-Les jugements d'acceptabilité des jeunes lecteurs portent-ils sur le personnage lui-même ou sur le texte?

-En d'autres termes, qu'est-ce qui justifierait l'attrait (identification, projection, idéalisation) ou le rejet d'un personnage pour des apprenants ?

Dans le cadre de notre réflexion sur le sens que les élèves-lecteurs attribuent à leurs actes de lecture à travers les projections imaginaires ou les références culturelles qu'ils mobilisent face à un personnage, nous nous sommes assignée comme objectifs tout d'abord de mesurer et d'analyser ensuite la place qu'occupe l'affectivité[164] dans la réception des personnages chez les élèves (filles ou garçons en fin de parcours secondaire, indifférents, hostiles ou intéressés par la lecture littéraire).

[164] Pour définir l'affectivité, nous nous référons d'abord à Jean Maisonneuve, qui la conçoit comme un domaine complexe et souvent mal défini : « Les définitions mêmes qui ont été proposées par les philosophes, puis par les psychologues, des termes de « sentiment » et d' « affectivité » restent à la fois incertaines et disparates ; faisant ressortir tour à tour l'aspect réactionnel ou l'aspect spontané, le ton (plaisir, peine), l'intériorité ou l'intentionnalité , une implication de valeur, ou, plus récemment, « la valence ». *Psycho-sociologie des affinités*, 1966, PUF, p. 1. Mais comme la notion de dimension affective est pour nous synonyme d'affectivité, nous rejoignons Thomas et al., qui la définissent comme l' « ensemble des affects, émotions et sentiments éprouvés par l'individu dans des situations variées » et renvoyant « à l'impact et au retentissement émotionnel provoqués chez le sujet par les relations qu'il entretient avec lui-même, autrui et le milieu », *La Psychologie du sport de haut niveau*, PUF, Paris, 1987.

I-Représentation de la lecture et conséquences:

C'est à partir des années 1980[165] que les didacticiens ont commencé à parler de représentations des élèves. Ce concept, importé des travaux de la psychologie sociale, s'avère être très fécond pour la recherche en didactique des disciplines. Jean-Pierre Astolfi explique :

> Tout apprentissage d'un concept ou d'une connaissance scolaire vient interférer avec un déjà là conceptuel ou notionnel qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'explication efficace et fonctionnel pour l'apprenant… De telle sorte, qu'enseigner un concept ou une connaissance scolaire ne peut se limiter à un apport d'informations correspondant à l'état de la science du moment. Ces données ne seront efficacement intégrées par l'apprenant que si elles parviennent à transformer durablement ses représentations. [166]

Notre intérêt pour la représentation dans le cadre de notre travail sur le rapport au personnage s'inscrit dans cette même perspective de réflexion sur l'apprentissage. Il s'agit pour nous dans ce questionnaire de relever et d'analyser les conceptions et les différentes « connaissances antérieures » de nos enquêtés. Nous émettons ainsi l'hypothèse que ces pré-acquis pourraient être nourris par quelques représentations négatives, liées à une certaine tradition scolaire, constituant ainsi un obstacle non négligeable dans l'appropriation du texte littéraire en classe de français.

---

[165]D'après Ahmed Chabchoub, les premières recherches sur les conceptions (représentations) des élèves (Gérard de Vecchi, 1984 et de Jean-Pierre Astolfi 1989) mettent l'accent sur le caractère entravant (au sens d'obstacle didactique) des conceptions initiales des élèves, ainsi que leur résistance à l'enseignement. *Introduction aux didactiques des disciplines*, Med. Ali Editions, 2001.

[166]Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, *Didactiques des sciences*, Paris, PUF, cité dans *Introduction aux didactiques des disciplines*, 2001, op.cit., p.108.

1-**Pratiques déclarées et pratiques réelles:**

Soulignons d'emblée que les résultats qui portent sur les déclarations des enquêtés ne peuvent pas être appréhendés comme une simple photographie de leurs comportements réels face au personnage romanesque. Souvent, la réponse obtenue n'est pas le reflet des pratiques effectives de l'apprenant interrogé, mais traduit plutôt l'appréciation que ce dernier porte sur celles-ci.[167] C'est ce qui nous renvoie sensiblement aux travaux de Gaston Bachelard sur l'obstacle épistémologique[168] où il affirme que « les adolescents arrivent en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées… ces remarques pourraient d'ailleurs être généralisées : elles sont plus visibles dans l'enseignement scientifique, mais elles trouvent place à propos de tout effort éducatif ». De là vient la nécessité de tenir compte des conceptions des élèves avant de mettre en œuvre un processus d'enseignement-apprentissage du texte littéraire qui prenne en considération les paramètres liés à la participation affective des jeunes lecteurs.

En effet, nous avons constaté à maintes reprises que les sujets interrogés avaient tendance à sous-estimer leurs propres pratiques lectorales et qu'ils avaient par conséquent, dans le cas de la réception du texte littéraire par exemple, des réticences à s'auto-évaluer comme « bon » ou « mauvais » lecteurs : ces réticences peuvent s'expliquer par le lien qu'on a tendance à établir entre la réussite scolaire et la compétence en lecture. Toutefois, ce lien n'est plus aussi étroit que par le passé, comme le constatent Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez.[169] Au fait, il est possible d'être « bon élève », sans être fort en lecture ou sans avoir des lectures extrascolaires. D'ailleurs, selon François de

---

[167] C'est-à-dire les connaissances communes, présentes chez l'élève sous forme de conceptions parce que « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés ». Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1983.Cité dans *Didactiques des sciences,* 200, p. 88.

[168] Nous nous intéressons au concept d'obstacle épistémologique en ce qu'il constitue dans la théorie bachelardienne le moteur de l'évolution cognitive, puisqu'il crée la rupture qui dynamise le progrès de la connaissance.

[169] *Et pourtant ils lisent*…, 1999, op.cit., p. p. 43-54.

Singly,[170] répertorier les attitudes de lecteurs est une opération très délicate. Trois attitudes majeures sont cependant relevées :

- La première concerne les apprenants qui ne s'impliquent pas dans leurs lectures, qui ont de faibles scores en français et qui refusent d'envisager une corrélation entre l'investissement dans la lecture et la réussite ;

- Le deuxième renvoie à ceux qui cumulent intérêt pour la lecture et compétences émotionnelles et qui mettent en avant leur lecture participative comme une attitude utile pour réussir l'activité de l'explication de texte ;

- Et puis une troisième attitude comprenant ceux qui admettent que pour comprendre et apprécier un personnage, il faut aimer la langue française et la lecture littéraire, mais également avoir une bonne compétence en français. Dans ce cas, la dimension scolaire de la lecture ne les gêne pas, ce qui implique qu'ils peuvent avoir du plaisir à lire.

Ensuite, il existe une tendance en milieu scolaire à sous-estimer l'importance des lectures scolaires et par conséquent à ne pas tenir compte de l'oubli des informations dispensées dans le cadre de cette activité lors du cursus scolaire des élèves. Or, il s'est avéré que les souvenirs des enquêtés relatifs aux personnages de romans étudiés en classe de lecture, peuvent renseigner sur leurs capacités cognitives qui sont liées au processus général du traitement de l'information, et témoigner ainsi de la réussite du processus d'apprentissage. Au fait, comme l'explique Nathalie Blanc, « ce bénéfice mnésique repose essentiellement sur l'idée que des liens ont été établis entre les informations traitées et les connaissances émotionnelles épisodiques ou sémantiques,[171] ce qui a

[170] *Identité, Lecture, Ecriture,* 1993, op.cit., p. 137.

[171]De nombreux auteurs en psychologie cognitive (Schacter, Wagner, et Buckner, 2000 ; Tulving, 1995 ; Squire, 1992) s'accordent pour distinguer cinq systèmes principaux de mémoire : un système de mémoire de travail et quatre systèmes de mémoire à long terme dont la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. Dans son article « Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique », *Cliniques méditerranéennes* 1/2003 (n° 67), p. 53-66., Martial Van der Linden définit la mémoire sémantique comme étant celle qui rend possible l'acquisition et la rétention de connaissances générales

pour conséquence d'augmenter le nombre d'indices de récupérations de ces informations ».[172]

Aussi, les réponses recueillies suite à la question « De combien de personnages de romans vous souvenez-vous ?», peuvent constituer autant d'indices sur les traces en mémoire des informations relatives à la lecture, renseignant plus ou moins ainsi sur le degré d'implication émotionnelle des apprenants dans cet exercice. Et puis, nous pensons que, pour répondre sans trop de difficultés à ce type de questions, la seule bonne mémoire ne suffit pas, ou que celle-ci doit s'appuyer sur le type d'appréciation affective du texte, où le personnage aurait un effet positif ou négatif sur le lecteur. Cet effet recensé pourrait permettre le repérage d'éléments textuels essentiels[173] lors de l'activité de l'explication littéraire en classe de langue. C'est dans ce sens qu'il nous est possible d'avancer l'idée selon laquelle l'aisance de certains enquêtés à répondre à cette question tient plutôt à leur forte intériorisation affective de certains passages étudiés en classe, comme le prouve le témoignage d'une enquêtée dans son autobiographie de lectrice :[174]

> Je me rappelle d'une bonne nouvelle qui a eu une grande influence sur ma vie. Cette nouvelle s'intitule « La ficelle » C'est vrai que c'est un titre bizarre mais le plus important c'est le personnage de cette nouvelle M. Hauchecorne. J'ai vraiment pitié de lui...Je n'oublierai jamais cette nouvelle.

(factuelles) sur le monde. Elle fournit le matériau nécessaire pour effectuer des opérations cognitives sur des aspects du monde qui ne peuvent pas être appréhendés par la perception immédiate. Quant à la mémoire épisodique, elle permet de voyager mentalement dans le temps, c'est-à-dire revivre les expériences passées et se projeter dans le futur (Wheeler, Stuss et Tulving, 1997).

[172] *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition,* 2006, op.cit, p.130.

[173] Ces éléments peuvent être aussi bien linguistiques (syntaxe, lexique…) que typologiques et discursifs (liés aux genres et types de textes, aux thèmes…).

[174] Voir les fiches d'autobiographies de lecteurs dans les annexes.

Comme le souligne cette lectrice, c'est bien l'empathie pour le personnage dont elle a mémorisé le nom qui a fortement contribué à l'émergence de ce souvenir de lecture. Nous notons l'emploi du présent linguistique, renseignant ainsi sur la permanence du lien affectif que cette lectrice a noué avec le personnage. D'ailleurs, d'après Umberto Eco (*Les Limites de l'interprétation*, 1990) contrairement à tous les autres objets sémiotiques, culturellement soumis à la révision, le personnage est spécifique parce qu'il demeure stable et défini une fois pour toutes dans l'imaginaire du lecteur. C'est bien cette caractéristique qui expliquerait la compassion dont témoignent les propos introduits plus haut. Ainsi, « Les personnages de fiction ne changeront jamais et resteront les auteurs de ce qu'ils ont fait une fois pour toutes. C'est pourquoi ils sont importants pour nous[175] ». Cette citation légitimerait, à notre sens, l'affirmation selon laquelle que notre enquêtée s'inscrit donc dans cette logique, qui considère que la représentation sur le personnage reste toujours la même parce qu'elle est définie en fonction de ses actes: « Et c'est en raison de l'irréversibilité de leurs actes que nous pouvons oser dire qu'il est vrai qu'ils ont été ou ont ceci et cela. Clark Kent est Superman une fois pour toutes ».[176]

Dans le chapitre suivant, nous allons essayer de dresser un petit bilan établi suite à notre enquête, où il s'agit de répartir les enquêtés en deux catégories, celles des lecteurs intéressés et celles des lecteurs indifférents et ce, en fonction du nombre de personnages retenus par les enquêtés. Dans ce bilan, nous allons pouvoir mesurer l'importance du lien entre les informations mémorisées des lectures antérieures, notamment celles sur les personnages et le degré d'intérêt pour l'acte de lire.

2-Les réactions des élèves à l'enquête :

Si l'on considère les réponses à l'enquête de façon globale, les élèves trouvent plus facile de cocher les réponses possibles et fuient la rédaction des

[175] « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », Sociologies (En ligne), Traduction française d'Aline Schulman, éditions du Seuil, Paris, 1997. http://sociologies.revues.org/indes 3141.html, p. 5.

[176] Ibidem.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

justifications, qui sont soit absentes soit fortement stéréotypées. De ce fait, le questionnaire ne fait apparaître qu'une partie des lectures effectuées en dehors de l'école, étant donné que les élèves interrogés mentionnent qu'ils ne lisent pas du tout en français en dehors de la classe et que pour les romans, ils ne citent que les nouvelles programmées dans l'activité de la lecture suivie et confondent ainsi romans et nouvelles.

Tout d'abord, concernant les biographies de lecteurs, très peu de souvenirs de lecture émergent dans les mémoires des enquêtés, malgré la pratique d'un grand nombre de textes dans le cursus scolaire : un élève de terminale, section lettres, aura lu en fin de parcours au moins 140 textes, à raison de 20 textes par an, soit 4 textes par module. De ce fait, cet élève aura rencontré au moins 140 personnages principaux dont il garde parfois un souvenir assez vague. Ensuite, nous avons constaté que la lecture des élèves, si on se fie aux témoignages écrits dans les biographies de lecture, semble se faire essentiellement en régime psychoaffectif selon le répertoriage du vocabulaire affectif recensé dans les réponses du questionnaire.

Les réponses à la question « qu'est-ce qu'un personnage ? » circonscrivent encore le travail sur le personnage à l'espace scolaire : « pour répondre aux questions », « pour satisfaire le professeur de français », « pour comprendre le texte ». Certaines réponses lient l'activité de lecture et l'intérêt qu'on lui porte à l'évaluation et à la réussite scolaire, comme le montre le témoignage suivant : « pour pouvoir bien répondre aux questions du devoir d'étude de texte et obtenir une bonne note ». Toutefois, dans d'autres cas, nous avons pu relever la trace de l'affectif dans des réponses telle que « parce que j'aime bien le français et les séances de lecture».

Par ailleurs, interrogés sur l'importance de l'étude des personnages pour leur vie quotidienne au vu des pratiques auxquelles les enquêtés avaient des réponses qu'il semble possible de regrouper en deux types : dans la première catégorie, les réponses varient entre l'expression de l'ignorance « je ne sais pas » et la négation de tout lien des personnages avec la réalité « le personnage est dans le texte il n'est pas dans la vie quotidienne ». Dans la deuxième catégorie, les réponses semblent plus élaborées, renseignant sur une certaine compétence à

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

transférer des connaissances dispensées dans le cadre scolaire à la vie de tous les jours et à les solliciter ainsi comme des points de repère et une source d'enrichissement: « pour connaître les adultes et les autres mentalités ».

Ainsi, concernant la première catégorie de réponses, nous pensons qu'elle renvoie à un certain conditionnement, que nous pouvons attribuer à des représentations véhiculées par l'institution scolaire, où l'on assigne à la lecture des objectifs relatifs à l'apprentissage de la langue française et à la communication parfois artificielle en français. Nous introduisons à titre d'exemples les deux citations suivantes extraites des préfaces des manuels de lecture : « pour apprendre à écrire et à parler en français », « pour communiquer en français ». Bien que ces deux objectifs renseignent sur l'importance de la lecture dans l'apprentissage de la langue française, nous notons qu'ils limitent l'intérêt de cet exercice au développement d'une compétence moins spécifique où la lecture entrerait dans un objectif plus formatif et participerait à l'enrichissement. En effet, la lecture gagnerait à être également perçue comme une activité autonome, avec des objectifs qui lui sont spécifiques.

En outre, il n'est pas rare de trouver des élèves qui soient conscients de la dimension culturelle et humaine d'une rencontre privilégiée avec un personnage, comme en témoignent les propos introduits dans la deuxième catégorie de réponses, ou encore les suivants :

> Certains personnages nous font découvrir d'autres mentalités et nous aident à comprendre des sentiments et des réactions que nous ne connaissons pas surtout quand il s'agit de jeunes qui vivent les mêmes expériences que nous.[177]

Notons, ensuite, une caractéristique commune dans les réponses des enquêtés, à savoir celle du rejet du personnage historique et philosophique. Le premier constat que nous pouvons faire est la nette préférence pour l'action, le suspens, l'humour et l'originalité, mais aussi pour le personnage romantique et sensible. On ne saurait mieux le dire que Walid qui écrit dans son autobiographie

[177] Réponse à l'item n° 3 du questionnaire.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

de lecteur : « J'aime *La Bourse* (Balzac) parce qu'il y a du suspens, de l'amour, et un peu de tristesse … » ou encore Wafa : « *Le papa de Simon* (Maupassant) est une histoire très pathétique parce qu'elle décrit la souffrance d'un enfant et de sa maman, tous deux victimes de leur entourage. »

Concernant la liste des personnages les plus cités, nous constatons que sur les 65 feuilles de réponse complètes, 40% des enquêtés optent pour les personnages des récits classiques du XIXème siècle, qui laissent des souvenirs ambivalents.

Ces conclusions nous invitent à mieux penser les différents rapports qu'il convient d'établir entre les déclarations des enquêtés et les usages qu'on en fait et qui incluent aussi bien les approches distanciées ou esthétiques que les ouvertures sur le monde réel.

3-Le personnage : intérêt ou désintérêt ?

La question portant sur le nombre de personnages retenus et introduite dans notre enquête sous cette forme : «De combien de personnages vous souvenez-vous?», va servir à mesurer le degré d'intérêt porté au personnage. Or, répondre à cette question s'avère être compliqué pour la plupart des enquêtés et ce pour plusieurs raisons : tout d'abord parce que cela revient à leur demander de construire une variable «objective».[178] En effet, combien d'entre nous ont-ils eu l'occasion ou le besoin d'opérer un tel calcul ? Evaluer quantitativement ses lectures, le nombre des personnages y compris, s'avère être une opération assez délicate, dont on méconnaît surtout l'importance et l'intérêt.

Ensuite, l'effort de mémoire que cette question implique sur le plan cognitif est assez coûteux et peut parfaitement conduire, indépendamment de toute stratégie de distinction, à des appréciations erronées. De plus, il est possible d'invoquer une autre raison, susceptible de justifier une telle situation, où les

[178] Ces enquêtés ne peuvent pas fournir de réponse à cette question étant donné qu'ils déclarent ne pas avoir développé de rapports affectifs aux personnages du corpus pour diverses raisons comme en témoignent ces deux réponses : « car je n'ai pas trouvé le caractère qui me correspond », « parce que je n'aime pas lire ».

lecteurs se souviennent peu des personnages de leurs lectures antérieures : il s'agit du statut des personnages des morceaux choisis où, ainsi découpés et proposés dans des fragments de récits, ils apparaissent détachés et décontextualisés, sans arrière-plan relationnel, et privés du jeu actanciel susceptible de les rendre des éléments plus faciles à mémoriser.

L'explication apportée par Marceline Laparra[179] tend à conforter notre analyse. Cette chercheuse arrive au constat suivant : les élèves mémorisent difficilement les personnages car ils ne parviennent pas à leur assigner, avec plus ou moins de pertinence une place au sein d'un système de relations déduit, du récit. De surcroît, mêmes les informations données de manière directe ou par des opérations de déduction lors de l'activité d'explication de textes en classe-, semblent particulièrement difficiles à assimiler pour ces élèves, surtout quand il s'agit d'un morceau choisi et non pas de l'œuvre intégrale. Marceline Laparra explique ce point

> Ce qui semble bien distinguer les bons lecteurs (…) des autres, ce n'est pas une capacité supérieure à repérer les personnages d'un texte et à se souvenir de leurs qualifications, mais c'est plutôt leur capacité à proposer une structure, même fausse, entre les personnages.

Ainsi, les personnages forment bien un « système » dans lequel ils ne sont ni remplaçables ni supprimables (Le Manchec, 2000).[180] Cette réflexion nous conduit à penser que le système des personnages gagne à être établi en classe, en particulier quand le nombre des personnages est important et que le jeu relationnel entre eux se trouve complexe.

En effet, quand on s'intéresse à la réception du personnage, et non pas à la réception du texte en général, on est confronté à une autre difficulté, celle de la catégorisation des personnages. Comment apprécier un personnage? Sur quel

[179] Dans son étude menée sur « le repérage des personnages auprès d'élèves de 12-14 ans » dans un collège de Moselle en France en 1988.

[180] *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op.cit, p. 134.

critère s'appuyer pour l'évaluer ? Cette question d'appréciation, récurrente en sociologie de la lecture, est toujours problématique dans la mesure où les jugements de valeur interfèrent souvent avec les jugements de fait. La difficulté tient aussi au fait que l'évaluation des personnages repose sur une grande diversité de critères : apparence physique, appartenance sociale, actions et paroles, etc.

Soulignons que dans le cadre d'une enquête en milieu scolaire, il serait difficile d'espérer une très grande précision dans les réponses des enquêtés, surtout quand s'il s'agit d'exprimer des préférences ou de justifier des émotions, comme c'est le cas dans notre questionnaire, où les variations dans les manières de désigner ce que les enquêtés ressentent sont des facteurs fondamentaux dans notre recherche.

En outre, dans une étude sur la réception, il était important de fournir aux enquêtés des indications précises et explicites sur chacune des catégories utilisées dans le questionnaire et de préciser dans le détail le contenu des catégories spontanément utilisées par les sujets interrogés lors des entretiens. Or, il nous a été difficile de le faire, vu qu'il s'agit d'un questionnaire auto-administré, comme nous l'avons déjà mentionné dans la 1ère partie de ce travail.

II-Personnage et représentations :

Pour mesurer l'intérêt que portent les apprenants aux personnages, nous avons demandé aux enquêtés, dans l'item n°6 du test de représentation,[181] de définir le personnage romanesque « Dites en 4 mots ce qu'est pour vous un personnage ». Quelle conception les enquêtés ont-ils du personnage ? Le connaissent-ils suffisamment pour pouvoir en parler ? Nous tenterons de répondre à ces questions à partir des réponses recueillies.

1-Personne et personnage :

En réponse à la question ci-dessus, un grand nombre d'enquêtés ne s'est pas conformé à la consigne limitant la définition à 4 mots, ou répondant par des phrases qui définissent plus ou moins le rôle et les différentes actions d'un

[181] Voir le test de représentation dans les annexes.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

personnage dans un texte. 83% des enquêtés ont fourni entre 2 et 3 mots ou expressions contre 9% qui ont répondu par un mot, et 12% qui n'ont pas répondu. Prenons comme exemples les expressions suivantes où le personnage est décrit comme celui qui « attire le lecteur et qui joue un rôle », « explique le thème du texte » et « présente l'idée de l'écrivain ». Il est également « une personne comme nous », « une personne importante » et « un moyen pour exprimer une information ».

Plus encore, pour certains et quel que soit leur niveau d'étude, le personnage romanesque pourrait également être « un animal, une idée, une information », voire « un outil ». Cependant, il y a eu une grande confusion entre « personne » (réelle, existant hors texte) et « personnage » (fictif, interne au texte), allant jusqu'à la contradiction : ainsi nous avons relevé les mots « personne », « acteur », « personne », « personne imaginaire ou fictive » ou encore « personne normale » et « personne de roman ».

Néanmoins, il est intéressant de noter que les cas de confusion sont très fréquents, comme le montre le tableau suivant :

Tableau de la fréquence de la confusion personne/personnage chez les élèves enquêtés[182]

Elèves	Personnage=personne	Personnage=personne et personnage	Personnage=personnage	Rien
145	**72**	**37**	**28**	**17**
Total 100%	**49%**	**25%**	**19%**	**11%**

[182] Parmi les 145 enquêtés ayant participé à l'enquête, seuls 17 d'entre eux n'ont pas défini « le personnage » dans le test de représentations.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

À l'intérieur même des réponses dominantes, les notions de personne et de personnage paraissent cependant quelquefois nuancées. Le personnage est assimilé par certains élèves à un être humain « un homme comme les personnes vivantes, c'est quelqu'un qui a une histoire » ou « un être imaginaire qui peut-être réel, ça dépend de la situation ». Ces « définitions » renvoient à ce que Catherine Tauveron appelle « la représentation universaliste » du personnage, qui ne pose pas de frontière entre la possibilité d'un monde double : le monde fictif et le monde réel. Signalons tout de même que cette représentation concerne, comme nous l'avons vu plus haut, beaucoup plus les élèves du premier niveau du Secondaire, qui ont tendance à confondre personne et personnage. Nous constatons dès lors qu'il existe un énorme décalage entre les habitudes lectorales construites au collège et les attentes scolaires au lycée.

Cette idée a été longuement analysée dans une enquête menée récemment auprès d'un échantillon de lycéens dans différents établissements publiques de l'agglomération lyonnaise, où la chercheur finit par conclure que « les types de sollicitations auxquels les collégiens ont été confrontés à l'école, en famille ou entre pairs et les conditions de leur efficacité dépendent moins d'une qualité intrinsèque des textes que de l'adéquation des textes avec les références que les lecteurs partagent avec leur entourage, et de l'encadrement serré de la réalisation des lectures ».[183] En effet, nous avons remarqué qu'au collège,[184] les cours de français offrent des situations d'échange autour des textes ayant des similitudes avec le quotidien des élèves, avec l'omniprésence de personnages dont la proximité ne fait qu'accentuer la confusion qui s'établit entre personnage et personne.

---

[183] *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. PUR, 2011, p. 64.

[184] Nous prenons pour exemple certains titres d'extraits de romans proposés dans le manuel de lecture de la 9ème année de l'enseignement de base (*Au fil des textes*, Centre National Pédagogique, 2001), qui renvoient le plus souvent au vécu du collégien tels que « Un enfant dans le train » (*Village des Asphodèles*, Ali Boumahdi), « C'était une fille de mon âge » (*Le Temps des secrets*, Marcel Pagnol), « L'enfant terrible » (*Jean-Christophe*, *Le Matin*, Romain Rolland), « Le carnet scolaire » (*Viou*, Henri Troyat), « L'enfant et la rivière » (*L'enfant de la Rivière*, Henri Bosco).

À ce stade, il nous est possible de tirer une conclusion provisoire à propos de cette question : si l'apprentissage de la lecture au collège revient à paraphraser réitérer le texte, l'investissement du lecteur devient alors une nécessité et ne constitue par conséquent aucun problème. Mais si apprendre à lire consiste aussi, comme c'est le cas au lycée, à mettre en place des activités de lecture spécifiques, qui permettent de structurer l'acte de lire autour des outils d'analyse de l'objet-texte, c'est à ce moment là qu'il convient alors d'intervenir pour élucider la confusion entre les deux notions de personne et de personnage chez les élèves.

Par ailleurs, le personnage se trouve également confondu, de manière troublante, avec le personnage héroïque, au sens classique du terme « celui qui aide les autres », « Il est courageux, aventureux et fait de bonnes actions ». Une telle confusion est réductrice parce que, non seulement elle établit encore une fois une corrélation entre le monde réel et l'univers fictif du héros, mais aussi et surtout, elle limite la définition à certains types de personnages.

Une autre série de réponses, non moins surprenantes, confond le personnage avec l'image de la personne transmise par l'audiovisuel « c'est une personnalité », « un homme célèbre », « un homme connu ». Cette représentation s'explique nécessairement par la montée de l'audiovisuel et l'invasion de l'image dans notre société où les adolescents paraissent aujourd'hui fortement marqués par la culture télévisuelle. Le personnage désigne dans ce sens une personne importante dans la société ou une personnalité et non pas un certain rôle dans l'écrit. Il s'agirait, selon nous, d'une confusion entre les deux mondes auxquels renvoie chacun de ces deux termes : le réel et le fictif. Cependant, pour expliquer cette confusion, nous ne pouvons exclure de notre commentaire la possibilité de problèmes d'ordre linguistique ; les mots ''personne'' et ''personnage'' ont le même référent pour certains élèves, dans la mesure où il existe une parenté au niveau de la forme, les deux termes ayant le même étymon, « persona ».

Cette confusion, tout comme l'absence de réponses, peut être due chez plusieurs enquêtés à la difficulté qu'ils ont à définir clairement ce que recouvrent les étiquettes (auteur / narrateur / personnage) et (personne / personnage). Rien

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

d'étonnant, puisque dans le questionnaire pédagogique[185], les termes (personne / personnage) sont utilisés indifféremment. Le manuel de lecture, conçu plutôt comme un outil d'apprentissage beaucoup plus que comme un support de lecture véritable, devrait permettre également à l'élève de cerner le rôle fonctionnel du personnage ; or nous avons constaté dans l'analyse de contenu des manuels de lecture en Tunisie[186] que ce n'était généralement pas le cas. Il est également permis de penser que la confusion entretenue notamment dans le discours pédagogique entre ces deux notions est profondément ancrée.[187]

Outre cette confusion, le contexte scolaire continue de renforcer cette représentation des personnages. Observons donc comment les élèves définissent le personnage du corpus scolaire.

2-Le personnage, un élément fonctionnel :

Soulignons d'abord que les enquêtés ont répondu largement à la question portant sur la représentation du personnage : plus de la moitié des enquêtés ont répondu au moins par un mot, ce qui prouve que la majorité pense être en mesure

---

[185] Nous l'avons constaté nous-mêmes lors de l'analyse du contenu des manuels de lecture du Secondaire en Tunisie : dans 69% des discours pédagogiques accompagnant les extraits le terme ''personnage'' est remplacé par ''personne.''

[186] *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*, 2005-2006, op.cit.

[187] La confusion (personne /personnage,[187] fiction / réel) entretenue dans le manuel de lecture est sans doute l'indice de la recherche d'une lecture particulièrement impliquée et subjective. Il se trouve que 69%des questions d'accompagnement omettent l'emploi du terme ''personnage ''et le remplacent par ''personne''. En témoignent les exemples suivants :

- "Quels adjectifs conviendraient pour qualifier cette catégorie de personne?", (T.T., P. 14).

- "Citez des contes ou des histoires dans lesquels une vieille personne a été d'un grand secours pour le héros", (P.L. p. 68).

de définir la notion de personnage. C'est ce qui implique que dans la représentation des élèves cette notion est bien assimilée.

Chez les élèves de Terminale, nous avons remarqué une nette tendance à définir le personnage par rapport à son rôle thématique, à son statut d'organisateur textuel et de marqueur typologique. À la question : « Comment trouves-tu cet exercice ? (portant sur les personnages) », le maître mot des réponses était « utile ». En l'occurrence, l' « utile » l'emporte sur le plaisir et est cité le plus souvent en première position. Cet ordre dans les réponses nous conduit à définir la représentation de la lecture littéraire en classe de français comme un acte consistant d'abord à comprendre le texte, répondant ainsi à l'un des objectifs institutionnels de l'apprentissage du français, comme semblent l'indiquer également les réponses à la question 5 du test de représentation « Dites en 4 mots ce qu'est pour vous la lecture d'un texte littéraire ».

En effet, la majorité des enquêtés présente des réponses plus élaborées, centrées essentiellement sur l'importance du personnage dans la compréhension du texte, ce qui reflète à notre sens l'effet de l' « habitus » scolaire chez cette catégorie d'élèves. Ainsi, le personnage est celui qui « explique le texte ou thème du texte », « le centre des événements », « une chose essentielle dans le texte », « l'acteur qui joue un rôle dans le texte ». Ce genre de définition, « distanciée », du personnage renvoie aussi à la nature des représentations de plus en plus cohérentes des élèves des grandes classes. Ces derniers semblent capables de passer d'un classement assez simple et général, où ils se contentent de parler en termes de « héros » ou de « personnage principal » à une catégorisation plus élaborée, plus fonctionnelle et plus liée au contexte : le personnage y est défini en fonction de son rôle dans le récit, témoignant ainsi de leur capacité à saisir le sens et la structure actancielle dans ce type d'écrit.

Néanmoins, au-delà de cette compétence dont témoignent les réponses des enquêtés, le fait que les élèves tendent à lier la notion de personnage à une catégorie fonctionnelle ou à un rôle « utile » peut renseigner sur une autre réalité observée dans plusieurs études : la lecture en milieu scolaire est surtout « utilitaire », vu qu'à l'école, on lit pour comprendre, pour répondre à une question, pour être évalué et non pas pour le plaisir. Dans le cadre de notre

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

enquête, le plaisir de lire est rarement abordé par les élèves interrogés, et quand ils en parlent, c'est pour évoquer leur lecture extrascolaire. Une enquêtée confie dans son autobiographie de lectrice:

> J'ai lu plusieurs textes du roman *Le Grand Meaulnes* dans les manuels de lecture et quand j'ai décidé de lire le roman en entier, c'était autre chose ! C'était différent de la classe. J'ai pris mon temps et je l'ai lu lentement et j'ai découvert les personnages avec beaucoup de plaisir.

Ainsi, comme peuvent en témoigner les propos de cette élève, l'espace scolaire n'est pas perçu comme un lieu propice à la lecture extensive, ou du moins comme un endroit où l'on s'initie au plaisir de lire : les activités qui accompagnent les textes nuisent à cette propriété inhérente à l'acte de lire, qui pour répondre aux impératifs pédagogiques liés aux objectifs de la séance, se transforme en activité linguistique parfois trop « technique ». D'ailleurs, ce constat peut correspondre parfaitement aux représentations des enseignants, relevées dans une étude[188] effectuées sur les fonctions de la lecture à l'école primaire et qui sont hiérarchisées comme suit : les mécanismes de la lecture viennent en première position et sont suivis par la compréhension. Le plaisir arrive en troisième position et se trouve ainsi rejeté, pour la plupart des élèves, en dehors de l'espace-temps de l'école.[189]

Néanmoins, notre propos ici n'est pas de dénoncer les pratiques pédagogiques relatives à la lecture. Il s'agit principalement de miser sur une diversification de ces activités, où il est possible de consacrer, dans le volume horaire de la classe de langue, quelques séances susceptibles de rendre à la lecture son aspect attrayant.

III-Le personnage entre le rejet et l'indifférence:

---

[188] Nous sommes bien consciente que les représentations peuvent être sensiblement différentes dans le Secondaire. Néanmoins, comme il n'existe, à notre connaissance, aucune étude sur cette question, nous avons jugé utile de nous référer aux résultats de cette enquête au primaire.

[189] Christian Poslaniec, *Comportement de lecture d'enfants du CM2. Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte,* INRP, 2003, p. 122.

Selon les résultats de notre enquête, les investissements affectifs dans la lecture varient en fonction du degré d'implication des élèves-lecteurs lors de la séance de la pratique du texte en classe de français. Aussi, certains enquêtés n'ont manifesté aucun intérêt pour le questionnaire parce qu'ils déclarent ne pas aimer la lecture et donc ils ont le plus souvent négligé de répondre aux questions portant sur leurs rapports au texte et au personnage. En revanche, les élèves qui aiment la séance de français et les activités de lecture, d'après leurs propres témoignages, sont ceux-là mêmes qui expriment des réactions affectives aux personnages. Par ailleurs, nous avons noté que ce sont aussi ces mêmes élèves qui ont manifesté le plus d'intérêt au questionnaire.

1-L'appréhension linguistique :

Il nous semble que le rejet du personnage s'explique chez la majorité des enquêtés par la difficulté de définir clairement ce que recouvrent certaines étiquettes dans certains items du questionnaire comme « classiques », « mystérieux », « comique », « cruel », « poétique ». La réaction des enquêtés n'a rien d'étonnant puisqu'il s'agit pour eux du même vocabulaire « ambigu » employé massivement dans le discours pédagogique des manuels et des enseignants. Dans la plupart des cas, si ces qualificatifs doivent servir l'analyse de texte, ils peuvent être polysémiques et appartenir à un lexique ambivalent qui découle vraisemblablement des origines de l'explication de texte. D'ailleurs, nous retrouvons la même idée dans les commentaires des enseignants interrogés à propos de certains blocages dans l'activité de l'explication de texte chez les lycéens français :

> Le vocabulaire analytique, ça leur encombre le cerveau avec des notions abstraites et…qui sont pas nécessairement productrices de …meilleure interprétation du sens. Ça fait comme une sorte de voile…une peau de saucisson sur les yeux (rire) donc ils sont focalisés sur les problèmes formels et puis en même temps ils voient pas …qu'est-ce qu'y a derrière …[190]

[190] (Observation, Monsieur F, L3). *Les lycéens et la lecture. Entre sollicitations et habitudes*, 2011, op, cit, p. 162.

Dans les entretiens qui ont suivi notre enquête, nous avons également noté des problèmes relatifs à la compréhension du sens littéral du texte. Les raisons en sont multiples. Il importe de commencer par la situation de la lecture initiale : l'étude de la langue systématique à l'école exige de l'élève une capacité à tenir celle-ci à distance et à sortir du rapport pragmatique au langage pour être en mesure de se concentrer sur la forme (orthographe, choix lexicaux, marques grammaticales, procédés stylistiques et linguistiques..) pour mieux appréhender le contenu. Mais, le niveau de difficulté du lexique et de la syntaxe ne doit pas être non plus trop éloigné de celui du lecteur, comme le souligne Claude Le Manchec : « la lecture se joue aussi entre l'illusion référentielle qui fait oublier le caractère officiel, langagier du récit littéraire, et l'adhésion à la langue de l'auteur. »[191]

Cependant, il serait pertinent d'ajouter que les élèves sont d'autant plus gênés par les difficultés linguistiques que les textes ne les captivent pas, et ceci devient d'autant plus vrai que les élèves concernés sont des arabophones. Pour un certain nombre d'enquêtés, précise Fanny Renard (2011), il ne se passe rien ou pas grand-chose, ou des choses qui ne sont pas propres à les intéresser dans les textes proposés à l'école, d'où leur incapacité à se détourner des problèmes stylistiques et linguistiques. D'ailleurs, nous avons vérifié cette idée dans les réponses des enquêtés à l'item 2 de notre questionnaire où nous avons constaté qu'il existe bien une corrélation entre le degré de difficultés linguistiques et le rejet du personnage. En effet, ceux qui ont coché la case : « J'ai des difficultés à lire en français » sont souvent les mêmes qui trouvent que les personnages proposés dans le manuel de lecture sont « Ennuyeux » (Item n° 24).

L'analyse des réactions des enquêtés a fait apparaître enfin que les élèves ont du mal à suivre l'activité de l'explication de texte à cause de certains blocages linguistiques susceptibles d'affecter négativement leur rapport au texte et aux personnages. Cependant, il semble que l'originalité de certains textes

[191] *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op.cit, p. 27.

« mouvementés » et la curiosité qu'ils peuvent susciter, peuvent encourager ces élèves à surmonter cette appréhension.

Cependant, nous adhérons à l'idée de Fanny Renard qui insiste sur l'importance pour les élèves-lecteurs d'acquérir les compétences langagières et le savoir-faire interprétatifs, susceptibles alors de servir à l'élaboration de leurs jugements sur le texte et ses personnages. En effet, selon cette sociologue, lorsque les élèves acquièrent les moyens d'accéder au texte, ils se laissent facilement guider par les propositions interprétatives professorales et arrivent ainsi à évincer l'appréhension analytique très courante chez les lycéens. Cette réflexion est aussi pertinente dans le contexte scolaire arabophone de notre recherche.

De ce fait, nous pouvons constater que l'incapacité de l'élève-lecteur tunisien à s'approprier les personnages peut s'expliquer, entre autres, par ses difficultés à comprendre un texte en français. Dès lors, il est possible de comprendre le rejet et la désaffection de certains élèves pour l'activité de lecture, que nous attribuons essentiellement à la complexité du passage de la pratique de la langue à une réflexion sur cette langue. C'est pourquoi nous posons comme hypothèse qu'un lecteur formé et initié aux réalités socioculturelles dont il est question dans un texte proposé pourrait pallier certaines déficiences linguistiques, tant il est vrai qu'entre le lecteur et le texte s'établit un rapport dialogique. Ce lecteur, ainsi accroché par un personnage dont il se sentirait proche culturellement, pourrait opérer une identification et dépasser ainsi les éventuels blocages d'ordre linguistique. Nous vérifierons la validité de cette hypothèse dans la troisième partie de notre travail, consacrée à la réception des personnages de la trilogie politique de Yasmina Khadra.

2-La routine institutionnelle et pédagogique :

Si la majorité des enquêtés avouent, lors des entretiens, ne pas retenir les noms de personnages qui, en l'occurrence, les ont marqués, c'est en grande partie parce qu'ils sont entrés dans le récit « par la petite porte », sous l'impératif de l'exercice scolaire, avec une insuffisante maîtrise des codes de l'écrit et un usage limité et utilitaire du texte. Ce genre de pratique conduit inéluctablement à un rapport distant à l'univers textuel, parce que l'émotion première de la lecture littéraire, si elle existe, est quelque peu masquée, occultée, voire dans certains cas

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

détournée, par le souci pédagogique de faire acquérir des compétences et des connaissances objectives (Sophie David, 2005).[192]

En effet, la routine pédagogique et la conception étroitement techniciste de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire contribuent largement à occulter la singularité de certains élèves-lecteurs et leur capacité à avoir leurs propres postures lectorales. Cependant, la pratique même des textes proposés dans les manuels de lecture constitue un handicap majeur pour une lecture participative et interactionnelle. Les morceaux choisis proposent des personnages en nombre restreint : un personnage principal, parfois un seul adjuvant ou un opposant, souvent absent, ou seulement nommé ou évoqué, sans le faire entrer dans le jeu interactionnel propre à la structure même du récit. De ce fait, privé d'épaisseur, le rôle actantiel du personnage demeure le plus souvent méconnaissable. Et même s'il est vrai que ces personnages, privés de leur réseau relationnel, sont le plus souvent nommés (dotés d'un nom propre, d'un nom commun), ou parfois désignés par un simple pronom, ils jouissent rarement d'attributs psychologiques, sociaux ou biographiques susceptibles de les rendre favorables à l'identification. Ceci se complique d'autant plus quand les événements et actions dans ces extraits tournent court à cause de l'espace restreint du morceau choisi.

Toutefois, nous pensons qu'en fin de parcours scolaire, l'élève du secondaire devrait avoir acquis les mécanismes de l'émancipation de la tutelle des professeurs pour être assez autonome et s'affirmer en tant que sujet, capable de se positionner dans un processus de subjectivité et un effort de distanciation critique dans son approche du texte littéraire, en particulier dans la section Lettres. Les difficultés des élèves-lecteurs à s'approprier le texte littéraire témoignent donc, à notre sens, d'une déficience dans les modes d'apprentissage pratiqués, où les habitudes lectorales ont perpétué des pratiques dans l'approche du texte littéraire, consistant à appeler les élèves-lecteurs à répondre de façon automatisée aux

[192] « La lecture littéraire, de l'école au collège. Implication ou explication ? » In *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Jean-Louis Dumortier et Marlène Lebrun, Echos de colloque d'octobre 2005, Aix-en-Provence. PUD.

exigences de la lecture analytique (l'observation des procédés stylistiques, du rythme narratif, des personnages, des passages descriptifs, etc.) La même situation est observée dans le contexte scolaire français, en particulier dans les lycées, où l'on parle de mobilisations plus ou moins inopportunes de façons de lire pragmatiques qui doivent correspondre aux attendus professoraux lors des évaluations.

La question du goût pour les textes ou les personnages n'est donc plus posée lors de l'étude. D'ailleurs, plusieurs enquêtés évoquent leurs efforts à se concentrer sur le repérage et l'analyse des procédés stylistiques, indépendamment de leur appréciation du texte (Fanny Renard, 2011). Cette idée trouve son écho dans les résultats de notre enquête puisque plus que la moitié des enquêtés répondent à l'item 11 du questionnaire (« En classe, on te demande souvent de repérer les personnages et de relever leurs caractéristiques (physiques et morales). Pourquoi ? ») en cochant la dernière case : « Pour expliquer le texte ». En guise de commentaires à leurs réponses, certains enquêtés trouvent que le travail sur le personnage est « un exercice comme un autre ».

Enfin, en déclarant ne « pas aimer » l'exercice de lecture méthodique ni être intéressé par les questions proposées, l'enquêté manifeste son refus de réaliser une lecture analytique sur l'extrait. Un bon nombre de nos enquêtés ont cette même attitude et déclarent préférer l'approche thématique et les analyses des personnages et ce, en cochant rarement les cases de l'item n°6 du questionnaire « Qu'est-ce que tu préfères le plus dans l'activité de l'explication de texte ? Le lexique - Les procédés d'écriture (lexique, phénomènes de langue et figures de style) -Les thèmes et les personnages ».

Les réactions de nos enquêtés se trouvent ainsi justifiées, soit par les difficultés d'ordre linguistique des textes étudiés, soit par leur insatisfaction à trouver dans le corpus littéraire proposé certaines de leurs attentes. Par ailleurs, dans le même ordre d'idées, il nous est possible d'interpréter les réponses de certains lycéens dans notre enquête comme suit : dans le test de représentations soumis à nos enquêtés, certains d'entre eux distinguent deux « mondes » de lecture littéraire, celui de la lecture littéraire tout court et celui de la lecture littéraire scolaire. En effet, l'une des enquêtés conçoit la première comme « la vie,

l'expérience, un autre monde, la philosophie de la vie » et définit la deuxième en ces termes : « un exercice, apprendre le français, analyser des idées, comprendre l'objectif de l'écrivain ».

De ce fait, la lecture scolaire est rarement vécue comme un moment de divertissement. D'ailleurs, même les élèves les plus motivés se représentent cette lecture comme l'endroit où il leur est permis de se constituer un certain bagage langagier (idées, vocabulaire, expressions…), susceptible alors de les aider à réussir. La lecture scolaire se trouve ainsi étroitement liée à l'évaluation, étant vécue comme un moyen de réussite scolaire. Les élèves les plus motivés sont tellement impliqués dans ce système qu'ils ont réussi à y trouver une certaine cohérence, pour garantir leur réussite : l'une des enquêtés dit avoir « appris par cœur » toutes les figures de style pour pouvoir répondre aux questions portant sur le style dans l'étude de texte. Ce sont ceux-là mêmes qui peuvent témoigner du dysfonctionnement de tout un mode d'apprentissage, où celui-ci se réduit à l'évaluation, en l'occurrence à une question de notes.

Ainsi, même si nous ne pouvons nier l'importance de l'évaluation dans l'apprentissage, que ce soit pour l'élève ou pour l'enseignant, il n'en reste pas moins qu'il peut s'avérer nuisible pour la formation des jeunes de voir l'apprentissage de la littérature réduit à cet aspect-là. En outre, l'objectif de la lecture littéraire pour l'élève-lecteur n'est pas seulement d'acquérir un code, mais plutôt d'entrer dans un univers particulier, apprécié dans sa diversité, selon les époques et les groupes sociaux, en l'occurrence l'univers de la culture littéraire. Si cette implication ne va pas de soi chez l'élève-lecteur, c'est parce qu'elle exige et développe en retour des repères sur différents plans : cognitif, culturel, langagier et finalement identitaire.

3-L'obstacle culturel :

Bien entendu, l'éloignement spatial et temporel concernant le contenu référentiel d'un texte constitue un obstacle à la compréhension et à la représentation de l'univers immédiat des personnages. La décontextualisation opérée par le discours pédagogique et les rares notions d'histoire littéraire, susceptibles d'éclairer les extraits de roman qui figurent dans les manuels de

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

lecture, accentuent quelquefois la relative abstraction de certains textes coiffants qui négligent souvent les implications sociopolitique, religieuse et culturelle du public concerné. Le Manchec explique à ce propos :

> De plus, l'adhésion semble venir plus vite si l'espace-temps où se situe l'action est proche du monde où évolue le lecteur. Celui-ci recourt alors à des capacités de représentation du monde de fiction qu'il puise dans sa mémoire. Il s'identifie plus facilement par exemple à des personnages situés dans son champ d'expérience. Il relie l'inconnu au connu, diminuant ainsi l'angoisse que suscite l'inconnu à l'aide d'éléments situés dans son vécu.[193]

De ce point de vue, l'étude de texte exige de l'élève davantage de réflexivité et requiert un dévoilement de ses détails, de ses enjeux et de son arrière-plan. Paul Ricœur, dans son livre *Temps et Récit,*[194] insiste sur les compétences *a priori* que requiert la compréhension du récit où le lecteur devra davantage trier les informations données progressivement, les mémoriser et surtout les hiérarchiser pour accéder au sens général du récit :

- La compétence symbolique ou la précompréhension du « monde de l'action » humaine qui suppose un enracinement dans des traditions culturelles et la connaissance des codes moraux et des valeurs.

- La compétence « temporelle» : la fiction figure toujours comme un système temporel.

En d'autres termes, c'est la lecture de ces récits qui va consolider ces compétences articulées sur les codes culturels propres à chaque époque et indispensables à l'élève-lecteur pour la compréhension des textes. Cette idée nous renvoie sensiblement à une problématique posée par Roland Barthes sur le « décalage temporel » entre certains textes proposés dans le corpus scolaire (éloignés historiquement) et les valeurs contemporaines de nos jeunes élèves.

---

[193] *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op. cit, p. 27.

[194] Tome III, « Monde du texte et Mode du lecteur ». Ed., La littérature générale et comparée, Armand Colin, 1994.

Mais au-delà de la connaissance pure et simple des différents auteurs, de diverses époques ainsi que des différents courants littéraires qui figurent systématiquement dans le discours pédagogique des manuels, il s'agit d'amener l'élève à appréhender, voire à apprécier cette forme particulière d'écrit qui exprime la subjectivité profonde du personnage, ses expériences personnelles, et qui, à travers une sorte de visée universelle, traduit l'ambition de dépasser un lieu et un temps.

En outre, il serait important d'évoquer ici l'idée de l'inégalité face à la culture et au savoir : ces connaissances sont parfois plus conséquentes pour certains que pour d'autres puisqu'elles peuvent soit être construites soit solliciter un « déjà là » qui se compose essentiellement d'une culture commune et d'archétypes, constitués d'expériences de lectures diverses, accompagnées le plus souvent par des « experts », enseignants ou parents lecteurs. Vincent Jouve explique à ce propos :

> Le moi qui s'implique dans un roman ne suis pas un sujet vide, mais un individu constitué, résultat d'un vécu dont la donne est forcément modifiée par le rapport au texte. [195]

C'est pour cela qu'on ne peut ignorer ce qui est constitutif dans le rapport à la lecture et par conséquent dans celui au personnage. Avec quelles expériences et représentations nos enquêtés abordent-ils donc le texte qui leur est proposé ? Laisser penser que ces dimensions ne sont pas suffisamment déterminantes dans l'approche du récit pourrait constituer une grande faille dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du texte littéraire à l'école. C'est dans ce sens que l'élève-lecteur déchiffre le texte spontanément, sur la base des scénarios intégrés à son encyclopédie (Barthes, 1975).

L'interprétation des personnages romanesques est considérablement limitée par de trop grandes distorsions entre le monde textuel et le monde de référence de l'élève. Il arrive que ce dernier ne trouve pas dans son répertoire

[195] *L'Effet- personnage dans le roman*, 1998, op. cit, p. 195.

culturel un référent qui lui permette d'appréhender le texte, et ce, même si dans la plupart des cas, on compte beaucoup sur la culture littéraire de l'apprenant en abordant la question de la compétence intertextuelle de l'élève en fin du cycle secondaire.

Cependant, au fur et à mesure qu'il avance dans sa scolarité, le jeune lecteur affirme ses attentes et ses désirs propres sur lesquels peut se greffer l'apport de personnages de la littérature et plus généralement d'images culturelles dynamiques.

4-Des figures redondantes :

Il est important de signaler que les personnages figurant dans le corpus scolaire répondent rarement aux goûts, désirs, et besoins des jeunes élèves. D'ailleurs, une enquête de Roger Perron à ce sujet nous apprend qu'il existe dans chaque milieu un véritable stéréotype spécial et contraignant des valeurs du personnage proposé aux lecteurs.

> La fonction de la culture, ce serait en définitive d'assurer à l'adolescent qu'il n'est pas condamné aux aliénations des rapports sociaux ordinaires, qu'il peut grâce à elle briser les cadres étroits du vécu. Ce sentiment se trouve déjà dans son enthousiasme pour une vedette qui lui apprend la possibilité de dépassements ; il s'exalte dans des tentatives de création personnelle, toujours guidées par des modèles « librement choisis. [196]

Cette citation apporte pour nous une certaine justification à l'approche que nous proposons. Il s'agit d'offrir aux élèves lecteurs une variété de modèles de personnages issus de textes dits « déviants », troublants, qui dérangent, provoquent et permettent, en outre, d'avoir un autre regard sur leurs performances et d'ouvrir avec eux d'autres possibilités d'échange.

Nous pensons d'ailleurs que les résultats d'une telle enquête, interrogeant le choix, la préférence et le goût, doivent être utilisés avec beaucoup de prudence,

[196] Malrieu Suzanne, (dir.), « La Socialisation », dans *Traité de psychologie de l'enfant*, tome5 : *La formation de la personnalité,* Paris : PUF, 1973.

car le panel de choix proposé aux élèves, à savoir la liste de personnages étudiés en classe de français, ne recouvre pas toujours la variété qui correspond le mieux aux préoccupations des jeunes d'aujourd'hui. Cependant, nous sommes en mesure d'affirmer, d'après les résultats de notre enquête, que le personnage « rebelle», « romantique », « surprenant » et « bizarre » recueillent le plus de suffrages, contrairement au personnage ordinaire, peu exceptionnel et sans problème, qui sert plutôt de repoussoir pour ces lycéens. Observons ce qu'en dit l'un des enquêtés dans son autobiographie de lecteur :

> Je n'aime pas les personnages qui sont classiques et traditionnels car j'ai toujours aimé ceux qui sont différents des autres. J'aime aussi les personnages qui sont un peu compliqués et qui sont mystérieux et qui ont toujours quelque chose à cacher et que c'est à nous de le découvrir. Je n'aime pas non plus les personnages qui sont toujours négatifs et pessimistes parce que je suis quelqu'un d'optimiste et je pense qu'il faut toujours garder un peu de l'espoir pour pouvoir vivre. Enfin, je déteste les personnages qui sont vides et qui n'ont rien à nous donner car ils sont très ennuyeux. [197]

Ainsi, si l'on croit ce témoignage, l'enseignement littéraire est avant tout perçu comme une affaire de goût, vu l'emploi des verbes « aimer », « détester » et d'expressions impliquant un jugement : « compliqués, mystérieux, négatifs, pessimistes, vides, ennuyeux ». Mais, il se trouve que les choix des auteurs des manuels ne correspondent pas nécessairement aux attentes des élèves-lecteurs, puisque le corpus de textes proposé vise à leur faire apprécier la littérature classique eu égard à la fréquence des morceaux choisis de cette catégorie dans les quatre manuels de lecture. Nous ne manquons pas de souligner que l'enseignement d'un tel corpus[198]est adressé à un public de jeunes qui ne disposent pas nécessairement de la culture historique, sociopolitique et culturelle requise pour analyser ce type de texte.

---

[197] Voir les autobiographies de lecteurs dans les annexes.

[198] Ledit corpus met en avant l'importance du texte et de l'œuvre dans l'histoire littéraire et insiste généralement sur son importance idéologique et éthique en conformité avec les instructions officielles de l'enseignement du français.

En effet, l'horizon d'attente du lecteur correspond essentiellement à un comportement de lecture et à une démarche intellectuelle qui consiste à anticiper le capital culturel à mobiliser pour interpréter le(s) sens du texte. Mais, il arrive que ce capital soit déficient ou lacunaire. Cela étant, nous avons également constaté que les enquêtés manifestent une nette préférence pour les personnages vraisemblables et conformes aux représentations possibles de leur réel. Cependant, ces représentations sont souvent construites en fonction de stéréotypes culturels, religieux, moraux et idéologiques, qui doivent être connus de ces élèves.

Conclusion :

Pour toutes ces raisons, nous pouvons avancer l'idée suivante : l'indifférence que les enquêtés ont manifestée pour de la question sur le personnage peut trouver également son explication dans le manque d'intérêt pour le corpus de personnages proposé dans le manuel de lecture, lequel corpus reflète peu la réalité du jeune tunisien. Il nous a été donné de vérifier que l'image de la société qui est offerte dans la grande majorité des récits censure ou édulcore le réel. En effet, nous avons également relevé l'absence de thèmes abordant les conflits sociaux et des questions politiques et religieuses. L'imaginaire des morceaux choisis cache ainsi aux jeunes lecteurs des aspects de l'existence et de la vie sociale auxquels ils sont pourtant confrontés au quotidien comme la sexualité. D'autres aspects de la vie quotidienne sont également bannis de l'espace pédagogique scolaire, tels que l'injustice sociale, les conflits et la violence que les jeunes lecteurs côtoient pourtant au quotidien et découvrent notamment dans les différents réseaux sociaux ou à travers les médias.

De ce fait, nous constatons que les thèmes et les textes proposés par les auteurs des manuels contribuent largement à la désaffection de la lecture littéraire vu que les choix des textes et des centres d'intérêt ne répondent pas aux véritables attentes du jeune lecteur tunisien. C'est ce que semble confirmer le sociologue Ridha Ben Rejeb dans une enquête récente sur les jeunes dans la société tunisienne :

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

> La masse media et le brassage interculturel qui en découle, ont fait que la famille n'est plus la seule réserve des valeurs. Ces facteurs ont participé à engager les enfants dans des voies de socialisation opposées à celles des familles traditionnelles et à provoquer une série de chocs dont la conséquence a été l'éclatement de la famille elle-même, le changement des rôles et des statuts de chacun des membres qui la composent et une espèce de « brouillage culturel » consécutif au caractère conflictuel de valeurs en compétitions.[199]

Cette réalité mouvementée des jeunes tunisiens, remplie de contradictions, de tensions psychiques et morales, n'est pas traduite ou transposée dans les différentes thématiques traitées en classe de français. Il est donc évident dans ce cas que les élèves-lecteurs se détournent complètement, par exemple, d'un extrait de *Les Stances à Sophie* de Christiane Rochefort, qui figure dans le manuel de la 2ème année secondaire et qu'ils ne prêtent aucune attention à « des femmes (qui) discutent de la difficulté qu'elles ont à joindre les deux bouts et comment leurs maris se montrent toujours regardants en matière de budget familial[200] ». Enfin, dans une société où le désir de savoir est très facilement satisfait, où les images l'emportent sur le texte, il faut se demander alors comment la curiosité des élèves peut encore être éveillée. Il va sans dire que nous débattons d'un problème qui dépasse largement le domaine de la lecture, mais il importe également de découvrir les motivations, les attentes et les besoins de la nouvelle génération de lecteurs, pour garantir sa participation dans l'acte pédagogique.

C'est bien dans cette perspective que nous introduisons la réflexion de Philippe Meirieu (1990) à ce sujet, qui trouve que la concentration sur les intérêts des élèves-lecteurs leur permet de se délivrer des limitations introduites par l'âge, le sexe, la classe et l'époque, parce qu'elle semble libérer l'adolescent des barrières socio-scolaires où il a évolué. Cette idée traduit le besoin des élèves-

---

[199] *Intelligence, Test et culture. Le contexte tunisien*. *Le contexte tunisien*. L'Harmattan, 2008, p. 63.

[200] Texte coiffant de l'extrait « je n'aimerais pas être un mari ! », *Le français en situation,* Centre National pédagogique, 2006, p. 134.

lecteurs de se découvrir et de découvrir leur potentialité par l'ouverture aux autres. C'est ce que nous proposons d'étudier dans le chapitre suivant.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre II

Personnage et rapports identitaires

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Il importe de souligner au début de ce chapitre que le plaisir esthétique qui surgit rarement dans les réactions des enquêtés est une expérience complexe et mitigée, qui peut revêtir des formes variables selon le lieu où s'exerce la lecture littéraire. Ce plaisir intervient à tous les niveaux, à partir des mots allant jusqu'à l'élaboration du sens du texte, comme le confirme Wolfgang Iser : « L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe, est un moment central de l'expérience esthétique. »[201]

Il s'agit pour nous d'étudier le statut du personnage, tel qu'il est perçu par nos enquêtés. Ce statut est pourvu de certaines caractéristiques axiologiques. L'intérêt de cette étude est de nous permettre de comprendre les modalités de l'identification au personnage.

I- Réactions affectives des enquêtés : état des lieux

Si les réactions affectives dans les réponses et déclarations des enquêtés se trouvent liées aux caractéristiques sémantiques des termes utilisés (Sophie Roche-Veiras, 2009), nous pouvons dans ce cas avancer l'idée que certains enquêtés ne sont pas indifférents à la question du personnage. Ce constat nous amène à lire l'investissement émotionnel comme l'indice d'un intérêt, vu qu'il existe un rapport étroit entre l'émotion et ledit intérêt, comme l'affirme bien cette analyse de Jean-François Marmontel au XVIIIème siècle : « L'intéressant est l'opposé de l'indifférent, et tout ce qui réveille notre attention, pique notre curiosité, peut être nommé intéressant. Mais ce nom convient principalement à ce qui nous affecte… comme nous fournissant une occasion actuelle de jouir, et excitant en nous un désir qui dure autant que l'intérêt ».[202] En effet, nous avons relevé dans les réponses et les témoignages de nos enquêtes l'emploi fréquent d'expressions chargées émotionnellement comme « ne pas aimer » « détester », « avoir de la pitié pour », « être touché par », « se sentir à la place de », etc. Ces emplois sont l'expression de cette illusion romanesque qu'est l'identification et

[201] *L'Acte de lecture*, Editions Mardaga, 1985, p. 99.

[202] *Eléments de la littérature*, Paris, 1787, *6* vol. In-8° et in-12.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

constituent, de l'avis même des critiques et des romanciers, un des critères majeurs de la réussite d'un récit. Dans la même perspective d'analyse, dans 53% des feuilles de réponse au questionnaire et dans 80% des fiches d'autobiographies de lecteurs, nous avons obtenu les résultats suivants : les emplois se répartissent en deux catégories : celle des termes appréciatifs (aimer, préférer, apprécier, excellent, aimable..) ; et celles des termes dépréciatifs (ne pas aimer, détester, …). Suite à ces résultats, nous pouvons dire que quelle que soit l'attitude du lecteur à l'égard d'une figure romanesque, attachement ou rejet, il ne s'agit nullement de l'indifférence : « ne pas aimer » constitue une « émotion », exactement comme aimer.

