



HAL
open science

Tourner la page : autour de la matérialité de l'objet de lecture : observations sémiotiques, perspectives pédagogiques

Margit Molnàr

► To cite this version:

Margit Molnàr. Tourner la page : autour de la matérialité de l'objet de lecture : observations sémiotiques, perspectives pédagogiques. Sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20058 . tel-01346586

HAL Id: tel-01346586

<https://theses.hal.science/tel-01346586>

Submitted on 19 Jul 2016

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 Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Cotutelle internationale avec :

Présentée et soutenue par :

Margit Molnar

Le 29 septembre 2014

Titre :

Tourner la page: autour de la matérialité des objets de lecture.
Observations sémiotiques et perspectives pédagogiques

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Sciences de l'information et de la communication

Unité de recherche :

LERASS-Médiations sémiotiques

Directeur(s) de Thèse :

Alessandro Zinna, professeur UTM, LERASS-Médiations sémiotiques, Toulouse

Rapporteurs :

Eléni Mitropoulou, professeur, Université de Limoges, CeRÉS, Limoges

Eric Landowski, directeur de recherche, CNRS-CEVIPOF

Autre(s) membre(s) du jury :

Jacques Fijalkow, professeur émérite UTM, EFTS, Toulouse

Résumé

Tourner la page : autour de la matérialité de l'objet de lecture. Observations sémiotiques, perspectives pédagogiques

Mots clés : langages, geste, lecture, imprimé, numérique,

Que peut-il bien cacher ce titre ? Ou plutôt révéler ? Il laisse entendre une certaine inclinaison au jeu de mots. Ceci parle déjà du style.

« Tourner la page » puisqu'il s'agit de livre, de lecture. « Tourner la page » puisque le temps du livre semble être compté, à en croire certains pronostics auxquels ce travail ne réagit pas.

« Autour de la matérialité » puisque la page papier du codex tourne littéralement autour d'un axe matériel, soit-il cousu, broché ou collé. « Autour » encore car il est question de matérialité, qualité intrinsèque et fondamentale qui définit l'écriture, détermine le rapport au langage écrit et le distingue de sa version numérique.

« Objet de lecture », terme qui permet d'élargir le cercle des supports de lecture traditionnellement représentés par des livres aux objets technologiques, tout en précisant qu'ils ne sont pas des livres. « Objet » encore, car l'approche sémio-pragmatique tient à souligner le côté objectal de la lecture face à son côté linguistique.

« Observations », ce mot précise et qualifie le non-aboutissement et la teneur approximative de ce qui est dit et comment il est dit dans ce mémoire. « Sémiotiques » indique la méthode et le point de vue sous lequel le propos est déployé.

« Perspectives pédagogiques », c'est pour annoncer l'ambition de cette étude de se projeter vers le domaine dont elle est inspirée et vers lequel elle retourne, en espérant créer des passerelles et y apporter des propositions pluridisciplinaires.

Ce résumé en forme d'explicitation du titre prétend également servir de plan qui suit le cheminement de la réflexion sur le rapport de l'homme à l'écriture à la base de la matérialité de celle-ci.

Abstract

**Turning the page, about the materiality of reading object.
Semiotic observations, pedagogical perspectives.**

Key words : languages, gesture, reading, printed, digital

What could this title hide? Or reveal instead? It insinuates a certain tendency to a play on words. It hints at style.

“Turn the page” since it’s about books, about reading practice. “Turn the page” because the days of books seem numbered, to believe certain prognostication to which this work does not address. However, there are new, digital pages.

“About the materiality”, since the paper page of the codex is turning literally around a material axis, sewn, stapled or glued. “Materiality”, it is as an intrinsic quality of the book object which defines the products of writing.

“Reading object,” it means different objects of reading, traditionally represented by printed books. While, now, it is possible to read technological objects too. “Object” once more, for the semio-pragmatic approach that desires to emphasize the material aspect of reading practice versus its linguistic aspect.

“Observations,” it specifies and qualifies the approximate tenor of what is said and how it is said. “Semiotics,” it is the definition of the method and of the point of view under which these objects are investigated.

“Pedagogical perspectives”, it is to refer to the field from which this study took its inspiration. Also, towards that it returns hoping to create bridges between several disciplines.

This summary is a kind of explanation of the title, also intends to indicate the way of the reflection that develops the relationship of man to the written word that is based on the materiality.

Remerciements

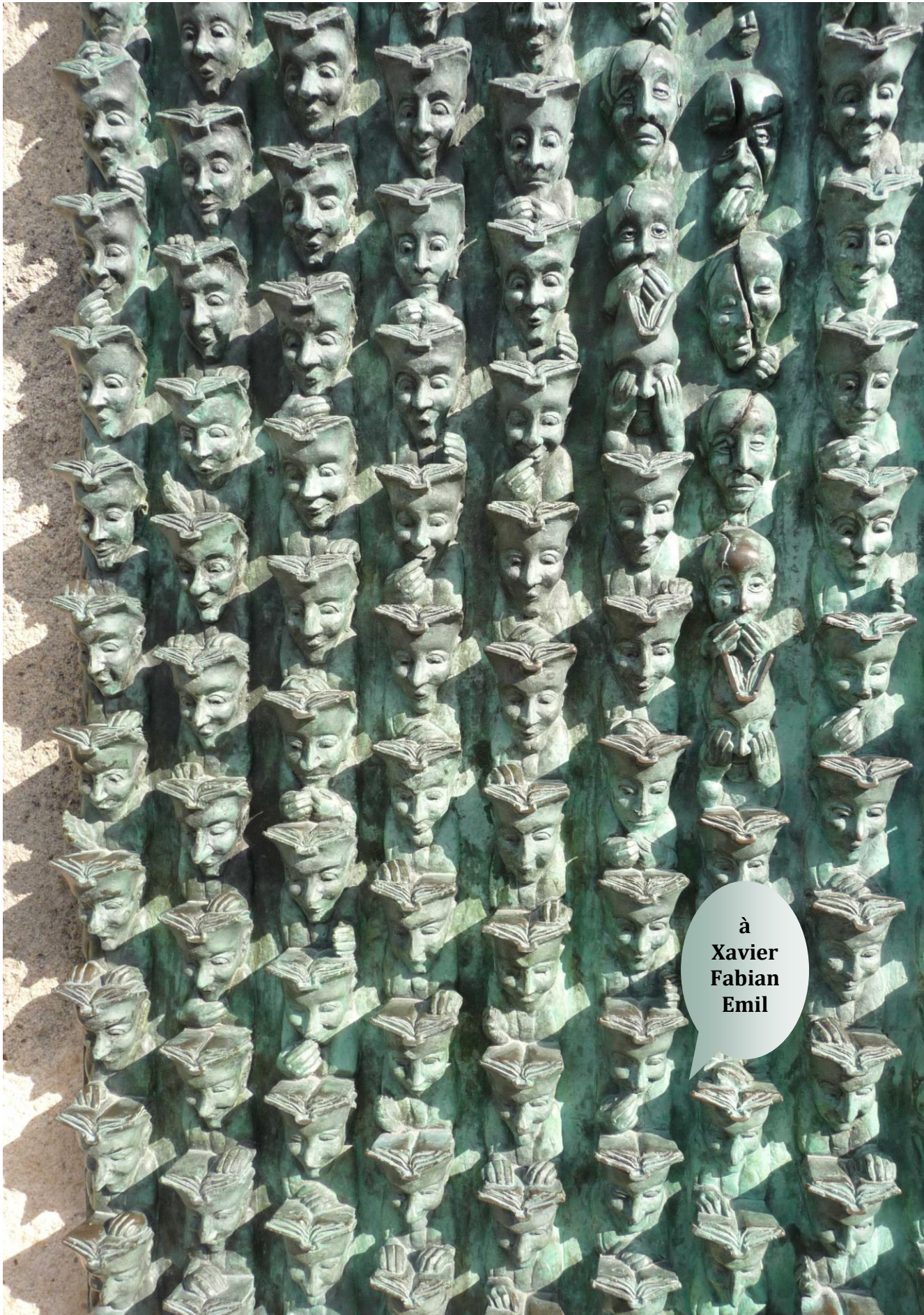
Ultime tâche que celle de rédiger des remerciements à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de mon projet, plus exactement, à sa concrétisation. Car jusqu'ici, il n'a été que recherche dont l'initiateur est mon directeur, Alessandro Zina. Comment lui dire simplement, mes remerciements de tout ce mal et du bien que ce défi relevé m'a apporté ? Cinq années sont passées pour lire, réfléchir, travailler, formaliser, écrire sur « la page », riches de rencontres, de bouleversement et de découvertes, moments intenses vécus, voulus afin qu'elle tourne. Et pour qu'elle tourne, l'intervention ultime d'une « sage-femme » a été nécessaire. Sans savoir, elle a coupé le cordon d'un geste ferme et sûr. Madame Nathalie Dessens, directrice de l'Ecole doctorale Alpha@, je vous en remercie de tout cœur.

J'exprime ma gratitude aux membres du jury d'avoir accepté de consacrer du temps et de l'attention à mon travail et de me faire l'honneur d'être venus à la soutenance dont l'organisation ne leur a pas facilité les tâches que cette fonction implique. Je suis heureuse de bénéficier de l'avis d'illustres sémioticiens, proches de mon directeur, Madame Eléni Mitropoulou et Monsieur Eric Landowski pour qui l'approche que j'ai pris le risque de retenir, révélera peut-être l'incompétence d'une novice... certes, sa spontanéité et son plaisir aussi, Monsieur Landowski. L'entrée scientifique que j'ai suivie est un autre axe que celui de ma finalité professionnelle. L'éducation et la psychologie, domaines de Monsieur Fijalkow représentent les champs qui pourront, peut-être, trouver un certain intérêt pragmatique dans l'orientation de mon étude. Sa présence, son regard me sont donc d'autant plus précieux qu'ils tournent vers d'éventuelles perspectives.

Je convoque chaleureusement mon équipe de travail à la Fédération Régionale des Maisons Familiales et Rurales à Brens. Avant tout, mes tuteurs-directeurs Emmanuel Cléro et Simon Bikoï, puis Jean-Claude Menoret qui ont fait confiance à mon projet naissant, mes collègues Sandrine, Jessica, Anne-Marie,, Brigitte et plus particulièrement à Geneviève qui m'a amicalement soutenue également lors de nos trajets en covoiturage. Je prends le plaisir de nommer le groupe de formateurs enthousiastes et fidèles qui se sont portés cobayes à la formation expérimentale et interactive que nous avons partagée 30 mois durant. Merci à Aurélie Alvarez, Stéphane De Conninck, Francine Delfolie, Isabelle Hekimyan, Stéphane Lafuente, Nathalie Marinosa, Sophia Sablé, Virginie Urman, Virginie Verdu.

J'ai eu la chance de profiter des échanges et du soutien avec des chercheurs, enseignants et étudiants au laboratoire du CPST. Je pense à Michel Ballabriga aux détours salutaires dans des sphères poétiques, à Patrick M'Pondo Dicka et ses éclaircissements avisés dans les dédales universitaires, à Miguel Torres dont l'expérience de thésard m'a souvent permis de relativiser, à Daniel Moreno dont les travaux m'ont initiée à l'analyse sémiotique des albums pour enfants et à Benjamin Delalande dont les encouragements et l'aide technologique m'ont apporté les dernières touches indispensables à la réalisation de mon mémoire.

Plus loin des questionnements intellectuels mais plus vivement impliqués dans les épreuves psychiques et affectives de ma recherche, ceux de la sphère privée que je n'énumère pas ici. Ils se savent sans être nommés et je leur exprimerai ma reconnaissance sur une autre page.



à
Xavier
Fabian
Emil

Sommaire

RESUME.....	1
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
AVERTISSEMENT	13
0. INTRODUCTION.....	15
0.1 D'UNE TABLETTE A L'AUTRE.....	15
0.1.1 Du langage au support.....	17
0.1.2 Tête sans corps	18
0.2 LA METHODE EN PREAMBULE.....	22
0.2.1 Faire écrire en atelier.....	23
0.2.2. Adopter une approche sémiotique	25
0.2.3 Émettre une hypothèse	27
0.2.4 Plan du mémoire.....	29
CHAPITRE 1 – LE SENS DE L'ETRANGE.....	33
1.1 LE RAPPORT A L'ECRITURE	33
1.1.1 Écrire en atelier.....	34
1.1.2 « Ça n'a pas de sens »	36
1.1.3 Une langue étrange.....	37
1.2 ÉCRITURE, UNE LANGUE ETRANGERE	38
1.2.1 L'air de la parole	38
1.2.2 Ce que l'écriture fait	40
1.2.3 Ce que l'écriture dit	44
1.3 UN ESPACE DE RECONNAISSANCE.....	47
1.3.1 La vue de son écrit devant soi	47
1.3.2 Mise à distance par la voix.....	51
SYNTHESE DU CHAPITRE.....	55
CHAPITRE 2 – LES FAÇONS D'ETRE D'UN OBJET, NOMME LIVRE.....	57
2.1 POURQUOI ETUDIER LE SUPPORT ?.....	58
2.1.1 Le support au cœur des pratiques.....	59
2.1.2 Le rapport du support et de l'écriture.....	62
2.1.3 L'objet de lecture	65
2.1.4 Pourquoi tourner la page ?.....	68
2.2 CORPS EN PRESENCE, ANALYSE D'ALBUMS.....	71
2.2.1 Un petit tour des pages	71
2.2.2 Le point de vue des analyses.....	76
2.2.3 Lire, c'est dur	79
2.2.4 Tourner le livre	86
2.2.5 Le livre mis en scène	92
2.2.6 Présence nommée désir.....	98
2.2.7 Interactions en é-mouvement.....	110

2.3	LES FAÇONS DE FAIRE DE L'OBJET DE LECTURE.....	117
2.3.1	Le geste cognitif et le geste corporel.....	117
2.3.2	Narration intrinsèque.....	120
2.3.3	Méta-discours et axiologie.....	124
2.3.4	Quand le support change, le sens change-t-il aussi ?.....	128
	SYNTHESE DU CHAPITRE.....	133
	CHAPITRE 3 – OBSERVATIONS INCOMPLETES SUR L'HYPERTEXTE.....	135
3.1	ENTRE L'OBJET ET L'ECRITURE : LE PROGRAMME.....	135
3.1.1	Demain, le livre.....	136
3.1.2	Interactions corporelles.....	140
3.1.3	Faire un geste... intuitif.....	143
3.1.4	Ecritures numériques.....	148
3.1.5	Lire et écrire en mode hypertextuel.....	152
3.2	ANALYSES DU CORPUS NUMERIQUE.....	157
3.2.1	Texte numérisé ou numérique ?.....	157
3.2.2	Lire un texte en ligne.....	159
3.2.3	L'enjeu du support : Alice version iPad.....	162
3.2.4	Le texte en jeu : les lettres s'y mêlent.....	165
3.2.5	Ne bougez pas, le texte passe.....	171
3.2.6	Alter ego, le texte à faire.....	174
3.2.7	Cliquez, le texte fut.....	176
3.3	OBSERVATIONS INTERDISCIPLINAIRES SUR L'HYPERTEXTE.....	179
3.3.1	La notion de commande.....	180
3.3.2	Une langue à part entière.....	183
3.3.3	Etrange subjectivité.....	185
3.3.4	Identités en mouvement.....	188
3.3.5	L'identité a lieu.....	189
3.3.6	Inquiétante objectivité.....	190
3.3.7	Le degré zéro de l'écriture.....	192
	SYNTHESE DES ANALYSES.....	195
	L'ECRITURE DANS L'EMBARRAS.....	199
	CHAPITRE 4 – PRATIQUES DE LECTURE ET MATERIALITE.....	201
4.1	CE QUE LIRE VEUT DIRE.....	201
4.1.1	De l'action à la passion.....	205
4.1.2	L'interaction en quatre mouvements.....	207
4.1.3	L'investissement du lecteur.....	211
4.1.4	L'effet de sens de la lecture.....	216
4.1.5	L'aspectualisation en œuvre.....	219
4.2	LE LECTEUR A L'EPREUVE.....	223
4.2.1	Un modèle de l'expérience sensible.....	223
4.2.2	Les compétences du lecteur.....	225
4.2.3	Les profils du lecteur.....	227
4.2.4	La sensibilité du lecteur.....	232
4.2.5	Le geste de l'attente.....	234

4.3	ART DE LIRE	239
4.3.1	Ce que lire peut faire	239
4.3.2	Ce que lire peut devenir	242
4.3.3	Lire comme un artiste.....	245
4.3.4	L'objet d'art.....	247
4.3.5	Comprendre l'art numérique.....	250
4.3.6	D'une façon ou d'une autre	256
4.3.7	Du supplément de sens	258
4.3.8	Une contrainte qui libère.....	260
	SYNTHESE DU CHAPITRE ET TRANSITION	263
	CHAPITRE 5 – PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES	265
5.1	PRATIQUES DE LECTURE-ECRITURE, POURQUOI FAIRE ?	266
5.1.1	Le projet d'un dispositif de formation.....	268
5.1.2	Le contexte institutionnel	270
5.1.3	Un modèle didactique.....	271
5.1.4	« Mots en cage »	275
5.1.5	« Livres en chantier »	281
5.1.6	Bilan d'expérience.....	286
5.2	CONSTRUIRE UN SAVOIR SAVOUREUX	289
5.2.1	Sémiotique et pédagogie	290
5.2.2	Une démarche qui déstabilise	293
5.2.3	Lire fait plaisir	297
5.2.4	Le plaisir de comprendre	299
5.2.5	Lire, une pratique éducative	301
	SYNTHESE ET PROJECTIONS.....	305
	FIN DE TRAVAUX.....	309
	« L'objet nous désigne plus que nous le désignons ».....	309
	Le geste de Saussure.....	311
	La parole de Leroi-Gourhan.....	315
	TABLE DES FIGURES	317
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	319

Avertissement

Lire une thèse, des chapitres, des pages, des lignes, des mots pour en donner du sens, et lequel et comment ?

Le propos de ce mémoire est de traiter de ce processus, celui même que vous êtes actuellement en train d'entamer. Vous, lecteur, plus ou moins volontaire, plus ou moins disponible. Votre horizon d'attente n'a rien de subjectif, vous êtes prié de porter un jugement sur la base des normes définies par l'administration concernant un mémoire universitaire. Il s'agit de mémoire, aussi bien au féminin et au masculin, lieu et temps des idées qui, même confuses, tendent vers une finalité. Elles visent à faire éprouver l'expérience qu'elles abordent. Et l'acte est difficile à mettre en mots, à formaliser selon le respect des normes évoquées. La lecture *est* en se faisant. Alors, deux voies s'ouvrent à vous. Si vous êtes à la recherche de *ce qui est dit* dans cette contribution, passez directement aux *Synthèses* qui tentent de se concentrer sur l'expérience. Si vous êtes intéressé par le processus *comment cela est dit*, prenez votre temps pour passer entre et par les pages. Là, l'acte de lire se réalise, chacun pour soi, dans l'espace où le sens vous parviendra page après page, et entre les pages dans le désordre d'une mémoire en travail.

Notre méthode de recherche en lecture a été celle de considérer ce qui nous parle. Parcourir, plonger, sauter, revenir, autant de manières de côtoyer le langage dont d'autres, les auteurs, se sont servis pour mettre en mots leurs idées. Épier et piller, de façon effrontée, irrespectueuse, mais aussi spontanée et authentique : comment faire autrement, devant les masses d'informations devenues accessibles grâce aux nouveaux outils technologiques ? Toute la difficulté réside dans la sélection, l'assemblage, l'organisation, la présentation de ce qui émerge en réponse à l'intention de donner le sens, celui destiné à être reçu. Quelle forme de présentation pourrait rendre fidèlement compte de la constellation des idées dont la cohérence se trouve, non *dans* elles, mais *entre* elles ? Un *mind mapping* ? Une sorte d'hypertexte avec des mots-clés en bleu ? À l'écriture, les pages sont plus évidentes à prévoir quand elles sont matérielles.

Face à l'écran, on change de repères et notamment spatiaux. Comment localiser les citations du moment où elles apparaissent sans l'indication de la page d'où elles proviennent ? L'indication de la référence, du titre, de l'auteur, de l'éditeur, de l'année de publication, ne suffisent pas ? Pourquoi, d'ailleurs, ce besoin de localisation scrupuleuse ? Il n'y a plus de pages. Nous sommes en train de les tourner. Alors, par moments, dans ce mémoire, ces numéros rassurants apparaissent et par d'autres, leur absence fâcheusement délibérée projette l'expérience qui changera les conventions. Nos pages résistent, s'obstinent et argumentent pourquoi elles ont du mal à être définitivement tournées. Elles promettent de se retrouver dans l'espace mobile de l'écriture pour un temps de lecture suspendu, entre les pages, bien sûr.

0. Introduction

*Je reviens (...)
aux ponts que je bâtis entre les choses
et que je préfère aux choses¹*
Henri Michaux

Ce mémoire retrace un parcours professionnel et réflexif étendu sur une période de dix ans. Il s'agit de l'évolution conjointe d'une finalité éducative et pédagogique, (apprentissage de la lecture et de l'écriture des publics en difficulté), et des études que celle-ci a inspirées. Cette finalité est conceptualisée et problématisée dans le cadre d'une recherche centrée sur les effets de sens de la matérialité des objets de lecture. Cette vaste problématique, nous tenterons de l'aborder à travers le rapport de l'homme lecteur à l'objet de sa pratique et pour ce faire nous allons recourir à l'outil sémiotique qui pourra nous permettre l'analyse des processus de production de sens. L'espoir et le souhait de bâtir des ponts relèvent ici d'un parti pris hybride qui court le risque d'aboutir à un résultat ni scientifique ni professionnel au lieu de toucher et l'un et l'autre.

0.1 D'une tablette à l'autre

*Voici que la matière, après des millénaires d'humiliation,
donne des leçons à l'esprit, au moins des leçons de vocabulaire.
Juste retour des mots, sinon des choses.²*
Jean-Claude Carrière

« Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents ! »³ C'est en partant de ce postulat, énoncé par Michel Serres lors d'une conférence en 2001, que nous souhaitons introduire notre réflexion sur la relation du langage et de la matérialité. Le choix de son postulat comme incipit n'est motivé ni par le désir de

¹ Henri MICHAUX, *Misérable miracle. La mescaline*, Paris : Gallimard, 1972.

² Jean-Claude CARRIÈRE, « Préface », in *La matière sensible : mousse, gel, cristaux liquides et autres miracles*, Paris : Seuil, 2010.

³ Michel SERRES, *Conférence sur la révolution culturelle et cognitive engendrée par les nouvelles technologies, enregistrée le 11 décembre 2007, à l'occasion des 40 ans de l'INRIA*, 20 décembre 2007. URL : <http://interstices.info/m-serres-lille>.

le discuter ni par celui de le confirmer. Son attrait à nos yeux réside dans les paradoxes qu'il comporte. D'abord, « condamner à devenir intelligent ». Nous devons, donc subir une transformation, telle une sanction heureuse de développer notre intelligence – qui aurait sommeillé jusqu'ici –, et ceci dans une position quelque peu soumise à des forces extérieures à nous-mêmes. Rares sont les condamnations positives, qu'elles soient d'ordre pédagogique et/ou éducatif type « c'est pour ton bien », qui soient perçues et reçues avec joie de la part des condamnés. Ou « devenir intelligent » ne serait-il pas positif ?

Deuxièmement, ce sont « les nouvelles technologies » qui nous condamnent. Celles, qui à la suite de longues expériences et de progrès, sont inventées et produites par l'homme comme fruits et preuves de son intelligence. Les fameuses « machines » sur lesquelles nous n'exerçons plus notre action unilatérale, mais avec lesquelles nous nous trouvons en interaction. Dans le va-et-vient dans nos agissements mutuels, le défi et l'engrenage se joignent pour nous pousser à nous dépasser toujours plus, largement au-delà des limites de la matière. Voilà, nous y sommes encore, à la question de la matière. Comment, l'homme est arrivé à ce point qui n'est d'ailleurs qu'une étape, celle de notre ici et maintenant, où les frontières des intelligences artificielles et humaines semblent se « con-fondre » ?

C'est une tâche agréable d'importance méthodologique que de rappeler les étapes majeures de cette évolution ce qui nous a conduits à devoir « devenir intelligents ». Il est inutile de dire que cette brève présentation qui illustre ces étapes s'appuie sur des concepts qui occupent le cœur de notre intérêt : écrit et support. Ceci dit, que par ces deux termes nous nous situons dans des champs infinis de la communication, du langage et des objets, toujours en rapport avec l'homme. Cependant, nous chercherons à suivre les changements survenus dans le couple « message – support ». « Message » est entendu dans le sens de Jakobson et relève des six éléments de la communication⁴.

⁴ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 1973.

0.1.1 Du langage au support

Avant l'invention de l'écriture, au stade de l'oralité, le support de cette information est le seul corps de l'homme. Si sa mémoire habite tout son organisme jusqu'à ses cellules, la réception et l'émission des informations se réalisent bien « dans et par son corps » avec la collaboration de ses organes sensoriels. Selon les termes jakobsoniens, nous dirons que le canal par excellence de ses messages verbaux est la voix. Tandis que le stockage et le traitement de ceux-ci sont confiés à la seule mémoire cérébrale. Le proverbe africain bien qu'en mettant en relation l'oralité et l'écriture, témoigne très justement du rôle de cette mémoire humaine, voire individuelle : « quand un vieux meurt, une bibliothèque brûle⁶ ».

Ensuite, au début du quatrième millénaire av. J.-C. le message change de support, il s'externalise, c'est-à-dire, il devient extérieur au corps de l'homme : il est écrit sur des tablettes d'argile⁷. Dès lors, une scission s'est produite dans le binôme message-support et a comporté d'amples conséquences. C'est la première révolution cognitive remuant le rapport de l'homme au « temps-espace » et avec ces pairs. En parlant d'écriture, nous entendons, dans un sens plus large, le tracé, l'empreinte des signes conventionnels. Ainsi, nous incluons dans cette révolution l'apparition de la monnaie et la naissance de la géométrie, donc la structuration de l'économie, du commerce, des droits, des cités, de l'État. Plus directement lié « au verbe », l'écrit permet de poser les bases des religions monothéistes, de ses institutions, donc celles de notre civilisation. L'information n'a plus besoin de la mémoire de l'homme pour se perpétuer bien qu'elle en ait besoin pour être portée sur un support. En somme, il s'agit de la fixation d'un grand nombre de repères dont certains restent valables de nos jours.

La deuxième étape révolutionnaire est marquée par l'invention de l'imprimerie. Le couple message-support, parlons désormais d'écrit-support, subit et apporte de nouvelles vagues profondes dans tous les domaines que nous venons de citer, c'est

⁶ La littérature orale et les recherches sur l'oralité s'inscrivent dans les paradoxes de notre temps. Le Conservatoire contemporain de *Littérature Orale* a fêté en 2006 ses 25 ans d'existence. A titre d'exemple, voire <http://terrain.revues.org/index2975.html> ou www.clio.org.

⁷ Pour l'histoire et l'évolution des supports et de l'écrit, nous renvoyons aux ouvrages de la Bibliothèque de Nationale de France, voire en Bibliographie.

la « renaissance ». Que se passe-t-il ? La possibilité de multiplier les écrits ouvre la voie à la multiplication des lectures, c'est-à-dire à ce que l'on y interprète. « Le verbe » est matériellement fixé, mais son interprétation revient à chacun ce qui permet à Luther de déclarer que « tout homme est un pape avec la Bible à la main ». L'individu se trouve propulsé au centre de ses propres préoccupations, son regard tourne vers sa propre histoire et la vie sur terre. Ses entreprises conduiront l'essor extraordinaire des arts et de la culture, à la formation des sciences modernes et expérimentales, de la démocratie et du capitalisme dans les sens actuels de ces termes. Dans ces nouveaux rapports au temps, à l'espace et entre les hommes, ces derniers développent la sensation vertigineuse de pouvoir maîtriser les choses, leur environnement, leur vie. Bref, maîtriser et étendre leur mémoire en stabilisant encore des repères et des valeurs d'un monde structuré. Nous avons hérité beaucoup de ces repères, mais aussi de ces attitudes.

0.1.2 Tête sans corps

La troisième révolution, nous en sommes les témoins et/ou les acteurs, est en train de se dérouler. Le couple de l'écrit-support se sépare et sa transformation actuelle représente une manifestation aussi bien symbolique que fondamentale des basculements dans le tissu épais des rapports au temps, à l'espace et entre les hommes. L'espace cartésien définissable des coordonnées n'est plus une référence. Cet espace repérable n'existe pratiquement plus, nous l'enjambons dans l'éther. Nos coordonnées se réfèrent à des liens téléphoniques et électroniques. En réalité, nous sommes physiquement injoignables. C'est ce qui fait dire à Michel Serres que ce changement d'espace correspond à un changement de droit. Ce qui signifie selon lui que le « non-espace » nous conduit dans un « espace de non-droit », où il devient impossible d'appliquer le droit puisque nous ne sommes pas repérables⁸. Ainsi, nous naviguerions dans un espace de non-droit, perspective dont il est inutile d'esquisser les conséquences. Nous pouvons aussi dire que grâce aux progrès de la technologie, nous n'avons plus besoin de cet espace physique. Les contacts à distance et les opérations virtuelles (paiements, inscriptions, démarches

⁸ Nous jugeons inutile de développer avec plus de détails et d'exemples ce raisonnement qui semble tout à fait convainquant et cohérent quant au contexte général. Il nous semble qu'il met en évidence le jaillissement de nos questionnements concernant la matérialité.

administratives, etc.) rendent possibles de réaliser de plus de tâches sans se déplacer au lieu même de leur réalisation. À propos des contacts humains, le rapport à nos relations y est considérablement affecté. Comme nous ne vivons plus dans l'espace, nos relations se tissent sur la toile et en fonction de leur contenu, elles s'y développent et y restent. Des collectivités et des équipes de tout domaine travaillent et produisent ensemble de façons rapide et efficace sans jamais se voir. Le réseau de nos relations est devenu potentiellement infini. Tout en étant seul face l'écran ou avec son iPhone à la main, on a le monde entier au bout des doigts. Le temps qui est peut-être le plus cher, paraît également aboli, mesuré par l'éphémère et/ou à l'immédiateté.

Au niveau de la société, ce sont les domaines de l'éducation, de la religion, du pouvoir politique les plus concernés. Au fond, ce sont nos relations entre nous, avec les objets du monde qui semblent être en jeu. Nos manières de recevoir, de stocker, de traiter et d'émettre les messages se passent des supports. Ce n'est ni le corps ni le papier qui les transportent. Nous n'avons plus besoin d'apprendre par cœur, ni d'écrire parce que tout est là, disponible en permanence, il suffit de se brancher.

Si Proust écrit « pendant » plus de trois mille pages ce qu'il va considérer comme une œuvre unie, c'est qu'il confie les mots de sa mémoire vivante à un support qui les gardera au-delà de leur mort. Maintenant, nous écrivons beaucoup sans nous soucier de la mémoire puisque nous la percevons infinie. Elle n'est plus la nôtre, celle qui flanche. Elle est plus fiable et bien plus performante, celle de la machine. Du coup, nous gardons ou plutôt nous lui faisons garder tout : les versions de nos brouillons, les originaux, les corrigés, tout ce qui « pourrait servir un jour » ou marquer le cheminement d'une évolution intellectuelle. Mais aurons-nous le temps de les rechercher, les relire ? Nous passons le temps à organiser les accès aux données. Perdons-nous la mémoire ? L'aurions-nous complètement « externalisée » ? Qu'est-ce que nous gagnons à sa place ? Nos facultés cognitives, mémoire, imagination et raisonnement, fonctionnent, certes, autrement sans supports physiques. Celles-ci se sont toujours développées en « dialogue » avec nos compétences techniques.

La parole et le geste, le *dire* et le *faire* se complètent dans une dynamique perpétuelle. C'est ce dont témoigne l'histoire conjointe de l'écrit et de son support. Le changement de cette relation et de sa dynamique doit se manifester dans nos rapports à chaque composante séparément comme dans celui à leur union. Le langage change, le geste change et probablement les fonctions leur correspondant suivront les changements. Nous confions nos fonctions cognitives à des moyens technologiques. La mémoire semble y passer sans heurts. Les tâches ennuyeuses et répétitives qu'elle avait en charge, n'encombrent plus notre cerveau qui ainsi libéré est effectivement « condamné » à s'occuper d'autres choses. L'imagination, bien que nourrie de vécu subjectif, pour s'exprimer choisit et compose des formes et des moyens mis à sa disposition par la technologie. Les artistes de tous les domaines (musique, photos, cinéma, arts plastiques) ont très rapidement expérimenté et adopté les possibilités du numérique qui leur offre l'opportunité de réaliser des « performances » tangibles (qualités des couleurs, des sons, combinaisons des langages, etc.) et de faire naître de nouveaux genres artistiques comme par exemple, la musique techno ou le web-art interactif⁹. L'art et science semblent collaborer main dans la main. Quant au raisonnement artificiel, depuis les années 50, il représente une branche de l'informatique qui cherche à formaliser la connaissance humaine et le raisonnement de façon à obtenir des algorithmes qui simulent (en partie) la réflexion humaine et les mécanismes cognitifs.