Ainsi l'usage de ce vocabulaire par les enquêtés, surtout dans les autobiographies de lecteurs et lors des entretiens, traduit-il l'expression d'émotions vis-à-vis des personnages, constituant par là-même une forme d'identification. En outre, nous avons également repéré des réactions affectives qui peuvent être considérées comme un indicateur de la posture plus ou mois impliquée de l'élève-lecteur. En effet, certains enquêtés manifestent beaucoup d'intérêt pour le personnage allant jusqu'à l'expression de la haine. En voici un exemple :

> Je ne comprends pas pourquoi Emma Bovary n'aime pas son mari c'est un médecin très gentil avec elle et il s'occupe bien de leur fille, mais il n'est certainement pas heureux à cause d'elle, explique l'un des enquêtés. Je n'aime pas cette femme égoïste qui ne pense qu'à son plaisir. [203]

Cet élève-lecteur, qui restitue les événements du récit sans aucune distance, réduit ici sa compréhension de l'histoire à une forme de jugement du personnage via ses propres valeurs morales. Ici, il nous est possible de parler d'un

[203] Réponse à l'item n° 23 du questionnaire : « T'arrive-t-il d'aimer ou de ne pas aimer un personnage parce qu'il te rappelle quelqu'un dans la vie réelle ? Si oui, lequel ? Et pour quelle raison tu l'aimes ou tu ne l'aimes pas ? ». Voir les annexes.

rapport d'identification, puisqu'il compatit avec Charles, le mari d'Emma, au point de se mettre à sa place en affirmant que celui-ci doit souffrir de l'égoïsme de son épouse. C'est un peu de cette façon que certains lecteurs se souviennent des personnages qui sont liés dans leur mémoire à une perception ou à une sensation éprouvée. Ces moments particuliers, où le lecteur fait une rencontre privilégiée avec un être de fiction dont il se sent très proche, permettent aussi une plus grande attention au déroulement du récit.

De la même façon, les réflexions et les jugements des enquêtés sur les personnages cités pourraient être rapprochées de ceux que l'on peut avoir dans nos rapports avec les personnes réelles. Certaines remarques renvoient sensiblement au phénomène de transposition. D'ailleurs, ces mêmes enquêtés se montrent si subjectifs dans leurs commentaires sur les caractères et les actions des personnages que leur lecture devient une sorte de prise de position personnelle où les frontières entre le réel et le fictif s'estompent sensiblement.

Par ailleurs, les représentations des enquêtés sur le personnage sont d'autant plus intéressantes à étudier quand il s'agit de questions portant sur la catégorie ou le type de personnage que l'on préfère étudier dans un extrait. L'examen des réponses de l'item 15 « Quelle est la catégorie de personnages que tu apprécies le plus ? »[204] a fait l'unanimité autour du personnage « jeune », comme le montre le tableau suivant :

[204] Voir les annexes.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Tableau de la catégorie de personnage la plus appréciée chez les élèves[205]

Personnages	Femmes	jeunes	Enfants	Vieux	Animaux	Rien
Elèves 145	35	52	17	6	11	24
Total en %	24%	35,8%	11,7%	4%	7,5%	16%

L'observation de ce tableau indique nettement que sur les 145 élèves ayant participé à l'enquête, 121 d'entre eux ont exprimé leur intérêt pour la question du personnage en indiquant leur préférence pour une des catégories de personnages proposées dans l'item n° 15 « Quelle est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ? ». Nous constatons alors que les apprenants préfèrent les personnages qui appartiennent à la même catégorie d'âge qu'eux, à savoir ''les jeunes'' ou alors les enfants. Ce résultat s'expliquerait sans doute par le fait que l'apprenant s'identifie facilement à un personnage plus ou moins de son âge ou un peu plus âgé, qui rencontre les mêmes problèmes, éprouve les mêmes angoisses ou fait état des mêmes exigences que lui. De plus, la préférence d'un personnage au détriment d'un autre semble s'expliquer par la proximité de l'espace-temps où se situent l'action et le monde où évolue le jeune lecteur. C'est ainsi que ce dernier s'identifie facilement, par exemple, à des personnages situés dans son champ d'expérience. D'autres chercheurs également sont parvenus au même résultat : les lycéens interrogés à ce propos apprécient les œuvres où figurent les personnages qui font écho à leurs préoccupations, que celles-ci soient de l'ordre de l'imaginaire ou directement liées à des expériences vécues. Les lycéens doivent y découvrir des thèmes qui leur sont proches, des personnages dont ils se sentent familiers. Catherine Détrez conclut dans le même sens: « C'est

[205] Nous indiquons sous chaque catégorie le nombre de fois où il est cité comme personnage préféré

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

donc dans un va-et-vient entre le monde du texte et le monde du lecteur que le sens des textes et leur appréciation s'élaborent. »[206]

Le récit de vie et le récit d'apprentissage répondent là aussi parfaitement à cette attente. Mais en dehors même des différences entre jeunes et adultes, les différences entre les deux sexes sont sensibles : 72% des garçons[207] ayant répondu à cette question semblent apprécier les personnages anticonformistes, rebelles ou aventuriers à l'image de Daniel dans *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Jean-Marie Gustave Le Clézio et Robinson Crusoé dans *Vendredi ou les limbes du pacifique* de Michel Tournier.[208] Pour comprendre ce choix, nous nous référons à Erich Shôn, pour qui, la forte demande de récits -dans le cadre scolaire ou privé-, dans lesquels le sujet peut se projeter, s'explique, entre autres, par les besoins circonstanciels des adolescents pendant et après la puberté :

> Dans ce que lisent les garçons, des fantasmes depuis longtemps agissants sont souvent simplement représentés par de nouvelles figures de héros (je pense à Tom Sawyer, par exemple, ou à Robinson Crusoé). Quant aux filles, qui au même âge se passionnent surtout pour le problème des relations personnelles, elles privilégient les lectures à même de les aider à '' assumer '' des situations analogues dans leur vie de tous les jours. [209]

---

[206] Catherine Détrez, *Finie la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, thèse pour le doctorat des sciences sociales sous la direction de C. Baudelot, Paris, EHESS, septembre, p. 363.

[207] Ont participé à cette enquête 83 filles et 62 garçons. Seuls 27 garçons ont répondu à cette question.

[208] Concernant les garçons, nous pensons que s'ils n'ont pas répondu ou ont répondu par défaut à cette question, c'est qu'ils n'ont pas trouvé un éventail intéressant qui correspondrait à leurs attentes et à leurs goûts. Ils n'ont souvent le choix qu'entre des personnages romantiques comme Saint-Preux de *La Nouvelle Héloïse*, François Seurel de *Le Grand Meaulnes* et Don Quichotte ou alors des figures étranges tel que Meursault de *L'Etranger.*

[209] Erick Shôn, « La fabrication du lecteur », *Identité, Lecture, Ecriture*. 1993, op.cit., p.17.

Les propos d'Erick Shôn semblent se confirmer auprès de nos enquêtées : sur le plan de l'imaginaire, nous avons également constaté que les filles ont tendance à se sentir plus proches des personnages féminins qui vivent leur première expérience amoureuse. C'est le cas de Jenny dans *Les Thibault*, Julie dans *La Nouvelle Héloïse*, Eugénie dans *Eugénie Grandet* et Teresa dans *L'Insoutenable légèreté de l'être.* Ce sentiment de proximité est tissé également avec des jeunes femmes rebelles militant pour leur émancipation comme Nedjma dans *Le Polygone étoilée* ou la marquise dans *La Femme de trente ans.*

À la fin de ce sous-chapitre sur les réactions affectives des élèves vis-à-vis des personnages, nous nous demanderons comment peut s'opérer l'identification au personnage dans ces conditions, surtout si l'élève est constamment confronté à un corpus peu varié qui répond rarement à ses besoins et à ses attentes.

1-Personnage et marquage idéologique :

Tout d'abord, il semble intéressant de souligner que si certaines valeurs sont notées positivement ou négativement par l'élève lui-même, il ne s'agit là que de la reproduction du discours pédagogique, reflétant lui-même les valeurs de la société. Ainsi celles-ci renvoient-elles à un système axiologique clos, marqué socialement. Dans les quatre manuels du Secondaire, nous retrouvons souvent les mêmes qualités morales, positivement connotées, comme l'intelligence, la générosité, l'altruisme, la tolérance, etc. Cependant, d'autres valeurs, présentées comme négatives par les auteurs des manuels, telles que la passivité, l'individualisme et la violence, etc. ne sont pas perçues comme telles par les élèves, dans la mesure où ces derniers sont désormais porteurs de nouvelles valeurs qu'ils peuvent légitimer, comme la violence.

De ce fait, le système axiologique du personnage se révèle à travers un rôle thématique dont la polarité soit positive ou négative lui est attribuée par le discours pédagogique, fortement marqué idéologiquement, dans les consignes qui accompagnent les morceaux choisis. Rappelons à ce titre que Meursault dans *L'Etranger* doit son statut de personnage négatif à son insensibilité et à sa totale indifférence à la mort de sa mère, comme il est présenté dans le discours

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

pédagogique.[210] Ce discours appelle ainsi l'élève à assumer son rôle d'évaluateur et à reconnaître tantôt les valeurs idéologiques suggérées par le texte et incarnées par les personnages caractérisés comme des supports fondamentaux de l'axiologisation (organisation/attribution des valeurs). C'est dans ce sens qu'il est possible de comprendre la réflexion suivante de Philippe Hamon: « Il n'y a évaluation et norme que là où il y a un sujet en relation médiatisée avec un autre actant. »[211]

Ainsi, la perception du personnage à laquelle appelle le discours pédagogique du manuel repose donc sur un nombre de références à des systèmes de valeurs extratextuelles. Nous en concluons alors que l'expérience du texte littéraire, que dispense le manuel aux élèves-lecteurs, vise également la modification de leurs comportements, posant ainsi l'idée d'un certain cognitivisme de la lecture. Cette approche considère que la partie morale d'un texte littéraire réside dans sa capacité à procurer l'expérience de dispositions d'esprit et de situations, susceptibles de modifier de façon positive les jugements et les comportements des élèves- lecteurs. En effet, il est bien entendu illusoire de supposer qu'une entreprise éducative puisse ne pas être idéologique, vu que l'idéal a toujours fait partie des préoccupations de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Car c'est dans la relation qu'il entretient avec les autres personnages qu'un actant affirme son système de valeurs.

La réception axiologique du personnage, fortement tributaire de ses actes et de son caractère dans l'espace restreint du « morceau choisi », se trouve de ce fait étroitement limitée par des objectifs pédagogiques précis étant donné qu'un actant ne peut affirmer son système de valeurs que dans la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Or, comme nous l'avons dit précédemment, le personnage du corpus scolaire se trouve privé de son réseau relationnel du fait même qu'il figure dans un texte « découpé ».

---

[210] Dans le manuel (P), p. 64.

[211] Philippe Hamon, *Texte et idéologie*, op., cit., p. 24.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Par ailleurs, nous remarquons que les enquêtés citent souvent des figures classiques dont la précision du portrait donne des indices sur leur marquage axiologique positif ou négatif. Les exemples qu'ils fournissent reflètent la stéréotypie et la redondance qui caractériseront les figures romanesque dans le corpus scolaire : Emma Bovary de Gustave Flaubert, Nanan de Guy de Maupassant, Cosette de Victor Hugo, etc. Pour commenter cette tendance, nous nous rapportons à Vincent Jouve dans ce qui suit :

> Deux foyers narratifs permettent plus particulièrement de rendre compte de l'effet-idéologie (fondement de la construction du sens) : l'objet sémiotique -symbolique (livre, tableau et, de façon générale, tout support de communication) et le corps (reçu à travers un comportement et dans sa relation à un habit). Le détail des portraits balzaciens trouve sans doute ici sa légitimité : le lecteur doit savoir à qui il a affaire (dans les textes classiques, les sens sont classés). Plus près de nous, l'imprécision des personnages de l' « ère du soupçon » s'explique par le refus de la fonction idéologique du roman : le corps opaque ne peut plus fonctionner comme signal ou indice. Privé de référence, la figure romanesque est déconnectée de toute norme, donc de toute valeur. [212]

De ce fait, si les personnages de la littérature contemporaine ne figurent pas sur la liste des personnages cités par les élèves, c'est essentiellement parce que le refus de la fonction idéologique du récit dans lequel ils figurent les prive de références comme nous l'avons déjà montré dans la première partie de notre travail.

2-La sympathie pour les classiques :

D'une façon générale, c'est souvent le XIXème siècle qui fournit aux apprenants des extraits construits à partir d'une trame narrative dramatique où le pathos va de pair avec l'intrigue traditionnelle dans laquelle le personnage, vecteur de l'illusion mimétique, est le lieu privilégié des investissements affectifs. Et c'est justement ce rapport émotif avec le lecteur qui est le plus traité dans le discours pédagogique. En effet, l'approche scolaire du texte entretient un rapport

[212] Ibidem., p. 103.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

direct avec la valeur affective puisque les auteurs des manuels de lecture cherchent à produire une émotion esthétique.[213] La manière dont l'émotion est traitée dans le manuel devient ainsi une façon d'appréhender le texte.[214]

Il convient de préciser à ce propos que les extraits les plus classiques en apparence, ceux-là mêmes qui cherchent ouvertement à provoquer l'émotion de l'élève-lecteur, renforcent le rôle du personnage dans cette forme de lecture impliquée parce que c'est bien le régime du « lisant »[215] que suscite ce type de personnage : en effet, celui-ci se trouve porté, par le biais du monologue, du discours indirect libre et d'une multitude de détails, à un fort degré d'illusion mimétique.

Anne Schneider et Michèle Card semblent défendre la thèse selon laquelle l'œuvre classique est destinée à toutes les catégories d'âge :

> Qu'elle soit destinée prioritairement ou non aux jeunes lecteurs, l'œuvre classique peut être lue aussi bien par l'adulte que l'enfant. Chacun y trouve son compte et l'œuvre admet en général plusieurs niveaux de lectures. Les grilles de lecture forment des strates de signification lisibles à plusieurs niveaux. Enfin, le discours sur l'enfance et la recréation d'un univers enfantin s'adresse autant à l'adulte qui y cherche un état d'enfance perdu qu'à l'enfant qui y trouve ses préoccupations. L'universalité de l'œuvre fait que les catégories de lectorat sont brouillées et se superposent aisément.[216]

---

[213] Parler d'émotion esthétique, d'après Marie Renoue, c'est entreprendre d'analyser des états d'âme et envisager une possible manifestation corporelle, ainsi que le laisse entendre la définition de l'émotion (réaction affective, en général intense, se manifestant par divers troubles…). Il ajoute que pour appréhender les états d'âme du sujet en proie à une émotion esthétique, il faut revenir aux études sémiotiques de ressentis esthétiques qui semblent des échos aux théories phénoménologiques, *Sémiotique et perception esthétique*, 2001, PULIM, p. 42.

[214] *Le personnage vu à travers les manuels du secondaire en Tunisie*. 2005-2006, op.cit.

[215] Vincent Jouve définit *le lisant* comme « la part du lecteur victime de l'illusion romanesque ». Nous reviendrons plus en détails sur ce concept de lecteur dans la troisième partie de notre travail.

[216] *Qu'appelle-t-on littérature de jeunesse*. CRDP Alsace, 2002, p.p. 32-33.

Ceci explique entre autres que les personnages les plus cités dans le questionnaire ainsi que dans les lectures mémorisées et déclarées par les enquêtés sont souvent des figures classiques du roman bourgeois d'apprentissage. Rappelons ici que ce type d'extraits de romans classiques[217] du XIXème siècle est le plus répandu dans le corpus scolaire. Par ailleurs, presque tous les enquêtés ayant rédigé une autobiographie de lecteur se souviennent d'avoir lu intégralement une œuvre littéraire figurant sur les listes scolaires. Ainsi, Wided (17 ans) déclare avoir lu *Une Vie* de Guy de Maupassant, mais aussi *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier en classe de français (des extraits de ces deux auteurs figurant dans les quatre manuels du Secondaire).

Nous aboutissons ainsi au même résultat que Fanny Renard qui parvient à la conclusion suivante :

> Le constat de la priorité accordée à la littérature classique au sein de l'institution scolaire est ainsi conforté lorsque nous étudions le nombre d'enquêtés ayant lu telle ou telle catégorie de textes par le biais de cours de français. Il s'accompagne de celui de la relative efficacité des prescriptions scolaires et permet de souligner que, auprès d'une population relativement sursélectionnée, l'institution scolaire œuvre contre une répartition socialement et sexuellement différenciée des lectures, notamment littéraires. [218]

Certains élèves peuvent manifester beaucoup d'intérêt pour l'un des personnages proposés par le corpus scolaire, soit parce qu'il le trouve attachant et sympathique, soit parce qu'il arrive à s'y identifier. Cette lecture affective peut le motiver au point qu'il éprouve le besoin de lire le roman dont est issu l'extrait pour faire durer le plaisir de cette rencontre privilégiée avec ledit personnage.

---

[217] « Est classique, d'après Anne Schneider et Michèle Card, tout ce qui correspond à une norme établie et qui renvoie à la notion de durée et de temps historique. Le classique a traversé les siècles, il est encore aujourd'hui, il a valeur d'éternité, on ne s'en lasse pas. Il renvoie à la fois à des générations passées qui l'ont apprécié et dans le même temps aux générations nouvelles qui le plébiscitent. Il renvoie donc à deux catégories de lecteurs qui se retrouvent en lui. Il est transgénérationnel » *Qu'appelle-t-on « Littérature de jeunesse ? »* CRDP, Alsace, 2008, p. 28.

[218] *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, 2011, op. cit, p.71.

L'un des enquêtés manifeste cet intérêt d'ordre affectif pour le personnage en le définissant dans le test de représentation comme « un ami dans le roman ».[219]

3- Les « types » préférés des élèves :

Par ailleurs, les réponses à une question portant sur le choix d'un personnage, objet d'identification, nous ont permis de relever la valeur de la variable de l'éloignement culturel et temporel chez les élèves. Cette question est ainsi formulée: « Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus ? ». Examinons d'abord les réponses dans le tableau suivant :

Tableau de la fréquence des personnages les plus cités par ordre de préférence [220]

Personnages	Fréquence	En%
l'aventurier, le rebelle	32	28%
Le romantique, le rêveur	28	25%
le noble, le valeureux	19	17%
le comique	18	16%
l'insolite	14	12%
	111	98%

L'identification au personnage aventureux et rebelle, prise dans son ensemble, reste dominante même si le pourcentage de l'item « le romantique, le rêveur » est important. Mais, la question ne revêt tout son intérêt que si l'on la confronte aux autres, selon qu'elle relève ou non des modes différenciés de définition de soi et d'identification. Logiquement, le choix du personnage

[219] Voir les échantillons de réponses dans les annexes.

[220] Signalons que sur les 145 élèves ayant répondu au questionnaire, 34 n'ont pas répondu à l'item n° 17 portant sur le type de personnage qu'ils apprécient le plus.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

« insolite », qui présente des caractéristiques originales comme modèle d'identification, peut être associé chez le jeune lecteur à un désir de distinction et d'affirmation de soi. Mais il serait intéressant de noter également que les personnages qui semblent fournir un modèle contre-identificatoire sont les héros négatifs et les personnages trop anodins. Nous notons néanmoins que si la figure de l'artiste tout comme le monde des vedettes et du spectacle constituent une référence importante pour les élèves-lecteurs, ils ne semblent pas former pour autant un univers antonymique au monde des héros modernes, qui défient l'injustice et combattent toute forme d'oppression.

Par ailleurs, l'attitude de rejet de certains types de personnages peut le plus souvent s'expliquer, selon les réactions des enquêtés, par plusieurs raisons dont le désintérêt total que certains apprenants portent au français comme matière d'enseignement dans la hiérarchie des disciplines au lycée. Rappelons à cet effet que 86% classent le français en 3ème et 4ème positions par rapport aux matières scientifiques et par rapport à l'anglais.[221]

La deuxième raison s'expliquerait par la désaffection de la lecture en général et donc de l'activité de l'étude de texte en particulier, qui requiert, comme nous l'avons montré plus haut, de l'élève-lecteur la mobilisation de plusieurs compétences d'ordre linguistique, stylistique, littéraire, etc. Mais, l'idée la plus partagée est sans doute celle des difficultés des apprenants à déceler le lien interactif entre le sens littéral et l'interprétation.

Certes, il est légitime de circonscrire la portée de ces réponses, parce que nous pensons qu'elles ne délivrent pas ce que les enquêtés peuvent explicitement restituer de leurs lectures, ne traduisant ainsi qu'une partie très réduite de l'empreinte imprimée dans leur mémoire et de la personnalité de chacun d'eux par leurs lectures scolaires.

Même si nous reconnaissons que la réalité est beaucoup moins schématique que ce que les résultats de nos investigations révèlent, nous pensons que ce type d'enquête ouvre des perspectives aussi bien dans le cadre d'une

[221] Voir l'item n° 1 du questionnaire dans les annexes.

psychologie ou d'une sociologie de la réception que dans le cadre d'une didactique du texte littéraire à l'école. Nous nous contenterons, pour notre part, d'aborder les points qui se trouvent directement liés à notre problématique de la réception du personnage romanesque en classe de français. Nous continuons dans cette perspective à nous interroger sur les motifs qui expliqueraient l'attachement au personnage ou son rejet par nos enquêtés.

II- Les paramètres de l'appréciation des personnages :

La perfection physique que nous pouvons rattacher aux valeurs traditionnelles n'en demeure pas moins un fait de civilisation et fait l'objet d'une médiatisation constante. D'ailleurs, la beauté et la laideur, et plus généralement la différence, constituent des éléments sémiotiques assez importants dans le portrait physique d'un personnage : étant des attributs sémiotiques assez fonctionnels dans la structure actancielle du récit, ils peuvent entrer dans la bivalence, opposant/adjuvant dans la mesure où ils vont participer à déterminer le type de lien que les lecteurs vont construire avec lui et le premier jugement, qui peut aussi bien se confirmer qu'évoluer au fil de la narration. Il est possible alors de parler de l'identification, car comme l'affirme Francis Berthelot, « si immoral cela soit-il le personnage qui est beau attire la sympathie ; celui qui est laid ne l'attire pas. »[222]

Cependant, dans les résultats de notre enquête, et contrairement à nos attentes, les élèves-lecteurs n'ont pas manifesté un intérêt particulier pour les attributs physiques des personnages étudiés dans le cadre des activités de lecture. Leurs réponses se révèlent peu significatives dans ce sens ; la beauté ou la laideur ne présente certainement pas un trait distinctif dans l'adoption ou le rejet du personnage. Si nous examinons de près les réponses à l'item n° 17 : « Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus », nous n'avons enregistré à cet effet aucune expression traduisant une réaction d'empathie rattachée aux caractéristiques physiques. Ces réponses s'avèrent donc peu pertinentes

[222] *Le corps du héros. Pour une sémiologie de l'incarnation romanesque*, 1997, Nathan, p. 90.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

concernant ce que nous avons posé comme lien fonctionnel entre une éventuelle identification et les traits physiques d'un personnage.

Tout au contraire, il semble que le choix d'un personnage a été fait en fonction d'autres critères et que l'appréciation s'est opérée au détriment des attributs physiques. Il suffit de reprendre le tableau pour s'en convaincre : 11% des enquêtés citent Nanon de Balzac comme un personnage sympathique et attachant. Rappelons tout de même que le portrait réaliste est basé sur le grossissement de certains traits physiques de la servante « une créature de femelle taillée en Hercule, plantée sur ses pieds comme un chêne de soixante ans sur ses racines, forte de hanches, carré du dos, ayant des mains de charretier et une probité vigoureuse comme l'était son intacte vertu. »[223]

Cette description est bien entendu inscrite dans un mouvement littéraire bien cohérent, à savoir le réalisme, dont l'un des objectifs est de se démarquer et de rompre avec une esthétique traditionnelle, dans un effort d'objectivation où les portraits des personnages se veulent une reproduction de la réalité, aussi bien dans sa laideur que dans sa beauté. C'est dans cette perspective que les traits physiques ne sont plus ainsi fonctionnellement rattachés à une réaction univoque chez les lecteurs : on peut aussi bien aimer un personnage « laid » que détester un autre présenté comme « attrayant ».

Par ailleurs, les enquêtés se sont montré attentifs au portrait moral des personnages, avec les attributs comme la cupidité (M. Grandet de Balzac), la bêtise (Bombard de Maupassant), l'infidélité (Emma Bovary de Flaubert)… Les enquêtés ont été interrogés à ce sujet avec un éventail de choix de personnages plus fourni[224]. Ils témoignent ainsi d'une réaction de sympathie pour les « gentils » et de rejet pour les « méchants ». Il nous semble que les élèves-lecteurs ont été conditionnés de façon à catégoriser les personnages en types, selon les

[223] « Nanon », *Eugénie Grandet*, Honoré de Balzac, dans le manuel de lecture *Parcours*. Le français en 3ème année de l'enseignement secondaire, 2002, CNP. p. 53.

[224] Voir l'item n° 17 du questionnaire dans les annexes.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

caractéristiques morales, « le gentil », « le méchant », « l'avare », « la soumise », etc., renseignant ainsi sur une réception, tout aussi stéréotypée.

Fanny Renard qualifie ce type de lecture qui existe également chez les lycéens français de « psychologique », « pauvre » ou « caricaturale» et elle explique cette attitude par « les difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation des études de texte devraient beaucoup à la faible maîtrise des savoir-faire interprétatifs[225] ». D'ailleurs, dans le cadre de la même enquête, un professeur de français avance une autre explication : il trouve que si les élèves ont des difficultés dans l'analyse des textes, c'est essentiellement en raison de certaines habitudes acquises au collège, où les exercices proposés les préparent à fournir non pas des prises de position justifiées mais des jugements de valeur fondés sur certains éléments du texte étudié, les amenant par là même à les paraphraser :

> Je pense que ça vient aussi peut-être du collège où on leur dit de partir de leurs impressions. (Ouais) Et …leurs impressions elles ne sont quand même pas toujours justes, même si elles sont souvent intéressantes parce qu'elles sont …immédiates et…fraîches ! Mais enfin, elles sont aussi quand même idéologiques, donc…ils sont comme d'autres aliénés, et en particuliers aliénés sur le plan littéraire.[226]

En effet, nous pouvons faire le même constat concernant les réponses de nos enquêtés : le personnage n'a pas échappé à la question de la caractérisation, traitée comme l'un des éléments de sa construction. Il apparaît que celui-ci est souvent appréhendé dans le même cadre idéologique que celui d'un humanisme traditionnel qui ignore les réalités textuelles et qui fait perdurer la même confusion entre personne et personnage, relevée précédemment.

Nous pouvons expliquer cette survalorisation psychosociale du personnage par l'ancrage d'une tradition critique, particulièrement ancienne, basée sur la

---

[225] *Les lycéens et la lecture. Entre sollicitations et habitudes*, 2011, op. cit, p. 168.

[226] (Monsieur F, L3) *Les lycéens et la lecture. Entre sollicitations et habitudes*, 2011, op. cit, p. 161.

psychologie littéraire. Cette approche traditionnelle continue à être pratiquée dans le cadre de l'étude du texte. En effet, c'est cette tradition qui amène l'élève-lecteur à considérer le personnage comme l'équivalent d'une subjectivité réelle et à en faire quelquefois l'incarnation de l'auteur, d'où la confusion personnage-auteur, très courante chez les élèves.

De ce fait, le personnage ainsi perçu devient un objet plus ou moins déformé, dans lequel le réel et l'imaginaire se mêlent. Néanmoins, au-delà d'un débat sur les habitudes lectorales scolaires, nous pensons que l'identification est un élément de motivation assez important dans le processus de lecture scolaire. Cette identification est tributaire des sources d'information qui permettent au lecteur de caractériser le personnage comme étant aimable ou non Anne Schneider (2006)[227] en distingue trois que nous résumons comme suit :

- Le propre système de valeurs du lecteur qui lui permet de porter un jugement moral sur les actions décrites. La description que fait l'auteur des personnages s'appuie donc sur des « standards » à valeur morale, dont l'auteur va plus ou moins dévier, suivant la disposition que le lecteur adopte vis -à- vis du personnage.

- Les commentaires de l'auteur sur lesquels le lecteur s'appuie et qui peuvent favoriser l'empathie du lecteur pour le personnage. Le narrateur peut décrire le contenu des pensées intimes dudit personnage, comme il peut aussi, à l'inverse, introduire une distance en n'en fournissant aucun détail ou en ayant recourant à l'ironie.

- Le lecteur s'appuie enfin sur le jugement des autres personnages présents dans le récit.

L'essentiel pour nous maintenant est de savoir si l'attachement de ces élèves-lecteurs aux personnages et aux actions qu'ils entreprennent est d'ordre affectif. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, l'identification par l'éthos

[227] Clermont Philippe, Schneider Anne (dir), *Ecoute mon papyrus - Littérature, oral et oralité,* Scéren, CRDP Alsace, Strasbourg, 2006.

et le pathos participe au processus de compréhension écrite et de l'interprétation des sens du récit. À ce propos, Bruno Bettelheim insiste sur l'influence de l'émotion du lecteur dans la compréhension du récit :

> Plus le lecteur est jeune et intellectuellement immature, et plus ses émotions affectent tout ce qu'il entreprend. Il n'est donc guère capable (…) d'empêcher son inconscient de dominer et de déformer ce qu'il essaie consciemment de comprendre.[228]

Ainsi la lecture du personnage est-elle susceptible d'être déformée à la fois par les sentiments avec lesquels le jeune lecteur aborde sa lecture et par ceux que le personnage éveille en lui.

III-Des modèles identitaires :

Dans les résultats de notre enquête, nous avons enregistré deux cas intéressants dans les réponses des enquêtés concernant l'item n°18 : «A quel personnage peux-tu t'identifier ? », renseignant ainsi sur l'ambiguïté et la complexité du processus de l'identification.

Nous avons noté dans ces deux réponses, que nous commenterons en détails plus loin, la présence de deux types d'identification, diamétralement opposés : le premier témoignage renvoie à une forme d'identification, établie à partir d'une transposition du réel, où l'enquêtée « se retrouve » dans un trait de caractère du personnage ; dans le second, la transposition s'opère, non pas au niveau de ce qu'elle est, mais au niveau de ce qu'elle aimerait être : le personnage incarne son désir d'être.

Concernant la première enquêtée, Safa (18 ans), elle dit avec une certaine autosatisfaction qu'elle se voit facilement dans les traits de caractère de Carmen de Georges Bizet dans un processus de projection assez particulier : « Je me sens aussi romantique et passionnée que Carmen, on me dit assez souvent que je suis

[228] Bruno Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, coll. Réponses, Paris, Laffont, 1981, p. 43.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

assez contradictoire ; je suis rebelle et je n'accepte pas les choses telles qu'elles mais en même temps je suis hyper sensible et quand j'aime quelqu'un je ne lui avoue jamais mes sentiment et je dissimule bien mes émotions. »

Pour ce qui est de la deuxième enquêtée, Noura (18 ans), elle procède par introjection en se représentant le personnage de Carmen comme l'incarnation de son désir d'être : « J'étais fascinée par le personnage de Carmen quand on l'a étudié en classe et j'ai même cherché le texte intégral pou mieux comprendre cette femme. Je la trouve indépendante et audacieuse et cela correspond à la personnalité que je voudrais avoir. En plus elle est très féminine et pleine de vie. »

Ainsi, ces deux témoignages nous permettent de parler de deux modèles d'identification possibles :

- l'identification par projection : le lecteur retrouve sa propre image dans les traits de caractère d'un personnage, menant la même vie que lui et vivant des expériences similaires (ressemblance réelle)

- l'identification par introjection : le lecteur se projette dans le personnage qu'il désire être (ressemblance désirée).

D'ailleurs, dans le cas de construction identitaire, il s'agit en grande partie de récits proposant aux lecteurs des événements souvent coupés de leur quotidien. Wolfgang Iser explique :

> Ce n'est que lorsque le lecteur doit constituer, au cours de sa lecture, le sens du texte et ceci non pas à ses propres conditions (en faisant des analogies), mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières, que quelque chose s'exprime en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusque-là il n'avait pas conscience. [229]

En somme, pour récapituler les attitudes des enquêtés face aux personnages, nous pouvons établir le bilan suivant :

[229] *L'Acte de lecture*, 1985, op.cit, p. 97.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

1-Les élèves reçoivent leurs personnages préférés comme étant plus proches que ceux qu'ils rejettent.

2-Les perçoivent également leurs personnages préférés comme étant plus proches de leur moi idéal que ceux qu'ils rejettent.

3-Les élèves rejettent les personnages et les considèrent comme semblables entre eux.

Ainsi les mécanismes de la réception semblent-ils variés et dépendent-ils de plusieurs paramètres aussi bien personnels que culturels : les lecteurs se construisent les sens du récit dans un jeu interactionnel avec les personnages pour s'approprier leur univers à l'image du réel ou en s'en distanciant.

Concernant les cas du rejet du personnage, nous nous sommes rendue compte que les enquêtés mémorisent difficilement les personnages, d'après les réponses de l'item n° 19 « As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ? ». Cette difficulté de se rappeler les personnages étudiés peut s'expliquer par des raisons méthodologiques : comme les élèves appréhendent les personnages à partir de « morceaux choisis » lors de la séance de lecture, ces personnages leur sont présentés en dehors des jeux relationnels du schéma narratif, ce qui nuit à la structure même du récit. Ceci peut conduire à un désintérêt et à un désinvestissement de la lecture. Catherine Tauveron explique ce détachement par « l'absence de parcours géographique du personnage ».[230]

Dans ce cas, nous comprenons mieux pourquoi les enquêtés parlent beaucoup plus de la lecture détachée et utilitaire. Ainsi, en répondant à l'item n° 10 du questionnaire « Qu'est-ce qu'un personnage ? », Nizar (17ans), qui considère que le personnage n'est qu' « un acteur qui joue un rôle dans le texte » déclare ne s'identifier à aucun personnage, même s'il admet « aimer » Cosette de

[230] *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1995, op.cit.

Victor Hugo « parce que c'est un personnage fragile mais qui exprime en même temps la force et le défi ». Il ajoute « Je pense que ma personnalité est très rare et spéciale. Personne ne me ressemble et je n'imite personne, encore moins les personnages du manuel ! ».

D'après ce témoignage, aimer un personnage ne rime pas toujours avec identification. Cet enquêté semble rejeter l'idée même de l'identification pour trois raisons, qu'il nous est possible d'interpréter comme suit :

-Tout d'abord, les propos de Nizar sont véhiculés par une certaine représentation de l'identification où celle-ci serait le synonyme de l'imitation.

-Cet enquêté parait avoir une certaine conception du personnage, due à la confusion entre trois concepts : personnalité, personne et personnage.

-Comme il semble avoir une image positive de lui-même et se considère comme « unique », Nizar rejette tout le processus de l'identification, y compris les personnages.

Il serait intéressant dans ce sens de signaler la prédominance de ce type d'argument dans les réponses des enquêtés qui déclarent ne pas pouvoir s'identifier à l'un des personnages du corpus scolaire, parce que ces derniers ne leur ressemblent en rien. Ces enquêtés utilisent souvent d'autres termes comme « différent », « difficile à comprendre », parfois même « compliqué » et donc « particulier », « singulier » et « unique »,[231] pour exprimer l'image plus ou moins positive qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'il serait difficile de retrouver dans l'un des personnages étudiés en classe de lecture. Nous introduisons à titre d'exemples quelques témoignages en guise de réponses à la question suivante : « As-tu trouvé un personnage qui te ressemble ? (dans un texte ou roman que tu as étudié en classe de français) :

-Je n'ai pas encore trouvé le caractère qui me correspond, qui est ''convenable'' avec moi.

[231] Voir dans les annexes l'échantillon de réponses au questionnaire.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

-Non, tout simplement parce que je crois que je suis unique et ‘’ personne’’[232] ne peut être comme moi.

-Pas encore, peut-être les années prochaines.

Devant cette attitude, nous avons pu relever trois positions chez ce type d’enquêtés :

1-Certains d’entre eux n’aiment pas la lecture[233] et ont de faibles scores en français, ils refusent d’envisager une relation entre l’exercice de l’explication de texte et leur vécu, ce qui renvoie à une certaine résistance à l’institution scolaire. Ils pensent qu’il y a bien d’autres lieux et d’autres occasions pour faire des rencontres « privilégiées » avec des « personnages ».

2-D’autres cumulent intérêt pour l’activité de la lecture et compétence langagière, sans pour autant exprimer un quelconque attachement aux personnages. Ils admettent cependant qu’il y a bien un rapport entre ce qu’on découvre dans un texte et la vie de tous les jours.

3-Enfin, le troisième groupe approuve fortement l’idée selon laquelle chaque lecteur peut trouver un personnage qui lui ressemble s’il comprend bien le texte. Ce sont des élèves qui apprécient le cours de français. Mais ce n’est vraiment pas le plaisir qui guide leur lecture, c’est plutôt l’apport culturel et civilisationnel du texte qui se manifeste par une certaine curiosité du monde et des expériences des autres. D’ailleurs, les élèves qui font preuve de sensibilité à la dimension psychologique du personnage expriment facilement leurs rapports

[232] Nous avons remplacé le pronom indéfini « quelqu’un » employé par l’enquêté par le mot « personne ».

[233] François De Singly constate, après l’étude d’un sous-groupe particulier d’élèves compétents en français et qui n’aiment pas lire, que l’un des premiers critères qui apparait dans la résistance à la lecture est le sexe et non pas l’inégalité de type culturel. En effet, De Singly explique que de nombreux garçons doués pour la lecture s’en éloignent progressivement et que ce phénomène révèle la confrontation entre les différentes disciplines. Les garçons dont il s’agit aiment les mathématiques et les sciences, qui excluent la lecture. « Le goût, l’appétit, et le bonheur : trois niveaux différents », *Le goût de lire*, 2005, op.cit, p.30.

affectifs au texte. Il s'agit de lycéens qui ne craignent pas de se découvrir ou de s'exprimer à travers les jugements qu'ils portent sur certaines figures romanesques.[234]

Cependant, il importe de souligner que l'identification au personnage « libre », « singulier », « différent » reste dominante, même si le score relatif à l'item n° 17 : « le personnage valeureux qui accomplit des actions nobles », comme nous l'avons souligné précédemment, est important. Dans ce cas, le choix des personnages positifs et surtout le personnage du jeune homme « valeureux » et « courageux » ou la jeune fille « intelligente » et « sensible » comme modèle d'identification est associé à une très forte proximité du modèle social prôné par la société à laquelle appartient l'enquêté.

Mais il est plus intéressant de constater que les résultats de l'enquête font apparaitre que seuls deux types de personnages semblent fournir un modèle contre-identificatoire : le personnage mystérieux privé d'une psychologie et le personnage plat et transparent à l'image de ceux du roman d'apprentissage.

IV-Identité et identification :

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'image qui ressort des différentes représentations des enquêtés est celle du personnage synonyme de ''personne'' avec la charge psychologique que cela suppose. Les élèves interrogés s'expriment sur le personnage en se référant à la psychologie en termes de description de comportements et d'états. Les réponses des apprenants et leurs commentaires empreints de subjectivité montrent que la lecture du récit joue un rôle important dans la « rupture » survenue entre 16 et 17 ans.[235] Les apprenants à ce stade ne sont pas toujours conscients des difficultés qu'ils rencontrent dans leur développement psychosocial, ni de la possibilité que leur offre le recours à la

[234] Ce comportement est beaucoup plus répondu chez les filles. Dans leurs déclarations et réponses, les garçons sont peu éloquents sur le sujet.

[235] C'est également la période qui permet de découvrir plus intimement les êtres humains, soi et les autres et d'établir de nouveaux rapports avec l'entourage, d'après Norbert Sillamy, Dictionnaire de psychologie, 2003, op. cit,. p. 7.

lecture des récits. Cela dépend largement et essentiellement de leur environnement socioculturel. Michèle Petit résume cette idée comme suit :

> Plus largement, les adolescents sont en quête de mots qui les aident à apprivoiser leurs peurs, à se sentir moins seuls, à trouver des réponses aux questions qui les hantent, à donner sens à leurs expériences (…). La lecture peut même être vitale quand ils ont l'impression que quelque chose les singularise - une difficulté affective, une solitude, une hypersensibilité - toutes choses largement partagées, mais souvent déniées.[236]

Cependant, l'intérêt des jeunes lecteurs pour le personnage devient de plus en plus grand, motivé par la curiosité qu'ils éprouvent à l'égard du monde des adultes. Nous nous référons à ce sujet à l'explication apportée par Claude Le Manchec:

> Le récit littéraire agit à la fois comme une décantation (de son questionnement) et une décentration (de son point de vue forcément limité sur le monde). En cela, il s'offre aussi bien au lecteur adolescent qui se hisse à un questionnement d'adulte qu'au lecteur adulte lui-même.[237]

Généralement, les jeunes s'intéressent aux choses qui occupent les adultes, ce qui leur permet de s'imaginer adultes et de choisir les modèles qui leur conviennent le mieux. Les résultats d'études menées dans ce sens en didactique[238] de la lecture et en sociologie permettent non seulement de déterminer la nature des besoins suscités par la lecture littéraire et de préciser le rapport des adolescents au récit et aux personnages du monde fictif, mais aussi de renvoyer à l'importance de la lecture pendant la période critique de l'adolescence, notamment en ce qui concerne les problèmes de l'identité.

---

[236] *Éloge de la lecture. La construction de soi*. 2003, Belin, p. 51.

[237] Claude Le Manchec, *L'Adolescent et le récit*, 2000, op.cit, p. 7.

[238] Notamment des recherches en sociologie et en didactique de la lecture littéraire. Nous citons à titre d'exemples les travaux de Martine Chaudron et François Singly (1993), Christian Beaudelot, Christine Detrez et Marie Cartier (1999), Claude Le Manchec (2000), René Léon (2000), Annie Rouxel et Langlade (2000), Catherine Tauveron (2002) et de Michèle Petit (2003).

De même, nous pouvons relever des réactions qui confirment cette idée dans les autobiographies de lecteurs rédigées par certains de nos enquêtés comme Wided (17 ans), dont les propos expriment sa projection de lectrice dans le personnage de Jeanne d'*Une Vie* de Maupassant *:*

> Même si le personnage ne me ressemble pas, je m'imagine à sa place, habitant son château et faisant de longues promenades dans la nature avec mon fiancé.

Cet exemple permet de saisir la fonction identitaire de la plupart des textes proposés. D'ailleurs, tout porte à croire que vivre par procuration permet un apprentissage de soi et une découverte d'autres « moi », comme l'écrit Jean Bellemin-Noël :

> Ce qui me touche, c'est l'évocation de mes problèmes hors de moi, où ils trouvent un cadre : j'y reconnais une autre dimension, une dimension d'Autre. Voilà des rêves qu'on partage au lieu de les inventer chacun pour soi. Et des rêves mis en mots, avec lesquels on peut jouer à volonté, à satiété, en restant éveillé. Ils donnent le droit de faire mourir ou souffrir telle ou telle, de se mettre à telle place d'ordinaire jalousement interdite. [239]

Précisons que les récits dont il est question dans la citation sont fréquemment des histoires romantiques et des contes qui autorisent cette projection mêlée au simple plaisir du dépaysement (« le château », « le prince charmant » « les ballades », etc.), de la transposition et de l'« emprunt ». Marcel Proust écrit à ce propos : « On cherche à se dépayser en lisant et les ouvriers sont aussi curieux des princes que les princes des ouvriers ». [240]

En outre, l'incidence d'un tel mécanisme dans la lecture littéraire est évidente : l'élève-lecteur peut reconnaitre dans un personnage des qualités qui répondent à son propre désir de vivre une expérience similaire. Nous

[239] *Les Contes et leurs fantasmes*, PUF, 1983, p.14.

[240] *Le Temps retrouvé*, op. cit, p. 279.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

reconnaissons dans ce cas l'identification du type projection[241] où le sujet s'approprie les objets qui se présentent à lui dans la mesure où ils sont sources de plaisir, et il les « introjecte », selon l'expression de Sandor Ferenczi.[242]

Le cas d'Amira, (18 ans), illustre également cette expérience affectivo-identitaire :

> Quand je lis un texte qui parle d'une jeune fille ou d'une femme, ce qui m'intéresse ce ne sont t pas vraiment les personnages mais leurs expériences qui peuvent m'apprendre beaucoup de choses sur la vie.

Soulignons ici que l'intérêt lectoral qu'exprime cette élève dans sa fiche d'autobiographie de lectrice émane de son besoin de s'identifier non pas spécifiquement aux personnages féminins mais plutôt à leurs expériences et aux différentes situations qu'elles affrontent. Ainsi, il parait qu'une partie des enquêtés, qui semblent avoir des habitudes de lecture participative, se trouvent plus proches des personnages qui leurs offrent des sujets de réflexion sur la vie (Amira) et sur les comportements humains (Wided). Il s'agit donc essentiellement d'extraits de romans d'amour et d'apprentissage qui permettent à ces élèves-lecteurs de satisfaire des attentes proches en faisant « travailler, sur un mode imaginaire, les schéma de sa propre expérience ».[243]

L'exemple d'Amira illustre sommairement le phénomène de l'identification « par le sexe » dont parle Christine Grabe (1989). D'après cette théoricienne, il s'agit du résultat d'une forme de réception du personnage préalable à des modèles de vie féminins ou masculins. Cette idée reste toutefois discutable[244] et pourrait éventuellement faire l'objet d'une recherche ultérieure.

---

[241] En psychanalyse, la projection est « l'opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre -personne ou chose- des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets » qu'il méconnaît ou refuse en lui ». Sigmund Freud, « Pulsions et destins des pulsions », in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1940. Trad. J. Laplanche et J-B Pontalis.

[242] Ibidem.

[243] Bernard Lahire*, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 110.

[244] Nous n'avons ni le temps, ni les moyens de traiter cette question dans le cadre de nos préoccupations didactiques actuelles.

Existe-t-il réellement des modèles de réception exclusivement féminins ? Il est à noter qu'à ce jour, il n'existe pas d'étude précise sur la façon dont se passe cette forme d'identification « féminine ».

C'est un peu la même chose pour Imène (20 ans) lorsqu'elle évoque la lecture du *Sixième jour* d'Andrée Chédid :

> Si j'étais la grand-mère d'un enfant si malade et si fragile que Hassan, je ferai la même chose que Saddika ou encore plus. Son discours plein de poésie sur l'eau…. Sa façon de dire de belles choses à son petit- fils me fait pleurer. C'est difficile de ne pas être touchée par sa tendresse…

En effet, un personnage peut émouvoir quand il exprime ses angoisses, ses sentiments les plus violents et les plus authentiques. Cette jeune lectrice s'est sans doute « mise à la place de » cette femme qui luttait contre la mort par la force de son discours amoureux. Nous remarquons au passage que c'est bien l'empathie qui a conduit ces jeunes lectrices à s'identifier à ces « héroïnes ». Annie Rouxel explique que « la transposition du texte dans la conscience du lecteur suscite à des degrés divers la créativité et l'imagination de ce dernier ».[245]

Il est donc clair que la confrontation de certains lecteurs avec les personnages met en jeu l'ensemble des processus psychiques que nous venons de commenter. Qu'importent dès lors les actions des personnages quand leurs émotions paraissent vraies aux lecteurs et que ces derniers arrivent à se les approprier. Cependant, ces exemples restent très schématiques car les formes et les degrés de l'identification varient d'un lecteur à un autre et demeurent difficiles à saisir et à analyser.

Le problème est de savoir jusqu'à quel point peut aller cette réappropriation du texte, autrement dit à partir de quel moment l'enseignant doit intervenir pour réguler certaines émotions ou jugements sur le personnage.

---

[245] « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », 2008, colloque *Le texte du lecteur*. Toulouse le Mirail.

V-Les limites de l'identification en classe de lecture :

Quoi qu'il en soit, ce type d'expérience esthétique, éventuellement limitée par le contexte scolaire, reste relatif. C'est pourquoi Henri Debesse[246] introduit l'idée de l'aspect ludique dans le processus d'identification car pour lui, il s'agit d'une activité que le sujet s'est donnée lui-même, laquelle activité n'occupe qu'un temps bien délimité. Il ajoute que ce type de lecture se révèle relativement aisé, même si, comme il arrive souvent, il est dicté par le contexte pédagogique. C'est alors que le jeune lecteur arrive à trouver son identité et que sa quête prend fin. Dans ce cas bien précis, trouver son identité n'est pas s'affirmer et savoir qui l'on est, mais c'est surtout savoir se positionner par rapport à ses angoisses et ses interrogations, c'est-à-dire accepter la vie.

S'il en est ainsi, c'est qu'au fond la fiction montre ses limites au lecteur et souligne symboliquement que devenir adulte consiste à entrer dans l'âge des choix, c'est-à-dire avoir conscience des limites de ses actes et de son individualité et mettre ainsi fin au statut indéterminé de l'adolescence.

Une conclusion s'impose déjà : au lycée, les activités autour du texte littéraire limitent ses pouvoirs sur les élèves-lecteurs car les méthodes employées dans l'apprentissage de la lecture restent profondément utilitaristes et ne laissent que peu de place au simple plaisir de lire et de trouver dans le texte en question les échos qui leur permettent de grandir et de mieux vivre.[247]

---

[246] Cette manière de lire telle que la définit Henri Debesse se rencontre déjà chez l'enfant puisqu'elle se développe à partir d'un véritable « comme si » qui se déplace du plan des jouets, des animaux et des personnes de son entourage à celui des personnages des histoires qu'on lui raconte ou qu'il lit. D'ailleurs, cette manière de lire ne peut correspondre à une volonté d'oubli, de rêve ou d'évasion ; elle correspond plutôt à un jeu. *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit, p.75.

[247] En parcourant les différents discours pédagogiques accompagnant les textes-récits, nous remarquons que l'activité de « décorticage » du texte passe le plus souvent par un mode de questionnement plutôt impositif -comme l'emploi des pronoms d'implication *« on »* et *« nous »*[247], le recours aux injonctions « *montrez que* » et « *relevez* »- accompagné d'une nette tendance à fournir une interprétation toute faite du texte par la formulation de questions portant déjà leurs réponses comme le prouvent les énoncés suivants :

Ceci explique en grande partie le rejet des lectures scolaires obligatoires, comme le montrent le résultat suivant : 37 % des enquêtés déclarent ne pas aimer l'activité de la lecture en classe de français dans la réponse à l'item 2 du questionnaire. Ce constat de rejet est à mettre en rapport avec l'exigence d'efficacité qui pèse sur les élèves et les amène à concevoir la lecture littéraire et le plaisir de lire comme deux domaines catégoriquement séparés. Poussant plus loin l'étude des différentes attitudes des élèves-lecteurs (tous niveaux et sections confondus), nous leur avons demandé dans le test de représentation de dire en 4 mots ce que représentait pour eux cette activité. Comme nous pouvons le constater d'après le vocabulaire qu'ils ont employé, les apprenants se représentent le travail autour du texte comme un exercice scolaire avec des finalités purement pédagogiques :

- l'éducation, la réussite, c'est très important, un travail nécessaire.

- comprendre, analyser, enrichir, apprendre.

- pour améliorer le vocabulaire, rechercher des mots clés.

Cependant, peu d'expressions font référence au plaisir: l'imagination, un enrichissement, un autre monde, notre vie, etc.

Michèle Petit souligne l'écart entre la valeur de la lecture synonyme de plaisir et de liberté et la lecture scolaire, imposée par l'exercice de l'explication de texte comme suit:

> Il y a probablement contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, et les

---

- « En quoi les livres qu'elle lit ont-ils un rôle déterminant dans la formation de l'esprit romanesque de la jeune fille? » (P), p.13.

-« Comment la mort est-elle associée à l'amour dans les propos d'Eléonore? Quelle est la figure de style qui le souligne? » (T.T), p.69.

exercices faits en classe, dans un espace transparent, sous le regard des autres. [248]

Dans le même ordre d'idée, René Diatkine constate que l'exercice de la décomposition du texte par le questionnement pédagogique contribue largement à la dévaluation de la lecture :

> Rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile. [249]

Le Manchec ajoute à ce propos :

> Le choix du récit présenté en classe, le moment où on le présentera et le type de questionnement vont jouer un grand rôle dans l'implication du lecteur. (…) Si l'on peine à trouver des récits qui « marcheraient » à coup sûr, c'est que la marche ne correspond pas à la complexité des envies mais aussi des craintes du lecteur.[250]

C'est probablement pour cette raison que certains élèves ont quelquefois des « rapports ambigus »[251] avec le texte littéraire. Nous pensons qu'il serait nécessaire, afin de privilégier la rencontre entre le récit et l'adolescent, de développer l'attention esthétique qui constitue l'un des enjeux majeurs de la lecture littéraire. Nous supposons ainsi que pour plusieurs élèves, le plaisir esthétique n'est possible que si la dimension affective a été sollicitée. C'est seulement lorsque l'élève-lecteur se sent véritablement impliqué dans le travail entrepris en littérature qu'il accepte de jouer le jeu et de se laisser à son tour

---

[248] *Éloge de la lecture: la construction de soi*, Paris, Belin, 2002, op.cit., p. 29.

[249] Les Cahiers d'Access n° 4. « Hommage à René Diatkine. » Anthologie de textes théoriques écrits par René Diatkine sur le thème des livres et du développement de l'enfant, et un regard sur les pratiques des animatrices.

[250] *L'Adolescent et le récit*, 2000, op. cit., p. 26.

[251] Parlant de l'attitude lectorale des adolescents scolarisés au niveau secondaire, Jean-Louis Dumortier (2001) note que « de manière générale, leur attitude est moins favorable que celle du professeur, et certains apprenants en particulier peuvent avoir une attitude nettement hostile ». *Lire le récit de fiction,* 2005*,* op. cit., p.172.

transformer par l'objet qu'il lit. Alors, ce jeune lecteur peut accéder au plaisir esthétique :

> Plaisir mêlé de découverte et de reconnaissance, d'admiration et de distance face à un objet que l'on sait d'autant mieux apprécier qu'on a su expliquer. Plaisir des mots et plaisir du sens fusionnant alors dans un apprentissage majeur qui fait grandir.[252]

C'est dans ce sens que nous sommes convaincue que l'imaginaire du lecteur est forcément plus sollicité par le récit intégral que par un récit « découpé ».

Conclusion :

Comme nous l'avons constaté plus haut, les différentes réponses et déclarations des enquêtés peuvent être appréhendées comme des réactions aux sollicitations du texte littéraire en classe de français. Nous avons compris que les conditions et les modalités concrètes de l'enseignement apprentissage de la lecture littéraire suscitent chez certains élèves des inhibitions[253] par rapport à l'activité analytique du texte suscitant ainsi des rapports de rejet ou d'indifférence aux personnages étudiés en classe. En effet, comme le constate

Nous pensons que les élèves-lecteurs développent vis-à-vis des personnages des représentations et des conduites de toutes sortes, articulées à d'autres pratiques culturelles et inscrites elles-mêmes dans ce moment particulier de leur existence. De plus l'âge de ces élèves correspond à la période de l'adolescence, synonyme de découvertes de nouvelles relations sociales, mais aussi d'adaptation à des situations inconnues où ils mettent en œuvre diverses stratégies d'apprentissage : répétition ou reproduction de conduites anciennes,

---

[252] Pascal Gossin et Isabelle Lebart, *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question*. Édit. CRDP, Alsace, 2008, p.139.

[253] Fanny Renard résume la situation comme suit : « L'explication de texte nouvelle (au lycée) perturbe parce qu'elle poursuit d'autres buts que la levée des difficultés de compréhension. », Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations, 2011, op.cit,. p.185.

errance avec quelquefois abandon d'anciens repères et créations de nouvelles relations.

Nous supposons donc que nombre d'entre ces élèves présentent bien des similitudes dans leurs conduites avec certains personnages étudiés en classe tels que les jeunes hommes ou jeunes filles rencontrant l'amour pour la première fois, les enfants maltraités, délaissés par leurs parents et des jeunes filles souffrant de différents complexes tels que la laideur physique, la timidité, la pauvreté, le mépris des autres, etc.

Par ailleurs, au cours de notre analyse, nous avons relevé de nombreux cas de causalité en boucle où deux phénomènes observés s'alimentent mutuellement. Ces corrélations étaient purement descriptives et nécessitaient également des interprétations d'ordre sociologique et psychologique que nous ne sommes pas en mesure de donner dans le cadre de notre recherche comme par exemple le fait que les filles s'expriment sur leurs choix de personnages beaucoup plus que les garçons.

En outre, l'analyse des différentes réponses des enquêtés nous a fourni une représentation synthétique des formes de rapport au personnage; elle nous a permis également de comprendre comment les différentes formes de réception des personnages s'inscrivent dans l'espace de l'activité d'explication de texte permettant d'analyser comment elles s'articulent, se complètent ou au contraire rentrent en concurrence avec cette activité scolaire.[254]

---

[254] Ce dernier point est important car comme l'explique Dominique Pasquier : « on sait que la lecture littéraire - en tant que contrainte scolaire, c'est -à- dire en dehors de toute activité libre et choisie – doit affronter désormais dans la société moderne une concurrence très sévère au niveau des usages du temps scolaire, du fait de l'augmentation considérable de l'intérêt et de la rentabilité des matières scientifiques, la place de plus en plus grande occupée par les activités physiques et l'informatique, la diversification des modes d'accès au savoir et à l'imaginaire avec les jeux virtuels, etc. Tout cela a contribué à rendre plus difficile l'intégration de la lecture littéraire dans le temps consacré aux devoirs scolaires notamment pour les jeunes générations. », « Culture du livre et nouvelles technologies chez les jeunes », *Le goût de lire*, Alain Bentolila, dir. Nathan, 2005.

En fin de compte, nous pouvons conclure que le roman est considéré dans ce sens comme l'espace authentique qui joue sur les références de l'élève-lecteur, sur ses savoirs en favorisant un apprentissage actif susceptible de le motiver à la participation dans la construction du sens qui est d'abord affective et subjective. Et parce que lire c'est anticiper, prévoir et déplacer ses attentes au fur et à mesure que le récit progresse (Wolfgang Iser, 1985), le roman permet justement de donner plus de force au « jeu » de la lecture.

Dès lors, la question essentielle pour nous est de savoir si mettre l'élève en rapport direct avec le réseau relationnel des personnages d'une œuvre intégrale permet une nouvelle perception du personnage. Afin d'aborder cette question, nous prendrons comme point de départ cette idée d'Alain Trouvé, selon qui: « toute expérience de lecture, pour autant qu'elle s'appuie sur un processus actif, intègre un volet de déconstruction identitaire à double face, psychologique et idéologique. C'est à ce titre qu'elle s'inscrit, de façon modulée, dans un processus du sujet. » [255]

Pour ce faire, nous focaliserons notre intérêt dans la troisième partie sur les réactions que pourrait susciter l'interaction entre des élèves-lecteurs tunisiens et les personnages d'un roman contemporain qui pose des problèmes d'actualité. Ainsi, nous tenterons à travers cette expérience de percevoir l'expression du vécu d'une réception complète des personnages, qui doit pousser l'élève-lecteur en dehors des limites du discours scolaire à caractère univoque.

[255] Alain Trouvé, « Lecture, fantasme et sujet processuel » *L'expérience de lecture*, textes réunis par Vincent Jouve, L'improviste, 2005, p. 236.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Troisième Partie

Le rapport au personnage de la trilogie politique de Yasmina Khadra

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre I

La réception du personnage programmée par le texte

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Notre choix de la trilogie politique de Yasmina Khadra, *Les Hirondelles de Kaboul*, *L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad*, trouve son origine dans le besoin de renouvellement du corpus scolaire actuel[256] : le besoin a été majoritairement relevé dans les résultats de notre enquête. Nous posons comme hypothèse de départ que la pratique de ce type de textes contemporains sollicite et provoque un changement des rapports de l'élève-lecteur au phénomène de la littérature, aux autres et à soi-même, tant quantitativement que qualitativement.[257] Cette pratique peut contribuer à l'élargissement du réseau de socialisation[258] de ces jeunes lecteurs et de leurs référents culturels, facilitant par là-même l'accès au texte littéraire et la prise de conscience du monde qui les entoure. En effet, aujourd'hui, l'entrée en société de l'adolescent ne se passe plus exclusivement, comme autrefois, dans des milieux délimités (la famille, les pairs..) : la fiction lui offre une vision sans cesse renouvelée du monde dans lequel il évolue. Dès lors, son initiation aux réalités de l'existence s'effectue également à partir de différentes expériences apportées souvent par les personnages des récits de fiction d'actualité comme l'explique Claude Le Manchec, « la socialisation de l'adolescent

[256] Nous entendons les extraits de romans qui figurent dans les quatre manuels de lecture tunisiens du Secondaire en usage depuis 2006.

[257] Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz, 1977.

[258] « De nos jours, la société tunisienne subit des bouleversements sociaux et culturels fondamentaux. En effet, certaines mesures qui ont été imposées par les décideurs pour tirer le pays du sous-développement économique, ont introduit des modifications trop rapides au niveau des références culturelles. La masse media et le brassage interculturel qui en découle, ont fait que la famille n'est plus la seule réserve des valeurs. Ces facteurs ont engagé les enfants dans des voies de socialisation opposées à celles des familles traditionnelles et ont ainsi provoqué une série de chocs dont la conséquence a été l'éclatement de la famille elle-même, le changement des rôles et des statuts de chacun des membres qui la composent et une espèce de « brouillage culturel » consécutif au caractère conflictuel de valeurs de compétition ». Riadh Ben Rejeb, *Intelligence, Test et Culture*. *Le contexte tunisien*, 2008, op.cit., p. 62.

s'effectue en particulier par la médiation d'individus sans existence réelle et pourtant très concrets : ce sont les personnages du récit qui sont ses alter ego, voire des modèles de comportement ».[259] Ce type de texte, en l'occurrence le récit où personnages, actions et décors mais aussi structures, formes et langue interpellent plus facilement l'élève-lecteur et lui proposent des approches souvent très directes de son univers constituent ainsi « un réservoir inépuisable de récits capables d'aider l'adolescent à élucider le monde ».[260]

Nous tenons cependant à préciser qu'il s'agit d'exposer les élèves-lecteurs à des figures non pas forcément sympathiques mais qui tentent, à leur manière, de garder un visage humain dans les prémisses de l'horreur des guerres civiles, de l'intégrisme et du terrorisme.