Ce qui pose la question de ce qui reste, une fois notre « tête » avec ses fonctions, externalisée. Il ne reste pas le choix, nous devons avoir cette « tête » en permanence à portée de main et vivre « avec à côté ». Il n'est pas difficile de reconnaître que cette « tête » d'après son étrange proximité physique, elle pourrait se désigner comme ordinateur portable. Pour aller au bout de cette description caricaturale (peut être pas tant que ça ?!), nous ajoutons que cet objet qui représente notre part « intelligente » nous sollicite et en même temps nous séduit

⁹ La dénomination même de cette branche artistique n'est pas encore définie, on parle de « digital art, net art, art on line, etc. » A titre d'exemple, voire :

<http://www.fluctuat.net/blog/contributeurs/christophe-bruno.html> ou <http://artis.imag.fr/Projects/Cyber-II/> ou <http://interstices.info/prend-appui>

avec un nombre infini de fonctions. Il réclame l'exclusivité en offrant la facilité et la complexité, la présence anonyme dans un réseau vaste comme le monde. Finalement, c'est lui qui nous prend la tête.

Nous avons commencé par dire qu'au stade de l'oralité, le support du langage était le corps. Ensuite, l'homme a transposé sa parole à un support extérieur en créant ainsi l'écriture. L'évolution longue de cinq millénaires arrive à la rupture entre l'écriture et le support en même temps ou l'homme procède à une « transposition » de ses fonctions cognitives vers un support et il entame une rupture d'avec le monde matériel. Il nous faut nous rendre à l'évidence que ces ruptures affectent parallèlement nos deux compétences fondamentales, celle de la parole et celle de la « manufacture ». L'une ayant trait à des formes immatérielles, l'autre à la transformation de la matière. Le développement de ces deux facultés est simultané.

Nous pouvons retrouver cette simultanéité dans l'apprentissage du jeune enfant. Lorsqu'il acquiert la parole, il libère ses mains, c'est-à-dire il commence à marcher. Plus tard, l'apprentissage de l'écriture-lecture succède au repérage dans l'espace-temps, notamment il s'oriente « à droite, à gauche » et il se situe dans les générations de la parenté « avant, après ». La compétence de cette orientation abstraite sur une feuille n'est pas un acquis automatique. Il suffit d'observer la difficulté d'orientation spatiale et chronologique des personnes en alphabétisation ou « étant fâchées » avec l'écrit. Pour elles, mettre dans l'ordre chronologique des étapes d'une action, chacune représentée sur une vignette séparée (à la manière des vignettes d'une bande dessinée¹⁰) ou situer les événements de leur propre vie par rapport au présent ou plus difficile, par rapport à un autre événement dans le passé, relèvent des casse-tête stressants et impossibles à résoudre.

C'est encore Michel Serres qui attire l'attention sur le fait que les grandes révolutions concernent toujours « le dur », il entend par là, l'industrie, l'économie. Autant dire, le concret, le matériel. En revanche, dit-il, notre révolution

¹⁰ Cette tâche est particulièrement délicate à cause des représentations picturales : la lecture des dessins est une discipline à part entière qui est probablement acquise, tout au moins dans à un niveau élémentaire et disparate selon les individus, avant que l'écriture soit abordée.

d'aujourd'hui bouscule davantage « le doux » relatif à l'information. De notre part, nous souhaitons préciser que ce « doux » est notamment de l'humain. Autrement dit, si la transformation semble difficile à saisir, c'est peut-être bien parce qu'elle est réellement insaisissable, intérieure à l'homme : immatérielle, cognitive. Dans quelle mesure faut-il entendre « révolution cognitive » ?

L'académicien a parlé de message. Il nous semble qu'il aurait pu se référer à la communication, au langage ou aux échanges verbaux et ce qui, dans une plus large mesure, implique la relation entre les hommes. Nous pensons également que les révolutions précédentes aussi, elles ont touché les mêmes types de relations mais l'homme n'en avait probablement pas la même conscience. Était-il plus innocent ? Malgré tout, nous sommes porteurs de l'histoire qui et ce qui n'est point innocent. En fonction de ces expériences, nous façonnons notre présent auquel nous cherchons à nous adapter avec le souci de l'améliorer. D'après les tendances observées, les conséquences seront sûrement révolutionnaires. Si certains s'aventurent à les prévoir, ni notre compétence, ni notre envie ne nous laissent nous engager dans un tel projet. Notre attention est attirée par ce qui est bel et bien matériel, par ce qui y reste et ce qui s'y transforme sous nos yeux, entre nos mains de lecteur.

0.2 La méthode en préambule

*Je reviens (...)
aux ponts que je bâtis entre les choses
et que je préfère aux choses¹¹
Henri Michaux*

Ce mémoire retrace un parcours professionnel et réflexif étendu sur une période de dix ans. Il s'agit de l'évolution conjointe d'une finalité éducative et pédagogique, (explorer le rapport à l'écriture), et des études que celle-ci a inspirées. Cette finalité est conceptualisée et problématisée dans le cadre d'une recherche centrée sur les effets de sens de la matérialité des objets de lecture. Elle recourt à l'outil

¹¹ Henri MICHAUX, *Misérable miracle. La mescaline*, op. cit.

sémiotique pour l'analyse des processus de production de sens. Notre vœu est de rendre compte sur ces pages de nos tâtonnements réitérés, nos élans brisés et nos détours anxieux, à côté des avancements et des résultats tangibles que nous devons promettre.

En 2003, à la base des expériences professionnelles de formatrice en Français Langue Étrangère, en savoirs de base et en alphabétisation, nous avons entamé une réflexion sur le rapport à l'écriture dans les pratiques en atelier d'écriture. À l'origine de cette réflexion, il s'est trouvé une exclamation révélant l'étonnement teinté de reproche et de déception des participants : « ça n'a pas de sens ». Ensuite, la recherche universitaire a pu être reprise grâce à l'obtention d'une convention financée par l'ANRT.¹² La collaboration ainsi soutenue a permis de développer la réflexion dans la dialectique des théories et de la pratique sur le terrain. Elle a également représenté le défi de réconcilier des paradigmes qui apparaissaient souvent, à la première vue, incompatibles, notamment entre univers professionnel et langage scientifique. Il ne s'agit pas de présenter un rapport professionnel. Les considérations et les perspectives empiriques composent le contexte dont l'explicitation est concentrée sur le premier et le dernier chapitre de ce mémoire.

0.2.1 Faire écrire en atelier

Dans l'atelier d'écriture, il arrive que les participants se surprennent en lisant leur écrit à haute voix : « je comprends tous les mots, mais je ne comprends pas ce qu'ils veulent dire ensemble » ou « ce n'est pas ça, ce que je voulais écrire ». Comprendre et se comprendre leur importaient beaucoup. Aujourd'hui, il semble que c'est le contraire qui arrive. L'injonction lancée par les jeunes en formation qui déconcerte le plus les formateurs est la suivante : « C'est pas grave de pas comprendre ».¹³ Comprendre et se comprendre n'importent plus ?

Notre credo professionnel annonce qu'avant d'entreprendre un apprentissage, en l'occurrence celui de lire et d'écrire, il faut établir un rapport favorable à cet apprentissage. Dès lors, l'objectif fondamental de l'action de transmission vise ce

¹² Le cadre professionnel de cette convention sera présenté dans le chapitre. 5.1.2

¹³ Il s'agit de la même expérience citée en référence au dernier chapitre.

rapport-là. C'est-à-dire, ce ne sont ni les textes ni les livres eux-mêmes qui retiennent notre attention. D'ailleurs, ni même la lecture ou l'écriture, mais le rapport que l'homme établit avec ses propres pratiques de lire et d'écrire qui sont des pratiques de production de sens, d'objets de connaissance. Est-il possible de rendre compte de tels processus apparemment aussi personnels et fluctuants, soumis aux états d'âme de l'homme que son rapport aux choses ?

La perception sensible est le règne de la confusion. Mais l'enjeu du monde dévoilé par cette cognition n'est pas la connaissance scientifique, il est bien plutôt la détermination de la volonté pour agir. La cognition sensible est bien plus adaptée pour agir, se mouvoir, interagir dans le monde que ne l'est la connaissance scientifique, qui si elle me dit ce que sont les choses en elles-mêmes, ne me dit pas comment je dois me comporter avec elles dans mon quotidien.¹⁴

Motivée par le sentiment que Bruno Bachimont appelle « la cognition sensible », notre étude s'engage dans la perspective périlleuse de la construction des connaissances scientifiques et des expériences empiriques. Il s'agit donc, d'interagir et de mettre en interaction théorie et pratique.

L'apparence empirique, révélée par l'union de notre entendement avec les sens et l'imagination, nous donne les choses par rapport à nous, gouvernées par la finalité que nous leur accordons. Elles apparaissent dans un contexte fait de préjugés, dans un monde que la Culture a déjà modelé pour nous : l'éducation, l'histoire ont déjà élaboré le réel quand nous l'appréhendons dans notre cognition sensible. Dans l'apparence empirique, nous comprenons l'univers. (...) La cognition sensible nous révèle comment les choses sont porteuses de signification pour nous, comment ces significations sont des signes renvoyant à notre rapport aux choses. C'est pourquoi la finalité est le principe universel gouvernant cet ordre cognitif.¹⁵

La finalité est entretenue par le rapport aux choses, en l'occurrence le rapport à l'écriture. En faveur de l'apprentissage de la lecture-écriture (finalité) cette prise de conscience du rapport à l'écriture (objectif pédagogique) peut être favorisée par le recours aux outils qui modélisent le *faire* sémiotique (objectif opérationnel) dans des situations didactiques. Le pari consiste à observer et à décrire ce processus interactif qui est la lecture. Dans cette interaction, nous distinguons le *faire* sémiotique et le *faire* corporel. Le premier *faire* implique le geste mental,

¹⁴ Bruno BACHIMONT, *Le contrôle dans les systèmes à base de connaissances. Contribution à l'épistémologie de l'intelligence artificielle*, Paris : Hermès, 1992., p. 229-230.

¹⁵ *Ibid.* p. ?

cognitif, vise la construction de sens et par là, il se réfère au domaine du *dire* intelligible. Le deuxième *faire* est celui du geste corporel et vise la manipulation de l'objet-support.¹⁶

0.2.2. Adopter une approche sémiotique

Les constats évoqués plus haut sont centrés sur la production du sens. Dans la première situation - « ça n'a pas de sens » -, elle se pose à l'égard de l'écriture, tandis que dans la deuxième - « c'est pas grave de pas comprendre » -, elle se réfère à la lecture. Le changement de ce rapport au sens renvoie-t-il à un désintéressement à son propos ? La sémiotique consiste à « dire quelque chose de sensé sur le sens »¹⁷, résume Paolo Fabbri qui, en 2008¹⁸, situé au « tournant sémiotique », s'est interrogé sur l'inactualité et l'objectif de cette discipline. Nous souhaitons progresser dans un champ

(...) qui prolonge le geste sémiotique : étudier les articulations de sens à travers les différentes substances de l'expression. Il ne s'agit donc pas de séparer les différents signifiants (visuels, auditifs, etc.), mais de prendre en considération leur caractère synchrétique et de montrer les transferts et les passages des différentes syntaxes sensibles.¹⁹

La cohérence en œuvre dans les objets hétérogènes dont la « lecture » sollicite une « traduction intersémiotique » est au cœur de notre étude. Elle est particulièrement attentive aux effets de sens produits à partir des perceptions des différents organes sensoriels – notamment le toucher -, et du geste qui sont véhiculés par l'objet de lecture. De cette façon, nous admettons « la nécessité de tenir compte, dans la construction et la réception du sens, de la dimension technique et sensible des appareils de transmission du sens.²⁰ »

¹⁶ Cette conception des gestes est développée dans Margit MOLNAR, *L'objet-livre et ses espaces. observations sémiotiques dans la lecture de l'album « Moi, j'attends ... » de David Cali et Serge Bloch, édité par Sarbacane, Paris, 2005.*, Mémoire de M2, Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, 2009..

¹⁷ Paolo FABBRI, *Le tournant sémiotique*, Hermès-Lavoisier, Paris : Hermès-Lavoisier, 2008.

¹⁸ Notre référence est l'édition de 2008, dans *l'Introduction* de laquelle, l'auteur évoque le même titre daté de 1996, dont nous n'avons pas de connaissance.

¹⁹ Paolo FABBRI, *Le tournant sémiotique, op. cit.*, p. 29.

²⁰ *Ibid.* p. 30.

Située du côté de la réception, notre approche s'inscrit à « la narrativité [qui] étudie les problèmes des enchaînements d'actions et de passions²¹ » à la base de la description des observables.

La sémiotique cherche à comprendre les conditions de la production et de la saisie de la signification, à comprendre les relations et les opérations qui permettent à une pratique ou à un produit de l'activité humaine de « signifier » quelque chose, indépendamment de la communication et de l'intention, et sans considération préalable des unités qui les composent. (...) La valeur est, par définition, une différence : tel fait, tel phénomène vaut par rapport à tel autre, en ce qu'il diffère de lui. ²²»

La signification de l'objet observé est opératoire. C'est sa finalité, ce « à quoi il sert ». La manière dont il communique son mode opératoire renvoie à sa forme, à ses figures de surface. La relation praxéologique entre sa forme et sa fonction est mise en évidence par Michela Deni dans le concept de l'objet factitif.²³ Chaque objet comporte son protocole d'usage et des gestes corporels le suivent. Dans le cas de la lecture, ce protocole renvoie aux supports imprimés et numériques. « C'est par les lois sémiotiques que vont être gérées les interactions avec l'utilisateur (lecteurs), laissant à la psychologie le soin de rendre compte du fonctionnement cognitif particulier responsable de la légalité sémiotique. ²⁴»

Du moment où notre étude s'intéresse à la praxis, à la réception, elle adopte également un point de vue pragmatique. La démarche relève donc d'une conception sémio-pragmatique qui selon Roger Odin consiste à s'intéresser « en priorité aux grandes modalités de la production de sens d'affects (vs aus sens produit)ainsi qu'à leurs conditions de mise en œuvre. ²⁵» Cette approche centrée

²¹ *Ibid.* p. 87.

²² Jacques FONTANILLE et al., « Métiers de la sémiotique: textes recueillis à l'occasion du colloque Les métiers de la sémiotique, Limoges, 6-8 novembre 1997 », Limoges, PULIM, Université de Limoges, 1999.

²³ Michela DENI, « Les objets factitifs », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005.

²⁴ Bruno BACHIMONT, *Le contrôle dans les systèmes à base de connaissances. Contribution à l'épistémologie de l'intelligence artificielle*, *op. cit.*, p. 16-17.

²⁵ Roger Odin a élaboré cette démarche analytique dans un contexte cinématographique et il l'applique depuis 1983. Roger ODIN, « La question du public. Approche sémio-pragmatique », in *Réseaux*, vol. 18, n° 99, 2000, URL. /web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_2000_num_18_99_2195 .

sur le public cherche à répondre à la question suivante : « Sur quelle base le texte est construite ».

Enfin, notre projet consiste à modéliser des situations didactiques à l'issue des analyses sémiotiques des objets de lecture et les pratiques qu'ils induisent. Les modèles souhaitent mettre en évidence et mettre en acte le fonctionnement de ceux-ci, leur manière de *faire sens*. Ce pari engage le recours aux faits, recueillis par dix années d'expériences professionnelles, nourries et alternées des travaux de recherches qui les problématisent.

Comment rapporter en termes clairs et structurés ce parcours qui conjugue l'évolution des pratiques de lecture et d'écriture au cheminement d'une pratique d'enseignement, elle-même, en interaction avec cette évolution ? La modélisation formelle qu'elle entreprend se base sur l'analyse des observables – en occurrence, des objets de lecture -, dont la *manière d'être* peut être interprétée en termes sémiotiques par un observateur. Ainsi, la validation s'effectue, d'une part, en termes d'interprétation du modèle et de sa signification. D'autre part, les observations donnent lieu à la modélisation du parcours génératif sous forme de situations didactiques, plus concrètement, d'activités d'écriture et de lecture.

0.2.3 Émettre une hypothèse

Le cheminement de la réflexion se concrétise au moment où le regard tourne en arrière et embrasse tout le parcours. Sans parler d'aboutissement, nous faisons une halte sur ce chemin. Cette halte s'impose par le contexte actuel qui met en lumière la généralisation de la problématique de l'accès aux connaissances. L'origine de cette généralisation est attribuée à l'usage des nouvelles technologies au quotidien, volontiers rassemblées sous le sigle de TIC²⁶. Dès lors, nos questionnements pédagogiques sur le rapport à l'écriture se voient réactualisés et c'est leur réactualisation même qui nous permet de formuler notre hypothèse :

Les qualités matérielles de l'objet de lecture ont un effet différencié sur la réception de l'œuvre et par conséquent, influent sur le rapport à l'écriture.

²⁶ TIC, Technologies de l'Information et de la Communication, domaine qui est souvent élargi également à l'enseignement, devenant TICE.

En partant de la question de « ça n'a pas de sens » jusqu'à « c'est pas grave de pas comprendre », notre mémoire rapporte le développement de cette hypothèse. Avec l'apport de plusieurs disciplines scientifiques - sciences du langage et de l'éducation, psychologie développementale, neurologie, études littéraires et anthropologiques -, elle s'appuie sur la méthode rigoureusement structurante de la sémiotique. L'étude s'efforce de bénéficier de la pertinence hautement actuelle de cette approche de la signification et souhaite contribuer aux recherches sémiotiques sur le rapport entre le sensible et l'intelligible.

Le premier postulat de la sémiotique est que le monde du sens humain est intelligible, on est « condamnés au sens » dit Greimas. Le monde a une signification qui peut être interprétée. Le premier lieu où le sens se manifeste est celui des différences, dans l'écart de deux observables. Dès lors, l'observation et la description consistent à repérer les différences significatives, les traits distinctifs au niveau des figures de surface. Ce repérage se réalise sur le plan de l'expression, autrement dit au niveau des modalités sensorielles, visuelles, tactiles, sonores. L'analyse de ces phénomènes représente le moment où leur plan de l'expression s'articule avec leur plan de contenu et produit une signification.²⁷ L'analyse sémiotique produit un méta-discours aboutissant à un objet de connaissance à partir d'autres objets de connaissance.

Au bout du compte, l'unité d'analyse de la sémiotique n'est pas tellement le signe phénoménal, mais le lieu où apparaît le rapport entre une différence minimale et son discours dans l'ensemble signifiant, l'énonciation. D'où il apparaît que l'attention se fixe sur la manière dont ces plans s'articulent, se mettent en relation et sont organisés. Or la description de ces *manières d'être* des objets n'est possible qu'à travers leur réalisation par la praxis qui, elle-même, relève des *manières de faire*.

En ce qui concerne la *manière d'être* de ce mémoire, deux remarques d'ordre méthodologique restent à expliciter. La présence des références littéraires

²⁷ Selon la définition de Louis Hjelmslev, le langage est constitué de deux plans, plan de l'expression et plan du contenu, et de deux axes, axe paradigmatique et axe syntagmatique. Pour plus de précisions, voir Louis HJELMSLEV, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Minuit, Paris : Minuit, 1971 (1943).

pourrait troubler la visée scientifique de cette étude. Pour parler du rapport à l'écriture et de la réception, qui d'autres que les praticiens les plus authentiques du langage, les écrivains et les poètes, pourraient nourrir au mieux cette réflexion ? Malgré tout argument qui puisse juger leur présence impertinente ici, cette recherche non seulement leur doit beaucoup mais elle leur réserve une place d'honneur sur ses pages en espérant mettre en avant leur travail, leurs œuvres dédiés à l'écriture, au langage.

0.2.4 Plan du mémoire

La première étape aborde les particularités de l'écriture, aussi bien en tant qu'acte d'écrire que production de cet acte. À cette étape, des témoignages et des observations empiriques issus de l'animation des ateliers d'écriture servent à problématiser le rapport à l'écriture.²⁸ Ce rapport reçoit un éclairage original et déterminant par la théorie intégrationnelle de la sémiologie de l'écriture élaborée par Roy Harris²⁹. L'étude comparative de l'oralité et du *literacy* réalisée par Walter Ong³⁰ y apporte des éléments d'ordre axiologique. Il est question de comprendre comment les propriétés intrinsèques de l'écriture déploient leur pertinence sémiotique, dans l'acte d'écrire, d'une part, et dans la réception immédiate de la production écrite, d'autre part.

La deuxième étape de la recherche est consacrée au rapport entre l'écriture et le support. Les investigations se focalisent sur le rôle discursif du support. Cette hypothèse est mise à l'épreuve à travers l'analyse sémiotique des albums pour enfants et elle s'inspire des travaux de l'historien du livre, Roger Chartier et du sémioticien Alessandro Zinna³¹. Il s'agit de décrire et de comprendre comment les objets-livres signifient. La variété évidente des supports d'imprimés révèle l'interaction co-énonciatrice de la matière et du langage. Cette co-énonciation révèle, d'une part, leur unité comme un tout signifiant, d'autre part, leur unicité

²⁸ Ce thème développe une expérience menée en lien avec une recherche initiée en 2003-2004 lors de la préparation d'un Diplôme Universitaire d'Animateur d'Atelier d'écriture, à l'Université Paul Valéry, à Montpellier.

²⁹ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture*, Paris : CNRS Editions, 1993.

³⁰ Walter ONG, *Orality and literacy. The Technologizing of the World*, Routledge Taylor & Francis Group, London - New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2002.

³¹ Pour ces deux auteurs, voir nos références dans la Bibliographie.

comme caractère identitaire. Un indice particulièrement sensible de cette interaction variée et déterminante est le geste corporel du lecteur. Le geste de tourner la page, métaphore de la pratique de lecture et du contact charnel entre l'homme-lecteur et l'objet-langage, est remis en question par l'usage des supports technologiques.

La troisième étape s'intéresse à la problématique du rapport de l'écriture et du support dans le cas des œuvres de fiction numériques. Nos observations sont guidées encore par des travaux sémiotiques d'Alessandro Zinna, complétés par les théories artistiques de Jean-Pierre Balpe, Serge Bouchardon³² et d'autres créateurs du numérique. Avec l'analyse sémiotique de six œuvres à l'appui, elles permettent de rendre compte des nouvelles conditions de l'émergence de sens. L'exploration des propriétés physiques nous amène à constater, d'une part, la transformation du gestuel dans l'acte de lire et, d'autre part, la transformation du langage.

La quatrième étape développe les rapports de sens qui s'établissent lors de la lecture, envisagée comme interaction entre lecteur et l'objet de lecture. La pratique de lecture évolue suivant son support. « L'invention » d'une nouvelle activité artistique apparaît à l'ordre du jour, celle de *l'art de lire*. Parmi les *arts de faire*, en tant qu'un certain rapport aux choses, conceptualisés par le socio-sémioticien Eric Landowski³³ à la suite de Jean-Marie Floch³⁴, cet art-là a pour objet les livres imprimés et plus particulièrement ceux qui donnent corps aux œuvres littéraires, dotées d'une vertu éducatrice, à en croire au sémanticien François Rastier³⁵.

La cinquième et dernière étape revient aux problématiques du rapport à l'écriture dans une perspective pédagogique. Appuyé sur les résultats d'analyse concernant les modes de production de sens à la base des qualités sensibles, il s'agit de proposer des situations didactiques. L'enjeu de celle-ci est de mettre en œuvre et de faire prendre conscience du procès sémiotique dans un contexte linguistique et

³² Pour ces auteurs, voir nos références dans la Bibliographie.

³³ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom : essais de socio-sémiotique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004, 316 p. Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *Nouveaux Actes Sémiotiques n° 112*, 2009. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>.

³⁴ Jean-Marie FLOCH, *Identités visuelles*, Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

³⁵ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses Universitaires de France, 2013.

syncrétique. C'est l'énonciation en acte au niveau du *faire* syntaxique qui est à mettre en scène. Cette démarche se développe à partir de la théorie de « la clarté cognitive » élaborée par le psychologue Jacques Fijalkow³⁶. Les observations faites sur le fonctionnement du langage numérique nous permettent de renouveler le regard sur le langage verbal.

Ces nouvelles données du rapport à l'écriture, et dans une mesure plus large au langage, orientent nos investigations vers des horizons pluridisciplinaires qui, en même temps, en désignent les limites de celles-ci. Le non-aboutissement de notre recherche s'avère tout naturellement, du moment où elle s'intéresse au rapport à l'écriture, rapport vivant et en mouvement. Dans la mesure où l'avenir du langage est conjugué à celui de ses supports, son évolution semble étroitement liée à l'objet qui l'incarne.

³⁶ John DOWLING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat, 1984.

CHAPITRE 1 – Le sens de l'étrange

*Bien que notre écriture soit multi-fonctionnelle,
elle est restée coupée de notre parole,
et par la structure (lexique, syntaxe) et par l'usage social :
nous possédons bien deux langues.³⁷*
Roland Barthes

L'effet objectivant de l'écriture se produit au moment de la lecture ou de la relecture s'il s'agit de ses propres écrits. Les ateliers d'écriture plus que les lieux et les activités explicitement dédiés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, offrent un espace ouvert au rapport libre et libéré au langage écrit. L'expérience qu'ils permettent d'éprouver modifie considérablement le rapport à l'acte d'écrire. Les raisons de cette modification résident dans les spécificités intrinsèques de cette pratique langagière. Cependant, les moyens et les outils à les déployer seront mis en œuvre par le climat de confiance et le regard positif et réceptif que l'éthique des ateliers instaure à travers les relations interpersonnelles.

1.1 Le rapport à l'écriture

*(...) il y a au fond de l'écriture, une « circonstance »
étrangère au langage, il y a comme le regard d'une intention
qui n'est déjà plus celle du langage.³⁸*
Roland Barthes

Dans l'atelier d'écriture, pour que l'écrit se produise, il faut des personnes motivées par le désir d'écrire et il faut une proposition - appelons-la consigne d'écriture -, qui les aide à s'y mettre. Cette rencontre programmée est censée représenter un événement favorable qui lance le processus d'écriture. Ce n'est pas une chose facile. L'idée vient ou ne vient pas, mais c'est elle qui est attendue et doit se penser en mots.

³⁷ Roland BARTHES, *Variations sur l'écriture*, Paris : Seuil, 2000.

³⁸ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture. Suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris : Seuil, 1972.

Le danseur-chorégraphe pense en mouvement avec son corps entier, le compositeur pense en rythme et en mélodie avec son ouïe, le peintre, lui, pense en couleur et en forme avec sa vue. « De même que le rôle du poète depuis la célèbre lettre du voyant consiste à écrire sous la dictée ce qui se pense, ce qui s'articule en lui, le rôle du peintre est de cerner et de projeter ce qui se voit en lui³⁹ » estime Marx Ernst cité par Merleau-Ponty.

En regardant un ballet, on ne pense pas forcément à ce qu'il « veut dire », on se laisse porter par la musique et le spectacle des corps en mouvement. On pourrait toujours dire que « je ne comprends pas », mais le sens de la danse se conclut dans l'appréciation globale : « ça me plaît ou ça ne me plaît pas ou bof... ». De même, on ne pourrait guère désigner les « fautes » commises dans la chorégraphie d'un ballet, dans la composition d'un concerto ou dans le choix des couleurs d'un tableau. On pourra juste exprimer un avis plus ou moins compétent en la matière sans même que celui-ci ait une valeur de critique. Cependant, c'est totalement différent en ce qui concerne l'appréciation d'une écriture.

À la réception d'un écrit, on se sent obligés de « comprendre ce qu'il veut dire » et ce que l'auteur a voulu dire. Nous sommes condamnés au sens, dit Greimas. La musique, la danse, les images s'adressent à nos sens et s'interprètent au niveau des émotions. C'est le langage qui condamne au sens, à l'intelligible, et l'idée de n'avoir qu'un sens possible est tellement forte que l'homme est prêt à déclarer la guerre si la lecture de l'autre ne correspond pas à la sienne. Cette force performative du langage lui vaut son statut privilégié et central parmi les modalités d'expression.

1.1.1 Écrire en atelier

En décidant de participer à un atelier d'écriture, on choisit, donc, comme moyen d'expression le langage et on pense en mots. Autrement dit, le matériau travaillé est constitué de sons, de lettres, de mots qui ont été déjà vus, entendus et leur mobilisation requiert une certaine aisance. Il s'agit de s'échauffer comme propose le poète et animateur d'atelier d'écriture, Philippe Berthaut dans sa *Chaufferie de la*

³⁹ Maurice MERLEAU-PONTY, *L'oeil et l'esprit*, Paris : Gallimard, 1964. p. 30-31.

*langue*⁴⁰. Les consignes d'écriture stimulent l'imaginaire, remuent le vocabulaire et en même temps les orientent et les cadrent aussi. Le principal déclencheur de l'écriture est le langage. Un mot qui se réveille en réveille mille autres⁴¹ dit Patrick Chamoiseau dans *Écrire en pays dominé*. Et une fois réveillé, le mot vit avec tout ce que nous avons vécu en relation avec lui. Il ne vit jamais seul. Il signifie en interaction avec son environnement et sa vie se tisse en liaison avec d'autres mots. Le nombre de ces liaisons est infini et leur nature est imprévisible puisqu'elles reflètent la subjectivité des interlocuteurs. Les dictionnaires ne connaissent que les unions légitimées, constate Julien Gracq⁴² et rappelle que celles-ci relèvent des règles et de la loi qui ne reconnaissent pas les unions libres. Certes, ces unions légitimes représentent la clé de la communication courante pour ceux qui apprennent une langue comme langue étrangère.

Les consignes d'écritures, tels les dispositifs de l'Oulipo⁴³, invitent à transgresser ce type d'unions légitimes. Cette posture rebelle est impérative dans l'écriture en atelier. Elle défie le sens sensé des unions légitimes et ouvre la voie au changement du rapport au langage. Comment les consignes réussissent-elles à produire ce changement ? Tout d'abord, elles fixent des règles matérielles au choix des mots. Autrement dit, elles limitent le plan de l'expression sans intervenir de façon explicite sur le plan du contenu. Un exemple formidable de ce type de restriction est la suppression de la lettre « e » que Georges Perec s'est imposé lors de l'écriture de *La Disparition*.⁴⁴ Le respect de cette consigne matérielle mobilise les efforts de l'écrivain et ses mots, tout en répondant aux exigences de celle-ci, échappent à la censure des pensées voulues. Le texte semble découler d'un jeu de langage, dans lequel le sens recule au second plan derrière la forme. Il se crée grâce à la consigne qui peut être entendue comme un algorithme ou une formule, sinon un mode d'emploi qui renvoie à l'aspect mécanique de l'écriture.⁴⁵ Celui qui

⁴⁰ Philippe BERTHAUT, *La chaufferie de la langue*, Ramonville Saint-Agne : Erès, 2005.

⁴¹ Patrick CHAMOISEAU, *Ecrire en pays dominé*, Paris : Gallimard, 1992.

⁴² Julien GRACQ, *En lisant en écrivant*, Paris : José Corti, 1981.

⁴³ OULIPO, *La littérature potentielle*, Paris : Gallimard, 1973.

⁴⁴ GEORGES PEREC, *La disparition*, Paris : Gallimard, 1989.

⁴⁵ OULIPO, *La littérature potentielle*, *op. cit.*

écrit, applique à ces règles de jeu, y est presque pour rien. Il ne se sent pas entièrement responsable de ce qu'il a écrit.

1.1.2 « Ça n'a pas de sens »

Lors que l'idée se pointe, on sait ce qu'on veut écrire, dit Jean-Paul Michallet, mais on ne sait pas ce qu'on va écrire⁴⁶. Dans l'écart, retentit alors, la déception de « ça n'a pas de sens ». Elle surgit essentiellement dans deux situations. La première est liée à la morphologie et à l'orthographe des mots. Celui qui les a écrits s'attend à lire des mots conformes aux normes d'usage, enseignés dans les écoles, fixés par l'Académie Française et justifiables grâce aux dictionnaires et aux manuels de grammaire. Ce sont des mots et des écrits « sans fautes » qu'il a l'habitude de voir et de lire. Ses propres mots reflétant l'état de son « interlangue » le confrontent douloureusement à ses lacunes bien qu'ils lui permettent aussi de s'y reconnaître.

La deuxième situation se présente en lien avec la syntaxe. Les mots sont parfaitement reconnus, mais leur enchaînement ne fait pas sens dans l'esprit de celui qui les a alignés. Tout au moins, ils ne semblent pas venir de son intention. Dans les deux cas, une forme de langage involontaire et inconnu se produit qui crée une distance entre l'auteur et son écrit. Son texte semble être formulé dans une langue étrangère.

(...) l'écrivain ne répond pas au lecteur ; le livre sépare plutôt en deux versants l'acte d'écrire et l'acte de lire qui ne communiquent pas ; le lecteur est absent à l'écriture ; l'écrivain est absent à la lecture. Le texte produit ainsi une double occultation du lecteur et de l'écrivain ; c'est de cette façon qu'il se substitue à la relation de dialogue qui noue immédiatement la voix de l'un à l'ouïe de l'autre. (...) à cette proximité du sujet parlant à sa propre parole, se substitue un rapport complexe de l'auteur au texte qui permet de dire que l'auteur est institué par le texte, qu'il se tient lui-même dans l'espace de signification tracé et inscrit par l'écriture ; le texte est le lieu même où l'auteur advient. Mais y advient-il autrement que comme premier lecteur ? La mise à distance de l'auteur par son propre texte est déjà un phénomène de première lecture (...).⁴⁷

⁴⁶ Cette expression a été prononcée lors de la formation d'Animateur d'Atelier d'écriture, à l'Université Paul Valéry à Montpellier en 2003.

⁴⁷ Paul RICOEUR, *Du Texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Seuil, 1986, p. 139-141.

Le dénouement de la préoccupation inquiète de « ça n'a pas de sens » constitue l'enjeu principal du rapport au langage et à soi que les ateliers d'écriture peuvent orienter. Rappelons qu'il ne s'agit point d'atelier à visée thérapeutique. L'objectif et la compétence des expériences rapportées sont strictement d'ordre pédagogique et linguistique, menés auprès des personnes en difficulté face à l'écriture.

Quels outils pourrions-nous leur procurer et comment les leur apporter afin qu'ils puissent accéder à la lecture, à l'écriture et par là à tout un univers qui s'ouvrira ? Le travail est long, souvent pénible et les résultats « lisibles » sont rarement spectaculaires. Pourtant les acquisitions les plus nécessaires et les plus précieuses ne se mesurent pas « à la lettre ». La patience qui s'apprend, le rapport à l'écrit qui évolue et la confiance qui se reprend sont des étapes qui doivent précéder celles plus concrètes comme la maîtrise de l'alphabet, des sons et de leurs graphies. C'est en visant ces acquisitions moins formelles que les ateliers d'écriture peuvent contribuer aux apprentissages fondamentaux.

1.1.3 Une langue étrange

En apprenant à parler, l'enfant s'approprie le monde à travers sa langue maternelle. Il aura des mots pour chaque chose, chaque acte, chaque émotion, etc. dont il se servira pour exprimer ses pensées. Pour faire fonctionner ses mots, il apprend naturellement toutes les règles d'usage nécessaires pour que son discours soit reçu, compris. Cette langue qu'il fait fonctionner, elle le fait fonctionner à son tour selon ses règles, sa logique à elle. Elle forme la manière de concevoir, de dire et de décrire le monde. Alors, en maîtrisant cette langue, en la manipulant, il sera tout aussi maîtrisé, manipulé par celle-ci. Des locuteurs de langue étrangère partagent l'expérience de François Cheng qui observe que la langue d'emprunt lui est devenue une métalangue, elle lui procure un regard transcendantal.⁴⁸

Dans l'évolution de la maîtrise d'une langue étrangère, cette posture métalinguistique est précédée ou se complète d'un certain détachement affectif. Le locuteur sans connaître les nuances lexicales et les formes discursives appropriées,

⁴⁸ François CHENG, *Le dialogue. Une passion pour la langue française*, Paris : Desclée de Brouwer, Presses Asiatiques et Littéraires de Shanghai, 2002.

manipule la langue et produit des énoncés avec une certaine inconséquence ce qui peut créer des malentendus. Sans avoir un vécu affectif ni une boussole émotionnelle dans la langue non maternelle, il a du mal à bien peser l'impact affectif des mots. Leur effet peut être ressenti négativement comme positivement, tel un onguent français sur les brûlures espagnoles qui en désamorce la violence, exprime Michel Del Castillo.⁴⁹

La raison de cette posture métalinguistique et détachée qui caractérise le rapport de sens à une langue étrangère, se trouve dans le fait que l'apprentissage de celle-ci ne se fait pas « naturellement » comme dans le cas de la langue maternelle. Même dans l'apprentissage « en bain linguistique » ou « sur le tas », l'appropriation passe inévitablement par des voies métalinguistiques, ne serait-ce que pour traduire ou expliquer quelques mots. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus cognitif explicite. De ce fait, il impose un regard extérieur sur son objet de connaissance à acquérir. Ce même rapport cognitif est établi avec le langage lors de l'apprentissage de l'écriture.

1.2 Écriture, une langue étrangère

*j'écris ce que je n'ose pas dire
si on écrit, on voit les fautes
c'est mieux d'écrire parce que parler c'est moins sérieux
je voudrais écrire pour apprendre à lire
je ne sais pas comment on l'écrit, je ne l'ai jamais vu
écrire en français c'est deux fois plus difficile que dans ma langue
écrire c'est comme rêver⁵⁰*

1.2.1 L'air de la parole

Nous apprenons à parler avant d'apprendre à écrire. Nous parlons sans réfléchir sur la technique, sans effort. Dans certaines situations, nous cherchons nos mots, ceux les plus adaptés, les plus justes pour exprimer nos pensées le mieux. Puis,

⁴⁹ Michel DEL CASTILLO, *Le crime des pères*, Paris : Seuil, 1993.

⁵⁰ Témoignage des adultes en formation de savoirs de base, participants à nos ateliers d'écriture au cours de l'année scolaire 2007/08 à l'association Parole Expression, à Toulouse.

souvent, nous parlons pour ne rien dire, lançons des mots en l'air. Les paroles en l'air. Toutes nos paroles sont remplies d'air. Elles ne peuvent se faire entendre que par le souffle, elles se forment, se prononcent et se transmettent par l'air. Leur support est le corps. C'est bien l'air que nous respirons. L'air plein de paroles. Comment sont-elles, les paroles qui ne sont pas en l'air ? Elles sont écrites. Peut-on écrire des paroles en l'air ? Peut-on écrire comme on parle ?

Queneau a tenté de prouver que c'était possible. Mais dans son écrit, « ce n'est pas l'écriture qui est littéraire ; la Littérature est repoussée de la Forme : elle n'est plus qu'une catégorie ; c'est la Littérature qui est ironie, le langage constituant : ici l'expérience profonde. Ou plutôt, la Littérature est ramenée à une problématique du langage ; effectivement elle ne peut plus être que ça.⁵¹ ». Expérience qui n'a fait que souligner la distance qui sépare les façons de parler des styles d'écriture et qui reste à parcourir avant « la réconciliation du verbe de l'écrivain et du verbe des hommes »⁵².

En parlant, on fait appel à plusieurs compétences non-verbales qui complètent notre message. Face à notre interlocuteur, nous sommes, plus ou moins réfléchis, animés par notre réaction immédiate et spontanée. Dans une telle interaction on n'a pas le temps ni le réflexe d'instaurer la distance, même au prix de regretter d'avoir dit quelque chose trop vite. Un grand nombre de proverbes et de locutions nous invite à bien « mâcher » nos mots avant de les prononcer. Pourquoi retarder ainsi la parole ? La parole est réputée pour être facile, irréfléchie et surtout éphémère. C'est bien cette réputation qui retient ceux qui ont besoin du temps pour dire des choses, qui n'aiment pas parler. Souvent, ils préfèrent écrire.

Cet écart symbolique entre la parole et l'écrit ne s'est pas creusé avec l'évolution de l'écriture, il n'est pas non plus un héritage littéraire. Cet écart s'installe naturellement quoi qu'on fasse. Ce serait la distance de la longueur d'un bras et du temps que le mot prend pour traverser le corps et se dessine au bout des doigts sur la feuille. L'écriture prend du temps, les mots grouillent ou se cherchent, on ne sait jamais lequel arrive en premier au bout des doigts. En effet, il s'agit de geste et

⁵¹ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Seuil, 1972, p. 64.

⁵² *Ibid.*

de graphisme. De façon plus scientifique, Leroi-Gourhan⁵³ nous explique comment le rôle de la main comme moyen de création de l'outil équilibre le rôle des organes faciaux, moyens de formation du langage verbal. Ensuite, la main inaugurerait son rôle dans la création d'un mode d'expression graphique équilibrant le langage verbal. Il souligne que la création d'images et de symboles n'est pas directement dépendante du déroulement du langage verbal, mais réellement parallèle. Le langage « mythographique » suscite des associations mentales étrangères à une spécification rigoureuse des coordonnées spatio-temporelles comme la syntaxe linéaire de l'écriture. Dès lors, l'étrangeté du langage écrit doit être recherchée dans ses dimensions matérielles.

1.2.2 Ce que l'écriture fait

Il faut que l'écrit soit placé quelque part, déclare Roy Harris⁵⁴ et met en évidence le changement de régime sémiotique qui caractérise l'écriture. Le passage de l'auditif au visuel s'avère primordial. Sans intérêt aux techniques d'inscription elles-mêmes, Harris considère l'écriture comme un moyen d'expression bien plus puissant que l'oral. « Ce que la sémiologie peut apporter à l'étude de l'écriture, c'est sonder les raisons profondes de cette puissance. »⁵⁵ Selon sa conception qui rompt radicalement avec les autres études d'historiens, de linguistes, dans le cas de l'écrit, il s'agit d'une entreprise dynamique et créatrice par excellence qui échappe à la référence perpétuelle à la correspondance entre oral et écrit. Son concept « d'intégration » est plus proche de celui des neurologistes⁵⁶ qui cherchent à rendre compte de l'action réciproque des systèmes dynamiques en connexion, sous forme de synapses, au sein d'un dispositif système. Son affirmation est catégorique : l'écriture est le banc d'essai de toute étude sémiologique :

(...) parce que c'est l'invention de l'écriture, beaucoup plus que l'usage de la parole, et beaucoup plus que l'invention d'autres technologies, qui manifeste la capacité de créer, de contrôler et de développer, d'une façon consciente et voulue, des moyens

⁵³ André LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage*, Paris : Albin Michel, 1964.

⁵⁴ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture, op. cit.*

⁵⁵ *Ibid.* p. 10.

⁵⁶ Stanislas DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob, 2007, 478 p.

de communication qui peuvent servir non seulement à la création d'un ordre culturel durable, mais à l'élargissement systématique de l'intelligence humaine.⁵⁷

Comment l'écriture parvient-elle à remplir cette fonction universelle ? Harris place sa théorie dans une perspective d'analogie qui n'a aucune autre garantie préétablie qu'une certaine « capacité qu'ont les êtres humains de saisir la pertinence sémiologique, dans un contexte donné, de certaines similarités partielles. »⁵⁸ La similarité est entendue par rapport à ce qu'ils ont déjà vu, connu. Le contexte n'est pas l'ensemble d'éléments matériels qui sert à étayer et à conserver la configuration visuelle du signe écrit, mais, selon la théorie intégrationnelle, il exige déjà une interprétation des faits. Dans le cas de l'écriture, c'est l'interprétation du lecteur. C'est le point de vue du lecteur qui transforme un ensemble de données matérielles, pour en faire un ensemble sémiologique. C'est grâce au lecteur que tout ensemble écrit a une réelle existence sociale, c'est-à-dire, il existe en fonction de son intégration dans un contexte plus compréhensif, mais en même temps plus spécifique.⁵⁹

Au-delà d'être un système linguistique doté d'une syntaxe rigoureuse, l'écrit s'enrichit de nombreux contrastes non linéaires d'ordre essentiellement visuel et tactile qui ont des valeurs sémiotiques : «... la fonction intégrationnelle d'un texte dépend de la surface où cette forme est placée »⁶⁰. Cette approche attribue une valeur communicationnelle et une pertinence sémiotique à la typographie, aux contrastes chromatiques qui permettent une grande variété visuelle et significative dont chaque niveau fait appel à une relation syntagmatique. L'idée de la linéarité, selon Harris, vient de l'image du texte investie de la métaphore de la ligne. La parole n'a pas de « direction » qui impliquerait un mouvement dans l'espace, elle s'organise selon de repères logico-sémantiques et mnémotechniques. L'écriture n'existe qu'à condition d'être situé dans un contexte à dimension spatiale,

⁵⁷ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture*, op. cit. p. 20.

⁵⁸ *Ibid.* p. 115.

⁵⁹ *Ibid.* p. 150.

⁶⁰ *Ibid.* p. 236.

autrement dit matérielle. Cette réalité pragmatique et phénoménologique donne l'existence ontologique à l'unité de l'écrit et du support dans l'énonciation.⁶¹

Quant à la spécificité symbolique du système d'écriture, Harris propose le terme « équivalence synoptique » qui consiste à établir une relation entre signes et permet d'utiliser un signe à la place de plusieurs. Il place ce principe à la base d'une évolution sémiologique en lien avec le développement de ce système d'écriture qui exige une capacité d'établir des relations.⁶² Dès lors, on augmente l'efficacité et l'utilité mnémotechnique des signes, autrement dit, on fait des économies. En même temps, cette capacité lui attribue une efficacité paradoxale qui lui permet moins que de retenir, mais de renouveler le souvenir. Ainsi, l'écriture prend en charge la fonctionnalité de la mémoire externalisée. La capacité d'économiser est alors une propriété corollaire au fonctionnement intégrationnel de l'écriture et contribue à son statut de méta-signes. La lecture s'avère un acte méta-sémiotique lors duquel le lecteur effectue un « travail d'intégration sémiologique »⁶³ au niveau syntagmatique auquel s'ajoute encore, de toute évidence, l'appropriation interprétative du texte.

Harris estime que l'écriture n'existerait pas sans d'autres systèmes sémiotiques. C'est une vérité fondamentale dont l'oubli est à l'origine des faiblesses de la linguistique moderne, résumées dans son logocentrisme et livrant une « discipline sous vide ». « L'alphabet des linguistes est un alphabet en noir et blanc. On dirait qu'ils sont tous daltoniens. »⁶⁴ dit Harris. Le principe de base de la démarche

⁶¹ Le dessin s'installe également dans une dimension spatiale mais il n'est pas un système à inventaire comme l'écriture, limitée par un nombre défini de lettres. Mais selon Harris, l'analogie ne connaît pas de frontières. L'analogie est le domaine des interdépendances. Alors, ce n'est pas le nombre des segments qui identifie le dessin mais la composition totale. Il s'agit d'une logique optique qui permet la suppression de certains détails fondés sur des données biomécaniques, c'est-à-dire, visuelles et perceptuelles, sensibles. Il faut dire que la graphologie reconnaît ces catégories dans l'identification des graphies personnelles. On peut même trouver des traits de ressemblances graphologiques en fonction des langues d'origine ou plutôt en fonction des modèles d'apprentissage de l'écriture. Par exemple, l'existence des traits typiques des manuscrits russes, français. L'origine analogique des idéogrammes chinois est connue, d'où la conception de leur proximité au dessin.

⁶² Les « usagers » de l'écriture apprennent, intègrent cette capacité dans leur propre fonctionnement logique qui structure leur raisonnement et interviennent dans diverses activités cognitives (abstraction, spatialisation, etc.). Ce qui explique le rapport de l'alphabétisation et les structures du raisonnement.

⁶³ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture*, op. cit., p. 115.

⁶⁴ *Ibid.* p. 229.

intégrationnelle est la prise en compte d'autres langages que le verbal. Le terme « intégration » veut également dire qu'il ne s'agit pas d'établir la connexion entre systèmes indépendants, mais de rendre compte de la « fonction intégrationnelle du langage » au sein de tout le réseau de communication.

« (...) le signe n'est pas une entité matérielle discrète : sa manifestation matérielle - le geste, le son articulé ou la marque visible - n'est que le siège, la cheville ouvrière, d'un ensemble de fonctions sémiologiques.⁶⁶» Harris décrit la lecture comme interaction lors de laquelle l'écrit a le rôle de remplacer un geste par un texte. L'auteur présente le choix entre deux conceptions sémiologiques :

- L'écriture en tant qu'expression d'un message (rapport entre forme graphique et message) qui fait l'abstraction de l'objet-support ;
- L'écriture comme textualisation d'un objet avec un support qui est source des valeurs sémiotiques.⁶⁷

La première modalité propose l'analyse du message seul, aseptisé, *in vitro*, et fait l'abstraction de tout ce qui peut être pertinent dans la communication humaine. Enfin, la théorie de Harris fixe la matérialité primordiale de l'écrit et énonce que celle-ci lui assure une présence physique, laquelle a pour capacité intrinsèque la fonction sémiotique. La première fonction fondamentale qui attire l'attention à l'existence de tout signe, est le désir d'*être* communicant : « me voici, je fais signe ».

Le signe autocentrique élémentaire est fondé sur la présence. De manière pragmatique, cela veut dire que la signification se produit toujours dans des circonstances bien déterminées, sinon elle se présenterait autrement. C'est-à-dire, le signe, quel que soit son caractère matériel, n'est jamais autre chose que le produit de cette intégration. C'est cette intégration même qui le constitue en tant que signe. D'après Harris, nous admettons l'indépendance fondamentale de l'écriture en tant que nouveau procès de verbalisation prétendant au statut de langage.

⁶⁶ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture*, op. cit. p. 195.

⁶⁷ *Ibid.* p. 370.

Nous souhaitons souligner qu'il s'agit d'un moyen de communication indépendante de la parole ayant sa propre logique et ayant certaines formes qui ne visent pas du tout la représentation d'une langue orale. C'est un langage ayant des fonctions intrinsèques à sa matérialité qui le caractérise et qui lui confère un fonctionnement spécifique. Notamment, étant un support externe de la mémoire, l'écriture permet de fixer une communication à travers le temps et l'espace. En tant qu'inscription matérielle, elle passe de registre auditif au visuel ce qui rend possible une structuration de la parole. De ce fait, l'écriture rend possible la conceptualisation et la modélisation de la langue sous sa forme matériellement fixée et elle se en tant que système à part entière.

1.2.3 Ce que l'écriture dit

La dichotomie *oral vs écrit* ne satisfait plus la réalité langagière. « Notre compréhension des différences entre oralité et littéralité s'est développée à l'ère électronique, pas auparavant. Le contraste entre les médias électroniques et l'imprimé nous a sensibilisés au contraste qui se tendait déjà entre l'oralité et l'écriture.⁶⁸ » Les particularités de l'écrit ne pourront être bien comprises qu'au reflet d'une troisième forme verbale apparue avec le numérique. C'est à partir de cette corrélation que Walter Ong propose de formaliser les effets de sens de l'écriture que nous retenons, essentiellement ceux de l'ordre psychique et cognitif. Ces effets constituent des valeurs profondes qui caractérisent de façon intrinsèque le rapport à l'écriture au niveau axiologique. À ce titre, ils demeurent fondamentaux dans les processus d'objectivation dans l'acte d'écrire ainsi que dans le processus de subjectivation dans l'acte de lire.

« Plus que toute autre invention, l'écriture a transformé la conscience humaine. (...) Contrairement au discours oral qui est naturel, l'écriture est

⁶⁸ Walter ONG, *Orality and literacy. The Technologizing of the World*, Routledge Taylor & Francis Group, London - New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2002, p. 3. Nous traduisons : « Our understanding of the differences between orality and literacy developed only in the electronic age, not earlier. Contrast between electronic media and print have sensitized us to the earlier contrast between writing and orality. »

complètement artificielle. Il n'y a pas de moyen d'écrire 'naturellement.'⁶⁹ Cette remarque d'une grande simplicité et d'une grande pertinence mérite cependant une précision. Ong doit sous-entendre que ce qui est naturel dans l'oral, c'est la manière dont il peut se transmettre en tant que langue maternelle. Apprendre à parler une langue étrangère comme apprendre à écrire demande, de la même manière, plus ou moins d'effort intellectuel intentionnellement concentré sur cet objectif et sur l'objet de cet objectif. L'arbitraire des systèmes et les voies de leur acquisition sont tout aussi artificiels qu'il s'agisse de l'écriture en langue maternelle que d'une langue étrangère. Ni l'un ni l'autre ne se transmettent pas sans démarche explicitement formalisée. L'abstraction et l'établissement d'une convention que la mise en écrit nécessite, représentent une activité méta-cognitive qui n'existe pas dans l'oralité.

Ong remarque qu'à l'âge de l'oralité, l'exploration des espaces n'a pas été possible. Il a fallu assembler des surfaces pour les rendre perceptibles et prêts à explorer. La représentation matériellement extériorisée d'un phénomène est le premier palier de la connaissance et donc, du cumul et du développement des connaissances. Il cite le cas des atlas, des cartes géographiques, en Europe nés avec l'imprimerie. Ce rapport entre la représentation des espaces et leur exploration est également observé, par exemple, dans les études astronomiques des Incas et des Mayas qui possédaient l'écriture.⁷⁰ L'extériorisation consiste à mettre quelque chose à l'extérieur de son corps, l'inscrire sur un support ce qui permet de le *voir* vraiment, le structurer et le concevoir déjà et par là, l'instaurer en tant qu'objet, objet de connaissance. La vue isole, dit Ong. La distance physique instaure la distinction entre le sujet avec sa subjectivité et la part extraite de lui, devenu objet, déposé dans l'objectivité du monde. Ce qui arrive à l'âge de la prise de conscience du « moi » entre 18 et 24 mois de l'enfant en lien avec le développement du langage.⁷¹ Finalement, ce processus reste le même et il tend à s'approfondir tout au long de la

⁶⁹ *Ibid.* p. 81. Nous traduisons : « More than any other single invention, writing has transformed human consciousness. By contrast, with natural, oral speech, writing is completely artificial. There is no way to write 'naturally'. »

⁷⁰ En même temps, à la suite des propos de Michel Serres en introduction, ceci nous interroge sur l'effacement des contraintes spatiales suggéré par l'univers numérique et ses conséquences.

⁷¹ Françoise DOLTO, *Tout est langage*, Paris : Ergo, 1989.

Françoise DOLTO, *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris : Gallimard, 1994, 289 p.

vie. La prise de connaissance, en tant qu'apprentissage, réalise la réintégration de cet objet « enrichi » par son interaction avec le monde.

« La puissante réflexivité de l'écriture - augmentée aussi bien par la lenteur relative de l'opération d'écrire par rapport à l'oral que par l'isolement de celui qui écrit par rapport à celui qui parle - contribue à la prise de conscience (...) L'écriture comme nous venons de voir, accroît essentiellement l'activité de la conscience. »⁷² En plus de la distance, relevant de la dimension spatiale, qui instaure l'intériorité du sujet, un autre facteur apparaît en lien avec la dimension temporelle de l'écriture : le tempo du processus gestuel. En effet, l'écriture tout comme la lecture se déploie dans la durée.

En poursuivant ce raisonnement, Ong affirme que l'intériorité s'est accrue avec l'expansion de l'imprimerie. Il cite l'exemple de la lecture de la Bible dont l'interprétation individuelle confronte naturellement le lecteur à sa conscience et le pousse vers le stress de l'examen de conscience. Autrement dit, la lecture favorise la remise en question du lecteur et par là, elle produit un effet critique et éducatif.⁷³ La solitude matériellement imposée par les pratiques d'écriture et de lecture développe, ou tout au moins va de pair, avec la solitude psychologique.⁷⁴ Elles engagent le psychisme sur un chemin vers la pensée solitaire, introspective, intime qui cherche son compagnon, son âme sœur, parmi des figures marquantes de la littérature. Faire face à sa conscience, fonction paradoxale qui pourrait bien justifier une certaine impopularité de l'effort tant affectif qu'intellectuel que la lecture demande au lecteur. C'est par la même fonction que la lecture peut

⁷²Walter ONG, *Orality and literacy. The Technologizing of the World*, op. cit. p. 147. Nous traduisons: « The very reflectiveness of writing – enforced by the slowness of the writing process as compared to oral delivery as well as by the isolation of the writer as compared of the oral performer – encourages growth of consciousness out of the unconscious. (...) Writing, as has been seen, is essentially a consciousness-raising activity. »

⁷³ Rastier attribue cet effet aux œuvres littéraires, désignées « œuvres éducatrices ». François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses universitaires de France, 2013, p. 171-207.

⁷⁴ Roger CHARTIER et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidentale*, Paris : Seuil, 1997. Roger CHARTIER et (DIR.), *Pratiques de la lecture*, Petite Bibliothèque Payot, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2003.

conduire au « renforcement de soi », effet dégagé par le plaisir du texte selon Barthes⁷⁵.

1.3 Un espace de reconnaissance

*Les Belles-Lettres menacent tout langage
qui n'est pas purement fondé sur la parole sociale.
Fuyant toujours plus en avant une syntaxe du désordre,
la désintégration du langage ne peut conduire qu'à un silence de l'écriture.*⁷⁶
Roland Barthes

1.3.1 La vue de son écrit devant soi

À l'atelier, l'écriture a eu lieu, les mots sont posés. C'est « l'heure de la vérité » et celle des exclamations ou des silences. Comment ça a réussi ? Les premières inquiétudes portent sur la forme. Quelles formes donne-t-on aux mots quand on ne sait pas écrire ? Et l'animateur, peut-il accepter toute forme « illisible » de l'écriture ?

*Elle pite de leur silo les nové et lève.
Elle voudrai bi un le ferre mer il mi à par de mover élève.
Elle sons uni cône les trois mousquetaires.
Elle cave pi nu ce cérfire de leur u non.
Se pour ça toucher à leur à soseu.*

*Oui, je me suis corrigé par le correcteur d'orthographe de l'ordi, alors ?- sourit
P. en transmettant son poème.*⁷⁷

Il fait des efforts, il désire écrire, il écrit, en écrivant il crée une forme de langage. Il témoigne d'un état « personnel » de la langue que nous avons en commun. Est-il possible d'écrire sans lire ? Cela paraît incroyable, pourtant si, il y en a qui écrivent, mais ils ne sont pas capables de se relire. Leur écriture est illisible pour eux-mêmes et pour nous. C'est comment un écrit illisible ? Illisible dans le sens indéchiffrable, les mots ne sont pas identifiables, par conséquent, le texte tout

⁷⁵ Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, 1973.

⁷⁶ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture. Suivi de Nouveaux essais critiques*, op. cit. p. 58.

⁷⁷ Le poème et le témoignage de ce chapitre sont rapportés d'un échange avec P. T., un homme de 28 ans, en formation au cours du soir, participants à nos ateliers d'écriture au cours de l'année scolaire 2007/08 à l'association Parole Expression, à Toulouse.

entier est privé de sens. En appliquant la convention sociale en usage, nous n'arrivons pas à décrypter le texte de P. Cet écrit est comme un message codé.

Il est en souffrance de ne pas être capable de se relire. Il s'en étonne et sa déception le déstabilise jusqu'à son identité. Tout semblait si clair, si bien ficelé dans sa tête et voilà ! Pourtant si, il l'est toujours. Tout, dans ce texte, est clair. C'est une langue autre que celle de sa pensée, elle vient d'ailleurs. Elle aussi, elle a un code, il faut le déchiffrer.

On va les lire ensemble, tu m'écoutes et tu me dis ce que je devrais entendre:

Elle pite de leur silo les nové et lève.

Elles piquent de leur stylo les mauvais élèves.

Elle voudrai bi un le ferre mer il mi à par de mover élève.

Elles voudraient bien le faire, mais il n'y pas de mauvais élèves.

Elle sons uni cône les trois mousquetaires.

Elles sont unies comme les trois mousquetaires.

Elle cave pi nu ce cérfire de leur u non.

Elles savent bien se servir de leur union.

Se pour ça toucher à leur à soseu.

C'est pour ça il ne faut pas toucher à leur assos.

Comment ce texte s'est écrit ? En écrivant, P. il pense en mots qu'il veut écrire, il se les dit, il se les répète pour les mettre, son par son, syllabe par syllabe, sur la feuille. Même à la première lecture, il est en harmonie avec ces mots recherchés, récités, répétés dans sa tête, il reste complètement dans sa pensée. On pense plus vite que l'on n'écrit et cela représente un piège engloutissant ceux qui ne maîtrisent pas les formes en vigueur de la langue. C'est à la relecture qu'il ne se comprend plus. Il relit de nouveau, mais ça ne va pas mieux. Comment y reconnaître les mots familiers ? Lors de la transcription de sa pensée, un phénomène se produit, une forme non voulue se crée. Il y laisse glisser des confusions, des erreurs qui d'une part, lui sont propres, qui le caractérisent et font partie de sa « mythologie » personnelle.

D'autre part, le système du français est connu par tous, au moins on sait que l'on peut le connaître, car il est décrit et ses règles de fonctionnement le sont également. P. ne connaît pas ses propres écarts par rapport à ce système. Il se sent douloureusement à l'écart et il se bat pour s'approcher du code commun. Dans le cas de P., une difficulté supplémentaire intervient. Des déformations produites par le correcteur d'orthographe de son traitement de texte brouillent les pistes de l'identification des erreurs. Cette fonctionnalité peut desservir ceux qui ne connaissent pas l'orthographe puisqu'ils ne sont pas en mesure de reconnaître la morphologie adéquate du mot à intégrer dans leur écrit. Cette difficulté de choisir parmi les alternatives proposées par un programme peut aboutir à un tout autre résultat par rapport à ce que ce qui est attendu. C'est ce qui est arrivé au poème de P.

L'objectif de ce type de séances d'écriture est que l'écriture ait lieu. Toute forme d'écriture est digne d'*être*. C'est bien dans son existence que réside sa seule chance de salut : être lue, être reconnue. Attendre que son écrit devienne conforme aux normes, s'interdire d'écrire « à sa façon », signifierait que l'on se coupe le chemin de la correction, donc de la connaissance. Sans voir comment on écrit, on n'aura guère l'occasion d'ajuster son écriture à ce que l'usage correct du système exige. P est prêt, prêt à écrire et à lire son écrit, même plein d'erreurs. Bien sûr la violence a été grande. Une fois goûté au plaisir de ses mots, reconnus, le stylo aide à faire face, timidement ou avec insolence. Il ne veut plus de cette impression de ne pas être là où il faut.

La valeur de chaque écrit se forge lors de la lecture. C'est un travail nécessaire et complémentaire qui suit l'écriture du premier jet. Sans chercher forcément à sociabiliser les écrits par une correction, il faut les extraire de leur solitude et leur rendre une dignité, même humble. Comment lire un texte « illisible » ? En prenant le temps de le décoder et en l'élevant au rang de la forme possible, témoin d'un état de la langue au cours de son évolution. Dans l'exemple de P., selon sa mécanique d'écriture, ce sont les liens personnels entre sons et graphies qui forment son langage « témoin ». C'est un langage étrange. L'étrangeté se manifeste dans la morphologie de chaque mot.

Chez ceux qui « savent écrire », ce sont les liens syntaxiques entre les mots bien orthographiés qui créent des images inhabituelles et peuvent donner des sensations de l'étrangeté. P. n'est pas à l'aise avec la langue écrite, ils ne se maîtrisent pas. Il n'y pas de confiance dans leur relation, ni assurance, rien n'est sûr. P. déforme la langue écrite et l'écriture déforme les mots pensés de P. Quand P. a une pensée précise qu'il souhaite transcrire, il se concentre beaucoup sur la forme que ses mots devraient prendre. Sans être maîtrisé par le matériau qui est la langue écrite, il exprime sa pensée dans une « interlangue », intermédiaire, comme il peut, à sa façon, « comme il l'entend ». Sa relecture se décompose en deux étapes : la « remise en forme » de chaque mot, le déchiffrage et la « mise en sens » de l'enchaînement des mots.

Celui qui se laisse porter par la langue, en toute confiance et en toute sécurité, écrit les mots qui surgissent dans son esprit sans vraiment penser à la composition morphologique de chaque mot. Son écriture correspond à une autre échelle, à une unité supérieure : il écrit des mots, l'un après l'autre, à sa façon, comme il les entend venir dans sa tête. La relecture ne contient plus de déchiffrage, elle consiste directement à réentendre ces mots dans leur enchaînement. Stanislas Dehaene explique le sens d'un morphème se réalise oralisé.⁷⁸ La singularité de l'écrit se trouve dans la singularité de l'enchaînement dans lequel les mots défilent sur la page.

Les écrivains disent que leur écrit leur échappe, comme si ce n'étaient pas eux qui avaient écrit leurs textes : « je est un autre ». Comme Rimbaud, Michel Del Castillo⁷⁹ se demande si « je est un autre », « peut-être écris-je le roman d'un autre ? ». Julien Gracq constate également que « ses propres livres n'ont jamais pu vraiment lui tendre un miroir »⁸⁰. Une distance s'installe entre l'auteur et sa création. Au final, qui que ce soit qui écrit, il rencontre de nouvelles formes, imprévues qui donnent l'impression que ses textes sont écrits dans une langue étrangère. Chez P. la lecture se cherche au sein du mot, tandis que chez ceux qui savent écrire, elle se cherche au niveau textuel.

⁷⁸ Stanislas DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, op. cit.

⁷⁹ Michel DEL CASTILLO, *Le crime des pères*, op. cit.

⁸⁰ Julien GRACQ, *En lisant en écrivant*, op. cit.

À l'atelier d'écriture, on jubile, on fait l'expérience d'une renaissance, de la naissance d'un sens que l'on n'a pas voulu, pas attendu. Dans des proportions variables chez chacun, c'est un plaisir ou une angoisse de se voir surpris par les mots qui nous échappent, surpris par les rencontres des mots, leurs enchaînements, leurs formes, leur musique, leur rythme. Il est difficile d'admettre que la langue nous échappe. Après avoir eu à parcourir le chemin jusqu'à la page, les mots écrits semblent étrangers. La distance est là.