Dans ce sens, la lecture des romans de Yasmina Khadra devient synonyme d'une importante médiation culturelle qui réinvestit les préoccupations existentielles et les questions identitaires des élèves-lecteurs tunisiens. Cette observation peut s'expliquer par les deux motifs suivants : tout d'abord, il s'agit d'une œuvre culturelle qui reflète et infléchit un état actuel préoccupant et abordant un contexte sociohistorique hautement médiatisé, à savoir celui de guerres et de violence. Par ailleurs, nous pensons qu'une telle œuvre peut être appréciée par rapport à sa contemporanéité et à l'urgence des problèmes qu'elle soulève. D'ailleurs, au-delà de la visée idéologique, les trois romans de Yasmina Khadra réactivent des thèmes, des images et des imaginaires assez innovants : ils renvoient à des systèmes de pensée et des valeurs qui ne se situent pas nécessairement dans la ligne générale de la littérature classique à laquelle les élèves tunisiens sont habitués. C'est alors que la lecture littéraire peut faire vaciller les limites du scolaire et ouvrir au jeune lecteur les possibilités de rompre avec le quotidien.

---

[259] *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op. cit., p. 142.

[260] Ibidem.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Dans cette troisième partie, nous suivrons le plan suivant : dans un premier temps, il s'agit de décrire la construction des personnages et leurs projets narratifs dans les trois romans de la trilogie. Dans un deuxième temps, nous essaierons de relever les types de réception des personnages programmés par le texte khadrien. Nous vérifierons ensuite le degré de l'impact de cette œuvre sur un échantillon d'élèves-lecteurs, afin de mettre en relief l'effet que suscite réellement le contact avec ce type de personnage. Pour ce faire, et afin de ne pas nous perdre dans une accumulation de détails, nous avons choisi certains axes qui, selon nous, mettent en relief et de manière significative les différents rapports aux personnages.

I- Le choix du corpus : pour le roman maghrébin d'expression française :

Dans un premier temps, une définition de cette littérature, à laquelle appartient l'œuvre khadrienne, s'impose. En effet, cette littérature relève de « la littérature francophone », expression remplacée plus tard, dans les années 1960, par la formule « la littérature d'expression française ». Dans l'histoire de cette littérature, l'emploi de « francophonie » a été lui-même critiqué : tout d'abord, il semble que ce terme a signifié tellement de choses que, en soi, il ne signifie rien. Ensuite, cet emploi semble suggérer que « la francophonie apparaît d'abord comme une francophilie »[261] dans la mesure où l'on considère la langue comme fondamentalement porteuse d'une vision du monde ou du moins de la vision que l'auteur se fait de cette langue. Enfin, aujourd'hui, on parle désormais de « littérature d'expression française », dont le roman maghrébin.

Longtemps engagé dans trop de débats idéologiques, le roman maghrébin d'expression française est un univers complexe et hétérogène qu'aucune caractérisation formelle ne parvient à cerner dans son ensemble. Les auteurs inscrits dans cette littérature sont tellement différents, que ce serait une gageure pour nous que de prétendre, en quelques lignes, le définir. D'ailleurs, il ne nous appartient pas dans le cadre de ce travail de l'analyser dans son ensemble.

[261] Dominique Combe, *Poétiques francophones*, Paris, Hachette, 1985, p.14.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Il s'agit plutôt pour nous de décrire le rapport de l'élève tunisien à cette littérature. Nous posons donc comme hypothèse que la rencontre de l'élève tunisien d'aujourd'hui avec le texte maghrébin pourrait contribuer à renouveler sa perception du texte littéraire en classe de français. Par ailleurs, cette littérature peut également offrir à nos apprenants des points de repères situationnels et référentiels, qu'ils sont susceptibles d'avoir développés dans leur langue maternelle. En effet, cette littérature peut paraître plus facile à appréhender par nos élèves tunisiens car elle renferme des points d'ancrage socioculturels qui constituent de véritables repères pour le récepteur tunisien.

A notre sens, la découverte d'œuvres écrites en français, issues d'identité autre que française, permet à l'élève, dont le français est une langue d'enseignement privilégiée, d'élargir son répertoire linguistique et culturel. Cependant, la lecture des textes de cette littérature, à la fois étrangers (parce qu'écrit en langue non maternelle) et familiers (par les apports culturels) peut également dépasser le cadre général relatif aux objectifs institutionnels assignés à l'enseignement des langues, pour en découvrir le fonctionnement interne.

Afin de mieux cerner le rapport de l'élève tunisien à la littérature maghrébine d'expression française, il semble important de commencer par donner une description du statut de cette littérature dans le contexte scolaire tunisien.

1-Le roman magrébin d'expression française dans le contexte scolaire tunisien :

Rappelons à ce propos que la littérature d'expression française et plus particulièrement celle du Maghreb, est toujours considérée par les institutions pédagogiques comme objet non littéraire ou d'une importance moindre parce qu'il s'agit essentiellement de textes et d'auteurs susceptibles de déranger les jeunes tunisiens dans leurs valeurs et dans leurs perception du monde. Cette attitude participe, en grande partie, de la méprise et du double malentendu qui pèse jusqu'à ce jour sur la littérature maghrébine de la part des critiques littéraires et des institutions académiques. Longtemps prohibée en Tunisie, cette littérature se trouve aujourd'hui encore marginalisée des programmes universitaires par rapports aux « grands textes » de la littérature franco-française et complètement

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

écartée des corpus scolaires, avec 0 % [262] d'extraits de littérature maghrébine dans les quatre nouveaux manuels du Secondaire (édition 2006 et 2007).

Cependant, nous considérons comme Tahar Bekri que « la littérature du Maghreb impose de plus en plus sa reconnaissance internationale. Cela prouve régulièrement le nombre d'œuvres traduites dans les langues étrangères, les succès éditoriaux, les différents colloques et rendez-vous internationaux, le nombre impressionnant de travaux de recherches à travers le monde où plus aucun spécialiste ne peut prétendre être parfaitement à jour. Il me semble que cette reconnaissance de la littérature du Maghreb est due au fait qu'elle devient de plus en plus exigeante dans ses préoccupations et ses ambitions littéraires, du moins chez un certains nombre d'écrivains, soucieux de la problématique importante de la modernité littéraire[263] ». Nous pouvons alors convenir qu'il serait plus facile et plus efficace didactiquement d'introduire cette littérature dans le corpus scolaire et universitaire tunisien.

D'ailleurs, le dépouillement du premier questionnaire, administré à des élèves qui ont travaillé avec les anciens manuels (édition 1997-2003) où figuraient quelques extrais de cette littérature, nous amène au constat suivant : les jeunes lecteurs semblent apprécier l'étude des textes maghrébins d'expression française ; 63% des enquêtés ont donné la préférence à cette littérature en répondant à l'item n° 7 du questionnaire : « Qu'est-ce que tu préfères étudier en classe de français ? ». En effet, ils se rappellent toujours les noms des auteurs maghrébins qui figurent dans leurs manuels de lecture, tels que Kateb Yacine, Mohamed Dib, Assia Djebar, Tahar Benjelloun et Mouloud Feraoun et des personnages-héros des morceaux choisis tels que « Nedjma », « Omar », « Aini », etc.

Cependant, il se trouve que ces mêmes élèves se rappellent rarement les noms des auteurs et des personnages quand il s'agit de la littérature franco-

[262] Il s'agit des nouveaux manuels de 2006-2012.

[263] Bekri Tahar, « Écrire, lire les textes littéraires du Maghreb » dans Habib Salha (dir.) *La réception du texte maghrébin de langue française,* Collectif, Cérès, 2004, p. 47.

française. Ce constat nous conduit à reconnaitre aussi que si ces élèves sont intéressés et même parfois profondément touchés par ces personnages, ils ne peuvent pas saisir l'originalité de cette littérature et la beauté intrinsèque sans une mise en perspective similaire à celle qu'ils reçoivent et effectuent depuis des années pour la littérature franco française.

Ceci nous conduit à formuler notre deuxième hypothèse : les personnages de la littérature maghrébine d'expression française figurant dans le corpus scolaire actuel, contrairement à ceux de la littérature française, offrent aux élèves tunisiens des points de repères situationnels et référentiels tels que nous pouvons les trouver dans leur culture d'origine. Ces textes sont donc, par là même, plus faciles à appréhender vu que les points d'ancrage socioculturels peuvent aider à une meilleure appropriation de ces personnages.

2-De la proximité culturelle du texte :

C'est dans ce sens que nous avons opté pour les trois romans Yasmina de Khadra qui « inscrivent leur rondo thématique par delà les frontières de toute francité ».[264] Nous nous intéresserons essentiellement, au sein de cette trilogie aux marques de l'altérité, et ce, tout en veillant à désigner par la suite, les singularités des thèmes et des personnages. Précisons de prime abord que Khadra a su dépasser « l'éternel retour des mêmes thèmes : la femme soumise, l'enfance saccagée, le Maghrébin déchiré, le Maghreb dogmatique »[265] parce que son œuvre répond à la vocation de fiction définie par Newman comme suit : « la méthode de l'homme moderne grâce à laquelle les antinomies peuvent être désapprises ; un processus dans lequel les oppositions ne sont ni résolues ni transcendées mais rendues réciproquement évocatrices. ».[266]

---

[264] Louiza Kadari, *De l'utopie totalitaire aux œuvres de Yasmina Khadra, approches des violences intégristes*, L'Harmattan, 2007. p. 105.

[265] Habib Salha (dir.), *La Réception du texte maghrébin de langue française*, op. cit., p.9.

[266] *The Post-modern Aura*, Evanston, Northwestern UP, 1985, p.198.

En effet, Khadra fait partie de ces écrivains qui, d'après Charles Bonn, sont entrés « dans un système de lecture d'où le paternalisme n'a certes pas disparu, mais qui ne subordonne plus nécessairement sa lecture à une relation crispée entre ex-colonisés et anciens colonisateurs ».[267] De la même manière nous pouvons considérer le texte khadrien comme la manifestation d'une liberté qui permettrait aux élèves-lecteurs une ouverture très large sur le reste du monde et en particulier sur le monde moderne.

Dans le même ordre d'idées, la production khadrienne elle nous importe parce qu'elle « incorpore en son sein des résurgences culturelles et linguistiques qui peuvent être entendues comme les marques immuables d'une certaine expressivité arabophone et ce, au cœur d'un texte de langue française, (…) faisant par là même du français sa patrie artistique ».[268] D'ailleurs, à l'incontournable question « pourquoi le français ? », Khadra répond :

> Je n'ai pas choisi. Je voulais écrire. En russe, en chinois, en arabe. Mais écrire ! Au départ, j'écrivais en arabe. Mon prof d'arabe m'a bafoué, alors que mon prof de français m'a encouragé. [269]

Parallèlement à cela, et en dehors de son existence dans le roman, le personnage khadrien acquiert une « épaisseur » que le personnage « découpé » du corpus scolaire habituel possède rarement. Et même si la construction du personnage khadrien est davantage symbolique, il y a néanmoins une individualisation supplémentaire de chacun de ces personnages, que ce soit à travers son univers chaotique à l'image de Atiq dans *Les Hirondelles de Kaboul*,

---

[267] « Etapes de l'émergence de la littérature maghrébine de langue française, au regard de sa réception », *La réception du texte maghrébin de langue française*, op. cit., p. 25.

[268] *De l'utopie totalitaire aux œuvres de Yasmina Khadra, approches des violences intégristes*, 2007, op.cit., p. 111.

[269] Sur le site de l'auteur, www. Yasmina Khadra.com . , « Le choix d'une langue », Juin 2004.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

ou à travers son engagement dans le cas du jeune bédouin dans *Les Sirènes de Bagdad* ou bien à travers sa quête comme pour Amine dans *L'Attentat*.

Une autre raison peut justifier le choix de ce corpus : l'élève-lecteur tunisien, informé des réalités socioculturelles dont il est question dans le texte khadrien, peut palier à certaines déficiences linguistiques, tant il est vrai qu'entre le texte et le lecteur s'établit un « rapport dialogique[270] ». C'est ainsi que nous pouvons plus ou moins garantir un minimum d'investissement dans la lecture. En d'autres termes, si nous convenons avec Umberto Eco qu' « un texte tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire[271] », nous pouvons donc considérer qu'il serait plus facile pour un lecteur maghrébin de comprendre et de remplir les blancs[272] dont parle Eco avec ce qu'il appelle « l'encyclopédie », c'est-à-dire toute sa connaissance du monde. En effet, dans son appropriation du texte, le lecteur sollicite, outre ses compétences linguistiques, ses connaissances encyclopédiques.

Force est de constater alors que l'écriture de Khadra veille à incorporer en son sein les marques discursives propres à sa langue maternelle, particularités linguistiques qui permettent par là même au lecteur réel de relever l'originalité intrinsèque de ces textes. Nadine Sautel dit à ce propos :

> La langue de Yasmina Khadra pétrit le français dans la glaise de l'arabe parlé. Elle surprend par ses images, enchaîne comme une respiration

[270] Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, op. cit., p.143.

[271] Umberto Eco *Lector in Fabula*, 1979, trad. fr., 1985, rééd. LGF, coll. « Le livre de poche biblio », 1999, p.61.

[272] « Le texte n'et donc qu'un tissu d'espace blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce que le texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire ; (…) ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité ». Ibidem., p. p. 64-65.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

: le lecteur devient littéralement le narrateur, il va rouler avec lui au bord du gouffre.[273]

D'ailleurs, Louiza Kadari ajoute :

> Le bilinguisme semble s'affirmer au sein même de l'espace littéraire de la trilogie de Khadra et révèle, par sa nature même, la dualité identitaire qui, structurante, définit l'auteur et renvoie sensiblement à celle de ses lecteurs francophones. [274]

Certes, la trilogie de Khadra a la particularité d'appartenir à cette « littérature du double » qui, bien qu'étant inscrite dans un corpus francophone, n'a de cesse de s'inscrire dans une arabité manifeste. En d'autres termes, « l'écriture khadrienne semble bien imposer à la graphie française les marques de l'expression arabe ».[275]

D'ailleurs, nous avons relevé, à maintes reprises, l'intrusion de termes de langue arabe dans les trois romans comme suit :

-*L'Attentat* : « cheikh », « djihadiste », « Intifada », « Al-Aqsa », « l'imam », « Ammou », « haj », « amen », « hajja », « kamis », « hadith », « fakir »;

- *Les Hirondelles de Kaboul* : « qâzi », « Allahou Aqbar », « Astaghfirou Llah », « muezzin », « La hawla ! », « khôl », « une fatiha », « tej », « salat ». ;

-*Les Sirènes de Bagdad* : « safir », « Al hilal » « fedayin », « habibi », « allah ya baba », « âaryenne », « ya oualed », « tozz », « habbaytek », « Mafhoum » (*Les sirènes de Bagdad).*

---

[273] Le Magazine Littéraire, 1 octobre 2006.

[274] *De l'utopie totalitaire aux œuvres de Yasmina Khadra, approches des violences intégristes*, 2007, op.cit., p. 113.

[275] Ibidem.

Il semble aussi pertinent de noter que plusieurs termes de langue arabe, employés dans les trois romans de Khadra, ne sont pas traduits. C'est donc par le contexte que le sens se révèle au lecteur virtuel, contrairement à notre lecteur réel, qui comprend ces termes faisant partie de sa langue maternelle. Ainsi, ce dernier est convié à entrer dans un espace discursif qui lui est, plus ou moins, familier. Le texte veille à faire de cette dualité un espace d'authenticité où le lecteur arabophone peut connaître les marques de l'expression arabe, et ce, sans pour autant exclure le lecteur empirique de ce même espace.

Notre choix du texte khadrien s'explique donc, en grande partie, par cette particularité de la « littérature du double » (Louiza Kadari, 2007) qui forge un style particulier conférant à cette littérature maghrébine toute son originalité. Il nous est permis dans ce sens d'émettre l'hypothèse suivante : l'imaginaire que structure le style particulier de Khadra est dès lors collectif et repose sur une volonté de puiser dans sa propre identité pour bien assimiler la différence de l'Autre.

3-Un texte d'actualité :

Comme nous l'avons signalé plus haut, il s'agit pour nous de proposer un corpus qui rompt entièrement avec des textes qui relèvent d'une écriture « instrumentale » et « ornementale », comme disait Roland Barthes. Il s'agit d'essayer de se détacher, un tant soit peu, de toutes les formes d'écriture dites « classiques » du XIXème siècle. Nous proposons donc d'étudier des récits et des personnages, des décors, des dialogues ou des discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à des savoirs et à des expériences collectives qui constituent le miroir de notre monde moderne, celui qui préoccupe nos adultes et auquel on prépare nos élèves. En effet, nous avons constaté, dans le corpus scolaire proposé aux lycéens, qu'il y a effectivement une grande marginalisation de pans entiers de la littérature contemporaine. Cette exclusion prive, à notre sens, le jeune d'aujourd'hui d'une littérature d'actualité susceptible de le réconcilier avec la lecture.

Pour s'en convaincre, il nous suffit ici de renvoyer à la thèse d'Alain Schaffner[276] selon laquelle les romanciers du vingtième siècle ont cherché à amplifier l'impact émotif de la fiction selon trois voies principales : le personnage, l'intrigue et le travail du style. D'ailleurs, Khadra ne semble pas déroger à la règle vu que les émotions provoquées par son écriture estompent les frontières habituelles entre le roman et le lecteur parce qu'il traite des thèmes qui traduisent une tentative d'apaisement de conflits humains actuels ou passés. En même temps, il propose un texte qui parvient à éviter le moralisme et le didactisme qui se soustrait aux règles de la communication immédiate et utilitaire du roman d'apprentissage, lesquelles règles correspondent parfaitement au modèle conforme à ce que souhaitent inculquer les psychopédagogues, à savoir des conduites positives et des modèles incarnés.[277]

Corrélativement, l'impact croissant des nouveaux moyens de persuasion et d'intensification de l'émotion conduit certains romanciers contemporains, tels que Khadra, à rechercher un contact émotif de plus en plus intense avec le lecteur. Il peut s'agir de provoquer une émotion en bouleversant l'horizon d'attente du lecteur en termes de valeurs telles que l'amour, le sacrifice, la résistance, etc.

Il nous faut néanmoins ajouter ici que la trilogie de Khadra est également un texte qui s'adresse aux jeunes d'aujourd'hui parce qu'il s'agit d'une fiction qui serait incompréhensible sans une connaissance du changement d'attitude de l'humanité tout au long du dernier siècle. Il semble également intéressant de noter qu'aussi bien sur le plan fantasmatique que sur le plan réaliste, l'histoire est proche des inquiétudes du jeune tunisien arabo-musulman, qu'elles soient dirigées

---

[276] *Pourquoi la fiction ?*, Seuil, 1999.

[277] D'ailleurs, les deux sociologues Maurice Fouquet et Séverin Strasfogel l'affirment assez explicitement : « Toute technique pédagogique (…) est manipulation. Et le problème renaît sans cesse de la finalité, explicite ou implicite, de cette manipulation. Ainsi, l'expression du modèle, qui devient obsession du modèle, n'est pas l'exclusivité du système traditionnel. Tout système pédagogique est bâti à l'image d'un modèle quel qu'il soit », *L'Audiovisuel au service de la formation des enseignants*, Delagrave, Paris, 1972, p. 254

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

vers lui-même ou vers le monde, l'invitant sans cesse à faire l'expérience de l'altérité. Dina Pavageau explique ce besoin comme suit :

> Le jeune lecteur est très curieux. Un nombre de plus en plus grand de héros littéraires fait partie de son cercle d'amis. Les personnages des œuvres classiques, Robinson Crusoé ou Don Quichotte ou Tom Sawyer (…) ne lui suffisent plus. Non, leur cercle s'accroît d'année en année. Notre critique n'a pas encore réussi à analyser le fond de ce problème.[278]

Il est donc clair qu'il s'agit de prendre les motivations des élèves en considération et de faire en sorte que le travail sur l'œuvre ne se limite pas seulement à l'étude des normes esthétiques et thématiques. L'horizon d'attente, qui se confond essentiellement avec les préoccupations socioculturelles des récepteurs, hérite aussi de tout un système de valeurs morales et de besoins psychoaffectifs relatifs à l'identité du lecteur et à l'affirmation de soi.

En effet, en ce début du XXIème siècle, il est possible de relever chez les romanciers les plus novateurs un travail sur l'impact affectif de l'écriture. Khadra pourrait s'inscrire dans ce mouvement, dans la mesure où il se dégage de son écriture une certaine forme de lyrisme,[279] vecteur d'empathie, qui joue indéniablement, comme nous allons le montrer ultérieurement, un grand rôle en termes d'impact affectif.

II -« L'effet-personnage » dans la trilogie :

Le lecteur reçoit essentiellement les œuvres littéraires à travers les personnages qui constituent les éléments essentiels de la narration. Afin d'analyser la réception des personnages programmée par le texte, nous nous appuierons sur la théorie que développe Vincent Jouve dans *L'Effet-personnage dans le roman* qui valorise le rôle du lecteur dans la construction du sens. Pour ce

---

[278] Pavageau Dina, « Gorki et l'enfance », p. p. 93. 99, dans Europe n° 465- 466 janvier - février 1968.

[279] En effet, cette forme de lyrisme est notamment perceptible dans langage poétique de certains personnages principaux de la trilogie comme Mussart dans *Les Hirondelles de Kaboul* et Amine Jaafari dans *L'Attentat.*

faire, nous avons dégagé les deux grands axes qui vont nous permettre d'analyser la réception du personnage khadrien:

- La construction oscillante du personnage dans un processus où il s'agit d'étudier des procédés textuels qui visent la participation du lecteur dans la construction du personnage.

- Le rôle du personnage dans la constitution du « jeu littéraire »[280] tel qu'il est mis en scène à l'intérieur même des récits où il est question de l'étude des différentes représentations des personnages dans l'imaginaire des élèves-lecteurs, récepteurs des trois fictions.

Se démarquant des grands pionniers qui se sont intéressés à l'interaction texte-lecteur, Vincent Jouve s'est consacré à la modélisation de la réception du personnage romanesque. En effet, son étude se distingue par le fait qu'elle insiste sur la relation psychologique intense que le lecteur peut entretenir avec les personnages, ce qui constitue le fondement même de notre réflexion. Cette idée, au cœur même de l'étude de Vincent Jouve, est essentiellement centrée sur le « pôle esthétique » du récit.

Reprenant la théorie de Michel Picard, Jouve scinde le concept de lecteur en trois instances : le « lectant », le « lisant » et le « lu ». Tout d'abord le « lectant », cette entité qui a pour but de déterminer l'axiologie du texte, envisage le personnage comme un pion à l'origine d'un jeu de prévisibilité. Cependant, toujours selon Vincent Jouve, une trop grande prévisibilité est signe d'ennui.

La deuxième instance, « le lisant », considère le personnage comme un autre être humain. Il pourra ainsi sympathiser avec les personnages de trois manières différentes. Il y a tout d'abord « le code narratif » qui permet une identification au personnage puis « le code affectif » qui induit la sympathie du

[280] Michel Picard emploie la métaphore du jeu pour donner accès à la complexité du processus de la lecture : «Concevoir effectivement et strictement la lecture comme jeu signifiait se référer avec obstination aux caractéristiques et aux fonctions du jeu pour la décrire: cela semble avoir permis de comprendre tout ensemble le besoin qui nous pousse à lire, les plaisirs que nous en retirons, leurs effets variés et surtout ce que serait la littérature.», *La lecture comme jeu*, 1986, op.cit., p.294.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

lecteur envers les personnages, et enfin « le code culturel », qui permet de déterminer l'axiologie du lecteur comme étant soit neutralisée soit actualisée, à travers sa proximité culturelle par rapport au personnage.

La troisième entité est donc « le lu », qui correspond à « l'effet-prétexte » ou la fonction cathartique de l'identification concernant le pôle inconscient du lecteur. Cette entité considère les personnages comme des prétextes pour vivre des actions « interdites » à travers les personnages. L'être de fiction sert de support permettant au lecteur de vivre imaginairement les désirs interdits et les tabous de la société. Le personnage lui apparaît comme le « prétexte » qui l'autorise à rencontrer librement ses pulsions refoulées. Vincent Jouve rattache ces pulsions à trois formes de libido, elles-mêmes liées aux modalités du savoir, du vouloir et du pouvoir. Il s'agit tout d'abord de la « La libido sciendi » du « lu » qui entre en jeu chaque fois que le personnage, poussé à une quelconque forme de "voyeurisme", perçu comme une pulsion scopique vers des scènes érotiques ou criminelles, observe secrètement des corps en action. Ensuite nous avons la « la libido sentiendi » représentée par les épisodes où entrent en tension des pulsions de vie et de mort, de désir et de peur. En troisième lieu, vient la « la libido dominandi » qui intervient quand un personnage révèle sa soif de puissance et de gloire en se plaçant en position de supériorité par rapport à d'autres êtres romanesques. Il s'agit en fait du désir d'être, de se poser comme moi en opposition aux autres.

Ces trois modalités de la réception du personnage vont nous permettre de répondre aux deux interrogations suivantes : quelle serait l'entité prédominante sollicitée par le texte de Khadra ? Et quelle lecture est ainsi programmée par l'œuvre ?

Notons du prime abord que « Le lu » semble avoir un rôle prédominant dans le texte de Khadra étant donné que l'œuvre décrit les différentes scènes d'exécution ou de torture avec des détails atroces : la scène de l'exécution de Suleyman dans *Les Sirènes de Bagdad*, « la tête de Suleyman explosa comme un melon »[281] ou celle de torture :

[281] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 67.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

> Sayed glissa la tête du capitaine dans un pan d'emballage en plastique et, avec l'aide de Rachid, il l'étala au sol. L'officier se débattit follement. Le sac blanchit de buée. Sayed serra très fort la gueule du sac autour du cou du capitaine. Ce dernier manqua très vite d'air et se mit à se contorsionner et à gigoter. Son corps fut traversé de convulsions brutales qui mirent longtemps à s'espacer avant de ramollir ; elles cessèrent d'un coup après un ultime soubresaut.[282]

Il en est de même dans *Les Hirondelles de Kaboul* où le supplice de la prostituée lapidée est également décrit dans le moindre détail : « À la troisième tentative, il atteint la victime en pleine tête et voit, avec une insondable jubilation, une tache de rouge éclore là où il l'a touchée ».[283] Et même si le meurtre d'Omar le caporal dans *Les sirènes de Bagdad* a eu lieu hors de la vue du lecteur et du, ce dernier peut aisément imaginer ce qui s'était passé dans la petite pièce qui « empestait » puisque comme nous le rapporte personnage-narrateur : « n'ayant pas entendu de cris ni détonation, j'avais pensé que le pire avait été évité. Puis je vis Hassan s'essuyer les mains maculées de sang sous ses aisselles, et je compris ».[284] Des actions similaires sont relevées dans *L'Attentat* avec des scènes d'horreur également : « Près de moi un vieillard défiguré me fixe d'un air hébété ; il ne semble pas se rendre compte que ses tripes sont à l'air, que son sang cascade vers la fondrière. » [285]

Cependant, et à l'encontre de la mise en scène, souvent spectaculaire, de la violence exercée sur les corps de certains personnages, les scènes érotiques semblent être beaucoup plus suggérées réduisant le lecteur au rôle dE voyeur : « Omar était couché sur une paillasse, nu comme un ver, la jambe par-dessus la hanche de Hany dont le corps diaphane était entièrement dévêtu ».[286]

---

[282] Ibidem., p. 204.

[283] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.16.

[284] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 238.

[285] *L'Attentat*, p. 9.

[286] Ibidem., p. 238.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Dès lors, il parait que le récepteur programmé et attendu dans les trois textes de Khadra est surtout le lecteur cherchant un investissement pulsionnel. En effet, seule « la libido dominandi » des personnages est mise en relief ici, dans le sens où les héros sont le plus souvent opposés aux autres personnages et exercent cette libido sur les autres. Nous remarquons notamment cette force d'opposition aux autres dans *Les Hirondelles de Kaboul* où Mohsen et Zunaira n'acceptent pas le régime des talibans, ou dans *L'Attentat* où Amine ne cesse de critiquer et d'affronter les militants palestiniens. En définitive, comme nous l'avons déjà démontré plus haut, « le lu » semble être l'instance prédominante du lecteur qui reçoit les personnages comme de simples prétextes lui permettant de vivre des situations interdites. De ce fait, nous pouvons ici envisager que cette instance est sollicitée pour mieux interpeller « le lectant ». Quant au « lisant », c'est-à-dire la part du lecteur qui envisage les personnages comme des personnes, il est sollicité de manière plus ou moins relative dans les trois textes de Khadra.

Par ailleurs, la forme romanesque, qui ancre les événements dans un contexte sociopolitique réel, confère une certaine « autonomie » aux différents personnages, dans la mesure où le lecteur a la sensation que chacun d'entre eux se confie à lui. De plus, même si l'identification aux héros semble difficile du fait même que ce sont des personnages qui traversent des épreuves épouvantables dans des pays chaotiques, il serait possible qu'il y'ait une identification, non pas aux personnages, mais à leur condition existentielle, et ce, à travers les sentiments de solitude ou de souffrance de ces personnages que nous avons analysés plus haut. D'autre part, nous constatons que c'est « le code affectif », induisant la sympathie du lecteur, qui semble dominer dans les trois œuvres. En effet, même si les héros de la trilogie ne sont pas des victimes au sens traditionnel du terme, ils semblent tout de même être les victimes d'un chaos politique ou d'un destin qui les écrase sans cesse. « Le lisant » sympathise donc au sens fort avec les personnages.

Cependant, « l'effet-personnage » le plus important, d'après Vincent Jouve lui-même, semble alors devoir être celui dont l'instance lectrice est « le lectant », car ce dernier a deux rôles : d'une part, il essaie de prévoir le texte (« lectant-jouant ») en organisant les différents éléments du roman et ses propres références

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

; et d'autre part, il interprète le texte (« lectant-interprétant ») en recevant les idées des personnages et en reconstruisant l'axiologie du texte. C'est donc ce « lectant-interprétant » qui décryptera véritablement l'œuvre et qui essaiera de définir son sens. C'est bien également le lecteur-type stipulé par le texte puisque l'œuvre met en relief la compétence du lecteur et le renouvellement de la vision du monde.

En n nous appuyant sur la théorie de Vincent Jouve, nous tenterons de démontrer qu'il existe effectivement dans les trois romans de Khadra, de manière relativement évidente, une volonté de persuasion du texte régie essentiellement par « le code affectif ». Pour ce faire, nous examinerons dans un premier temps la construction des personnages principaux qui en seraient les éléments clés.

1-Des héros problématiques :

Dans *L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad*, le personnage principal est le narrateur puisqu'il est le seul personnage qui intervienne de manière active et autonome. Le lecteur reçoit donc le discours du personnage principal comme le message du texte. En effet, le dire du personnage demeure essentiel en ce qu'il est susceptible de séduire l'interlocuteur et de l'entrainer dans le for intérieur du personnage en question. De plus, le « vouloir-faire » du narrateur est différent de son « pouvoir-faire », ce qui le rapproche d'une véritable personne, contribuant par là même à séduire le lecteur.

En ce qui concerne *Les Sirènes de Bagdad,* c'est le personnage-narrateur qui apparaît comme le héros du texte. Ceci est postulé par de nombreux indices textuels : le récit commence par lui « Je suis arrivé à Beyrouth, il y a trois semaines… »,[287] et se termine par sa mort imminente : « Qu'ils fassent vite. Je ne leur en voudrai pas. D'ailleurs, je n'en veux plus à personne. »[288] De plus, il apparaît comme le personnage le plus naïf avec son caractère timide et pudique : « Qu'est ce que ça fait, lorsqu'on embrasse une fille sur la bouche ? Je n'ai jamais embrassé une fille sur la bouche. Je ne me souviens pas d'avoir pris la main d'une

[287] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 8.

[288] Ibidem. p. 318.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

cousine, de m'être approché de très près d'une idylle ».[289] C'est donc à travers les paroles de ce personnage et son rapport avec les autres que le lecteur reçoit le texte. En définitive, cette œuvre semble être conçue comme une critique des différentes formes de terrorisme, d'extrémisme et de violence.

Il se dégage de cette brève analyse que la réception programmée par le texte semble être celle du personnage « tragique », qui prend conscience de sa mort à la fin du récit « C'est donc ça ; c'est fini, *je ne suis plus*… ».[290] Le texte programme d'emblée une réception positive du jeune bédouin de Kafr Karam, ce qui conduit le lecteur à une reconstitution du monde. Ce dernier ressent de plus une sorte de malaise dû au tourbillon du texte qui le sollicite sans cesse et le bouscule à travers une succession d'images à la fois poétiques et violentes. La dénonciation de la violence et de l'injustice est de ce fait essentielle, puisque ces héros sont sans cesse en lutte contre l'extrémisme dans les sociétés modernes.

Dans *L'Attentat*, le titre permet d'identifier d'emblée le personnage principal, doublement victime de l'attentat palestinien et du raid israélien. Le héros est sans aucun doute Amine Jaafari qui, sur le plan structurel, ouvre et termine le texte. De plus, il apparaît comme le personnage le plus complexe et le plus poétique vis-à-vis des socio-types ou des personnages caricaturaux du roman. Il semble alors que la dénonciation du terrorisme est essentielle dans les trois romans, puisque le héros est sans cesse en lutte contre l'idéologie islamiste, largement perçue de manière négative dans le texte. Le trajet de destruction du héros est de plus émouvant vu que lui aussi est dirigé par une puissance qui le pousse et l'écrase tout à la fois. Ce personnage est également élevé au rang de héros à travers la quête de la vérité et de sa propre identité et la conquête de soi à travers ses errances dans l'espace ou la mémoire.

Dans ce contexte, c'est Atiq Shaukat qui doit être appréhendé *a priori* comme le personnage principal dans *Les Hirondelles de Kaboul* parce que, d'une part, ce personnage ouvre et clôture le roman, et d'autre part, son statut dans la

[289] Ibidem., p. 312.

[290] *L'Attentat*, p. 245.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

narration est relativement essentiel. À travers la construction complexe de ce personnage, le texte de Khadra semble donc être une invitation à reconsidérer un certain type de personne déshumanisé dans la société, représenté par un taliban geôlier, meurtri dans un régime qui nie tout aussi bien l'homme que ses valeurs de liberté. Il y a donc une dualité radicalement opposée entre la vision de la société traditionaliste et la vision transcendantale opérée par cet auteur.

En effet, il nous semble que l'enjeu de cette dualité est important, dans la mesure où cela peut poser problème dans la réception de ce type de personnage : le fait qu'un taliban soit le héros d'un texte stipule d'emblée une réception particulière chez le lecteur. Tout d'abord cela tend à « ré-humaniser » les intégristes. Or, face à une vision stéréotypée, voire manichéenne de la société, Khadra oppose une illustration transcendantale de ce personnage. Celui-ci est une entité complexe à la fois douce et violente; et il n'est pas une « bête féroce » comme les autres talibans. Il va donc y avoir à travers ce démenti, une interrogation et une invitation à reconsidérer ce type de personne et la société dans son ensemble. Tout comme dans *L'Attentat*, il y a également une invitation à revoir le clivage bourreau/ victime ou plus largement une invitation à pénétrer la souffrance et la solitude d'individus au destin dramatique. *Les Hirondelles de Kaboul* a ainsi une axiologie similaire à celles des deux autres textes. Il y a donc non seulement une portée existentielle, susceptible de séduire le lecteur, mais surtout des interrogations qui dénoncent une certaine réalité.

Une volonté de montrer un nouveau monde, ou tout du moins de critiquer le monde tel qu'il est à travers ses stéréotypes et ses conventions, traverse ainsi ce roman. Là aussi, la vision traditionnelle du réel est transformée ; d'ailleurs nous percevons à travers ce dépassement la volonté de modifier le regard du lecteur, à travers divers procédés. C'est ce que nous allons essayer de montrer dans l'analyse suivante.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

2-Des personnages en transformation :

Dans les trois romans que nous analysons ici, les personnages principaux, à savoir Amine, le jeune bédouin, Mohsen, Atiq, Zunaira et leurs compagnons sont décrits au début du récit comme des personnages ordinaires, qui, néanmoins basculent progressivement dans l'univers de la violence. Cependant, contrairement aux autres personnages, cette violence est autre dans le cas du jeune bédouin. En effet, nous pouvons considérer que ce dernier est constamment rempli de souffrance due à son impuissance face aux « brutes bradées de grenades et de menottes (qui) sont venus apprendre aux poètes à être des hommes libres. »[291]. À Bagdad, sans repères ni ressources, miné par la honte, il devient une proie rêvée des Islamistes radicaux. Recruté et manipulé, il décide de se sacrifier pour la « Cause », mais ne sait pas encore qu'au lieu d'une bombe traditionnelle, il sera porteur d'un virus dévastateur pour l'humanité.

C'est finalement par l'exposé de cette forme de dualité que le texte khadrien donne à lire les marques d'une violence communautaire qui touche au plus près le quotidien arabo-musulman actuel. En définitive, les personnages sont obligés de nier leur passé, et ce, afin d'intégrer une vie nouvelle en adéquation qu'avec les aspirations du groupe. Ainsi, Zunaira, qui « n'est plus la femme d'autrefois », devient une « créature qui a décidé de ne plus se dépêtrer de son tchadri (et qui) a sombré délibérément dans un monde abominable ».[292] Dans le même temps, son époux Mohsen, semble être entraîné, presque malgré lui, par l'hystérie de la foule en quête de sang en participant à la lapidation d'une femme accusée d'adultère. Les étapes de cette transformation sont détaillées par le personnage lui-même et font l'objet de l'aveu qu'il va faire à son épouse :

> -J'ignore ce qui m'est arrivé, aujourd'hui. Jamais je n'ai connu cette impression-là auparavant, (…) J'étais comme dans les vapes et j'errais comme ça, à l'aveuglette, incapable de reconnaître les rues que j'arpentais de long en large sans parvenir à les traverser. Vraiment bizarre. J'étais dans une sorte de

[291] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 19.

[292] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.48.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

brouillard, je n'arrivais ni à me souvenir de mon chemin ni à savoir où je voulais aller.

-Tu as dû rester longtemps au soleil.

-Il ne s'agit pas d'insolation

(…)

Mohsen hésite un moment et demande, la voix atone :

-Est-ce que j'ai changé ?

-Pourquoi me poses-tu cette question ?

-Je te demande si j'ai changé.[293]

Ce changement ressenti par Mohsen est signalé par la manifestation d'une violence, inhérente à la communauté à laquelle il appartient. Sans entrer dans les détails de cette évolution, nous insistons néanmoins sur l'idée que les personnages se transforment peu à peu, au gré des événements intégristes et radicaux.

Dans tous les cas, le héros khadrien s'avère être complexe et porte le sens du texte en lui-même et dans ses rapports aux autres. Autrement dit, chaque héros invite le lecteur à reconsidérer le monde en lui donnant à sentir et à ressentir et sollicite ainsi en lui l'instance du « lectant-interprétant ». Les personnages de Khadra partagent parfois des caractéristiques communes dans leur construction. En nous appuyant sur ces caractéristiques, nous nous proposerons dans le chapitre suivant de nous arrêter, en premier lieu, sur les traits communs qui nous permettront ensuite d'analyser les dispositifs de la réception esthétique de ces personnages programmée par le texte lui-même.

[293] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 29.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

III -Les indices d'un récit émotionnel :

Si nous admettons que l'esthétique détermine la réception des œuvres par le lecteur car tout est lié, les personnages deviennent ainsi les porte-parole d'une nouvelle vision de la société qui agit sur le lecteur. Tout concourt ainsi pour qu'un lien d'empathie se crée entre le lecteur et les personnages d'un côté et entre le lecteur et l'auteur de l'autre, afin de donner ainsi plus de portée à l'œuvre. De ce fait, nous ne manquerons pas de souligner que les textes de Khadra sont « pluriels », pour reprendre un mot bien connu de Roland Barthes, et complexes tant au niveau de leur construction qu'au niveau de leur réception. De plus, ils semblent soutenir un véritable « plaisir du texte » à travers un nouveau langage défini par Khadra lui-même comme une « façon singulière de raconter » :

> Je crois que j'ai un style. Mes lecteurs disent le reconnaître entre mille. C'est une façon singulière de raconter, écrire et traiter d'un sujet. Ma langue reste très proche de ma sensibilité de bédouin et je ne peux concevoir un texte sans l'installer dans cette poésie qui a, depuis des siècles, bercé les miens.[294]

Dans le même ordre d'idées, nous tenterons de montrer dans cette analyse que le style khadrien est susceptible de créer un personnage nouveau capable de déterminer une attitude active du lecteur et de l'inviter à ressentir et à comprendre.

1-L'imbrication fiction/réalité :

Dans un contexte politique identifiable qui n'est pas seulement une toile de fond dans cet espace romanesque, le personnage se manifeste comme l'objet majeur abordé par ces textes. C'est parce que les trois intrigues gravitent autour de cette problématique du religieux, du politique et de l'extrémisme contemporain qui ébranle nos sociétés qu'il nous semble pertinent de distinguer la réalité qui constitue la trame narrative de ces romans afin de pouvoir aborder, par la suite, la question de l'identification des jeunes lecteurs aux personnages de la trilogie.

---

[294] Yasmina Khadra, Rue des Livres, 19-11-2007, propos recueillis par Marie-Laure sur http://www.rue-des –livres. com. /interview/12/ Yasmina khadra.html

Il y a certes un nombre important de détails significatifs qui accréditent le réalisme lors d'une lecture « de surface ». Cependant, une lecture plus attentive révèle une portée tragique et mythique. Ce n'est pas tant le réalisme qui touche le lecteur que les éléments qui viennent s'y agglomérer ou l'interaction entre la fiction et la réalité. Les trois personnages principaux, même s'ils ont des caractéristiques réalistes, ils se trouvent transfigurés par leur condition humaine marquée par la souffrance. Les lieux, la temporalité, la forme viennent accentuer la portée tragique des personnages, véritables héros tragiques, qui se trouvent parfois même élevés jusqu'au statut de héros mythiques : martyr de l'amour (Atiq), martyr de la paix (Le jeune bédouin) ou martyr de la vérité (Amine).

Les trois textes dénoncent la société actuelle en mettant en scène des personnages marginaux, cependant, il ne s'agit pas de misérabilisme. L'auteur n'apitoie en aucun cas le lecteur sur la condition existentielle de ses personnages, mais il les transfigure et les rend héroïques, comme nous l'avons démontré plus haut. Il y a bien un saut du réel à sa représentation; et on pourrait même parler de renversement de l'ordre social établi. Les personnages « ordinaires » et standardisés qui réussissent à s'intégrer dans cet univers de crise seront généralement perçus négativement. En revanche, les personnages marginaux sont de véritables héros qui souffrent et qui finissent le plus par mourir jeunes. Mais ce sont des personnages « vivants » dans le roman, car les événements, l'expérience de la vie se mesurent non pas par rapport à l'âge, ni à la condition sociale, mais plutôt et surtout à l'intensité des événements vécus.

Et même si l'univers réaliste et l'univers fictionnel sont indissociables, en aucun cas une vision réaliste ne s'impose dans ces œuvres. Néanmoins, c'est bien grâce à la tension entre ces deux pôles que les trois textes acquièrent une force exceptionnelle. D'une part, le réalisme touche les lecteurs par les réflexions profondes à travers l'intériorité des personnages, les problèmes de communication et la dénonciation de la violence sous toutes ses formes. D'autre part, la transformation des personnages s'avère être une composante narrative qui apporte une valeur dramatique et émotionnelle intense de telle sorte que les personnages ne s'en sortent qu'agrandis.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Cette approche du texte renvoie bien à la manière dont Khadra semble appréhender les héros de sa trilogie. Ainsi, *Les Sirènes de Bagdad* met en scène un héros qui nous incite à aller jusqu'au bout d'une problématique existentielle, en l'occurrence celle d'un jeune homme qui, voulant venger l'honneur de son vieux père, se verra finalement propulsé sur la scène extrémiste du terrorisme. A partir de ces « quelques mots dont il est pétri », à savoir « jeune bédouin », « sensible » « fragile », etc., ce jeune homme de Kafr Karam va nous donner à voir toutes les caractéristiques fondamentales qui le définissent parce que, comme l'explique Dante « en toute action, l'intention première de celui qui agit est de révéler sa propre image ».[295] Mais il arrive aussi que « l'homme (veuille) révéler par l'action sa propre image, mais cette image ne lui ressemble pas ».[296] Et c'est bien le cas du jeune bédouin qui, voulant constituer un *je* performatif, et tendant désespérément à s'affirmer, et donc à exister, finit par générer l'image d'un futur terroriste qui n'aura d'autre effet que de le déterminer comme étranger à lui-même. Sombrant peu à peu dans le cauchemar irakien, le jeune bédouin invite le lecteur à assister à la naissance d'un futur terroriste.

Par delà cette représentation du personnage tiraillé, il est un aspect qu'il importe de souligner. Il s'agit de cet « ego expérimental »,[297] qui définit le personnage khadrien et qui invite le lecteur à aller jusqu'au bout de sa « problématique existentielle ».[298] En d'autres termes, c'est bien parce que « le roman découvre ce qui est caché en chacun de nous »[299] que le personnage veille à se révéler en tant que « possibilité » et en tant qu'écho de ce qu'est l'homme ainsi que l'ensemble de son monde comme l'explique Milan Kundera :

---

[295] Dante cité par Milan Kundera, *L'Art du roman*, Gallimard, 1986, p.36.

[296] Ibidem., p. 36.

[297] L'expression est de Milans Kundera, Ibidem.

[298] Ibidem., p. 49.

[299] Ibidem., p. 209.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

« Le roman n'examine pas la réalité mais l'existence. Et l'existence n'est pas ce qui est passé. L'expérience est le champ des possibilités humaines, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable ».[300]

Ceci dit, nous devons reconnaître qu'un langage surchargé d'intertextes et fortement symbolique peut nuire à l'illusion référentielle. Celle-ci est cependant affirmée par divers éléments ou détails significatifs (une caractéristique physique, un nom, un langage particulier, etc.). D'ailleurs, Khadra joue de cette illusion référentielle avec son lecteur quand il fait exprès de ne pas répondre à certaines questions. Par exemple, dans *Les Sirènes de Bagdad,* lorsque Sayed prend la parole pour raconter l'histoire d'un « gros bras égyptien » il laisse son auditoire, le lecteur y compris sur sa faim :

Nul ne sait ce qu'il s'était passé cette nuit là. Le lendemain, c'est un gros bras méconnaissable qui retourna chez lui, la nuque basse, les yeux fuyants (…) »

-Et alors ? dit Yacine à l'affût des insinuations.

Sayed ébauche un petit sourire narquois :

-Mon père a arrêté l'histoire.

-C'est du n'importe quoi, grommela Yacine conscient de ses limites lorsqu'il s'agit de déchiffrer les insinuations.

-C'est ce que j'ai pensé, au début. Avec le temps, j'ai essayé de trouver une morale à cette histoire.

-Je peux la connaitre ?

-Non. C'est ma morale à moi. A toi de lui en trouver une à ta convenance. [301]

L'expression « déchiffrer les insinuations » renvoie ici à l''idée de l'implicite qui persiste, pourtant, le lecteur peut penser à n'importe quelle scène d'humiliation à connotation sexuelle puisque l'indice « Il ne portait ni blessures ni

[300] Ibidem., p. 57.

[301] *Les Sirènes de Bagdad*, p.74.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

traces de coups, mais une évidente marque de l'infamie sur les épaules soudain tombantes »[302] crée une illusion référentielle forte. Nous constatons alors que tout est mis en place pour assurer cette illusion puisque le discours de Sayed est oral. De même, dans *Les Hirondelles de Kaboul*, le narrateur laisse au lecteur le soin d'imaginer une chute à l'histoire de « l'érudit de Jalalabad » dans un renvoi direct à celle du« gros bras égyptien » dans *Les Sirènes de Bagdad* :

> Et alors, alors qu'il dispensait un cours, quelqu'un est venu lui chuchoter dans l'oreille. L'illustre érudit est devenu gris d'un coup. Le chapelet lui a glissé des doigts. Sans un mot, il s'est levé et a quitté la salle. On ne l'a plus revu.
>
> Atiq soulève un sourcil :
>
> -Qu'est-ce qu'on a bien pu lui glisser dans l'oreille ? fait-il, sur ses gardes.
>
> -L'histoire n'en souffle mot.
>
> -Et la morale de l'histoire ?
>
> -(…) Atiq, mon brave, ne cherche pas trop à te compliquer l'existence…[303]

Ce rapprochement entre les trois textes ainsi que les images artistiques et la dimension implicite de certaines situations constituent la tension la plus importante dans ce corpus. Même si les trois récits sont construits autour d'intrigues, c'est uniquement la construction complexe des personnages et des textes dans une langue nouvelle qui soutient lesdits récits. Cette complexité offre aux lecteurs une nouvelle vision du monde qui les intrigue et les inquiète à la fois parce qu'elle ne se donne pas d'emblée à voir, mais qu'il faut au contraire déceler et ressentir.

---

[302] Ibidem., p.74.

[303] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. p. 90-91.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Parallèlement à cela, nous proposons d'étudier un autre préconstruit d'identification susceptible de permettre au lecteur de s'approcher du personnage, en l'occurrence le mode de focalisation interne qui domine dans deux récits de notre corpus : *L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad*. Nous allons ensuite essayer de montrer comment le « je » du narrateur permet de gommer, d'une certaine manière, la distance entre le fictif et l'effectif, entre la fiction et la réalité et entre le personnage et le lecteur.

2-Les valeurs de la focalisation interne :

Choisir la focalisation interne et faire parler la voix narrative, permettent de rendre le récit plus crédible. C'est pourquoi nous posons comme hypothèse que les personnages de Khadra, qui dans la plupart des cas partagent la culture de nos élèves-lecteurs, seront plus facilement adoptés par ces derniers.

Rappelons au passage que dans le roman « classique », le personnage narrateur assume la focalisation de l'ensemble du texte et il peut alors reproduire les paroles des personnages comme si ceux-ci les avaient réellement prononcées, mais il nous semble que l'illusion du réel est moindre que dans la forme utilisée dans *L'Attentat* ou *Les Sirènes Bagdad* où le personnage narrateur appelle à partager ses émotions et ses passions. Le lecteur peut voir l'impression que les confessions d'Amine, par exemple, sont retranscrites textuellement dans ce passage :

> Admettons que l'on ait des yeux que pour ma peine et mon dégoût, que les gens s'écartent sur mon passage, que les nuques ploient sous mon regard…et puis après ? Ca va changer quoi ? Quelle plaie cautériser, quelle fracture rebouter ?[304]

Tout est mis en place pour assurer cette illusion puisque la forme du discours d'Amine présente les caractéristiques d'un discours oral, notamment avec des expressions du type « …et puis après ? » et des phrases au style haché et décousu. Cette forme est susceptible de donner au lecteur le sentiment que le

[304] *L'Attentat*, p. 163.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

personnage est réel. C'est ce que nous tenterons de vérifier dans le deuxième chapitre sur la réception effective des personnages khadriens.

Pour que le lecteur s'identifie au personnage-narrateur, l'auteur de *L'Attentat* a non seulement choisi de lui faire utiliser le pronom *je* mais il a choisi comme focalisateur un personnage faisant partie des victimes d'un raid israélien qui visait un prédicateur enflammé, l'imam Marwan à Janin. Dès le premier paragraphe de *L'Attentat*, le narrateur donne le ton du récit : ce sera un récit raconté à la première personne par le docteur Amine Jaafari :

> Je ne me souviens pas d'avoir entendu de déflagration. Un sifflement peut-être, comme le crissement d'un tissu que l'on déchire, mais je n'en suis pas sûr.[305]

De même, dans la première page du roman *Les Sirènes de Bagdad* :

> Je suis un Bédouin, né à Kafr Karam, un village perdu au large du désert irakien, tellement discret que souvent il se dilue dans les mirages pour n'en émerger qu'au coucher du soleil.[306]

Le narrateur se présente ainsi comme celui qui va écrire son expérience avec le pronom *je.* L'auteur réduit ainsi la distance entre « celui qui voit » et « celui qui parle » en attribuant le discours énonciatif à un narrateur qui est homodiégétique parce que comme l'affirme Albert W. Halsall :

> L'attribution du discours énonciatif au narrateur homodiégétique, qui raconte à la première personne ses propres expériences, réduit au maximum la distance psychique entre ''celui qui voit'' et '' celui qui parle''.[307]

---

[305] Ibidem., p. 7.

[306] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 8.

[307] Halsall Albert W., *Victor Hugo et l'Art de convaincre. Le récit hugolien : rhétorique, argumentation, persuasion*, Montréal : Balzac (L'univers du discours) 1995, p. 434.

D'une part, le récit peut paraître authentique et vraisemblable aux yeux du lecteur parce que l'écrivain partage ainsi sa subjectivité, en même temps que son expérience d'écriture. D'autre part, comme l'explique Vincent Jouve,[308] c'est le savoir sur le personnage qui crée l'illusion d'un rapport authentique entre ce personnage et le lecteur. De ce fait, nous pouvons défendre l'idée que les deux récits de Khadra, ayant le personnage principal comme narrateur, se présentent sous cette forme homodiégétique pour réduire la distance psychologique entre le personnage-narrateur et le lecteur, permettant à ce dernier de s'identifier plus facilement à celui-là :

> Celui qui est à la même place que moi, c'est donc d'abord celui qui voit de la même place que moi. Le lecteur, dès la première ligne, s'identifie au sujet de la narration, à cette voix qui, selon une trajectoire précise, le conduit à travers une succession d'événements (…). Cette identification spontanée au narrateur, nous proposons de l'appeler, par analogie, avec l'identification cinématographique primaire dégagée par Christian Metz, ''identification lectorale primaire'', ou identification. C'est qu'en imposant au lecteur son point de vue dans l'histoire, le narrateur l'oblige du même coup à entrer dans son jeu (…). Lorsque le narrateur est, en outre, un personnage de l'histoire, le phénomène est encore plus évident. [309]

Il est à remarquer que, dans *Les Sirènes de Bagdad*, entre le choix de la focalisation interne et de la forme du récit à la première personne, Khadra ne donne pas de nom à son personnage-narrateur. Il nous semble que ceci peut contribuer à effacer et à réduire la distance entre les personnages et le lecteur, qui devient ainsi le compagnon de route ou le confident de ce personnage.

En effet, d'après Vincent Jouve,[310] l'indétermination du moi, par l'utilisation de la première personne, établit de manière générale une relation privilégiée entre le lecteur et le narrateur, parce qu'elle permet au personnage-

---

[308] *L'Effet-personnage dans le roman,* 1998, p. 133.

[309] Ibidem., p.p. 124-125.

[310] Ibidem., p.p. 52-55.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

narrateur de « communiquer l'intimité inaccessible de son individu »[311] et donc de faire accéder le lecteur à son mode intérieur. Le récit devient, ainsi, authentique et vraisemblable pour un lecteur disposé à partager l'expérience sensorielle vécue par le personnage.

D'ailleurs, force est de constater que grâce à ces procédés, les personnages deviennent plus convaincants car le lecteur veut en savoir davantage : pourquoi Sihem est-elle devenue kamikaze dans *L'Attentat* ? A-t-elle eu une prise de conscience par rapport à la souffrance quotidienne de son peuple? S'agit-il d'un acte de violence ultime nourri par un endoctrinement massif ou est-ce le fruit d'une volonté individuelle ? Pris dans la vie d'Amine, le lecteur voudrait surtout savoir si Sihem l'a trompé ou pas. Le personnage-narrateur ou focalisateur devient alors un personnage de proximité par sa relation personnelle avec le lecteur tant au niveau narratif qu'au niveau psychologique et culturel.

Il est important de noter également que le narrateur assure la coordination et le pilotage du système des personnages afin de produire son effet sur le lecteur.[312] Nous comprenons du reste la raison pour laquelle Catherine Tauveron

---

[311] Ibidem., p.p. 52-55.

[312] Et même si les notions de voix narrative et de point de vue qui accompagnent habituellement l'étude du narrateur sont fort complexes et ne peuvent être enseignées à l'école sans précautions, Catherine Tauveron juge pertinent, sur le plan didactique, d'en dégager certains axes qui peuvent devenir des objets possibles pour un travail en classe. Elle recense à cet effet les fonctions du personnage-narrateur : il raconte (fonction narrative), il tient éventuellement un "discours méta narratif" qui souligne l'organisation interne de son discours (fonction méta narrative), il interpelle éventuellement le lecteur (fonction communicative) et peut orienter l'interprétation du lecteur par ses commentaires (fonction explicative, évaluative, émotive) ou ses choix de narration. Elle propose dans cette perspective des exercices dont les objectifs sont les suivants :

- étudier la quantité de savoir qu'il daigne transmettre et le niveau de conscience où il s'arrête (on pourra voir ainsi le nombre et la profondeur des incursions dans la pensée des personnages).

juge pertinent sur le plan didactique de considérer le narrateur (qu'il soit présent ou non dans la diégèse) comme un personnage. Somme toute, l'identification dont parle Vincent Jouve est accentuée dans les trois récits que nous analysons par l'utilisation à la première personne du narrateur homodiégétique. Dès le début du récit, ce *je* donne accès à une identification quasi fusionnelle du lecteur au focalisateur parce qu'il permet l'accès direct à la subjectivité des personnages. Dès lors, le discours et les actions du personnage sont rendues vraisemblables par l'accès à cette subjectivité et par son incorporation dans l'univers culturel qu'il partage avec le lecteur. Cette façon de considérer les récits comme des « pseudo-autobiographies » tend à focaliser l'attention de l'élève lecteur sur l'expérience d'un personnage, et plus précisément sur ses attitudes cognitives et mentales susceptibles de le rapprocher davantage du lecteur.

Dans les trois romans étudiés, les personnages principaux sont d'infatigables analyseurs d'eux-mêmes, des autres et du monde. Souvent, le *je* cherche alors qui il est au travers de commentaires constants sur sa manière d'être. Au premier abord, il ne s'agit donc pas de personnages explorateurs de leur propre intériorité même s'ils décrivent avec une grande prolixité et finesse les introspections, les rêves, les malaises, les impressions et sensations les plus intimes. Il serait possible dans ce sens de classer la trilogie de Khadra dans le genre « post-psychanalytique » dont les romanciers selon la définition qu'en donnent Anne Barrère et Danilo Martuccelli : « ne sont guidés ni par la volonté de nier toute cohérence psychologique à leurs personnages, ni par celle d'explorer les zones obscures de leur conscience. Ils se placent à l'intérieur d'un nouveau pacte implicite de lecture, où l'on suppose que plus personne n'est dupe, (et que)

- déterminer son degré de présence et d'implication dans le texte. (Fait-il des commentaires sur le déroulement de l'histoire ? Porte-t-il des jugements moraux sur les personnages ? Interpelle-t-il le lecteur ?)

- observer les marques de la modalisation, à savoir « tous les procédés ou opérateurs de subjectivité qui marquent une intervention du narrateur, de type interprétatif ».

- voir les options opérées par le narrateur, à chaque instant du récit, entre les différentes façons de continuer son histoire. *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, 1995, op.cit., p. 32.

l'exploration du personnage ne favorise pas le retour à des personnages cohérents ou maîtres d'eux-mêmes mais ne croit pas non plus à l'établissement d'une vérité sur soi par un travail introspectif. »[313]

Nous ne manquerons pas de préciser ici que le for intérieur du personnage se présente tout d'abord comme une série d'images dans lesquelles le lecteur peut se projeter. Observons cette image d'Amine : « un enfant, couché dans l'herbe, portant sur le visage et dans chaque recoin du corps une tristesse bien plus ancienne que lui ».[314] Dans cette description, l'image reproduite ne correspond pas au profil du personnage dont les réactions assez naïves contrastaient jusque là avec les scènes les plus spectaculaires du conflit israélo-palestinien. Ceci contribue à donner plus d'épaisseur psychologique au personnage.

Notons pour finir que, selon Vincent Jouve, la présence des deux thèmes de l'enfance et de la souffrance comme axes de construction qui déterminent la vie intérieure du personnage lui confèrent une dimension tragique. De ce fait, le jeune bédouin, au portrait naïf et attachant semble en léger décalage avec l'image de son « for intérieur » tourmenté où il parait perdu dans une tristesse latente :

> Enfant, je pleurais souvent dans ma chambre, en m'enfermant à double tour, de peur que ma sœur jumelle-une fille-me surprenne baignant dans mes larmes. On la disait plus vigoureuse que moi, moins pleurnicharde. J'étais ainsi, et c'est tout.[315]

D'ailleurs, les sentiments que pourrait éprouver le lecteur sont définis précisément dans les monologues qui deviennent alors la définition explicite des personnages. De même, le « for intérieur » de Atiq est tourmenté : « Atiq s'était

---

[313] D'ailleurs, les deux auteurs justifient cette idée par « la liquidation du moi psychologique dans les romans post-psychanalytiques qui font le deuil global de toute herméneutique qui viserait à établir ou découvrir une vérité véritable de soi, à trouver quelque part les clés de son fonctionnement intime ». *Le roman comme laboratoire. De la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*, 2001, op. cit., p. 82.

[314] *L'Attentat*, p. 230.

[315] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 107.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

délibérément enfermé dans son cocon, à l'abri des peines perdues ».[316] C'est dans ce cadre que nous pouvons nous poser les questions suivantes : comment Khadra va-il permettre aux lecteurs de sympathiser avec ses personnages ? Autrement dit, quels sont les procédés sémiotiques et linguistiques employés dans ce but ?

Les réponses à ces questions vont nous permettre, dans un premier temps, de relever les éléments de construction des personnages, susceptibles de les rapprocher davantage du lecteur et dans un deuxième temps de nous donner les indices qu'il est possible d'exploiter dans un cadre plus didactique pour un élève-lecteur au Secondaire.

3-L'indétermination du moi :

Le jeune bédouin dans *Les Sirènes de Bagdad* s'avère être le personnage le plus indéterminé textuellement au point de ne pas avoir de nom : Khadra justifie ce choix : « Je ne voulais pas donner un nom arabe à la violence, car elle est partout, elle est humaine ».[317]

De ce fait, sur le plan narratif, ce choix est susceptible de créer un certain paradoxe car selon Catherine Tauveron : « dénommer un personnage peut ruiner l'illusion de vie parce qu'il arrive que le nom soit délibérément et ostensiblement motivé et qu'il se pose comme une description en raccourci ».[318] Cependant, cette dénomination peut également conférer au texte l'aspect d'un témoignage authentique qui accroche le lecteur et le rapproche davantage du « for intérieur » du personnage. C'est dans ce sens que l'idée de priver le personnage principal

[316] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 68.

[317] Bruno Charo pour, LE MONDE, septembre 2006.

[318] Catherine Tauveron précise que le nom peut condenser ou annoncer une somme de propriétés physiques, morales ou comportementales comme il peut être attribué rétrospectivement après constatation de ces propriétés. Les relations entre le nom et le caractère ou le physique peuvent d'ailleurs être perturbées par l'auteur qui décide de piéger le lecteur par une stratégie réceptive ou qui désigne ironiquement un personnage par antiphrase. *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, 1995, op. cit., p. 47.

d'un nom devient significative.[319] Sur le plan didactique, il est possible de tirer profit de cette indétermination, car même si le nom du personnage n'est qu'un simple signe arbitraire de reconnaissance qui ne prétend à aucune signification particulière, l'élève-lecteur peut néanmoins vouloir en percer le secret, ce qui est susceptible d'éveiller sa curiosité et de l'inciter à continuer la lecture avec plus d'intérêt et de réflexion.

4-L'indétermination physique :

Pour Khadra, lorsque l'on pose la question du corps des personnages, deux éléments sont d'emblée essentiels : tout d'abord les portraits des personnages, puis c'est également le rapport qu'ont les personnages avec leur corps (Louiza Kadari, 2007). Ces deux éléments déterminent les corps des personnages et le rôle qu'ils tiennent dans la narration. Quel rapport les personnages entretiennent-ils avec leur propre corps ? Comment le lecteur se représentera-t-il ces personnages ?

Les personnages de Khadra, tels que Mohsen, Amine ou le jeune bédouin sont très peu décrits : leur portrait se limite parfois à quelques détails relatifs à leur âge ou à quelques-unes de leurs caractéristiques morales. Le lecteur est ainsi invité à se constituer une image, ou une représentation de ces personnages. Signalons au passage que même le fait que la femme, en l'occurrence Zunaira dans *Les Hirondelles de Kaboul*, soit habillée dans des vêtements qui ne sont pas les siens accentue encore l'indétermination de son corps :

> Ce ne sera jamais qu'un tchadri se substituant à un autre. Personne ne prendra la peine de vérifier l'identité de la personne qui est en dessous. [320]

[319] D'autant plus que le foisonnement des personnages secondaires dans ces textes mine la portée référentielle des noms ou plutôt des prénoms. En effet, quelques personnages secondaires et emblématiques, tels que Yacine ou Omar dans *Les Hirondelles de Kaboul*, prennent une importance non négligeable dans le texte. D'ailleurs, même les personnages qui apparaissent de manière anecdotique dans le récit sont nommés comme Hany dans *Les Sirènes de Bagdad*. L'importance traditionnelle du nom du personnage principal se trouve ainsi amoindrie par l'auteur.

[320] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.134.

Il s'avère alors que nous ne pouvons pas parler d'individualisation ou de réalisme dans le cas des personnages khadriens parce que nous convenons avec Vincent Jouve qu'il serait difficile de leur attribuer des caractéristiques physiques précises :« L'indétermination, explique Vincent Jouve, provoque une espèce d''intériorisation'' du monde extérieur et de ses figures : le lecteur quitte son statut de spectateur pour devenir le théâtre même de ses enjeux narratifs.[321]». Toutefois, nous pouvons nous demander si certains indices ne transparaissent pas dans L*'Attentat* et dans *Les Sirènes de Bagdad.* En effet, le héros-narrateur de *L'Attentat* est rarement amené à faire son autoportrait et les rares fois où il insère dans son récit quelques indices sur son physique, cela sert plutôt à mettre en relief son état dépressif :

> La glace me renvoie un faciès tourmenté qu'une barbe naissante défigure davantage. Des cernes olivâtres prononcent le blanc de mes yeux, creusant un peu plus mes joues. On dirait un dément au sortir de son délire.[322]

À cet endroit précis du texte, le lecteur, obligé de réévaluer la représentation (qu'il aurait eu de ce personnage depuis le début de sa lecture) de l'apparence physique d'Amine, ne manquera pas de s'interroger sur la dimension culturelle et quelque peu mécanique de l'image qu'il s'est forgé de ce héros. C'est expressément que le narrateur fait quitter au lecteur son statut passif en le conduisant à corriger l'image première qu'il se faisait du personnage principal, auquel il s'est identifié depuis le début grâce à la focalisation interne. Par conséquent, nous pouvons en conclure que ce type de récit opte déjà pour l'identification en choisissant de rendre le narrateur-personnage le plus proche possible du lecteur et de sa réalité vécue essentiellement par la focalisation interne.

En outre, l'examen de notre corpus nous permet de conclure qu'afin de décrire un personnage, l'auteur a recours à deux procédés : soit il lui attribue des

[321] *L'Effet-personnage dans le roman*, op. cit., p. 53.

[322] *L'Attentat*, p.184.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

traits physiques, soit il le situe sur « une échelle de valeur » positive ou négative. Nous pouvons, par ailleurs, nous demander si la construction « d'une marque physique rendue abstraite » (Anne Barrère et Danilo Martuccelli, 2009) ne serait pas précisément la technique qu'utilise Khadra dans ses trois romans.

Ainsi, nous avons constaté que la grosseur est perçue de manière très négative dans l'ensemble des œuvres. D'ailleurs, les personnages « les plus attachants » sont aussi les plus maigres : le narrateur de *L'Attentat* a « l'air d'un gréviste de la faim ». Atiq, lui, « a beaucoup maigri. Son visage tombe en lambeaux sous sa barbe d'intégriste ; ses yeux, bien que soulignés au khôl, ont perdu de leur acuité ».[323] Il en est de même pour Mussart dont le « visage n'est plus qu'un crâne décharné, aux joues ravinées et aux lèvres rentrantes ».[324]

Pourquoi l'auteur insiste-t-il de manière quasiment systématique sur cette marque physique ? Il serait peut-être permis de penser que la nourriture ou la grosseur peuvent *a priori* avoir des valeurs symboliques. D'une part, auparavant, notamment au XIXème siècle, elles étaient attachées à une classe sociale, à savoir la bourgeoisie ; et elles faisaient immédiatement référence au confort et à l'opulence qui n'existent pas dans l'univers des personnages de Khadra, confort et stabilité étant largement bannis dans son œuvre. D'autre part, le fait d'être « gros » peut aussi symboliser l'attachement aux choses matérielles plus qu'à une vie intérieure, pour reprendre des termes proches de ceux de Vincent Jouve. Nous remarquons donc d'emblée que ce sont davantage les idées et les sentiments qui caractérisent les personnages plutôt que leurs corps. D'autre part, la maigreur apparaît déterminante si l'on prête attention à la description des visages des personnages.

Si les trois romans de Khadra, les visages apparaissent comme des masques qui symbolisent le « for intérieur » des personnages, la maigreur permet en quelque sorte d'accentuer les traits du visage. Ainsi, en observant les descriptions des visages de d'Amine, de Atiq ou du jeune bédouin retranscrites

[323] Les *Hirondelles de Kaboul*, p18.

[324] Ibidem., p.93.

dans certains passages, nous pouvons aisément en faire le croquis, guidée le plus souvent par la description des grandes lignes comme les cheveux, le menton ou la bouche : tel est le cas des cheveux « noirs, lisses et souples » de Zunaira dans *Les Hirondelles de Kaboul* ; qui encadrent un visage « limpide et beau » avec « une bouche petite et ronde ». De même, Khadra décrit souvent, sans donner plus de détails, des visages anguleux : « Sa figure émaciée que prolonge un menton en entonnoir ne me dit rien ».[325] De ce fait, même si le lecteur se trouve le plus souvent privé de la possibilité de se représenter précisément les visages des personnages, il lui est tout de même donné de les imaginer à partir d'un trait distinctif.

Par ailleurs, le corps est ce par quoi les personnages souffrent, mais il est aussi, ce par quoi on fait souffrir les autres en frappant ou en humiliant. Cette souffrance est portée à son comble avec l'omniprésence de la mort. Dans les trois romans, une scène ou même la totalité de l'œuvre se déroule avec, en arrière plan, la présence d'un corps mort au centre de l'action.

Il suffit de reprendre les ouvertures des trois romans. Tout d'abord, dans le chapitre 3 de *Les Sirènes de Bagdad,* le cadavre de Suleyman est mis en scène au milieu de la cité puis dans *Les Hirondelles de Kaboul*, on exhibe dès les premières pages le corps de la prostituée lapidée par la foule. Enfin, dans le chapitre 1 de *L'Attentat,* on assiste à une situation similaire avec l'entassement des cadavres des victimes du raid israélien. La souffrance est donc inscrite dans le corps du héros, d'ailleurs, la mort est présente à travers la médiation d'un autre corps : chaque héros de ces œuvres est proche d'un corps mort, soit parce qu'il lui a lui-même donné la mort, soit parce que le mort était son alter ego.

4-Le corps mutilé : une marque physique concrète :

Au-delà de la souffrance physique à laquelle seul le jeune bédouin semble échapper parmi les héros des trois récits, la mort hante l'œuvre à travers l'omniprésence du corps du mort. Le corps n'est plus l'outil d'une individualisation mais il est le lieu et le symbole de la souffrance qui apparaît,

[325] *L'Attentat*, p. 181.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

quant à elle, comme une donnée essentielle et propre à chaque héros. Ce n'est plus le corps qui porte l'aspect unique d'un personnage, mais c'est plus particulièrement le malaise et la souffrance perçus à travers ce corps dont la mutilation est également une caractéristique fondamentale dans la trilogie. Or, les corps sont non seulement mutilés, mais ils sont aussi considérés comme des ordures comme le prouvent les quatre citations suivantes :

> Les quelques corps se balançant ça et là au bout d'une corde témoignent que les exécutions publiques ont commencé.[326]

> Mille savates dégringolent sur lui, mille bâtons, mille cravaches. [327]

> Ils étaient une vingtaine de misérables à hanter les lieux, couchés tout habillés, les uns la bouche ouverte, les autres en position fœtale ; ça sentait les pieds et la guenille.[328]

> Mohsen relâche le poignet de sa femme pour lui caresser la pommette. Son geste est affectueux, elle s'y abandonne.

Les mutilations de ces corps mis en scène dans des situations dangereuses font partie des sociétés en transe des trois pays de la trilogie et sont loin d'être anecdotiques : elles jalonnent les trois textes et confèrent une portée tragique supplémentaire aux personnages. La souffrance est vécue physiquement par ceux-ci et constitue ce qui les marque le plus, contribuant ainsi à leur transformation. Nous pourrions à ce titre parler d'un mal-être physique récurrent, qu'il soit symbolisé par la maigreur ou par la mutilation. Les caractéristiques corporelles semblent d'ores et déjà donner un indice sur les relations que les personnages entretiennent avec leur « enveloppe charnelle ».

---

[326] Ibidem, p.138.

[327] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.148.

[328] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 157.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

En définitive, tout porte à croire que le corps dans les trois romans n'est plus un outil d'individualisation, mais qu'il devient un symbole et une manière supplémentaire d'orienter la réception du personnage vers une lecture participative.

Toutes les caractéristiques que nous venons de développer dans les sous-chapitres précédents constituent les différents préconstruits de l'identification aux personnages khadriens dans la mesure où elles déterminent de manière cruciale les personnages et les modalités de leur réception par le lecteur. Le corps ainsi dématérialisé n'est appréhendé que comme une souffrance à travers une symbolique déterminante et un mal-être omniprésent. En effet, si le personnage est dématérialisé de par son nom et son corps, le lieu, au contraire, va le rattacher au réel. De ce fait, le corps n'est plus perçu comme le seul élément référentiel susceptible de programmer la réception du personnage. Il y aurait donc un renversement des perspectives avec un corps symbolique et un lieu qui confère une portée réaliste aux personnages. Aussi le lieu semble-il conditionner non seulement le personnage mais aussi sa réception par le lecteur. C'est ce que nous proposons d'examiner dans ce qui suit en essayant de déterminer les différents liens entre lieux et personnages.

5-Le personnage déterminé par le lieu:

Le lieu dans la trilogie de Khadra revêt une importance capitale. En effet, tout comme la psychologie qui caractérise les personnages, les lieux illustrent également le malaise existentiel de ces deniers. Ceux-ci ne sont plus perçus comme une simple unité parmi d'autres, mais ils apparaissent plutôt comme le lieu d'orchestration de l'œuvre. Tout vient refléter la difficulté des personnages à s'adapter à des univers politiques de plus en plus chaotiques.

Notons dans ce sens que ni le lecteur ni le personnage lui-même ne peut prévoir où va mener sa quête de la vérité. Dans *L'Attentat*, de la vengeance dans *Les Sirènes de Bagdad* ou de l'amour dans *les Hirondelles de Kaboul.* Alors, si Khadra attribue à chacun de ses personnages un lieu spécifique,[329] c'est pour

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

qu'ils en deviennent conditionnés par ce dernier. De plus, Khadra ajoute à cette dépendance une position d'exil parce que la plupart du temps, le héros n'est jamais là où il devrait être : Amine n'avait pas le droit de pénétrer dans les quartiers des militants à Janin « Vous n'êtes pas le bienvenu parmi nous, docteur Jaafari. Vous n'avez pas, non plus, le droit d'entrer dans ce sanctuaire »[330] et le jeune bédouin vit son exil à Bagdad comme une forme de fatalité rédemptrice :

> Je n'étais pas venu retrouver les souvenirs heureux mais les proscrire à jamais. Entre Bagdad et moi, le temps des candeurs fleuries était révolu. Nous n'avions plus rien à nous dire. Nous nous ressemblions comme deux goutes d'eau ; nous avions perdu notre âme et nous nous apprêtions à faucher celle des autres.[331]

Ce n'est donc pas exactement le lieu, en tant que tel, qui définit les personnages principaux de Khadra, mais plutôt leur rapport à ces lieux. C'est dans ce sens que le jeune bédouin de Kafr Karam définit son rapport à Beyrouth :

> Je suis arrivé à Beyrouth, il y a trois semaines, plus d'un an après l'assassinat de l'ancien premier ministre Rafic Hariri. J'ai perçu sa mauvaise

---

[329] Nous introduisons les lieux spécifiques associés à chaque personnage dans les trois romans comme suit :

- Amine Jaafari dans les rues de Tel-Aviv et de Janine cherche de la raison qui a poussé sa femme à devenir kamikaze.

- Le jeune bédouin de Kafr Karam est toujours perçu dans une cachette, isolé, attendant le moment de l'exécution de sa mission.

- Atiq, le geôlier taliban, est constamment cloitré dans son lieu de travail : la prison.

- Mohsen Ramat semble trouver refuge dans le cimetière de la ville.

- Zunaira et Mussart sont constamment enfermées chez elles.

[330] *L'Attentat*, p. 148.

[331] *Les Sirènes de Bagdad*, op.cit., p. 146.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

foi dès que le taxi m'a déposé sur le trottoir. Son deuil n'est que façade, sa mémoire une vieille passoire ; d'emblée je l'ai détesté. [332]

Ainsi, les personnages dans les trois romans ont les mêmes caractéristiques que les lieux où ils résident à l'image de Kaboul présentée par le narrateur comme : « un monde chaotique, fait de brutalité et d'invraisemblance, saigné à blanc par un enchainement de guerres d'une rare violence ; un monde déserté par ses saints patrons, livré aux bourreaux et aux corbeaux, et que les prières les plus ferventes semblent incapables de ramener à la raison ».[333]

De même, Atiq se sent « fatigué de tourner en rond, de courir après des volutes de fumée ; fatigué de ces jours insipides qui le foulent au pied du matin à la nuit tombée (dans) une ville qui le malmène et l'abîme inexorablement, jour après jour, nuit après nuit ». [334] Nous relevons ainsi une double tension entre le lieu qui tend à définir le personnage à travers une symétrie, et un lieu qui, en même temps, apparaît comme réaliste. Nous remarquons enfin que de manière globale la plupart des lieux où évoluent les personnages utilisés sont marginaux ou carcéraux et qu'il existe sans cesse un jeu d'opposition entre les entités fermé/ouvert, intérieur/extérieur qui renvoie sensiblement à l'état d'âme des personnages qui s'y trouvent :

-Tu veux te rendre où exactement ?

-Janin.

-La ville est en état de siège, me prévient-il.

-Moi aussi…[335]

Au vu de ce qui précède, l'hypothèse que nous avons émise au début de cette partie semble alors se vérifier : le mimétisme qui semble inexistant dans les

[332] *Ibidem*., p. 8.

[333] *Ibidem*, p. 27.

[334] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 41.

[335] *L'Attentat,* p.192.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

portraits s'avère fondamental dans la description des lieux. De plus, si nous comparons la description physique des personnages avec la mise en scène spatiale particulièrement minutieuse dans les trois récits, nous trouverons que cette dernière participe largement de l'illusion référentielle. Par ailleurs, l'abondance de détails dans la description et la structuration de l'espace qui authentifient les lieux permettent également au lecteur de mieux appréhender le personnage comme c'est le cas pour Amine qui périra à Janin :

> À Janin, la raison semble s'être cassé les dents et renoncer à toute prothèse susceptible de lui rendre le sourire. D'ailleurs plus personne n'y sourit. [336]

De ce point de vue, outre le cadre global de l'action, le roman semble illustrer un lieu particulier pour chacun des personnages. Par conséquent, il nous est permis d'avancer que le lieu et l'action qui y serait présentée constituent un pivot de la construction des personnages de notre corpus.

Par ailleurs, outre les caractéristiques physiques et spatiales qui déterminent le personnage Khadrien, les thèmes traités dans la trilogie semblent répondre également à un souci d'ouverture sur l'intériorité des personnages qui favorisant ainsi une approche lecture affectivo-identitaire de l'œuvre. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans l'analyse suivante.

IV-Les préconstruits de l'identification au personnage khadrien :

S'il nous a semblé pertinent de travailler sur l'œuvre de Khadra, c'est bien parce qu'il s'agit d'une écriture qui ouvre au problème de l'identification. En effet, il nous a été donné de vérifier dans un premier temps que les trois textes programment une réception positive de leurs héros, et qu'ils sollicitent par voie de conséquence une réception positive de leur reconstruction du monde. Cependant, comme nous l'avons montré plus haut, les textes de Khadra postulent un lecteur

[336] Ibidem., p. 195.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

relativement impliqué; parce qu'ils comportent différents préconstruits d'identification[337] qui facilitent l'accès à une lecture participative.

Une fois établis, ces préconstruits de l'identification permettent au personnage de parler au lecteur en utilisant son langage. Mais ce dialogue ne peut s'instaurer que si le lecteur se trouve capable de percevoir la réalité de la fiction comme pouvant être sa réalité, et c'est dans ce cas bien précis que l'identification peut paraitre comme une clé essentielle de tout texte. En effet, si le lecteur ne s'identifie pas au héros, et ne vit pas concrètement ses aventures à ses côtés, il sera dans l'impossibilité de saisir tous les enjeux psychologiques et existentiels du récit. En d'autres termes, c'est « la fonction cathartique » du procédé d'identification qui travaille le lecteur.[338]

1-Des thèmes « ouvrant à l'intimité »:

Vincent Jouve relève plusieurs thèmes efficaces pour rendre le personnage sympathique et participer ainsi à l'identification à travers des motifs ouvrant à l'intimité, comme celui de l'amour, la haine mais aussi celui du sentiment d'injustice et de la souffrance qui ouvre sur l'inconscient. Mais c'est le ressort affectif du rêve et de l'enfance qui constitue le thème le plus exploité dans les trois romans et que nous passerons en revue dans la partie suivante.

---

[337] Nous avons travaillé dans le cadre de notre mémoire de mastère, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*, 2005-2006, op.cit., sur les « préconstruits de l'identification », qui facilitent l'établissement d'un rapport affectif au personnage. Ces préconstruits sont définis par les psychologues de la cognition comme étant les paramètres et les moyens de la lecture. Nous citons, à titre d'exemple, le préconstruit spatial qui renvoie à l'environnement immédiat de l'apprenant et le préconstruit temporel, grâce auquel, l'apprenant peut se situer par rapport au moment décrit, mais il doit disposer de repères chronologiques nécessaires à la compréhension.

[338] Il serait probablement utile de rappeler ici que l'identification a été longtemps confondue avec l'approche subjective et négligée dans la pédagogie de la lecture. En effet, nombreux sont les praticiens du texte littéraire qui ont toujours préféré la conception instrumentale de la lecture, laquelle conception se voulait plus ''scientifique'' vu que l'élève- lecteur est supposé acquérir et maitriser le savoir-faire technique nécessaire dans l'accomplissement de cette tâche.

1.1. Enfance et rêve :

Le lecteur assiste, de façon quasi systématique, à des retours en arrière chronologiques par les récits de l'enfance du personnage, surtout en ce qui concerne les deux personnages narrateurs : Amine dans *L'Attentat* et le jeune bédouin dans L*es Sirènes de Bagdad*. Nous notons cependant que le rêve, qui reste attaché à l'enfance, est souvent connoté par l'amertume. Par ailleurs, le mot « rêve » est employé dans les trois textes avec deux acceptions différentes ; cet emploi renvoie soit à des images de l'enfance du personnage, soit à l'activité inconsciente de représentation d'images ou d'événements pendant le sommeil. Le rêve « inconscient » est, d'autre part, perçu comme un élément négatif. L'exemple le plus significatif est celui du jeune bédouin de Kafr Karam:

> Je rêvais qu'une meute de chiens me pourchassait à travers un bois obscur peuplé de hurlements et de branches griffues. J'étais nu, les jambes et les bras ensanglantés, et les cheveux ruisselants de fientes.[339]

En outre, le rapport des personnages au sommeil est davantage crucial que les récits de rêves qui demeurent rares. Nous comptons alors un nombre relativement important de personnages qui n'ont pas accès au rêve pour diverses raisons à l'instar de Mohsen dans *Les Hirondelles de Kaboul* :

> Mohsen a cessé de rêver. Sa conscience s'et éteinte. Il s'assoupit quand il ferme les yeux et ne ressuscite qu'au matin, la tête aussi vide qu'une cruche[340].

Ceci accentue l'aspect dramatique des protagonistes et la lourdeur de leur vie où, pour reprendre une expression du texte, « les joies sont rangées parmi les péchés capitaux ».[341] C'est également le cas d'Amine qui, abattu, passe « deux jours à dormir dans cette pièce fétide, sans rêve et sans souvenir ; deux nuits à me

---

[339] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 158.

[340] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.12.

[341] Ibidem., p. 27.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

faisander dans des draps aux étreintes de suaire…Mon Dieu que suis-je en train de devenir ? »[342]

Dans le même ordre d'idées, nous avons noté la fréquence des récits de mauvais rêves où le narrateur retranscrit les angoisses et le sentiment de culpabilité des personnages, qui virent assez souvent aux cauchemars:

> Elle recule d'un pas, et retrousse son tchadri ; Atiq pousse un cri d'épouvante en se jetant en arrière. Ce n'est plus Zunaira ; c'est Mussart, et elle a la moitié du visage arrachée par un coup de fusil. Atiq se réveille en hurlant, les mains en avant pour repousser l'horreur Les yeux exorbités et le corps en sueur, il lui faudra quelques instants pour comprendre qu'il s'agissait d'un cauchemar.[343]

Il ressort de ce qui précède que les souvenirs d'enfance, les rêves, les visions et les cauchemars, liés les uns aux autres, semblent illustrer le profond mal-être des personnages et la difficulté que représente pour eux de vivre le moment présent. En outre, même le sommeil, ordinairement perçu comme réparateur, est le plus souvent donné à lire dans les récits comme le reflet du drame que vivent les personnages soit parce qu'ils en sont la plupart du temps privés soit parce qu'il est source cauchemars, en témoigne cette explication apportée par Amine:

> Je refuse de sombrer. Je ne veux pas dormir. J'ai peur de m'assoupir pour apprendre encore et encore, au sortir de mes rêves, que la femme que je chérissais le plus au monde n'est plus.[344]

Pénétrer le rêve d'un personnage, garanti par le point de vue interne, permet entre autres au lecteur de communiquer avec ce personnage dans ce qu'il a de plus intime. En effet, dans notre corpus, le rêve permet au lecteur d'avoir accès

---

[342] *L'Attentat,* p.184.

[343] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 141.

[344] *L'Attentat*., p. 46.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

à l'intériorité du personnage tout en l'impliquant dans sa vie la plus intime comme en atteste ce passage :

> Puis, soudain, au tréfonds des abysses, une lueur infinitésimale…Elle frétille, approche, se silhouette lentement ; c'est un enfant…qui court ; sa foulée fantastique fait reculer les pénombres et les opacités…*Cours,* lui crie la voix de son père (…) ; la maison de son grand-père est debout dans le soleil, plus belle que jamais. L'enfant court plus vite que les peines, plus vite que le sort, plus vite que le temps…*Et rêve*, lui lance l'artiste, *rêve que tu es beau, heureux et immortel…*[345]

Le récit de rêve et le choix du point de vue interne sont à même de rapprocher le personnage du lecteur. Ceci est d'autant plus vrai que, lors de la scène d'agonie d'Amine, le lecteur se trouve témoin des retrouvailles de ce personnage, redevenu enfant, avec sa mère décédée. Une scène où Amine semble confondre rêve, souvenirs et réalité comme c'est le cas dans ce passage :

> Ce n'est pas exactement une voix ; ça ressemble à un friselis, à un filigrane…J'essaie de remuer mes jambes, de relever le cou ; aucun muscle n'obéit…*Maman*, crie l'enfant…*Je suis là, Amine*…Et elle est là maman, émergeant d'un rideau de fumée. [346]

C'est dire que rêve et enfance sont ici si étroitement liés qu'ils sont confondus, comme l'atteste ce passage où Amine replonge dans son enfance pour réclamer sa mère :

> *Maman*, reprend l'enfant… Je cherche ma mère dans le chaos…Ne vois que des vergers qui s'étendent à perte de vue…les vergers de grand-père.[347]

---

[345] Ibidem., p.p. 245-246.

[346] Ibidem., p. 8.

[347] Ibidem., p. 10.

Khadra semble ainsi faire appel au ressort affectif de l'enfance qui ouvre et clôt *L'Attentat* pour faire participer le lecteur aux retrouvailles du personnage principal avec ses origines, lesquelles retrouvailles sont marquées par des sentiments d'appartenance et de nostalgie à la terre des ancêtres. Ceci nous permet de penser que les souvenirs d'enfance d'Amine sont susceptibles d'entrainer chez le lecteur la montée de ses propres souvenirs d'enfance surtout quand il s'agit de revenir à des moments de joie ou d'insouciance sur la terre des ancêtres, comme en témoigne ce récit :

> Les vergers de grand-père…du patriarche…un pays d'orangers où c'était tous les jours l'été…et un garçon qui rêve au haut d'une crête. Le ciel est d'un bleu limpide. Les orangers n'en finissent pas de se donner la main …Et là, sous mes yeux, en dépit du drame qui vient d'enlaidir à jamais le souvenir de cette journée, en dépit des corps agonisant sur la chaussée et des flammes finissant d'ensevelir le véhicule du cheikh, le garçon bondit et, les bras déployés telles des ailes d'épervier, s'élance à travers champs où chaque arbre est une féérie…Des larmes me ravinent les joues… [348]

Il ressort ici que pour fuir l'atrocité du moment présent, le personnage agonisant trouve refuge dans les souvenirs heureux de son enfance. Cette évasion dans le passé accentue encore la dimension tragique du personnage et permet ainsi au récepteur d'éprouver de l'empathie pour ce personnage-enfant.

Ce même type de lecture empathique est fortement sollicité dans la scène finale de *Les Hirondelles de Kaboul* où le lecteur assiste aux différentes phases de la folie de Atiq, accablée qu'il est par la disparition de Zunaira :

> Il s'allonge sur le grabat, ramène ses genoux contre son ventre et se fait tout petit, tout petit…
>
> -Atiq…
>
> Il sursaute.

[348]Ibidem.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Une femme est debout au milieu de la pièce son tchadri opalescent scintille dans l'obscurité. Atiq est comme éberlué. Il se frotte les yeux, énergétiquement. La femme ne s'évanouit pas. Elle se tient au même endroit flottant dans ses lumières imprécises. (…)

Atiq s'accrocha au mur pour se remettre sur pied. Il tremble comme une feuille. La femme écarte les bras.

-Viens, lui dit-elle.

Il court se blottir contre elle. Pareil à un enfant rendu à sa mère.[349]

Ici, le délire paranoïaque de Atiq, pour l'essentiel, consiste à vivre dans son sommeil une scène qui traduit son sentiment de culpabilité pour avoir envoyé son épouse à la mort, jusqu'à vivre physiquement les apparitions répétées des deux femmes. L'interprétation de ce cauchemar permet de dégager un noyau de vérité : Atiq renvoi le lecteur à l'image de quelqu'un qui souffre de la solitude et d'un manque de tendresse perceptibles à travers une scène où Atiq, dans sa folie, mime les gestes d'un enfante qui se blottit contre sa mère. Un tel mécanisme de compensation, s'il est ici révélateur d'un état psychotique, est susceptible de tisser un lien de sympathie entre le lecteur et le personnage. Il est donc plus que probable que la confrontation du sujet « lisant » avec le personnage dans ce contexte, puisse mettre en jeu l'ensemble des processus psychiques. Du reste, nous reconnaissons que cet exemple reste très schématique car les formes et les degrés de l'identification sont variables d'un lecteur à un autre.

Or, si le rêve est perçu négativement, comment l'enfance apparait-elle dans les trois romans de la trilogie ? Et surtout comment le récit de cette enfance va-t-il contribuer à prédisposer le lecteur à l'identification ?

Précisons tout d'abord que l'enfance, dans les trois récits, n'est jamais relatée de manière détaillée, mais tout comme pour le rêve, certains personnages se trouvent enrichis de certains épisodes qui ont eu lieu dans leur enfance. C'est le

[349] *Les Hirondelles de Kaboul*, op.cit., p.p.143-144.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

cas notamment d'Amine qui retourne, des années après, sur les lieux de son enfance dans *L'Attentat*:

> Je remonte dans ma chambre et rouvre la fenêtre sur les batailles rangées. Mon cœur se contracte au spectacle qui s'offre à moi…Janin…C'était la grande cité de mon enfance. (…) Je coupe à travers les potagers, m'enfonce dans un reste de verger aux arbres squelettiques en quête de mes chemins d'enfant (…) Ma mère…une âme charitable qui s'évanouit au large des souvenirs ; un amour perdu à jamais dans la rumeur des âges. Je m'assoie sur un gros caillou et je me souviens… [350].

Ce passage, qui relate le retour du personnage au pays natal, déclenche chez ce dernier des souvenirs d'enfance qui apportent un nombre considérable d'informations au lecteur. Tout d'abord, on remarque qu'Amine synthétise tous les récits relatifs à Janin. En effet, ce récit relie en quelque sorte le personnage à ses origines et plus précisément aux militants qui font encore partie de ce lieu « qui a sombré dans une grisaille malsaine »[351]. De ce fait, nous pouvons conclure que les lieux qui déterminent les souvenirs d'enfance, permettant ainsi de communiquer un sentiment de nostalgie au lecteur, lequel sentiment est perceptible à travers la description du souk et des ruelles de Janin qui constituent par ailleurs le décor principal du dénouement de l'intrigue.

Dans le même ordre d'idées, nous relevons dans *Les Sirènes de Bagdad*, un autre exemple de récit d'enfance, celui du jeune bédouin de Kafr Karam posant un regard d'adulte sur son passé d'enfant :

> Je ne me souviens pas d'avoir été proche de lui ou de m'être blotti contre sa poitrine ; toutefois, j'étais convaincu que si je venais de faire le premier pas, il ne me repousserait pas. Le problème : comment prendre un tel risque ? Immuable tel un totem, mon vieux ne laissait rien apparaitre de ses émotions…Enfant, je le confondais avec un fantôme ; je l'entendais aux aurores ficeler son balluchon pour regagner son chantier ; le temps de le

[350] *L'Attentat*, p. 230.

[351] Ibidem., p. 187.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

> rejoindre, il était déjà parti pour ne rentrer que tard la nuit. J'ignore s'il avait été un bon père. Réservé ou trop pauvre, il ne savait pas nous offrir des jouets et paraissait ne faire cas ni de nos chahuts d'enfants ni de nos subites accalmies. Je me demandais s'il était capable d'amour, si son statut de géniteur n'allait pas finir par le transformer en statue de sel. [352]

Cette anecdote, racontée par le personnage-narrateur au début du roman, met en scène la distance qui sépare l'enfant de son père ; elle prend une importance considérable car elle prépare en quelque sorte la scène cruciale de l'humiliation publique du père. En outre, il nous semble que la fonction de cette scène est de préparer le lecteur à mieux comprendre la crise identitaire du personnage, laquelle crise est à l'origine du déclenchement de la quête dans le récit : « Ce que je cherchais plus que tout au monde : l'honneur des miens ».[353]

Ce souvenir d'enfance, relaté par le jeune bédouin, représente en creux une sorte de paradis perdu, « Kafr Karam », où l'honneur, la solidarité et l'amour étaient omniprésents. L'enfance apparaît alors comme un souvenir douloureux, car en trop grand décalage avec le présent du personnage. Cette nostalgie du passé est susceptible d'accentuer la sympathie du lecteur pour le personnage du jeune bédouin dont la réception par le lecteur devient d'autant plus affective et plus complexe qu'elle s'opère à travers ces contenus étroitement liés à l'enfance.

Finalement, il apparait que Khadra utilise des récits courts et fragmentés pour évoquer une enfance dont le personnage est constamment nostalgique. Ceci contribue à donner une dimension plus référentielle aux récits, vu qu'ils apportent une épaisseur psychologique considérable aux personnages qui ne sont plus uniquement perçus par le lecteur à travers ce qu'ils disent ou ce qu'ils pensent, mais aussi à travers le récit de leurs souvenirs d'enfance profondément chargés émotionnellement.

Par ailleurs, le rapport affectif, qui peut s'instaurer entre le lecteur et le personnage par le biais des souvenirs d'enfance, peut égalent s'établir à travers

[352] *Les Sirènes de Bagdad*, p.p. 29-30.

[353] Ibidem., p. 188.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

l'intimité du rêve raconté. Au vu de ce qui précède, nous pouvons conclureLes moments de complicité entre le lecteur et les personnages étant plus présents et plus importants quand les récits relatent les souffrances et les émotions les plus intimes des personnages.

1.2. L'amour :

Tout comme l'enfance ou le rêve dans la trilogie, l'amour est synonyme de souffrance ; il est douloureux et invivable au sens propre du terme pour le héros qui en subit les conséquences. Soulignons ici que le personnage amoureux revêt une importance capitale dans le processus de réception du texte dans la mesure où l'amour contribue à alimenter le récit de divers éléments relatifs à la psychologie des personnages, susceptibles d'accrocher le lecteur. D'ailleurs, d'après Vincent Jouve, l'histoire d'amour viendrait en quelque sorte illustrer la vie intérieure des personnages et leur donner davantage d'épaisseur. Il est, d'ailleurs, particulièrement frappant de constater que les trois récits mettent en scène trois histoires d'amour non partagé et dont les frustrations confèrent une dimension tragique aux personnages khadriens.

En effet, et de façon quasi générale, la femme dans les trois récits ne partage pas l'amour de l'homme, ou du moins pas de la même manière. En même temps, le personnage masculin ne cesse de déclarer sa passion et de tenter désespérément de reconquérir le cœur de celle qui le rejette. Le plus important dans ces situations est que le discours touchant des amoureux, fait essentiellement appel essentiellement à la sensibilité des récepteurs comme en témoignent les répliques de Mohsen :

> Mohsen : « Ton visage est l'ultime soleil qui me reste, lui a-t-il avoué. Ne me le confisque pas…
>
> -Aucun soleil ne résiste à la nuit », lui a-t-elle rétorqué en rajustant significativement sa cagoule. [354]
>
> -(…) Je t'aime. Quoi qu'il advienne, je tiens à ce que tu le saches. C'est très important. Il n'y a rien de plus important.

[354] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 96.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Zunaira ne fléchit pas. Ses lèvres remuent dangereusement sous le voile. Mohsen lui pose la main sous la bouche :

-Plus un mot. Tu as assez dit pour aujourd'hui. Laisse-moi espérer qu'il s'agit juste d'une mauvaise passe, que demain tout redeviendra comme avant.

En apparence pourtant, rien de plus banal, car dans l'orage de la rupture, les mots deviennent autant de flèches contre les autres :

Zunaira recule afin de se défaire de la main de son mari.

-Je crois que tu n'as pas bien compris, dit-elle. Je ne veux plus te voir, Mohsen. Ce ne sont pas des mots en l'air, et les jours à venir ne les assagiront pas. Tu vas sortir de ma vie et ne plus revenir dans cette maison. Sinon, c'est moi qui m'en irai.[355]

Les mêmes sentiments de regret et de désespoir profonds qu'éprouve le personnage masculin face au départ de sa femme Zunaira, semblent accabler cette dernière après la mort de Mohsen l'époux qu'elle a longtemps repoussé : « -Il était merveilleux, laisse-t-elle entendre d'une voix sereine. C'est moi qui ne me rendais pas compte de ma chance».[356] C'est dans ce sens que nous pouvons parler d'une véritable passion après la rupture causée par la mort du conjoint. De même dans *L'Attentat*, lorsqu'Amine se rappelle de Sihem, les affects semblent déborder jusqu'aux mots dont certains ont la profondeur de l'amour qu'il éprouve pour sa femme décédée :

Elle était rayonnante dans sa robe blanche, ce soir-là Sihem (…) Ses cris de joie résonnent encore. Je la revois, les bras déployés, tournoyer au milieu du salon, semblable à une ballerine ivre de son art (…) son bonheur m'étourdissait. Et là, dans l'immense salle nue, nous avons étalé mon pardessus sur la dalle de sol et nous nous sommes aimés comme deux adolescents éblouis et effarouchés à la fois par les toutes premières éruptions de leurs corps en transe… » [357]

[355] Ibidem., p. 101.

[356] Ibidem., p. 119.

[357] *L'Attentat*, p. 72.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Signalons ici que le drame amoureux, entièrement assumé par le personnage d'Amine, est à chaque fois accentué par l'omniprésence de différentes images ou figures antithétiques où sont associées des émotions contradictoires,:

> Si elle avait gémi quelquefois, je l'aurais cru chanter car je ne pouvais pas la soupçonner à la périphérie de mon bonheur alors qu'elle l'incarnait en entier.[358]

Ce discours, où le personnage décrit ses sentiments, renvoie sensiblement à cet énorme décalage entre l'affect et la réalité qui a toujours existé au sein du couple (Mohsen-Sihem) et qui traduit la tension entre le monde du médecin arabo-musulman de nationalité israélienne et celui de la femme kamikaze palestinienne, laquelle tension va constituer dans la suite de la narration un facteur puissant dans la transformation de Sihem.

Dans *Les Hirondelles de Kaboul* également, la passion amoureuse constitue la caractéristique principale de Atiq et le motif majeur qui amène ce dernier d'abord à condamner, indirectement, son épouse Mussart à la mort et à sombrer ensuite dans la folie.

Dans le couple Mohsen-Zunaira, c'et plutôt Mohsen, qui, incapable de s'adapter au monde des talibans, tente désespérément de donner sens à son existence et d'échapper à la folie en gardant l'espoir dans l'amour qu'il éprouve pour son épouse Zunaira:

> - Tu es le seul soleil qui me reste. Zunaira ; sans toi, ma nuit serait plus profonde que les ténèbres, plus froide que les tombes. Mais pour l'amour du Seigneur, si tu trouves que je change vis-à-vis de toi, que je deviens injuste ou méchant, dis-le-moi. J'ai le sentiment que les choses m'échappent, que je ne me contrôle plus. Si je suis en train de devenir fou,

[358] Ibidem., p. 80.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

aide-moi à m'en rendre compte. J'accepterai de décevoir le monde entier, mais je m'interdis de te faire du tort, ne serait-ce que par mégarde[359] .

Par ailleurs, l'amour irrésistible que porte Atiq à Zunaira est susceptible de séduire le lecteur et de l'amener à s'interroger sur la force salvatrice de la passion qui réussit à humaniser le personnage du geôlier taliban :

> Je te trouve fabuleux, Atiq. Comment as-tu pu me cacher des mots aussi généreux ? Plus de vingt ans de mariage, et ce n'est que maintenant que tu dévoiles le poète qui se terrait en toi. Tu peux mesurer combien je suis heureuse de te savoir capable de dire les choses avec ton cœur au lieu de te contenter de les conjurer comme s'il s'agissait de vomissures. Atiq, éternel renfrogné, qui passait à côté d'une pièce d'or sans la voir, éprouver des sentiments bons ? Ça ne m'amuse pas, ça me ressuscite. J'ai envie d'aller baiser les pieds de cette femme qui, en l'espace d'une nuit, a réveillé tant de sensibilité en toi. Elle doit être une sainte. Ou bien fée. [360]

Mussart, l'épouse de Atiq, explique ainsi ce changement : « En amour, même les fauves deviennent divins. ».[361] L'amour devient alors l'ultime recours et le salut de Atiq :

> Longtemps, je m'étais fait à l'idée que ton cœur s'était fossilisé, que plus rien ne pourrait faire frémir ton âme ou te faire rêver. Je t'ai vu, jour après jour, devenir l'ombre de toi-même, aussi insensible à tes déconvenues qu'un rocher à l'érosion en train de l'effriter.[362]

En effet, l'apparition de Zunaira dans la vie de Atiq confère au personnage une dimension humaine plutôt sympathique. Et c'est surtout l'image du « fou amoureux » à la fin du récit qui a permis à la subjectivité de ce taliban

---

[359] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 30.

[360] Ibidem., p.116.

[361] Ibidem., p.117.

[362] Ibidem., p.132.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

de trouver un lieu d'expression majeur. Pour appuyer cette idée, nous nous référons à Denis de Rougemont qui explique :

> L'amour-passion intègre toujours dans la structure même de sa narration l'idée d'un interdit et, à terme, d'une souffrance parce qu'au fond « la passion d'amour signifie, de fait, un malheur.[363]

Par conséquent, l'amour heureux interpelle rarement le lecteur parce qu'il n'a pas d'histoire. Observons cette scène où Atiq, ayant perdu Zunaira, sombre dans le délire et la déraison totale:

> Il se sent tout drôle, avec la tête légère et la gorge meurtrie. Il a l'impression de se réveiller dans la peau de quelqu'un d'autre. Telle une possession foudroyante, quelque chose l'a investi jusque dans ses intimes replis, habite ses pensées, martèle son pouls, cadence son souffle, anime le moindre de ses frémissements, tantôt roseau rigide et ferme, tantôt lierre reptilien s'enchevêtrant autour de son être. Atiq n'essaye même pas d'y voir clair. Il subit, sans pâtir, une sensation vertigineuse et implacable, une ivresse extatique qui malmène ses retranchements au point de lui faire oublier ses ablutions. Cela ressemble à un sortilège, sauf que ce n'en est pas un. Atiq mesure la gravité de son inconvenance et n'en a cure. Il s'abandonne quelque part, très loin et si proche, à l'écoute de ses plus imperceptibles pulsations et sourd aux rappels à l'ordre des plus péremptoires.[364]

Ce qui nous parait intéressant dans ce passage c'est la possibilité, pour un lecteur, de saisir le personnage de Atiq en transformation à partir de la mise en scène détaillée d'émotions et d'impressions aussi foudroyantes qu'insaisissables par le personnage lui-même. Ce type d'interaction avec la subjectivité des protagonistes peut permettre au lecteur de passer de la l'interprétation profondément socialisée et fortement déterminée du type social du taliban à celle plus humanisante d'un personnage atypique perçu affectivement mais différemment à travers la mise en scène de cette obsession amoureuse. Il serait

[363] Denis de Rougemont, *L'Amour et l'occident (1938),* 1982, Paris, coll., p. 16.

[364] Ibidem., p.112.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

également pertinent de nous arrêter sur la folie du personnage à la fin du roman, qui constitue également une phase cruciale dans l'appréhension de ce personnage :

> Zunaira, Zunaira… les enfants s'écartent sur son chemin, effrayés par cet homme échevelé, aux prunelles jaillissantes et aux lèvres bleues, qui semble traquer sa propre démence (…) Soudain, pris de frénésie, il se met à traquer les femmes et-ô-sacrilège à leur retrousser le voile par-dessus la figure. Zunaira, je sais que tu es là. Sors de ta cachette. Tu n'as rien à craindre. Personne ne te fera de mal. J'ai tout arrangé. Je ne laisserai personne t'importuner…Des cris indignés s'élèvent. Il ne les perçoit pas. Ses mains raflent les voiles, les arrachent avec hargne, renversant parfois les femmes piégés.[365]

Ainsi, Atiq se trouve à la fin du récit constamment envahi par la présence imaginaire de Zunaira. De plus, l'écart entre l'intériorité de Atiq et les réactions du monde alentour provoque chez le personnage une souffrance psychologique insupportable. Cette situation dramatique où le personnage est essentiellement perçu à travers sa fragilité et son incapacité à gérer sa passion amoureuse, peut susciter la sympathie du lecteur.

Il n'empêche que dans un autre cas, l'indifférence et le désamour total qu'éprouve Atiq à l'égard de son épouse Mussart se transforment par la force de la passion, qu'il voue à Zunaira, en un état de complicité silencieuse aussi bien intense qu'inattendue. Et le fait est qu'au fond, là où le lecteur s'y attend le moins, cette situation produit une sorte de communion qui, dans sa force, peut déstabiliser le lecteur. Observons ce dialogue :

> -Retourne auprès d'elle. Avant de lui ouvrir la porte, ouvre-lui ton cœur et laisse le-lui parler. Elle l'écoutera. Elle te suivra. Prends-la par la main et partez tous les deux le plus loin possible sans vous retourner.
>
> -C'est toi qui me demande de partir Mussart ?

[365] *Les Hirondelles de Kaboul*, pp.147-148.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

-Je me jetterai à tes pieds pour t'en convaincre. Personne n'a le droit de gâcher ce qui peut arriver de meilleur à un être s'il doit en pâtir le restant de sa vie. Ce sont des instants si rares qu'ils en deviennent sacrés.[366]

En effet, c'est l'épouse qui semble vouloir entretenir et protéger cette passion chez son mari pour une autre femme. Elle semble même s'en réjouir dans une première étape :

-(…) Atiq, mon époux, mon homme, tu es béni. Ecoute ton cœur. Il est le seul à te parler de toi-même, le seul à détenir la vérité vraie. Sa raison est plus forte que toutes les raisons du monde. Fais-lui confiance, laisse-le guider tes pas. Et surtout n'aie pas peur. Puisque de tous les hommes, ce soir, tu es celui qui AIME…

Atiq se met à trembler.

Mussart lui reprend la figure et le supplie :

-Retourne auprès d'elle. Il est encore temps. Avec un peu de chance, vous serez de l'autre côte de la montagne avant le lever du jour.[367]

Ainsi, l'amour dans les trois textes se vit à l'ombre des malentendus, de la séparation et de la souffrance. Ce n'est donc pas un hasard si les crises et les ruptures constituent dans notre corpus un terrain transversal des plus riches pour l'étude de la réception affective des personnages. D'ailleurs, nous ne pouvons que constater l'énorme décalage dans la société contemporaine entre le nombre important de couples qui divorcent[368] ou se séparent et la difficulté à aborder ce sujet dans le corpus scolaire. Dans un sens, la séparation conjugale paraît donc un thème d'actualité qui tranche avec la prolifération d'une littérature de bonnes mœurs dans les manuels de lecture les plus récents.

---

[366] Ibidem., p.128.

[367]Ibidem., p.129.

[368]Selon une étude réalisée par le ministère de la Femme et de la Famille en 2007, la Tunisie occupe la première position dans le monde arabe, et la quatrième dans le monde en matière de divorce.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Finalement, il se dégage de ce bref exposé que l'enfance, le rêve et l'amour sont effectivement les indices majeurs de la vie intérieure des personnages. Ils sont relatés dans les trois récits comme quelque chose qui marque ou qui est difficile à vivre. Ces passages, comme ceux relatifs à la vie intérieure des personnages, sont intéressants vu que d'une part ils permettent à ces derniers de donner corps à leurs idées et à leurs sentiments les plus intimes, et d'autre part ils donnent au destinataire la possibilité d'avoir accès à cette intimité. En outre, nous ne manquerons pas de souligner que l'originalité de Khadra réside dans le fait qu'il utilise des thèmes traditionnels en mettant en scène des personnages modernes et complexes dans un style percutant et sensible à la fois.

Ainsi, après avoir montré que chaque personnage est construit, de manière fragmentaire et nuancée, à partir de sa vie intérieure, nous nous intéresserons aux autres relations que les personnages entretiennent les uns avec les autres et à la manière dont ils les communiquent.

1.3. Les relations familiales :

Dans notre corpus, ce type de relation a la propriété d'être plus durable que les relations amoureuses. En effet, un bon nombre de situations sont perçues comme inébranlables. Ces relations ne sont certes pas à l'abri des crises ou de conflits, puisqu'elles s'expriment dans un espace relationnel tendu. Mais ous ne manquerons pas de souligner ici que ce genre de thème répond sans doute aux attentes des élèves-lecteurs, plutôt sensibles aux mouvances des relations familiales en fonction de la charge affective et du passé de chacun. De ce fait, nous pouvons évoquer la violence dans l'univers familial illustrée à plusieurs reprises dans les trois romans par les différentes formes d'exclusion et les difficultés de communication. Dans ce type de contexte, les disputes conjugales, les silences qui s'installent dans les relations filiales peuvent influert sur le récepteur à l'image de cette évocation poignante de la relation-père fils dans *Les Sirènes de Bagdad* :

> Ce matin là, sous son arbre, mon père se racla donc la gorge lorsque je l'embrassai solennellement sur le sommet de la tête et ne retira pas sa main quand je la saisis pour la baiser. Je comprenais que ça ne l'aurait pas ennuyé que je lui tienne compagnie. Pour nous dire quoi ? Nous n'arrivions

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

même pas à nous regarder en face. Une fois, j'avais pris place à côté de lui. Pendant deux heures, aucun de nous n'avait réussi à articuler une syllabe. Il se contentait d'égrener son chapelet ; je n'arrêtais pas de triturer un bout de la natte. Si ma mère n'était pas venue me charger d'une commission, nous serions restés ainsi jusqu'à la tombée de la nuit.[369]

Plus bouleversante encore est la relation qu'entretient Atiq avec sa femme, qui, mourante, trouve la force de faire le ménage et de préparer un repas. Mais paradoxalement, l'époux semble être déçu, voire même agacé et se met en colère contre cette femme qui ose encore lutter contre la mort, et dont la résistance et le courage ne font que l'humilier, lui, qui perd de plus en plus la force de supporter son existence :

Mussart n'a pas frémi d'un cheveu. Elle parait bel et bien morte. Atiq a reposé son sac sur une table basse puis, en déglutissant, il s'est approché du corps inerte de sa femme. Avec précaution, il s'est agenouillé ; au moment où il s'est penché sur le poignet blafard pour lui tâter le pouls, un soupir l'a rejeté en arrière. Sa pomme d'Adam a remué avec fureur. Il a tendu l'oreille, soupçonnant un vulgaire friselis, approché son oreille du visage clos. De nouveau, un léger souffle lui a effleuré la joue. Il a serré les lèvres pour réprimer sa colère.[370]

Généralement, la communication entre les personnages principaux demeure difficile vu que l'incompréhension régit le plus souvent leurs différentes relations. Ils semblent alors être étrangers chez eux et incapables de trouver une oreille attentive à leur souffrance et à la « peur chimérique qui trouble leurs pensées », pour reprendre les propos de Atiq dans *Les Hirondelles de Kaboul*. De ce fait, la vie pour soi ou avec les autres s'avère de plus en plus; la mort semble alors être la seule échappatoire pour le salut des héros.

Toutefois, le récit des relations familiales rend le texte plus émouvant, même si son importance ne se limite pas seulement à cette dimension d'empathie,

[369] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 30.

[370] Ibidem., p. 94.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

dans la mesure où l'univers familial favorise la création d'un nouvel horizon d'attente chez les élèves-lecteurs. Il existe dans notre corpus manifestement quelque chose à la fois d'atroce et de magnifique dans ces rapports. La relation à l'autre, sa mort incluse, est toujours ramenée à une expérience de soi. Le personnage d'Amine, par exemple, est un Arabe d'origine palestinienne qui entretient de bons rapports d'amitié, de solidarité et d'amour dans un entourage israélien. En revanche, il est perçu comme *« l'Autre »* par les Palestiniens, en particulier dans sa propre famille, où ses relations sont plutôt tendues, bâties sur l'agressivité et le mépris, comme le dénotent ces propos de l'un des militants de Janin : « Une dernière remarque, docteur. À force de vouloir ressembler à tes frères d'adoption, tu perds le discernement des tiens ».[371]

N'est-ce pas, d'ailleurs, son épouse Sihem qui était la première à l'exclure de son univers de kamikaze dans sa lettre d'adieu où elle ne daigne pas lui expliquer, ou du moins lui annoncer sa décision de faire un attentat-suicide: « A quoi sert le bonheur quand il n'est pas partagé, Amine, mon amour ? Mes joies s'éteignaient chaque fois que les tiennes ne suivaient pas… ». [372] D'après ces propos, nous pouvons expliquer l'absence de communication entre les deux époux par l'incapacité d'Amine à saisir la détresse de sa femme dont le geste ultime restera aussi énigmatique que choquant.

C'est ainsi que l'élève-lecteur, à qui nous proposerons la lecture de ce texte est amené à entrer en interaction avec des personnages dont les rapports, étranges mais possibles, lui permettent en fin de compte d'expérimenter des émotions assez fortes. Ceci peut le préparer en même temps à s'engager authentiquement dans des échanges sociaux futurs qui ouvrent par la même occasion sur les différentes problématiques de la communication avec autrui. Rappelons que, déjà, dans *La morale à Nicomaque* d'Aristote, il a été question de l'idée que la compréhension de soi résulte d'un processus social lié à la comparaison avec autrui.

---

[371] *L'Attentat*, p.156.

[372] Ibidem., p.74.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Au vu de ce qui précède, il serait intéressant de nous arrêter sur les causes et les conséquences des débordements des différentes émotions étudiées précédemment à partir des échanges entre personnages.

2- Des motifs de l'empathie affective :

Aristote, dans son ouvrage *Rhétorique,* compte quatorze passions humaines qui peuvent toucher un locuteur : la colère et le calme, la honte et l'impudence, l'amour et la haine, l'indignation, l'envie et l'émulation, la crainte et l'audace, la compassion et la bienveillance, et le mépris. Nous avons constaté que toutes ces passions sont présentes dans la trilogie de Khadra qui aborde dans les trois récits des sentiments violents, brutaux et intenses de compassion, de haine ou d'indignation véhiculés dans les différents thèmes de l'oppression, tels que la « banalité » du mal, l'hystérie des foules, la puissance du sacrifice, l'ombre de la mort et surtout le règne de l'absurde.

Les trois textes proposent donc des personnages qui déploient toute la complexité de l'humain et auxquels le lecteur peut croire et s'identifier. Familiers ou étrangers, les personnages entretiennent avec le lecteur des relations que colorent la variété infinie de nos émotions. En effet, les trois romans donnent à lire des récits troublants avec des histoires douloureuses où chaque chapitre impose à son lecteur de prendre un temps d'arrêt et un moment de répit[373] parce qu'il serait difficile à un lecteur de partager impunément la sauvagerie d'une foule qui lapide une femme :

> Dans leur hystérie collective, persuadés d'exorciser leurs démons à travers ceux du succube, d'aucuns ne se rendent pas compte que le corps criblé de partout ne répond plus aux agressions, que la femme immolée gît sans vie, à moitié ensevelie, tel un sac d'horreur jeté aux vautours [374]

[373] Nous tenterons de vérifier cette idée ultérieurement dans le chapitre II de cette troisième partie.

[374] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 16.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Il en est de même dans *Les Sirènes de Bagdad* où la scène de l'acharnement des GI[375] sur Suleyman, le malade mental qu'on croit « bourré d'explosifs » est tout aussi violente :

> Tous les fusils étaient maintenant braqués sur le fugitif. Ne tirez pas, suppliait le ferronnier, c'est un malade mental. Don't shoot. He is crazy…Suleyman courait, courait, l'échine roide, les bras ballants, le corps ridiculement penché sur la gauche. Rien qu'à sa façon de courir, on voyait bien qu'il n'était pas normal. Mais en temps de guerre le bénéfice du doute privilégie la bavure au détriment du sang froid ; cela s'appelle la légitime défense…. A côté de moi, le ferronnier s'égosillait comme un forcené, le visage en larmes…La tête de Suleyman explosa comme un melon, freinant net sa course débridée. Le ferronnier se prit les tempes à deux mains, halluciné, la bouche ouverte sur un cri suspendu ; il regarda le corps de son fils se décrocher au loin, pareil à une tenture, s'effondrer à la verticale, les cuisses sur les mollets, puis le buste sur les cuisses, puis la tête en lambeaux sur les genoux[376] .

Ce lecteur ne lit pas non plus, du moins pas sans malaise, le discours de Mizra, le taliban fanatique et misogyne dans *Les Hirondelles de Kaboul* :

> Y a-t-il générosité plus grande, pour une femme, que de lui offrir un toit, une protection, un honneur et un nom. Tu ne lui dois rien. C'est à elle de s'incliner devant ton geste, Atiq, de baiser un à un tes orteils, chaque fois que tu te déchausses. Elle ne signifie pas grand-chose en dehors de ce que tu représentes pour elle. Ce n'est qu'une subalterne. De plus, aucun homme ne doit quoi que ce soit à une femme. Le malheur du monde vient justement de ce malentendu.[377]

Au-delà de cette lecture participative, l'élève-lecteur serait également capable d'identifier, par touches successives, l'évolution et la transformation des

[375] Abréviation de Government Issue (Fourni par le Gouvernement). Se dit du soldat américain d'intervention envoyé par le gouvernement américain. Dictionnaire Larousse, 1989.

[376] *Les Sirènes de Bagdad*, p.p. 66-67.

[377] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 26.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

personnages. C'est ce que nous tenterons de montrer dans les chapitres suivants. Dans *Les Sirènes de Bagdad*, le lecteur peut suivre l'évolution de la pensée du jeune bédouin de Kafr Karam au fur et à mesure du récit par les réflexions rapportées par le narrateur lui-même. Cette forme d'autoanalyse du personnage-narrateur est considérée par Vincent Jouve comme la plus apte à décrire la complexité du personnage dont l'effet d'authenticité est un ressort de la sympathie qui est un effet escompté du texte.

Dans ce type de narration, c'est la fonction expressive du langage qui trahit le reflux de l'émotion dans la conscience du personnage : discours indirect dans *Les Hirondelles de Kaboul* et discours indirect libre à la fois dans *Les Sirènes de Bagdad et* dans *L'Attentat*. Cet ensemble de procédés fait croire à l'individualité du personnage, ce qui permet de nourrir l'illusion du réel chez le lecteur.

Rappelons que dans les récits de fiction, l'importance de la dynamique d' « empathie affective »[378] avec le personnage, dont parle Jean Marie Schaeffer, n'est pas due au hasard. En effet, pour que le processus de la compassion puisse être déclenché, il faut que les personnages et leurs destins intéressent le lecteur, et pour ce faire, ils doivent entrer en résonance avec les investissements affectifs réels du lecteur.[379]

D'une manière générale, d'un point de vue psychanalytique, la réception affectivo-identitaire du personnage à travers la thématique de l'intériorité et des passions ne peut manquer d'avoir des effets profonds sur chaque lecteur :

> Le lecteur, placé dans un conflit, qu'il a lui même vécu lors de phase œdipienne (et à partir duquel il s'est construit comme sujet), va instantanément et plus ou moins consciemment retrouver ses marques : il

[378] Vincent Jouve, 1998.

[379] *Pourquoi la fiction ?* 1999, op. cit., p.p. 196-197.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

prendra toujours fait et cause pour le personnage porteur du désir contrarié[380].

Ce personnage, « porteur de désir contrarié », dont parle Vincent Jouve, correspond parfaitement au personnage de Atiq, le courageux moudjahid reconverti en geôlier que nous retrouvons à la fin du roman traînant sa peine, sans fierté ni aucun goût. Atiq incarne ainsi l'image du personnage œdipien au désir frustré puisqu'il a perdu Zunaira à jamais. Souffrant de cette absence, il n'a pu continuer à vivre : « En fermant les yeux, Atiq supplie ses ancêtres pour que son sommeil soit aussi impénétrable que les secrets de la nuit ».[381]

Généralement, ce type de personnage, qui souffre, occupe une place de choix dans la trilogie de Khadra, étant le support privilégié de la lecture impliquée. D'ailleurs, c'est bien la fragilité des personnages, étroitement liée à leurs malheurs, qui est susceptible d'amener les lecteurs à intégrer l'univers culturel du récit.

Il s'agit de rappeler, ici, la façon dont la théorie freudienne appréhende les relations du lecteur avec le personnage dans les productions fictionnelles, considérées comme des formes de discours facilitant l'expression des désirs refoulés. Certes, ce n'est pas le lieu ici de nous attarder sur ce postulat, mais nous pensons qu'il est important de rappeler qu'en tant que théorie du sujet, la psychanalyse ne peut rester indifférente à la question du personnage.[382] (André Green, 1971). En effet, elle permet non seulement de mettre en relation système narratif et structure fantasmatique, mais aussi de redéfinir l'unité-personnage en

---

[380] D'après Vincent Jouve, cet investissement renvoie à la situation du petit garçon qui voit son désir pour sa mère contrarié par l'existence du père, *L'Effet-personnage dans le roman*, 1998, op. cit., p. 140.

[381] Ibidem., p.147.