1.3.2 Mise à distance par la voix

À la lecture que les « ça n'a pas de sens » et les « c'est bizarre ce que j'ai écrit » s'éclatent. En écrivant, on ne se rend pas compte de la bizarrerie. Puis, à la lecture à haute voix, le texte ne passe plus, on ne se comprend plus, les mots ne reflètent pas l'idée que l'on pensait exprimer. Les mots sont là, noir sur blanc, mais ce n'est pas *leur* sens que l'on entend. Le sens se joue à la limite des mots, là où ils se touchent « presque tout dans le mot est frontière et presque rien n'est contenu »⁸¹. À la lecture chaque mot écrit est le support des formes sonores qui, elles, sont familières. Son contenu varie en fonction de son environnement et en fonction de la voix qui le formule. Un sens disparaît, cédant la place à un autre sens, le sens s'échappe toujours dans d'autres sens dit Blanchot⁸².

Qu'arrive-t-il au moment de la mise en voix ? La distance naturelle entre l'écrit et l'oral s'opère. À la première écoute, on y trouve du sens ou pas, le texte devient indépendant de son auteur. Entendu de loin, on le redécouvre et chaque fois où on l'entend on peut faire de nouvelles découvertes. Le texte est autonome et s'ouvre sur une voie à sens multiple. La sensation de ne pas comprendre est très désagréable et négative. Elle culpabilise, elle met en échec celui qui ne comprend pas. Peut-on expliquer ce qui a été écrit ? Peut-on être d'accord sur ce qui a été écrit ? En discutant, on réalise très vite que plusieurs interprétations avaient été faites. En faisant d'autres lectures, par d'autres voix, on entend un peu autrement aussi. À l'atelier, les questions trouvent leur réponse : le texte change, le sens varie.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Paris : Gallimard, 1995.

Le choix des mots est le choix des formes, pas celui des sens. « L'écriture artisanale, placée à l'intérieur du patrimoine bourgeois, ne dérange aucun ordre ; privé d'autres combats, l'écrivain possède une passion qui suffit à le justifier : l'enfantement de la forme. »⁸³ Par le choix de la forme, l'écrivain s'est inscrit dans son écart au monde. Chacun à sa manière, établit des rapports entre les mots, recourt à ses propres « liaisons enterrées »⁸⁴.

Les programmes prévoyant les contraintes formelles visent à déplacer l'enjeu de l'écriture du plan du contenu sur le plan de l'expression. Ils déjouent l'intentionnalité du *dire* en élaborant des dispositifs de *faire* et alors, « l'écriture neutre retrouve réellement la condition première de l'art classique : l'instrumentalité »⁸⁵. La contrainte des règles du langage relève de l'ordre de la forme. Si la maîtrise de celles-ci n'est pas devenue un automatisme, la formulation orthographique, grammaticale correcte mobilise l'attention qui a, du coup, moins de contrôle sur le « sens voulu » et les nuances sémantiques du propos. Afin de garder le contrôle, il arrive que l'on préfère écrire ce que l'on *sait* écrire. En résultat, ces écrits « stressés » de la forme offrent moins de saveurs, moins de couleurs, tel le langage des « linguistes daltoniens » caricaturés par Harris. Sinon, au contraire, l'écriture se réalise sous la dictée de ce qui se pense et la préoccupation de la forme se met en second plan. Il est toujours possible d'y revenir pour la correction. Dans ce cas, il s'agit d'un rapport à l'écriture moins « stressé » par le souci des règles.

Concentrer ses efforts sur les signifiants n'est pas la seule fatigue des cancrs de l'écriture. *Travailler fatigue*⁸⁶, affirme Cesare Pavese en intitulant ainsi l'un de ces recueils de poèmes. L'effort de « l'enfantement de la forme » est propre à l'écriture poétique qui investit la matérialité du langage. Elle œuvre dans la chair même des mots « nécessite de prendre conscience du rôle fondamental des signifiants, aide aiguïser son regard sur la combinatoire innombrable des lettres et des sons »⁸⁷. Au

⁸³ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture. Suivi de Nouveaux essais critiques*, op. cit., p. 58.

⁸⁴ Julien GRACQ, *En lisant en écrivant*, op. cit..

⁸⁵ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture. suivis de Nouveaux essais critiques*, op. cit. p. 60.

⁸⁶ Nous traduisons : « Lavorare stanca », Cesare PAVESE, *Lavorare stanca*, Torino : Einaudi, 1961.

⁸⁷ Philippe BERTHAUT, *La chaufferie de la langue*, op. cit. p. 28.

moment où on accepte le sens inattendu, échappé à la censure de la pensée pendant que l'attention se préoccupait des signifiants, on se sent moins responsable de cette production puisqu'on n'a pas voulu *dire ça*. C'est venu tout seul, on a laissé faire la langue. Cet écrit tourné ou détourné vers la forme se comporte exactement comme la parole poétique qui n'est plus la parole d'une personne mais il semble que la parole seule se parle, comme dit Blanchot.⁸⁸

Ensuite, à la lecture, les mots se déplacent encore, ils quittent la feuille et se mettent en voix. C'est alors que l'on finit par se reconnaître comme auteur des sens non voulus. « Pourquoi les choses ne se voient-elles que pour la deuxième fois ? »⁸⁹, se demande Pavese. Pour voir vraiment les choses, il faut les re-voir, l'avons-nous remarqué plus haut. Ce n'est que cette deuxième vue qui permet de saisir. Re-voir, suppose qu'il y a eu un éloignement, un passage hors de vue qui est la condition de la possibilité de revoir, donc voir. Le chemin de la perception et de la connaissance selon la philosophie chinoise – explique François Cheng⁹⁰ - traverse trois étapes :

- voir la montagne : aspect extérieur qui s'offre à la perception visuelle ;
- ne plus voir la montagne : aveuglement, obscurité, doute, questionnement ;
- revoir la montagne : voir de l'intérieur, se laisser pénétrer par l'objet, en prendre conscience et de « réintégrer » intellectuellement.

La connaissance se construit à travers ces mêmes étapes lors de la mise en écrit. En termes de modes d'existence sémiotique, l'écriture actualise un ensemble d'éléments virtuels en les externalisant. Ceux-ci matériellement réalisés se trouvent en tant que connaissance potentielle. Tandis que la connaissance se réalise lors de la lecture qu'il s'agisse de son propre texte ou celui d'un autre. Ce processus de production de sens, de connaissance suivant la formulation poétique de François Cheng se déroule de la façon suivante :

- voir la montagne : anticiper, planifier, penser à ce que l'on va écrire, avoir une idée, un certain état de connaissance ;

⁸⁸Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, op. cit.

⁸⁹ Nous traduisons : « perché non si vedono le cose soltanto la seconda volta », Cesare PAVESE, *Il mestiere di vivere*, Torino : Einaudi, 1973.

⁹⁰François CHENG, *Le dialogue. Une passion pour la langue française*, op. cit.

- ne plus voir la montagne : se perdre dans une réflexion, chercher et trouver des mots, des formes, être « aveuglé » par le langage et/ou le doute et/ la réflexion, la structuration ;
- revoir la montagne : voir son écrit devant soi, lire ce que l'on a écrit, en prendre connaissance, se rendre compte d'un nouvel état de connaissance.

La réalisation de ces étapes nécessite des conditions temporelles et spatiales adéquates. Il faut disposer du temps pour « voir », contempler, réfléchir pendant suffisamment longtemps pour « perdre la vue » et se laisser prendre par le doute. La mise en matière permet d'instaurer la distance physique. Elle est une condition inhérente à la vue. Quand on a l'impression de se voir dans une image, de s'y reconnaître qu'elle soit composée par soi-même ou par autrui, on ne se sent plus seul. On devient quelqu'un et « quelqu'un c'est celui qui est commun en tous »⁹¹ dit un autre poète, Hervé Piékarsky. Une reconnaissance se produit. Avec tout ce qu'elle comporte : sens, naissance, connaissance et reconnaissance. L'atelier d'écriture est un lieu de reconnaissance qui - en tant qu'espace de formation du rapport à l'écriture -, est fondé sur une approche matérialiste du langage.

⁹¹ Cours de Hervé Piékarsky lors de la formation déjà citée, Université Paul Valéry, Montpellier, 2004.

Synthèse du chapitre

L'étrangeté de l'écriture consiste en sa différence phénoménologique par rapport au langage oral : du registre sonore elle passe au registre visuel. Cette différence se manifeste par des aspects figuratifs, pragmatiques et axiologiques et lui confère un statut distinct d'un système autonome. Roy Harris définit l'écriture comme une sémiologie intégrative. Sa théorie identifie formellement l'écriture à la base des figures matérielles qui la déterminent dans son contexte de création et de perception. La matérialité fondamentale de l'écriture pourrait se résumer en l'affirmation de Harris : l'écrit doit être placé quelque part.

L'espace de l'écriture est celui où la pensée est externalisée de manière verbale. L'externalisation rend possible la conceptualisation du langage et de ce fait, elle en devient le modèle structural matériellement fixé. Leroi-Gourhan remarque que l'outil, le support, le geste et le langage interviennent simultanément dans l'acte d'écrire.⁹² Cette complexité établit un rapport à l'écriture qui est de nature méta-sémiotique et objectivant. L'objectivation va de pair avec la socialisation de la production écrite qui est formulée selon les règles d'un système conventionnel, accessible à d'autrui. Avec la structuration de « sa pensée sauvage » suivant la convention, celui qui écrit interagit avec le système. Une fois formulée, la pensée écrite représente un objet de langage, un objet de connaissance. L'effet de cette mise à distance est le développement de la réflexivité et l'intériorité de l'homme.

Lors de la lecture, ce processus se réalise dans le sens inverse. L'objet de langage est reçu, réintégré dans et par la subjectivité du lecteur. La condition principale de cette réception est la présence d'un support d'inscription qui donne lieu au langage. Comment ses spécificités matérielles interviennent-elles dans la réception ? Vont-elles influencer sur la production du sens lors de la lecture ? Ces questions orientent notre investigation vers l'objet de lecture.

⁹² André LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage, op. cit.*

CHAPITRE 2 – Les façons d’être d’un objet, nommé livre

*Peut-être existera-t-il plus tard des vestiges fossiles du réel,
comme il en existe des ères géologiques révolues ?
Un culte clandestin des objets réels, vénérés comme fétiches,
et qui prendront du coup une valeur mythique ?*
Jean Baudrillard

La question de la signification du support dans l’acte de lire a été largement laissée de côté. Bien que l’objet par excellence de cet acte soit le livre, celui-ci n’est considéré que comme « une histoire » à lire, sinon un texte à étudier. En effet, la problématique de la lecture et le rapport du lecteur au texte est traditionnellement abordée à travers des travaux d’orientation littéraire, linguistique, pédagogique ou herméneutique. Par exemple, *Les limites de l’interprétation* et *Lector in fabula* développent la question de la réception ainsi que la place du lecteur sans faire cas au support. Bien que, plus récemment, Eco⁹³ se préoccupe du futur du livre, en concluant ainsi : « n’espérez pas vous débarrasser de livres⁹⁴ », il n’argumente cet attachement au livre que par sa valeur esthétique et symbolique. Collectionneur d’incunables, critique et écrivain, son attachement n’est autre que son attachement au texte, en ne se basant que sur la valeur du texte d’auteur : « Le livre nous offre le texte »⁹⁵, dit-il. Pour lui, dans ce texte, Dieu passe et sa lecture est nécessaire à la formation de la liberté et de la morale des individus.. Il admet, comme une évidence, que ce type de lecture profonde ne peut être fait que sur le support papier. En ce sens, Eco nous pousse à nous interroger sur la fonction sémiotique du support dans la manière de recevoir l’écriture. À travers une toute autre approche

⁹³ Umberto ECO, « Vegetal and Mineral Memory: The Future of Books », présenté à Eminent Lectures, AleXandrie (Egypte), Biblioteca Alexandrina, 2003. URL : http://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf.

⁹⁴ Jean-Claude CARRIÈRE et Umberto ECO, *N’espérez pas vous débarrasser des livres*, Paris : B. Grasset, 2009.

⁹⁵ Umberto ECO, « Vegetal and Mineral Memory: The Future of Books », *op. cit.* Nous traduisons : « Book offers us the text. »

– neurologique –, la docteure Wolf arrive à la même conclusion quant à l'importance de ce qu'elle nomme « la lecture profonde »⁹⁶.

De son côté, la prise de position de Rastier rappelle, sans surprise, que « (...) loin d'être dépassé, le texte est devant nous. Même agrémenté d'images ou de musique, il ne se réduit évidemment pas à une suite de sons, de caractères, mais demeure la dimension essentielle de la culture et de sa transmission »⁹⁷. Tout en défendant la valeur du texte, notamment littéraire, il établit un lien étroit entre l'esprit managérial et les nouvelles formes textuelles induites par les technologies⁹⁸. Cependant, tous ces arguments laissent ouverte la question du rapport entre le support et l'écriture. D'après nos recherches, les historiens du livre sont les seuls à s'y être intéressés.

2.1 Pourquoi étudier le support ?

Tout lecteur confronté à une œuvre la reçoit dans un moment, une circonstance, une forme spécifique et, même s'il n'en est pas conscient, l'investissement affectif ou intellectuel qu'il dépose en elle est lié à cet objet et à cette circonstance. On voit donc que d'un côté, on a un processus de dématérialisation qui crée une catégorie abstraite à valeur et à validité transcendantes, et que d'un autre côté, on a de multiples expériences qui sont directement liées à la situation du lecteur et à l'objet dans lequel le texte est lu. C'est là l'enjeu fondamental pour une compréhension au XVIe comme au XXe siècle, de la culture écrite. [...] Ce qui est radicalement nouveau avec la révolution électronique qu'on vit maintenant, c'est qu'il n'y a pas de processus d'apprentissage transmissible de notre génération à la génération des nouveaux lecteurs.⁹⁹

⁹⁶ Maryanne WOLF, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, London (GB) : Icon Books LTS, 2008.

⁹⁷ François RASTIER, *Arts et sciences du texte*, Paris : Presses universitaires de France, 2001. p. quatrième de couverture.

⁹⁸ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses universitaires de France, 2013.

⁹⁹ Roger CHARTIER, *Livre en révolution. Entretien avec Jean Lebrun*, Paris : Textuel, 1997.

2.1.1 Le support au cœur des pratiques

L'historien du livre Roger Chartier tient pour acquis que la compréhension d'un texte dépend de celle des formes qui ont été et sont les siennes. Ses travaux nous informent sur le rapport entre signification et forme du livre, au travers de trois angles d'approche : les techniques de production des écrits, leur mode de transmission et leur réception. La mission de ses recherches est double : plaider pour la sauvegarde des objets de la culture écrite – identifiée à l'imprimé – et rendre intelligible la révolution du présent encore plus radicale que celle qui a imposé une nouvelle forme de livre – le *codex* – et de nouvelles manières de lire. Il entend par « révolution », la modification des modes d'organisation et de structuration du support de l'écrit. Dès lors, l'étude de ces modifications requiert donc d'autres termes de comparaison.

Partant des pratiques de lecture, Chartier met l'accent sur la transformation de la modalité physique – corporelle – de l'acte de lecture et, notamment, sur le passage de la lecture oralisée à la lecture silencieuse. D'autre part, il s'intéresse davantage aux fonctions de l'écrit qu'à ses modes de lecture. Il remarque, par exemple, une césure essentielle au XII^e siècle lorsque l'écrit, au-delà de la fonction de conservation et de mémorisation, est copié pour être lu et entendu en tant que produit d'un travail intellectuel. À partir de ce moment-là, et plus particulièrement à travers la lecture silencieuse, l'accès à l'écrit devient une source de connaissances et de développement personnel.

Le passage du *volumen* au *codex* instaure alors de nouvelles pratiques. Avec le *codex*, le lecteur acquiert de la liberté (*liber* est à l'origine du mot livre). Ce support libère également le texte, en lui permettant de disposer d'un espace limité et signifiant qui est la page. La mise en forme, les marges et les gloses structurent le texte et ajoutent des significations. Les métaphores entre le livre et le corps humain témoignent de son puissant symbolisme vis-à-vis des représentations et des opérations mentales spécifiquement liées à sa forme.

Dans une perspective sociale, Roger Chartier établit une relation d'interdépendance entre les conditions de la fixation, de la circulation et de la

conservation de l'écrit et les relations entre les hommes, les modes d'exercice et de critique du pouvoir ou encore les techniques intellectuelles. Il considère dépassée l'opposition entre les points de vue figés sur le rapport entre l'écrit et son public et ceux qui définissent la signification de l'écrit à partir de son fonctionnement linguistique. Il préconise, au contraire, de repérer les différences sociales dans les usages variés, qui permettent une pluralité et une mobilité des significations données aux textes par leurs lecteurs.

Une approche davantage centrée sur les spécificités de l'objet-livre est celle de la bibliographie qui a pour but de comprendre les relations entre la forme et le sens, en unifiant sciences de la description et sciences de l'interprétation. À ce titre, le bibliographe britannique McKenzie tient pour nécessaire la consultation des textes dans leur matérialité originelle¹⁰⁰. C'est ainsi qu'il entend articuler l'étude des textes, l'analyse de leurs formes et l'histoire de leurs usages. Il faut ici souligner que la bibliographie, à l'instar de Chartier, entend « prendre distance vis-à-vis de toutes les formes de critique littéraire (...) de considérer que la manière dont une œuvre a été transmise, reçue, interprétée a une quelconque importance dans l'établissement de sa signification »¹⁰¹. Autrement dit, sa question centrale est la production du sens, qui se fait dans l'articulation entre les formes et les interprétations. McKenzie montre alors que les facteurs socio-culturels et l'analyse morphologique, au lieu de s'exclure, sont nécessairement liés. Néanmoins, il se détache des applications sémiotiques, considérées réductrices, en soutenant que la bibliographie « s'intéresse aux phénomènes de transmission et aux données matérielles de la réception, elle peut faire des découvertes, qui ne sont pas pour autant des inventions de significations »¹⁰². Or, il semble ainsi limiter les potentiels analytiques de la sémiotique aux seules données linguistiques.

Revenons à Roger Chartier qui insiste, dans tous ses ouvrages, sur la nécessité de porter « une double attention à la matérialité des objets écrits, [et] aux gestes des

¹⁰⁰ En définissant la science de la bibliographie, McKenzie se réfère à des applications sémiotiques des travaux de Ross Atkinson, sans apporter plus de précisions. « Application of Semiotics to the Definition of Bibliography » in *Studies in Bibliography*, 33, 1980, p. 54-73. cité in Donald Francis MCKENZIE, *La bibliographie et la sociologie des textes*, Paris : Cercle de la Librairie, 1991, p. 25.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 49.

¹⁰² Simone BRETON-GRAVEREAU et Danièle THIBAUT, *L'aventure des écritures. Matières et formes*, Paris : Bibliothèque Nationale de France, 1998.

sujets lecteurs »¹⁰³. Il se refuse à penser la lecture comme un acte de pures intellection et interprétation, c'est-à-dire un acte dont les modalités concrètes n'importent pas. Si notre recherche rejoint clairement cette position, en même temps, elle souligne que les capacités d'analyses de la sémiotique ne s'arrêtent pas à des « formulations les plus abruptes qui localisent la signification dans le seul fonctionnement automatique et impersonnel du langage »¹⁰⁴. Cet avis paraît d'autant plus hâtif que, ni la recherche historique, ni celle de la bibliographie ne disposent d'outils adéquats pour valider l'hypothèse – que nous partageons – sur le processus d'appropriation des textes. L'historicité des livres, des lectures et des lecteurs peut-elle répondre à l'interrogation fondamentale de l'historien, qui est de savoir « comment saisir les variations chronologiques et sociales du processus de la construction du sens tel qu'il s'opère à la rencontre entre le « monde du texte » et le « monde du lecteur » (...) »¹⁰⁵.

Dans l'approche sociale de la réception, le bibliographe considère que le texte n'accède à l'existence qu'à condition qu'un lecteur se l'approprie. En considérant la pratique de lecture comme centrale, cette vision lui permet de combiner des démarches herméneutiques, phénoménologiques, esthétiques et sociologiques tout en gardant une posture fondamentalement historique. « De nouveaux lecteurs créent des textes nouveaux dont les nouvelles significations dépendent directement de leurs nouvelles formes »¹⁰⁶. Il met ainsi en évidence le fait qu'au fond il s'agit de deux variables : les compétences de lire et les formes dans lesquelles les textes se donnent à lire¹⁰⁷. Il nous paraît en effet important d'explicitier que la science du livre n'est pas celle de l'écriture – de la production – mais celle de la lecture – de la réception –, qui fait exister le livre. Dans la perspective pédagogique qui nous tient à cœur, il convient de citer le rappel partagé par Chartier et McKenzie : l'écriture, le contrôle de sa production, son

¹⁰³ Roger CHARTIER, « Lectures et lecteurs “populaires” de la Renaissance à l'Age classique », in *Histoire de la lecture dans le monde occidentale*, Paris : Seuil, 1997. p. 323.

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 321.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Donald Francis MCKENZIE, *La bibliographie et la sociologie des textes*, *op. cit.*, p. 49.

¹⁰⁷ Cette conception va dans le sens de cette étude qui envisage la pratique de lecture comme une interaction entre trois variables situées dans un contexte spatio-temporel donné. Voir notre schéma :Figure 40. La pratique de lecture**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**

emploi et son apprentissage impliquent toujours des rapports de pouvoir, entre ceux qui savent écrire et ceux qui contrôlent la diffusion de ce savoir.

2.1.2 Le rapport du support et de l'écriture

Une lecture qui ignore son support est-elle possible ? Elle ne serait qu'une lecture partielle se focalisant probablement sur le langage, la langue écrite, en négligeant les autres systèmes de signification. Pour pouvoir lire, il faut avoir un écrit devant soi. Lecture et écriture sont deux gestes complémentaires, qui se partagent le même espace, celui de l'objet écrit. Comme le dit Harris, l'écriture a lieu quelque part. Ce lieu d'inscription correspond au support. Il met ainsi en évidence la fonction sémiotique de la matérialité de l'écriture.

La possibilité de choisir le support qui s'adapte le mieux aux genres textuels et aux types d'objets de lecture que l'on veut produire se traduit par un *supplément de sens*. Par ce choix – dans lequel nous devons reconnaître l'intention de donner du sens –, le support déborde de sa fonctionnalité originelle et se voit doté d'une nouvelle fonction *lisible* de signifiant.

Quant au rapport de l'écriture avec le support, quelques précisions s'imposent. Afin de mieux comprendre l'articulation de ces concepts, il nous semble important de commencer par rappeler comment la relation entre l'écrit et ses supports a évolué. Nous allons alors voir que l'histoire du livre n'est autre que celle de l'écrit et de ses supports¹⁰⁸.

Depuis son apparition, l'écrit est inséparable de son support, avec lequel il a toujours évolué et continue d'évoluer. Son parcours de plus de cinq millénaires va de la tablette d'argile à la tablette électronique (Figure 1. Tablette d'argile

Figure 2. Tablette numérique). Témoignages éclatants de la manière d'unir l'âme et le corps, ces deux objets pourraient symboliquement résumer, en leur corps, l'état de l'évolution des techniques, des sociétés et du langage.

¹⁰⁸ *Ibid.*



Figure 1. Tablette d'argile



Figure 2. Tablette numérique

La première tablette, issue de la terre, est une masse d'argile dont sa chair rouge est marquée par des entailles cunéiformes. Malaxée, sculptée par la main de l'homme, elle est ensuite incisée avec un calame de roseau alors qu'elle est encore malléable et souple. Puis, elle passe par le feu, pour être durcie et résister à l'eau, à tous les éléments, défiant ainsi le temps. Il s'agit là d'un bout de mémoire entre nature et culture.

La deuxième tablette est un objet technologique qui enferme dans sa chair les secrets de sa création et les paradoxes de son temps. Pour l'utilisateur lambda, il est impossible de comprendre comment elle est faite. Elle prodigue des documents en quantité infinie. Sons, textes et images défilent et se superposent sans que l'objet lui-même change de corps. À l'opposé de la nature, sa vie dépend d'une source d'énergie artificielle, sans laquelle il reste « inanimé ». Bien qu'il doive être « allumé », il craint le feu ainsi que la chaleur. Privé d'alimentation, il ne sert plus à rien. Sa mémoire est vaste mais elle n'a pas encore fait l'épreuve du temps et, si lui-même est un objet de culture, sa culture est en mode virtuel.

Bien que quelque peu caricatural, ce bref rappel ontologique de ces objets d'écriture fait émerger les principaux questionnements sur le futur du livre. Ni technophobe, ni technophile, notre réflexion ne souhaite point débattre sur l'avenir des objets de lecture. Cependant, elle se consacre entièrement aux

pratiques dont ils sont les supports : l'écriture et la lecture. C'est du côté de celles-ci que nous nous engageons dans une recherche pour comprendre comment ces objets-supports fonctionnent, comment ils déploient leurs effets de sens et peuvent influencer la réception des œuvres ainsi que le rapport du sujet à l'écriture.

Au cours des 5000 ans, allant des premiers aux derniers modèles de supports de lecture, le livre imprimé perdure depuis plus de 500 ans. Comme la durée de cette union paraît insignifiante ! Comme cette union est incroyablement riche et marquante ! En revanche, du point de vue du lecteur – de l'homme alphabétisé –, la période de la Renaissance apparaît comme le berceau de l'affirmation de son existence et de son impact.

L'union d'un support et d'une idée est loin d'être le monopole du livre. En devenant un médium, le papier n'est autre que la matière sensible qui permet l'inscription et la communication de la pensée. La peinture ou la tapisserie ont également leur support physique et rendent perceptibles des pensées, des représentations. D'ailleurs, c'est bien parce que les supports incarnent et manifestent des idées qu'ils peuvent faire l'objet de destructions haineuses. Les objets-supports, eux-mêmes, « sans idées », ne pourraient rien. C'est leur unité qui est signifiante et significative.

La mise en texte est la formulation, par l'auteur, d'un sens au moyen des codes de la langue, et la mise en livre est la réalisation matérielle de la production écrite au moyen de divers supports. Ni la genèse de l'œuvre, ni la fabrication du livre ne représentent l'objet de ce travail. En revanche, en ce qui concerne l'évolution de l'objet-livre, nous ne pouvons pas négliger le rôle plus ou moins dominant des choix artistiques et des politiques éditoriales appuyées sur les études de marketing, elles-mêmes nourries, pour une large part, des recherches en sémiotique, soutenues à leur tour par des orientations économiques et politiques¹⁰⁹.

¹⁰⁹ À ce propos nous renvoyons au rapport de Bruno PATINO, *Le devenir numérique de l'édition. Du livre objet au livre droit. Rapport au Ministère de la Culture et de la Communication*, Paris : La Documentation Française, Ministère de la Culture et de la Communication, juin 2008.

2.1.3 L'objet de lecture

Il ne s'agit plus du discours *sur* les objets (la pub, le packaging, le design), mais aussi du discours *des* objets. Dans cette démarche, à l'étude du sens connotatif, il faut intégrer le sens qui provient de la *pratique* et de l'usage des objets. (...) C'est l'objet qui parle de lui-même par les valeurs qu'il apporte de par son *projet*, mais aussi par le discours syncrétique de sa pratique. À l'égard de l'objet, nous sommes invités alors à intervenir sur les critères d'optimisation aussi bien des valeurs intrinsèques que des valeurs communicatives, aussi bien dans le discours de l'usage que dans celui de la compréhension de l'usage.¹¹⁰

Un livre est donc une « espèce d'objet » bien particulière qui réunit ce que l'homme, à partir de son habileté productive et énonciative, est capable de créer : l'objet et le langage¹¹¹. Comme le souligne Zinna en insistant sur la réalité phénoménologique et pragmatique, « (...) il n'y a pas d'écritures (...) il n'y a que des *objets d'écriture* »¹¹². À partir du rapport entre la présence du langage et le degré d'interactivité du support, il détermine quatre types d'objets : *objets sans écriture*, *objets avec écriture*, *objets d'écriture* et *objet-écriture*¹¹³. Ce que nous désignons couramment comme « livre » correspond à l'*objet d'écriture* qui prend son origine dans « la rencontre entre un discours et son support matériel ». Par le terme « discours », Zinna entend l'intention de donner du *sens*, indépendamment de la variété du support et de la diversité des modalités d'expression qui le constituent.

Écriture et lecture sont deux activités complémentaires qui partagent le même espace, celui de l'*objet d'écriture*. C'est pourquoi il nous faut désigner l'objet du côté de l'autre activité dont il est la cible, c'est-à-dire du côté de la lecture. Le terme que nous adoptons pour définir le plus simplement l'ensemble de notre corpus est l'*objet de lecture*. Certes, ce terme englobe une assez grande variété d'objets concrets présentés dans cette étude, et il en existe encore beaucoup d'autres qui

¹¹⁰ Alessandro ZINNA, « L'objet et ses interfaces », *E/C Riviste on-line dell' Associazione Italiana di Studi Semiotici*, 2004. URL : www.ec-aiss.it/archivio/tematico/oggetti_design/oggetti_design.php, p. 28.

¹¹¹ Ce chapitre fait référence à Margit MOLNAR, *L'objet-livre et ses espaces. observations sémiotiques dans la lecture de l'album « Moi, j'attends ... » de David Cali et Serge Bloch, édité par Sarbacane, Paris, 2005*, Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, 2009.

¹¹² Version originale : « [...] non ci sono scritte [...] non ci sono che oggetti di scrittura », in Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura, teoria del linguaggio e ipertesti*, Meltemi, Rome : Meltemi, 2004, p. 88.

¹¹³ *Ibid.*, p. 127.

peuvent être « lus », c'est-à-dire être également porteurs de textes. Pour autant, le choix de ce terme s'appuie sur la typologie de Zinna et, en ce sens, notre *objet de lecture* permet de rendre compte de la signification de la valeur ajoutée apportée par l'objet-support.

La perspective d'une interaction entre le support et le langage (ou plutôt *les langages* : verbal et pictural) nous permet d'élargir les dimensions des instances énonciatives du langage matériel du support. Il s'agit toujours d'une seule unité énonciative – l'objet de lecture –, formée par la cohérence de plusieurs systèmes pluri-énonciatifs qui combinent plusieurs langages de manifestation, dont les effets de sens s'enrichissent mutuellement dans une organisation dynamique. Le monde sensible (images, objets) se situe dans le mouvement et dans l'instant, il est en train de se dérouler tandis que l'intelligible est différé, se déployant dans l'articulation, dans les discours superposés des différentes modalités :

(...) fondée sur la conviction intuitive de l'existence d'une signification autre, plus profonde, la lecture « verticale » à laquelle il procède lui permet de reconnaître des récurrences « anaphoriques » de certaines grandeurs du récit et, en même temps, des oppositions de « contrastes » entre les termes retenus, la narration n'apparaissant, dans toute sa figurativité débordante, que comme le « bruit » qu'il faut surmonter pour pouvoir dégager les principales articulations de l'objet, pour postuler ensuite une saisie mythique atemporelle de cette structure de base qui rend compte de la signification globale du texte.¹¹⁴

Il ne s'agit plus d'une lecture qui ignore son support. Autrement dit, les écrits n'ont pas d'existence en dehors du contexte d'une autre unité ou d'un support qui détermine leur usage. Il faut alors passer de l'étude de l'écrit – abstrait – à l'étude de l'objet – concret. La typologie distingue donc les *objets du faire* des *objets du dire*. Cette distinction paraît naturelle et évidente à l'œil nu. Pourtant, dans la pratique quotidienne, les fonctions qui en découlent peuvent se superposer et se con-fondre. Certains objets se situent justement dans leur entrelacs, ayant à *dire* mais aussi à *faire*. Depuis des années 1960, la sémiotique développe des recherches consacrées au *discours* tenu – et à tenir – par des objets traditionnellement considérés uniquement comme des *objets du faire*. D'autre part,

¹¹⁴Algirdas Julien GREIMAS, « Sémiotique figurative et sémiotiques plastique », *Actes Sémiotiques, Groupe de Recherche sémio-linguistiques, U.R.L.7 de l'Institut National de la Langue Française.*, Paris : Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales, C.N.R.S, 1984, p. 24.

nous trouvons de plus en plus à *faire* avec des objets habituellement considérés comme des *objets du dire*. Que *dire* et que *faire* du livre ?

Du fait de son syncrétisme impliquant la superposition de plusieurs langages, l'objet de lecture s'investit dans « un processus d'auto-détermination », tel que présenté dans la sémiotique plastique et la sémiotique poétique, qui se définissent toutes deux comme sémiotique semi-symbolique¹¹⁵. En considérant le système semi-symbolique sous-jacent à la dimension figurative et plastique, Floch explique la traductibilité des différents codes présents au sein de l'objet syncrétique – en l'occurrence, la bande dessinée –, par leur intelligibilité¹¹⁶ : les différents langages de manifestation correspondent à différents modes d'intelligibilité, ce qui permet de « découvrir ce que nous ne cherchions pas, *à priori* »¹¹⁷ et de « mieux voir ce qu'il y a à voir dans les images »¹¹⁸. En même temps, il désigne la relation entre le sensible et l'intelligible comme « un plaisir *intellectuel* et une expérience *esthétique* »¹¹⁹, sans préciser quelle est la passerelle qui relie les deux. Quel serait le dénominateur commun du « mode d'intelligibilité », du plaisir intellectuel et de l'expérience esthétique ?