[382] Il ajoute à ce propos qu' « il est d'ailleurs raisonnable de penser qu'elle (la psychanalyse) est intervenue pour une large part dans les bouleversements qui ont fait évoluer cette notion, en particulier en littérature, lors de la « crise » qui, au début du siècle l'a affectée. » « La déliaison », Littérature n°3, octobre 1971, p. 38.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

tant que figure de l'inconscient et de le considérer comme le représentant possible d'images parentales ou d'instances de la psyché.

Aussi la psychanalyse s'attache-t-elle, dans ce sens, à l'étude des processus de transformation qui assurent le passage du niveau de surface du récit au niveau profond du fantasme sous-jacent. C'est dans ce sens que le personnage suscite « naturellement » des commentaires d'ordre psychanalytiques. André Green voit à ce propos que le rôle du personnage dans la lecture, surtout suite à la grande diffusion de la théorie freudienne, est sans doute l'un des plus importants,

Cependant, il ne fautpas non plus oublier l'importance des codes moraux qui déterminent les rapports des lecteurs aux personnages. Un constat s'impose ici : le motif du personnage qui souffre pour la bonne cause a toujours occupé une place de choix dans les récits romanesques. Zola évoque cette idée dans les notes préparatoires de *L'Assommoir* :

> Comme je raconte surtout sa vie (celle de Gervaise) et que je veux faire d'elle un personnage sympathique, je dois montrer tout le monde travaillant à sa perte, d'une façon consciente ou inconsciente. [383]

Par ailleurs, la sympathie pour le malheureux est, dans un autre sens, une réaction sociale comme le suggère Rousseau dans *Emile ou de l'Education* :

> Il n'est pas dans le cœur humain de se mettre à la place des gens qui sont plus heureux que nous, mais seulement de ceux qui sont plus à plaindre. [384]

Ce ressort socio-idéologique de l'investissement du lecteur dans le personnage se reconnait dans les valeurs de ce dernier comme lieu commun de la critique littéraire idéaliste. Virginia Woolf précise:

> Il est inévitable que lecteur, invité à vivre dans le roman comme il vit dans la vie, continue à sentir comme il sent dans la vie. Le roman et la vie

[383] Emile Zola, cité dans *Texte et idéologie*, 1984, op. cit, p.190.

[384] Édition Garnier Flammarion, 1966, p. 289.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

> sont placés côte à côte. Nous souhaitons le bonheur pour le personnage qui nous plaît, le châtiment pour celui qui nous déplaît. Nous avons des sympathies secrètes pour ceux qui ont l'air de nous ressembler. Il nous est difficile d'admettre que le livre a de la valeur s'il blesse nos sentiments propres ou décrit une vie qui ne semble pas réelle à nos yeux.[385]

Cette analyse de Woolf souligne que les lecteurs sont beaucoup plus attirés par les personnages qui suscitent leur sympathie pour diverses raisons. Le tableau ci-dessous illustre cette idée en mettant en relief la thématique du désir contrarié, exprimée par le décalage entre « le vouloir » et « le pouvoir-faire » qui dote le personnage de cette dimension sympathique.

[385] *L'Art du roman*, 1963, p. 145, cité dans *l'Effet-personnage,* 1998, op. cit,, p. 144.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Tableau de la typologie et de la valeur affective des personnages de la trilogie[386]

Typologie	Structure modale	Exemples	Densité affective	
Personne	Pouvoir-faire # Savoir (vouloir-faire)	-Atiq -Le jeune bédouin -Amine	+	
Individu	Pouvoir-faire # Vouloir faire	-Zunaira		
Caractère	Pouvoir-faire = savoir (vouloir faire)	-Sihem		
Type	Pouvoir-faire = (vouloir faire)	-Mussart	–	

Ce schéma répartit les personnages en quatre types que nous tenterons de commenter, selon la catégorisation suivante de Jouve :

-Le *type* et le *caractère* représentés par Mussart dans *Les Hirondelles de Kaboul* et par Sihem dans *L'Attentat* se distinguent par la redondance parfaite entre les qualités et la fonction. En effet, il s'avère qu'elles ont toutes les deux une

[386] Selon le modèle de Vincent Jouve, *l'Effet-personnage,* 1998 op.cit., p. 143.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

forte personnalité et la volonté nécessaire pour accomplir leurs tâches : la première se condamne elle-même à la mort en acceptant d'être lapidée à la place de Zunaira, la bien-aimée de son mari, et la deuxième se fait exploser dans un restaurant à Tel-Aviv pour « servir » la cause de son peuple. Cependant, le *caractère* (Sihem) a l'avantage d'être « consciente » de son rôle de « militante suicidaire » :

> Sihem ne voulait pas de ce bonheur-là. Elle le vivait comme un cas de conscience. La seule manière de s'en disculper était de rejoindre les rangs de la Cause. C'est un cheminement naturel quand on est issu d'un peuple en souffrance(…) Sihem était la fille d'un peuple qui résiste. Elle voulait mériter de vivre, ammou,[387] mériter son reflet dans le miroir, mériter de rire aux éclats, pas seulement profiter de ses chances.[388]

-L*'individu* et la *personne* n'offrent, quant à eux, qu'une redondance partielle entre la fonction et les qualifications. Ce décalage entre le « faire » et l' « être » apparent contribue non seulement à la transformation du personnage, mais aussi à l'empathie du lecteur. Quant à la modalité du « savoir », elle est déterminante, car *la personne* « consciente » de son destin est plus proche du lecteur que de *l'individu.* Tel est le cas de Zunaira, qui semble être moins consciente dans son vouloir-faire, puisqu'elle ne savait pas exactement ce qu'elle voulait quand elle s'obstinait à chasser son époux Mohsen de sa vie, et ce n'est qu'après l'avoir tué accidentellement qu'elle a pris conscience de sa grosse perte :

> - Je n'ai pas où aller. Les miens sont morts ou bien portés disparus. Le dernier lien qui me restait s'est volatilisé par ma faute. C'était une lueur, j'ai soufflé dessus un peu fort pour en faire une torche et je l'ai éteinte. Plus rien ne me retient…[389]

Au vu de l'analyse qui précède, la vie intérieure des héros apparaît comme difficile par le clivage entre ce dont on rêve et ce qui est. De plus, les cauchemars,

[387] « Ammou » en rabe dialectal : mon oncle.

[388] *L'Attentat*, p. 220.

[389] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.125.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

l'enfermement et la souffrance constituent l'être des personnages pour qui, la vie devient difficile. De même, vivre avec les autres, sans aucune forme de communication, apparaît également comme quelque chose de pénible.

Dans ce qui suit, nous nous proposons d'observer les modalités d'évolution des personnages de la trilogie dans un espace apocalyptique marqué par différentes formes de violence. Cette analyse va nous permettre de montrer que la réception de ces personnages dépend largement de leurs façons de se confronter à la violence et à l'horreur qui les entourent.

2.1. Une violence déshumanisante :

Ancrées dans un contexte politique chaotique, les trois intrigues nous invitent à examiner de plus près la présence d'une forme de violence qui leur est intrinsèque. De ce fait, notre corpus donne à lire les marques de la suprématie de la violence symbolique et des systèmes totalitaires qui précèdent systématiquement la violence physique. En effet, *Les Hirondelles de Kaboul* demeure dans ce sens le plus à renvoyer à ce réel. Soumis à la toute puissance des talibans, les personnages souffrent d'un régime qui nie, dans sa totalité, tout aussi bien l'Homme que sa liberté, imposant aux hommes le port de la barbe, et à la femme celui du tchadri. Désormais, « Les terres afghanes ne sont que champs de bataille, arènes et cimetières. Les prières s'émiettent dans la furie des mitrailles, les loups hurlent chaque soir à la mort, et le vent, lorsqu'il se lève, livre la complainte des mendiants au croassement des corbeaux. Tout paraît embrasé, fossilisé, foudroyé par un sortilège innommable. Le racloir de l'érosion gratte, désincruste, débourre, pave le sol nécrotique, érigeant en toute impunité les stèles de la force tranquille. Puis, sans préavis, au pied des montagnes rageusement épilées par le souffle des fournaises, surgit Kaboul… ou bien ce qu'il en reste : une ville en état de décomposition avance. » [390]

L'espace narratif devient le lieu où la violence tente de s'imposer comme la seule alternative possible pour les personnages (violence conjugale, attentats à la bombe, guerre civile, intégrisme, etc.) Les héros des trois romans se voient

[390] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.7.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

brutalement confrontés à des univers hostiles. Ceci est aussi mis en relief au niveau des rapports physiques entre les personnages, lesquels rapports sont essentiellement basés sur la violence et l'humiliation. Nous pouvons, en effet, nous référer ici à l'épisode, où le couple Mohsen Zunaira subit, au milieu de la rue, des violences physiques par un taliban qui juge indigne de les entendre rire : « Deux cravaches l'interrompent. Il les reçoit sur l'épaule, toutes les deux en même temps. »[391]

Somme toute, ce qui est particulièrement caractéristique dans cette œuvre, c'est le transfert de la violence et de la haine au niveau de la langue. En effet, il s'avère que Mohsen et Atiq sont, lors de l'action, les personnages les plus violents, puisque le premier participe à la lapidation d'une femme et que le deuxième, en sa qualité de taliban « abat sa cravache autour de lui pour se frayer un passage dans la foule loqueteuse qui tourbillonne… »[392] frappe plusieurs personnes. Néanmoins, dans les discours des différents personnages, ce sont toujours les autres qui sont davantage violents. Nous introduisons, à titre d'exemples, une phrase de chacun de ces protagonistes :

Yacine « Il me faut la tête du traître qui nous a balancés… »[393]

Le jeune bédouin : « Tu veux que je lui explose la cervelle ? lui dis-je. »[394]

L'homme à la veste de parachutiste : « Ça ne tenait qu'à moi, tu serais déjà en train de sentir mauvais. »[395]

Ce déplacement de la violence est crucial vu que le personnage khadrien est essentiellement déterminé par une langue et un style qui lui est propre.

---

[391] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 71.

[392] Ibidem, p. 9.

[393] *Les Sirènes de Bagdad*, p.33.

[394] Ibidem, p.293.

[395] *L'Attentat*, p.210.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Cependant, la violence verbale des personnages peut avoir des incidences négatives au niveau de la perception de ces derniers par le lecteur : le fait que chaque personnage utilise son propre style d'expression permet d'attirer soit la sympathie du lecteur, soit son antipathie, selon que le personnage emploie un langage poétique ou violent. Tel est le cas d'Amine qui emploie des images aussi bien poétiques que frappantes :

> Orpheline de sa romance, ma maison évoque une demeure hantée - l'obscurité qui l'entoile a quelque chose de terrifiant. (...) Kim a omis de verrouiller la grille qui, (...), ferraille doucement dans le silence telle une complainte diabolique.[396]

Mussart se distingue également par son recours à une langue enluminée d'un lyrisme unique : « Le jour se lève en toi. Ce qu'il t'arrive, les rois et les saints te l'envieraient. Ton cœur renait. »[397]

En revanche, ces personnages, peu enclins à la violence physique et verbale, sont toujours marqués par la mort qui prend plusieurs formes : celle de la disparition d'un être plus ou moins proche et celle du suicide, en se donnant la mort comme Mussart dans *Les Hirondelles de Kaboul* et celle d'un meurtre suite à un raid israélien à l'instar d'Amine Jaafari dans *L'Attentat,* ou suite à un accident mortel comme c'est le cas de Mohsen Ramat dans *Les Hirondelles de Kaboul.* Alors comment interpréter l'omniprésence de la mort et la récurrence de la violence dans les trois récits de Khadra ? Et quelles en sont les conséquences sur les personnages et sur leur réception par les lecteurs ?

2.2. Une trajectoire narrative hantée par la Mort :

Nous avons constaté que dans les trois romans la mort est récurrente dans l'univers des personnages et que le degré de distance établi entre ces derniers et ladite mort est variable : certains personnages gravitent autour d'elle tandis que

[396] *L'Attentat*, p.72.

[397] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 115.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

d'autres la portent en eux. En effet, comme nous l'avons signalé plus haut, les cadavres ponctuent chacun des textes, dans ces scènes de mort où les personnages deviennent des spectateurs, des témoins oculaires, ou même parfois des voyeurs. Dans *L'Attentat*, le texte s'ouvre sur la recherche de l'identité d'un corps, celui de Sihem : « Nous avons un cadavre sur les bras et il nous faut mettre un nom dessus, dit un homme trapu aux allures de brute en surgissant derrière moi »,[398] et se clôt sur la vision finale d'un ensemble de corps exhibés et parmi euxcelui d'Amine :

> D'autres corps sont alignés de part et d'autre du mien. Certains ont rassemblé des proches, déclenchant des pleurs et des hurlements chez les femmes. D'autres sont méconnaissables ; on n'arrive pas à les identifier. [399]

D'ailleurs, le corps de Sihem constitue le leitmotiv du texte ; c'est la découverte de son cadavre qui va déclencher le processus de la quête intime et douloureuse du veuf déboussolé et la narration proprement dite. Le thème de la mort dépasse ainsi le cadre restreint d'un événement dans le projet narratif pour devenir l'action qui lance le récit.

Dans *Les Sirènes de Bagdad*, la mort est omniprésente dans l'entourage du personnage principal, témoin oculaire de plusieurs scènes orchestrées par la violence meurtrière : la mort de Suleyman d'abord, puis s'ensuit une série de meurtres, raids et crimes de toutes sortes :

> Les morts dix-sept en majorité des femmes et des enfants-reposaient sur une aile du jardin, recouverts de draps.
>
> Quelques corps étaient alignés sur le bord d'une allée, mutilés et carbonisés.[400]

Le jeune bédouin semble aussi porter la mort en lui dans la mesure où il se prépare à un acte de terrorisme sans précédent. Ainsi, donner la mort dans le cas

---

[398] *L'Attentat*, p. 33.

[399] Ibidem, p. 245.

[400] *Les Sirènes de Bagdad*, op.cit., p.p.104-105.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

du jeune bédouin devient prémédité, il est ici question d'une attirance du héros vers la mort de manière irrévocable. Ceci est particulièrement frappant dans *Les Hirondelles de Kaboul*, où tuer devient synonyme de se suicider. Mohsen s'est joint à la foule des « dégénérés », lors de la scène de lapidation publique et Zunaira provoque la mort de son époux dans « un stupide accident », tandis que le spectacle du corps de Mussart, criblée par les balles avec la complicité de Atiq, hantera ce dernier jusqu'à la fin de ses jours. En effet, dans ces œuvres, il n'y a pas de véritable opposition entre donner la mort et mourir. Lorsque l'un des personnages tue quelqu'un, il se condamne lui-même et porte ainsi sa propre condamnation comme s'il cherchait à se détruire ou à se punir pour sauver son âme. Pourtant, et de manière assez paradoxale, Mort et Vérité semblent coïncider étrangement : plus le héros est proche de la mort, plus il semble plus proche de la vérité que les autres personnages.

La mort est donc un élément indissociable de la construction des personnages de la trilogie en ce qu'elle détermine leur réception empathique à travers l'intensité que leur confèrent les descriptions aussi bien des cimetières, lieux favoris pour les errances de Mohsen Ramat, que des cadavres autour d'eux. Les personnages semblent, eux aussi, pouvoir être classés selon qu'ils sont condamnés ou non à la mort, d'où leur mal être profond, car cette condamnation est le plus souvent intérieure : lorsque Zunaira enlève finalement son tchadri, son visage trouve en quelque sorte un moyen d'afficher sa condamnation, ou plus largement le « for intérieur » d' « une femme intégrale, compacte ; un visage de femme authentique, tangible, intégral lui aussi ».[401] Cette condamnation apparaît alors comme une définition positive des héros ; il faut être condamné pour exister véritablement. La punition semble ainsi sauver les héros en les purifiant de leurs péchés. Dans *Les Hirondelles de Kaboul*, Mussart et Atiq invoquent la mort de venir à leur secours :

[401] *Les Hirondelles de Kaboul*, op.cit, p.111.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Mussart : -« Tu ne peux pas mesurer combien je suis heureuse, ce matin. Morte, je serai plus utile que vivante. Je t'en supplie, ne fausse pas ce que la chance consent enfin à te fournir. » [402]

En fermant les yeux, Atiq supplie ses ancêtres pour que son sommeil soit aussi impénétrable que les secrets de la nuit.[403]

Au même titre que les deux personnages hantés par une condamnation à mort où ils pensent trouver rédemption et salut, le jeune bédouin de Kafr Karam semble impatient de mourir pour sauver son âme : « Qu'ils fassent vite. Je ne leur en voudrai pas. D'ailleurs, je n'en veux plus à personne. »[404]

En tout état de cause, qu'il s'agisse d'exhibition, de confrontation ou d'imploration de la mort, l'omniprésence de celle-ci ne fait que projeter les personnages vers l'isolement, la solitude et la tristesse. Multipliant les homicides, les attentats et les répressions dans les trois histoires, la mort est fortement associée à une insurmontable solitude, suite à des épreuves individuelles, ou à des expériences ultimes. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle la solitude vient bien souvent de la présence de la mort et précède des moments aussi intenses que fragiles pour les personnages.

2.3. La solitude :

Etant structurés autour de violences face auxquelles les personnages ont à répondre par la violence, la soumission ou l'isolement, les textes de Khadra mettent en scène des personnages qui vivent différentes formes de la solitude. Celle-ci, étant marquée par des sentiments ambivalents et dans la plupart des cas insupportables, est imposée par des événements dramatiques qui s'abattent sur le personnage et qui l'enlisent dans une souffrance intérieure incommunicable. Quelquefois, c'est une solitude imposée au quotidien, par la nature du travail,

[402] Ibidem, p.134.

[403] Ibidem, p.148.

[404] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 318.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

laquelle solitude place le personnage dans le désarroi le plus absolu. C'est le cas de Atiq, le geôlier, qui souffre de l'enfermement au même titre que ses détenus :

> Atiq Shaukat ne se sent pas bien. Le besoin de sortir prendre l'air, de s'étendre sur un muret, face au soleil, le malmène. Il ne peut pas rester une minute de plus dans ce trou à rat, à soliloquer ou à essayer de déchiffrer les arabesques qui s'entrelacent inextricablement sur les murs des cellules. …il a le sentiment de devenir claustrophobe ; il ne supporte plus la pénombre, ni l'exiguïté de l'alcôve qui lui tient lieu de bureau encombré de toiles d'araignées et de cadavres de colportés. [405] .

En outre, les relations des personnages principaux de la trilogie aux autres personnages sont décrites comme marquées par une certaine insatisfaction. Le besoin de la présence de l'autre et de sa compagnie est pressant, mais l'autre n'est pas là, soit parce qu'il est décédé comme Sihem dans *L'Attentat* ou disparu comme Zunaira dans *Les Hirondelles de Kaboul*. Cette dernière a la particularité de connaitre deux formes d'isolement, le premier était intentionnel quand elle a décidé de se cacher derrière « son voile de malheur qu'elle ne quitte même pas pour dormir », le deuxième infligé, quand on l'a enfermée pour le meurtre de son mari : « Elle n'a pas dit un mot depuis qu'on l'a enfermée. Elle se calfeutre dans son *exil*, silencieuse et digne. ».[406] Et puis surtout, l'autre n'est jamais là quand on veut qu'il soit là. La solitude devient alors un moment de torture insoutenable pour les personnages :

> Je n'étais pas ravi de reconnaître la chambre où je m'étiolais depuis des semaines à attendre je ne savais quoi. J'avais l'impression d'être la benjamine des poupées russes, la chambre étant ma cadette, la maison, l'aînée et ainsi de suite, le quartier fétide en guise de couvercle. J'étais dans mon corps comme un rat pris au piège. Mon esprit courait dans tous les sens sans trouver d'échappatoire. Etait-ce la claustrophobie ? …J'avais besoin de

[405] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.17.

[406] *Les Hirondelles de Kaboul*, p.118.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

sortir de mes gonds, d'exploser comme une bombe, d'être utile à quelque chose, à l'instar du malheur. [407]

Même la distance de l'autre fait souffrir, surtout quand elle se creuse soudain pour créer des abîmes relationnels insoutenables :

> Ne me tourne pas le dos, Zunaira ; j'ai l'impression que l'univers entier me boude. Je n'ai que toi. Tu es l'unique amarre qui m'attache à quelque chose en ce monde (…) Je vais très mal, s'excuse t-il. J'ai soudain peur de mes pensées. Il faut que je me ressaisisse, Zunaira. Ton attitude est un cauchemar. Je ne sais quoi faire de mes jours, ni quoi faire de mes nuits. Tu es ma seule raison de vivre si, vivre a encore un sens dans ce pays. [408]

Ainsi, tout donne à croire, une fois de plus, que ce sont les affects, liés à la souffrance et engendrée par l'isolement qui expliquent les conduites des personnages et leur réception. Cependant, force est de constater que les affects ne sont plus des éléments subordonnés à l'analyse, mais fonctionnent plutôt comme un moteur important de la réception des personnages et de l'interprétation du texte, qui supposent l'interaction entre personnages et lecteurs.

Conclusion :

En définitive, nous croyons pouvoir affirmer à nouveau que le personnage khadrien contemporain, victime de son entourage, vient ainsi exposer toute sa richesse et sa complexité qui ne se donne pas à comprendre, mais au contraire à sentir et à ressentir. Son destin, hanté par la souffrance, la solitude et la mort, vient illustrer sa difficulté à être dans le monde tel qu'il est. Cependant, la construction d'un personnage, lorsqu'elle n'est pas liée à sa réception, peut demeurer artificielle, un personnage étant écrit par son auteur pour un lecteur.

Nous avons donc essayé, au cours de notre analyse, de montrer les variations possibles vis-à-vis du lecteur postulé par le personnage. Et nous avons conclu que l'importance de ces personnages et leur richesse dépendent largement

[407] *Les Sirènes de Bagdad*, p.218.

[408] *Les Hirondelles de Kaboul*, p. 92.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

de leur état de souffrance et de son degré et du fait qu'ils se trouvent souvent bousculés par leur entourage et entraînés dans des événements dont ils nesont souvent que d'impuissants témoins. Tous ces paramètres accentuent encore leur caractère empathique, impliquant de la sorte la contribution réceptive du lecteur.

C'est donc de cette interaction programmée par la construction du personnage khadrien qu'il va être question dans le chapitre suivant. Nous nous proposons de vérifier l'hypothèse suivante : si les œuvres se construisent autour d'un lien primordial avec la réalité, il serait alors intéressant de confronter ces trois textes à des lecteurs réels. Pour ce faire, nous allons tenter de commenter et d'analyser les différentes réactions des élèves-lecteurs aux personnages khadriens. Nous allons essayer de répondre aux interrogations suivantes: quel lien des lecteurs réels auront-ils avec ces personnages ? Leur échappent-ils, ou au contraire les reflètent-ils ? Sont-ils capables de tisser un lien affectif avec eux ou du moins de créer une relation de croyance ? Ces questions renvoient à des attitudes lectorales possibles que nous allons essayer de vérifier, dans le chapitre II, auprès de notre échantillons d'enquêtés, en l'occurrence, les élèves-lecteurs de la trilogie.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre II

La réception effective des personnages

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Si, comme le souligne Fanny Renard (2011), les habitudes de lecture constituées par les enquêtés durant leur scolarité varient en fonction des textes dont ils se sont emparés, elles varient également par les façons d'être devant des textes qu'ils n'ont pas l'habitude de lire. C'est ce que nous nous proposons de vérifier dans ce chapitre. Il apparaît, de ce fait, nécessaire de présenter les modalités de cette expérience dont l'objectif est d'examiner de près les différentes réactions aux personnages khadriens et de les répertorier à travers les différentes réponses et impressions collectées auprès de notre échantillon d'élèves-lecteurs. Nous tenterons ensuite d'analyser les principaux points sur lesquels repose la question du rapport au personnage en répondant aux questions suivantes : en quoi l'histoire d'Amine Jaafari dans *L'Attentat* peut-elle impliquer notre lecteur réel? Peut-on parler d'identification primaire dans *Les Sirènes de Bagdad* ? Quel est le type de lecteur interpellé par le personnage narrateur dans *Les Hirondelles de Kaboul* et pourquoi?

I-Protocole de l'expérience et pacte didactique :

A partir des résultats obtenus par traitement des réponses au questionnaire de la deuxième partie, nous avons isolé 15 élèves de terminale section Lettres. Nous les avons ensuite répartis en trois groupes de lecteurs. Les lecteurs de chaque groupe étaient chargés de lire une des trois œuvres de la trilogie. Dans une deuxième étape, chaque lecteur devait nous faire part de sa lecture dans un entretien individuel de trente minutes, après avoir répondu par écrit à un questionnaire à quatre items identiques pour l'ensemble des participants. Les questions sont les suivantes :

1) Que pensez-vous des différents personnages ? Quels sont ceux qui vous plaisent et ceux qui vous déplaisent ? Pourquoi ?

2) Vous êtes-vous identifié(e) totalement ou partiellement à un personnage ? Si oui, lequel ? Sinon pourquoi ?

3) Comment vous est apparue la lecture du roman ? Facile, agréable, difficile, laborieuse, intéressante, sans enjeu… ?

4) Quel est le passage que vous retenez de votre lecture ? Marquez-le.

La première question a donc pour but de déterminer la réception des personnages et ses causes ; de même, la deuxième interrogation permet de voir apparaître le degré d'investissement du lecteur au niveau des personnages. Quant à la troisième question, elle met en relief le rapport de chaque lecteur aux œuvres ; enfin, la quatrième question a pour but de vérifier si la réception programmée par les textes correspond à celle des lecteurs réels et divers.

Nous nous sommes ensuite entretenue avec une douzaine d'enquêtés sur leurs impressions de lecture et sur leurs différents rapports, impliquées ou pas, aux personnages. Ces entretiens ont donné lieu à une analyse de contenu, relative à certaines dimensions, que nous introduisons comme suit :

-Nature des premiers contacts avec les personnages : (souvenirs précis ou vagues, appréciation positive ou négative, motivation pour la lecture, indifférence ou rejet…)

-Comparaison avec d'autres personnages romanesques ou personnes réelles (quelles impressions ou sentiments, origines de ces sentiments).

-Identification, projection et idéalisation (points communs et différences.)

Nous tenons à préciser dès le départ que les lecteurs n'étaient en aucun cas forcés de terminer le roman, et qu'ils pouvaient répondre aux questions dès qu'ils le souhaitaient ou au contraire produire un résumé sur leur réception du texte. C'est donc en vertu de ce pacte que certains lecteurs ont interrompu leur lecture et/ou n'ont pas souhaité terminer la lecture. Il semblait inutile alors de demander une lecture complète des œuvres puisqu'un arrêt au cours de la lecture est tout aussi significatif. Enfin, comme nous l'avons annoncé plus haut, notre expérience est non seulement constituée des réponses au questionnaire mais aussi, il a été possible, en ce qui concerne douze d'entre eux (excepté les trois qui ont arrêté la lecture), de les compléter par des entretiens de dix à vingt minutes que nous avons retranscrits. C'est lors de ces entretiens, réalisés dans une seconde étape, que nous avons pu prendre connaissance des réponses au questionnaire : ceci nous a permis d'orienter les entretiens en fonction des réponses fournies par écrit et d'interroger

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

les élèves-lecteurs de manière plus précise sur certains points, que nous avons jugés pertinents pour notre analyse.

Dans le dépouillement des réponses des enquêtés, et afin de ne pas alourdir notre analyse (par une succession d'interventions relativement longues), nous avons donc, dans un premier temps, dressé un tableau récapitulatif des réponses des différents lecteurs pour chaque question (quelques détails ont, par ailleurs, été apportés grâce aux discussions), lequel tableau nous a permis de retenir les réponses les plus pertinentes pour l'examen de la lecture affective des personnages. Nous avons également retranscrit l'intégralité des entretiens dont nous avons introduit quelques extraits dans les annexes. Ensuite, dans un second temps, le dépouillement et l'analyse des résultats nous ont permis de relever les éventuels recoupements ou écarts entre les différents lecteurs réels, ainsi que le rapport entre la réception (ou le sens programmé) du texte et la réception et le sens perçus par les lecteurs.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, la construction des personnages et des œuvres stipule d'ores et déjà un lecteur actif et impliqué car rien ne lui est donné de manière linéaire. Les personnages s'étoffent au fil des textes, mais il n'y a véritablement ni jalons logiques ni horizon d'attente précis. Autrement dit, soit le lecteur est investi dans un texte vif et touchant en ce qui concerne les parcours initiatiques des personnages dans *Les Sirènes de Bagdad* et dans *L'Attentat,* soit, comme dans *Les Hirondelles de Kaboul*, ce lecteur est happé par la force des discours des personnages et la volonté de les connaître davantage. De plus, la construction hybride des trois textes, à travers l'insertion de références politiques et idéologiques, induit un lecteur enquêteur qui doit sans cesse décrypter les textes. De même, la non-conformité des personnages aux modèles habituels proposés dans le corpus scolaire traduit, elle aussi, une volonté de déstabilisation.

Pour résumer, les textes proposés dans notre enquête stipulent un lecteur actif et enquêteur, qui, n'étant pas guidé par ces textes, est amené à les décrypter, ou tout du moins, à être déstabilisé. Cependant, outre l'aspect actif du lecteur, la construction des personnages ne détermine-t-elle pas en creux une sorte de lecteur impliqué ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

II- Réactions affectives des enquêtés : état des lieux :

Le dépouillement du questionnaire nous amène au constat suivant : les variations semblent moins importantes en ce qui concerne la réception globale de l'œuvre. Tout d'abord, au niveau du rapport à la lecture de chaque lecteur, il apparaît de manière systématique que la lecture de *Les Hirondelles de Kaboul* est davantage aisée que celle de Les *Sirènes de Bagdad*. Non seulement cette dernière a été interrompue par deux enquêtés, mais aussi tous les lecteurs de cette œuvre parlent de sa complexité et de certains problèmes de compréhension. Nous retrouvons ainsi un nombre relativement important de lecteurs qui font allusion à des « passages ennuyeux où rien ne se passe » : lesdits passages correspondent en général, d'une part, aux périodes d'alanguissement du jeune bédouin qui attendait l'ordre de partir en mission et, d'autre part, aux longs passages d'introspection d'Amine où il essayait de comprendre ce qui a poussé son épouse à devenir kamikaze.

Cependant, cette difficulté éprouvée lors de la lecture n'implique pas nécessairement une réaction négative. Les lecteurs ont certes été bousculés par la construction de l'œuvre, par celle des personnages et par la variété des « styles » langagiers, mais certains d'entre eux ont considéré cette complexité comme étant plus ou moins positive à l'instar de Hamza qui dit que «Les mots sont parfois très difficiles à comprendre et certaines expressions sont très symboliques, voire même absurdes pour moi …Mais, cela rend le texte original et différent. Nous n'avons pas l'habitude d'étudier ce genre de textes difficiles en classe. [409]

Globalement, après la lecture de *Les Hirondelles de Kaboul,* la plupart des lecteurs ont ressenti une impression « douloureuse », si ce n'est une lectrice qui déclare avoir reçu un sentiment de liberté : « Je suis heureuse que Zunaira ait pu s'échapper, même si on ne sait pas où elle est partie ou quel sera son destin, je me mets à sa place et je me sens au moins libre de fuir, de partir très loin de l'enfer des talibans ».[410] Les autres lecteurs font, quant à eux, référence à une multitude

[409] Entretien avec Hamza, un lecteur de *L'Attentat*.

[410] Entretien avec Imène, lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul*.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

de sentiments qui vont du « dégoût » au «désespoir », et de « la pitié » à « la peine ». Il en est de même pour la lecture de *Les Sirènes de Bagdad* : les lecteurs parlent d' « incompréhension » et de « goût d'inachevé ».

De plus, s'il paraît difficile pour les enquêtés d'être attentifs à tous les éléments relatifs à la construction du personnage, nous remarquons que si nous mettons en relation l'ensemble des réponses des lecteurs, nous pouvons parler d'un champ lexical relatif à la « condition humaine » avec des emplois assez subjectifs comme « haine », « sentiments », « amour », « douleurs », « liberté », « lutte » « impuissance », « déshonneur », « violence », etc. Et même si la complexité de certaines situations entraînent *ipso facto* une pluralité des lectures, l'identification s'est bel et bien opérée, soit négativement par le rejet de certains personnages, soit positivement en se figurant à leurs places.

Il faut rappeler ici que nos remarques se rapportent uniquement à notre panel. Il apparaît cependant dans notre enquête une sorte de répartition selon le sexe (les filles semblent beaucoup plus impliquées dans leur lecture que les garçons) et selon le profil de lecture (certains enquêtés ayant l'habitude de la lecture des romans ont trouvé plus d'aisance à s'exprimer que les autres). La détermination de cette préférence a été établie au cours des entretiens, et nous ne possédons donc que les réponses des personnes qui y ont participé. Il y a donc d'ores et déjà des caractéristiques communes qui semblent induire une certaine lecture. Il peut être également significatif, à ce titre, de noter que la plupart des enquêtés ont apprécié les personnages principaux et leurs amis, comme par exemple, le personnage de Kim, l'ami intime d'Amine dans *L'Attentat*, de Mussart dans *Les Hirondelles de Kaboul* et de Kadem dans *Les Sirènes de Bagdad*. Cependant, il faut signaler également qu'une certaine compétence culturelle, sollicitée par les textes, apparaît par ailleurs nécessaire au vu des résultats de notre panel.

Pour résumer, nous pensons que certains éléments postulés lors de la définition du lecteur type semblent *a priori* nécessaires, néanmoins il parait que certains écarts vis-à-vis de cette réception programmée soient permis. Aussi ces écarts ne seraient-ils pas signe de la singularité des lecteurs? Que signifient donc la différence de points de vue des élèves-lecteurs ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

1-Des réactions hétéroclites :

C'est *L'Attentat* qui a été apprécié différemment par les cinq lecteurs du groupe ; ils étaient en fait foncièrement attirés par un texte qui débattait de leur réalité proche. Mais, c'est cette même familiarité qui, parfois, leur a posé problème. Etre si intimement confronté au conflit israélo-palestinien par le biais de personnages qui semblent « normaux » ne leur était pas habituel. Ils ont éprouvé des difficultés à voir bousculer les stéréotypes et les idées reçues des média à ce sujet. En effet, observer la réalité de certaines pratiques de la résistance palestinienne à Bethléem et à Janin, puis ensuite découvrir la profondeur des relations humaines qui lient Amine à ses amis juifs, a profondément dérangé les jeunes lecteurs. D'ailleurs, l'un des enquêtés trouve « bizarre »[411] qu'un juif (Kim) puisse entretenir une relation d'amitié aussi intime avec un palestinien (Amine) dont la femme est kamikaze : « Je ne comprends pas très bien le personnage de Kim, ça me semble bizarre qu'elle reste l'amie d'Amine Jaafari (même après l'attentat-suicide). Je ne comprends pas très bien cette amitié. En plus Kim va jusqu'à accompagner Amine dans sa quête de la vérité à Bethléem et elle l'a soutenu jusqu'à la fin…et pourtant elle est juive !! »

Pour expliquer ce phénomène, nous nous référons à Susan Sulaiman,[412] qui aborde ce système axiologique difficile à assimiler pour un lecteur en le définissant comme une forme de « dénomination culturellement négative ». Cependant, et toujours selon le même auteur, ce système peut constituer un des moyens les plus « inambigus » pour définir la valeur d'un personnage romanesque, « à condition bien sûr, précise-telle, que la connotation culturelle négative soit comprise comme telle par le lecteur ». Ce qui n'est forcément pas le cas ici, puisque les personnages juifs sont représentés dans l'imaginaire de nos élèves-lecteurs arabo-musulmans comme antipathiques en raison de leur statut de « colonisateurs ». Mais nous avons constaté que ces connotations péjoratives

[411] C'est l'expression employée par l'enquêté.

[412] *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF, coll. « Ecriture », 1983, cité par Vincent Jouve dans *l'Effet-personnage*, 1998, op., cit, p.146.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

perdent de leur force dans le cas de l'entourage juif d'Amine, décrit comme amical et non pas hostile.

1.1 Des incipit inattendus :

Les résultats d'analyse des entretiens confirment que le jeune lecteur a accepté d'être déstabilisé et d'entrer dans un monde qui, a priori, n'est pas le sien (lieu de haute tension, violence, crimes, …). Par ailleurs, nous avons voulu détecter les prémices d'un éventuel mouvement d'investissement ou d'implication dans la lecture dès le début du roman, à savoir l'incipit, vu que les enjeux de cet espace romanesque sont considérables, comme l'atteste cette définition d'Annie Rouxel :

> Cet espace liminaire du roman est un lieu stratégique où se met en place l'univers fictionnel, où s'affirment des choix génériques et esthétiques de l'écriture, où s'établit la communication littéraire si le lecteur accepte de poursuivre la lecture.[413]

Admettons de prime abord que les enquêtés se trouvent interpellés dès le début du texte par des thèmes importants tels que les lapidations, les attentats ou la violence de manière plus générale. Les premiers pas de nos lecteurs dans l'œuvre sont donc déstabilisants car ils sont projetés dans une action dont ils ignorent tout. Les premières phrases, tout comme les titres, n'ont pas pour but de guider le lecteur, mais plutôt de le marquer et de le faire pénétrer dès la première phrase dans l'atmosphère de l'œuvre.

L'enquêté a été ainsi en quelque sorte happé par le texte. Cette technique de captation immédiate de l'intérêt du lecteur est une constante dans les trois romans, puisque la première phrase est le plus souvent « énigmatique » et incite plus qu'elle n'invite le lecteur à entrer dans les textes. En effet, le lecteur se trouve séduit par les premières phrases et la poursuite de la lecture par les douze enquêtés en est la preuve : d'après leurs témoignages dans les entretiens, ces derniers ont eu

[413] Annie Rouxel, *Séquences littéraires. Préparation à l'agrégation interne de Lettres modernes*, les PUR, 1999, p.130.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

l'impression d'être pris dans un tourbillon d'événements dont le rythme accéléré, comme dans *Les Hirondelles de Kaboul*, les charme et les séduit.

En effet, comme les premières phrases des trois romans, les incipit, aussi, apparaissent relativement étonnants ou du moins inattendus. Dans *L'Attentat*, le premier contact du lecteur avec l'œuvre a lieu *via* la vision déstructurée d'une victime d'un raid israélien, qui agonise, et à travers le spectacle d'un ensemble de corps déchiquetés. En outre, cet incipit sollicite d'ores et déjà un lecteur « enquêteur » à travers une abondance de citations « masquées » (typographiquement) mais suffisamment apparentes pour indiquer au lecteur l'attitude active à adopter face au texte, comme en témoigne cette lectrice :

> J'avais compris que c'était la fin de l'histoire et qu'il fallait continuer la lecture pour comprendre qui sont les victimes de cette explosion et quelle était leur histoire, c'est comme dans les films où on doit faire marche arrière pour comprendre. [414]

Dans *Les Sirènes de Bagdad*, c'est d'abord la forme qui déstabilise le lecteur, d'autant qu'il est indiqué dans le titre qu'il s'agit de Bagdad et non pas de Beyrouth. Le changement de perspective est relativement « surprenant » :

> Beyrouth trouve sa nuit et se voile la face. Si les émeutes de la veille ne l'ont pas éveillée à elle-même, c'est la preuve qu'elle dort en marchant.

D'ailleurs, l'un des lecteurs témoigne de cette confusion en affirmant avoir cru qu'il allait être question de Beyrouth et que l'évocation de Bagdad dans le titre n'était que symbolique, renvoyant à l'enfance du narrateur qui se présente dès les premières lignes : « Je suis un Bédouin, né à Kafr Karam, un village perdu au large du désert irakien ».[415]

---

[414] Entretien avec Hamza du groupe de lecteurs de *L'Attentat.*

[415] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 8.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Soulignons enfin que le thème de l'incipit de *Les Hirondelles de Kaboul* annonce la violence où va plonger le lecteur, l'introduisant ainsi dans un univers chaotique qui a priori ne lui est pas familier. L'impression ressentie par le lecteur lors de la première phrase se poursuit alors à travers un univers macabre, annoncé par un vocabulaire sinistre : « mortes », « odeur épouvantable », « femmes fantomatiques », « le silence des tombes », etc. :

> Atiq Shaukat abat sa cravache autour de lui pour se frayer un passage dans la foule loqueteuse qui tourbillonne, telle une nuée de feuilles mortes. [416]

De plus, il serait intéressant de souligner que trois enquêtés du groupe de lecteurs de *L'Attentat* ont évoqué le même passage qui ouvre le roman dans leurs réponses à la question n° 4 du questionnaire: « Quelle est le passage ou l'idée que vous retenez de votre lecture ? (marquez ces passages) ». En effet, il s'avère qu'ils ont été interpelés par la forte portée émotionnelle de cette scène à travers la mise en relief, dès les premières pages, de la souffrance physique dont est victime le narrateur de *L'Attentat,* qui cherche désespérément à récupérer son propre corps:

> Une foultitude de picotements se déclare dans ma hanche. Mon pantalon a presque disparu ; Seuls quelques pans calcinés continuent de me draper par endroits. Ma jambe grotesque et horrible à la fois repose contre mon flanc ; un mince cordon de chair la retient encore à ma cuisse. D'un seul coup, toutes mes forces me désertent. J'ai le sentiment que mes fibres se dissocient les unes des autres, se décomposent déjà… [417]

Nous nous sommes aperçue donc que ces scènes de présentation où est souvent introduit le héros, immédiatement reconnu comme tel par le lecteur, orientent d'emblée son identification essentiellement par le biais de la compassion. En effet, cette présentation amorce une lecture affective des événements : le lecteur qui entre dans l'univers fictionnel, soit après un raid, soit à

[416] *Les Hirondelles de Kaboul*, op. cit., p.9.

[417] *L'Attentat*, p.10.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

la suite d'une émeute ou d'une lapidation, prend rapidement parti en s'alignant du côté du narrateur.

Nous avons, ainsi, pu vérifier auprès des deux groupes de lecteurs de *L'Attentat* et de *Les Hirondelles de Kaboul* que ce genre d'incipit a pour fonction d'impressionner et d'émouvoir le lecteur. Dans *L'Attentat*, nos enquêtés ne semblent pas être déstabilisés par l'annonce du thème fort d'une explosion mais c'est le discours du personnage qui leur paraît inhabituel ; celui-ci s'adresse au lecteur à travers un enchaînement rapide de propositions courtes et incohérentes : le lecteur comprendra dans la suite du récit qu'il s'agit en fait d'une scène d'agonie où le personnage confond rêve, réalité et souvenirs, comme en témoignent les propos de cette enquêtée :

> Au début, je n'ai rien compris ; qui parle? Qui est l'enfant ? Où est la mère ? S'agit-il d'un rêve ou d'un souvenir et le Cheikh, quel est son rôle dans cette scène ? Au départ, je croyais que c'était un accident …Mais c'est surtout l'enfant qui m'inquiète, en fait, sa façon d'appeler sa mère m'a profondément touchée…[418]

Il y a donc deux éléments essentiels qui sont ainsi indiqués par les élèves-lecteurs : tout d'abord, les milieux marginaux où les personnages sont propulsés dès le début du texte et puis, l'intensité de leur souffrance en tant que victimes de ces milieux. Les enquêtés, happés dès le départ par ces événements, se trouvent contraints de modifier certaines de leurs références habituelles, communément admises par la force de « l'habitus » scolaire,[419] afin d'assimiler la suite de l'intrigue. De plus, étant projetés dans un univers qui leur est *a priori* étranger, ces élèves-lecteurs sont également amenés à se chercher des repères affectifs et culturels afin de se familiariser avec l'environnement des personnages qui deviennent de ce fait leurs guides pour appréhender les divers éléments du texte.

---

[418] Entretien avec Randa du groupe de lecteurs de *L'Attentat.*

[419] Les élèves étant habitués aux incipits calmes et stables des récits classiques du XIX ème siècle.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Le protocole de lecture signifie d'emblée aux enquêtés que le texte a pour but de les « toucher » et de les « déstabiliser» parce que ce genre d'incipit avertit le lecteur que rien ne lui est donné *a priori* puisque rien n'est expliqué ou structuré. Précisons que les deux incipit de *Les Hirondelles de Kaboul* et de *L'Attentat* font partie intégrante du dénouement et constituent de la sorte des retours en arrière par rapport au déroulement chronologique de l'intrigue.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons alors conclure que la rencontre avec les personnages de Khadra se définit avant tout comme un choc et une rupture violente avec le corpus scolaire où la pratique des textes lisses se fait avec les personnages « concaves »[420] et plats des manuels scolaires. C'est un univers, qui dès le premier contact, déstabilise le lecteur en le poussant revisiter sa posture lectorale, déterminée par la stéréotypie des personnages des textes proposés dans les manuels scolaires.

D'ailleurs, d'après les réponses et les déclarations de nos enquêtés, les personnages de Khadra assurent le passage d'un comportement négatif de rejet de la lecture à un autre comportement où la lecture devient intéressante. Nous introduisons, à titre d'exemple, ce témoignage d'une lectrice de *Les hirondelles de Kaboul :* « Je l'ai trouvé vraiment très prenant. J'ai commencé la lecture une après-midi et le soir j'avais envie de lire la suite. »

En outre, nous avons pu détecter un changement notable dans le rapport au texte littéraire chez certains enquêtés, provoqué dans la plupart des cas par « un coup de cœur » pour l'un des personnages. En effet, généralement avant d'aimer le livre, c'est un être qu'aiment les lecteurs, un être de papier. Dès lors, un rapport étrange peut s'établir entre le jeune lecteur et le personnage en question. C'est ce que nous tenterons de montrer dans les sous-chapitres suivants : il s'agit en effet

[420] Jouve explique dans son article « Le héros et ses masques » qu'à l'inverse du « héros convexe », « bombé » et « renflé » qui impose l'exemplarité par sa seule présence qui suffit à justifier le récit, le héros concave, est celui qui ne renvoie qu'en creux à l'exemplarité de l'histoire. Sans être en lui-même digne d'admiration, il est le medium indispensable par lequel l'histoire fait sens ». Dans Gérard Lavergne (dir), *Le personnage romanesque*, 1995, Cahiers de narratologie, Klincksieck, p. 253.

d'une forme de lecture bouleversante dans la mesure où les personnages avec les émotions qu'ils suscitent trouvent écho dans l'actualité médiatique du jeune lecteur. D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si l'œuvre de Khadra trouve aujourd'hui un tel succès planétaire.[421] En effet, il s'avère que les personnages khadriens personnages ont cette capacité de séduire, d'accrocher, de surprendre, d'inquiéter, de dénoncer mais aussi de glorifier l'être humain.

1.2. Les personnages entre appréciation et dépréciation :

Lors de l'entretien avec le groupe de lecteurs de *L'Attentat* où est mis en scène un certain type d'amitié, pour le moins inattendu pour des arabophones, à savoir l'amitié entre Juifs et Palestiniens, nous avons remarqué que nos élèves-lecteurs adoptent une démarche qui témoigne d'une certaine difficulté et d'un malaise à se familiariser avec l'ambivalence de la cause palestinienne et avec les contradictions de la vie. En effet, les enquêtés étaient confrontés à des personnages qui « se dédoublent » : le jeune Bédouin, « être de porcelaine », se prépare à devenir un terroriste ; Amine, le musulman arabe d'origine palestinienne est de nationalité israélienne ; Atiq, le taliban geôlier est un amoureux inconsolé et Zunaira, la belle avocate féministe, finit par tuer son mari. Il était donc malaisé aux jeunes lecteurs de désamorcer une lecture affective de ces personnages. Nous avons compris qu'il leur a été également difficile d'être confrontés à une objectivation de soi et à une réalité qu'ils n'ont l'habitude de voir qu'à travers ce que leur montre la télévision. Et comme ils ont tendance, pour plusieurs raisons, à s'installer dans une lecture plutôt orientée par les préjugés, soit, plus franchement

[421] Il faut souligner que les livres de Yasmina Khadra sont mondialement reconnus, traduits dans dix-sept pays en 14 langues et rencontrent un intérêt grandissant. *Les Hirondelles de Kaboul*, traduit aux USA par John Cullen, est soutenu par les plus importants libraires américains et canadiens, a été élu Meilleur livre de l'année aux Etats-Unis par le San Francisco Chronicle et le Christian Sciences Monitor. Le prix Nobel J.M. Coetzee voit également en cet écrivain prolifique un romancier de premier ordre. In La revue de presse Christine Ferniot - Télérama du 28 décembre 2005.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

vers la moralisation,[422] ils ont eu beaucoup de difficulté à répondre à la deuxième question qui porte sur l'identification : « Vous êtes vous identifié(e) totalement ou partiellement à un personnage ? Si oui lequel, sinon pourquoi ? ».

En outre, il semble intéressant de préciser que lors des discussions, tous les lecteurs ont trouvé les trois textes très différents de ce qu'ils ont l'habitude de lire en classe, même si certains reconnaissent avoir retrouvé les mêmes thèmes abordés en classe, lesquels thèmes touchent à l'amour, l'amitié, la guerre et la tolérance.

Dans le dépouillement des réponses du questionnaire, nous avons pu les répartir en deux groupes, en fonction du degré d'appréciation portée à l'œuvre lue: le premier n'a pas apprécié la totalité du texte *Les Sirènes de Bagdad* et même s'ils ont donné quelques appréciations positives, la lecture leur a semblé pénible. Dans le second groupe de lecteurs de *L'Attentat* et de *Les Hirondelles de Kaboul*, les appréciations varient entre l' « agréable » et le « passionnant ».

De ce fait, le premier constat que nous pouvons établir est que les appréciations sont relativement hétérogènes. Nous notons ainsi parmi les personnages sympathiques Mohsen et le jeune bédouin, stipulés par le texte lui-même comme positifs. Néanmoins, nous avons relevé aussi, et de façon assez inattendue, la mention de Atiq, le geôlier, dans *Les Hirondelles de Kaboul* et celle d'Omar, l'ami homosexuel du jeune bédouin, qui n'est pas souvent perçu comme positif. Encore plus intéressant est le cas de Zunaira, citée une seule fois par l'une des enquêtés, même si pour elle, le personnage n'est pas « attachant »: « Je pense qu'elle était injuste et très dure avec Mohsen, son mari, il est sa victime. Elle n'a pas eu pitié de lui malgré tout l'amour qu'il lui porte. Je ne sais pas pourquoi elle a agi ainsi. Elle me déçoit… ». Ce sont donc les actions des personnages qui

[422] Voir les réactions des enquêtés, notamment Ghassan, un lecteur de *Les Sirènes de Bagdad*, dans le sous-chapitre « Modèles identificatoires et contre identificatoires », p. 259.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

permettent de les catégoriser. L'identification s'opère ici selon que les actions sont jugées « bonnes » ou « mauvaises ».[423]

Les rapports aux personnages subissent donc de nombreuses variations. Pour autant, celles-ci ne semblent pas être uniquement dues à une réception positive ou négative de l'œuvre. A titre d'exemple, Ilham[424] a « préféré » le personnage de Mussart pour son courage et sa tolérance, mais elle a beaucoup moins « apprécié » Zunaira qu'elle considère comme « égoïste parce qu'elle se venge de son mari qui ne lui a rien fait et qui est aussi une victime des talibans ». Par contre, nous devons préciser également que pour certains enquêtés, la distance des personnages semble induire dans tous les cas un obstacle à une lecture affective. Cependant, nous avons également compris que certains enquêtés n'ont pas apprécié la portée et la structure des incipit puisqu'ils ont abandonné la lecture au début de l'enquête.

Ce type de personnages postule, là encore, un lecteur qui n'a pas une vision du monde préétablie. Les différents personnages offrent donc au lecteur une nouvelle vision du monde différente de celle à laquelle il s'est habitué dans le corpus scolaire. Cependant, il faudrait ici nuancer notre propos dans la mesure où le texte de Khadra, même s'il porte un message idéologique implicite, relève d'un choix esthétique qui transcende cette dimension. Certes, la forme particulière des deux romans, *L'Attentat* et *les Sirènes de Bagdad,* a eu un impact considérable sur le lecteur. Il n'y a ainsi plus de médiateurs et ce sont les personnages qui s'adressent de manière individuelle au lecteur.

2-Les éléments variables de l'identification :

La focalisation interne implique que le lecteur se projette (qu'il l'adopte ou qu'il la rejette) dans la vision du *je* de l'énonciation. Tout est ainsi orchestré par

[423] Signalons au passage que les lecteurs n'ont pas considéré beaucoup de personnages comme étant négatifs si ce n'est ceux pour qui tous les personnages l'étaient, c'est-à-dire les talibans et Mirza dans *Les Hirondelles de Kaboul* les GI et Yassine dans *Les Sirènes de Bagdad* mais dans de moindres proportions.

[424] Lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul*.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

un point de vue identifiable. De ce fait, le lecteur est plutôt placé face à une vision unifiée de l'œuvre : en effet, le narrateur-médiateur est nécessairement subjectif ; le récepteur se trouve ainsi face à un personnage qui expose sa propre vision des faits et de la société, pouvant ainsi convaincre ou se discréditer.

La vision des autres personnages permet une démultiplication des points de vue, mais c'est de leur confrontation que doit naître un sens, explicitement donné ou non. Autrement dit, le texte crée un lecteur qui, même s'il n'a pas au préalable la même vision que le « narrateur », doit néanmoins être opposé à une vision standardisée du monde. *A priori*, dans ces textes, quelle que soit leur idéologie, les jeunes lecteurs sont envoûtés par les différentes formes de la souffrance des personnages qui est à l'origine de la lecture affective.

Ainsi, le rapport affectif au personnage fonctionne donc par empathie. C'est pourquoi nous allons tenter de détecter comment le narrateur parvient à convaincre le lecteur en invoquant des arguments[425] à partir d'une réalité qui lui est proche, ce que Pierre Bourdieu désigne comme *habitus*. Or, une des conditions essentielles pour convaincre un lecteur par un récit est qu'il y vit des émotions qu'il partage avec les personnages, comme l'affirme Jean-Marie Scheffer : « Des mimènes données ne sont partageables par immersion que dans la mesure où les individus qui y ont accès vivent dans des ''réalités'' partagées[426] ».

C'est précisément pour cette raison que certains élèves-lecteurs n'étaient pas capables de s'impliquer dans leurs lectures, se sentant étrangers à l'univers chaotique des personnages, et que seulement neuf lecteurs ont exprimé des réactions d'attachement ou de rejet aux personnages. Il s'agit tout d'abord, de trois lecteurs ayant eu d'autres expériences de lecture intéressantes en dehors de l'école et de cinq lectrices qui, grâce à des expériences plus ou moins similaires, en l'occurrence des histoires d'amour ou des expériences relatives au port du

---

[425] Selon La rhétorique d'Aristote, pouvoir bien argumenter, et convaincre, suppose qu'on connaisse ce qui met en branle le sujet auquel on s'adresse, c'est-à-dire ce qui l'émeut.

[426] Scheffer Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?* 1999, op.cit., p. 63.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

voile, se sont identifiées aux personnages féminins. Ensuite, nous avons relevé une autre attitude de lectrice, constituant à elle seule un cas assez particulier, dans la mesure où il met en relief le fait que l'on peut s'identifier de manière fragmentaire et fugitive à chacun des personnages selon les situations :

> Je peux facilement m'imaginer à la place de Sihem qui ne supporte pas de vivre dans le confort alors que son peuple affronte toutes les formes d'oppression. Cependant, le discours d'Amine me semble raisonnable aussi quand il parle avec les militants et d'ailleurs si j'étais médecin j'essayerai de sauver tout le monde et je n'irais certainement pas donner la mort à des innocents dans un restaurant….je ne sais pas mais il me semble que chacun a raison... C'est compliqué…[427]

Le témoignage de cette lectrice prouve encore une fois que l'élève-lecteur est prédisposé à se familiariser avec le monde de la littérature (contexte sociopolitique, déroulements variés d'intrigues différentes, catégories de personnages encore inconnus), apprenant peu à peu à affiner ses intuitions quant à l'issue du récit, à intérioriser les préoccupations des protagonistes, à remplir les sous-entendus d'un texte, à se situer malgré les ruptures chronologiques et à assimiler les règles de l'interprétation. Par ailleurs, il faut reconnaitre que la lecture d'un texte littéraire, même sous contrainte pédagogique, constitue un autre espace d'interaction, en l'occurrence une conversation intérieure, où le moi de l'élève-lecteur se découvre par l'attention qu'il porte au personnage, figure de l'Autre dans ledit contexte.

Pour résumer, nous avons constaté que le contact avec le personnage khadrien donne à vivre des sentiments intenses et que même si les personnages sont perçus différemment par les lecteurs, ils sont la plupart du temps perçus à travers un certain sentiment de sympathie, de pitié, de complicité, d'étonnement ou même de rejet. Tous ces sentiments constituent des éléments d'identification variables selon les lecteurs interrogés.

[427] Marwa, une lectrice de *L'Attentat.*

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

2.1. Identification et intensité narrative :

Dans les réponses à la quatrième question « Quel est le passage ou l'idée que vous retenez de votre lecture ? Marquez ces passages. », les enquêtés ont majoritairement souligné des passages où le personnage principal se livre au lecteur en exprimant ses pensées les plus intimes. C'est ce qui nous porte à penser que, pour le lecteur, le récit à la première personne peut paraitre beaucoup plus authentique qu'un récit à la troisième personne comme nous l'avons vu dans le chapitre I de cette partie. Nous pouvons donc avancer qu'il y a un mouvement de déplacement de l'intensité narrative de l'intrigue vers la complexité du monde intérieur du personnage, y plongeant ainsi le lecteur pour relever ses tourments les plus intimes. De toute façon, il nous a été donné de conclure dans le premier chapitre de cette partie que l'écriture de Khadra insiste sur la construction d'un espace particulier de compréhension, de persuasion et d'entente entre personnage et lecteur. Cet espace est basé sur le dialogue avec l'autre, favorisant par là même une ouverture au personnage par le biais des longs monologues auxquels se livrent les personnages principaux pour s'autoanalyser ou pour se justifier.

Parmi les passages signalés par les enquêtés, nous avons relevé celui où Amine Jaafari confie au lecteur ses craintes, ses angoisses personnelles, sa passion pour sa femme et sa haine pour le terrorisme :

> Je me sens si las, si misérable. Qu'étais-je allé chercher à Bethléem ? Un bout de mensonge pour lifter ce qu'il reste de mon image ? Un soupçon de dignité à l'heure où rien ne me réussit. Exhiber ma colère sur la place publique pour que l'on sache combien je vomis ces fumiers qui ont crevé mon rêve comme un abcès ?...Admettons que l'on n'ait d'yeux que pour ma peine et mon dégoût, que les gens s'écartent sur mon passage, que les nuques ploient sous mon regard…et puis après ? Ça va changer quoi ? Quelle plaie cautériser, quelle fracture rebouter ? Au fond de moi, je ne suis même pas sûr de vouloir remonter jusqu'à la racine de mon malheur. Certes, je n'ai pas peur d'en découdre, mais comment croiser le fer avec des fantômes. Ça crève les yeux que je ne fais pas le poids…Jamais je ne me suis senti impliqué, de quelque manière que ce soit, dans le conflit sanglant,

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

qui ne fait, en vérité, qu'opposer à huis clos les souffre-douleur aux boucs émissaires d'une Histoire scélérate toujours prête à récidiver. [428]

Les interrogations et le « nous » de l'implication sont deux procédés d'interpellation dont la fonction est de récupérer le lecteur et de tenter de le gagner à sa cause. Cependant, malgré la spécificité de son univers romanesque, le personnage d'Amine n'est pas le seul à pratiquer ce type d'échange avec le lecteur. Le texte ci-dessous, faisant écho au premier, a été également repéré par un des enquêtés. Le jeune bédouin y décrit sa fragilité et exprime sa souffrance et son malaise existentiel au cours d'un débordement affectif :

> J'étais quelqu'un d'émotif, le chagrin des autres m'accablait. Il m'était impossible de passer devant un malheur sans l'emporter avec moi. Enfant, je pleurais souvent dans ma chambre, en m'enfermant à double tour, de peur que ma sœur jumelle -une fille- me surprenne baignant dans mes larmes. On la disait plus vigoureuse que moi, moins pleurnicharde. Je ne lui en tenais pas rigueur. J'étais ainsi, et c'est tout. Un être en porcelaine…On ne naît pas brute, on le devient ; on ne naît pas sage, on apprend à l'être. Moi, je suis né dans la misère et la misère m'a élevé dans le partage. Toute souffrance qui se confiait à la mienne, devenait mienne.

Ce passage, où le jeune bédouin de Kafr Karam fait part de sa fragilité et de son hypersensibilité maladive, semble toucher deux enquêtés du groupe de lecteurs de *Les Sirènes de Bagdad.* Ces derniers se sont arrêtés sur ce passage pour souligner le caractère attachant de ce personnage, qui se confie à son lecteur : « Le passage où le jeune bédouin parle de son côté émotif me touche beaucoup. J'ai senti que le personnage était très proche de moi dans la mesure où il a choisi de se confier à moi en tant lecteur pour se justifier…. »

Nous devons nous rendre compte ici que le savoir approfondi sur l'être des deux personnages narrateurs, Amine et le jeune bédouin de Kafr Karam, les rend sympathiques parce que dans les deux cas, la situation de faiblesse, liée à la

[428] *L'Attentat*, p. 107.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

souffrance que vit le personnage, se communique facilement au lecteur et permet à ce dernier de se rapprocher de lui. C'est que le personnage n'est pas encore au bout de ses peines, il doit encore supporter une série d'épreuves pour atteindre la vérité. Et il est certain que ce genre de confession au début du roman ne peut que garantir la complicité du lecteur, d'où d'ailleurs, le repérage, par les enquêtés, de ces deux passages qui en dit long sur la disposition des deux enquêtés à s'investir émotionnellement dans la suite du récit. Par ailleurs, ce constat nous renvoie à l'idée de Vincent Jouve selon laquelle le lecteur ne s'identifie pas sympathiquement au personnage en qui il reconnaît le sujet de l'action, mais essentiellement au personnage qui se présente à lui comme authentique à travers ses confessions et la révélation de son intimité. D'ailleurs, si le personnage dans ce cas est moins un rôle qu'une subjectivité, c'est essentiellement parce qu'il est une individualité dotée d'une personnalité psychologique.[429]

Ainsi, chacun des récits soulignés par les enquêtés correspond à un psycho-récit, c'est-à-dire à un récit où le personnage-narrateur dans *L'Attentat* et dans *Les Sirènes de Bagdad* analyse ses propres pensées et sentiments. Nous avons d'ailleurs démontré dans le chapitre I de cette partie que la focalisation interne est une technique qui permet de mettre le lecteur en contact avec la vie intérieure du personnage.

Un des lecteurs de *L'Attentat* a été également sensible à un passage qui permet de voir de plus près l'évolution et le développement de la pensée du docteur Amine Jaafari au fur et à mesure qu'il avance dans sa quête de la vérité. Le texte se présente ainsi comme un long monologue intérieur, où le lecteur est explicitement invité à participer aux pensées du personnage par des questions rhétoriques, des pistes de réflexions et des suppositions qui restent suspendues :

> Toute la nuit j'ai essayé de comprendre comment Sihem en était arrivée là. A partir de quel moment elle avait commencé à m'échapper. Comment ai-je pu ne rien remarquer ?…Elle a sûrement essayé de me faire un signe, de me dire quelque chose que je n'ai pas su saisir au vol. Où avais-je la tête ? C'est vrai, son regard avait perdu beaucoup de sa splendeur,

[429] Ibidem., p. 133.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

ces derniers temps ; ses rires étaient espacés, mais était-ce là le message qu'il me fallait déchiffrer, la main tendue qu'il me fallait absolument attraper pour empêcher la crue de me la confisquer ? [430]

Dans cet extrait, les blancs constituent une véritable invitation à la réflexion, d'ailleurs, Hamza considère ce passage comme l' «un des moments où je sens que je suis très proche du personnage. C'était comme s'il s'adressait à moi directement, comme s'il me demandait de l'aider à résoudre l'énigme de sa femme, la kamikaze »,[431] c'est ce que confirme, bien évidemment, l'analyse de Vincent Jouve sur l'effet d'authenticité, considéré comme l'un des ressorts les plus importants de la sympathie, si ce n'est le plus apte à décrire la complexité du personnage.[432] C'est d'ailleurs à travers cette quête que le narrateur amène le lecteur à découvrir au fil de la narration la personnalité d'Amine. Soulignons ici que cette sympathie est d'autant plus grande que le lecteur est invité à participer au monologue intérieur du personnage par l'emploi des interrogations qui demeurent sans réponse et du style oral avec les phrases hachées et décousues.

2.2. L'identification : un moyen d'accès au texte :

Il ressort donc de ce qui précède que le débordement des affects dans l'expression de soi relève principalement de la perception du personnage par le lecteur. En effet, nous nous sommes rapidement rendue compte que c'est cette relation d'empathie pour l'être de fiction qui finit dans la plupart des cas par occuper l'espace de l'analyse dans nos entretiens avec les enquêtés. En se sentant ainsi si proche du personnage-narrateur, dont il partage le point de vue en même temps que l'intimité, le lecteur va partager ses émotions avec lui en référence à son propre vécu. Ceci nous pousse également à rappeler qu'une fois encore *pathos* et *ethos* sont intimement liés : le récit du narrateur réussit à convainc le lecteur parce qu'il devient vraisemblable à ses yeux.

---

[430] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 79.

[431] Entretien ave Hamza, du groupe de lecteurs de *L'Attentat*.

[432] *L'Effet-personnage dans le roman*, 1998, op.cit.

En outre, nous avons remarqué que les lecteurs qui ont apprécié positivement les personnages, se trouvent « étonnés » au sens fort du terme. Le texte suscite donc des interrogations, mais il n'y a pas de remise en question de la sympathie pour des personnages. Les questions latentes dans l'œuvre deviennent davantage cruciales à la fin de celle-ci : l'intrigue « pourquoi et comment Sihem est-elle devenue kamikaze » s'avère être secondaire. Dans *L'Attentat*, ce sont les émotions des personnages et leurs pensées qui cristallisent la tension des textes. Il y a donc une interrogation, mais qui n'empêche pas la lecture affective.

Si le groupe de lecteurs de *L'Attentat* a ressenti une sorte de malaise à la fin du récit, ce n'est pas véritablement le cas pour les lecteurs de *Les Hirondelles de Kaboul*, car Atiq n'est généralement pas perçu comme un personnage positif. En revanche, c'est le cas de *Les Sirènes de Bagdad*, où même s'il paraissait animé par une soif horrible de vengeance, le jeune bédouin n'en demeure pas moins sympathique. Et c'est bien cette dualité là qui intrigue Basma :

> Je ne comprends pas pourquoi il a accepté une telle mission, qui au fond n'a rien à voir avec son objectif de départ ; venger l'honneur des siens ! Et puis même quand il a arrêté la mission, je n'ai pas très bien compris pourquoi, qu'est-ce qui l'a poussé à le faire…[433]

Ayant à faire face à des personnages pris dans un processus de quête, d'apprentissage ou de transformation, le destinataire de l'œuvre de Khadra ne dispose pas d'explications relatives à ce qui se passe dans le « for intérieur » des personnages quand il s'agit de prendre les grandes décisions. Le lecteur enquêté, frustré, ne comprenait pas certains éléments : « Où est partie Zunaira ? Pourquoi n'a-t-elle pas attendu Atiq à la sortie du stade ? », s'inquiète une lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul.* Cependant, force est de constater que l'important pour les enquêtés, que ce soit dans leurs réponses ou dans les entretiens, n'était pas tant de comprendre que de ressentir, parce qu'ils ont plutôt focalisé leur attention sur ce que sont les personnages et non pas sur ce qu'ils font. En effet, les différents lecteurs ont ressenti cette tension violente qui traverse tous les textes et qui a largement marqué leurs interventions et leurs réactions pendant l'enquête.

[433] Entretien avec Basma du groupe de lecteurs de *Les sirènes de Bagdad.*

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Nous avons par ailleurs souligné, non sans surprise, qu'aucun des enquêtés n'a évoqué le fameux clivage bourreau-victime, auquel ils sont conditionnés par l'*habitus* scolaire, social et culturel, sans doute parce qu'ils ont compris que les personnages khadriens s'inscrivent dans un réseau relationnel nettement plus compliqué. Encore plus intéressante est leur conscience qu'ils étaient devant une nouvelle littérature qui implique une nouvelle posture de lecture reposant essentiellement sur la curiosité et l'investissement.

Profondément inadaptés à leur quotidien, les héros ne se réalisent pleinement que dans la mort, comme nous l'avons montré plus haut. N'ayant jamais accès au bonheur, ou du moins de manière trop fugace et incomplète, ces personnages ont un destin qui les conditionne et qui les pousse inexorablement vers la mort, puisque dans les trois romans il n'y a pas de différence fondamentale entre tuer et se faire tuer. Dans tous les cas, nous avons constaté que la mort, dans les trois récits, apporte une tension car elle projette de manière abrupte dans l'avenir sans cesse nié des personnages. D'ailleurs, les enquêtés étaient sensibles à cette thématique qu'ils ont relevée à plusieurs reprises lors des entretiens. Nous introduisons le témoignage de cette lectrice, où elle explique comment l'exploitation du thème de la mort contribue à renforcer l'illusion du réel :

> La mort est toujours présente dans le roman. Elle rend l'histoire plus réelle parce que dans la vie tout ne finit pas forcément bien et des gens meurent tous les jours. Donc on peut considérer les personnages comme des êtres humains dans la vie, ce ne sont pas des héros surhumains, ils sont faibles, fragiles. Or, savoir ou vouloir approcher la vérité c'est aussi chercher à mourir comme Amine qui s'aventure dans des lieux très dangereux. [434]

Même si les jeunes lecteurs ont ressenti la souffrance des personnages, parce qu'ils ont développé des rapports d'empathie avec Mohsen, Zunaira, le jeune bédouin ou encore Amine, leur investissement émotionnel a, en revanche, été moindre en ce qui concerne le personnage de Atiq : les rapports de celui-ci aux autres personnages s'avèrent être complexes tout au long du récit. Néanmoins, nous notons tout de même des variables de points de vue.

[434] Entretien avec Yacine du groupe de lecteurs *de Les sirènes de Bagdad*.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Nous pouvons même parler des mécanismes d'une affectivité vécue par procuration par les lecteurs allant jusqu'au domaine sensoriel. Plus encore, certains lecteurs vont, eux-mêmes, tous sens en éveil, connaître le suspens accompagné d'inquiétude concernant l'avenir des personnages :

> - Faten et Adel, qui sont partis rejoindre Cheikh Marwan à Janine, ont-ils également péri dans cet attentat ? [435]
>
> -Zunaira parviendra-t-elle à trouver refuge avant d'être rattrapée par les talibans ? [436]
>
> -Quel serait le sort du jeune bédouin ? *Les gars*, vont-ils le tuer parce qu'il s'est rétracté à la dernière minute ? [437]

En effet, pour ces lecteurs, l'approche dialogique qu'ils entretiennent avec le texte a donné lieu à plusieurs interrogations et inquiétudes pouvant aller jusqu' à se demander comment ils se tireraient eux-mêmes d'une telle situation s'ils étaient à la place de ces personnages.

Bref, les différents lecteurs des trois groupes ont été touchés par les personnages. Ils n'ont peut-être pas bien saisi tous les enjeux de l'intrigue, (par exemple, le jeune bédouin est de toute façon condamné à mourir à cause du virus qu'il porte), mais ils ont ressenti la douleur immanente du récit. De manière générale, les lecteurs qui attachent beaucoup d'importance à l'intrigue ont préféré Amine, alors que ceux qui se sont davantage investis émotionnellement, (c'est-à-dire les filles en ce qui concerne notre panel) ont davantage apprécié Zunaira.

Et puis finalement, même s'il n'y a pas de véritables actions dans *L'Attentat* et dans *Les Hirondelles de Kaboul*, la tension demeure la même. Dans ces deux récits, tout est focalisé autour de la quête d'un personnage avec l'omniprésence oppressante de la mort. Dans tous les cas, le lecteur « s'inquiète »

---

[435] Entretien avec Hamza du groupe de lecteurs de *L'Attentat*.

[436] Entretien avec Imène du groupe de lecteurs e *Les Hirondelles de Kaboul.*

[437] Entretien avec Farah du groupe de lecteurs de *Les Sirènes de Bagdad.*

pour les personnages condamnés et parait être intéressé par leurs parcours. Mais généralement, tout donne à croire que la focalisation sur les personnages ne donne pas seulement à comprendre le récit, mais davantage à le ressentir.

2.3. De l'identification culturelle :

Au vu de ce qui précède, nous nous permettons de vérifier la portée de l'hypothèse suivante : la rencontre avec des personnages attachants et saisissants facilite l'introspection chez l'élève-lecteur lui permettant ainsi une certaine prise de distance et lui ouvrant par là même de nouvelles perspectives intellectuelles.

Ceci est d'autant plus vrai que les événements de la trilogie de Khadra se passent en Palestine, en Irak et en Afghanistan, des régions du monde qui font parler d'elles au quotidien dans les medias et qui touchent de plus près notre public de lecteurs arabo-musulmans, directement concernés par le malentendu Occident-Orient et la propagation du mouvement intégriste. Cette situation de proximité culturelle et civilisationnelle est susceptible de créer des affinités entre le lecteur et les personnages issus de ces milieux. Jean Maisonneuve explique ce phénomène par un processus général d' « automorphisme », défini comme une tendance à comprendre et à expliquer toute chose par analogie entre certaines valeurs :

> Si l'identification est plus aisée entre gens ayant un même système de valeurs, c'est d'abord parce que l'analogie de ces valeurs, en inspirant des conduites communes, et déjà en permettant un langage commun, accroît les possibilités de communication et de compréhension.[438]

Ainsi nous pouvons avancer que l'attirance du lecteur pour les personnages qui ont des attitudes, des goûts et des intérêts semblables aux leurs se définit ici comme une tendance à comprendre toute chose en fonction de notre expérience et de notre entourage. Nous noterons enfin que cette attitude concorde parfaitement, d'après Jean Maisonneuve, avec un processus de régulation affinitaire, où « les individus sont fonctionnellement et idéologiquement

[438] *Psycho-sociologie des affinités*, Paris, PUF, 1966, p. 394.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

solidaires, ils tendent à choisir leurs amis presque exclusivement au sein de leurs communauté ou de leur parti. »[439]

Nous retrouvons l'écho de cette idée chez certains critiques littéraires qui affirment que le lien affectif entre le lecteur et le personnage est beaucoup plus solide quand il repose sur des valeurs et des codes culturels communs ou de « reconnaissance idéologique ».[440] Virginia Woolf l'explicite ainsi :

> Il est inévitable que le lecteur, invité à vivre dans le roman comme il vit dans la vie, continue à sentir comme il sent dans la vie. Le roman et la vie sont placés côte à côte. Nous souhaitons le bonheur pour le personnage qui nous plaît, le châtiment pour celui qui nous déplait Nous avons des sympathies secrètes pour ceux qui ont l'air de nous ressembler. Il nous est difficile d'admettre que le livre a de la valeur s'il blesse nos sentiments propres ou décrit une vie qui ne semble pas réelle à nos yeux. [441]

Nous retenons de cette citation que les personnages, rendus sympathiques par le narrateur, peuvent être des lieux de fixation de certaines normes culturelles. Ceci est frappant dans la mesure où nous retrouvons cette même idée dans les commentaires des trois lecteurs à propos de l'extrait suivant de *Les Sirènes de Bagdad* :

> Le coup parti, le sort en fut jeté. Mon père tomba à la renverse, son misérable tricot sur la figure, le ventre décharné, fripé, grisâtre celui d'un poisson crevé…et je vis, je vis ce qu'il ne fallait surtout pas voir, ce qu'un fils digne, respectable, ce qu'un Bédouin authentique ne doit jamais voir ? Cette chose ramollie, repoussante, avilissante ; ce territoire interdit, tu, sacrilège : le pénis de mon père rouler sur le côté, les testicules par-dessus le cul…Le bout du rouleau ! Après cela, il n'y a rien, un vide infini, une chute interminable, le néant (…). Un occidental

[439] Ibidem., p.394.

[440] L'expression est de Sigmund Freud.

[441] Virginia Woolf citée par Vincent Jouve dans *L'effet- personnage dans le roman*, 1998, op. cit, p.144.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

> ne peut pas comprendre, ne peut pas soupçonner l'étendue du désastre. Pour moi, voir le sexe de mon géniteur, c'était ramener mon existence entière, mes valeurs et mes scrupules, ma fierté et ma singularité à une grossière fulgurance pornographique… [442]

Le narrateur, un jeune bédouin miné par la honte, communique ici son sentiment d'humiliation à un lecteur qui partage avec lui des éléments de cette culture arabo-islamique où, dans la famille traditionnelle, l'ordre est marqué par la loi du père qui représente la référence à la fois morale, religieuse, sociale et économique. Plus précisément, nous pouvons dire que l'honneur de la famille, « associée à la préservation de *la virginité* de la jeune fille et *la virilité* du mari »[443] est ici bafouée. D'ailleurs, nous retrouvons, à ce niveau d'analyse, l'idée de la perception des similitudes des valeurs et leur rôle affinitaire selon Jean Maisonneuve : le lecteur éprouve de la sympathie pour le jeune bédouin en fonction de cette affinité axiologique effective du lecteur et du personnage :

> On peut dire que mon propre système de valeurs traduit le sens que je donne au monde, dimension d'attrait, de retrait ou d'indifférence. Ce système de valeurs peut donc jouer un grand rôle dans le choix des amis ; et pour autant qu'il est reconnu comme analogue par les deux partenaires, il peut constituer un fondement décisif de leur affinité.[444]

De ce fait, pour le lecteur comme pour le personnage-narrateur, le rapport aux parents n'est pas seulement affectif, il est aussi culturel. L'élève-lecteur tunisien partage donc le sentiment de la honte que ressent le jeune bédouin et comprend ainsi mieux les motifs de la quête identitaire du héros dont le prétexte est de « venger l'honneur des siens ».

Cette forme de compassion explicite traduit le phénomène de l'identification-projection chez les élèves-lecteurs qui comprennent et partagent

---

[442] *Les Sirènes de Bagdad*, p. 113.

[443] *Intelligence, test et culture*. *Le contexte tunisien*, 2001, op, cit., p.61.

[444] *Psycho-sociologie des affinités,* 1966, op.cit., p. 93.

largement le point de vue moral du personnage. Ils ont notamment insisté sur les valeurs de la communauté arabo-musulmane :

-Un Arabe ne peut pas vivre sans dignité.

- On ne peut pas toucher aux valeurs familiales et traditionnelles qu'il vénère.

- L'Arabe a pour son père et sa mère une sorte de vénération. Ce sont presque des « divinités » pour lui.

De plus, dans ce type de récits, le narrateur ne se contente pas de commenter les émotions ressenties par les personnages, ou de proposer une analyse de ses sentiments, il sollicite une lecture participative, permettant au lecteur de s'identifier au personnage aussi bien au niveau narratif qu'au niveau culturel.

À la question : « Que feriez-vous à la place du jeune bédouin si vous assistiez à une scène pareille »[445] posée lors de l'entretien, les trois enquêtés ont généralement fourni les mêmes réponses qui tournent globalement autour de sentiments d' « indignation», d' « injustice » de « vengeance » ou de « riposte », et de « révolte ». D'ailleurs, aucun d'eux n'a omis dans son discours de souligner l'aspect scandaleux et honteux d'un tel acte et de ses éventuelles répercussions sur le rapport père-fils.

Enfin, il ressort de l'observation de l'impact de cette scène sur le récepteur que la sympathie du lecteur est culturelle : le jeune bédouin est rendu sympathique grâce à la focalisation interne où il est question de ces émotions qui ne peuvent être, elles aussi, que culturelles parce que le personnage donne des arguments qui

[445] Entretien aves le groupe de lecteurs de *Les Sirènes de Bagdad.*

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

sont valorisés culturellement par les lecteurs : « Un Occidental ne peut pas comprendre, ne peut pas soupçonner l'étendue du désastre. »[446]

3-Modèles identificatoires et contre identifictoires :

Les trois romans regorgent ainsi de situations où la distance à l'autre, à la fois intime et visible, n'est que le produit de l'éducation morale des personnages comme le rapport du jeune bédouin à sa sœur Farah, médecin et femme émancipée qui vit en concubinage avec un collègue. D'ailleurs, lors de l'entretien avec le même groupe de lecteurs, nous avons posé deux questions qui portent précisément sur cette situation: « Que pensez-vous de la façon dont le frère juge sa sœur dans ce passage[447] ? Auriez-vous la même attitude ? ».

Il est clair ici que le texte pose le problème de la liberté sexuelle interdite, aussi bien dans la religion musulmane que dans les traditions et l'éducation morale arabe. Cependant, nous avons remarqué qu'il y a bien une différence dans les réactions des enquêtés selon que le récepteur est de sexe féminin ou masculin. De ce point de vue, les différences entre garçons et filles viennent essentiellement de la division sexuelle[448] dans la société tunisienne et des modèles qui en résultent. Ainsi, il est bien évidemment prévisible que la fille s'identifie au personnage féminin Farah, et que les deux garçons se projettent dans l'image du personnage masculin du jeune bédouin. En d'autres termes, la réaction de la seule

[446] Ainsi, il s'avère que notre lecteur réel est arrivé à déceler quelques-unes des caractéristiques de l'image /personnage correspondant à des stéréotypes propres à sa propre culture.

[447] « Farah était de l'histoire ancienne. Je l'avais chassée de mon esprit sitôt que je l'avais quittée. Elle n'était qu'un succube, une putain ; elle n'avait plus de place dans ma vie. Dans la tradition ancestrale, lorsqu'un proche dévoyait, il était systématiquement banni de notre communauté. Quand c'était une fille qui fautait, le rejet n'en était que plus expéditif ». *Les Sirènes de Bagdad,* op.cit., p.153.

[448] Nous devons préciser ici que nous n'avons pas particulièrement prêté attention à cette différence de comportement entre les sexes dans notre enquête, même si nous sommes parfaitement convaincue de l'idée que « les investissements dans la lecture varient nettement selon le sexe », Christine Garbe, « Les femmes et la lecture », *Identité, Lecture, Ecriture*, 1993, op.cit., p. 189.

fille du groupe illustre le phénomène de l'identification introjection puisqu'en défendant le choix de concubinage de Farah, notre enquêtée exprime une ressemblance désirée :

> Je pense qu'elle est libre de sa vie et de son corps surtout qu'elle n'habite plus chez ses parents. C'est un modèle très moderne de femme arabe émancipée et qui aide sa famille financièrement aussi. Je suis même étonnée que ce genre de femme existe en Irak, je croyais que seules les filles du Maghreb étaient capables de mener ce genre de vie à l'européenne. Moi, euh… oui je me vois bien à sa place, mais je suis pas du tout contre ce genre de vie, du moment que je n'ai pas de frère. Mais en Tunisie ça sera un peu difficile. Dieu merci, mes frères ne sont pas comme le jeune bédouin mais je respecte quand même la société où je vis. De toute façon je compte bien terminer mes études à l'étranger, alors… [449]

En revanche, comme nous l'avons imaginé, les deux garçons se sont plutôt inscrits dans une position plus conservatrice, rappelant dans leurs interventions que le jeune bédouin a tout à fait raison de se mettre en colère et de répudier sa sœur et qu'ils auraient fait de même ou encore plus, ajoute Ghassan : « J'aurais exigé qu'elle se marie avec cet homme puisqu'elle a choisi de vivre avec lui. Je ne supporterais pas de voir ma propre sœur vivre dans le ''hram'' (ce qui est interdit par la religion). C'est mon rôle de frère de la protéger et de chercher à lui garantir une vie décente. Parce que nous sommes arabes et musulmans avant tout. »[450]

Il est désormais indéniable que le comportement du lecteur distinct selon le sexe est dû à l'intériorisation des modèles culturels dans la société d'origine, même si de nos jours, la société maghrébine remet en cause de plus en plus l'autorité du garçon, investi de rôle paternel, qu'il soit l'aîné ou le dernier. De ce fait, nous pensons que l'attitude des deux garçons n'est que l'écho d'un malaise dû à un mode de vie transitionnel et à une carence au niveau des références qui ne peut se faire, selon Ben Rejeb, « sans heurts, résistances et excès ». Il explique : « Plusieurs valeurs et habitudes ont presque disparu, sinon en voie de

[449] Entretien avec Farah du groupe de lecteurs de *Les Sirènes de Bagdad.*

[450] Entretien avec Ghassan du groupe de lecteurs de *Les Sirènes de Bagdad.*

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

disparition : respect, virginité, etc. Des tiraillements, des tensions psychiques et morales ont fait surface pour illustrer le difficile travail d'adaptation exigé de l'individu pour s'intégrer dans la société qui évolue. »[451]

Cependant, certaines lectures se positionnent à l'opposé de la réception du personnage programmée par le texte. Ghassan[452]pense, par exemple, que le personnage de Zunaira est une mauvaise épouse égoïste et injustement dure avec Mohsen ou alors carrément « une criminelle » : « La femme doit soutenir son mari dans toutes les circonstances et ne pas considérer l'amour qu'il lui porte comme un signe de faiblesse ! ». Cette réponse est particulièrement intéressante si nous la confrontons à celle de Safa, qui voit dans le drame de Zunaira un appel au secours de toutes les femmes opprimées dans la société des talibans, et elle ajoute en évoquant Mohsen: « Lui au moins, il a le droit de sortir et de se promener alors qu'elle est condamnée à s'enterrer vivante. Il y a de quoi '' péter les plombs'' » .

Par delà ces discordances interprétatives, il faut noter que ces jugements moraux relatifs à une certaine attitude culturelle semblent nuire dans tous les cas à la réception des personnages. En effet, plus de la moitié des enquêtés, ayant une expérience concrète de la soumission de la femme, de la question du voile et de la liberté à travers une confrontation à diverses histoires dans leur entourage, ont d'ores et déjà une opinion sur les personnages avant même de terminer la lecture du roman et dressent par avance des profils, basés fondamentalement sur le phénomène de l'assimilation.

De plus, certains lecteurs, évoquant de manière significative les héros de *L'Attentat* et de *Les Sirènes de Bagdad*, parlent de « victimes de leur contexte sociopolitique » « passifs » et « lâches » qui se contentent de s'autoanalyser et de critiquer les autres et que nombreux sont les passages qui donnent une sensation de lassitude et de «déjà vu ». Il est intéressant de noter ici que si Marwa remarque à propos des personnages qu'« ils sont lourds et ne font pas d'actions », Hamza

[451] *Intelligence, test et culture*. *Le contexte tunisien*, 2001, op. cit., p.63.

[452] Entretien avec Ghassan du groupe de lecteurs de *Les Hirondelles de Kaboul*.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

souligne que la figure féminine de *L'Attentat* est beaucoup plus héroïque et courageuse que le personnage masculin dont l'attitude s'avère plutôt décevante :

> Il parait beaucoup plus intéressé par son honneur d'époux que par la cause palestinienne, et il ajoute, le récit serait plus intéressant si l'auteur s'est concentré sur l'histoire de Sihem et le chemin qu'elle a parcouru pour devenir kamikaze.[453]

Ainsi, certains se trouvent déçus par la lecture de *Les Hirondelles de Kaboul* et pensent qu'il s'agit d'un roman « sans message » puisqu'il s'agit finalement d'une passion amoureuse qui rappelle celle du « fou de Leila »,[454] mais dans un contexte plus chaotique.

En effet, étant donné que le texte Khadrien ne donne aucune réponse mais qu'il se donne plutôt à voir et à comprendre, il fait partie, à notre sens, de ces littératures d'avenir qui répondent profondément à la vocation de la fiction telle qu'elle a pu justement être définie par Newman comme « la méthode de l'homme moderne grâce à laquelle les antinomies peuvent être désapprises, un processus dans lequel les oppositions ne sont ni résolues ni transcendées mais rendues réciproquement évocatrices».[455] C'est dans ce sens que nous considérons que le texte de Khadra peut constituer un corpus scolaire motivant autour duquel peuvent s'organiser des discussions sur les rapports entre la subjectivité de l'élève-lecteur et son humanité partagée, parce que « le plus intime touche là le plus universel » (Michèle Petit, 2003). En effet, la rencontre avec les personnages khadriens a permis, entre autres, à nos enquêtés de sortir de leur petit monde allant jusqu'à ébranler des croyances jusque-là bien établies.

---

[453] Réponse à l'item n° 2 du questionnaire administré aux trois groupes de lecteurs.

[454] Ou « Majnoun et Leila », une histoire d'amour impossible, préislamique et très populaire qui concernait le poète Kais Ibn Almoulawwah et layla Alamiriyya sa cousine. Refusé par la famille de sa bien aimée, le poète finit par perdre la raison et passa le restant de sa vie à errer dans le désert chantant son amour pour Leila.

[455] Charles Newman, *The Post-modern Aura. The Act of Fiction in an Age of Inflation*, Evanston. Northwestern University Presses, 1985. p. 198.

Tel est le cas de Marwa, par exemple, dont la lecture de *L'Attentat* semble mettre à mal sa représentation du conflit israélo-palestinien, fondée sur l'opposition entre « eux » et « nous » : « En réalité, certains juifs comme Kim et son oncle peuvent être tolérants et amicaux puisqu'ils n'ont pas rejeté Amine le palestinien dont la femme est une kamikaze. J'ai toujours pensé que les juifs ne considèrent pas les palestiniens comme des êtres humains et qu'ils ne pensent qu'à les exterminer...Bon c'est toujours le cas pour certains mais pas tous ; il y'a les bons et il ya les mauvais partout ».[456]

Cette bipartition, si fréquente chez certains élèves peut être ébranlée par l'étude de textes « sensibles » comme celui de Khadra. Nous remarquons au passage que pour cette lectrice, ce sont l'émotion et l'empathie qui l'ont conduite à acquérir une distance critique. C'est un peu la même chose pour Noura lorsqu'elle évoque l'attentat-suicide de Sihem : « lutter contre la colonisation, c'est bien, mais ce n'est pas en tuant des enfants juifs dans un fast-food que l'on va régler le problème. Faire des victimes de part et d'autre ne fera qu'aggraver la situation ».[457]

4-L'identification : une tradition culturelle ?

De façon moins schématique, il est peut-être difficile de penser que le rapport au personnage khadrien peut modifier le regard de nos élèves-lecteurs sur le monde. Cependant, nous pouvons espérer une reconsidération de certains stéréotypes idéologiques concernant les idées du « djihad islamique », du recours à la violence pour la « bonne » cause et des rapports Occident/Orient en général. Cependant, si le texte stipule une certaine connivence axiologique, il n'en est pas moins apparent que les lecteurs les plus réticents font ce qui représente pour eux des concessions ou opèrent des remises en question dans un contexte didactique interactionnel où il est possible à l'enseignant d'intervenir pour réguler certains jugements hâtifs.

[456] Entretien avec Marwa du groupe de lecteurs de *L'Attentat.*

[457] Entretien avec Noura du groupe de lecteurs de *L'Attentat.*

D'autres enquêtés, même s'ils restent sceptiques, avouent que les textes lus les ont fait réfléchir, qu'ils ont effectué une lecture « douloureuse » et en retiennent essentiellement la souffrance des personnes qui survivent dans ces milieux chaotiques. C'est dans ce sens que Fadwa[458] inscrit sa lecture de *Les Hirondelles de Kaboul* dans une réflexion sur le quotidien des enfants, des jeunes et des femmes dans cette ville. C'est ce qui l'a conduite à une sorte de « remise de soi » (Fanny Renard)[459] en s'imaginant à la place de ces personnages:

> Comment peuvent-ils vivre dans un environnement si dangereux !serions-nous (les jeunes tunisiens) capables de supporter un tel environnement ? J'imagine les enfants et les jeunes qui n'ont aucune activité qui s'ennuient à mourir, qui désespèrent de tout …. Mais je pense que les femmes sont beaucoup plus menacés, elles sont prisonnières de leurs maisons …vivre à Kaboul c'est mourir mais très lentement.

L'attitude lectorale de Fadwa repose ici sur une forme d'investissement qui correspond, selon Bourdieu à « une attente profonde de participation »[460] où la sympathie pour les personnages se transforme inconsciemment en un désir d'entrer dans le jeu en s'identifiant à leurs souffrances et en s'intéressant à leurs destinées. De ce fait, il serait difficile de nier l'effet d'un personnage sur un lecteur qui partage la même culture que lui, dans la relation personnelle qui peut s'établir entre eux, tant au niveau psychologique qu'au niveau de l'époque ou du pays. Par conséquent, nous pouvons déduire que la manière de lier un lecteur à l'intimité d'un personnage fictionnel est entre autres contextuelle. En effet, comme l'explique Dominique Maingueuneau, les différentes émotions se dégagent d'une certaine manière de lire et de se comporter face au texte littéraire, parce qu'elles correspondent à une façon de se comporter, à un style ou à un code langagier dans une société et un contexte donnés.[461]

---

[458] Une lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul.*

[459] *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, 2011, op. cit., p. 206.

[460] *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

[461] *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, 1997, p. p.137-154.

En définitive, tout ceci ne fait que valider l'hypothèse que nous avons posée au début de cette partie pour justifier le choix de notre corpus: quand le roman est chronologiquement proche du lecteur et qu'il présente des valeurs et des conduites (religion, appartenance ethnique, mode de vie, réalité économique..) largement partagées par la communauté du lecteur, il est plus apte à déclencher son intérêt et à l'inviter à s'y investir affectivement. Cela nous amène à reconnaître également que les élèves réagissent mieux à la littérature contemporaine qui fait partie intégrante de leur monde qu'à la littérature classique.

Pourtant, selon certains, les affects mobilisés par la compassion pour le personnage seraient des caractères qu'on trouverait dans la plupart des récits fictionnels appartenant à des traditions culturelles différentes. Ainsi, selon Schaeffer, les émotions provoquées par le contact avec les personnages de la fiction narrative, en général, seraient à peu près les mêmes partout parce que les affects humains fondamentaux auxquels elle fait référence sont universels :

> (…) Le fait que les affects de base mobilisés par les fictions narratives et dramatiques soient à peu près les mêmes partout et à toute époque, et que nous arrivions avec une facilité tellement déconcertante à nous, immerger dans des univers de fiction, appartenant à des traditions culturelles différentes de la nôtre, montre à la fois que les affects humains fondamentaux sont universels et que leur répertoire est plutôt restreint. [462]

Cela pose la question de l'universalité dans la manière de concevoir la sympathie pour le personnage. Vincent Jouve, lui-même, soutient cette idée en citant Jean-Jacques Rousseau pour confirmer la composante ''anthropologique'' de la sympathie pour le malheureux : « Il n'est pas dans le cœur humain de se mettre à la place des gens qui sont plus heureux que nous, mais seulement de ceux qui sont plus à plaindre ». [463] Mais nous dirons tout simplement que plus le lecteur est proche de l'origine culturelle des récits, plus il se trouve prédisposé à

[462] *Pourquoi la fiction* ? , 1999, op.cit, pp. 196-197.

[463] Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, paris : Garnier-Flammarion, 1966, p. 289.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

transcender les problèmes linguistiques, à se représenter l'univers textuel et à tisser des liens affectifs avec les personnages parce que « le récit est aussi discours. Il fait référence à une réalité extralinguistique qu'il exprime et qu'il représente. C'est en outre un discours bâti selon une imagination réglée, qui suit quelques règles, celles de la narration justement »[464].

5- Les limites de la lecture identitaire :

Lors des entretiens avec les élèves interrogés dans notre enquête, nous leur avons demandé s'ils aimeraient avoir le texte de Khadra au programme, la plupart ont répondu par un « oui » en invoquant plusieurs raisons : soit parce que « ce serait intéressant, différent, nouveau, moderne… », soit parce qu'ils trouvent les personnages « intrigants », « étranges » mais aussi « proches » et le plus souvent « attachants ». De plus, tous les lecteurs ont été « touchés» par les thèmes évoqués dans les trois romans pour des raisons d'identité parce qu'en avançant dans la lecture de Khadra, ils avaient l'impression « non pas d'être chez eux mais qu'ils pénétraient dans une maison qui ressemble beaucoup à la leur ». (Habib Salha, 2004).

Cependant, cette familiarité éprouvée lors de la lecture n'implique pas nécessairement une réaction totalement positive. Tant par le contenu que par leurs formes, structure, lexique, etc., ces textes sont fort différents des textes qui leur sont proposés dans le contexte scolaire. Néanmoins, en répondant à l'item n°3 [465]du questionnaire concernant la réception du roman, deux lecteurs ont considéré ce changement comme étant positif notamment Noura, une lectrice de *L'Attentat* : «Le vocabulaire est parfois difficile, je n'ai pas arrêté de consulter le dictionnaire,

[464] *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op. cit., p. 109

[465] « Comment vous est apparue la lecture du roman ? Facile, agréable, difficile, laborieuse, intéressante, sans enjeu… ? »

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

c'est fatigant… Mais, les images et les descriptions sont originales. ». Nidhal,[466] quant à lui, donne la réponse suivante :

> L'histoire est intéressante, j'aime bien les personnages, mais c'est très difficile de tout comprendre, c'est un français difficile pour moi…

Toutefois, mis à part les trois élèves qui ont abandonné et qui constituent seulement 20% de notre échantillon, aucun enquêté n'a arrêté la lecture à cause de ces difficultés d'ordre linguistique. Nous ne pouvons donc pas véritablement parler d'un problème relatif à la compétence linguistique des lecteurs. Globalement, nous avons constaté que l'investissement dans le texte neutralise l'aspect complexe de la langue, en revanche, si cet investissement n'a pas lieu, les constructions imagées et métaphoriques sont perçues comme des handicaps pour la compréhension. Il est à ce titre intéressant de noter qu'au gré des sollicitations auxquelles les jeunes lecteurs ont été confrontés et de la manière dont ils y ont réagi, ils ont réussi plus ou moins à construire leurs propres postures de lecture.

Néanmoins, l'écart entre ceux qui considèrent la langue comme un obstacle et ceux qui passent outre, semble être davantage dû à une différence d'investissement dans la lecture des œuvres. Cet investissement a été parfois bloqué par divers facteurs soit parce qu'une volonté de lire une œuvre est liée à la présence d'une intrigue moins dramatique, ou de manière plus particulière, en ce qui concerne Nidhal,[467] à cause d'un désintérêt total pour les questions politiques et idéologiques traitées dans le texte. D'ailleurs, cet enquêté fait également allusion à une « histoire ennuyeuse avec beaucoup de longs passages descriptifs où rien ne se passe ».

La réception des personnages n'est donc pas tant due à une compétence, comme on aurait tendance à le croire, qu'à un besoin. Autrement dit, les lecteurs, pour qui l'interaction avec les personnages est ce qui prévaut dans un roman, se

---

[466] Un lecteur de *Les Sirènes de Bagdad.*

[467] Lecteur de *Les Sirènes de Bagdad.*

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

sont investis dans la lecture et n'ont donc pas considéré la langue comme un handicap. Imène, une lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul,* en est un exemple :

> Je l'ai trouvé vraiment très différent avec des personnages intéressants Surtout les deux femmes Mussart et Zunaira, j'avais peur pour elles et pour Mohsen, le pauvre … je les ai sentis très proches de moi... J'ai commencé la lecture une après-midi et le soir j'avais envie de lire la suite pour voir ce qu'ils vont faire….

C'est donc le degré d'identification et d'investissement dans les personnages et dans l'œuvre, plutôt que la compétence linguistique du lecteur qui crée une réception positive ou négative. D'ailleurs, il a été attesté par des psychologues cognitivistes (Sophie Roch-Veiras, 2009) que les émotions ressenties exercent une influence sur le rythme de la lecture qui ralentit lorsque le lecteur est en train de lire un passage qui présente de l'intérêt pour lui ; la cadence de la lecture peut également s'accélérer si le même lecteur se trouve motivé et impatient de découvrir la suite des événements, comme c'est le cas pour Imène.

En résumé, ce que semble nous révéler cette enquête, c'est qu'au delà des blocages linguistiques, chaque lecteur se projette dans le récit et s'approprie les personnages avec sa propre expérience, comme l'illustre bien le témoignage suivant de Sarra[468] : « Je peux m'imaginer à la place du personnage le plus proche de moi, de mes idées je continue ainsi la lecture même si je ne comprends pas tout».

Conclusion :

Ainsi, d'après le recueil des impressions des enquêtés et après l'analyse de leurs propos dans les entretiens, il s'avère que ces derniers s'identifient également aux situations vécues par les personnages et pas seulement aux personnages eux-mêmes comme on s'y attendait. Tout d'abord parce que le personnage évolue dans une suite d'événements et d'actions dont la succession est susceptible de toucher le lecteur. Dans ce contexte, il nous appartient de parler du « pouvoir

[468] Lectrice de *Les Hirondelles de Kaboul*.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

émotif de l'intrigue »,[469] car selon Alain Schaffner « une intrigue bien ficelée suscite les émotions qu'elle s'était fixées comme effet ».

Ces identifications, comme nous l'avons montré, sont diverses et polymorphes et reposent la plupart du temps sur un type d'identification ''primaire'' « oscillant entre le *je* et l'autre, recourant à la défense primitive de l'introjection/projection », pour reprendre une formule de Michel Picard.[470]

C'est bien en ce sens que les textes de Khadra sont vivants et représentent un véritable « tour de force » tant au niveau esthétique qu'au niveau de la réception. L'identification devient alors l'élément crucial dans la construction et la réception des personnages et des œuvres. Au terme de ce parcours, nous avons compris également comment le narrateur parvient à convaincre de l'autorité de son récit, et par conséquent, sur quels points d'appui les élèves-lecteurs se sont fondés pour développer leur lecture impliquée et s'identifier aux personnages.

Toutefois, notre enquête ne s'attache pas seulement à comprendre, à mesurer ou à décrire le processus d'identification aux personnages khadriens, mais elle a aussi l'ambition de fournir une intelligibilité qui éclaire la prise de décision pédagogique par une meilleure compréhension de la lecture subjective comme un levier pour agir sur les comportements et inventer de nouvelles actions ou corriger les pratiques lectorales en place.

En effet, même si les résultats de notre étude qualitative ne peuvent prétendre à la généralité, vu que leur validité est limitée au groupe choisi dans cette recherche, ils peuvent néanmoins aider à la formulation de certaines hypothèses qui constituent le socle de notre analyse, que nous introduisons comme suit :

---

[469] Formule empruntée à Alain Schaffner, dans *L'Expérience de lecture*, Textes réunis par Vincent Jouve, Editions L'Improviste, Paris, 2005, p. 137.

[470] Colloque de Reims (mai 1992) Université de Reims. Centre de recherche sur la littérature littéraire, Kleinchek, 1994, p.p. 193-105.

- La variété des codes sociaux, culturels et psychologiques et des normes spécifiques entrent en compte dans les différents rapports que tissent les élèves avec le personnage.

-Il serait possible d'enseigner l'identification au personnage et d'appréhender le rapport au texte littéraire de manière nouvelle, c'est-à-dire sans s'enfermer dans ''l'alternative'' de l'exercice scolaire,[471] laquelle alternative est perçue par plusieurs didacticiens comme une impasse puisqu'elle donne à l'enseignant le choix entre l'inculcation active des modèles stéréotypés[472] (mais explicites) et la patience attentive devant des productions tout aussi stéréotypées mais réputées « spontanées », donc étrangères à tout apprentissage collectif. Mais l'une des questions essentielles est donc de savoir comment tirer parti de cette réception affectivo-identitaire sur le plan didactique.

[471] La lecture scolaire a comme particularité d'être contrainte et codée, limité par un temps prescrit par l'enseignant et dirigé vers l'expression écrite, l'essai ou le commentaire. Et pourtant tous les acteurs pédagogiques de cet enseignement espèrent susciter le goût, l'intérêt, la motivation et le plaisir de lire.

[472]Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*. Mardaga, Philosophie et Langage, Liège. 1994.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Chapitre III

Perspectives didactiques : vers une lecture impliquée du texte littéraire

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Introduction :

Comme nous avons pu le démontrer dans les chapitres précédents, l'entrée dans l'univers du texte passe, pour nos enquêtés, par une certaine disposition à tirer profit des différents savoirs véhiculés par le texte, en s'appuyant, pour ce faire, sur des aptitudes autres que simplement linguistiques : nous avons pu ainsi mettre en évidence l'intérêt des acquis culturels dans l'appréhension du sens du texte. Nous nous inscrivons donc dans une nouvelle optique didactique qui conçoit l'apprentissage du texte littéraire comme l'endroit susceptible de pourvoir les élèves de compétences « contextuelles », ou procédurales et d'un savoir-faire qui les préparent à entrer dans la vie en dehors de l'école. Le développement de ces stratégies où l'acte d'apprendre ne se résume plus à des savoirs purement scolaires, ni ne se limite à un objectif purement évaluatif, exige de la part des décideurs des programmes officiels et des auteurs de manuels d'autres modes d'approche de l'apprentissage, axés plus sur des compétences qui sollicitent la motivation et l'implication émotionnelle des apprenants.

En effet, dans le cadre de l'apprentissage du français, qui nous intéresse ici, ces concepteurs des programmes doivent s'ouvrir sur les nouvelles méthodes d'approche du texte littéraire qui mobilisent les différentes compétences et habiletés émotionnelles des élèves afin de leur permettre de transposer leurs connaissances en dehors du cadre restreint de l'école, de s'ouvrir sur eux--mêmes et sur le monde qui les entoure.

Parmi ces compétences, nous citons à titre d'exemple :

-L'ouverture à ses propres émotions et celles des autres par la capacité d'imagination

-Le contrôle de la manifestation de sentiments : se détacher des sentiments qui ne sont pas utiles à la situation.

-Anticiper ses actions pour qu'elles soient plus adaptées à la situation.

-Prendre conscience de la complexité et de la contradiction des émotions.

-Tolérer certaines émotions.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

-Renforcer les émotions positives et modérer les sentiments négatifs.

Il va sans dire que ces capacités à développer ne sont pas les seules à être sollicitées dans l'approche du texte littéraire : le rapport impliqué doit figurer parmi les objectifs de l'apprentissage de la lecture littéraire comme une compétence spécifique mais non pas unique, où l'identification peut participer au développement des différentes compétences visées par l'école. Aussi, dans ce chapitre, s'agit-il pour nous de souligner l'intérêt d'une démarche où l'identification au personnage constitue un moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser leur stratégie interprétative dans l'appréhension du sens donné par le texte dans un objectif plus global de lutte contre la désaffection de la lecture. Notre interrogation principale est de vérifier les modes d'approche du texte axés sur un rapport d'identification au personnage et de leurs implications didactiques. Pour ce faire, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes : à quelles conditions peut-on recourir à ce type d'approche dans le contexte scolaire ? En quoi le rapport au personnage peut-il être « rentable » constructif et efficace pour l'accès à la culture littéraire ?

I- De la lecture impliquée à la lecture analytique :

Dans la perspective d'une didactique axée sur les préoccupations de l'élève-lecteur, il importe de dégager les enjeux et les principes de fonctionnement d'une lecture affectivo-identitaire. Ainsi pourrons-nous solliciter à ce titre les propos de Roland Barthes comme repère théorique à une réflexion portée sur «l'affect » dans la lecture littéraire au lycée :

> On se préoccupe le plus souvent des contenus de l'enseignement de la langue et de la littérature. Mais la tâche ne porte pas seulement sur les contenus ; elle porte aussi sur la relation, sur la cohabitation entre des corps ; cohabitation dirigée, et en grande partie faussée, par l'espace institutionnel. Le vrai problème est de voir comment l'on peut mettre dans le contenu , dans la temporalité d'une classe dite de lettres, des valeurs ou des désirs qui ne sont pas prévus par l'institution , quand ils ne sont pas refoulés par elle. En fait, comment mettre de l'affect et du délicat au sens où Sade l'entend ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Ceci, aujourd'hui est laissé au mode d'être du professeur dans sa classe et n'est pas pris en charge par l'institution. [473]

Nous convenons donc avec Barthes qu'il s'agit de conduire l'élève à ouvrir un espace pour communiquer sa réception du texte littéraire à travers l'expression et le partage de ses impressions, ses réactions et son point de vue. Nous nous permettons d'insister sur l'intérêt, en classe de lettres en particulier, des pratiques argumentatives comme le débat autour de l'expérience de l'identification aux personnages, parce qu'elles peuvent contribuer à développer un rapport plus impliqué lors des séances consacrées à la lecture littéraire et aboutir ainsi à rendre son apprentissage plus efficace. D'ailleurs, il nous a été donné de vérifier que la plupart des élèves, ayant participé à la première ou à la deuxième enquête de notre recherche, ont tendance à expliquer les événements, les faits et les comportements des personnages soit en se rapportant à une identification où ils opèrent des liens au niveau de leurs caractères respectifs, soit en rapport avec la dynamique de leurs rapports réciproques. De ce fait, il s'avère que, dans la plupart des cas, les enquêtés adoptent les personnages, les rejettent ou les jugent.

Parler de sa propre lecture en ces termes peut être appréhendé par l'enseignant comme une réaction aux sollicitations du texte : une telle attitude contribue à la construction de conditions et de modalités concrètes d'enseignement-apprentissage du texte littéraire. De fait, l'explication du texte peut prendre une dimension plus « personnelle », qui dépend directement des réactions des élèves, ce qui fait qu'elle n'est plus soumise à des règles interprétatives précises et codifiées. Comprendre un texte en classe de français peut être décrit comme la recherche d'un équilibre entre ce qu'un élève peut éprouver comme besoin d'accéder aux sens du texte et les consignes données par le professeur. Il faut non seulement accepter les interprétations possibles, dans leur diversité, mais également arriver à s'accorder sur un minimum de repères communs vu qu'un texte fait sens à la fois en termes de conventions linguistiques

[473] Entretien avec Roland Barthes, op, cit.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

mais également de par les éléments de culture commune qu'il charrie. (Alain Bentolila, 2005).

Par ailleurs, nous ne pouvons nous avancer sur cette piste sans conforter notre position par un des résultats d'une enquête[474] sur la question de la lecture des lycéens : dans certaines évaluations, les élèves doivent mettre en veille leurs réactions lectorales comme les extrapolations, les engagements affectifs, les réactions humoristiques sur les textes étudiés et sur les savoirs scolaires, les va-et-vient entre les ancrages pragmatiques et ancrage littéraire. Autrement dit, les élèves doivent mettre en veille des réactions lectorales bienvenues en d'autres moments scolaires parce qu'elles donnent un dynamisme au déroulement de l'activité d'explication de texte et servent la démarche interprétative. Ces élèves sont donc appelés à étouffer des réactions qui, du fait de leur position dans la relation pédagogique, leur reviennent ordinairement dans la salle de classe.

Rappelons dans ce sens que la majorité des élèves interrogés sur leurs rapports à l'explication du texte littéraire, expriment des « appréhensions analytiques et pragmatiques ».[475] La fragilité de leurs compétences analytiques peut donc être compensée par un fort encadrement professoral.

C'est dans cette perspective qu'il est possible d'imaginer des prolongements didactiques aux résultats de notre recherche : nous en donnerons des pistes de travail en classe de français même si nous pensons ne pas avoir ni les moyens matériels ni les compétences requises pour adapter les résultats de cette recherches aux exigences de la pédagogie nouvelle.

Cependant, si nous voulons exploiter les résultats de notre enquête au domaine didactique, il faut tenir compte d'un certain nombre de considérations, sur lesquelles se sont déjà penchés des théoriciens de la lecture littéraire, tels que

---

[474] Fanny Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, 2011, op.cit.

[475] Conformément à nos résultats de recherche, Fanny Renard conclue dans son étude sur les habitudes et les sollicitations de lecture chez les lycéens que « Le plus souvent, les élèves taisent en cours ces appréhensions pragmatiques puisqu'elles y sont moins sollicitées qu'au collège et non attendues lors des évaluations ; ils peuvent en rendre compte en d'autres circonstances comme l'entretien sociologique ou des sociabilités lectorales », Ibidem., p. 186.

Roland Barthes et Vincent Jouve, en l'occurrence le problème de savoir jusqu'où peut aller cette lecture « hautement subjective », et à partir de quel moment il est possible de parler de lecture « illégitime ». Autrement dit, comment faire dans un contexte d'enseignement-apprentissage afin d'éviter un certain dépassement du « cadre de lecture »[476] imposé par la réalité objective du texte ? Ceci devient d'autant plus compliqué qu'une situation inverse est assez mal vécue : toute intervention pédagogique ayant pour finalité la régulation d'une lecture serait en quelque sorte susceptible de réduire ou d'empêcher la liberté de s'impliquer dans la lecture. Et dans ce cas, toute forme de contrainte, même si elle fait lire immédiatement, empêcherait, à notre sens, le lecteur concerné de construire son propre projet de lecture.

Seulement, il faut reconnaître qu'en classe, ce genre de lecture affectivo-identitaire donne, le plus souvent, libre cours à la parole des apprenants mais ne fait que juxtaposer des subjectivités en marge du texte. De ce fait, la séance de lecture est une grande pourvoyeuse de récits qui peuvent être adaptés aux goûts des adolescents. Elle joue auprès des apprenants, outre le rôle de la formation à la lecture littéraire, celui important, de la transmission d'une expérience humaine générale, constituant lui-même un objectif institutionnel : les adolescents lisent le monde et leur expérience du monde à travers le prisme du récit. N'oublions pas que l'apprentissage de la vie passe par la dramatisation de l'expérience humaine portée par le récit. C'est l'activité de l'imagination suscitée par le récit qui permet la traversée vers l'expérience de l'autre. En effet, l'intention du personnage lui-même n'est pas immédiatement donnée, mais elle est à reconstruire. Cette reconstruction sollicite une participation active du jeune lecteur, qui dépend en grande partie de ses propres expériences, de son entourage et de son imaginaire.

Notre objectif didactique est donc de proposer l'adoption d'une lecture affectivo-identitaire comme point de départ pour accrocher le lecteur et lui permettre ensuite de procéder à un travail plus analytique sur le texte littéraire. En

[476] La notion de ''cadre de lecture'' se retrouve dans l'étude de Jean-Marie Privat « Son auberge n'était pas à la belle étoile… Introduction à une ethno-critique de Rimbaud », *L'Expérience de lecture*, 2005, op. cit., p. p. 101-111.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

effet, le corpus que nous proposons offre un éventail de textes intéressants du fait même qu'ils prennent en charge la singularité d'un projet humain de tolérance et d'ouverture. Rappelons, à cet effet, que *L'Attentat* par exemple entraine le lecteur dans une histoire susceptible de déranger les récepteurs dans leurs visions stéréotypées du conflit israélo-palestinien : contrairement aux attentes de lecteurs arabophones, les personnages de confession juive sont présentés comme « beaux », authentiques, amicaux, respirant la bonne humeur et surtout humains, alors que les Palestiniens sont donnés à lire comme des figures violentes, perfides et meurtrières.

Il va sans dire que le projet d'écriture de Khadra dans sa trilogie ne s'inscrit éventuellement pas dans un objectif pédagogique, tel que nous l'avons proposé dans ce travail, mais les textes littéraires sollicités à l'école n'ont pas non plus été écrits dans ce but : la transposition didactique des savoirs est l'œuvre de l'école, qui n'a pas à s'inquiéter des intentions des auteurs. Selon nous, la trilogie de Khadra peut offrir aux lecteurs la traduction et l'expression d'un vécu et d'une sensibilité, envers lesquels le jeune lecteur, en l'occurrence un adolescent, ne peut pas rester indifférent : cette littérature a l'avantage de s'offrir dans un jeu de diversité assez cohérent et pétillant, (et c'est notre subjectivité de lecteur qui parle ici), situé à plusieurs niveaux, aussi bien langagiers que cognitifs et culturels.

Tout d'abord, sur le plan cognitif, les textes postulent une certaine compétence du lecteur. La lecture « naïve » est certes toujours possible ; cependant le texte khadrien semble solliciter davantage une lecture critique sans laquelle une partie non négligeable du sens échappe au lecteur. Ce sens ne se donne pas d'emblée, il est à inférer et à déduire. De plus, l'aspect non linéaire des romans de Khadra postule également une certaine compétence du lecteur qui doit parvenir à réorganiser le récit.

Nous en sommes convaincue ; l'idéal dans une perspective didactique est d'amener ces élèves à *un système de lecture* qui, selon Jacques Lennhardt et Martine Burgos,[477] tourne autour des trois points :

[477] « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique » in Jean-Marie Privat, Yves Reuter (dir.) : *Lecteurs et médiations culturelles*, Actes du colloque de Villeurbanne, mars 1990, Presses universitaires de Lyon, 1991.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

-Considérer l'univers des personnages comme un réel possible, qu'il s'agit ni de contester ni de juger (« c'est ainsi »).

-Porter des jugements sur les personnages, soit en fonction d'un idéal (culture, liberté, sens de la communauté…), soit en fonction de critères moraux (travail, progression sociale, sérieux, fermeté du caractère…)

-Tenter de situer les actes et les comportements des personnages par rapport à l'environnement et à la causalité sociale. De fait, il doit adopter une attitude plus explicative et moins normative.

Cette démarche consiste justement à prendre les jugements, les appréciations, les condamnations, les différentes émotions exprimés lors de la discussion qui suit la lecture, comme point de départ pour passer aux contenus informationnels qu'il s'agit d'inférer pour interpréter le texte. Ce travail consiste à entrainer les élèves-lecteurs à des activités où le sens n'est plus donné, mais plutôt déduit, dépassant le cadre explicite du texte, pour lire « entre les lignes » et combler les « vides ». C'est ainsi que le lecteur participe à la construction des sens du texte.

Sur un plan plus pratique, nous proposons les étapes suivantes : l'enseignant peut commencer par déterminer les lieux d'investissement affectif dans le texte en valorisant les différentes « impressions » des élèves : il ne s'agit pas de juger et d'évaluer leur correction, vu que tout ce qui relève du subjectif n'entre pas dans l'échelle d'une évaluation en termes de correct / incorrect. La séance peut ainsi être dirigée de façon à relever le degré d'implication des élèves, avec des prises de position nuancées, où l'enseignant se contenterait d'orienter le débat vers l'expression des émotions suscitées par la rencontre avec les personnages du récit. C'est ainsi que les élèves prendront conscience de la nature de ce rapport au personnage. En outre, cette façon de convoquer la subjectivité de chacun permet d'entrevoir la multiplicité et la diversité des sens véhiculés par le texte, par des activités d'interprétation et des champs d'analyse ouverts à la subjectivité.

En procédant ainsi, l'enseignant situe l'élève dans une autre logique d'appréhension du texte que celle de la taxonomie et de l'analyse codifié, où il lui

est possible de déployer et de solliciter d'autres compétences, jusque-là négligées ou parfois insoupçonnées. Cette démarche nous semble être d'une grande rentabilité didactique car, comme nous l'avons constaté, la lisibilité du texte dépend largement des personnages auxquels les apprenants s'identifient, que ce soit par les jugements moraux ou par l'analyse psychologique.

Dans une étape ultérieure, l'enseignant peut ensuite enchainer le travail sur les marques de l'investissement des lecteurs avec le repérage puis l'analyse des critères comportementaux des personnages et leurs systèmes de valeurs. Ce travail peut s'organiser parallèlement à des activités d'analyse actancielle de la structure du récit étudié. Il s'agit d'une étape essentielle pour aborder l'interprétation du texte, comme l'explique Charles Grivel :

> Les personnages romanesques sont pris dans la différence. L'appréhension du livre se fait grâce au jeu de leurs rapports. L'articulation de leurs rapports définit ce que l'on appelle leur destin. Cette constellation de rôles constitue le support fondamental de la lecture.[478]

Cela étant, l'étape suivante consistera à exploiter les jugements sur les personnages en travaillant sur la conformité de leurs actions et paroles avec la doxa[479] qui définit en grande partie la lisibilité du texte.

Le moment le plus fort de cette interaction serait sans doute de montrer aux élèves comment un texte qui pose des problèmes d'actualité forts, interpellant des jeunes de leur âge (en l'occurrence la relation au père, le djihad, l'occupation de Bagdad, le conflit israélo-palestinien…) peut créer chez eux une nouvelle posture lectorale. Ces élèves peuvent ainsi acquérir les moyens d'aborder le texte, non seulement dans une optique subjective (de sympathie, de compassion ou de jugement), mais aussi dans une perspective plus analytique et critique, vu qu'ils vont débattre de la construction et de la tension du texte, à partir de sa langue et sa forme essentiellement. Il semble néanmoins essentiel que l'élève prenne

[478] *Production de l'intérêt romanesque*, La Haye-Paris, Mouton, 1973.

[479] Entendu, selon Yves Reuter, comme la somme des discours courants, le background idéologique d'une société à partir duquel s'organise l'ensemble ''mou'' des évidences partagées, des lieux communs des clichés et des stéréotypes.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

conscience que quelle que soit sa position vis-à-vis de la vision du monde de l'auteur ou des personnages, il ne s'agit nullement d'aller à l'encontre des données objectives du texte. En d'autres termes, l'objectif de cette méthode est d'instaurer une approche du texte littéraire où lecture fusionnelle et lecture esthétique, loin de s'exclure, se complètent, comme l'explique Catherine Tauveron :

> Etre attentif en cours de lecture au grain du texte et à son mode de fonctionnement, ne détruit pas l'empathie avec le personnage et la jouissance de l'intrigue : lecture fusionnelle et lecture esthétique ne s'excluent pas ; l'une et l'autre corps à corps amoureux avec le texte, se nourrissent et se renforcent. [480]

Il serait éventuellement pertinent, dans ce sens, de souligner que cette méthode d'approche du texte littéraire proposée ici où se trouvent associées deux attitudes vis-à-vis du texte lu (à savoir explication analytique et implication des jeunes lecteurs) est conditionnée par des activités et des exercices portant sur l'écriture et les thèmes dictés par le discours pédagogique : il s'agit, en l'occurrence, d'une lecture analytique, impliquant le jeune lecteur dans un débat interprétatif dans lequel il sera amené à justifier ses réactions affectives aux sollicitations du texte. L'apprenant peut prendre conscience de l'intérêt de sa propre lecture et d'en débattre avec l'enseignant et avec ses camarades de classe. D'ailleurs, grâce à cette méthode interactive, l'élève-lecteur peut progresser par le fait qu'il découvre et complète des aspects de l'œuvre qu'il n'aurait pas perçus lui-même.

S'il en est ainsi, il est du devoir des acteurs pédagogiques d'essayer de répondre aux besoins et aux attentes des élèves-lecteurs tout en leur donnant des ouvertures et des éléments de connaissance qui leur permettent de mieux se situer dans le monde où ils évoluent. Nous nous référons, dans ce contexte, à

[480] Dans « De jeunes chasseurs sur le pied de guerre », Le français aujourd'hui n° 137, p.p. 19-28.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Philippe Perrenoud,[481] pour rappeler qu'« il n'y a aucune raison de limiter la notion de compétence à des savoir-faire « pratico-pratiques » portant sur des choses. Toute connaissance permet d'opérer sur le réel, dont le sujet lui-même, son corps aussi bien que son esprit ».

Notons donc que, pour comprendre les motivations d'un personnage, l'élève-lecteur doit solliciter certaines de ses expériences et connaissances acquises en dehors de l'école, dans ses différents rapports en société. Sachant que ces connaissances et cette expérience individuelle sont souvent occultées ou négligées à l'école, et que les élèves n'en sont pas conscients, ou n'en mesurent pas l'intérêt dans l'appréhension du texte, il serait utile dans ce cas d'accompagner cette lecture d'un geste complémentaire, inscrit dans ce que Nathalie Blanc appelle « une stratégie essentielle » : celle-ci sous-tend la compréhension d'un récit et consiste à reconnaître et à dégager son contenu émotionnel :

> Développer une sensibilité accrue à ce que les personnages ressentent permet au lecteur d'accéder au niveau de compréhension le plus profond du texte. [482]

En effet, cette citation résume l'idée que nous défendons dans ce travail de recherche. C'est aussi un motif, comme nous allons le démontrer plus loin, qui justifierait une réflexion sur la rentabilité des récits susceptibles d'émouvoir les élèves- lecteur. Le développement de cette approche du texte et de ses implications didactiques va être l'objet du chapitre suivant.