L'analyse sémiotique des objets de lecture consiste à mettre en place les conditions reliant différentes catégories sémiotiques dans lesquelles les éléments perçus deviennent signifiants et se rejoignent pour former une instance d'énonciation globale, « donnant ainsi lieu à une lecture poétique fondée sur l'homologation de nouveaux formants poétiques avec des signifiés renouvelés »¹²⁰. Quelle est la nature de cette instance d'énonciation globale, source de « signifiés renouvelés » ? Greimas avance que c'est par le langage poétique, abolissant les frontières conventionnellement établies entre différents domaines de manifestation, que le

¹¹⁵ Algirdas Julien GREIMAS, « Sémiotique figurative et sémiotiques plastique », *Actes Sémiotiques, Groupe de Recherche sémio-linguistiques, U.R.L.7 de l'Institut National de la Langue Française.*, Paris : Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales, C.N.R.S, 1984, Jean-Marie FLOCH, *Une lecture de Tintin au Tibet*, Paris : PUF, 1997.

¹¹⁶ C'est ce geste de « traduction » que nous mettons en place dans notre geste mental de « lecture » dont nous avons parlé plus haut.

¹¹⁷ Jean-Marie FLOCH, *Une lecture de Tintin au Tibet*, Paris : PUF, 1997, p. 6.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 193.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 185.

¹²⁰ Algirdas Julien GREIMAS, « Sémiotique figurative et sémiotiques plastique », *op.cit.* p. 22.

texte, l'image et l'objet trouvent un dénominateur commun et peuvent se traduire l'un dans l'autre, en ouvrant une perspective à « la correspondance des arts ».

Le langage poétique apparaît dès lors comme un langage « universel », indépendant des modalités d'expression parce que susceptible d'être « parlé » par tous. Ceci pourrait être très rassurant car ça nous permettrait de le concevoir comme ce dénominateur commun aux domaines du *dire* et du *faire*. Toutefois, appréhendé du point de vue de la réception, reste à comprendre la manière dont il peut être entendu, saisi et compris. Ce qui nous renvoie au problème de l'intelligibilité. Finalement, à quel niveau et comment les effets de sens de ce langage universel sont-ils perçus ? C'est pourquoi nos investigations se poursuivent sur le plan de l'expression, notamment au travers d'un apport étranger à notre discipline, afin de permettre de ressentir ce que le contact physique avec le livre peut faire éprouver. Du point de vue de la réception, c'est à ce niveau-là que les premiers repérages se font et deviennent souvent décisifs pour le rapport qui s'établit avec l'objet¹²¹.

2.1.4 Pourquoi tourner la page ?

Dans le sens courant, ce qui est à *faire* lors de la lecture, n'est rien d'autre que tourner la page. La page est ce dispositif plan d'une surface d'écriture, une interface visuelle et plastique délimitant un espace d'inscription potentiel. Anne Zali¹²² nous rappelle que la naissance de la page revêt deux aspects : l'un est corporel, car elle se soumet au geste du scribe et au regard du lecteur ; l'autre est intellectuel, car elle s'organise en suivant le flux de la parole dont elle est la projection graphique. C'est ainsi que cet espace, aux limites restreintes, calqué sur le support et taillé à une dimension humaine, satisfait l'ergonomie de la communication par le geste et la parole. Structurée et subordonnée à la lisibilité du sens, la page est un espace d'ouverture à des sens possibles et au plaisir des yeux. La mise en page a alors des fonctions, essentiellement, rhétoriques et/ou esthétiques.

¹²¹ À ce propos nous renvoyons à l'ouvrage de Donald NORMAN, *Design émotionnel. Pourquoi aimons-nous (ou détestons-nous) les objets qui nous entourent ?*, Bruxelles (B) : De Boeck, 2012.

¹²² Anne ZALI et (DIR.), *L'aventure des écritures. La page*, BNF, Paris : Bibliothèque Nationale de France, 1998.

Il ne suffit pas de voir ou de lire la page, ni même – comme nous venons de le détailler – de sentir et de ressentir sa corporéité. Dans ce cas, elle ne serait qu'une affiche, une feuille volante. Selon notre acception, la page n'est jamais seule. Nombreuses, elles sont constitutives d'un dispositif qui inclut un geste qui leur est inhérent, celui de « tourner ». Ce geste consiste à faire pivoter le feuillet autour de l'axe central qui le relie à l'ensemble des feuilles superposées. Au pluriel, « tourner » devient « feuilleter » : il s'agit de traverser les espaces mobiles fixés autour de l'axe central et de les répartir en autant de surfaces que de pages à l'intérieur du livre. Tant que l'album est fermé, les surfaces de ses pages se superposent étroitement en se renfermant sur leur espace potentiel. Dès l'ouverture, la page sera cette surface en trois dimensions, dont l'épaisseur n'est que celle de son support qui embrasse les possibilités de l'œil et du corps. Le cadre limitant l'espace d'inscription met forcément de l'ordre, encadre en empêchant le débordement, et organise son contenu dans les limites du support, dans le rectangle de la feuille.

Précisons que, lorsque nous parlons de trois dimensions, nous évoquons l'épaisseur matérielle de la feuille qui est rarement mise en évidence dans le cas des livres imprimés. Pourtant, cette épaisseur se révèle lors du toucher et sera déterminante dans la saisie sensorielle. Les pages de la Pléiade, par exemple, celle des romans publiés par Actes Sud, comme tous nos exemplaires traités, exigent des manipulations appropriées et offrent des sensations spécifiques.

À partir de ce mouvement quasi automatique et anodin, la page se voit attribuer une dimension temporelle qui comprend à la fois le tempo et la durée. Aussi, ce geste dénonce une rupture fatale, voire une impossibilité de face à face quant aux deux côtés – recto et verso – de la page. Ils ne se verront jamais. Matériellement, en tant que feuille, elle divise l'espace, elle sert de cadre et de limite. Sa surface elle-même est un espace mobile qui mobilise autour d'elle un volume. Dans notre corpus, cet espace mobile est peuplé de constructions qui, telles des excroissances, remplissent et envahissent la disponibilité de ses bi-dimensions.

Il s'agit d'un seul geste continu qui identifie sans ambiguïté l'activité à laquelle elle s'applique. Mimé, il permet de reconnaître l'acte de lire et d'imaginer aisément le

type de l'objet qui le guide. Revue, magazine, quotidien, livre de poche, album, chacun de ces imprimés se feuillète et se regarde en fonction de leurs dimensions et de leurs configurations matérielles. Or, la représentativité de ce geste l'a fait rentrer dans les locutions les plus usitées de la langue française.

Si la définition de ce geste semble s'écarter de notre sujet, nous lui accordons une valeur éminemment culturelle et universelle qui rend hommage non seulement à la page mais aussi au livre. « Tourner la page » c'est cacher le contenu de la précédente et, par métaphore, l'oublier volontairement. Or, cacher et oublier sont des actes qui ne sont justement pas prévus dans les protocoles de lecture puisqu'ils signifieraient une fragmentation totale, une discontinuité fatale qui « casserait » l'œuvre en autant de bribes que de pages. En même temps, cacher et oublier ne sont possibles que par la présence des limites matérielles, autrement dit celles du support. Cette expression courante joue sur un paradoxe entre l'écriture, qui se veut continue, et le support, qui ne peut être que discontinu.

La pertinence sémiotique de la page réside justement dans ses limites qui font jaillir une tension – elle-même source de l'énergie organisatrice qui l'élève au statut de dispositif. Pour reprendre Anne Zali, « tout fait système et entre en signification promettant à la pensée du sens », ce qui permet d'« extraire son corps du chaos », comme le précise Emmanuël Souchier¹²³. Selon nous, la page matérialise la rencontre du geste et de l'écrit, autrement dit du *faire* et du *dire*, et elle apparaît alors comme susceptible de représenter l'univers des livres imprimés et la pratique sous-jacente.

D'après ces arguments, notre intérêt pour les gestes – notamment celui de « tourner la page » – réside dans le fait que ce geste-là identifie l'objet au niveau de la praxis. En fonction des figures plastiques et de la configuration matérielle de l'objet-livre, ce geste varie et caractérise un livre donné. Dès lors, les critères d'observation se focalisent sur l'énoncé de l'objet. Il s'agit alors d'appréhender la signification du geste dans la réception globale. De quoi dispose-t-il pour discourir ?

¹²³ *Ibid.*, p. 24.

2.2 Corps en présence, analyse d'albums

*Dés que l'attention se porte sur l'émergence de la signification à partir de la sensibilité, c'est le siège et le ressort de cette sensibilité, le corps et la chair, qui réunissent les deux plans du langage.*¹²⁴

Jacques Fontanille

Dans notre recherche, la sémiotique intervient comme une méthode d'analyse qui permet de dégager des rapports de sens à partir d'observables, en l'occurrence les qualités sensibles des objets de lecture. D'après la proposition de Zinna¹²⁵, la description sémiotique (productive ou interprétative) se distingue de l'herméneutique par la reproductibilité de la procédure qu'il adopte dans le cas de récurrence d'un phénomène : reconnaître, identifier et organiser les régularités des phénomènes, retrouver ce qu'ils ont en commun et le fonctionnement qui les rassemble. Par ses compétences, la sémiotique peut intervenir dans la structuration des systèmes de signification et dans la production des objets de sens que nous appelons également « objets de connaissance ».

2.2.1 Un petit tour des pages

Bien que les sources et les recherches sur l'histoire des livres animés restent encore fragmentaires et dispersées, nous savons que c'est à partir du XVI^e siècle que les techniques d'animation s'élaborent, se dynamisent et se renouvellent. Par exemple, les plus anciennes, les volvelles – du latin « *volvere* », tourner –, apparues au XII^e siècle, sont des disques de papier insérés dans les pages et tournés par le lecteur, à la manière d'un cadran – soit par l'intermédiaire d'une ficelle, soit directement à la main –, par le lecteur (Figure 3. Volvelle, Ramon LLull). Leur invention et leur application sont toutes deux motivées par un souci pédagogique et viennent en appui au texte. Il s'agit de faire intervenir un mécanisme, par ailleurs étranger à l'objet-livre, au service de l'objectif de la lecture : comprendre des faits scientifiques.

¹²⁴Jacques FONTANILLE, *Soma & séma: figures du corps*, Paris : Maisonneuve & Larose, 2004, p. 88.

¹²⁵ Alessandro ZINNA, *Décrire, produire, comparer, projeter*, PULIM, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2002.



Figure 3. Volvelle, Ramon LLull¹²⁶

Ce système est resté utilisé pendant le Moyen Âge – dans les manuscrits –, puis à la Renaissance – dans les livres imprimés relatant des thèmes divers, mais écrits exclusivement par des scientifiques passionnés. Les plus beaux et les plus interactifs de ces documentaires traitent de l'astrologie, des mathématiques, de la médecine et des voyages des grandes découvertes¹²⁸.

Dès la seconde moitié du XVII^e siècle, l'introduction des animations est liée aux objectifs didactiques et éducatifs adressés aux enfants. Conformément à sa devise « Deluctando monemus » – instruction par le plaisir et inspiré de *Quelques pensées*

¹²⁶ Ramon LLull, philosophe catalan (1232-1315). Source : <http://spectacularlibrary.wordpress.com/>

¹²⁸ A titre d'exemple, citons l'ouvrage le plus largement diffusé – ayant connu plus de 60 rééditions – : la *Cosmographie* (1524) de Petrus Apinius (1495-1552), mathématicien et cosmographe allemand, étudié dans les écoles, en particuliers dans les collèges jésuites. Le plus ancien livre à système édité en français et existant aujourd'hui est probablement l'*Astrologiae Nova Methodus* (1655), de l'astrologue capucin Yves de Paris (1588-1678). Sa renommée est aussi due au fait que sa seconde partie – *Fatum Mundi* – a fait l'objet d'un procès en Bretagne et l'ouvrage a été condamné "au bucher" en raison des prédictions maléfiques envers certaines puissances d'Europe. Pour citer un ouvrage dans lequel apparaissent, à côté des volvelles, des rabats et des volets, nous faisons un clin d'œil à notre « païs » en choisissant le *Calendrier perpétuel de lunaison* (1728), conçu par le père astronome toulousain, Emmanuel de Viviers (1666-1738). L'exemple par excellence de livres à volets est *Catoptrum microcosmicum*, du médecin allemand Johann Remelin (1583-1632) et qui représente les organes du corps humain, découpés et superposés, comme si l'on assistait à une autopsie. Cette technique d'animation et de représentation ayant recours à des pièces mobiles perdurent jusqu'à aujourd'hui.

au sujet de l'éducation (1693) de John Locke –, l'éditeur anglais John Newbery inaugure un secteur éditorial, entièrement consacré aux livres animés. Dès lors, ce type d'ouvrage sort du domaine scientifique et part à la conquête de publics lisant pour le plaisir. Ensuite, dans le courant du XVII^e siècle, les inventions pour animer les pages se multiplient. C'est ce dont témoignent, à partir de 1765, les *Arlequinades* de Robert Sayer à la maison Dean, qui laissent entrevoir l'entrée dans l'âge d'or du livre animé (au XIX^e siècle). Les livres de cette collection contiennent, par exemple, des pages pliées en quatre. L'image y est horizontalement découpée au centre, ce qui permet l'ouverture vers le bas et vers le haut. Ce système à rabats, finalement plutôt simple, crée pourtant un effet de surprise, tout en faisant évoluer l'histoire.

Au milieu du XIX^e siècle, la littérature jeunesse devient un genre à part entière. Cette période correspond à la scolarisation des enfants en France (1830) et à l'émergence d'éditeurs spécialisés. Au-delà des livres scolaires et des manuels, l'illustration s'impose toujours, dans les livres pour enfants, comme un moyen nécessaire à la pédagogie et au divertissement. De nouvelles inventions voient alors le jour, à l'instar des tirettes grâce auxquelles l'image, comme d'un coup de baguette magique, sort littéralement de son cadre.

Plus près de notre corpus d'analyse, il convient d'évoquer l'état d'évolution des livres actuellement accessibles au lecteur lambda. Depuis 1929, date à laquelle Louis Giraud et Theodore Brown publient le *Daily Express Children's Annual No. 1* – tout premier livre pop-up¹²⁹ –, le papier (matériau principal) devient architectural et sort du plan du livre. « Il s'érige en sculpture, de façon masculine, il s'élabore en découpe de façon féminine », dit Philippe UG (nom d'artiste), ingénieur papier et éditeur « bimédia » imprimé et numérique¹³⁰. Ce type de livre est très populaire, notamment auprès du lectorat adulte des Etats-Unis, d'où il est originaire, et en Angleterre, où quelques 300 titres sortent chaque année.

¹²⁹ Source :

http://www.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2049243_2048646_2048993,00.html

¹³⁰ Voir le site de l'auteur: <http://www.ruedespromenades.com/qui.php?qui=14>

Par ailleurs, les artistes contemporains incluent dans leurs projets artistiques des techniques séculaires, à l'exemple de celles que nous venons de présenter, en les ouvrant à la cohabitation de la matérialité du papier avec la technologie numérique. « Les gens veulent mettre le livre dans l'ordinateur, nous, on met l'ordinateur dans le livre. Rien ne remplace l'objet physique pour avoir des émotions. Le support papier parle à l'affect, l'écran non », témoigne Étienne Mineur, co-fondateur de la maison d'édition « volumiques », lorsqu'il évoque leurs conceptions hybrides dépassant toute imagination¹³¹. Ses livres cherchent à concilier le *codex* en papier, en intégrant des procédures « high tech », et se définissent comme des « livres électroniques en papier » (Figure 4. Livre électronique en papier). Ils s'offrent en 3D, s'ouvrent au virtuel, se mettent en mouvement, se feuilletent tout seul, font disparaître l'écrit ou l'image et communiquent par leur voix. Ils ne sont donc pas simplement interactifs mais semblent aussi être actifs et autonomes : une fois « mis en marche », leur déploiement n'est plus soumis à l'intervention du lecteur. À la manière d'un robot – monté sur une pile ou rechargeable –, ils se déplient, tournent les « pages » et évoluent aussi bien dans l'espace que dans le temps, selon un programme algorithmique bien déterminé.

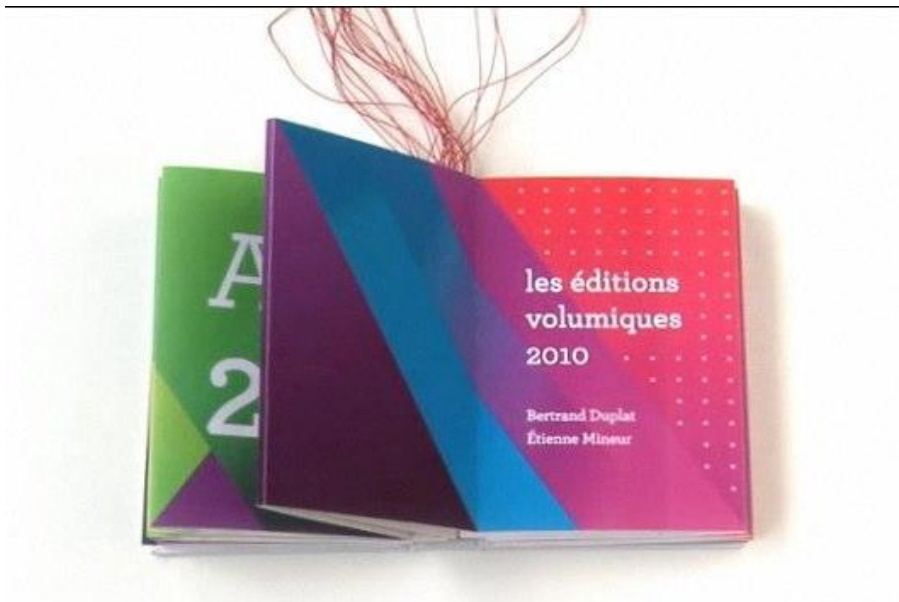


Figure 4. Livre électronique en papier

¹³¹ Etienne Mineur et Bertrand Duplat, designers et co-fondateurs qui ont créé cette maison d'édition en 2010. Voir leur site : www.volumique.com/

Qu'il s'agisse du « livre dans l'ordinateur », élaboré avec divers procédés de transposition, ou de « l'ordinateur dans le livre », le rapprochement du texte et de la technologie se traduit au niveau du support par des solutions indéniablement ludiques, intégrant des mécanismes extra-linguistiques. Ces livres animés tentent d'unifier le format livre et la mécanique, le plaisir de la manipulation et de l'instruction. S'agit-il de livres, d'objets ludiques, ou bien encore de jeux et de robots ?

L'animation des objets de lecture tend vers la gamification. En quoi consiste-t-elle ? De l'anglais « game » (jeu), il s'agit d'un transfert des mécanismes du jeu vers des situations d'apprentissage, des situations de travail ou des réseaux sociaux. Ce concept indique une évolution didactique et méthodologique qui réitère le principe de « Deluctando monemus » adapté aux possibilités des supports contemporains. Le moteur fondamental de tout jeu est le plaisir de jouer, ce qui permet de susciter l'engagement de l'utilisateur-joueur et de focaliser son attention. Ses mécanismes particuliers mobilisent le goût du défi et de la compétition mais également des comportements collaboratifs et solidaires, ainsi que la réactivité et l'adaptation, en cas d'échec. Ainsi *serious games*, jeux à réalité alternée, chasses au trésor, résolutions d'énigmes et attributions de points sont autant de techniques de plus en plus utilisées dans les domaines de la culture et de la formation, pour capter l'attention du public en le poussant d'une position plutôt passive à celle d'acteur, par le biais d'une interactivité avec le contenu et le support.

Sans nous attarder davantage sur les techniques d'animation, nous tenons à évoquer l'un des derniers concepts éditoriaux, apparus chez les libraires. En effet, l'objet-livre imprimé ne cesse de se réinventer. L'édition .2¹³³ publie des livres au format 10 x 7 cm, à l'italienne, avec des feuilles très fines, presque transparentes, comme du papier de soie (Figure 5. Objet-livre, publié par l'édition .2) Ces petits livres se placent dans la paume de la main, à la manière d'un smartphone, et ils peuvent se feuilleter avec le pouce pendant que l'autre main reste libre. Ce format se propose comme une solution radicale à l'équation encombrement-poids-confort de la lecture.

¹³³ Démonstration de cet objet-livre ultra-poche : <http://www.editionspoint2.com/page-format-ultra-poche.htm>



Figure 5. *Objet-livre, publié par l'édition .2*

Si, aujourd'hui, les nouveaux supports technologiques – tablettes numériques, smartphones, etc. – conduisent à de nouvelles manières de lire, cela s'est fait suite à des performances technologiques qui rendent possibles l'émergence de nouvelles formes de contenus, hybrides et multimédias. Le phénomène du jeu s'observe tant dans les pages imprimées que dans les pages électroniques. En même temps, d'après l'exemple de l'Édition .2, l'objet-livre se réinvente également en intégrant, dans la configuration de son support, des paramètres et certaines qualités qu'il emprunte aux objets technologiques.

2.2.2 Le point de vue des analyses

Dans nos analyses, la sémiotique apparaît comme une méthode¹³⁴. Elle permet de répondre aux questions suivantes : comment cela signifie ? Comment le sens se produit ? Tandis que l'herméneutique interroge ce que cela veut dire. Quel sens est produit ? Ainsi, le travail sur la problématique du sens semble être partagé entre le plan de l'expression – au cœur de la sémiotique – et le plan du contenu – au cœur

¹³⁴ Algirdas Julien GREIMAS et Joseph COURTÉS, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1993

de l'herméneutique. L'interprétation de la signification des valeurs sémiotiques ne peut donc nullement se passer de l'herméneutique.

Après l'étude des manifestations pertinentes (analyse du corpus), il s'agit de faire des projections d'un système de signification. La description ne constitue pas l'objectif mais l'outil visant à décomposer le discours du support, à en dégager du sens. L'analyse a pour l'objectif de déterminer les unités pertinentes qui le composent (figures, articulation, isotopies, etc.). L'inventaire de celles-ci fournira des éléments qui seront susceptibles de composer d'autres combinaisons, notamment, des objets de sens modélisé. La modélisation s'ouvre à des projections généralisées mettant en évidence des processus communs. L'analyse répond, d'une part à la découverte des textes esthétiques à valeur individuelle, révélant leur système semi-symbolique ; d'autre part, à l'objectif d'identifier des processus communs qui émergent des objets particuliers, de pratiques particulières.

Dans leur ensemble, les travaux consacrés aux albums jeunesse ne s'intéressent guère à la valeur signifiante du support. Dans son étude sur le rapport texte-image dans un corpus d'albums de l'éditeur, Michel Defourny¹³⁵ remarque que la fonction essentielle des illustrations est de permettre de « sentir » le texte, bien avant de le comprendre. Selon lui, les compositions graphiques visent la réception au niveau émotionnel et non pas la compréhension du texte. Elles contribuent au développement de la sensibilité réceptive au niveau du graphisme et de l'art plastique. Pour notre travail, la pertinence du regard de Defourny réside dans le fait qu'il mette en évidence l'hétérogénéité de la réception, en distinguant son côté sensible de son côté intelligible, et qu'il souligne le rôle du développement de la sensibilité réceptive. Celui-ci mérite des investigations plus poussées, notamment sur une réception complète des œuvres. C'est ce à quoi nos analyses s'intéressent.

Pour Sophie Van Der Linden¹³⁶, le paradoxe de l'album réside dans le rapport texte-image. Elle montre que les albums adressés aux enfants relèvent d'une grande complexité, notamment du fait de l'articulation de plusieurs modalités

¹³⁵ Michel DEFOURNY, *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Paris : Ecole des Loisirs, 2013.

¹³⁶ Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2006.

d'expression. L'auteure attire l'attention sur l'humour perceptible dans la narration – un humour qui n'est pas accessible aux enfants. Les références culturelles et les clins d'œil que les auteurs d'albums glissent volontiers dans leurs œuvres créent des liens avec l'adulte, probablement plus proche de leur génération que l'enfant à qui l'œuvre est lue. La superposition des discours émergeant des illustrations et des discours textuels complexifie alors l'interprétation. Il nous semble que cette complexité représente une richesse incontestable, propre aux albums et qu'elle leur attribue une capacité à offrir un intense plaisir intellectuel et une expérience esthétique. Au sujet de la matérialité de l'album, Van Der Linden observe, de façon pragmatique, que les pages, parfois cartonnées, facilitent la manipulation par les tout petits. Elle remarque que la configuration matérielle interne, organisée essentiellement autour de la pliure, est au service de la narration. Autrement dit, elle note l'articulation et la co-énonciation du support et de l'écrit. Notre pari consiste à approfondir cette observation, en la focalisant sur la réalisation de cette articulation.

Pour ce faire, les analyses suivantes sont articulées autour de trois points de vue :

- L'interaction est fondée sur les potentialités « discursives » du support. Ce sont ses propriétés sensibles – y compris les spécificités intrinsèques à sa matérialité – qui entrent en ligne de mire. Il faut donc les décrire.
- Les caractéristiques plastiques s'articulent avec d'autres modalités constitutives : graphiques, iconiques et verbales. C'est leur articulation qui les différencie et les identifie parmi d'autres objets. Et c'est en fonction de celle-ci qu'ils déploient leurs effets de sens lors de l'interaction avec le lecteur. Il faut alors décrypter leur façon de produire ces effets.
- Ces effets ont un certain impact dans le rapport du lecteur à l'objet et à la pratique qui permet de projeter leur devenir respectif. Ces effets sont à évaluer selon une échelle axiologique.

Précisions que les albums présentés n'ont point la prétention de représenter un échantillon exhaustif de leur genre. Le choix des exemplaires du corpus s'est effectué selon les critères suivants :

- la présence simultanée des ouvrages dans un même espace-temps : à l'exception du *Petit Chaperon rouge* nous appartenant, tous font partie des ouvrages de la Bibliothèque Josè Cabanis de Toulouse ;

- la configuration architecturale de l'objet-livre correspondant au format traditionnel du *codex* : pas de kit, coffret, livre-CD ou d'autres types d'albums existants ;
- la présence de plusieurs modalités en articulation : texte, image, animation ;
- la variété de la manipulation par rapport à la relative banalité des formats *codex* : ouverture horizontale – *Le Petit Chaperon rouge*, au format longiligne ; *Moi, j'attends...*, au format pop-up ; *Alice au pays des merveilles*, en flip ; *Le grand voyage d'Hortense*, avec deux entrées ; et *Les migrants* ;
- le texte relève de la fiction : il ne s'agit pas d'un manuel, d'un guide, d'un documentaire ou d'autres genres de ce type.

2.2.3 Lire, c'est dur ...

David Cali et Serge Bloch, *Moi, j'attends ...*, Paris : Sarbacane, 2005.¹³⁷.

Le choix d'un support n'est pas sans intention. Ici, la couverture à elle seule résume et annonce l'univers poétique qui repose sur l'articulation des modalités texte-image-objet (Figure 6. *Moi, j'attends...* (couverture)) Une rhétorique de l'ambivalence se met en effet à l'œuvre de manière spectaculaire : c'est un livre et/ou une enveloppe.



Figure 6. *Moi, j'attends...* (couverture)

¹³⁷ L'analyse qui suit s'appuie sur des extraits du mémoire de Master 2 entièrement consacré à la lecture de cet album, dans lequel nous avons découvert une très grande richesse sémiotique. Cette fois, notre attention porte sur ce qu'il représente en termes d'interaction corporelle.

Cet univers esthétique se construit également sur un autre choix des auteurs : les qualités intrinsèques des procédés plastiques. Le brillant de la fenêtre, le collage du fil rouge et des étiquettes et le graphisme se réfèrent chacun à une catégorie isotopique fondatrice du projet artistique que nous découvrons. Avant même la prise en main du livre, celui-ci promet une relation physiquement interactive. Le lecteur est invité à prendre position et à procéder à l'ouverture du livre ou de l'enveloppe. Bien sûr, l'hésitation gestuelle est feinte. C'est au niveau de la praxis : au moment de l'ouverture, l'objet s'identifie en tant que livre. Soulignons d'ailleurs la dimension factitive de « l'enveloppe » qui s'efface tout naturellement par le geste. Quant à l'identité du destinataire, toutes ces significations peuvent intervenir, en fonction de la perception de chaque lecteur.

Le geste se trouve dicté par l'objet : il faut le tenir dans les deux mains ou, mieux encore, le poser sur une table suffisamment large pour qu'il puisse s'étaler complètement. Ce format s'avère un actant très actif qui va amplifier les potentialités fonctionnelles et/ou esthétiques de l'espace intérieur et marquer l'identité de l'objet¹³⁸. C'est donc l'objet qui agit sur les modalités de *faire* du lecteur. Afin de quitter « l'enveloppe » pour rentrer à l'intérieur de l'album, son *vouloir faire* se soumet au *faire* factitif de l'objet.

Vu la disposition des composantes textuelles et icono-plastiques qui participent à la même syntaxe narrative – malgré leurs natures différentes –, notre lecture portée par le regard doit suivre un parcours inhabituel. Lors de la lecture, le lecteur construit toujours le sens dans un va-et-vient permanent entre codes et signification. Il s'agit d'une gymnastique « oculaire » qui se met en place et qui réalise physiquement « l'articulation des modalités », en faisant évoluer l'histoire lors de ses mouvements. Remarquons que ceux-ci ne sont pas imposés par l'accès au sens. Le lecteur peut bien se contenter du sens qu'il saisit au premier coup d'œil, sans gymnastique. Dans ce cas, il perd, bien évidemment, le fil de l'histoire. Car le sens que le lecteur peut tirer de la première lecture de l'image (ou du texte) se voit modifié par les informations reçues à partir de l'autre modalité et dans

¹³⁸ Jacques FONTANILLE et Alessandro ZINNA, (DIR), *Les objets au quotidien*, Limoges : Pulim, 2005.

l'articulation de l'ensemble des modalités ; ceci du fait de la co-énonciation multimodale¹³⁹.

Ces pages presque « vides » ne peuvent ni *dire* ni *faire* autrement qu'en mettant en valeur leur propre présence. C'est ainsi que, par leur dimension et leur blancheur, elles soulignent la relation texte-image-espace blanc qui permet le mouvement de la pensée et entraîne celui du corps suivant le regard. Dans la tradition chinoise, où l'écriture et le dessin conservent une relative proximité, et où l'impression des écrits et celle des dessins se fait selon les mêmes procédés de fabrication, l'espace « vide » à une grande importance. « Le Vide n'est pas, comme on pourrait le supposer, quelque chose de vague ou d'inexistant, mais un élément éminemment dynamique et agissant. Il constitue le lieu par excellence où s'opèrent les transformations »¹⁴⁰.

Le geste se raccourcit et s'amplifie, le tempo s'accélère ou ralentit. Cet album rend un bel hommage au dispositif de la « page » qui, faute de pouvoir s'offrir de la continuité, demeure une négociation avec la durée, en sollicitant le lecteur à « tourner la page » ou, au contraire, à tout embrasser d'un seul regard en l'installant dans la contemplation¹⁴¹. Chaque page de cet album fait appel à l'intensification de l'investissement corporel habituel dans l'acte de lire, à savoir le mouvement des mains et celui de la tête, du regard. Par conséquent, nos gestes corporels et mentaux sont synchrones. Comment cette intensité se manifeste-t-elle ? Pour répondre à cette question, voyons un exemple d'une planche.

La configuration du dispositif matériel du livre dicte le premier regard qui, dès l'entre-ouverture, nous positionne du côté de la page de droite. Il s'agit d'un endroit stratégique qui est occupé par le personnage dessiné (Figure 7. J'attends de grandir). Cependant, la lecture commence en haut, du côté gauche de la page de

¹³⁹ Ce processus sera abordé en détail plus loin, lors de la présentation de la lecture indépendante des modalités.

¹⁴⁰ Anne ZALI (DIR.), *L'aventure des écritures. La page*, op. cit. p. 161.

¹⁴¹ Parabole, malgré nous, qui rend hommage à son tour, à la page du livre imprimé, relayée par l'écran, l'interface numérique.

gauche. Or, il s'agit d'un endroit culturellement et cognitivement impliqué¹⁴². Effectivement, dans cet exemple, le texte se situe exactement à cet endroit.



Figure 7. *J'attends de grandir*

L'espace interne longiligne se déploie en même temps que les yeux arrivent au bord gauche, là où le fil apparaît sur la feuille. Grâce à la hauteur réduite de la page, ce même coup d'œil nous permet de croiser le texte qui est situé à sa place, c'est-à-dire en haut, à gauche. Désormais notre regard embrasse tout l'espace textuel et plastique.

Ce que nous percevons a l'air très simple : le dessin épuré, minimaliste et expressif se connecte sans effort au texte qui est tout aussi simple. Le fil – attache figurative et figurée – et le blanc étendu qui invite à grandir, contribuent tous deux à cette connexion entre sémiotiques. Sur ce point, il nous faut rappeler la narrativité intrinsèque du mode plastique : le collage et le découpage. Bien qu'ils soient reproduits à l'impression et n'ont pourtant pas de lien direct avec le geste corporel de lire, ils révèlent une importance capitale concernant le corps du livre. Dès la couverture, c'est d'abord le collage qui retient notre attention.