II- L'identification : une compétence pédagogique à développer :

En référence à la notion de « Bildung » [483] dans le domaine de la recherche en didactique de la littérature, le contact avec le récit devrait permettre

[481] *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

[482] Nathalie Blanc, *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*, 2006, op.cit, p. 26.

l'épanouissement personnel dans n'importe quel contexte culturel, de telle sorte que les apprenants se trouvent plus disposés à s'initier affectivement et à se préparer psychologiquement à la vie culturelle de la société et se voient ainsi offrir la possibilité d'y prendre part. C'est dans ce sens que nous proposons l'œuvre de Khadra en classe de français pour toutes les raisons invoquées et analysées précédemment : il s'agit d'un texte qui, n'ayant pas de référents sur certains éléments dans le monde réel de l'élève-lecteur (comme le quotidien de la femme afghane, le recrutement des kamikazes en Palestine, les pratiques de la GI en Irak, etc.,) crée ainsi son propre référent. D'ailleurs, les réactions d'adhésion au récit et les différents modes d'identification aux personnages recensés dans notre enquête relèvent de ce que les linguistes appellent ''la force illocutoire'' de cette littérature, c'est-à-dire son pouvoir de convaincre et d'agir sur le lecteur. Mais ceci signifie aussi que l'illusion référentielle ou la confusion du monde du texte et du monde réel est une forme de pouvoir du texte sur le lecteur. Ainsi, selon René Diatkine (1986),[484] la qualité littéraire d'un texte peut se mesurer à la diversité des activités psychiques qu'elle déclenche. Ces réflexions nous amènent à parler de l'importance des compétences émotionnelles à développer chez les élèves-lecteurs au lycée.

Dans son ouvrage *Émotion et cognition,* Nathalie Blanc[485] explique que c'est l'émotion qui se charge de signaler les informations importantes à l'élève lecteur et lui permet d'orienter son attention sur celles-ci : la mémoire affective sélectionne ce qui déclenche une empreinte chez le sujet, en passant par la

---

[483] C'est un concept allemand, dynamique qui englobe à la fois le processus (devenir éduqué / devenir soi-même) et le stade atteint (être épanoui ou éduqué et continuer à s'épanouir). Au cours de ce processus, les capacités mentales, culturelles et pratiques de même que les compétences personnelles et sociales se développent et s'élargissent continuellement de manière globale.

[484] Diatkine explique que dès les premiers mois de la vie, cette capacité à réagir aux premières histoires est partagée par tous les enfants, dans tous les milieux. Extraits de Lectures et développement psychique, repris dans René Diatkine de F. Quartier-Frines, coll. « Psychanalyses d'aujourd'hui », PUF. 2008.

[485] *Emotion et cognition*, *Quand l'émotion parle à la cognition,* 2006, op. cit.

compréhension. C'est la passion qui suscite l'intérêt, conduisant lui-même à la mémorisation, indispensable au processus d'apprentissage. Celui-ci passe *ipso facto* par la motivation et l'intérêt portés aux différents éléments du savoir. En partant de cette idée, nous pouvons conclure qu'en disposant les élèves à se représenter les états émotionnels des personnages du texte proposé par une lecture plus impliquée, l'enseignant contribue à développer chez eux la compétence d'imaginer les émotions des autres et de pouvoir interpréter leurs actions afin de mieux saisir les différents enjeux de l'intrigue. A partir de là, une deuxième compétence s'impose ; celle du contrôle de la manifestation des émotions ressenties lors de la lecture. En effet, l'élève-lecteur doit apprendre à se détacher des émotions qui ne sont pas utiles à la situation, à savoir renchérir les émotions positives et à modérer les émotions négatives lors des conflits interprétatifs imposés par le débat autour des textes. Ce type de lecture affective peut développer une autre compétence, la plus importante, à notre sens, celle qui consiste en l'ouverture à ses propres émotions et à celles des autres à travers l'expérience de l'identification aux personnages. Cécile Ladjali, écrivain et professeur de Lettres au lycée, fait part de son expérience en tant que « transmetteur » de ce type de compétence à ses élèves-lecteurs :

> Je convoque donc ce qui est caché, ce qui est étrange, ce qui est effrayant, ce qui est difficile. Je travaille contre absolument tout ce que peut être un élève car une formation est également une déformation. Etre confronté à l'altérité est le premier degré qui doit être gravi pour accéder à une conscience de soi et être un lecteur heureux. Les élèves ne savent pas encore qui ils sont ni ce qu'ils veulent. Dans un premier temps, ils sauront ce qu'ils ne pensaient pas être, ce qui est déjà positif. [486]

Ainsi, le lien affectif qui s'établit entre le lecteur et les personnages contribue à doter l'élève de compétences transversales, qu'il est en mesure de convoquer en dehors du contexte scolaire, lui permettant, de ce fait, d'apporter des réponses émotionnelles appropriées aux situations changeantes et complexes de la vie d'un adolescent. Le développement de ce type de compétence, axée plus sur les émotions chez les élèves, permet entre autres à ces derniers de faire face à des

[486] « Les livres nous lisent » dans *Le goût de lire*, 2005, op.cit., p. 35.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

situations de résolution de problèmes, auxquels les compétences purement scolaires ne les ont pas préparés. Certaines de ces capacités émotionnelles font référence à la notion d'intelligence émotionnelle (IE) à laquelle renvoie le modèle de Daniel Goleman [166] dans le schéma ci-dessous :

Compétences de l'intelligence émotionnelle de Goleman (2001)

Compétences émotionnelles	Personnelles	Sociales
CONSCIENCE	Auto-évaluation ou Conscience de soi	Empathie ou Conscience sociale
MAITRISE	Auto-Régulation ou ou Maîtrise de soi	Aptitudes sociales ou de communication

Comme nous pouvons le constater, la notion d'intelligence émotionnelle n'est pas seulement significative en elle-même ; elle envisage et engage d'autres modes de compétences sociales et psychologiques de compréhension « conscience » et d'action « maîtrise ». Mais, au-delà de la notion d'intelligence, ce sont les apports de la lecture subjective en termes de finalités et d'habiletés émotionnelles qui nous intéressent ici :

- Savoir justifier l'adoption ou le rejet d'un personnage. [487]

- Convaincre autrui de la légitimité de sa lecture.

-Prendre connaissance de ses propres goûts, de son identité, de sa vision du monde et de ses différentes attentes.

[166] L'intelligence émotionnelle est définie comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. L'intelligence émotionnelle, n°2. *Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Ed. Laffont. 2001.

[487] Claude Le Manchec, *L'Adolescent et le récit*, 2000, op.cit, p.73.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

-Prendre conscience de la notion de point de vue et des conflits d'interprétation qui peuvent s'installer entre les différents élèves du même texte d'une part et l'enseignant et les élèves d'autre part.

Dans ce contexte, il nous appartient de préciser que dans le milieu scolaire, le développement affectif de l'individu se fait en fonction des objectifs bien précis, mais plus ou moins explicités par les programmes d'études.

De ce fait, il n'est pas inutile de rappeler la position de certains psychologues, comme Jérôme Bruner, qui affirme qu'il existe chez l'enfant une dimension éthique et des rationalités logiques et instrumentales, mais que ce dernier a une difficulté à véritablement communiquer du fait de son égocentrisme. Le récit l'aide à se décentrer et surtout à se départir de sa propre subjectivité pour aller à la rencontre d'autres subjectivités, dans un jeu interactionnel qui participe de la compréhension.

Dans la même optique, Herbert Blumer[488] souligne que la lecture des récits est un moyen qui facilite « la conversation intérieure », indispensable à la conscience de soi et à l'estime de soi. Le sujet lecteur, aidé par l'enseignant, peut, grâce à ses propres réactions et à celles des personnages, mieux percevoir sa subjectivité et saisir ainsi le sens de son être profond, pour connaître ses véritables besoins[489].

D'ailleurs, comme nous l'avons bien vérifié lors des entretiens avec les lecteurs des la trilogie de Khadra, la réception du récit est un lieu privilégié pour manifester des émotions que le jeune lecteur laisse paraître à travers l'expression de ses impressions et de ses commentaires.

---

[488] *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Broché, 1986.

[489] « L'expression « évaluation des besoins » est fréquemment employée, dans le vocabulaire utilisé de la recherche pour désigner l'ensemble des procédures permettant d'estimer l'écart entre le niveau atteint dans un apprentissage et le niveau à atteindre, tel qu'il est défini par un objectif opérationnel. » De Gilbert Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF., 1979, p. 6.

En effet, plusieurs études aussi bien en didactique du texte littéraire qu'en sociologie de la lecture explicitent ce côté fonctionnel de la lecture du récit au début de l'adolescence. D'ailleurs, dans une recherche récente sur le rôle de la lecture dans la construction de la personnalité des adolescents, l'anthropologue Michèle Petit, en parlant de « la lecture réparatrice », parvient à la conclusion suivante : la rencontre avec les personnages aide ces derniers à « sortir du temps, de l'espace quotidien, (à) accéder au monde élargi. Pour s'ouvrir à l'inconnu, se transporter dans des univers étrangers, se glisser dans l'expérience d'un ou d'une autre, s'approcher de l'autre en soi, l'apprivoiser, moins le redouter. Pour savoir ce qui a été inventé comme solution à la difficulté d'être de passage sur terre »[490].

L'expérience du lecteur est donc en résonance avec celle du personnage et les différentes réactions observées chez les élèves-lecteurs ainsi que leurs prédispositions à interagir avec le texte légitime, à notre sens, l'intérêt que nous portons au processus de l'identification dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en classe de français. Signalons, ici, que nous nous inscrivons à l'opposé de certains chercheurs qui stipulent que l'étude des personnages dans l'analyse littéraire est moins « sérieuse »[491] que celles qui consistent à relever les procédés d'écriture ou de style. Cette idée trouve son origine dans une conviction assez répandue qui considère que l'étude de « l'effet- personnage » est une activité inappropriée au contexte scolaire, vu qu'elle déstabilise et remet en question des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.

Notre position dans cette recherche est de souligner l'importance d'activités qui valorisent la lecture participative en classe, où l'enseignant contribue à faciliter l'accès au texte en suscitant l'intérêt des élèves par un travail plus impliqué avec les personnages. C'est dans ce sens que s'inscrit notre proposition d'introduire de textes « forts », qui motivent la lecture chez les apprenants. De ce fait, nous pensons que l'activité de lecture ne prend tout son

[490] *Eloge de la lecture, la construction de soi*, 2002, op.cit., p. 115.

[491] Daniel Thin, *Quartier populaire. L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998, p. 166, cité dans *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, op. , cit., p. 215.

sens qu'en organisant des œuvres intégrales dans le volume horaire imparti à l'enseignement du français, parce qu'elles répondent le mieux aux exigences d'une pédagogie qui va dans le sens du développement de ce type d'intelligence émotionnelle chez les élèves d'aujourd'hui.

III-Pour une réception complète [492] du personnage :

Le corpus de textes littéraires proposé aujourd'hui aux lycéens fournit des morceaux qui présentent un monde incomplet. Il propose des fragments de récits et donc des fragments de personnages où parfois des pans entiers de la réalité romanesque, historique et culturelle du texte font défaut[493]. Comme nous l'avons constaté dans les résultats de notre enquête, les personnages appréhendés en classe « souffrent » de ce défaut d'incomplétude. Le découpage pédagogique constitue dans ce cas précis un obstacle plutôt qu'une solution à l'appropriation du texte.

De ce fait, l'identification au personnage devient très difficile, les résultats de notre enquête le montrent : nous avons constaté que les enquêtés s'approprient mieux les personnages des romans lus en entier et qu'ils en parlent avec beaucoup d'émotions contrairement aux personnages « découpés » qui font l'objet d'indifférence ou de rejet total de la part des élèves. Nous en concluons donc, avec Sophie Roch-Veiras, que la représentation des états émotionnels des personnages romanesques ne s'élabore qu'au fur et à mesure que le lecteur

---

[492] D'après Jouve, la réception *complète* du personnage est celle qui concerne tout le roman, de la première à la dernière page, *L'Effet-personnage*, 1998, op.cit.

[493] Le Manchec explique : « Le récit littéraire est comparable schématiquement à un enchaînement de grandes phrases qui ne tirent leur sens que de leur insertion dans un texte ample nommé « récit ». Ce texte possède une unité. Chaque « phrase » y est reliée à la précédente par des liens logiques et chronologiques. Elle participe chacune pour partie à la progression de l'action générale en la faisant avancer vers son dénouement. Cette coordination des faits distincts selon des liens chronologiques définit en premier lieu le récit et le différencie d'autres types de discours (argumentation, explication par exemple) : chaque événement ne revêt de signification que rapporté à la série structurée où il a pris place (Brémond, *Logique du récit*, Seuil, 1966, p. 62). *L'Adolescent et le récit*, op. cit., p. 121.

progresse dans l'intrigue et qu'il s'immerge dans la situation décrite[494] ; c'est ce que ne permet pas l'espace restreint des « morceaux choisis » dans les manuels de lecture. En revanche, nous demeurons convaincue que l'effet de l'œuvre complète sur le lecteur est beaucoup plus durable et permanent que celui de l'extrait. Cependant, nous reconnaissons que par son volume même, le roman ne se prête pas facilement aux activités de la classe, mais l'enseignant peut procéder de façon à laisser aux élèves le choix des passages qui les interpellent le plus et sur lesquels ils peuvent travailler avec beaucoup de motivation. Il s'agit tout simplement du « pouvoir émotif de l'intrigue », dont parle Eco :

> Or, il existe une chimie des émotions, et, selon une tradition ancestrale, une intrigue bien ficelée suscite les émotions qu'elle s'était fixées comme effet. On peut toujours, après coup, s'en vouloir de les avoir éprouvées, ou les déclarer répugnantes et les rejeter, ou critiquer les intentions ayant présidé à l'élaboration de la machine qui les a provoquées. C'est un autre problème. Il n'en demeure pas moins qu'une intrigue bien ficelée produit joie, terreur, pitié, rire ou pleurs. [495]

L'espace de l'extrait de roman étant plus restreint, le personnage n'a pas la possibilité d'y acquérir une épaisseur dans la structure actancielle du récit, il s'inscrit plus étroitement dans ce réseau de signes qui en dessine la figure. En effet, les différentes relations entre les personnages aident à l'identification ; ces derniers sont inscrits dans un réseau interactionnel où ils s'influencent réciproquement et où ils sont identifiés en s'opposant les uns aux autres : il en est ainsi des relations humaines. Nous comprenons mieux la conduite de quelqu'un dans le cercle du groupe auquel il appartient et que parallèlement, le lecteur comprend mieux la conduite d'un personnage en se référant à ses mobiles en relation avec les autres personnages.

---

[494] « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », 2009, op.cit.

[495] *De Superman au Surhomme*, Paris, Le livre de Poche, coll. « Biblio Essai », 1995, p.13.

Comme nous venons de le constater dans le troisième chapitre, les personnages de la trilogie se construisent en effet les uns par rapport aux autres, à l'intérieur du système des personnages, ces derniers « utilisent leur réserve d'énergie potentielle interne jusqu'à ce qu'ils ne puissent plus fournir de "travail". L'histoire s'arrête alors ».[496] Catherine Tauveron précise que ce système comporte trois éléments de base : le narrateur et le lecteur d'une part et les personnages-acteurs d'autre part.[497]

De ce fait, tous les personnages, aussi bien en tant que caractères qu'en tant qu'agents, sont inscrits dans un réseau relationnel où ils n'acquièrent de valeur qu'en se différenciant des autres. Tauveron reformule le schéma de Greimas pour décrire le fonctionnement du réseau des personnages.

> Poussé par quelqu'un (qui peut être lui-même ou un autre qui fait pression par l'émulation, la suggestion, la persuasion ou la coercition) ou quelque chose, un personnage recherche quelqu'un ou quelque chose pour le compte de quelqu'un (qui peut être lui-même) : son but fixé, il dresse son plan d'action et tente de le mettre en œuvre. Dans la phase préparatoire comme dans la mise en œuvre, il peut disposer d'aides naturelles ou d'alliés,

---

[496] Ibidem., p. 146.

[497] Catherine Tauveron rappelle aussi que le personnage est composé d'un « être » (il est support de désignations et de qualifications) et d'un « faire » (il est agent d'action) en interactions. A la frontière de ces deux sous-ensembles, le « dire » peut aussi bien alimenter l' « 'être » que le « faire » (actes de parole, paroles d'actes). Ainsi, comme tout système, le système du personnage est orienté vers une fin ; chaque personnage poursuit en effet un objectif qui revient plus ou moins à assurer sa survie et qui se réalise concrètement sous forme de buts à atteindre. L'histoire survient quand une force perturbatrice vient détruire l'équilibre de vie initial des personnages. Le personnage, qui est un système ouvert sur son environnement, va réagir au changement de ses conditions de vie, mais il garde aussi un certain degré de fermeture pour ne pas se dissoudre dans cet environnement. Entre la situation initiale et la situation finale, un personnage est confronté à un certain nombre de besoins (besoins physiologiques ou matériels, besoins de sécurité face au danger, besoins affectifs, besoin d'estime, d'épanouissement...) et en même temps il se heurte à divers obstacles dans la satisfaction de ses besoins. Pour atteindre ses objectifs, le personnage doit donc se fixer un but précis. Il doit établir un plan d'action, rassembler des moyens et les mettre en œuvre.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

comme il peut être dérangé dans son projet par un obstacle ou par un opposant.[498]

De ce fait, il faut bien le signaler ; ce système des personnages a pour finalité d'entrer en communication avec le lecteur et de lui procurer du plaisir, ce qui est, en effet, l'objectif majeur de la lecture littéraire scolaire ou privée.

Si le personnage romanesque est tributaire du groupe des autres personnages qui l'entourent, l'influencent et contribuent à sa formation, l'isoler dans un passage découpé pour des besoins pédagogiques revient à réduire sa richesse et sa complexité. D'ailleurs, comme nous l'avons démontré, dans l'analyse de la construction des personnages khadriens, le scénario de chacun des romans de la trilogie se fonde essentiellement sur la caractérisation des personnages : à chaque acteur correspond donc un « rôle thématique »[499] bien défini, ce qui nous rappelle l'explication d'Algirdas Julien Greimas:

> En tant qu'acteurs (les personnages) peuvent être considérés comme des rôles thématiques, c'est -à- dire comme des sujets discursifs susceptibles de dérouler chacun un parcours narratif dont le texte n'indique cependant que des lieux de réalisation éventuelle. [500]

Dans ce cas, la lecture du roman en entier contribue à la construction du sens par les lecteurs et détermine la réception du personnage comme acteur dont les actions ont des conséquences sur les autres personnages et sur la suite du récit. Offrir à l'élève-lecteur l'occasion d'appréhender le sens par le biais du réseau relationnel du personnage, c'est également le doter de la possibilité de collaborer

---

[498] *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, 1995, op. cit., p. 52.

[499] Ainsi nous empruntons les termes de Greimas pour dire qu'à un rôle thématique correspond un programme discursif. D'ailleurs, l'interprétation du personnage nécessite la perception exacte du rôle qui lui est attribué dans l'intrigue. Il faut savoir quel est le rôle thématique et la valeur attribuée au personnage pour pouvoir le situer dans le système des personnages.

[500] Algirdas Julien Greimas, *Maupassan*t, op. cit., p. 33.

au développement de l'intrigue en tant que lecteur actif et d'avancer dans sa lecture en faisant des prévisions sur le devenir des personnages. Parallèlement à cela, il nous semble intéressant de souligner que ce type de réception apparaît comme essentielle surtout dans l'optique de Wolfgang Iser, qui voit dans la lecture une dialectique entre « « protention » (attente de ce qui arrivera) et « rétention » (mémoire de ce qui s'est passé).[501] Ce va-et-vient entre ce qui est connu du lecteur et les informations nouvelles attendues favorise le plaisir de la lecture.

Certes, il nous a été donné de vérifier, dans les résultats de l'expérience de la réception effective des personnages khadriens, que ces derniers y sont plus « vivants » quand ils sont saisis dans leurs environnement, ils ont surtout ce pouvoir de favoriser l'identification qui fait défaut aux personnages des « morceaux choisis ». Les personnages du texte intégral sont inscrits dans une dynamique temporelle, le temps que prend le récit pour évoluer, leur permettant ainsi d'avoir plus d'épaisseur actancielle, que le lecteur peut suivre et plus facilement comprendre. La lecture du roman parait être, à ce niveau, une source de renouvellement pour tisser des liens différents avec les personnages. C'est donc ici que notre argumentation en faveur de l'enseignement-apprentissage du fait littéraire à travers un texte intégral trouve sa légitimité.

D'ailleurs, le contact avec le roman permet de tisser des liens plus durables avec les personnages parce que, comme l'explique Vincent Jouve, l'effet personnel est nettement plus important aux endroits stratégiques du roman comme les fins de chapitres. Et parce que le personnage, dans ledit contexte, se donne à lire à la lumière d'une réalité entendue dans le roman comme l'« image du vrai » (Tzevtan Todorov, 1970)), le lecteur continue à explorer le texte et à suivre le personnage le plus improbable qui soit, obéissant, dans son itinéraire, à une certaine logique de l'intrigue.

[501] Ibidem., p.p. 203-205.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Ce constat n'est pas sans importance, surtout qu'aujourd'hui, les nouvelles orientations didactiques mettent en cause moins la légitimité de l'enseignement du récit que les méthodes employées pour l'aborder. Mais sans trop nous attarder sur la question de la légitimité de l'enseignement du texte intégral au lycée, il est tout de même intéressant de rappeler un des arguments psychologiques en faveur de cette proposition: d'après les acteurs pédagogiques, le récit participe, dans une perspective génétique, au développement de l'enfant ou de l'adolescent, en l'aidant à se découvrir auteur de sa pensée, seul et dans un groupe.[502] Il est impératif de souligner également l'importance, à plus d'un titre, de l'affinité qui peut s'installer entre les élèves-lecteurs et le corpus proposé en classe de français.

IV-Pour des fictions « fortes » :

La littérature visée dans cette nouvelle approche du texte littéraire en classe de français est celle qui conçoit l'intrigue dans un réseau bien tissé de relations et d'événements. La trilogie de Khadra répond, selon certains critiques, à cette description d'une littérature d'intrigue qui accroche :

> Yasmina Khadra a le sens de l'intrigue. Dans chacun des courts romans de sa trilogie, la montée du schéma dramatique parvient à se frayer peu à peu un chemin qui retient l'attention à travers des notations annexes destinées à poser le décor et épaissir la psychologie des personnages. [503]

---

[502] Citons à titre d'exemple les souhaits formulés par les élaborateurs des manuels de lecture du secondaire à propos des extraits de récits majoritairement présents dans les manuels récents :

- Notre souhait est que les élèves à qui nous destinons cet ouvrage y trouvent ce qui les motive, ce qui les forme, ce qui les divertit. Nous aimerions bien les voir l'utiliser avec plaisir et intérêt. [502] *Monde singulier, voix plurielles*. 3ème année français. CNP. Tunisie, 2006, p. 5.

- Ils (les romans) favorisent le plaisir de lire, contribuent à élargir l'horizon culturel de l'élève et à développer sa sensibilité et son imagination. *Communiquer en français.* 1ère année français. CNP. Tunisie, 2007, p. 3.

[503] À propos de Yasmina Khadra, 09 septembre 2008 dans http://www.canalblog.com/cf/fe/tb/?bid=87790&pid=10518739

Les Sirènes de Bagdad, par exemple, peut être un scénario parfait pour un film sur le parcours d'un jeune bédouin déshonoré par les GI, qui quitte son petit village irakien pour venger les siens. Les scènes bien découpées, avec des situations de plus en plus compliquées qui se déroulent dans des lieux chaotiques, comme Bagdad et Beyrouth, témoignent de l'enlisement progressif du personnage principal dans le terrorisme, renforçant de la sorte l'adhésion du lecteur à une fiction, qui se voulait réaliste par la voix peu distancié du « je » narrateur. Les actes des personnages, sont décrits à partir des perceptions et des pensées des personnages eux-mêmes, se donnant à lire comme des introspections où il est difficile de démêler événements et émotions. D'après les déclarations et les réactions des trois groupes de lecteurs de la trilogie de Khadra, nous pouvons nous référer à Claude Le Manchec, qui considère que certains romans sont plus réussis que d'autres auprès des jeunes lecteurs car les protagonistes de ces « scénarios », à l'instar des personnages des contes, acquièrent un sens soustrait à l'évidence et éloigné de la banalité.[504]

D'ailleurs, nous sommes en mesure de supposer que ces fictions peuvent passionner tous les élèves-lecteurs, quel que soit le degré de leur affinité avec le texte littéraire, par la confrontation à des réalités différentes de leur quotidien, même si elles contiennent du non-dit, même si quelquefois l'action se présente plus désunie en apparence, pour des raisons multiples.[505]

Au-delà de la connaissance pure et simple des différents auteurs, des diverses époques ainsi que des différents courants littéraires qui figurent systématiquement dans le discours pédagogique des manuels, il s'agit d'amener l'élève à appréhender, voire à apprécier cette forme particulière d'écrit qui exprime la subjectivité profonde du personnage, ses expériences personnelles, et qui, à

[504] Telle que le dédoublement de l'intrigue et l'imbrication de plusieurs histoires comme dans *Les Sirènes de Bagdad* ou la dislocation apparente de l'action par la confusion chronologique dans *L'Attentat,* où le lecteur avance en remontant vers le point de départ de l'action.

[505] *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, 2000, op. cit., p. 132.

travers une sorte de visée universelle, traduit l'ambition de dépasser l'espace et le temps du monde réel.

Mais force est de constater que, dans le cycle secondaire, la lecture du roman intégral est souvent tenue à distance même dans les classes de terminale section lettres. C'est pourquoi la lecture littéraire scolaire a un statut ambigu aussi bien pour les élèves que pour les acteurs pédagogiques eux-mêmes. Certes, nous l'avons constaté dans notre enquête, multiples sont les malentendus pour ces élèves qui attendent bien autre chose qu'un commentaire de texte dont les finalités leur échappent assez souvent. C'est pour cette raison que nous avons tenu dans la troisième partie de notre travail à faire réagir les élèves sur la réception de la trilogie de Khadra, à les faire parler de leur lecture, par des prises de position et d'une explicitation de leurs impressions sur le texte. Suite au dépouillement du premier questionnaire, nous avons fait le constat que ces élèves se montrent peu intéressés par le travail sur « morceaux choisis », auquel ils sont habitués.

Sur le plan pédagogique, le choix d'une œuvre contemporaine qui dérange, par ses thèmes ou par sa forme, peut s'avérer difficile à faire, parce que cela suppose la réorganisation et la révision de tout un programme qui, même s'il présente des lacunes, a sa raison d'être. Il est plus confortable de revoir ponctuellement les problèmes auxquels on est habitué que de plonger dans l'inconnu d'une expérience dont on méconnaît encore les risques éventuels. Toutefois, nous sommes convaincue de l'intérêt d'une lecture plus impliquée du texte littéraire, axée sur un rapport plus émotif aux personnages : les pédagogues se doivent d'anticiper les réactions des élèves et de prévoir leurs horizons d'attente afin de mieux les impliquer dans la lecture scolaire : ainsi que les solutions intermédiaires ne suffisent parfois pas pour débloquer certaines situations dans l'apprentissage, un remaniement plus profond pourrait ainsi s'imposer, comme cela semble être le cas dans l'apprentissage de la lecture scolaire où l'adhésion semble pouvoir passer par le « plaisir » et le « choc » de la rencontre avec le texte. En effet, d'après Geneviève Mathis :

> Le profit qu'on peut tirer de l'enseignement du français passe pourtant par le plaisir ou le choc de la rencontre avec le texte et de la

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

rencontre autour du texte. Encore faut-il que les élèves soient disposés, sinon à l'accueil, du moins à la découverte de l'altérité. [506]

Aussi, les résultats du questionnaire administré à nos élèves traduisent-ils bien le besoin et l'urgence de l'adoption d'un autre type de littérature dans le corpus scolaire, avec des textes qui mettent en scène des situations de proximités culturelle, politique, identitaire et civilisationnelle, où les événements décrits sont vécus comme une rupture, susceptible d'opérer chez nos élèves une révolution dans leurs rapports à la littérature en général.

Conclusion:

Nous constatons en définitive que le travail sur la réception du personnage peut servir de fil conducteur pour analyser l'état des compétences et des difficultés de nos élèves, telles que le manque d'intérêt pour le texte, souvent lié à la sous-évaluation des personnages négatifs ou à des problèmes de savoir sur le texte. Dans tous ces cas de figure, du point de vue de l'enseignement-apprentissage, d'importants enjeux se nouent autour des différents rapports qu'entretiennent les élèves lecteurs au texte littéraire que l'appropriation de personnages permet de revisiter. A ce niveau, l'opération didactique qui consiste à exploiter ce type de lecture participative pour une approche plus analytique du texte littéraire est sans doute confrontée à des difficultés majeures comme la maîtrise du discours extérieur auxquels réfèrent les textes, la maîtrise des modèles explicatifs, etc.

Nous pensons que les enjeux de la lecture affectivo-identitaire ne sont pas négligeables et que l'exploitation didactique d'une telle approche n'est pas sans conséquences sur le statut même de la lecture littéraire. Il est vrai que la lecture affective a été longtemps contestée, mais il suffit de prêter l'oreille aux témoignages des enquêtés pour constater que leur entrée dans le récit passe

---

[506] « Théories de la réception et médiation enseignante », Enseigner la littérature, Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard. Paris : Delagrave/Toulouse, CRDP de Midi Pyrénées. 2000, p. 126.

souvent par leur émotivité et les impressions qu'ils ont sur les différents personnages. Plusieurs enquêtes, depuis celle d'André Mareuil (1971) en passant par celles de Michel Fayol (1985), Jean-Pierre Guichard (1988) et plus récemment les travaux de Pierre Glaudes et Yves Reuter (1996) et ceux d'Annie Rouxel et Gérard Langlade (2004) et de Catherine Tauveron (2008), montrent bien l'importance de l'entité personnage dans l'implication des jeunes dans la lecture. L'intérêt d'un tel lien pour la lecture n'est pas négligeable dans la mesure où il intervient dans l'adoption d'une attitude pour ou contre la lecture fusionnelle à l'école.

Cette dimension de l'investissement affectif dans la lecture ramène en force l'effet anthropomorphe du personnage. D'ailleurs, nous en sommes consciente, il n'est pas du tout simple de rendre compte des dimensions impliquées, traitées par la psychologie, la psychanalyse et la sociologie. Cette dimension invite à la prudence quant aux effets des personnages. En effet, nous devons ajouter que cet investissement dans la lecture varie selon le sexe, l'âge, le niveau culturel et social du lecteur, l'horizon interprétatif et bien d'autres variables encore. Cependant, il n'en demeure pas moins vrai que le positionnement socioculturel des acteurs pédagogiques et la nature de leurs propres investissements psychiques interviennent dans la construction de la personnalité du jeune lecteur.

En définitive, éveiller l'élève-lecteur à ce type de lecture identificatoire, c'est tenter de l'amener à parler de sa réception du texte. C'est en premier lieu aborder la question de savoir ce qui l'attire dans le texte littéraire : un texte littéraire crée l'émotion, dit-on. Mais de quelle émotion s'agit-il ? L'émotion réelle, ou l'émotion esthétique ? Qu'est-ce que l'expérience de lecture ? Une expérience de vrai lecteur ne se construit-elle pas dans une relation individuelle, désordonnée, incompréhensible et indescriptible avec un ou plusieurs personnages ? Si nous ne pouvons prétendre trouver des réponses à toutes ces interrogations, il n'en demeure pas moins vrai que celles-ci traduisent la complexité de la réception du personnage. Porter dans l'espace de la classe certaines réflexions surgies à l'occasion d'une lecture et apprendre à en discuter, à les formaliser, peuvent probablement contribuer à l'élaboration d'une citoyenneté et permettre à des

adolescents de ne pas se perdre dans des interrogations dont ils n'ont pas l'occasion de débattre.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Dans le processus général de la réception littéraire, l'intérêt d'une étude portant sur le personnage, et en particulier sur le rapport au personnage, réside essentiellement dans la possibilité d'avoir accès aux moyens dont disposent les élèves-lecteurs pour infléchir la lecture à leur gré et construire ainsi leur univers de sens. Dans le cadre scolaire, une telle étude revêt une importance particulière dans la mesure où les élèves sont quotidiennement confrontés à la lecture littéraire et aux différents éléments constitutifs du texte dont le personnage. Or, plusieurs études ont pu montrer que certains élèves rencontrent des difficultés dans l'appropriation du texte littéraire et vivent des situations de blocage scolaire.[507] Aussi notre démarche dans ce travail est-elle une contribution modeste, qui s'inscrit dans cette optique générale des recherches qui essaient de cerner les origines méthodologiques, culturelles, psychologiques ou autres de cette situation, pour ensuite en proposer quelques solutions. Néanmoins, dans l'étude de la lecture scolaire au lycée, nous avons choisi de privilégier une entrée par le personnage pour l'intérêt de cet élément sémiotique dans les activités de la lecture littéraire et en particulier au récit. Ainsi une remise en question du statut flou de la lecture scolaire et une analyse de la situation d'apprentissage de cette activité en contexte scolaire ne peuvent-elles pas se faire sans une description du rapport de l'élève-lecteur au personnage.

Dans cette étude, nous avons suivi un plan en trois parties : nous avons consacré la première à l'étude des différents problèmes de cette discipline à l'école et des différentes modalités que l'institution scolaire offre aux élèves pour appréhender le récit à travers la stabilité et / ou les transformations du personnage dans la structure actancielle de ce type d'écrit.

Dans les deux autres parties de ce travail, nous avons entrepris une approche qui privilégie la prise en considération des paramètres affectivo-identitaires pour aborder une lecture plus analytique du texte. De ce point de vue, la discussion autour des différents rapports aux personnages en classe peut constituer un moyen pour atteindre le premier objectif de la didactique du texte

[507] Des blocages d'ordre linguistique, institutionnel, culturel, psychosocial, que nous avons abordés dans la 2ème partie de notre travail.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

littéraire, à savoir celui de se concentrer sur les besoins et les motivations du jeune lecteur. Nous l'avons par ailleurs montré, ce type de « réactivation »[508] est étroitement lié à des rencontres singulières entre lecteurs et personnages. Cependant, nombreux sont les didacticiens et les praticiens de la lecture littéraire qui s'opposent à cette idée et trouvent que l'étude des personnages dans l'activité de l'explication de texte est moins importante que celles des procédés d'écriture ou de style.[509] Plus expressément, ces spécialistes de la lecture littéraire conviennent avec Pierre Bourdieu que, d'un point de vue scolaire, tout doit se passer « comme si la forme ne pouvait venir au premier plan qu'au prix d'une neutralisation de tout espèce d'intérêt affectif ou éthique pour l'objet de la représentation ».[510] Cette perception peut avoir comme origine, à notre sens, l'idée que prêter attention aux personnages n'est pas une activité proprement scolaire ni encore moins lycéenne. Toutefois, il s'avère que dans un contexte où le français n'est pas langue maternelle comme c'est le cas en Tunisie, l'enseignant du français gagne à être plus tolérant et plus favorable aux modalités de lecture affectivo-identitaire pour pallier aux appréhensions des élèves, que celles-ci soient d'ordre linguistique, culturel, institutionnel ou psychosocial.

Les résultats de notre enquête dans la 2ème partie de ce travail montrent que les élèves ont besoin d'un nouveau corpus contemporain susceptible de répondre à leurs attentes, aussi bien intellectuelles que psychoaffectives. Sans doute, faut-il aussi élargir le corpus des œuvres étudiées à d'autres régions du monde et à des écrivains contemporains. Cependant, il ne s'agit pas là de prôner des textes sans

---

[508] L'expression est de Fanny Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, 2011, op.cit.

[509] « En effet, explique Alain Bentolila, l'étude du schéma narratif et des champs lexicaux constitue souvent le dernier recours pour ramener le calme dans une classe lorsque les enseignants sont submergés par le déversement des intimités que déclenche la lecture d'un texte chez leurs jeunes auditeurs », *Le goût de lire*, 2005, op., cit., p56.

[510] *La distinction. Critique sociale du jugement,* Paris, Minuit, 1979, p. p. 45-46.

qualité, ou comme le dit si bien Michèle Petit, de « troquer tel grand texte classique pour de la littérature de bas de gamme ». [511]

Les résultats de notre enquête (questionnaire, entretiens, autobiographies de lecteurs) nous amènent à supposer également que si personnage et genre sont étroitement liés, voire si c'est l'un des deux qui détermine l'autre, on ne peut guère passer outre une argumentation en faveur de l'enseignement de l'œuvre intégrale et de son intérêt en classe de français. Pour ce faire, nous avons proposé d'intégrer le roman contemporain maghrébin d'expression française à l'école, ce qui constitue pour nous une véritable ambition culturelle et humaine ; celle d'offrir à chaque jeune lecteur les chances de construire sa personnalité et de trouver sa place dans le monde à travers la littérature.

En effet, en analysant les témoignages de nos enquêtés, nous avons pu être éclairée sur leurs goûts et leurs intérêts lectoraux. Ils ont par ailleurs exprimé à maintes reprises leur attention à tel ou tel aspect du texte (la structure narrative, les retours en arrière, le langage poétique de certains personnages, les différentes fonctions du discours direct, la fréquence des interventions du narrateur, etc.,). Ils ont donc pu développer différentes attitudes lectorales dont l'identification. En d'autres termes, comme le fait apparaitre la réalité de la classe, la lecture affective ne se transforme pas mécaniquement en lecture analytique, c'est l'enseignant qui doit offrir un soutien au lecteur et le guider pour contribuer à la construction d'une façon de lire, à la fois participative et analytique.

Suscitant à la fois intérêt et questionnements, les résultats de l'enquête par questionnaire ont constitué le point de départ de la troisième partie : nous avons voulu éclairer la manière dont s'établissent les différents rapports aux personnages et comment se construisent les postures lectorales. Nous avons mené une expérience auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de Terminale Lettres pour vérifier l'effet-personnage à partir de la lecture d'une œuvre intégrale et contemporaine. Pour ce faire, nous avons confronté les résultats de la réception effective à ceux de la réception programmée par notre corpus. Cette expérience avait comme objectif la vérification d'une hypothèse, qui se trouve être la

[511] *Eloge de la lecture. La construction de soi*, op, cit., p. 130.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

traduction d'une certaine conviction, dont nous étions animée, selon laquelle la situation d'un élève mis en rapport direct avec le réseau relationnel des personnages d'une œuvre intégrale et contemporaine permet à la fois une nouvelle perception du personnage et un nouveau rapport au phénomène littéraire, aux autres et à soi-même comme le signale Jacques Bernadin.[512]

En effet, notre choix du corpus littéraire, la trilogie de Khadra, s'inscrit dans l'optique générale de cette recherche sur le rapport au personnage qui se fonde sur une expérience menée auprès des élèves du Secondaire dans le contexte scolaire tunisien. Le premier objectif de ladite expérience consiste à montrer le double intérêt pédagogique d'une lecture qui, non seulement rompt avec la tradition des « morceaux choisis », mais aussi se situe dans un univers de sens culturellement proche des lecteurs. C'est ce que nous avons essayé de vérifier dans la 3ème partie de cette recherche.

Nous sommes parvenue cette conclusion : le travail sur les personnages d'une œuvre culturelle contemporaine comme la trilogie de Khadra est doublement justifié : d'une part, il s'agit d'un récit crédible aux yeux de notre lecteur réel, parce qu'il lui permet d'adhérer à un univers de sens par le biais des personnages où il lui a été permis de retrouver des caractères communs ; d'autre part, vu que le narrateur lui-même est proche de son public tant au niveau narratif (par le choix de certains procédés d'écriture comme le point de vue interne, le discours indirect libre…) qu'au niveau culturel (les personnages sont musulmans et arabo-musulmans), il est parvenu, d'après les réactions de nos enquêtés, à convaincre les élève-lecteurs de la crédibilité de son récit. Rappelons ce que dit Halsall Albert à ce propos, en se référant la théorie de l'ethos aristotélicien :

> (…) un narrateur devra faire preuve des mêmes qualités ''morales'' qu'un avocat. Pour réussir à ''toucher'' ses narrataires par le récit, le narrateur exploitera une théorie des émotions, et pour les ''instruire'' il y maniera les moyens intellectuels fournis par l'argumentation quasi logique. Le savant agencement de ces trois espèces de preuves mutuellement

[512] Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz, 1977.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

renforçantes aura peut-être pour résultat que des lecteurs accepteront comme plausible(s) la (ou les) proposition(s) narrativo-argumentatives articulé(s) dans le discours narratif. [513]

Aussi cette expérience nous a-t-elle permis de montrer que le narrateur parvient, tout d'abord, à convaincre le lecteur réel de la vraisemblance de son récit parce que ses passions et celles des personnages sont communes. Pour cela, le narrateur fait appel aux émotions des lecteurs en les faisant également puiser dans leur univers culturel. D'ailleurs, l'examen des différentes réactions et interventions des enquêtés atteste que l'élève-lecteur se passionne davantage pour l'œuvre culturelle et esthétique qui fait partie de son monde.

Finalement, cette expérience a permis d'aboutir aux résultats suivants :

- La lecture de Khadra a généralement trouvé écho chez les élèves-lecteurs parce qu'elle transforme leurs visions stéréotypées, contribuant ainsi à leur donner des attitudes plus humaines et plus lucides face à certains conflits marquées idéologiquement.

- Le travail sur un texte intégral d'actualité favorise largement la pratique d'une lecture impliquée, une lecture qui donne une place importante à la subjectivité et qui va de pair avec l'explication des différentes réactions personnelles.

- La force esthétique et émotionnelle induite par la construction des personnages khadriens était essentielle pour une bonne réception des œuvres.

- Dans les trois textes, l'appel aux émotions des élèves-lecteurs leur a permis de défendre leur lecture impliquée par des arguments non seulement plus réfléchis,[514] mais aussi moralement et idéologiquement valorisés.

---

[513] *L'Art de convaincre : rhétorique, idéologie, propagande*, Toronto : Paratexte, 1988, p. 99.

[514] Voir dans les annexes l'extrait d'entretien avec le groupe de lecteurs de *L'Attentat.*

- La majorité des enquêtés ont exprimé des émotions variées lors de la lecture de notre corpus. Cette implication semble signifier que l'on peut se projeter partiellement dans certains personnages, nous autorisant ainsi à avancer l'idée suivante : il n'existe pas d'identification primaire, ou construite au préalable, mais si le processus de l'identification s'opère, il se construit en fonction de plusieurs paramètres, aussi bien subjectifs (dépendant du sujet lecteur) que méthodologiques, liés aux méthodes employées dans l'appréhension du texte par l'institution scolaire.

Cependant, nous reconnaissons bien évidemment que la situation était moins schématique que les résultats que nous venons de synthétiser ici. Et bien que nous ayons remarqué des écarts au niveau de la réception des personnages entre les trois romans. Néanmoins, nous retrouvons de manière récurrente le même schéma. Il y a donc une nouvelle posture de lecture, variable en fonction des sujets interrogés, mais qui reste tout de même assez stable au niveau de certaines caractéristiques générales.

Par ailleurs, il semble aujourd'hui aller de soi que dans les recherches en didactique de la littérature comme dans la critique littéraire, le sens est toujours variable selon la multiplicité des sujets et qu'il n'existe pas un seul sens du texte lu, et que par conséquent, il n'existe pas une seule lecture de l'œuvre. La construction du sens via les personnages s'inscrit dans cette optique générale de la réception et de la compréhension écrite. L'auteur favorise cette lecture plurielle, en jouant sur la diversification des personnages et en mettant en relief à la fois leur singularité, qui fait d'eux des personnages-types, et leur complexité. C'est bien dans cette profusion de procédés que l'identification est susceptible de s'opérer, parfois à l'insu du lecteur, comme par surprise, pour réussir enfin l'acte de lire.

Au cours de cette recherche, nous avons également montré que les personnages ne sont en aucun cas substituables les uns aux autres et qu'il y a seulement un déplacement de l'illusion référentielle au niveau des lieux, de l'époque et de la langue. La richesse de l'œuvre tient essentiellement de la pluralité des personnages ancrés dans une langue, dont le génie consiste dans sa double capacité à être toujours celle d'un seul sujet, l'auteur-narrateur, mais aussi

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

à épouser les styles langagiers de chaque personnage : les procédés de focalisation interne et de discours direct, ou de discours indirect libre, contribuent à donner cette illusion référentielle où chaque personnage est perçu comme unique et particulier. Le personnage khadrien est le reflet des lieux qu'il occupe dans la mesure où ceux-ci semblent le caractériser. Pour toutes ces raisons invoquées plus haut, nous pensons que le texte khadrien met en scène un nouveau type de personnage, qui s'inscrit plus avant dans l'implication et l'identification.

Comme toute recherche sur terrain, les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des élèves tunisiens ne peuvent pas prétendre à l'exhaustivité ni à la généralité : ils sont tributaires de plusieurs paramètres subjectifs, déjà mentionnés. En outre, l'interrogation sur les représentations des élèves-lecteurs n'est pas toujours évidente, dans la mesure où l'explicitation de leurs propres stratégies de lecture et d'appréhension du sens n'est jamais facile et sollicite de leur part un effort cognitif assez complexe.

Ces résultats ont toutefois été significatifs pour cette étude sur le rapport au personnage, vu que certaines de nos hypothèses de départ ont été confirmées contrairement à d'autres, comme nous l'avons évoqué plus haut, ce qui ne discrédite en aucun cas leur validité. En effet, cette recherche, qui se veut empirique et qualitative, nous conduit au constat général suivant : s'il est vrai que l'élève-lecteur n'est pas obligé de faire une lecture affectivo-identitaire du texte, il n'en demeure pas moins vrai que l'interaction lecteur/personnage permet un travail d'introspection bénéfique comme nous avons pu le montrer au cours de notre analyse. C'est ce qui nous conduit à proposer qu'une attention particulière soit portée aux choix des textes à l'école, où l'on respecte certaines prérogatives dans les thèmes choisis, lesquelles prérogatives sont liées à la proximité culturelle avec les élèves. Par ailleurs, si l'on veut que ces derniers réagissent à certains textes, culturellement et historiquement éloignés de leur réalité propre, il faudrait développer des stratégies de lecture particulières pour que cette distance culturelle ne constitue en aucun cas un obstacle dans l'interprétation du sens.

En somme, nous ne nous positionnons pas contre un mode de lecture spontanée ou familière du personnage, ni non plus pour un mode de lecture cultivée ou savante, car nous sommes consciente que ceci pourrait briser une

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

éventuelle passion de lire chez le jeune apprenant. Autrement dit, il est bien souvent nécessaire de prendre en compte les modalités de motivation en aidant l'élève à se situer dans son propre parcours de surinvestissement ou bien de sous-investissement. Cette stratégie consiste à didactiser le rapport au personnage en essayant d'accompagner l'apprenant dans son processus de compréhension et par la suite dans son adoption ou son rejet dudit personnage.

En revanche, quand ce phénomène d'identification s'opère, il doit être développé dans une stratégie générale, basée sur l'interrogation de certains de ses acquis, et sur le dialogue avec soi-même d'abord, comme l'explique Michèle Petit :

> C'est un peu comme si à son tour, le lecteur devenait le narrateur de ce qu'il vit. Dans ce dialogue, il peut commencer à dire ''je'', à énoncer son propre texte, entre les lignes lues (…) En lisant, il rencontre une autre langue que celle de tous les jours : celle du récit, de la narration, où les évènements contingents prennent sens. [515]

Nous avons conclu que la rencontre avec des personnages proches culturellement, ou du moins, appréhendés de façon à ce que l'élève s'en sente proche, peut contribuer à la réussite de l'acte de lecture scolaire. En effet, ce type de rencontre peut participer à transformer le rapport des élèves aux textes scolaires, et s'il n'y parvient pas toujours, il peut contribuer à développer le début d'une lecture plus participative chez eux. Notre objectif dans cette recherche étant d'approfondir la théorisation de l'effet du récit de fiction sur les élèves, nous sommes en mesure d'estimer, à ce stade, que notre corpus a su répondre aux attentes que nous nous sommes fixée au début, concernant la réconciliation des élèves avec le texte littéraire.

Aussi, ce travail de recherche constitue-t-il une réaction contre le constat assez négatif de la réalité des classes concernant l'approche de la lecture en classe, où les méthodes employées ne prennent pas en considération la complémentarité de l'approche affective et de l'approche analytique du texte littéraire, car il s'agit, la plupart du temps, d'une mise en œuvre de démarches

[515] *Éloge de la lecture*, op.cit., p. 109.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

strictement rationnelles dictées par les exigences du discours pédagogique. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile à la fin de la 3ème partie d'insister sur la nécessité d'amener l'élève-lecteur à réagir intellectuellement et émotionnellement à l'univers textuel dans le but de développer ses compétences émotionnelles. D'ailleurs, nous l'avons vérifié, ces émotions fictives sont spécifiquement liées aux personnages selon la situation où ils se trouvent. Précisons tout de même que la survenue de ce type d'émotion dépend essentiellement de l'empathie dont l'élève-lecteur fait preuve à l'égard des protagonistes, et que l'intensité de l'émotion ressentie est tributaire du degré de vérité des événements.

Alors, pour former des lecteurs, l'école doit prendre en garde de ne pas négliger l'illusion référentielle et l'identification qui sont à la base du plaisir de lire. Nous pensons de ce fait que les élèves rebutés par l'activité de lecture littéraire ont surtout besoin d'être accompagnés dans une lecture « naïve » qui les entraîne à pratiquer la « lecture comme un jeu », selon la formule de Michel Picard

Nous en concluons également que l'émotion ouvre des voies à l'appropriation du récit et offre des possibilités de se représenter ses propres états émotionnels et de vivre la littérature comme un élément important pour sa propre adaptation à son environnement humain. C'est ce rôle que joue l'émotion dans la qualité des échanges humains qui nous a amenée à envisager l'importance de la lecture affectivo-identitaire chez les élèves-lecteurs.

Etant donné que notre objectif est de sensibiliser à la rentabilité didactique d'une approche affectivo-identitaire de la lecture littéraire en classe de français, nous nous sommes arrêtée sur les limites de toute approche purement interne qui renvoie à un lecteur virtuel et qui ne peut ni prédire ni imposer la lecture du texte. Nous prônons ainsi une pratique impliquée du texte qui permette tout au plus de préciser des possibles interprétatifs et de servir de base à l'appropriation du phénomène littéraire.

Notre approche essaie aussi de cerner les dangers de la référence exclusive aux évaluations psychosociales trop génériques, qui surestiment parfois

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

les effets de l'investissement dans la lecture parce que l'élève est un sujet qui interagit avec tout son environnement et surtout avec ce qu'il lit. Cependant, il n'en demeure pas moins que la dimension émotive est celle qui apparaît le plus dans le rapport de l'élève au texte et au personnage. En témoignent la différence selon le sexe dans la réception du personnage khadrien ainsi que la présence dominante des grilles de valeurs traditionnelles pour caractériser le personnage « positif » (humain, rebelle, libre, tolérant) et « négatif » (violent, bête, fanatique, hypocrite).

Les lectures que nous avons faites de l'interaction de nos enquêtés avec les personnages khadriens doivent mener, à notre sens, à une approche plus féconde du texte littéraire afin de tirer profit de cet investissement dans l'apprentissage : nous avons proposé dans ce sens l'esquisse d'une d'approche qui intègre les deux modèles de lecture (affective et analytique), même si nous pensons que nous ne sommes pas suffisamment qualifiée pour proposer des implications matérielles de cette méthode qui relève essentiellement du ressort des décideurs pédagogiques. Sur un plan plus concret, nous avons montré qu'on ne saurait non plus assimiler la lecture littéraire telle que nous l'avons définie et abordée dans notre recherche à la seule lecture affective, qui doit être dépassée par une autre plus analytique (selon le niveau, l'âge et la section de l'élève).

S'il en est ainsi, il serait souhaitable que, bien au-delà du «savoir littéraire », les textes proposés aux lycéens permettent de les sensibiliser à la spécificité de l'écriture littéraire, en les confrontant aux autres textes. D'aucuns n'ignorent aujourd'hui que les élèves, enfants de la télé et des ordinateurs, ne rêvent plus en dehors de leur écran et que le vieux monde des livres et des manuels de lecture les ennuie. Ceci est d'autant plus vrai que, dans le cycle secondaire, la lecture du roman est souvent tenue à distance même dans la classe terminale section Lettres. C'est pourquoi la lecture littéraire scolaire a un statut ambigu aussi bien pour les élèves que pour les acteurs pédagogiques eux-mêmes. D'ailleurs, intriguée par les signes de désintérêt que suscite la lecture des « morceaux choisis », relevés à maintes reprises dans les réponses des enquêtés, nous avons tenu à faire réagir les élèves dans la deuxième enquête à la réception de la trilogie de Khadra, en les faisant parler de leur lecture.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Notre proposition d'intégrer une œuvre dans le volume horaire consacré à l'apprentissage du français émane de notre conviction de l'intérêt d'une nouvelle approche du texte littéraire où l'on réconcilie investissement affectif et travail analytique. C'est dans cette perspective que nous avons choisi la trilogie de Khadra dans la troisième partie de notre recherche. En effet, nous pensons que ce type de textes peut motiver la lecture littéraire en général parce qu'il actualise les grandes questions posées par la littérature mythique et tragique comme c'est le cas pour les trois héros de la trilogie qui, lancés dans la quête de la vérité, de l'amour ou de l'honneur, finissent tous par périr, victimes de leur destinée. Les trois romans de Khadra posent également le thème du sacrifice à une cause, celle de la cause palestinienne dans *L'Attentat* ou de la liberté dans *Les Sirènes de Bagdad*, que les élèves peuvent retrouver ailleurs, en l'occurrence dans la littérature engagée par exemple. L'étude de l'amour-passion ou de l'amour impossible qui a interpellé les lecteurs de *Les Hirondelles de Kaboul* peut motiver les élèves à aller vers les romans d'apprentissage du XIXème siècle ou plus loin encore vers les récits légendaires du Moyen-Âge comme *Tristan et Iseult*. Au vu de ces exemples, nous pouvons avancer que les romans contemporains avec les grandes questions qu'elles proposent peuvent être un tremplin vers la littérature universelle dans laquelle se reconnait une partie de l'humanité.

Donc, nous concluons que la pratique participative du texte contemporain permet de capitaliser les différentes motivations de l'élève pour la lecture et d'étendre son intérêt à la connaissance directe de la littérarité du texte et non pas seulement de se laisser emporter par l'histoire. Nous sommes profondément convaincue que la proximité culturelle offre une forme d'enrichissement essentiel pour l'ouverture de l'apprenant sur le phénomène littéraire en général.

Pour finir, nous tenons à rappeler que, si lire demande du temps, aimer lire exige peut-être plus de temps encore. Quant à enseigner à aimer lire, cela suppose de maintenir les questions ouvertes, c'est-à-dire de confronter les élèves-lecteurs aux différents chocs émotionnels, au doute et à l'incertitude constitutifs du texte littéraire lui-même. Ce genre de lecture se pratique, dès l'enfance, à l'école primaire par l'identification aux personnages des contes de fées, ce qui suppose que celle-ci module son tempo de lecture selon le degré de complexité du texte.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

L'essentiel étant, comme dit Pierre Bergougnoux, « que les jeunes enfants associent la littérature à leur vie, la regardent non seulement comme un élément de leur expérience mais comme celui, rayonnant, qui peut tirer les autres des ténèbres où ils sont ensevelis et peuvent très bien demeurer. C'est à cette condition que nous serons fidèles à ces lointains compatriotes qui allumèrent des feux, dans leur nuit. (…). Leurs livres nous restent. On peut se les procurer aujourd'hui, à très bon marché. Ils nous offrent de devenir plus sûrement nous-mêmes, de vivre au présent, d'accomplir notre possibilité. Il n'est jamais trop tôt pour y travailler ».[516]

Pour toutes ces raisons, nous voudrions insister aussi sur le fait que cette façon de poser le problème de la réception complète du personnage romanesque sera d'autant plus efficace, si elle permet d'ouvrir le débat sur l'urgence d'une nouvelle pédagogie dictée par les exigences des changements révolutionnaires qui touchent en l'occurrence la Tunisie. Il s'agit là d'un « chantier » qui s'ouvre aux praticiens de la lecture littéraire à l'école.

D'ailleurs, l'intérêt manifesté par nos enquêtés pour cette littérature d'actualité montre que les textes inédits peuvent interpeller vivement nos élèves et ouvre d'autres perspectives dans la recherche en didactique de la littérature avec des interrogations portant sur les modes d'accès à ces textes aussi bien au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage, lesquelles interrogations peuvent être traduites ainsi : comment travailler sur ces textes et comment en tirer parti sur le plan pédagogique et intellectuel en ayant recours à des méthodes innovantes? Comment procéder sur le plan de l'enseignement pour que le rapport de l'élève au texte littéraire ne se limite pas à un exercice scolaire ? Mieux encore, quelles modalités didactiques pourrait-on privilégier afin de tirer profit d'un récit pour la formation de l'élève en tant que sujet social confronté qu'il est aux défis de la vie ? Autant d'interrogations que nous avons encore à l'esprit, sans oublier celle qui, évoquée en cours de chemin, concerne la question de l'identification « par le sexe » (Christine Grabe, 1998) qui n'a jamais été abordée dans une

[516]Pierre Bergougnoux, *Comme des petits poissons,* Gallimard Jeunesse, 2002, p.p. 50-51.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

perspective didactique. Existe-t-il réellement des modèles de réception exclusivement féminins et d'autres exclusivement masculins ?

Il faut reconnaitre que construire et développer cette attitude littéraire est un travail de longue haleine, qui s'inscrit dans la durée, depuis l'enfance, d'une part, parce qu'on lit toujours avec des souvenirs que chaque nouveau texte déplace un peu pour en créer d'autres, d'autre part, parce que chaque texte renvoie lui-même à d'autres textes. Il faut commencer, à notre sens, par convaincre l'élève qu'il ne lit pas parce qu'il est dans une institution scolaire, ou tant qu'il est dans cette institution, mais pour se trouver et se connaître lui-même, pour découvrir l'inconnu et expérimenter d'autres existences, d'autres pensées et d'autres formes de socialisation. C'est justement cette dimension affective dans la réception du texte littéraire qui le préservera contre le phénomène de la désaffection de la lecture.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

BIBLIOGRAPHIE

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

I- Critique et théorie littéraire

Barthes R. et *al*. *Littérature et réalité.* Paris, Seuil, coll. « Points », 1982.

Barthes R., *Le Plaisir du texte*. Paris, Seuil, coll. « Points » n°135, 1973.

Bettelheim B., Psychanalyse des contes de fées, traduction de Théo Carlier, 1976. Collection « Réponses », Robert Laffont, 1976.

Baudorre PH., Rabaté D., Viart D., *Littérature et sociologie*. Presses universitaires de Bordeaux, 2007.

Brémond C., *Logique du récit*. Paris, Seuil, 1973.

Charles M., *Rhétorique de la lecture*. Paris, Seuil, 1977

Diatkine R., *Lectures et développement psychique*, repris dans de Frines. Coll., Quartier 1295.

Eco U., *Lector in fabula*, *ou la coopération interprétative dans les textes littéraires* (traduction Par Myriam Bouzaher). Editions Grasset, 1985, Paris, Le Livre de poche, 2001.

Eco U., *Les limites de l'interprétation*. Paris, Le Seuil, 1992.

Escarpait R., *Le littéraire et le social*. Flammarion. 1970.

Grevais B., *À l'écoute de la lecture*. Montréal, VLB éditeur, 1993.

Hamon Ph., *Texte et Idéologie.* P.U.F. Collection'' Ecriture'', 1984.

Hamon Ph., *Le personnel du roman, le système des personnages dans « Les Rougon-Macquart » d'Emile Zola*. Genève, Droz **,**1983.

Iser W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Mardaga, 1985.

Jauss H.-R., *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard, 1974.

Jouve V., *La Lecture*. Paris, Hachette, 2001.

Jouve V*., Poétique du Roman*. Paris, Armand Colin, 2001.

Jouve V., *Poétique des valeurs.* Paris, P.U.F., coll. « Ecriture », 2001.

Kadari L., *De l'utopie totalitaire aux œuvres de Yasmina Khadra, approches des violences intégristes*. L'Harmattan, 2007.

Marcoin F., *A l'école de la littérature*. Paris, Editions ouvrières, 1992.

Molinié G., Viala A., *Approches de la réception*. Paris, P.U.F., 1993.

Olson D., *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz, 1998.

Pavel T., *Univers de la fiction*. Paris, édit. Du Seuil, 1988.

Picard M., *La lecture littéraire*. Paris, Clancier-Guénaud, 1987.

Picard M., *La lecture comme jeu*. Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986.

Picard M., *Lire le temps*. Paris, Minuit, 1989.

Ricardou J., *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris, Seuil, 1971.

Ricœur P., *Temps et récit*. Tome III. «Monde du texte et Monde du lecteur». Ed., *La littérature générale et comparée*, Armand. Collin, 1994.

Riffaterre M., *La production du texte*. Paris, Seuil, 1979.

Sallenave D., *Le Don des morts sur la littérature.* Gallimard, 1991.

Sarraute N., *L'Ere du soupçon*. Gallimard, 1956.

Séoud A., *Pour une introduction à la sociologie de la littérature*. Maison tunisienne de l'Edition, Tunis, 1991.

Todorov T., *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes.* Paris : Seuil, 1965.

Todorov T., *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Tome 2."Poétique", Paris, Éd. du Seuil, 1968

Todorov T., *Introduction à la littérature fantastique*. Paris, édit. Du Seuil, 1970.

Toursel N., Vassevière J., *Littérature : textes théoriques et critique*. Armand Colin, 2005

Valéry P., *Tel Quel*. Paris, Gallimard, 1941.

II- lecture littéraire

- **Ouvrages :**

Aron P., et Viala, A., *L'enseignement littéraire*. Paris, P.U.F., Que sais-je ? 2005.

Baudelot C., Cartier, M. et Detrez C., *Et pourtant ils lisent*...Paris, Seuil. 1999.

Bentolila A., (dir.) *Le goût de lire*. Nathan, 2005.

Beaude P.M., Petitjean, A., Privat, J.M., *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Coll. Didactique des textes, Université de Metz, 1996.

Burgos M., *La lecture des adolescents : identification et interprétation*. L'École des lettres Ier cycle, 1994.

Cabrejo-Parra E., *Langue, littérature et construction de soi*. Gallimard, 2002.

Canvat K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.

Canvat K., Legros G., (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque), 2004.

Dabène M., Quet F., *La compréhension des textes au collège*. Delagrave, CRDP de Grenoble, 1999.

Chartier R. (dir.): *Pratiques de lecture*. Paris, Rivages, 1985.

Chauveau G. & Rogovas-Chauveau, E., *Les chemins de la lecture.* Tournai. Belgique, 1994.

DE Beaudrap A.R. (dir.), *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes, CNDP-CRDPP, 2004.

Dufays J-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège, Mardaga, 1994.

Dumortier J.-L., *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique.* De Boeck Duculot, 2001.

Dumortier J-L., *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction.* Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du français de l'Université de Namur, 2006.

Giasson J., Gaëtan M., *Les textes littéraires à l'école*. Editeur – 2000.

Giasson J. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada: Gaëtan Morin, 1995.

Giasson J., *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec, Canada : Morin, 1990.

Gossin P., et Lebart I., *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question*. Édit. CRDP, Alsace, 2008.

Langlade G., *Lire des oeuvres intégrales au collège et au lycée.* Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, 2002.

Lartigue R., *Vers une lecture littéraire au cycle III*. CRDP de Créteil, 2001.

Lebrun M. (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal, Les éditions Logiques, 1992.

Lebrun M., Rouxel A. Vargas C., *La Littérature et l'école.* PUP, 2007.

Le Manchec C., *L'adolescent et le récit*. Paris : L'Ecole, 2000.

Pennac, D., *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.

Petit M., *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin, Nouveaux mondes, 2002.

Petit M., *L'Art de Lire, Belin*. Nouveaux mondes, 2008.

Poslaniec C., Houyel C., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse.* Hachette, 2000.

Poslaniec C., *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris, Sorbier, 1990.

Poslaniec C., *Vous avez dit « littérature » ?* Paris, Hachette, (Questions d'éducation). 2000.

Renard F., *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes, PUR, 2011.

Reuter Y., *Introduction l'analyse du roman*. Paris : Bordas, 1991.

Rouxel A., Fourtanier M-J., Langlade G., (dir..), *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes, PUR, 2001.

Tauveron C. (dir.), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*. Collection Documents, 2002.

Tauveron C., *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier Pédagogie, 2002.

Tauveron C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, INRP, 2001.

Terwagne S., Vanhulle S., A. Fontaine, *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck-Duculot, Savoirs en pratique, 2001.

Zakartchoux J-M., *Lectures d'énoncés et de consignes,* Amiens. C. R. D. P de Picardie, 1990.

Veck B. (dir.), *Des Humanités aux méthodes. La culture littéraire au lycée*. Paris, INRP. 1994.
Des Humanités aux méthodes. La culture littéraire au lycée. Paris, INRP. 1994.

- **Articles**

Canvat K., « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique ». *Pratiques*, 76, 1992, 33-53.

Canvat K., « Genres et enseignement de la littérature ». *Recherche*s n°18, 1993, 5-22.

Daunay B., « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches,* 30, 29-59. 1999.

Dufays J.-L., Les lectures littéraires : « évolution et enjeux d'un concept ». *Tréma,* 19, 5-16. 2002.

Dufays J.-L., « Lecture lettrée *vs* lecture ordinaire ? Une opposition à problématiser *»*. *Argos*, 25, 58-59, 2000.

Fourtanier M-J., Langlade G., (présentation), « Enseigner la littérature. Ecrire à l'école : une démarche, des apprentissage*s ». CRDP de l'Académie de Créteil*, 1996.

Giasson J., « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives *». Éducation et Francophonie,* XXV2, 1-11, 1997.

Karnauch A., « Quand nous croyons qu'ils comprennent…Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris ». *Repères* 19, 1999, 39-59.

Lafontaine D., « Des pratiques aux performances : la littéraire chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique ». *La Lettre de la DFLM*, 30, 3-16, 2002.

Lafontaine D., « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 *» ans*. Résultats de PISA 2000. *Caractères*, 13, 24-28, 2003.

Langlade G., « Et le sujet lecteur dans tout ça ?». *Enjeux*, n° 51-52, juin-décembre 2001, pp.53-62.

Lebrun M., « *Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse* ». *Repères* 13, 1996, 69-84.

Legros G., « Au-delà des œuvres, la littérature ? ». *Français 2000*, 149-150, 15-21, 1996.

Legros G., « Enseigner aujourd'hui la littérature ». *Le Français aujourd'hui,* 121, 12-17, 1998.

Marcoin D., Calme-Gippet, F., « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire ». *Repères* 19, 1999, 61-101.

Marcoin D., Calme-Gippet, F., « La lecture littéraire : une didactique de l'invisible ». *Spirale* n° spécial, 1990, 103-116.

Marcoin D., « Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire ». *Repères*, 13, INRP, 1996, 27-48.

Pagoni M., « Enjeux des activités métacognitives dans les premiers apprentissages de lecture et de compréhension des textes », AFEF Lille. *Recherches* n° 30, 1999, 91-119.

Petit M., « Le corps oublié de la lecture ». *Argos*, mars 2004, n° 34.

Quet F., « Apprendre à comprendre (Problèmes, Enjeux, Variation*)* ». *Cahiers du Français Contemporain* n°7. Lyon, ENS éditions, pages 23-45, 2001.

Quet F., « Débat interprétatif et didactique de la lecture » in *Réflexions et Analyses pédagogiques*, n°4, pages 29-42, 2001.

Privat J-M., « L'institution du lecteur », in *Pratiques* n° 80.

Rémond M., Quet, F., « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2 ».*Repères*, n° 19, 203-224,1999.

Reuter Y., « Eléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école ». *Repères*, 13, Paris, INRP, 1996.

Sève P., « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement ». *Repères*, 13, 49-68,1996.

Tauveron C.*,* Sève, P., *«* Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école *».* *Repères* 19, 103-134, 1999.

Tauveron C., « De jeunes chasseurs sur le pied de guerre ». *Le français aujourd'hui* n° 137, p.19-28.

III- Psychologie cognitive

- **Ouvrages :**

Blanc N., *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition.* Paris Edition, 2006.

Chauveau G., *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris, Retz, 1997.

Damasio A., *Le sentiment même de soi.* Paris : Odile Jacob, 2003.

Danon-Boileau L., *Des Enfants sans langage*. Paris, Odile Jacob, 2002.

Debesse et coll. *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tome IV. Paris, CNRS Editions, 1987.

Deldime R., Demoulin R., *Introduction à la psychopédagogie*. De Boeck Université, 1994.

Deschamps J-C., Molinier P., *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales.* Armand Colin, Cursus, 2008.

Fayol M., *Le récit et sa construction*. Delachaux et Niestlé, Paris, 1985.

Gendron B., *Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*. Presse universitaires de la Méditerranée, 2007.

Hutteau M., 1985, *Les Conceptions cognitives de la personnalité*. Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

Lafortune L., Saint-Pierre L, *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles, Les Editions Logiques, Pratiques pédagogiques, 1996.

Lafortune L., Mongeau P., *L'affectivité dans l'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec, 2002.

Maisonneuve J., *Psycho-sociologie des affinités*. Bibliothèque scientifique internationale. Presse universitaires de France, 1966.

Mauger G., *Les usages sociaux de la lecture.* Actes de la recherche en sciences sociales n°123,1998.

Monteuil J-M., *Soi et le contexte*. Armand Colin, 1993.

- **Articles**

Roch-Veiras S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant ».Synergies *Espagne* n° 2 - 2009 pp. 223-234

Le Français Aujourd'hui :

Citoyenneté, n° 25.

La lecture littéraire en 3e/2de, n° 95.

La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques, n° 14.

Lecteurs-Lectures, n° 112, n° 117.

Lecteurs de littérature, n° 121.

Les nouveaux programmes du lycée, n° 107-108.

*Le littéraire et le social, Visées critiques et place de l'affec*t, n° 145.

Littérature de jeunesse au collège, n° 88.

Pratiques culturelles (2), n° 30.

Pratiques de lecteurs, n° 80.

Se former à la littérature de jeunesse, hors série n° 4.

Sujet lecteur, sujet scripteur, Quels enjeux pour la didactique, n° 157.

Textes et valeurs, n° 117-118.

IV- Didactique du français et Sciences de l'éducation :

- **Ouvrages**

Anciaux R., Boulenger P., *Ali, Mhemed et les autres voudraient réussir, Essai pédagogique sur la structuration du langage*. De Boeck, 1996.

Anzieu D., Chabert C., *Les méthodes projectives*. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

Bélair L.M., *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF. 1999.

Besse J.-M., L'ACLE. *Regarde comme j'écris !* Tournai, Belgique : Magnard, 2000.

Chiss L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles. De Boeck, 1995.

Devanne B. et alii, *Apprentissages de la langue et conduites culturelles*. Maternelle, Bordas, 2001.

Rosier J-M., *La didactique du français*. Paris, PUF (Que sais-je ?). 2002.

Gautier C. *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy, Québec : PUL, 1999.

Goupil G., *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. ,1997.

Halté J-F., *La didactique du français*. Paris, PUF (Que sais-je ?), 1992.

Krathwhol DR., Bloom B.S., Masia B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2, domaine affectif.* Montréal, Les Presses Universitaires du Québec. 1976.

La Garanderie A., *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Éditions du Centurion, 1990.

Lasnier F., *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin, 2000.

Perrenoud P. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

Perrenoud P., *Construire des compétences à l'école*. Paris ESF. « Pédagogies », 1997.

- **Articles**

Garcia-Debanc C., « *Didactique du français et didactiques des disciplines : convergences et spécificités » i*n Brassart D.G., Garcia-Debanc C. et Halté J-F., Perspectives didactiques en Français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français : recherches actuelles. Université de Metz, collection Didactique des textes, 1990.

Meirieu P. « *Vers une école de la citoyenneté* », In GFEN. *Construire ses savoirs construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale. 1996.

Privat J-M., « *Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée* ». Pratiques n° 117-118, juin 2003.

Tardif J., « *On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action* ». Vie Pédagogique, avril-mai, 4-9, 1991.

V - Réflexions théoriques et pédagogiques sur la notion de personnage

- **Ouvrages**

Campbell J., *Les héros sont éternels*. Paris, Laffont, 1978.

Decréau L. (dir.), *Vers la lecture littéraire : cycle III*. CRDP de l'Académie de Créteil, 2001.

Ducos J., Villdotred F., *Lire et écrire des paroles de personnages*. CRDP du Limousin, 1995
.
Glaudes P., *Personnage et didactique du récit***.** Metz 1996.

Hamon Ph., *Pour un statut sémiologique du personnage*. In Poétique du récit, Paris, Seuil, collection Points, 1977.

Jarryh J-P., Le Goaster, Gaëlle et Parent, Brigitte, *Apprendre à lire en lisant le personnage.* Rennes : CRDP de Bretagne, 1997.

Jouve V., *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris, PUF (Écriture). 1992.

Reuter Y., (dir.), *Personnages et histoires.* Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1990.

Reuter Y., Glaudes, P., *Personnage et didactique du récit*, Coll. « Didactique des textes ». Université de Metz, CRESEF, 1996.

Tauveron, C., *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.* Paris : Delachaux et Niestlé, 1995.

Zéraffa M., *Personne et personnage. Le romanesque des années 1920 aux années 1950*. Paris, Klincksieck, 1969.

- **Articles**

Horvath K., « Le Personnage comme acteur social - les diverses formes de l'évaluation dans *La Peste* d'Albert Camus » (11.szám); Warum versagt die Sprache? - Kommunikationsstörung in Peter Handkes Werk**,** 1998.

Jotterand U., « Travail sur les représentations initiales en matière de personnage ». Pratiques, juin 1993, n° 78, p. 39-77.

Lathion J., « La distance narrative ». Pratiques, juin 1993, n° 78, p. 79-99.

Reuter Y., « L'importance du personnage », « Le personnage ». Pratiques, n° 60, 1988.

Roman M., « Le personnage effacé par le texte - La configuration réflexive dans *Les Travailleurs de la mer* ». Compte rendu de la communication au Groupe Hugo du 16 octobre 1993.

Rosier J-M., Dupont D., « *Introductions romanesques et personnages. Lire pour écrire/Ecrire pour lire* ». Enjeux, décembre 1989, n°18, p.116-132.

Tauveron C., « *Le point de vue : personnages en quête de narrateur* ». Le Français aujourd'hui, juin 1992, n°98, p. 61-67.

Tauveron C., « *Le personnage* ». Pratiques, juin 1995, n° 86, p. 27-48.

Tauveron C., « *Propos et propositions sur la description des personnages à l'école* ». Pratiques, septembre 1998, n°99, p. 43-69.

Tauveron C., « *Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire* ». *Pratiques* 86, 27-49, 1995

Tauveron C., « *''On ne sait pas de quoi tu parles'' ». Un problème de mise en texte. Comment reprendre et distinguer les personnages d'un récit* ». Repères, n° 73, octobre 1987.

Yves R. (dir.), « *La question du personnage »*. CR DF n°1, 1987.

Yves R. (dir.), « *Le personnage dans les récits* ». CR DF n°2, 1988.

Vander Brempt M., « *Pour dépasser l'analyse du personnage comme caractère* ». Enjeux, décembre 1989, n°18, p. 64-82.

VI -Actes de colloques

Fraisse E., Houdart-MEROT V. (dir.) : *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Paris, Scérén – CRDP Académie de Créteil, 2004.

Lectures adolescentes : colloque, Clermont-Ferrand. Maison des Congrès, 15-16 novembre 1998.

Legros G., Pollet M.-C. et Rosier J.-M. (dir.), *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du VIIe colloque*, Bruxelles, DFLM, 215-218.

Les adolescents et la lecture : actes de l'université d'été d'Évian **-** Goffard, S., Lorant-Jolly A., - 1996 - Argos références Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français. Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

Le personnage romanesque : colloque international, 14,15, 16 Avril 1994.Cahiers de narratologie n° 6.

Le personnage en question : IV ème colloque du S.E.L. Université de Toulouse, 1984.

L'école et le savoir. La question du sens. Les éditions Sahar Tunis, 2008.

VII- Thèses et mémoires

Ben Ahmed Chemli M., Mémoire de mastère, *Le personnage vu à travers les manuels de lecture du secondaire en Tunisie*. Université Tunis 1, Institut supérieur d'Éducation et de Formation Continue. Année universitaire 2005-2006.

Deschênes A.J., *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire.* Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, 1986.

Dours C., *Personne, personnage, les fictions de l'identité personnelle*. Thèse de doctorat, Université de Sorbonne I UFR de philosophie. Année universitaire 1998-1999.

IX -Ressources électroniques

www.remue.net

www.crdp.ac-creteil.fr rubrique « édition »

http://www.ricochet-jeunes.org/listhero.asp

http://www.natalecta.com/dossiers_fifi_1trad_nom.php3 1

http://www.annecollins.com/dieting/weight-loss-plateau.htm

http://www.rue-des –livres. com /interview/12/ yasmina khadra.html

X- Manuels scolaires

Paysages littéraires, 1ére année secondaire, centre national pédagogique, 1999.

Par mots et par textes, Le français en 2ème année secondaire. Centre nationale pédagogique, Tunis, 2001.

Parcours, Le français en 3ème année de l'enseignement secondaire. Orbis impression, Tunis, 2002.

Thèmes, Le français en 4ème année de l'enseignement secondaire, Centre nationale pédagogique, Tunis.

Communiquer en français, 1ère année de l'enseignement secondaire. Centre National Pédagogique, 2007.

Le français en situation, 2éme année de l'enseignement secondaire. Centre National Pédagogique, 2006

Monde singulier Voix plurielles, 3ème année de l'enseignement secondaire. Centre National Pédagogique, 2006.

Partage, 4ème année de l'enseignement secondaire. Centre National Pédagogique, 2006.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

ANNEXES

-Test de représentations

-Échantillon de réponses au test de représentations

-Questionnaire

- Échantillon de réponses au questionnaire

- Échantillon de fiches d'autobiographies de lecteurs

-Extraits d'entretiens

-Tableaux

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Test de représentations

Test de représentation destiné aux élèves-lecteurs

Lycée : …… **Collège :** ……..

Sexe : ☐ **Féminin** ☐ **Masculin** **Age :** ☐ **Niveau scolaire :** ……

Section : .....

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

……

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

……

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

……...

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français » ?

…….....

5)-Dites en 4 mots ce qu'est pour vous une la lecture d'un texte littéraire.

……...

6)- Dites en 4 mots ce qu'est pour vous « un personnage ».

……

7)- Dites en 4 mots ce qu'est pour vous « une personne ».

……

8)-A quoi vous pensez-vous quand vous entendez le mot « héros » ?

……..

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

……...

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

……...

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

……..
.

Année scolaire 2006-2007

Merci

Échantillon de réponses au test

Lycée : Abd Aziz El bahi Collège : EZZahra

Sexe : [X] Féminin [ ] Masculin Age : 17 Niveau scolaire : 1ère année

Section : ∅

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

Le lycée just un lien pour conveincre pour notres leçons

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

généralement j'aime le Francais

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

je ne veux pas la littérature parce qu'il a beaucoup des aretenirs

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

.....

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

L'explication de texte me déronge

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

.....

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

.....

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

.....

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

.....

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

.....

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

.....

Lycée : Abd Aziz Elbahi **Collège :** .....

Sexe : [X] **Féminin** [ ] **Masculin** **Age :** 18 **Niveau scolaire :** 3ème Math

Section : Mathematique

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

Le lycée est un moyen pour étudier les différents langages et découvrir d'autres personnes pour faire de relations d'amitiés.

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

Avant, Quand j'entends le mot de « français » je veux le connaître cette langue car nous aidons à comprir les pays qui parlent de cette langue.

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

Le mot littérature présente la bonne lecture de la personne.

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

Le manuel de lecture de français aide tous les élèves à comprir tous les activités.

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

L'explication de texte aide l'élève à comprir le texte et découvrir d'autres mots.

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

Un personnage est présentée une personne intéressante.

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

Une personne c'est une mot en général on parle de cette mot en général.

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

Je pense de la liberté, la puissance et la confiance.

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

L'adolescent.....

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

L'élève est un personnage.....

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

Le professeur de français aime son métier et veux de donner tous les nouveaux d'étude.

Lycée : Abd El Aziz EL BAHI Collège : .....

Sexe : [ ] Féminin [X] Masculin Age : 17 Niveau scolaire : 3ème année

Section : mathématiques....

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

Le lycée ~~me~~ représente mon futur professionnel

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

Il faut travailler le français

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

L'ennuie mais il ne faut pas la négliger

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

~~Mon élève~~ Bon moyen pour améliorer mon français

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

Lire, comprendre et analyser un texte

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

un personnage c'est un être de fiction

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

Une personne est un être vivant

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

Je pense à superman et batman

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

Un adolescent est imprudent

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

L'élève c'est une personne qui veut étudier

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

C'est une personne qui est là pour enseigner le français

Lycée : Said BouBaker **Collège :** .....

Sexe : [X] **Féminin** [/] **Masculin** **Age :** 17 **Niveau scolaire :** 3

Section : Science experimentale

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

Etude, experience, relation, connaissance

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

litterature

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

Histoire, civilisation, romantique, lecture

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

C'est mon sapin

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

lecture profonde et explication des idées

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

Romantique, vigueureux, original et celèbre

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

Fidèle, aimant, honnête et cultivée

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

Mission impossible, amour, Succé

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

Sportif, amoureux, veut se divertir, cultivé

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

Discipline, étude, moyenne et succé

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

Personne cultivé romantique et comprihensive

Lycée : Abed el Aziz El Bahi Collège : .....

Sexe : [ ] Féminin [X] Masculin Age : 18 Niveau scolaire : 3ème année Math

Section : Mathématiques

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

~~discipline~~ Le lycée me présente la discipline

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

Une langue étrangère mais facile à étudier

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

la littérature est une source d'enrichissement

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

Il est ennuyeux

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

une application comme tous les applications

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

Un personnage est un individu simple

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

Une personne est un être vivant simple

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

on pense à des missions impossibles

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

un jeune qui ignore ses devoirs

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

un adolescent qui veut exprimer sa soi

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

Le professeur est un ami pour tous les élèves

Lycée : Said Boubaker **Collège :** .....

Sexe : [X] **Féminin** [ ] **Masculin** **Age :** 18 **Niveau scolaire :** 3ème année secondaire

Section : science informatique .

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

discipline — enterprise d'éducation — Formation — sérieuse

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

culture, etudier cette langue pour être culturé — faire plaisir

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

oeuvres des écrivains — livres — pièces theatrale — romans.

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

un moyen de culture qui nous permet à s'ouvrir sur le monde et un moyen de decouvert.

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

vocabilaire — imagination — comprehension — questions

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

un personnage peut être imaginaire et peut être réel ça depend au situation

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

un être humain — ~~[illegible]~~ noble — occupe une fonction — responsabilité

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

aventure — courage — audace — sacrifice se sacrifier

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

inconscience — négligence — irresponsabilité

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

Serieuse — curieux — discipliné — obéiant

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

idole — meilleur enseignent — noble — la plus meilleur proffesion.

Lycée : EZAHRA..... **Collège :** .....

Sexe : [X] **Féminin** [ ] **Masculin** **Age :** 17 **Niveau scolaire :** 1ère année

Section : .....Ø.....

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

le lycée est n'est pas beau.....

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

Rien.....

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

Rien.....

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

Rien.....

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

Je n'aime pas l'explication de texte.....

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

qui joue le rôle.....

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

un homme.....

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

Rien.....

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

une période très difficile.....

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

comme nous.....

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

J'adore le Professeur de Français (B.J).....

Lycée : Said Boubaker.. **Collège :** Taher el Hadad..

Sexe : [X] **Féminin** [ ] **Masculin** **Age :** 17 **Niveau scolaire :** 3ème

Section : Science expérimentale

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée ou le collège.

amitié – education – culture – discipline

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

langue – necessaire – obligatoire – importante

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

langue – culture – dictionnaire – bouche

4)-Que représente pour vous le « manuel de lecture de français »

l'enrichissement de mon vocabulaire et ma culture

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

exploration – identification – Analyse – information

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ». X

force – sexe contraire – portraits – sentiments

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

sentiments – portraits – mon sexe – beauté

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

je pense tout de suite de les films d'actions et de ses héros

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

l'enfance – changement – trouble – être éloquent

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

culture – discipline – education – moyenne

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

un dictionnaire – un savant – un trésor – parent

Lycée : Zerzis..... **Collège :** .....

Sexe : [X] **Féminin** [ ] **Masculin** **Age :** 16 **Niveau scolaire :** 1ère année..

Section : ..lettre.....

---

1)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous le lycée.

..le lycée est un moyen de loisir.....

2)- Ecrivez les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « français ».

....Je comprend un peu le français.....

3)-Dites en 4 mots ce que représente pour vous le mot « littérature ».

...Je ne sais rien.....

4)-Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous entendez le mot « étude de texte »

....Je ne l'aime pas.....

5)-Dites en 4 mots ce qui est pour vous une « explication de texte ».

...expliquer beaucoup des choses pour aider nous de comprendre.....

6)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « un personnage ».

..Un amie pour mois.....

7)- Dites en 4 mots ce qui est pour vous « une personne ».

..c'est un camarade.....

8)-A quoi vous pensez quand vous entendez le mot « héros ».

..Je comprend que moi est un héros.....

9)- Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « adolescent ».

..c'est une étape de vie.....

10)-Dites en 4 mots ce que veut dire pour vous le mot « élève ».

....C'est un homme qui travaille dans le lycée.....

11)- Dites en 4 mots ce que représente pour vous un « professeur de français »

..c'est un homme qui expliquer pour l'élèves mes ma professeur pas très bon.

Questionnaire

Questionnaire sur le rapport au personnage du « morceau choisi » destinée aux élèves-lecteurs

Lycée : …… Collège : ……

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin Age : …… Niveau scolaire : …… Section : ……

1)- Classe les matières suivantes par ordre décroissant de préférence (de 1à 7) c'est-à-dire en commençant par celle que tu préfères le plus et en terminant par celle que tu préfères le moins :

-Mathématiques ☐
-Arabe ☐
-Anglais ☐
-Education physique ☐
-Français ☐
-Histoire ☐
-Géographie ☐

- **Pour toutes les questions suivantes, coche la ou les cases qui correspondent à ta réponse.**

2)-Qu'est-ce qui explique ton choix par rapport à la discipline « français » ?

-J'aime lire en français ☐
-Je n'aime pas lire en classe de français ☐
-J'ai des difficultés à lire en français ☐
-Le français n'est pas notre langue nationale, c'est une langue étrangère ☐
-Les thèmes étudiés en français sont intéressants ☐
- Les thèmes étudiés en français ne me concernent pas, ils sont loin de notre réalité ☐
- Le français est une matière de base qui nous accompagne pendant toute la scolarité ☐
-Je n'ai pas de bons résultats dans cette matière ☐
-Mes parents m'encouragent à travailler cette matière ☐
-J'aime regarder les chaînes françaises ☐
-Personne dans mon entourage (famille, amis, voisins) ne peut m'aider dans cette matière ☐
-Je n'ai pas l'occasion de parler en français en dehors de la classe de français ☐
-Je m'exprime très bien en français grâce à ma famille ☐
-L'orthographe et la conjugaison sont très difficiles ☐
-Je suis littéraire ou je désire m'orienter en « lettres » ☐
-Le style d'enseignement des professeurs de français me plait beaucoup ☐

- Autres raisons, lesquelles ?

……

3)-Quelle est l'activité que tu préfères le plus en classe de français ? Coche la réponse qui te correspond :

-La grammaire ☐
-L'expression orale ☐
-L'expression écrite ☐
-L'étude de texte ☐

4)-Quel est le genre littéraire que tu préfères ?

-Poésie ☐
-Théâtre ☐
-Récit ☐
-Essai (littérature d'idées) ☐

5)-Quel est le type de récit que tu préfères ?

-Récit de vie (autobiographie) ☐
-Récit historique ☐
-Récit fictif (imaginaire) ☐
-Récit de science fiction ☐
-Récit de voyage ☐

6)-Qu'est-ce que tu préfères le plus dans l'activité de l'explication de texte ?

-le lexique ☐
- les procédés d'écriture (lexique, phénomènes de langue et figures de style) ☐
-les thèmes et les personnages. ☐

7)-Quels sont les thèmes que tu aimes aborder en classe :

- Des thèmes d'actualité (la mondialisation, la guerre, la pollution, la drogue…) ☐
-L'amour et les aventures amoureuses ☐
-Les valeurs humaines ☐
- Les problèmes sociaux (la condition de la femme, les problèmes des jeunes…) ☐
-Des sujets plutôt scientifiques ☐
-Les mythes et les légendes, les héros ☐
- Des questions politiques et juridiques ☐

❖ D'autres thèmes, lesquels ?

……

8)-Qu'est-ce que tu préfères en classe de français ?

-Des textes courts, extraits de romans comme dans le manuel de lecture ☐
-Des textes courts, extraits de romans maghrébins d'expression française ☐
--Des nouvelles ☐
-Une œuvre intégrale, un roman, une pièce de théâtre ☐

❖ Peux-tu donner les raisons de ton choix ?

……

9)-Est-ce que tu lis en français en dehors de l'école ?

- Souvent ☐
-Quelquefois ☐
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

❖ Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce que tu lis ?

……

10- Qu'est-ce qu'un personnage ?

-Une personne comme toutes les personnes vivantes ☐
-un acteur qui joue un rôle dans une histoire ☐
-un être de fiction (imaginaire) qui permet de raconter une histoire ☐
-un être de papier qui n'a pas une existence et une âme en dehors du texte ☐
-Un nom propre qu'on trouve dans un texte dans le manuel de français ☐

11)- En classe, tu préfères les textes avec :

-Un seul personnage ☐
-Plusieurs personnages ☐
-Sans personnage ☐
-Je n'ai pas de préférence ☐

12)- En classe, on te demande souvent de repérer les personnages et de relever leurs caractéristiques (physiques et morales). Pourquoi ?

-Pour mieux connaître le personnage ☐
-Pour comprendre ses actions et ses paroles ☐
-Pour comprendre le texte ☐
-Pour être plus proche du personnage ☐
-Pour expliquer le texte ☐

13)- Comment trouves-tu cet exercice ?

-Utile ☐
-Ennuyeux ☐
-Un exercice comme les autres ☐
-Amusant. J'ai l'impression de faire la connaissance de personnes vivantes. ☐

14)- Trouves-tu des difficultés à identifier les personnages ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☐

-Pas du tout ☐

15)- Si oui, lesquelles ?

-J'ai du mal à repérer les personnages quand il y'a beaucoup de pronoms personnels (je, tu il, nous…) dans le texte. ☐

-Ce sont les noms propres des personnages qui me posent problème, je les trouve bizarres. ☐

-C'est difficile de faire le portrait moral du personnage quand le portrait n'est pas clair dans le texte. ☐

❖ D'autres difficultés, lesquelles ?

……

16)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☐
-Hommes ☐
-Jeunes ☐
-Vieux ☐
-Enfants ☐
-Animaux (personnifiés) ☐

17)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le valeureux qui accomplit des actions nobles. ☐
-L'aventurier. ☐
-Le personnage amical, chaleureux ☐
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☐
-le personnage comique, drôle et amusant ☐
-Le personnage rêveur romantique ☐
-Le personnage étrange, insolite, difficile à comprendre ☐
-Le personnage repoussant : cupide, avare, méchant, cynique ☐

❖ Donne le nom d'un personnage qui correspond à ton choix.
…….

18)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivant dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☐
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

19)- «A quel personnage peux-tu t'identifier le plus ? As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☐
-Pas encore ☐

❖ Si oui, lequel ?
…….

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?
……

20)- Est-ce que tu aimes parler des personnages en classe (discuter avec le professeur ou tes camarades de classe) ?

-Beaucoup ☐
-pas vraiment ☐
-Ça ne m'intéresse pas du tout. ☐

21)- Tu trouves que le professeur s'intéresse aux personnages dans l'étude de texte en classe ?

-Beaucoup ☐
-Un peu ☐
-Juste ce qu'il faut pour comprendre le texte ☐

22)- Quand vous discutez d'un personnage en classe, de quoi parlez-vous exactement ?

-Vous le jugez, vous dîtes ce que vous pensez de lui : bon, cruel… ☐
-Vous imaginer ce qu'il peut faire ou ce qu'il peut dire ☐
-Vous parlez de son avenir au-delà du texte ☐
-Vous-le comparez à des personnes que vous connaissez dans la vie ☐
-Je ne parle pas des personnages en classe, ça ne m'intéresse pas ☐

23)- T'arrive-t-il d'aimer ou de ne pas aimer un personnage parce qu'il te rappelle quelqu'un dans la vie réelle ?

-Oui ☐
-Non ☐

❖ Si oui, lequel ? Et pour quelle raison tu l'aimes ou tu ne l'aimes pas

……...

24)- Comment trouves-tu les personnages proposés dans le manuel de lecture de français ?

-Ennuyeux (ils se ressemblent tous) ☐
-Intéressants (chacun a une particularité) ☐

-Classiques
-Surprenants (leurs expériences enrichissent mes idées) ☐
-comiques
-Ridicules ☐
-poétiques
-Ils ne nous ressemblent pas, ils sont étrangers à notre réalité ☐
-Difficiles à comprendre, ils appartiennent à un autre pays et à une autre époque ☐
-Ils ne sont pas modernes ☐
-Quelques personnages (jeunes filles, jeunes garçons) reflètent notre réalité ☐
-Je ne pense rien en particulier, ils font partie du texte, c'est tout. ☐

Année scolaire 2006-2007

Merci

Échantillon de réponses au questionnaire

4)-Quel est le genre littéraire que tu préfères ?

-Poésie ☒
-Théâtre ☐
-Récit ☐
-Essai (littérature d'idées) ☐

5)-Quel est le type de récit que tu préfères ?

-Récit de vie (autobiographie) ☒
-Récit historique ☐
-Récit fictif (imaginaire) ☒
-Récit de science fiction ☐
-Récit de voyage ☐

6)-Quels sont les thèmes que tu aimes aborder en classe :

- Des thèmes d'actualité (la mondialisation, la guerre, la pollution, la drogue…) ☐
-L'amour et les aventures amoureuses ☐
-Les valeurs humaines ☒
- Les problèmes sociaux (la condition de la femme, les problèmes des jeunes…) ☐
-Des sujets plutôt scientifiques ☐
-Les mythes et les légendes, les héros ☒
- Des questions politiques et juridiques ☐

❖ D'autres thèmes, lesquels ?

.....

7)-Qu'est-ce que tu préfères en classe de français ?

-Des textes courts, extraits de romans comme dans le manuel de lecture ☐
-Des nouvelles ☐
-Une œuvre intégrale, un roman, une pièce de théâtre ☒

❖ Peux-tu donner les raisons de ton choix ?

une oeuvre intégrale est plus facile à comprendre en les textes courts, on ne peut pas savoir ce qui précède ces évènements.

8)-Est-ce que tu lis en français en dehors de l'école ?

- Souvent ☐
-Quelquefois ☒
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

❖ Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce que tu lis ?

je lit des vieux romans, récemment, c'était Cyrano de Bergerac que j'ai beaucoup aimer

9)- Qu'est-ce qu'un personnage ?

4)-Quel est le genre littéraire que tu préfères ?

-Poésie ☐
-Théâtre ☐
-Récit ☒
-Essai (littérature d'idées) ☐

5)-Quel est le type de récit que tu préfères ?

-Récit de vie (autobiographie) ☒
-Récit historique ☐
-Récit fictif (imaginaire) ☐
-Récit de science fiction ☐
-Récit de voyage ☐

6)-Quels sont les thèmes que tu aimes aborder en classe :

- Des thèmes d'actualité (la mondialisation, la guerre, la pollution, la drogue…) ☐
-L'amour et les aventures amoureuses ☐
-Les valeurs humaines ☐
- Les problèmes sociaux (la condition de la femme, les problèmes des jeunes…) ☒
-Des sujets plutôt scientifiques ☐
-Les mythes et les légendes, les héros ☐
- Des questions politiques et juridiques ☐

❖ D'autres thèmes, lesquels ?

L'éducation de nos jours.....

7)-Qu'est-ce que tu préfères en classe de français ?

-Des textes courts, extraits de romans comme dans le manuel de lecture ☐
-Des nouvelles ☒
-Une œuvre intégrale, un roman, une pièce de théâtre ☐

❖ Peux-tu donner les raisons de ton choix ?

parce que le texte est court, il manque la fin et le roman est très long il nécessite le temps donc la nouvelle est la meilleure choix

8)-Est-ce que tu lis en français en dehors de l'école ?

- Souvent ☐
-Quelquefois ☒
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

❖ Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce que tu lis ?

....pour se distraire et pour enrichir ma culture.....

9)- Qu'est-ce qu'un personnage ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

.....

15)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☐
-Hommes ☐
-Jeunes ☐
-Vieux ☒
-Enfants ☐
-Animaux (personnifiés) ☐

16)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le héros qui accomplit des actions nobles. ☐
-Le personnage amical, chaleureux ☐
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☒
-le personnage comique, drôle et amusant ☐
-Le personnage rêveur romantique ☐
-Le personnage étrange, bizarre, difficile à comprendre ☐

❖ Un autre type de personnage ? Lequel ?
...Un personnage normal d'apparence mais très bizarre à l'intérieur

17)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivantes dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☐
-Rarement ☒
-Pas du tout ☐

18)- As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☒
-Pas encore ☐

❖ Si oui, lequel ?
.....

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?
...Les personnages que j'ai connu sont rebelle ou qui veulent changer le monde.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

4)-Quel est le genre littéraire que tu préfères ?

-Poésie ☐
-Théâtre ☒
-Récit ☒
-Essai (littérature d'idées) ☐

5)-Quel est le type de récit que tu préfères ?

-Récit de vie (autobiographie) ☐
-Récit historique ☐
-Récit fictif (imaginaire) ☒
-Récit de science fiction ☐
-Récit de voyage ☒

6)-Quels sont les thèmes que tu aimes aborder en classe :

- Des thèmes d'actualité (la mondialisation, la guerre, la pollution, la drogue…) ☐
-L'amour et les aventures amoureuses ☒
-Les valeurs humaines ☒
- Les problèmes sociaux (la condition de la femme, les problèmes des jeunes…) ☒
-Des sujets plutôt scientifiques ☐
-Les mythes et les légendes, les héros ☒
- Des questions politiques et juridiques ☐

❖ D'autres thèmes, lesquels ?

……

7)-Qu'est-ce que tu préfères en classe de français ?

-Des textes courts, extraits de romans comme dans le manuel de lecture ☒
-Des nouvelles ☒
-Une œuvre intégrale, un roman, une pièce de théâtre ☒

❖ Peux-tu donner les raisons de ton choix ?

Car les nouvelles ont plusieurs thèmes qui permet de resoudre nos problèmes.

8)-Est-ce que tu lis en français en dehors de l'école ?

- Souvent ☐
-Quelquefois ☒
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

❖ Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce que tu lis ?

……

9)- Qu'est-ce qu'un personnage ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

19)- Est-ce que tu aimes parler des personnages en classe (discuter avec le professeur ou tes camarades de classe) ?

-Beaucoup ☐
-pas vraiment ☒
-Ça ne m'intéresse pas du tout. ☐

20)- Tu trouves que le professeur s'intéresse aux personnages dans l'étude de texte en classe ?

-Beaucoup ☒
-Un peu ☐
-Juste ce qu'il faut pour comprendre le texte ☐

21)- Quand vous discutez d'un personnage en classe, de quoi parlez-vous exactement ?

-Vous le jugez, vous dîtes ce que vous pensez de lui : bon, mauvais… ☒
-Vous imaginer ce qu'il peut faire ou ce qu'il peut dire ☐
-Vous parlez de son avenir au-delà du texte ☐
-Vous-le comparez à des personnes que vous connaissez dans la vie ☐
-Je ne parle pas des personnages en classe, ça ne m'intéresse pas ☐

22)- T'arrive-t-il d'aimer ou de ne pas aimer un personnage parce qu'il vous rappelle quelqu'un dans la vie réelle ?

-Oui ☒
-Non ☐

❖ Si oui, lequel ? Et pour quelle raison tu l'aimes ou tu ne l'aimes pas

Je l'aimes car il a des bonnes caractères

23)- Comment trouves-tu les personnages proposés dans le manuel de lecture de français ?

-Ennuyeux (ils se ressemblent tous) ☐
-Intéressants (chacun a une particularité) ☐
-Classiques ☐
-Surprenants (leurs expériences enrichissent mes idées) ☐
-Ridicules ☐
-Ils ne nous ressemblent pas, ils sont étrangers à notre réalité ☐
-Difficiles à comprendre, ils appartiennent à un autre pays et à une autre époque ☐
-Ils ne sont pas modernes ☐
-Quelques personnages (jeunes filles, jeunes garçons) reflètent notre réalité ☒
-Je ne pense rien en particulier, ils font partie du texte, c'est tout. ☐

Merci

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

4)-Quel est le genre littéraire que tu préfères ?

-Poésie ☐
-Théâtre ☐
-Récit ☒
-Essai (littérature d'idées) ☐

5)-Quel est le type de récit que tu préfères ?

-Récit de vie (autobiographie) ☐
-Récit historique ☐
-Récit fictif (imaginaire) ☐
-Récit de science fiction ☐
-Récit de voyage ☐

6)-Quels sont les thèmes que tu aimes aborder en classe :

- Des thèmes d'actualité (la mondialisation, la guerre, la pollution, la drogue…) ☒
-L'amour et les aventures amoureuses ☐
-Les valeurs humaines ☐
- Les problèmes sociaux (la condition de la femme, les problèmes des jeunes…) ☒
-Des sujets plutôt scientifiques ☒
-Les mythes et les légendes, les héros ☐
- Des questions politiques et juridiques ☒

❖ D'autres thèmes, lesquels ?

……

7)-Qu'est-ce que tu préfères en classe de français ?

-Des textes courts, extraits de romans comme dans le manuel de lecture ☐
-Des nouvelles ☐
-Une œuvre intégrale, un roman, une pièce de théâtre ☐

❖ Peux-tu donner les raisons de ton choix ?

……

8)-Est-ce que tu lis en français en dehors de l'école ?

- Souvent ☐
-Quelquefois ☐
-Rarement ☐
-Pas du tout ☒

❖ Si non, pourquoi ? Si oui, qu'est-ce que tu lis ?
…J'aime…pas…lire……

9)- Qu'est-ce qu'un personnage ?

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

.....

15)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☐
-Hommes ☐
-Jeunes ☒
-Vieux ☐
-Enfants ☐
-Animaux (personnifiés) ☐

16)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le héros qui accomplit des actions nobles. ☐
-Le personnage amical, chaleureux ☐
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☐
-le personnage comique, drôle et amusant ☒
-Le personnage rêveur romantique ☐
-Le personnage étrange, bizarre, difficile à comprendre ☐

❖ Un autre type de personnage ? Lequel ?
....Un...person...remarcier.....

17)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivantes dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☒
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

18)- As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☒
-Pas encore ☐

❖ Si oui, lequel ?
.....

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?
...Pas...encore...peut-être...les.autres...années.....

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

.....

15)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☐
-Hommes ☐
-Jeunes ☑
-Vieux ☐
-Enfants ☐
-Animaux (personnifiés) ☐

16)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le héros qui accomplit des actions nobles. ☐
-Le personnage amical, chaleureux ☐
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☐
-le personnage comique, drôle et amusant ☑
-Le personnage rêveur romantique ☑
-Le personnage étrange, bizarre, difficile à comprendre ☐

❖ Un autre type de personnage ? Lequel ?

.....

17)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivantes dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☑
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

18)- As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☑
-Pas encore ☐

❖ Si oui, lequel ?

.....

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?

Ont simplement parce que je crois que je suis unique et quelqun ne peut être comme moi.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

.....

15)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☒
-Hommes ☒
-Jeunes ☒
-Vieux ☐
-Enfants ☐
-Animaux (personnifiés) ☐

16)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le héros qui accomplit des actions nobles. ☒
-Le personnage amical, chaleureux ☐
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☒
-le personnage comique, drôle et amusant ☐
-Le personnage rêveur romantique ☒
-Le personnage étrange, bizarre, difficile à comprendre ☒

❖ Un autre type de personnage ? Lequel ?

.....

17)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivantes dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☒
-Rarement ☐
-Pas du tout ☐

18)- As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☐
-Pas encore ☒

❖ Si oui, lequel ?

.....

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?

Car je n'ai pas trouver la caractère qui me correspent et convenable avec moi.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

.....

15)- Quel est la catégorie de personnage que tu apprécies le plus ?

-Femmes ☐
-Hommes ☒
-Jeunes ☐
-Vieux ☐
-Enfants ☒
-Animaux (personnifiés) ☐

16)- Quel est le type de personnage que tu apprécies le plus

-Le héros qui accomplit des actions nobles. ☐
-Le personnage amical, chaleureux ☒
-Le personnage révolté qui veut changer le monde ☐
-le personnage comique, drôle et amusant ☐
-Le personnage rêveur romantique ☒
-Le personnage étrange, bizarre, difficile à comprendre ☐

❖ Un autre type de personnage ? Lequel ?
...J'aime le héro comme Robinson.....

17)- Est-ce qu'il t'arrive de trouver des ressemblances entre les personnages et les personnes vivantes dans ton entourage ?

-Souvent ☐
-Quelquefois ☐
-Rarement ☒
-Pas du tout ☐

18)- As-tu déjà trouvé un personnage (dans un texte ou un roman que tu as étudié en classe de français) qui te ressemble ?

-Oui ☐
-Non ☒
-Pas encore ☒

❖ Si oui, lequel ?
.....

❖ Si non, peux-tu donner la raison ?
...Je ne trouve pas un personne qui m'a aidé.....

Échantillon de Fiches d'autobiographies de lecteurs

*J'aime beaucoup le roman ~~[illegible]~~ romantique est pour sela je garde dans mon esprit des souvenirs des personnage romantique tel est l'exemple de Belamie se sont deux personnage ~~[illegible]~~ extraordinaires qui vivre une belle histoire d'amour et de confience, et pour sela j'aime cette roman, car elle décrit la réalité des chose entre les être humain et le grand amour qui aide l'homme de vivre tranquilement dans la vie, sans haïne, et son meprit, se deux personnage vi'

D'après tous ce que j'ai lu comme livre ou même des courts texte. L'auteur qui m'a laissé l'apprecier ou même ~~en avoir encore~~ qui ma marqué c'est Simone De Beauvoir qu'elle a mélité en faveur de la femme et su comment passer le message à travers c'est livres afin que la majorité de la populations réagissent et ce mets en question pour changer et amiliorer la place et la valeur de la femme dans la société. Parce que même à nos jours il y a encore des femmes qui ne trouvent pas leurs place dans ce monde et se sentent inférieur aux hommes, c'est le cas en Arabie Saoudite que la femme et sous la dominance de son mari, elle n'a pas le droit de conduire ni même de sortir seul sans l'accompagnement de son mari et cela peut causer de mauvaises circonstance tel que la dépression.
Alors comme la femme ~~européenne~~ occidentale à certains droits comme travailler, sortir ... la femme orientale l'a aussi le droit parce que d'après tout on est tous des êtres humains qui ont accès à des mêmes valeur.

/ — /

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

Avec un grand plaisir, je souviens une bonne histoire qui attire mon attention. Voilà, Carmen, est une extra-ordinaire femme. Sincèrement, elle donne beaucoup des impressions afin de voir une profonde personalité. Au début de ma lecture pour cette histoire je plongeais directement au explication du rôle de cette femme. En plus, c'est une invitation pour toutes les jeunes filles pour savoir bien parler et exprimer les sentiments. Aussi je peux ajouter l'histoire de la "ficelle" où elle contient de réels événements. Après la terminaison de cette lecture, je découvre que maître "Hauchcorne" est protesté de la société. D'après cette réaction, je sais bien que ces personnage n'a pas le chance dans son environnement. Pour éclairer l'idée, on dit qu'il faut être rusé et non pas naïf. Dans notre société, toutes les valeurs précieuses sont vaporisées. En mot, ces événements de cette histoire me plait beaucoup. Il y a tant de romans qui laissent une trace à nos cœurs et nous préférons de genre des livres. Surtout, les extraits qui critiquent la société. Au moins, ils nous donnent une idée bien déterminée pour savoir comment résoudre les problèmes.

Fendri Marwa.
G 14

Je n'aime pas les personnages qui sont classiques et traditionnel car j'ai toujours aimés ceux qui sont différents des autres.

J'aime aussi les personnages qui sont un peu compliqués et qu'sont mystérieux et qui ont toujours quelque chose à cacher et que c'est à nous de le découvrir.

Je n'aime pas non plus les personnages qui sont toujours négatives et pessimistes parce que je suis quelqu'un d'optimiste et je pense qu'il faut toujours garder un peu de l'espoir pour pouvoir vivre

Enfin, je détestè les personnages qui sont vides et qui n'ont rien à nous donner car ils sont très ennuyeux.

J'ai rappele une bonne nouvelle qui a eu une grand influence sur ma vie. Cette nouvelle intitule La Ficelle C'est vrai que c'est une titre bizarre mais le plus important c'est le personnage de cette nouvelle qui M. Hauchecorne. Vraiment je suis pitie.

Voila M Hauchecorne qui est un homme qu'aime porter tous ce qu'il trouve dans la rue même si les chose himble. Il trouve un jours une petite ficelle c'est un "fil" au meme temp qu'il une autre personne qui a perdu son argent. alors M. Hauchecorne est accusé et deviens un coupapale. Malgre son innocence tous les gens le lui accusé. il demeurent convaincu de son innocence dans la rue, au marche mais personne ne lui convaincu. mais le plus mal que cet homme mort en lui dit « tite ficelle, tite ficelle ! » Vraiment j'ai n'oublié jamais cette nouvelle.

Je me rappelle le roman "Bel ami" de Guy de Maupassant qui a marqué des effets positifs dans mon cœur et ma personnalité d'où depuis j'ai lu ce roman et mon âme cherche à trouver son ami et son amie intime. Ce roman m'émerveille parce que Guy de Maupassant est un artiste et professeur en jouant avec les simples mots en construisant des extraordinaires événement, qui s'peut être realisés en société. La personnage principale de ce roman m'éblouie et elle a touché mes sentiments profondes avec ses caractères que tous personne souhaite d'être son ami, sa simplicité, sa modestie, sa confiance, sa innocence et son amour pour tous les autres personnages. La jalousie me pousse d'être comme lui pourquoi pas, je fait un effort pour me changer et d'être plus accessible à mon entourage et vraiment j'ai reussi dans mon projet de changement pas beaucoup comme lui mais je suis très heureuse d'avoir un ami qui est tous près de moi quand je suis en malheur et une amie intime qui m'aime beaucoup....

Je rappel vraiment une nouvelle très réalle que ~~je~~ j'ai lu au 3ème année secondaire. C'est une nouvelle qui était esceptionelle pour moi parce que dans laquelle ~~je~~ j'ai trouvé une personnage très me ressemble ~~à moi~~.
~~Je rappel~~ Voila une fille qui ~~était~~ aime beaucoup la mode et la beauté. Elle rêve toujours ~~devent~~ devenir une star dans ~~la~~ ~~le~~ domaine de la beauté. Elle était beau, mince... ~~et~~ tout soudainnement, ~~elle trouve~~ ~~dans~~ ~~son~~ rêve le réalisé et elle devient une mannequin très connu.

Cette personnage, ~~et~~ ma donné une energie (+) pour me réalise mon rêve et devient ~~comme~~ je l'aime.

Mais, je connu bien dans cette nouvelle la fin choquant de cette fille parce que son rêve n'a pas de limite. Elle aime toujours la devellopement et la progrés sans réflichir de la fin.

Donc, ~~toujour~~ je rappel toujours cette fille, ~~mem~~ et surtout la fin qui était memorable. Voila, je ~~reo~~ ~~jende~~ rappel toujours à cette personnage qui est un bon exemple pour je connu quand je rêve de quelque ~~objet~~ je pense à les impacte et les dangers de lui.

Je me rappelle que j'ai étudié un extrait de "Le racisme expliqué à ma fille" de Taha Ben Jalloun, et je me rappelle que dans cet extrait il parle des Français. Personnellement, j'aime bien ce livre parce qu'il est très réèle et choquant.

D'autre part ce qui m'attache à ce livre c'est que l'écrivain Taha Ben Jalloun critique le racisme en France et il explique ça à sa fille, aussi à partir de ce livre il donne une leçon de morale à tous.

Ben Ahmed Chemli, Mouna. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y.Khadra - 2013

j'étudié pendant la période de littérature et je rappele exactement les beaux personnages qui font un trace dans mon coeur.

Voilà la petit fille Cosette qui ressemble à tous les enfants qui travaillent depuis leurs enfances sous les grandes machines et qui sont prisonnier dans les usines noires. C'était la ~~plus~~ seule fille qui me fait pitié et qu'elle n'a pas vit son enfance, elle la vit entre la responsabilité du maison.

Voilà encore la bohémmiene Carmen qui était le symbole du femme qui sont distribuées dans tous les pays, les femmes mal présentées dans la société.

Robinso Crisoé était une des personnages que je le rappele, c'était L'homme qui porte le symbole du force, ce qui me rappele à un homme proche beaucoup de moi.

- Je me rappelle d'un texte d'où il s'agit d'une exceptionnelle personnage, qui est disgolase, dégoutante et imprudante, ~~puisqu'elle~~ C'est un homme qui est gourmant, qui ne respecte pas les autres et qui ne cesse plus à manger d'une manière bizarre et choquant. Ce dernier est plus ~~gros~~ et plus court. En effet cette personnage me montre qu'il y'a des gens irrespectueux et dégoutants. En outre, je me rappelle d'une autre personnage que j'ai decouvert dans une pièce de ~~le~~ théatre de Maulière qui s'appelle "Le bourgeois gentilhomme". Il s'agit d'un homme riche ~~qui est~~ mais ingorant qui a une stupidité mortelle qui veut devenir un homme bien cultivé d'après ses argents, mais en vain.

Extraits d’entretiens

Entretien avec le groupe de lecteurs de *L'Attentat*

Quels étaient vos impressions dès les premières pages du roman ?

Randa : Au début, je n'ai rien compris ; qui parle? Qui est l'enfant ? Où est la mère ? S'agit-il d'un rêve ou d'un souvenir et le Cheikh, quel est son rôle dans cette scène ? Au départ, je croyais que c'était un accident …Mais c'est surtout l'enfant qui m'inquiète, en fait, sa façon d'appeler sa mère m'a profondément touchée…

Hamza : Les mots sont parfois très difficiles à comprendre et certaines expressions sont très symboliques, voire même absurdes pour moi …Mais, cela rend le texte original et différent. Nous n'avons pas l'habitude d'étudier ce genre de textes difficiles en classe.

Qu'est-ce qui vous a décidé à continuer la lecture ? Ya-t-il un personnage, une idée, une scène qui vous vous a poussé à découvrir le reste des événements ?

Randa : Moi, je voulais connaitre l'histoire de cet enfant qui appelait sa mère…qu'est-ce qui lui est arrivé…j'ai cru que le roman allait nous raconter sa vie à partir de cette accident…..

Noura : Comme il n'y avait que des noms arabes, je voulais donc découvrir le pays où ça se passe et quand j'ai lu le mot « kamikaze » j'ai commencé à me poser des questions : serait-ce à Palestine…c'est ce qui m'a attiré le plus, une histoire qui parle de la Palestine et des résistants, c'est nouveau pour moi et ça m'intéresse beaucoup.

Qui est le personnage qui vous a surpris, inquiété ou dérangé ?

Marwa: Je ne comprends pas très bien le personnage de Kim, ça me semble bizarre qu'elle reste l'amie de Amine Jaafari (même après l'attentat-suicide). Je ne comprends pas très bien cette amitié. En plus Kim va jusqu'à accompagner Amine dans sa quête de la vérité à Bethléem et elle l'a soutenu jusqu'à la fin…et pourtant elle est juive !!

Tu penses que les juifs ne peuvent pas se lier d'amitié avec des arabes d'origine palestinienne ? Tu trouves que ce n'est pas réaliste ?

Marwa : Je ne sais pas….. Mais je ne savais pas que les arabes pouvaient vivre à Tel Avive comme les juifs, je croyais que musulmans et juifs ne se mélangeaient pas et ne se parlaient même pas…mais dans le roman il s'agit d'une vraie amitié…c'est donc possible...Mais c'est des choses que nous ne connaissons pas…à la télé on ne montre que les problèmes, les attentas, les tueries et la haine…et puis je ne connais pas des palestiniens ou des israéliens, je veux dire… dans la vie pour discuter avec eux.

Penses-tu qu'une telle relation d'amitié est possible dans la réalité ?

Marwa : Maintenant oui, les événements semblent être réels et puis Kim et Amine ne parlent jamais des problèmes de leurs pays ni de leurs religions. C'est une amitié humaine et solide…Si les israéliens et les musulmans arrivent à dépasser leurs différences, ils pourraient peut-être vivre ensemble en paix.

Hamza : Moi je n'ai pas aimé Amine, il me dérange, ce n'est pas vraiment le mot,… je ne le respecte pas beaucoup, il parait très faible, il est loin de la cause de son peuple, il ne pense qu'à son confort, sa villa, son niveau de vie…il ne fait que réfléchir, analyser, déprimer….

Noura : je suis d'accord avec Hamza, Amine me dégoute même…..C'est Sihem qui est l'héroïne de l'histoire, lui Il parait beaucoup plus intéressé par son honneur d'époux que par la cause palestinienne… le récit serait plus intéressant si l'auteur s'est concentré sur l'histoire de Sihem et le chemin qu'elle a parcouru pour devenir kamikaze. Et puis comment il n'a rien vu, rien senti... ? Il ne pense qu'à son travail, il est tout simplement égoïste et ne pense pas à son peuple…

Randa : ce n'est pas ça, lui il n'aime pas la violence et les crimes, c'est tout, c'est un médecin….il sauve les gens de la mort…il a une autre mentalité c'est tout !

Hamza : oui mais c'est un arabe, d'origine palestinienne et donc il doit défendre la cause palestinienne…mais lui il a oublié son pays, sa famille et il s'est intégré dans la société juive…sa femme Sihem, elle….elle n'a pas ou oublier la souffrance de son peuple, c'est quelqu'un de fidèle à la cause palestinienne.

Que pensez-vous de l'acte de Sihem ?

Noura : c'est bien de se sacrifier pour son pays …comme ça les juifs auront peur et arrêteront peut être de tuer les palestiniens et de prendre leurs terres…

Randa : je ne suis pas d'accord... les enfants tués dans les restaurants sont des victimes, ce ne sont pas des militaires…c'est des victimes innocentes. Sihem aurait pu aller affronter l'armée israélienne au lieu de tuer des enfants…et puis les israéliens vont encore se venger sur des enfants palestiniens et ainsi de suite…

Voulez-vous avoir le roman de Khadra au programme de lecture suivie par exemple ?

Hamza : Oui ! Ça serait intéressent et très intelligent… Je pense que tous les élèves vont participer et auront des choses à dire …tout le monde s'intéresse aux problèmes actuels du monde arabe et surtout le conflit israélo –palestinien.

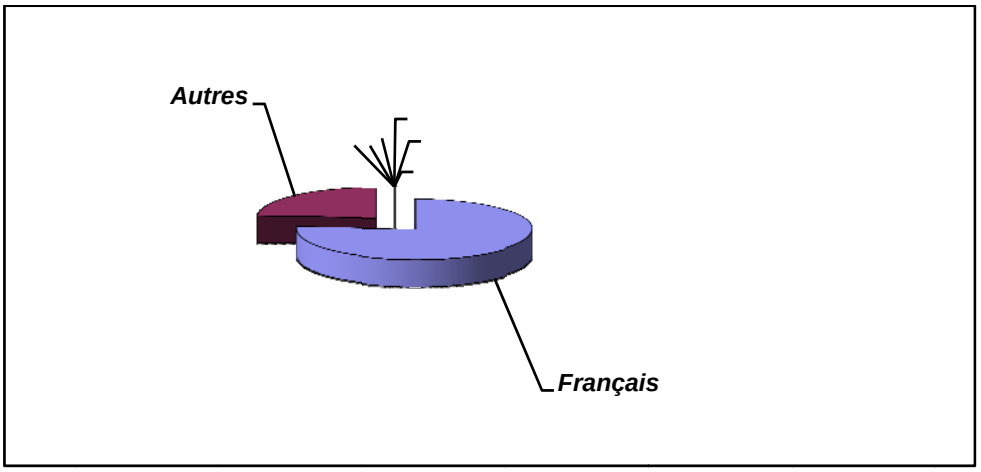
Marwa : Bon c'est un français un peu difficile mais les thèmes sont intéressants et puis nous avons presque les mêmes dans les manuels mais d'une façon différente : il y'a l'amour, la guerre, la violence, la tolérance, le sacrifice, etc.

Tableaux

Tableau de la répartition des textes français et de textes maghrébins d'expression française dans les manuels de lecture de français en Tunisie (2006-2012)

Manuel	Français							
		maghrébin	*Fréquence*					
1ère année	**08**							
2ème année	**06**							
3ème année (Lettres)	**14**							
4éme année (Lettres)	**09**	01						
Total	**37**	**01**						
%	**99%**	**1%**						

Traduction visuelle :



L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire. Exemple : la trilogie de Y. KHADRA

Résumé :

La présente recherche s'inscrit au plan scientifique dans la réflexion contemporaine menée sur l'élève-lecteur et ses modes d'appropriation et de reconfiguration du texte lu.
L'objet de ce travail est de mettre en évidence les problèmes spécifiques à la réception du personnage en liant étroitement pédagogie de la lecture littéraire et compétences culturelles, affectives et sociales requises et développées chez le lecteur dans le contexte scolaire tunisien.
Notre interrogation principale consiste à nous demander si les modes d'approche du texte axés sur un rapport d'identification au personnage favorisent la motivation à la lecture et contribuent par là même à l'élaboration du sens et à la construction identitaire des jeunes lecteurs.
Les investigations menées sont centrées sur deux sujets privilégiés : le statut du personnage romanesque dans le contexte pré-universitaire et son rôle dans l'appropriation du phénomène littéraire au lycée. L'objectif étant d'illustrer comment les différentes émotions peuvent devenir d'importants alliés dans la construction du sens.
Une fois posés le cadre conceptuel de la recherche relative au personnage et l'état des lieux des savoirs sur la réception des lycéens, la réflexion se développe à partir de l'exemple de la lecture de la trilogie de Yasmina Khadra. Il s'agit d'un exemple à partir duquel nous proposons des perspectives didactiques pour la construction d'une façon de lire, à la fois participative et analytique.

Mots-clés : Personnage, élève-lecteur, didactique de la lecture littéraire, identification, réception affectivo-identitaire, lecture participative, lecture analytique, interaction, contexte scolaire, horizon d'attente, compétences, intelligence, émotion, littérature maghrébine.

Identification with the character in the teaching of literary reading. Example: the trilogy of Y. KHADRA "

Abstract:

This scientific research is part of contemporary thinking on the student-led drive and its modes of appropriation and reconfiguration of the text. The purpose of this paper is to highlight the specific problems at the reception of the character by closely linking teaching of reading literary and cultural skills, as well as emotional and social skills required and developed at the level of the reader in the Tunisian school context. Our main question is to ask whether the ways of approaching a text-based report identifying the character promote reading motivation and thus contribute to the development of meaning and identity construction of young readers.

The investigations focus on two main issues: the status of the fictional character in the pre-university context and its role in the appropriation of the literary phenomenon in high school. The objective is to illustrate how different emotions can become important components in the construction of meaning.

Once laid the conceptual framework of research on the character and the inventory of knowledge on the reception of students, thinking will develop from the example of reading the trilogy by Yasmina Khadra. This is an example from which we offer didactic opportunities to build a way of reading, both analytical and participatory.

Key-words: Character, student-reader, teaching of literary reading, identification, affective/identified reception, participatory reading, analytical reading, interaction, school context, horizon of expectations, skills, intelligence, North African literature.