« Le collage ne doit pas coller »¹⁴³ dit Anne Beyaert-Gerlin au sujet de ce procédé qui maintient de manière ostentatoire l'hétérogénéité en laissant voir la surface

¹⁴²Dans les mangas, ces repères se trouvent juste à l'opposé, leur ouverture s'opérant à gauche et la lecture débutant à droite, qui plus est suivant le sens vertical descendant. Un véritable dépaysement pour les amateurs !

¹⁴³ Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti de scrittura, Teoria del linguaggio e ipertesti*, op. cit., p. 137.

sur laquelle se superposent les éléments. À ce titre, nous distinguons nettement les ombres des étiquettes et du fil rouge collés. L'ombre, qui souligne intentionnellement le déplacement de l'objet collé, renforce l'impression de profondeur en ouvrant l'espace vers une troisième dimension. La transposition d'un fragment déjà sémantisé, ainsi que sa décontextualisation vers un nouvel univers de sens, produisent une distance spatio-temporelle : « ici-maintenant intègre un alors-ailleurs »¹⁴⁴. Ainsi une nouvelle tension se crée au niveau plastique. L'étrangeté issue par ce contraste – qui est propre au collage – se renouvelle lors de sa rencontre avec le dessin : l'épaisseur-plastitude du collage (espace à trois dimensions) contre la platitude-plastitude du dessin (espace à deux dimensions). Ensuite, le découpage nous conduit dans un espace mobile et fragmenté, dont les plans sont manipulables : la porte s'ouvre (Figure 8. J'attends le baiser du soir). Ce sont des « espaces mobiles » qui s'ajoutent, du moins en apparence, à l'espace de la surface d'inscription, en creusant une profondeur dans la « masse » de la feuille. L'illusion d'« optique » des dimensions est renforcée par le jeu de l'ombre-lumière. La visée du procédé semble surpasser la fonction esthétisante en découpant l'espace en unités signifiantes au moyen des catégories sémantiques pertinentes : continu/discontinu, ouvert/fermé, clair/obscur. La récurrence de la combinaison collage-découpage-dessin avec l'apposition du texte typographié sur l'espace pictural génère également l'objectivation. Autrement dit, le recul « méta-discursif » installe la duplicité entre le *paraître* et l'*être*. Une fois saisies, les composantes visuelles figuratives du plan d'expression se mettent simultanément à « signifier ».

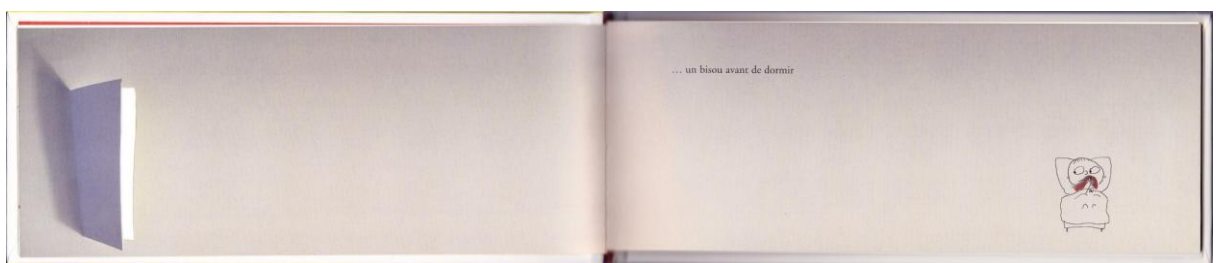


Figure 8. *J'attends le baiser du soir*

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 137.

Allons plus en avant pour voir si l'interactivité textuelle et gestuelle perdure. On constate que le déplacement des textes d'une planche à l'autre affecte le protocole traditionnel de lecture. Ses effets auprès des lecteurs peuvent être multiples : gêne, instabilité, discontinuité, dynamisme, jeu, etc.¹⁴⁵.

Cet album dit ce qu'il *fait faire* en exploitant les sèmes isotopiques de *l'attente*, tant au niveau temporel qu'au niveau spatial. Le blanc à parcourir et le temps nécessaire pour grandir sont une affaire de taille/espace et d'âge/temps. La distance, l'étendue et le mouvement d'étirement représenté – mais aussi configuré par l'emplacement du dessin et du texte –, sont une affaire de tempo, de cadence, de rime visuelle.

Comment sont perçus, saisis et compris ces effets de sens de nature intrinsèque ? Sans être verbalement formulés, relèvent-ils du pur domaine du *faire* ? L'organe sensoriel qui perçoit l'effet du geste est le corps entier, celui-là même qui le génère. Y-a-t-il un terme plus précis que « sentir » pour le dire ? Que produit la danse dans le corps du danseur ? C'est bien le geste, le mouvement seul qui est en jeu. Pour finir, voyons maintenant comment le geste de feuilleter relie les pages et l'histoire. Autrement dit, comment ce geste devient pertinent et capable de témoigner de l'articulation entre l'instance objectuelle et l'instance verbale.

En passant d'une page à l'autre, nous remarquons qu'elles ne sont pas numérotées. L'absence de cette indication péri-textuelle est récurrente dans les albums et les « beaux livres » où l'esthétique prévaut sur la fonctionnalité. Cette absence, qui s'ajoute à celle des bulles et de la marge, prive l'album d'un renvoi aux pages et renouvelle l'isotopie du continu/discontinu à travers l'espace en blanc.

Habituellement, la numérotation permet de retrouver « le fil » de l'histoire où le lecteur a interrompu sa lecture mais aussi de rétablir la structure logico-chronologique du texte, notamment en correspondance avec la table des matières. Dans l'album il n'y a pas de table des matières. En général, le lien entre les planches est linéaire et, pour retrouver tel ou tel passage, le lecteur doit s'appuyer sur sa

¹⁴⁵ Pour les détails de cette analyse, nous renvoyons à notre mémoire : Margit MOLNAR, *L'objet-livre et ses espaces. observations sémiotiques dans la lecture de l'album « Moi, j'attends... » de David Cali et Serge Bloch, édité par Sarbacane, Paris, 2005. op. cit.*

mémoire et le situer dans l'intertextualité interne du livre. Cet album semble aussi se distinguer sur ce point. En effet, bien que les scènes se succèdent logiquement, elles peuvent également être « lues » dans le désordre. Même une par une, avec le texte tronqué, du point de vue sémantique et narratif, elles représentent un micro-récit qui tient tout seul.

Le titre, *Moi, j'attends ...* – que le lecteur garde en mémoire à force de tomber sur les points de suspension – correspond à la proposition principale « j'attends » (thème + rhème, sujet + verbe) dont chaque segment textuel est le complément. Sans avoir vu aucune planche avec « J'attends » qui ne fait qu'écho au titre, ce dernier est syntaxiquement et sémantiquement en parfaite liaison avec chaque ligne disposée sur des planches distinctes. De cette façon, chaque planche est directement reliée à la couverture, ce qui relève d'une structure en rayons (Figure 9. Structure en rayons). Il s'avère que le parcours de lecture dynamique est loin d'être imposé car ces étapes peuvent se succéder de nombreuses façons et les effets de sens s'articulent toujours autour des isotopies repérées tant au plan de l'expression qu'au plan du contenu.

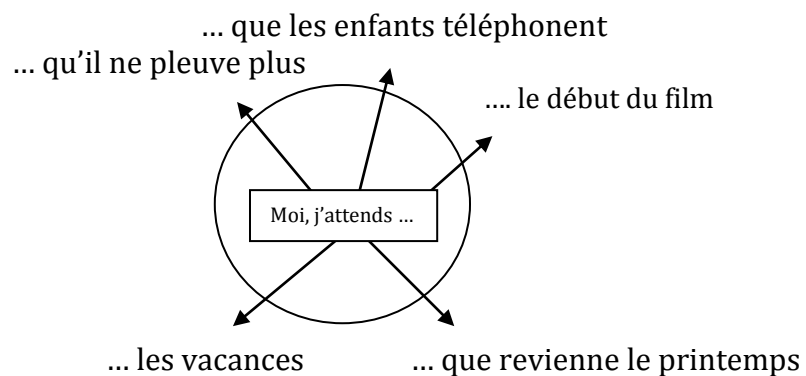


Figure 9. Structure en rayons

Cette structure qui rompt la linéarité textuelle peut offrir beaucoup de liberté de mouvements lors de la saisie, indépendamment du fait que son existence soit perçue ou non, et ceci se fait sans affecter la compréhension de l'histoire. Par

conséquent, le lecteur peut tourner les pages dans « tous les sens », le sens de l'histoire ne lui échappera pas pour autant.

2.2.4 Tourner le livre ...

Chiesa Mateos, Mariana, *Les migrants*, Paris : Le Sorbier, 2010.

Par sa taille, cet album fait partie des petits livres : il mesure 20 cm x 19,5 cm pour une épaisseur de 1,7 cm dont la moitié est occupée par la couverture et la quatrième de couverture en gros carton rigide. Les feuilles sont en papier épais semi-cartonné, résistant à la manipulation. Visiblement, c'est un livre simple et facile à feuilleter et à lire. Grâce à ses matériaux particulièrement massifs, il résisterait même à une certaine maltraitance qui risquerait de froisser les pages. Autant dire qu'il est impossible de les froisser par maladresse, de façon involontaire. Elles ne peuvent que « se plier » sous l'effet de l'action intentionnelle de plier. Ceci dit, notre analyse doit résister à la tentation d'interpréter cette qualité matérielle en l'assimilant à l'attitude des migrants...

Cet album, sans texte, avec des images et un support sans spécificité apparente, peut pourtant dire beaucoup de choses. Comment devient-il le contexte même de son propos où le langage se trouve dépassé par les émotions mais aussi par l'impossibilité de dire avec les mots si les migrants ne parlent pas la langue du pays où ils arrivent ? Les illustrations évoquent une technique de fabrication artistique qui est le découpage-collage. Ceci est particulièrement frappant avec des figures en noir qui rappellent clairement les ombres chinoises. Cet effet de découpe est renforcé par la netteté des contours et par une certaine « droiture » des lignes, propre à l'intervention des ciseaux.

Si cette technique attire notre attention c'est pour ses propriétés intrinsèques qui constituent tout un champ d'isotopies avec le sujet indiqué par le titre : migration. Pour mieux expliquer cela, citons seulement le trait le plus typique du collage : le déplacement. Être découpé, déplacé et recollé : le collage ressemble fortement au parcours du migrant. Les effets de sens de ce procédé plastique, mis en évidence par l'interaction avec le texte, sont largement présentés dans l'analyse de *Moi*,

j'attends... Cette fois, nous les rappelons du fait de leur pertinence par rapport à cet album sur *Les migrants*.

Leur destin est avant tout incarné dans la configuration d'impression qui engage une interaction des plus simples entre l'objet, le texte et l'image. Il en résulte un protocole de lecture fondé sur une « tournure » tout aussi simple dont l'originalité consiste à réaliser un va-et-vient rendu possible par la double entrée de ce livre (Figure 10. *Les migrants* (les deux couvertures)). En effet, cet objet est un livre « sans fin », dans la mesure où sa quatrième de couverture est également « la » couverture par laquelle le livre commence. Cela veut donc dire qu'il a deux faces, deux endroits ; ce qui est, en soi, très simple mais inhabituel. Comment est-ce possible ?



Figure 10. *Les migrants* (les deux couvertures)

L'entrée par la quatrième de couverture peut se présenter de deux manières. La première est celle connue dans les mangas, c'est-à-dire que le livre s'ouvre et se feuillette à l'envers, de gauche à droite. Mais les mangas ne commencent que par cette unique entrée qui est située à l'opposé de nos livres. La deuxième possibilité – qui correspond à celle de notre exemple – n'est pas marquée culturellement mais

par l'inventivité de l'auteur lui-même. Ce livre s'ouvre de chaque côté de façon « normale », de droite à gauche, et, pour ce faire, le lecteur doit effectuer un geste inhabituel dans la pratique de lecture : il doit faire pivoter le livre autour de son axe horizontal. Concrètement, que se passe-t-il ?

Le lecteur découvre les deux entrées dès qu'il prend le livre entre ses mains et, machinalement, le retourne – autour de son axe vertical – pour voir la quatrième de couverture. Il se trouve alors avec un livre complètement à l'envers sous ses yeux : titre et image sont la tête en bas. Il comprend tout de suite « le tour de magie » et il le fait automatiquement pivoter. À ce moment-là, il se rend également compte que c'est un autre livre, bien qu'il y voie le même titre, le même nom d'auteur, le même prix et le même code barre – d'ailleurs, habituellement inscrit sur la quatrième. En revanche, les images changent. Plus exactement, elles évoquent celles de l'autre couverture, par leur technique plastique et par la figure d'oiseau à tête d'homme qui revient. Un choix se présente dès lors au lecteur : par quel début commencer ? Pour notre analyse ce n'est pas tellement son éventuel choix qui peut avoir un intérêt mais plutôt le fait qu'un choix lui soit proposé. Il devient clair, pour lui, qu'à un moment donné, en progressant d'une page à l'autre, celles-ci se rencontrent et « arrivent » de l'autre côté, d'en face. Où et comment cette rencontre aura lieu ? Après la surprise des deux débuts, il expérimente la naissance d'une curiosité engendrée par la configuration matérielle du livre. En fin de compte, l'auteur-concepteur aurait bien pu enchaîner les deux histoires l'une après l'autre comme dans tous les livres « normaux » dans lesquels des récits, des nouvelles ou des chapitres partagent le même support.

C'est justement, la deuxième voie de la lecture « naturelle » qui confrontera le lecteur au renversement de la situation. Sans avoir le réflexe de regarder la quatrième de couverture avant d'ouvrir et de feuilleter le livre, il y avance de page en page jusqu'à ce qu'il tombe sur une page qui est à l'envers (Figure 11. Double page en tête-bêche).



Figure 11. Double page en tête-bêche

Il peut aussi arriver qu'un défaut de brochage produise ce genre de désagrément. Et si le lecteur ne comprenait toujours pas que c'est fait exprès, le fait de devoir retourner le livre pour voir les images le conduira à la même découverte que ce que nous venons de décrire dans la première situation. Quel sens peut-on donner à cette gymnastique purement corporelle dans laquelle le lecteur se voit entraîné ?

L'originalité de ce projet artistique réside dans ce geste : retourner. Celui-ci semble matérialiser la cohérence qui se dessine au cœur des isotopies repérées tant au niveau du contenu qu'au niveau de l'expression. En réalité, l'interaction avec le lecteur – qui fait vivre cet album – se limite à ce même geste : re-tourner. Ce verbe, ce geste, résume de façon éminente, avec une simplicité poignante, ce qu'est « être migrant ». Ce mouvement renforce cette signification du fait de la répétition imposée. Le lecteur – motivé dans et par la construction d'une histoire comprise par ce qu'il saisit des images – est amené à confronter et à croiser les deux narrations réunies sous le même titre, dans le même objet. Pour ce faire, il ne cesse de tourner et retourner le livre, de procéder à des aller-retour qui lui permettent de mieux en mieux de développer sa vision des migrants en question. La pertinence investie dans le silence du geste est d'autant plus éloquente que les pages de cet album ne contiennent pas d'écrit. La narration se déploie par les seules images et donc, comme nous venons de le voir, elle est fortement soutenue

par la co-énonciation du support-objet. Cependant, il convient d'apporter quelques précisions sur l'absence de texte car ce n'est pas tout à fait exact. Ces récits en images sont précédés, de chaque côté, d'une très brève présentation introductive qui est également chargée d'une grande pertinence sémiotique. Cette pertinence se démontre, de nouveau, tant par la réalisation matérielle, typographique que par le contenu sémantique de cette introduction.

Il s'agit d'une douzaine de lignes rédigées sur un ton personnel, dans lesquelles l'auteur révèle des faits biographiques. Bien évidemment, ce n'est pas « le message » verbal en soi qui nous intéresse mais la manière dont il parvient au lecteur. Ces lignes apparaissent comme des « clés de lecture » discrètement disposées sur une page blanche, après la page de titre. Leur typographie et leur brièveté les laisseraient se confondre avec des informations habituellement intégrées par les instances productrices et dont le lecteur est en général peu soucieux. Cependant, ce qui peut alerter le lecteur et retarder sa main prête à avancer vers l'histoire, c'est un contraste chromatique au sein de la page : l'écrit se divise en deux zones. Les lignes occupant la zone supérieure sont imprimées en noir tandis que celles dans la zone inférieure sont en gris (Figure 12. Typographie bi-chromatique en tête-bêche). Quelle fonction accorder à cette différence ?

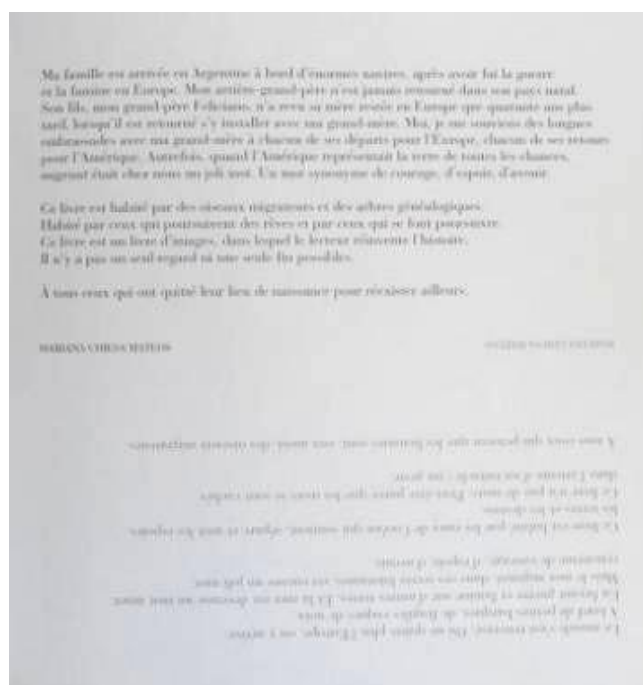


Figure 12. Typographie bi-chromatique en tête-bêche

Ce contraste rappelle d'emblée les menus affichés sur nos écrans d'ordinateur. Selon le langage électronique des hypertextes¹⁴⁶ ; la couleur grise est identifiée comme une commande en position potentielle. Ici, la fonction de cette couleur est similaire : ce texte n'est pas à lire, pas maintenant, pas comme ça. En effet, il se trouve à l'envers, la tête en bas. Mais, alors quelle peut être la raison de sa présence ?

Reprenons. La même page contient deux textes, l'un est imprimé en noir, à l'endroit, il est à lire, et l'autre est imprimé en gris, à l'envers, il n'est pas à lire, mais pas à lire maintenant. La validité de ce texte gris est soumise à une condition. Autrement dit, ce texte potentiel est en attente, en attente d'un geste pour accéder au statut « à lire ». Oui, il s'agit toujours du même geste : retourner. Sauf que ce retournement ne change pas sa couleur, elle reste toujours grise. Cependant, il change sa position au sein du livre : la page sur laquelle il est imprimé se trouve complètement à la fin du livre. Tant qu'il était au début, gris, il était à l'envers, n'était pas à lire, et maintenant il n'est toujours pas à lire, justement parce qu'il est à la fin du livre. Or, cette position finale pour un texte introductif serait une grave entrave à tout protocole de lecture.

Donc, en plus de la couleur et de l'orientation typographique, la position intra-objectuelle du texte possède également une fonction : celle de communiquer la manière de réaliser ce geste nécessaire pour accéder à l'histoire par le début. Désormais, ce système complexe semi-symbolique frôle la redondance en rappelant une fois de plus au lecteur qu'il doit retourner le livre et le lire aussi en partant de « l'autre côté ». « L'autre côté » dont la valeur symbolique ne peut, cette fois, être interprétée en relation avec l'immigration. L'album s'avère un véritable florilège de rhétoriques dont les figures viennent se joindre aux moyens plastiques et forment un groupe solide d'adjuvants afin que la réception soit réalisée dans toute sa cohérence.

Enfin, nous remarquons que ces traits distinctifs, à peine visibles pour un œil distrait, représentent une source extrêmement riche d'interactions entre support, écrit et geste. Avouons qu'il serait bien dommage que le lecteur manque ce plaisir

¹⁴⁶ Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura, Teoria del linguaggio e ipertesti*, op. cit.

fait de subtilités savamment réunies, délicatement servies par les créateurs qui, eux, de leur côté – encore un « autre côté » – ont dû se régaler lors de la réalisation de ce projet.

2.2.5 Le livre mis en scène

Vladimir Kubarta, *Petit Chaperon rouge*, Paris : Del Duca, Paris, 1957.

Ce livre animé fait partie des réalisations de l'artiste tchécoslovaque, qui ont été traduites et diffusées partout en Europe dans les années 1960 et 1970. Cet artiste a adapté les contes les plus populaires des frères Grimm – *Cendrillon*, *Blanche neige*, *Hanzel et Gretel*, etc. – à une mise en scène originale dont il a été le concepteur et l'architecte. Toute cette série suit le même projet artistique que le *Petit Chaperon rouge* que nous allons présenter ici.

Dans des mains d'un adulte, ce livre est d'une taille moyenne, 20 x 23 cm, ni trop grand ni trop petit, ce qui signifie aussi que, pour les petits de 3 à 8 ans, auxquels il s'adresse en premier, il représente un volume imposant. Mais cet aspect imposant ne tient pas tellement à ses proportions mais plutôt à son architecture particulière. Sous format à l'italienne, l'ouverture se fait par la tranche supérieure qui divise l'espace intérieur du livre autour de cet axe charnière : non pas en pages gauches et pages droites comme d'habitude, mais en pages inférieures et supérieures. En réalité, les espaces internes mobiles de cet album se définissent encore autrement, nous le verrons dès que nous l'aurons ouvert.

Déjà, la gestualité dictée par l'objet promet quelque chose d'insolite. Le livre doit être posé sur une table ou sur les genoux parce que son déploiement en volume – en plus de sa taille qui est trop grande pour qu'il soit lu en étant tenu entre les mains – et son ouverture vers le haut empêchent une manipulation aisée. Ils excluent même la lecture avec animation des structures mobiles qui se trouvent à l'intérieur. Notons que le livre traditionnel, disposant ses pages de droite à gauche, lu de gauche à droite, correspond à la configuration spatiale du corps humain dont les repères les plus élémentaires sont ses mains gauche et droite. Tout comme le livre, nos bras s'ouvrent vers la gauche et la droite et c'est à partir de cette

ouverture « horizontale » qu'ils peuvent resserrer, embrasser ce qui se situe en leur sein.

À l'inverse, l'ouverture inconfortable de ce livre, vers le haut, induit une impression de solennité, comme un geste de révérence qui fait partir la main du niveau de la poitrine en l'éloignant du corps pour dessiner une boucle dans l'air et s'arrêter la paume ouverte vers le ciel. Il s'agit bien du même geste que celui que l'on réalise – moins amplement dessiné – lors d'une présentation et d'une invitation.

Le champ horizontal est habituellement attribué au livre qu'on pose devant soi pour lire. Le lecteur se penche sur le livre ouvert. En effet, dans ce *Petit Chaperon rouge*, le texte du conte occupe cette surface mais en explicitant son état de l'écriture : il est encadré par le dessin d'un livre. Pour être plus précis, le lecteur lit un livre dans le livre. Ce livre intérieur s'annonce comme une invitation directe, un appel à la lecture. C'est ici qu'il faut lire, c'est ici que l'histoire est racontée (Figure 13. L'espace interne, *Petit Chaperon rouge*).

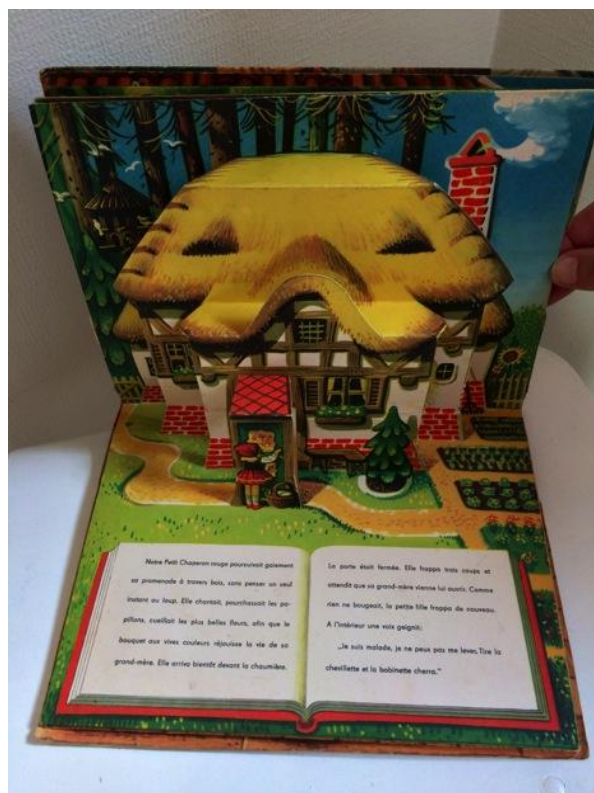


Figure 13. L'espace interne, *Petit Chaperon rouge*

Ceci paraît d'autant plus remarquable que ce texte sera très probablement lu par un adulte. En tant que dispositif, le livre intérieur crée un contexte de lecture particulier, en associant un adulte lisant à un enfant écoutant, regardant et manipulant l'objet-livre. Mais ce n'est pas tout : ce livre interne est un livre « noir » ne contenant que le texte imprimé avec une mise en page « sévère » qui remplit bien l'espace dessiné des pages superposées. Autant dire qu'à le voir, il n'est pas très attrayant, au contraire, il semble « difficile » à aborder avec ses lignes serrées et ses pages bien remplies. Bref, c'est un livre qui confirme la représentation traditionnelle d'un objet sérieux destiné aux adultes. Mais, comment s'organise l'espace vertical ?

En tournant la couverture – comme les autres pages par la suite – vers le haut, il est impossible de la relever et de l'étaler pour la rabaisser au niveau de la page inférieure. La construction interne, faite de découpages, de collages et de mécanismes d'animation (tirette, pliage, volvelle) ne le permettent pas. Ces procédés résistent et arrêtent la page en position verticale. L'univers ainsi découpé en espace horizontal et vertical est proprement magique. L'apparition de la troisième dimension, de la verticalité qui s'érige de la surface traditionnelle de la page, engendre un grand nombre de sensations dont certaines seront évoquées plus loin.

Suivant cette dimension, le regard se détache de la surface horizontale, la nuque redresse la tête qui se trouve dès lors dans la position habituelle de l'homme debout regardant devant et autour de soi. C'est ainsi que la vie se déroule devant ses yeux levés. De cette façon, le lecteur – et encore plus l'enfant qui l'écoute – se trouve face à une verticalité symbolique qui est celle de la réalité, de la vie. Tout comme l'espace horizontal est sémantisé par la représentation figurative du livre, l'espace vertical peut, lui aussi, être associé à un champ sémantique explicite : il s'agit de l'univers du théâtre.

Une fois ouvert, le livre ouvert embrasse un espace dans lequel des volumes se déploient en trois dimensions, la page horizontale prolonge la « scène » dessinée sous le livre intérieur, en profondeur. Une fois l'apparition de l'univers théâtral admise, une deuxième situation de lecture est suggérée. Si l'histoire est « mise en

scène », les personnages sont joués par des comédiens, ce qui implique que la verticalité change de symbolique : « la réalité vue de face » devient une pièce de théâtre, un artifice.

En fin de compte, l'ensemble de ce dispositif textuel de Kubarta tiendrait un double méta-discours : livre dans le livre et théâtre dans le livre. Ces deux niveaux de distanciation peuvent être considérés comme des transpositions d'un fait – réel ou merveilleux – en deux modalités d'expression distinctes et superposées. Les attributs théâtraux – comme les huit scènes successives, les décors et les personnages – sont statiques et simples. Cependant, les mouvements sont possibles et servent à introduire des changements de situations : le petit Chaperon se cache derrière un buisson, le loup entre dans la maison de grand-mère, etc. Ce qui nous intéresse dans ces changements c'est qu'ils soient réalisés par l'enfant, celui qui ne lit pas mais « joue », manipule, fait vivre les figures, tel un metteur en scène.

En changeant de scènes, c'est-à-dire en feuilletant puis en manipulant les mécaniques, l'enfant fait évoluer l'histoire et produit des « événements ». Ces événements ont deux fonctions pour l'enfant. Si la première est celle d'interagir avec l'histoire en y introduisant des transformations, la deuxième est l'interaction avec l'objet matériel. Laquelle de ces interactions motive davantage l'enfant ? L'interaction opérationnelle avec l'objet-livre permet d'accéder à la transformation du contenu du conte. En même temps, dans la pratique de la lecture qui est un programme narratif – du type « la quête de l'histoire » –, chacune de ces deux fonctions requiert les compétences que nous avons citées plus haut.

Aiutrement dit, le geste mental répondant aux instances énonciatives du côté du *dire* et le geste corporel répondant aux instances énonciatives du côté du *faire*, apparaissent ici distinctement, de manière ostentatoire. Du fait de la « mise en scène » de leurs univers respectif (livre et théâtre) – sur laquelle l'auteur joue –, l'expérience de lecture se fait à partir de la représentation graphique du livre qui rend « visible » l'histoire sous sa forme textuelle (*dire*), et elle se déroule par la manipulation physique des animations (*faire*). L'objet-livre est le support tant de la

représentation graphique que des animations en papier. Nos efforts visent à rendre compte de l'articulation de ces instances énonciatrices de la lecture.

Dans le cas de cet album, deux dispositifs sont convoqués et mis en interaction dans le cadre d'un troisième dispositif qui est le contexte réel de la lecture. Nous avons suggéré une situation de « co-énonciation » avec la coprésence et la collaboration de deux « réalisateurs » participant ensemble à l'aboutissement de ce processus de lecture. Cette lecture parentale – bien sûr, cela peut être toute autre personne sachant lire –, dont l'importance dans le développement psychique, cognitif et culturel de l'enfant n'est pas à démontrer, retient notre attention pour son côté interactionnel. Le conte se constitue d'une interaction complexe à trois niveaux, entre : les modalités d'expression (texte, images, animations), les dispositifs proposés par le projet artistique (livre et théâtre dans le livre) et les lecteurs en relation. Cette interaction semble se dévoiler de façon étonnante sur la quatrième de couverture où Kubarta représente le Petit Chaperon rouge tenant entre ses mains ce même livre dans lequel elle apparaît. Avec ce geste méta-discursif, l'auteur rappelle cette triple interaction en soulignant qu'il s'agit bien d'une histoire. Nous avons fait allusion au côté peu attrayant du livre dans le livre, du fait que cela implique une certaine difficulté. Cela est également vrai pour la manipulation des mécaniques dont la fragilité leur confère un vrai statut d'épreuves. Ainsi, pour réaliser l'animation avec succès et satisfaction, l'enfant doit témoigner d'un certain savoir-faire. Il doit procéder avec attention, observation, délicatesse, rigueur et patience – des compétences qui lui seront aussi nécessaires pour écouter et comprendre l'histoire lue. Regarder et écouter attentivement lui permettent de retrouver les points de contact physiques des mécaniques à faire fonctionner – tels que les flèches pour les tirettes (Figure 14. Chaperon derrière le buisson Figure 15. Chaperon sortie du buisson) – et les éléments isotopiques reliant l'univers textuel à celui des images.



Figure 14. Chaperon derrière le buisson



Figure 15. Chaperon sortie du buisson

Pourquoi cette insistance sur les détails de la manipulation ? Les compétences exigées par l'interaction avec cet objet-livre mettent en évidence la réception physique de ce type d'ouvrage par le *faire*. En même temps, en combinant les préoccupations neurologiques et développementales ¹⁴⁷, elle contribue à l'apprentissage des gestes adéquats, à leur dosage à bon escient et à la prise de conscience de la nécessité d'un effort pour obtenir un résultat souhaité dans le contact avec les objets du monde. Finalement, le consentement à des efforts d'attention, de délicatesse et autres produit la surprise que procure l'aboutissement d'un geste bien fait. Ici, au cœur de la lecture enfantine, se place la recherche du plaisir issu de l'étonnement, du jeu produit et éprouvé par soi-même, dans l'interaction triangulaire de la lecture. Ces considérations aux airs moralisateurs cherchent avant tout à mettre l'accent sur les qualités sensibles des objets qui induisent, de façon inhérente, un certain type de pratique, sollicitant les compétences réceptives du lecteur.

¹⁴⁷ Régine ZEKRI-HURSTEL, *L'alphabet des cinq sens*, Paris : Laffont, 2006,

2.2.6 Présence nommée désir

Lewis-Carol, Sabuda, *Alice au pays des merveilles*, Paris : Seuil, 2004. Avec des textes tirés de l'édition traduite par Henri Parisot, paru chez Flammarion en 1968.

« À quoi peut bien servir un livre sans images ni dialogues ? » demande Alice au début de l'œuvre de Lewis-Carol. *Alice au pays des merveilles*, mondialement connu et mainte fois réécrit, adapté et réinventé, se trouve, ici, dans une version considérablement raccourcie du texte original et, en même temps, considérablement augmentée du côté de l'illustration. Alice l'apprécierait sûrement beaucoup ! Bien plus qu'une illustration classique, en réalité, il s'agit plutôt d'un accompagnement visuel qui met en images certains moments de l'histoire.

L'aspect visuel de cette adaptation faite par Robert Sabuda est très riche en couleurs, à la limite du ton criard, agressif. Le rose fluo de la couverture annonce clairement ce parti pris (Figure 16. *Alice au pays des merveilles* (Robert Sabuda)). L'enjeu artistique de ce livre consiste en une autre technique que la combinaison osée du graphisme et du chromatisme. C'est un livre pop-up qui, dans la catégorie des livres animés, représente un des types les plus spectaculaires et les plus séduisants grâce au déploiement des constructions papier en volume. La dimension cinétique de l'objet de lecture s'avère alors extrêmement riche en potentialités d'interactions gestuelles.

Aussi, pour cette raison, nous nous limitons à l'analyse de ce phénomène qui reconfigure entièrement le protocole de lecture traditionnel, en attribuant au geste de « tourner la page » une force magique produisant un effet d'émerveillement ainsi que l'entre-ouverture d'un monde peuplé de figures plastiques. Ici, la réalité physiquement plate de la page – même si elle est multimodale – devient une « page (réellement) augmentée ». En aucun cas, nous pouvons parler de « page étendue », mais éventuellement, « étirée » vers la troisième dimension. Voyons à présent cela de plus près.

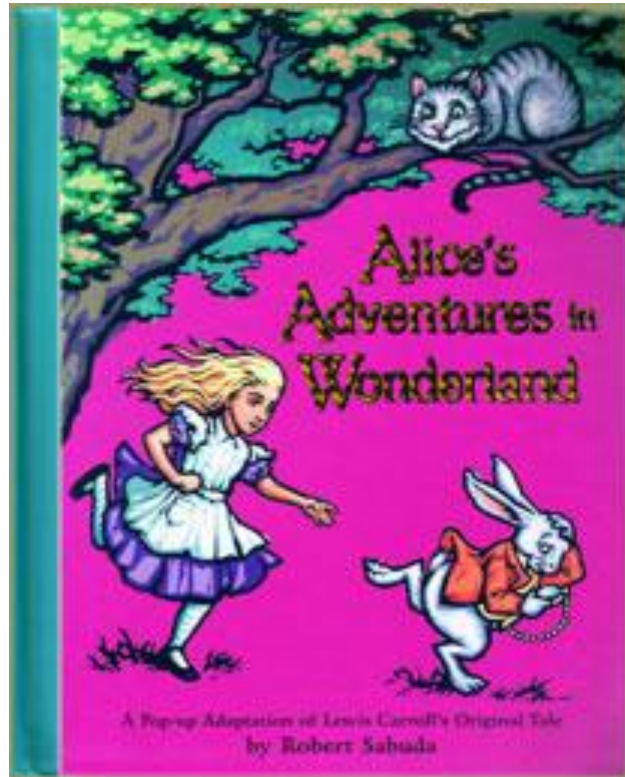


Figure 16. Alice au pays des merveilles (Robert Sabuda)

Bien que la taille du livre ne dépasse pas les normes habituelles – 18,5 x 22 cm –, son épaisseur – 6,3 cm – laisse présager des surprises matérielles. Du fait des architectures qu'il contient, il doit être consulté en position stable, horizontale. Une fois le livre installé devant nous, l'ouverture nous étonne car elle demande un effort hors norme : comme si le livre ne voulait pas s'ouvrir et qu'une force intérieure retenait la couverture alourdie. De fait, le lecteur prend inévitablement conscience de son geste : « j'ouvre le livre ». L'intensité physique qu'implique le geste de « tourner la page » interpelle et augmente la curiosité, l'attente et l'étonnement.

Nous pouvons aussi dire que l'action de « retenir », réalisée par l'objet, provoque immédiatement et matériellement une tension qui sera ressentie par le lecteur au niveau « passionnel ». Autrement dit, l'effet de cette action n'est autre que l'étonnement d'une contrainte inattendue. Quelle que soit la réaction, cette tension physique et émotionnelle tend naturellement vers son dénouement.

Deux cas de figures se présentent alors au lecteur. Il peut décider de ne pas s'opposer à l'action du livre – son vouloir faire s'efface – et il ne « force » pas l'ouverture en intensifiant son investissement physique. Autrement dit, il renonce à satisfaire son désir éveillé par l'aspect physique de l'objet. Ou alors, il peut choisir de poursuivre ce processus, peut-être même avec un désir accru de connaître ce qui retient l'ouverture, accroissement dû à cette intensification de la tension physique. Finalement, le livre lance deux appels successifs qui se contredisent : « regarde » et « ne regarde pas, n'ouvre pas », d'où l'étonnement du lecteur qui *veut* regarder mais *ne peut pas* aller plus loin sans réajuster son geste aux données sensibles.

L'occasion d'ouvrir le livre se présente par l'existence de l'objet qui suscite l'intention, le désir de faire. C'est le moment du contexte d'énonciation qui réunit les interactants – réunion d'ordre inchoatif nécessaire à une future réalisation. Le geste de soulever la couverture relève d'une expérience fonctionnelle à laquelle nous pouvons attribuer, sans exagérer, les quatre valeurs axiologiques que Floch a déterminées comme des valeurs de consommation. Une valeur pratique, car ce geste est le seul qui soit programmé par la forme de l'objet-livre. Ludique aussi, car il se transforme en jeu de résistance, en une sorte de cache-cache. Utopique, par la promesse d'une mystérieuse force qui retient, d'une surprise qui s'y cache. Il peut aussi avoir une valeur critique, du fait de la quantité de papier « gaspillé » pour une chose aussi futile, de l'éventuelle inadéquation du geste demandé aux petites mains d'enfants. Ce qui se dégage de l'exécution de ce geste réside dans l'expérience de *faire*, dans le pendant de l'action – de l'ordre duratif.

Sa destination, centrée sur l'objet-livre lui-même, vise le résultat – d'ordre terminatif – qui aboutira à la découverte de la surprise. Nous avons détaillée la réalisation de cette micro-expérience avec un objectif précis en tête. Il s'agit de nous en servir en tant qu'exemple simple et clair pour l'analyse d'un objet de sens gestuel au sein du livre. Selon nous, il est apte à reproduire le fonctionnement de modèles illustres qui, d'une part, se trouvent dans les travaux sur la sémiotique du sensible et, d'autre part, illustrent idéalement l'interaction ajustée « sur le champ ». Il permet notamment de se rendre compte de l'intégralité du processus duquel l'objet est né avec son propre commencement. Ici, il s'agit donc de la constatation

de la résistance qui a fait naître la surprise. Nous voyons la caractéristique la plus pertinente de cette micro-sémiosis entièrement « sensible » dans son aspect temporel qui, en même temps, semble traverser les modes d'existence de l'objet-surprise, en partant de sa virtualité – virtualité du point de vue du lecteur mais potentialité du point de vue du livre –, en passant de son actualisation – au moment où la résistance s'est faite sentir – à sa réalisation, au moment de l'ouverture du livre. Cette position spatio-temporelle lui confère une valeur aspectualisante et crée une atmosphère d'attente favorable pour la suite à venir.

Revenons alors à l'ouverture d'*Alice*. La manipulation manuelle, elle-même, est tout à fait ordinaire : la couverture pivote de droite à gauche. En revanche, à mesure que la couverture se lève et tourne, l'intérieur se met en mouvement, grouille, grince et finit par se déployer en un volume monumental. Au milieu de la double-page, un immense arbre verdoyant s'élève sur une hauteur d'une vingtaine de centimètres au-dessus du plan. Le lecteur se trouve ainsi au beau milieu de l'univers conté. Devant ses yeux, apparaît Alice, cheveux au vent, au pied de l'arbre, en train de traverser en courant une clairière. Toute cette scène, complétée des figures de la sœur d'Alice et du lapin, est réalisée en 3D, en pop-up – découpages et pliages en papier. Cette réalisation plastique représente tant une description très détaillée des personnages et du contexte qu'une action syntagmatique débutant la narration (Figure 17. L'arbre en pop-up.).

En effet, c'est par ces prises d'informations que le lecteur entre dans l'histoire. Il ne peut pas commencer par la lecture car le développement de cet espace mobile s'impose à lui, qu'il le veuille ou non. Autrement dit, la syntaxe intermodale – la chronologie de la réception et donc de la construction de l'histoire par le lecteur – est inévitablement déterminée par la configuration plastique. La situation initiale est formulée par ce syntagme plastique et se réalise avant même que les autres modalités d'expression puissent être repérées.



Figure 17. L'arbre en pop-up.

Le foisonnement des stimuli sensoriels occupe entièrement le regard, on ne sait pas où les mettre. L'excitation provient à la fois des couleurs vives et de l'exubérance des formes. Leur position optimale, à la verticale, est obtenue dès que les pages s'écartent à 180°. Désormais, l'ambiguïté de ce feuillage bien fourni interpelle le lecteur béatement émerveillé. Il y a bien une ambiguïté puisque les feuilles de certaines branches forment des profils de personnages qui semblent ainsi « planer » au-dessus de l'histoire d'Alice.

Au premier coup d'œil, il s'agit simplement d'extensions matérielles : un rajout de formes papier en épaisseur. Pourtant, celles-ci ont également une valeur d'« hyperlien » dans le sens où elles se présentent comme les entrées d'une arborescence, des strates – nous venons de dire en épaisseur – qui ouvrent, bifurquent, prolongent et enrichissent l'histoire d'une façon multimodale et multilinéaire. Bien sûr, dans cette matérialité de papier, le potentiel de bifurcation est réduit et les strates sont plutôt des fragments, voire des unités fermées, parfois nécessaires l'une à l'autre, parfois complémentaires « au tronc de la souche » narrative.

Une fois le premier geste de l'ouverture achevé et l'histoire mise en marche, la lecture se poursuit toujours en obéissant aux impératifs matériels de l'objet. Le coin droit du bas de la page de droite – vers lequel se dirige la figure découpée d'Alice – est occupé par un mini-livre supplémentaire dont la couleur verte se fond dans le vert végétal de la clairière. Cet endroit stratégique – coin en bas à droite de la page de droite qui est le premier à être vu chaque fois que l'on ouvre une publication éditoriale de plusieurs pages – réserve un secret qui révèle son caractère énigmatique par plusieurs moyens. Nous venons d'en indiquer deux : premièrement, c'est un petit livre surprise qui, habituellement, n'a rien à faire à l'intérieur d'un livre. Deuxièmement, par sa couleur unie, verte, il a l'air de vouloir se dissimuler dans l'herbe de la page de fond. Troisièmement, un bandeau l'empêche de s'ouvrir.

Remarquons que ce bandeau a aussi une fonction pragmatique car, sans lui, le petit livre s'ouvrirait tout seul lors de la manipulation du « grand » livre support. Un quatrième vecteur mystérieux attise notre curiosité : une inscription sur le bandeau qui dit « Ouvre-moi » (Figure 18. Le bandeau avec l'invitation "Ouvre-moi"). À qui s'adresse cet impératif ? Ça ne peut pas être à Alice. Pourtant, le texte, l'histoire – que nous verrons tout à l'heure – n'établit aucun dialogue avec celui qui tombe sur cette inscription. Cet « Ouvre-moi » s'affiche comme une commande sur l'écran et crée à elle-seule un niveau communicationnel entre le lecteur et l'objet-support afin que le premier puisse accéder à un autre niveau, probablement celui de la lecture proprement dite, celui de l'histoire écrite.

En effet, cet impératif peut être reconnu comme un hyperlien explicite et ostentatoire tels que nous en trouvons en grande quantité dans cet album. Leur existence est rendue possible par l'intégration d'éléments plastiques ajoutés. « Ajoutés » parce qu'ils sont matériellement en supplément par rapport à la feuille simple. Et « ajoutés » aussi au sens actionnel du terme, c'est-à-dire que ce sont des éléments demandant d'ajouter d'autres gestes que celui de tourner les pages principales du livre et qui développent donc une multilinéarité gestuelle au niveau taxique.



Figure 18. Le bandeau avec l'invitation "Ouvre-moi"

Notons aussi que l'interaction avec le lecteur est explicitée de façon verbale, méta-discursive. Allons-y, suivons donc l'invitation ! Surprise ! Le bandeau détaché, une nouvelle commande apparaît pour aiguïser l'impatience du lecteur. « Déplie-moi et regarde à l'intérieur » viennent préciser les gestes qu'il doit accomplir pour satisfaire sa curiosité et progresser dans l'histoire (Figure 19. La figure pliée du puits).



Figure 19. La figure pliée du puits

Entre les mots « Déplie-moi » et « regarde à l'intérieur », se trouve un trou rond percé sur la couverture. Ce trou rond permet de porter le regard vers une profondeur intrigante. Arrivé à cette étape, le lecteur sait qu'il ne s'agit donc pas d'un petit livre à feuilleter mais d'un autre type d'objet plié ! Cependant, l'identification de celui-ci est soumise à l'exécution de la commande. Alors, nous le déplions, plus exactement, nous l'étirons vers le haut, en le tenant par les bords de la couverture : une colonne en accordéon s'érige sur la page (Figure 20. Le puits déplié). En regardant par le trou, nous reconnaissons Alice, tombée au fond d'une sorte de puits dont les parois sont « remplies » de différents objets dessinés. Notons que, sur l'axe vertical, le « corps » du lecteur suit le sens opposé à celui d'Alice, le premier doit aller vers le haut pour que le dernier aille vers le bas.



Figure 20. Le puits déplié

Ce qui est dit ici par le langage plastique et graphique n'a aucun besoin d'être commenté ou réitéré en paroles. Le lecteur « voit » et « fait » afin de comprendre qu'Alice court sur un champ et tombe subitement dans un trou étrangement construit. La lecture d'un fragment d'histoire réalise obligatoirement une séquence de l'histoire même. Les dimensions spatiale et temporelle de la lecture et de l'histoire se croisent dans l'interaction gestuelle du lecteur. Cette interaction

affecte plusieurs sémiotiques ; tout comme dans une communication « naturelle » interpersonnelle, plusieurs canaux sensoriels sont invités à servir de médiateurs : ici, l'ouïe, la vue – par là, l'intelligible – et le toucher. La co-énonciation de tous ces sens – chacun dans une proportion donnée et mobilisé simultanément ou de façon séquentielle – est nécessaire pour former « le sens » à interpréter par le lecteur.

Remarquons encore que ces liens de renvoi peuvent être synesthésiques. Cela signifie que, par exemple, une modalité textuelle peut renvoyer à une modalité plastique – comme dans le cas de cet énoncé factitif –, ou qu'une modalité plastique peut renvoyer à une modalité visuelle – toujours dans ce cas, le geste d'étirer l'accordéon renvoie au geste suivant qui consiste à regarder au fond du puits. En supposant qu'il y a un texte au fond du puits, nous pouvons dire que ce composant plastique et ce syntagme gestuel mettent en relation avec un syntagme textuel.

Nous soulignons en particulier le rapport entre ce qui est vu et ce qui est fait. Pour ce faire, nous distinguons une sémiotique statique et visuelle du livret, d'une sémiotique plastique et corporelle dont l'effet de sens se produit par l'interaction physique lors de l'animation, par le geste, en mode cinétique. Nous verrons d'ailleurs une réalisation cinétique toute particulière dans l'analyse du *Grand voyage d'Hortense*. Il s'agit donc d'une syntaxe figurative des modalités à dominante textuelle ou plastique, dans laquelle l'ordre des syntagmes n'est pas déterminant du point de vue de la signification. Le lecteur aura le plaisir de déployer un objet en papier qui lui fait comprendre, sans aucun mot, ce qu'Alice fait au début de l'histoire plastiquement contée. Bien que le texte de Lewis Carol semble un peu noyé dans le foisonnement des solutions plastiques, il est également présent – plus exactement par fragments – pour soutenir ce que les objets racontent. Là encore, comme dans le *Petit Chaperon rouge*, l'aspect physique du texte n'a aucun attrait pour le jeune lecteur ébloui par le côté visuel et animé de l'ouvrage. Bien qu'enrichi d'illustrations plastiques, celles-ci n'ont pas d'attributs particulièrement esthétiques et l'extrait écrit se trouve littéralement à la marge, au bord gauche du livre (Figure 21. Livre intérieur). Tel un long cahier vertical, il longe le bord et, malgré ces quelques illustrations, le texte imprimé en petit caractères serrés noircit discrètement les pages étroites.



Figure 21. Livre intérieur

Visiblement, cet espace intra-objectuel se divise en plusieurs niveaux narratifs, en fonction des modalités d'expression. Le texte se sépare de façon ostentatoire de l'espace plastique et « se plie » à l'intérieur d'un livret rajouté. Constituant un livre dans le livre, il prolonge la page de gauche et devient une page de droite avant de se replier sur lui-même.

Cette séparation permet d'avancer l'hypothèse d'une lecture partagée au cours de laquelle la lecture proprement dite, d'un objet supplémentaire à l'aspect sévère, est « une affaire de grands » – comme nous l'avons également constaté dans le *Petit Chaperon rouge*. Cela indique également un changement de compétences : là, il faut savoir lire. Ce qui est aussi le cas des commandes citées. Mais la fonction de l'inscription des commandes n'est peut-être pas seulement de « dire ce qu'il faut faire ». La configuration matérielle est d'une évidence factitive : un bandeau retenu avec une boucle devient une pure signification intuitivement interprétée : « il faut sortir la languette de la boucle ». Et ainsi de suite, jusqu'à la réalisation complète de la séquence gestuelle que nous venons de décrire.

Alors, quel est l'intérêt de « perturber » le jeune (non)-lecteur avec des consignes écrites alors que, de manière intuitive, il sait procéder selon la prescription de l'objet, il « sait lire » l'objet ? En ce sens, ces mots semblent s'ajouter en redondance à l'effet factitif évident des composants figuratifs.

Nous avons vu que la commande écrite se situait au niveau communicationnel relatif au fonctionnement du support. À ce titre, elle établit une distance entre l'histoire et la réalité d'« être en train de lire un livre ». Mais, d'un autre point de vue, nous pouvons aussi lui attribuer une fonction « magique » qui consiste à faire parler l'objet. Par exemple, « Ouvre-moi » apparaît comme une invitation similaire à celles adressées à des héros en quête de trésors et qui, pour cela, se trouvent devant une épreuve à passer. Selon cette hypothèse d'une fonction magique, le lecteur se trouve intégré dans l'histoire, dans une posture de héros. Son épreuve consiste à accomplir un geste pour résoudre une énigme afin d'obtenir une réponse et d'accéder à une étape dans la progression de sa quête.

Nous voici alors devant la question de la « quête du lecteur »... Sa quête est-elle la découverte de l'histoire ? Finalement, qu'il soit simple lecteur ou héros intégré dans l'œuvre de Lewis-Carroll, le résultat sera le même : il comprendra ce qui est arrivé à Alice. C'est à lui seul de se positionner, selon sa sensibilité, en adoptant la posture magique ou en se tenant à distance, en adoptant une posture métacognitive-pragmatique. Dans ce second cas, il aura suivi la fonction pratique de l'album qui est de « raconter une histoire » à laquelle le lecteur répond : « j'ai compris l'histoire ».

Il ne suffit pas de voir ou de lire la page. Dans ce cas, elle ne serait qu'une affiche, une fiche, une feuille, un autre dispositif de la médiation incarnée. À nos yeux, la page inclut le geste qui lui est inhérent, celui de « tourner la page ». À partir de ce mouvement, elle se voit attribuer une dimension temporelle qui comprend le tempo et la durée. Aussi, ce geste entraîne une rupture fatale, voire une impossibilité de face à face entre les deux faces de la page – recto et verso ne se verront jamais. Matériellement, en tant que feuille, elle divise l'espace, elle fait limite. Sa surface elle-même est un espace mobile qui mobilise autour d'elle un volume. Dans le cas présent, cet espace mobile est peuplé de constructions qui, telles des excroissances, remplissent et envahissent la disponibilité de ses bi-dimensions.

Notre attention se fixe sur ce dispositif dont l'effet de sens change considérablement dès lors qu'il s'anime. Ici, les pages en vis à vis créent un espace

qui n'accueille pas les seuls textes et images imprimés, mais servent aussi de support, de fondation aux architectures plus ou moins élaborées. Celles-ci sont faites de découpages, de collages et de pliages¹⁴⁸. Ici, le collage ne signifie pas l'importation des figures d'autres contextes, il indique simplement l'usage de la colle en vue de superposer et d'attacher des composants. Ces techniques-là sont purement fonctionnelles : découper, coller et plier pour construire une structure mobile intégrée dans un objet-livre qui est, quant à son style, un ensemble matériel homogène¹⁴⁹.

Cet espace mobile et mobilisé, mis en mouvement et peuplé de figures en 3D, apparaît en volume sous les yeux et sous la main du lecteur. Or, qui dit mouvement, dit séquence temporelle. Nous venons d'observer comment l'ouverture devient une séquence gérée par le lecteur. Certes, il est vrai que tout livre impose ce mouvement fondamental de « tourner la page ». Certes, il est vrai que ce mouvement peut être plus ou moins rapide, saccadé, etc. – rappelons- nous l'album *Moi, j'attends...* Mais, dans les cas « classiques », ce geste passe inaperçu, tellement le texte – le visuel – domine le livre. Autrement dit, le faire effectif est insignifiant face à l'impact de l'intelligible. Or, ce geste prend un autre sens à partir du moment où l'objet le sollicite de façon explicite. L'ouverture est une découverte, comme si le lecteur ouvrait une boîte, un paquet.

Ici, il s'agit d'une ouverture en cascade puisque, pendant que le lecteur tourne la page, des objets apparemment indépendants se mettent, à leur tour, en mouvements. Cet enchaînement attire souvent l'attention et l'intérêt de ceux qui cherchent à savoir « comment ça marche ? ». Ils referment alors pour rouvrir, plus

¹⁴⁸ Bien qu'ils ne soient pas présents dans ce livre, le recours à l'importation d'autres matériaux est possible.

¹⁴⁹ A propos de ces techniques, Philippe UG, artiste, ingénieur papier, dit : « Je fais des livres à la main ! Je les dessine, les imprime, les relie depuis 20 ans. Chaque étape étant bien rodée, je me suis mis à découper et à coller petit à petit des pièces rapportées qui ajoutaient quelque chose, un supplément. [...] La succession des plans découpés amenait de la clarté à mon dessin très fouillé qui, au lieu d'être noyé, ressortait tel la Vénus de Botticelli sortant des flots. [...] Depuis, de manière obsessionnelle, je coupe des deux mains, tel le cuisiner japonais débitant son poisson cru. Je perce, j'ajoute pour passer au travers de la feuille, évacuer le dessin et laisser parler les formes et les volumes. De dessinateur, je suis devenu ingénieur papier pour l'édition, de manière masculine avec l'érection de pop-up, de façon toute féminine avec le découpage de fenêtres, de trous et la dentelle d'ajourage », in Jean-Charles TREBBI, *L'art de la découpe. Design et décoration*, Paris : Alternatives, 2010.

doucement, en scrutant bien l'entre-ouverture pour ne pas manquer l'évolution du mouvement.

C'est là un moment crucial : la valeur du livre est en train d'augmenter ou de se déplacer du côté du *faire*. Nous émettons l'hypothèse que l'intérêt et le plaisir seront ainsi déplacés de la dominance fonctionnelle du pôle idéal, réalisés au niveau intellectuel, vers la fonction ludico-esthétique qui trouvera son épanouissement dans « l'exécution technique » lors de l'expérience essentiellement gestuelle et visuelle.

Ce *faire* relève principalement de la compétence de l'objet dans lequel la seule présence des mécanismes agit sur le lecteur en suscitant chez lui un désir de savoir. Sa volonté de faire a également besoin de certaines compétences pour être satisfaite. En effet, la manipulation des livres animés nécessite une approche attentive et délicate, sans geste brusque qui risquerait d'abîmer l'animation ou de la rendre inappréciable. Les livres ne sauront ni se défendre, ni esquiver, ni répliquer autrement que par le fait de se déchirer et de perdre leur fonction.

2.2.7 Interactions en é-mouvement

Christelle et Jean-Yves Le Guen, *Le grand voyage d'Hortense*, Tréguidel : Les Petits Chemins, 2006.

Le format, la taille, la qualité du papier et le nombre de pages ont chacun une fonction déterminante dans la lecture de cet album. Avec ses 160 pages brochées et sa dimension de 10 cm x 19 cm x 1,3 cm, il se range parmi les « petits » dans les bacs de bibliothèques et sur les étagères des librairies. Ses feuilles en papier semi-glacé, relativement épais, glissent aisément l'une sur l'autre sans s'adhérer et sans s'altérer par les roulements fréquents des pages. Autrement dit, cet objet est conçu pour répondre à des conditions spécifiques d'utilisation – tout comme le veut le rapport entre la forme et la fonction –, comme un folio-scope.

Pour rappel, un folio-scope est un livre à pouce ou flip-book qui, en général, est un objet de plus petit format – environ 10 cm x 5 cm – qui consiste en un empilement d'images reliées. Ce type de livre est destiné à être feuilleté simplement à l'aide du

pouce, sans être complètement ouvert, pour donner l'impression d'un mouvement issu du déroulement rapide des images. Ainsi, ce simple petit livre est l'unique outil pour créer une séquence animée. Bien que mesurant le double du format habituel du folio-scope, notre exemplaire reste souple et maniable.

Si nous nous intéressons à cet ouvrage, c'est pour sa conception artistique combinant l'animation et le feuilletage classique. Cette combinaison originale met en évidence et en valeur l'interaction entre l'architecture du support, les deux modalités d'usage, le graphisme et le texte. De surcroît, il représente un exemple formidable de plus pour notre projet qui vise à rendre hommage au geste de « tourner la page ». D'après cette combinaison gestuelle, il s'agit d'un livre hétérogène quant à son fonctionnement – son protocole de lecture. Mais cette hétérogénéité n'apparaît pas à l'œil nu. D'abord, en l'ouvrant, le lecteur est tout de suite séduit par la force vivante et délicate du graphisme qui forme une harmonie poétique avec la typographie modelée et sobre du texte. Tous deux s'épanouissent dans la fragilité et la puissante simplicité qui intègrent, de façon discrète, trois séquences de flips – porteurs d'une potentielle animation.

Le flip est très « gourmand » en espace, il faut beaucoup de pages pour donner l'illusion d'un mouvement court et bref. Ainsi, sur les 160 pages qui composent l'album, 129 sont destinées à l'animation, tandis que les 31 pages restantes comportent l'histoire proprement dite, composée de textes et de dessins à crayons au trait d'esquisse. Les trois flips se répartissent pratiquement à part égale : le premier se déroule en 29 pages, tandis que les deux autres en occupent chacun 25. Ces séquences s'alternent avec les pages à textes illustrés de telle manière que ceux-ci encadrent la narration cinématique. Voici, la distribution des séquences en alternance, commencée par une séquence à textes : 13 – 29 – 5 – 25 – 4 – 25 – 9.

Voyons plus précisément ce que doit faire le lecteur pour réaliser cette animation. Nous avons tous réalisé des petits dessins « quasi » identiques au coin de nos livres ou cahiers de collégiens afin de créer et de voir une courte séquence de mouvement sur du papier statique. Les dessins s'animent et se fondent en une séquence cinématique dès qu'on fait tourner les pages. Jusqu'ici, ce n'est rien d'extraordinaire, puisqu'en lisant on ne fait que ça : tourner les pages. Pour être lu

– plus exactement pour être vu –, le livre à pouce exige un tour de main spécial qui est une technique à apprendre, à expérimenter. En effet, les dessins ne prennent vie que si les pages, qui se cambrent dans la main par leur souplesse, se trouvent dans cette position qui ne leur est pas naturelle. Ainsi, mises sous tension physique, les pages laissent bondir un à un leur bord qui s'échappe de la pression du pouce. Ce geste – la pression glissante – n'est pas si facile à produire : il ne doit être ni trop lent, ni trop rapide ; sinon le lecteur-animateur n'aura pas l'impression du mouvement continu mais seulement d'une succession d'images juxtaposées, avec un mouvement saccadé peu appréciable. Tout l'enjeu du livre à pouce réside dans ce geste sans lequel l'histoire, ainsi décomposée en détails dessinés, ne pourra être ni reconstituée, ni comprise. Finalement, dans cet exercice, la combinaison d'une compétence – savoir bien « rouler » les pages – avec la performance – animer les dessins – aboutit au résultat : avoir le plaisir de voir l'effet cinétique produit par soi-même.

Dans ce cas, l'interaction corporelle avec l'objet est – plus que jamais – une condition essentielle de la lecture. Nous pouvons même dire que c'est le corps du lecteur qui fait littéralement marcher l'histoire. Revenons à notre album qui intègre donc ce type d'animation, finalement plus complexe qu'il n'y paraît. Nous nous rendons compte qu'entre chaque passage à animer il y a très peu de lecture proprement dite. Ce dynamisme englobe un récit très simple, celui d'une vie faite d'activités quotidiennes et de rencontres. La vie d'Hortense, de son enfance jusqu'à son départ pour un « grand voyage », semble littéralement s'animer lors de l'apparition d'un personnage. Celui-ci est d'abord représenté par un petit garçon, puis par un jeune homme au chapeau de feutre, et enfin par une figure masculine au chapeau de feutre avec un parapluie, que nous devinons être la même personne, le même homme dans la vie d'Hortense.

Sans entrer dans les descriptions et les interprétations de l'histoire, afin de bien comprendre la narration portée par le support, nous devons expliciter l'interaction de celle-ci avec le graphisme – le texte peut d'ailleurs être écarté de cette analyse. Nous venons de remarquer que l'intégration des flips correspond à l'apparition de ce personnage qui anime le quotidien d'Hortense. Grâce à l'inventivité des auteurs, ces apparitions sont racontées et se déroulent – c'est le cas de le dire – « en live »

grâce à la séquence cinétique : l'homme apparaît, fait quelques gestes, puis disparaît. De toute évidence, les pages de flip ne contiennent pas de texte, mais ce qui attire notre attention c'est le caractère monochrome du graphisme. Plus exactement, le fait que le personnage soit représenté en silhouette, comme une ombre, augmente grandement le mystère qui entoure ses apparitions. Ses traits et ses vêtements ne peuvent être distingués, car il se fond entièrement dans le gris du crayon. La combinaison de différents modes de lecture, l'alternance de types d'interactions corporelles et l'alternance de son effet à la perception – statique vs animé – engendrent l'opposition entre discontinu et continu. L'introduction ostentatoire de ce contraste n'est pas sans intention et vise à produire un effet de sens lors de la réception de l'œuvre.

Regardons-la de plus près. En rencontrant et en observant des images dans un album classique avec texte, le lecteur ne se pose jamais la question de leur succession en continuité, de leur relation logico-sémantique. Il est évident qu'elles ne peuvent représenter que des « arrêts sur image » ou, plus exactement, des images tirées d'un événement – entièrement ou partiellement rapporté par le texte –, qui est en train de se dérouler dans l'histoire textuelle ou en complément à celle-ci. Pour le dire autrement, les images n'interviennent pas obligatoirement dans l'histoire en tant que syntagmes, elles n'introduisent pas forcément de changement de situation au niveau du *dire*. Le plus souvent, leur fonction est esthétique et/ou utopique, dans la mesure où elles favorisent l'imagination. Elles sont donc traditionnellement descriptives¹⁵⁰. Or, ici, le récit en texte progresse en relation syntaxique avec les images. Plus exactement, celles-ci représentent tantôt des illustrations descriptives tantôt des microprogrammes narratifs qui ajoutent à la trame principale du récit quelques moments « vivants » en flip. Comment se réalise le passage délicat d'une séquence statique à une séquence animée, et vice-versa ? Comment cette frontière entre discontinu et continu devient un espace où les deux univers s'interpénètrent ? Comment cet « hyperlien » s'établit-il ?

¹⁵⁰ Soulignons encore que nous parlons d'album classique et, bien évidemment, il existe un grand nombre de livres illustrés dans lesquels les images sont en relation syntaxique avec le texte. Comme contre-exemple, il suffit de citer les bandes dessinées.

Pour chercher à répondre à ces questions, il nous faut regarder plus attentivement ces lieux de passages. Lors de sa première apparition, cet homme, si important et si mystérieux, cueille, encore enfant, une fleur sur laquelle il souffle plusieurs fois afin de la faire voler (Figure 22. Extrait de la séquence animée). C'est après cette séquence animée que nous voyons où la fleur a atterri : Hortense est en train de la mettre dans ses cheveux (Figure 23. La fleur, figure d'articulation). C'est précisément par la figure de la fleur que le passage s'opère. Cette figure est l'interface entre les deux modes, le statique et l'animé.



Figure 22. Extrait de la séquence animée



Figure 23. La fleur, figure d'articulation

Sa deuxième apparition est accompagnée d'un nuage d'abeilles qu'il cherche à chasser. Ces abeilles sont peut-être attirées par l'odeur sucrée de la confiture qu'Hortense est en train de préparer sur des pages de l'histoire écrite. Ensuite, après le flip, ces mêmes abeilles retournent sur Hortense. Dans cet épisode, pour établir le rapport de déduction (confiture, donc abeille), le lecteur doit garder son

attention éveillée. Ainsi, le passage représenté par la figure des abeilles semble plus évident.

Dans le troisième flip, l'homme marche et semble s'éloigner lorsque le vent vient lui arracher son chapeau de feutre et l'emporte jusqu'à en couvrir complètement la page. L'illusion de rapprochement est très simplement obtenue par l'augmentation de la taille du chapeau jusqu'à ce qu'il vienne entièrement « noircir la page ». Ce coup de zoom produit un effet inattendu : le chapeau semble se poser sur les yeux de celui qui le regarde, en l'occurrence le lecteur. Pourtant, après le flip, nous voyons le chapeau atterrir au pied d'Hortense qui le met sur sa tête. Pendant un bref instant, le lecteur s'est pris pour Hortense¹⁵¹. Ce qui n'empêche pas que l'articulation soit assurée par la figure du chapeau.

Résumons nos observations. Nous avons tenu à rapporter ces éléments narratifs afin de démontrer l'existence d'une figure isotopique, en l'occurrence graphique, qui a une fonction d'interface, d'articulation entre les séquences hétérogènes, et qui permet au lecteur de construire l'histoire de façon continue. En effet, la première rencontre s'est matérialisée par la transmission de la fleur, la deuxième par les abeilles et la troisième par la médiation du chapeau. Sans vouloir surinterpréter, notons que ces trois objets de liaison (fleur, abeille, chapeau) se transmettent par l'air, l'élément dont la légèreté, la transparence et l'importance vitale ne sont pas à préciser. Ajoutons aussi que ces objets touchent tous la tête d'Hortense : la fleur est mise dans ses cheveux, les abeilles s'attaquent à sa tête qu'elle protège avec son mouchoir et le chapeau se pose sur sa tête.

Les trois flips sont donc au cœur de l'histoire qu'ils font évoluer. Ils matérialisent la syntaxe et le dynamisme du processus, en combinant les paradigmes hétérogènes de modalités tout aussi hétérogènes : les objets d'articulation assurent la continuité dans le discontinu, lors du passage de l'animé au statique, de l'homme à la femme, d'une pensée à une autre.

¹⁵¹ L'identification est intéressante mais nous écartons le développement de son analyse qui concernerait plus la réception du côté du dire que celle du côté du faire.

Cette cohérence troublante met en valeur le projet artistique et la conception logographique. Cependant, nous pensons qu'étant l'essence de ce projet, cette cohérence ne doit pas être annoncée avant le commencement de la lecture. En effet, le plaisir de sa découverte ne peut qu'augmenter la valeur esthétique et poétique de cet ouvrage. C'est alors avec un étonnement plutôt déçu que nous constatons que l'intégration des flips est expliquée, tel un mode d'emploi, dès la page de garde.

« Pendant le Grand Voyage, tu rencontreras un personnage un peu mystérieux. Pour le voir bouger, pose ton pouce sur la tranche du livre, pince légèrement le papier et fais tourner les pages ... ». Ainsi, les auteurs, probablement soucieux de ce que les lecteurs ne passent pas complètement à côté de leur projet sans s'en rendre compte, donnent toutes les indications nécessaires. En effet, passer à côté de cette technique reviendrait à manquer l'essentiel de l'œuvre. Pour autant, nous pensons que ce risque est omniprésent dans n'importe quel livre.

La réception de l'œuvre est confiée à celui qui la reçoit, quitte à ce qu'il ne soit pas capable de la recevoir dans sa totalité, dans toute sa cohérence et/ou telle que l'auteur aimerait qu'elle soit reçue au moment où il l'adresse à son public. Le lecteur motivé pourra toujours avoir la chance de progresser de découverte en découverte et de vouloir revenir à l'ouvrage avec l'espoir d'y découvrir encore autre chose. Autrement dit, le dynamisme et l'interactivité cognitifs du lecteur se trouvent court-circuités par le fait que cette introduction vise à aider le lecteur dans sa réception. Mais, finalement, à quel lecteur s'adresse cette annonce ? Qui ne se rendrait pas compte de l'existence de ces séquences ?

Avant cinq ou six ans, les tout petits ne pourront pas encore manipuler cet objet-livre tel qu'un livre à pouce doit être utilisé. Mais ils ne le lisent pas tout seuls. Dans ce cas, nous supposons la collaboration d'un lecteur avec un auditeur, d'un animateur avec un spectateur. En réalité, la question de la compétence se pose à deux niveaux dont l'un, le savoir-faire, est lié à l'âge. L'autre niveau concerne le savoir voir ou lire – dans le sens d'un décryptage attentif. Dans toute réception, cette compétence, soumise à un grand nombre de facteurs d'ordres subjectif et objectif, paraît plus problématique.

2.3 Les façons de faire de l'objet de lecture

Comment les logiques du discours – affectivité, cognition, action – traversent-elles l'espace matériel ? Quels sont les moyens dont le support dispose pour « discourir » ? Les analyses ont tenté de déterminer des façons de faire récurrentes au plan de l'expression et d'établir plusieurs relations pertinentes entre elles. Revenons sur quelques unes de ces façons de faire.

2.3.1 Le geste cognitif et le geste corporel

Le docteur Zekri-Hurstel nous apprend que, par les canaux sensoriels qui relient notre cerveau au monde extérieur, tous les sens participent à la perception et à la compréhension¹⁵². C'est bien dans cette coopération que réside leur « sens », leur raison d'être. Le fait de solliciter les cinq, voire les six, sens, oblige chacun d'entre eux à « faire des efforts ». Ceci est d'autant plus important que la faiblesse d'un sens peut être palliée par les efforts des autres, mais aussi un seul des cinq sens peut contribuer au renforcement et à la réappropriation des autres. Or, c'est bien par nos sens que, avant même d'être nés, nous appréhendons le monde ; c'est d'abord par son côté sensible que le monde vient à notre contact. D'ailleurs, ceci semble tellement évident et naturel que nous avons tendance à l'oublier ou plutôt à l'ignorer. C'est peut-être pour cela que ce que nous apprenons à son sujet, au sujet de notre corps, nous émerveille. Ainsi découvert, notre rapport à lui change et s'invente. Il s'agit alors « d'innovation, d'invention », comme celles du docteur Zekri-Hurstel. En effet, cette dernière a su mettre en évidence le rapport qui relie sa discipline, ses connaissances du corps et de son fonctionnement à une application de ce fonctionnement, notamment l'apprentissage de la lecture-écriture¹⁵³.

¹⁵² Régine ZEKRI-HURSTEL, *L'alphabet des cinq sens*, op. cit.

¹⁵³ De quel genre d'innovation s'agit-il ? Des lettres sensorielles qui sont fabriquées avec des matériaux divers et variés, chacune en lien thématique mais aussi symbolique avec des mots dont elle est l'initiale. Pour une manipulation aisée, elle les a prévues de 12 x 12 centimètres chacune. Elles doivent séduire et mobiliser, tant par leur contact sensoriel que par leurs histoires induites ou suggérées. Elles s'appellent lettre-objet ou objet-lettre, en fonction de la priorité de son usage sur le

Par son aspect verbal, nous pouvons considérer le livre comme un *objet du dire* et le geste mental qui lui correspond est celui de ce que les encyclopédies définissent comme « lire » ou « lecture ». Ce geste mental appliqué aux signes linguistiques reste le même depuis l'invention de l'écriture-lecture et il n'est pas à confondre avec le geste corporel qui le complète et qui, lui, change en fonction des protocoles et des pratiques de lecture¹⁵⁴. D'après des recherches neurologiques¹⁵⁵, ce geste mental propre à l'acte de lire et d'écrire, induit un recyclage de nos circuits neuronaux.

L'hypothèse du neuro-cognitiviste postule que l'architecture de notre cerveau est naturellement configurée avec la reconnaissance des objets. D'après Stanislas Dehaene, l'acquisition de la lecture transforme le cerveau¹⁵⁶. En ce sens, il valide l'hypothèse de Leroi-Gourhan, selon laquelle le geste a précédé la parole. La reconversion lente et partielle du corps – des mains et de la face – ont donc été nécessaires au développement de l'agilité des mains, qui permet à l'homme de fabriquer des objets et de maîtriser l'articulation phonatoire. Au cours de la formation du langage et de l'écriture, l'architecture du cerveau s'est adaptée et s'est spécialisée à la réception de ces signes symboliques, de plus en plus abstraits. Cette transformation cérébrale est une conséquence de faits socio-culturels et entraîne l'émergence de nouveaux faits selon le mécanisme d'une évolution

moment. Celles-ci visent-elles le langage ou plutôt le geste ? Dans la pratique avec les enfants, c'est toujours la perception de l'objet qui domine et se développe en conception langagière. Chez les adultes en situation d'illettrisme, il s'agit souvent d'une déconstruction des vieux schémas faisant blocage et de la redécouverte du simple geste de saisir l'objet afin d'arriver, par la suite, à reconstruire un nouveau rapport qui permettra de « réapprendre » avec plaisir. Quant à la mémoire, le Docteur rapporte qu'après un an, on garde une mémoire olfactive de 90%, une mémoire du goût, du toucher et du mouvement de 40 à 50% alors que la mémoire visuelle ne s'élève qu'à 2-3% et la mémoire auditive à 4-5%. Ces résultats semblent nous autoriser à admettre que les performances de mémoire motrice et olfactive augmentent le potentiel de mémorisation. Par exemple, selon les neurologues, l'odeur acide sollicite vivement le récepteur que chacun a au-dessus du nez, au niveau du front et, de cette façon, elle semble favoriser la zone attribuée à la concentration. Nous voyons que ces objets-lettres, représentant des condensés du monde environnant, permettent d'appréhender des notions complexes comme le temps et le schéma corporel puis le langage par les étapes suivantes : découvertes sensorielles (perception par les cinq sens, kinesthésie de la lettre animée : manipulation dans l'espace, maîtrise gestuelle) et expression (graphisme, lecture-écriture). Régine ZEKRI-HURSTEL, *L'alphabet des cinq sens*, Paris : Laffont, 2006, p. 62-63.

¹⁵⁴Roger CHARTIER et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidentale*, op. cit.

¹⁵⁵ Stanislas DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob, 2007.

¹⁵⁶ *Ibid.*

dialectique. Celle-ci représente le contexte anthropologique du rapport entre les supports et le langage.

Nous découvrons donc que lire est aussi une question de neurones. De toute évidence, cette approche neurologique passe outre les aspects affectifs des pratiques de lecture, des apprentissages et du rapport au monde. De notre point de vue, ce constat neurologique est la part objective, mécanique, des conditions biologiques de l'homme, nécessaires pour la lecture. Il pointe du doigt deux aspects intéressants pour notre étude. D'une part, dans la mesure où les activités cognitives adaptées à un objet donné transforment le cerveau – qui s'avère plastique et malléable –, on peut se demander si l'ensemble du fonctionnement cérébral en serait affecté, y compris les processus d'apprentissage et le rapport au monde. D'autre part, si notre cerveau est naturellement configuré à la reconnaissance des objets, la lecture des textes, des images et des objets relèvent d'opérations cérébrales divergentes. L'effet de cette divergence se manifeste lorsque, par exemple, une illusion d'optique trompe le cerveau. Pour quelle raison le constat de la divergence est-il pertinent ?

Dans l'interaction hétérogène, intellectuelle et matérielle, que constitue la lecture, la façon d'appréhender l'univers analogique (des objets) et la façon d'appréhender l'univers numérique (de l'écran) engagent chacune des processus neuronaux différents, nécessitant chacune des connexions synaptiques spécifiques. Dans la mesure où le geste mental – lire avec ses neurones – se développe à partir des minuscules traits distinctifs entre des graphèmes (comme l'affirment les travaux de Stanislas Dehaene), il convient de prendre en compte le fait que cette opération d'intelligibilité du *dire* – qui fait partie de l'acte de lire – repose principalement sur les qualités sensibles de l'écriture, celles de la morphologie des signes linguistiques évoluant avec la calligraphie des copistes.

Ce geste mental n'est pas à confondre avec le geste corporel qui le précède et le complète obligatoirement – comme « tourner la page » – et qui se réfère à un autre niveau des qualités sensibles : celui du support de lecture, du côté du *faire*. Ainsi, tant à l'échelle du graphisme qu'à l'échelle des objets, les aspects physiques sont déterminants. Or, les syntaxes neuronales et corporelles s'établissent

respectivement suivant la structure physique de l'objet perçu. Cet aspect neurologique du rapport entre l'écriture et son support, complété des apports de l'anthropologie, oriente les questionnements sur l'évolution du langage dans la perspective de son rapport avec ses supports. Dans les limites de notre recherche, nous poursuivons l'exploration sémiotique du fonctionnement des supports et leur effet sur la réception.

D'après ces observations, la dominance logocentrique de la lecture semble vaciller. Sans renverser pour autant la situation, elles viennent renforcer l'idée de la co-énonciation de l'écriture et de la matière du support, en témoignant d'une articulation multiple et hétérogène des différentes données syncrétiques. Pour l'heure, nous en retenons trois niveaux : neurologique, cognitif et corporel.

S'inscrivant dans les recherches sémiotiques du sensible, notre travail s'intéresse aux niveaux cognitifs et corporels. La problématique du passage de l'univers sensoriel et sensible à l'univers intelligible est abordée dans les recherches de Zinna sur les objets d'écritures¹⁵⁷. Or, notre approche du sensible prend son origine dans ce type d'objets, constitués à partir des contraintes du langage et des conditions matérielles du support, en termes d'une co-énonciation : *énonciation du discours et énonciation du support*.

2.3.2 Narration intrinsèque

L'indissociabilité des contenus verbaux et non verbaux du discours oral – ce qui est dit et comment c'est dit – est présente également dans les objets de lecture. Les clin d'œil, les silences significatifs et les expressions faciales trouvent leurs homologues mis en matière. Ce qui nous intéresse c'est la différence entre ce qui *est* et ce qui peut *être montré*. La lecture courante « aplatit la richesse sémantique de l'image au profit de sa fonction narrative immédiate. Seule une lecture descriptive – attentive, notamment, à sa matérialité graphique – et interprétative permet à l'image de déployer toutes ses significations et ses résonances »¹⁵⁸, affirme Thierry Groensteen à propos de la BD. La différence réside dans la

¹⁵⁷ Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura. Teoria del linguaggio e ipertesti*, op. cit.

¹⁵⁸ Thierry GROENSTEEN, *Système de la bande dessinée*, Paris : PUF, 1999, p. 150.

matérialité graphique et interprétative que nous appelons des « clins d'œil visuels », de « longs silences » spatiaux, des « tics expressifs » ou le *comment* de l'expression. Au niveau de l'objet, cela signifie :

- le format – première propriété matérielle de l'objet – est également un énoncé matériel dont découlent d'autres énoncés, notamment l'espace intérieur configurant la page ;
- la page, en tant que pivot syntagmatique, est une autre figure de base discursive, indispensable au déploiement de la narration et de l'interaction des énoncés des instances énonciatives verbales et icono-plastiques ;
- l'architecture matérielle, qui peut être très variée, faite de pliages, de découpages et de collages, comme c'est le cas des livres pop-up ;
- la disposition spatiale du texte et de l'image, incluant l'espace du « blanc » qui, à son tour, devient « figure » dans le sens donné par Irène Tamba-Mecz¹⁵⁹ ;
- les procédés plastiques prévus par les projets artistiques, qui influent sur le choix des matériaux et se joignent au discours du support, par leur caractère intrinsèque.

Les énoncés plastiques ne modifient pas les paramètres de celui-ci mais ils représentent des figures rhétoriques, topiques et isotopiques, dont l'effet de sens influence considérablement les niveaux narratif et axiologique. Ces énoncés apparemment statiques, « posés là », ne se contentent pas d'être articulés aux textes pour signifier. Ils disposent aussi de leur propre effet de sens qui est une co-énonciation en elle-même, produite par différents procédés. De cette façon, chacun est, donc, à la fois énoncé et instance d'énonciation. Dans nos exemples, le collage, le découpage, le trait graphique, la typographie et la topographie (l'emplacement du texte) sont des composantes co-énonciatrices sensibles et intelligibles du mode plastique. Autrement dit, ils disposent donc d'une caractéristique fondamentale qui est la narrativité intrinsèque de la matière de l'expression. Dans ce cas, la narration et la réception ont lieu simultanément et instantanément sans que le contenu narratif soit réellement narré. Cet aspect sémantique est intrinsèque, littéralement matérialisé dans le mode d'expression ; il se déroule donc en temps réel lors de la réception, en quelque sorte *en actes*.

Vu le potentiel signifiant, le parcours de lecture devient une recherche active de la signification issue de l'articulation multimodale des figures de surface. La variété

¹⁵⁹Irène TAMBA-METZ, *Le sens figuré*, PUF, Paris : Presses Universitaires de France, 1981.

et le nombre de ces articulations alimentent la tension (source de significations) et organisent le plan de l'expression. Il s'agit là de l'objet principal de notre questionnement sur *comment* les modalités fonctionnent. Cette tension multimodale relève à la fois d'une façon d'être des énoncés représentés et d'une façon de leur *faire* énonciatif. Elle indique les oppositions qui s'ouvrent aux espaces dans lesquels la narration est créée par le lecteur. Selon ses propriétés sensibles, l'album « attend » du lecteur, « anime » le lecteur ; il « fait faire » au lecteur. Ce dernier est ainsi amené à relier les segments hétérogènes et à tisser l'histoire d'après les multiples suggestions dont il dispose dans les différents espaces de l'album.

Le découpage s'applique à la planche entière qui donne l'illusion d'être elle-même le support de cette technique. Le support-feuille fait de papier semble entièrement affecté par les effets induits. Que se passe-t-il alors ? Le découpage, même photographié et réimprimé, (*Moi, j'attends...*) conduit dans un espace mobile et fragmenté, dont les plans sont manipulables (la porte s'ouvre). Ce sont des « espaces mobiles » qui s'ajoutent, du moins en apparence, à l'espace de la surface d'inscription (lui-même à deux niveaux – texte et dessin) en creusant une profondeur dans la « masse » de la feuille. L'illusion d'« optique » des dimensions est renforcée par le jeu de l'ombre-lumière. La visée du procédé paraît surpasser la fonction esthétisante en découpant l'espace en unités signifiantes, au moyen de catégories sémantiques pertinentes (continu/discontinu, ouvert/fermé, clair/obscur), qui deviennent des composantes fonctionnelles.

Par exemple, le contenu « porte ouverte sur une pièce semi-obscur » peut se représenter de maintes façons au plan de l'expression, mais comment rendre perceptibles les qualités sensibles d'une « porte ouverte sur une pièce semi-obscur », sinon avec une porte ouverte sur une pièce semi-obscur ? (Figure 8. *J'attends le baiser du soir*). L'objet détourné (feuille de papier) est investi de la possibilité de signifier en fonction de son contexte d'utilisation, plus précisément de la situation dans laquelle il se trouve actualisé. Ainsi, un matériel préexistant participe à un discours qu'il développe par sa simple substance matérielle.

Avec le découpage, on remarque un autre facteur récurrent au niveau de l'expression : le minimalisme, l'absence de superflus. La seule feuille découpée contient les éléments nécessaires à la lecture et, par son contraste plastique incorporant des termes opposés (continu/discontinu, horizontal/vertical, ouvert/fermé, clair/obscur,), elle fait figure de fonction poétique. La légèreté visuelle – propriété intrinsèque du découpage (espaces ouverts et aériens) – est renforcée par le choix de la ligne aux dépens de la masse, et elle s'oppose ainsi aux importants effets chromatiques (*Alice de Sabuda, Le Petit Chaperon rouge*).

Le minimalisme (*Moi, j'attends....* et *Le Grand voyage d'Hortense*), tout comme l'exubérance (*Alice au pays des merveilles*, en particulier), allant de pair avec la simplicité ou la complexité, caractérisent des techniques graphiques et plastiques. Les qualités intrinsèques de ces techniques (dessin, collage, découpage, pop-up, typographie, chromatisme) instaurent un champ d'isotopies sémantiques au niveau du plan de l'expression qui peuvent être aisément relayées par le texte. Nous pouvons désormais affirmer que, dans les albums, le recours aux isotopies syncrétiques est une manière de discourir et d'articuler la modalité plastique avec la modalité verbale.

Encore plus concrètement, ce n'est pas la représentation du printemps qui revient mais l'image elle-même, reprise dans le livre. Ce n'est pas le retour des migrants qui est narré mais l'histoire du lecteur qui retourne le livre. Ce n'est pas la vie à deux d'Hortense qui est racontée mais celle du lecteur qui anime l'histoire grâce à la folio-scopie. De la même manière, dans *le Petit Chaperon rouge* et *Alice*, l'animation se réalise par le lecteur, qui contribue de façon participative à la narration en actes. Les auteurs racontent et créent un objet narratif, de sorte que raconter et manipuler l'objet se superposent. Enfin, pour résumer les *façons d'être et de faire* des énoncés plastiques, nous proposons de prolonger l'observation faite par Groensteen sur le dessin narratif : « Le dessin narratif ne renvoie pas à un référent mais d'emblée à un signifié »¹⁶⁰. De même, l'album – objet syncrétique – ne renvoie pas à un référent mais d'emblée à un signifié.

¹⁶⁰ Thierry GROENSTEEN, *Système de la bande dessinée*, op. cit., p. 192.

2.3.3 Méta-discours et axiologie

Dans les contextes multimodaux de ces albums, l'« attente », le « retour », la « vie animée », la « vie réelle et contée », les « aventures », autrement dit les thèmes que la narration développe dans le texte sont mis en forme tant dans l'image que dans le support. C'est à travers l'acte de lire et le geste que le support va mettre les figures plastiques en mouvement et leur donner du sens. Dès lors, l'interaction qu'est la lecture se réalise comme une chorégraphie dictée par le corps du livre et interprétée par celui du lecteur.

De façon paradoxale, les effets de sens des qualités intrinsèques du niveau sensible de l'objet de lecture renforcent les effets du niveau verbal, tout en instaurant, en même temps, une distance objectivant. En effet, il s'agit bien des aspects objectaux en lien avec la matière du support, mais aussi avec la matière du langage.

Les figures plastiques participent alors à des phénomènes d'enchâssement des différents niveaux d'expression et des instances énonciatives. Tant par leur présence plastique et iconique que par leur présence trans-sémiotisée en langage verbal, elles relèvent d'une grande complexité sémantique et forment une sorte de syllepse visuelle et tactile. Si, dans le cas de la syllepse oratoire, « le mot repris offre deux acceptions nettement différentes »¹⁶¹, dans le cas sensoriel, la figure plastique reprise offre plusieurs acceptions différentes, induites par le contexte et les propriétés de sa plasticité. La polysémie intrinsèque de la modalité iconoplastique prédisposerait alors cette dernière à une vaste investigation rhétorique. Or, ces acceptions se déploient à différents niveaux d'emboîtement de l'énonciation. Elles témoignent de la cohérence entre plasticité (la façon de se donner à voir) et iconicité (le contenu proposé), en matérialisant la fonction poétique dans un sens jakobsonien.

Concrètement, comment les figures plastiques donnent du sens ? Elles sont déterminées par des paramètres de couleurs, de textures et de formes ; et c'est la perception sensible de chacune de ces variables – séparément et combinée – qui

¹⁶¹ Cours de Michel Ballabriga du 16 mars 2009, Master 2 Recherche Sciences du Langage, Université Toulouse le Mirail.

engendre une saisie cognitive. Y-a-t-il un paramètre qui intervient plus que les autres dans la perception ? D'abord, l'intervention de chacun de ces paramètres peut-elle être envisagée de façon autonome ?

Vu comme signe plastique – selon le Groupe μ ¹⁶², l'union d'une expression et d'un contenu –, ces figures donnent du sens, tant par la dénotation substantielle (par exemple, un bout de laine rouge) que par des connotations en lien avec chacun de ces plans. Impliquées, à un troisième niveau, dans une interaction hétérogène avec l'écriture, la figure de la syllepse visuelle reprend une nouvelle vie faite de polysémie, d'homonymie, et autres, et se trouve propulsée dans une dimension linguistiquement infinie. Dans notre corpus, les paramètres matériels imposés par la configuration du support constituent un impératif majeur de l'expressivité figurative.

On distingue donc au moins trois angles perceptifs : 1) le regard pragmatique perçoit la figure (par exemple, la laine ou l'objet-papier) avec ses attributs physiques ; 2) le regard syntaxique distingue l'image composée des syntagmes visuels et ; 3) le regard sémantique scrute ce que cela veut dire. De ces angles de vue se projettent des axes d'intelligibilité : substantielle/laine, figurative/image, trans-sémiotique/verbal. Cela implique qu'une figure plastique peut, à elle-seule, tenir trois niveaux de discours qui s'emboîtent naturellement et s'actualisent donc simultanément dès leur perception. Le fait de les percevoir distinctement est le constat de l'écart signifiant, la distance méta-discursive : ce n'est qu'un bout de fil *et c'est un fil de téléphone et c'est les enfants qui appellent*, etc. Le paradoxe réside dans cette distance étrange qui articule le processus sémiotique entre les syntagmes de niveaux superposés afin de produire une signification harmonieusement unie.

D'un point de vue axiologique, les effets de sens (esthétiques et poétiques) et les valeurs de base (symboliques et mythiques) vont se dégager autour des principales catégories isotopiques manifestées tant au niveau de l'expression qu'à celui du contenu (syntaxe isotopique et isotopies syncrétiques). Pour ce faire, le repérage isotopique fait appel à la mémoire. En effet, la lecture est un travail dans

¹⁶² GROUPE μ , *Traité du signe visuel*, Paris : Seuil, 1992.

et sur la mémoire, donc, dans et sur le temps. Lors de ce repérage qui consiste à relier des unités sémantiques en fonction des sèmes communs, un réseau herméneutique se tisse et se stabilise. La cohérence de l'œuvre est alors assurée par ce réseau. Par ailleurs, les occurrences multiples d'un même sème constituent autant d'indices qui, en se renforçant mutuellement, guident le lecteur vers une interprétation convergente qui aboutit à la production du sens global. Au regard de la transversalité de différentes sémiotiques de l'objet, du plastique, du texte et du discours, le rôle de l'isotopie apparaît d'autant plus fondamental.

Dans l'album, ce phénomène s'opère entre les différentes modalités en collaboration et propose des isotopies syncrétiques. Ainsi, les mêmes sèmes récurrents se retrouvent au niveau des signifiants textuels, icono-plastiques, objectaux, et au niveau des signifiés respectifs, mais aussi dans l'articulation de ces trois modes. Ce dernier – que nous appelons isotopie syntaxique – consiste en un rythme manifesté par la redondance des structures syntaxiques et des figures de rhétoriques. Du fait de leurs aspects visuels et tactiles, tous ces signifiants s'inscrivent dans l'espace. En termes de fréquence et de récurrence, leur présence dans cette dimension spatiale se réfère au rythme, au tempo, bref, à la dimension temporelle. Au croisement de ces phénomènes se décline le temps – celui de la lecture – passé avec le livre et celui qui est lu et configuré dans l'objet-livre.

Comme le rappelle Roger Chartier, « le plus haut sens travaille dans l'écart entre le visible qui est montré, figuré, représenté, mis en scène, et le lisible ce qui peut être dit, énoncé, déclaré ; écart qui est à la fois le lien d'une opposition et celui d'un échange entre l'un et l'autre registre »¹⁶³. Dans les albums, l'écart lui-même devient visible par une figurativisation de l'espace équivalant au geste adressé au support. L'écart est enjambé et la continuité se fait par l'interprétation logico-sémantique car l'elliptique permet justement de mobiliser la présence du lecteur dans la narration qui remplit « les blancs » de sa lecture interprétative. Dans l'interaction entre le sensible et l'intelligible, le discours impose son ordre en arrivant à « soumettre la force virtuellement rhétorique du plastique à la grammaire et à la

¹⁶³ Roger CHARTIER (DIR.), *Pratiques de la lecture, op. cit.*, p. 292.

logique du récit »¹⁶⁴. Il s'agit ainsi des manières singulières de faire voir la forme, qui relève de l'esthétique personnelle. Or, l'analyse de notre corpus va dans le sens de la proposition que Greimas fait dans son étude sur la sémiotique poétique :

(...) l'organisation poétique seconde qui se superpose à ce texte prend en charge le signifiant jusque là relégué dans sa fonctionnalité première et l'article de manière à reproduire les mêmes formes fondamentales qui caractérisent le signifié à son niveau de lecture profonde, donnant ainsi lieu à une lecture poétique fondée sur l'homologation de nouveaux formants poétiques avec des signifiés renouvelés.¹⁶⁵

Dans ces albums, le signifié du plan du contenu et les signifiés renouvelés par le plan de l'expression résonnent en écho, de telle manière que la forme (comment) et le contenu (quoi) se trouvent en harmonie axiologique. Ces objets de sens se présentent au lecteur comme une certaine expérience esthétique réalisant des relations entre le sensible et l'intelligible et constituant les sources d'un « plaisir intellectuel et [d']une expérience esthétique ». Au contact de son objet de lecture syncrétique et polysémique, le lecteur s'investit tout entier dans la lecture et son corps lisant réagit aux différentes sensations issues de la matérialité de celui-ci. C'est bien l'objet matériel qui en est l'enjeu.

Quant au rapport du lecteur avec cet objet de sens, qui, tout en parlant des moments de la vie, devient un moment de vie, l'ambivalence persiste : le lecteur est à la fois dedans (il est destinataire-héros) et dehors (la méta-lecture réaffirme qu'il est bien dans le faux). Le livre a besoin du lecteur pour fonctionner et celui-ci participe au fonctionnement que l'objet lui impose.

Toujours en cohérence avec sa façon d'être, l'album ne se lit pas « à la lettre » mais entraîne le lecteur dans une lecture « verticale », dans une cascade d'isotopies et au creux de contrastes vers un lieu qui « n'est ni le grandiose ni l'impressionnant, ce n'est même pas forcément l'étranger : ce serait plutôt, au contraire, le familier retrouvé, l'espace fraternel »¹⁶⁶. Percec décrit ce lieu dans lequel la lecture conduit le lecteur comme « le monde, non plus comme un parcours sans cesse à refaire (...)

¹⁶⁴ Jan BAETENS, « Sémiotique versus rhétorique. », in *Figure de la figure. Sémiotique et rhétorique générale*, Limoges : PULIM, 2008, p. 162.

¹⁶⁵ Algirdas Julien GREIMAS, « *Sémiotique figurative et sémiotiques plastique* », *op. cit.*

¹⁶⁶ Georges PEREC, *Espèces d'espaces*, Paris : Galilée, 2000, p. 155.

ni comme l'illusion d'une conquête mais comme la retrouvaille d'un sens, perception d'une écriture terrestre, d'une géographie dont nous avons oublié que nous sommes les auteurs »¹⁶⁷.

2.3.4 Quand le support change, le sens change-t-il aussi ?

Cette question, que nous avons introduite en citant Roger Chartier, sous-entend la possibilité de lectures multiples à travers la matérialité du médium-support. Que pouvons-nous retenir des intuitions de cet historien du livre ? Elles mettent l'accent sur la fonction énonciative de l'objet de lecture. D'une part, elles soulignent celle du contexte de la pratique de lecture dont « l'actualité » du lecteur fait partie ; d'autre part, elles proposent une formulation de cette pratique en termes d'investissement affectif et intellectuel.

Ces considérations expriment ainsi les préoccupations de la sémiotique, notamment du point de vue communicationnel. À partir de cet angle d'approche, Eléni Mitropoulou¹⁶⁸ montre que le livre peut se définir comme un « *medium-support de l'écriture médiatique* : à la fois *outil* de transmission, *objet* sémiotique et *pratique* culturelle ». Il s'agit donc d'un objet complexe, ayant des valences hétérogènes, relevant de l'ordre du *faire*, du *dire* et du *faire faire* vs le *faire dire* :

En effet, le plus souvent, s'il y a bien une *mécanique* du médium, une *identité* du médium et une *expérience* liée au médium, ces trois dimensions ne sont pas interrogées de façon *articulée*. Or, c'est probablement cette *multidimensionnalité opérant de façon concomitante et spécifique* à chaque médium (qu'il soit porteur de scriptural, de visuel, de scripto-visuel, d'audiovisuel, d'hypermédia...) qui conférerait sa pertinence sémiotique au discours qu'il porte. Alors, comment la dynamique d'une *mécanique forme singulière* pour *l'axiologique* rencontre et *détermine* la dynamique du sens ?¹⁶⁹

Selon nous, il s'agit effectivement de réfléchir avant tout à ce qui porte le discours plutôt qu'au discours lui-même. Lorsque nous constatons, « sur le terrain », de nouvelles problématiques, notre regard de sémioticien scrute les mutations

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 156.

¹⁶⁸ Les citations de ce chapitre proviennent de la source web suivante : Eléni MITROPOULOU, « Vers une sémiotique du médium : outil, objet, pratique », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 2008. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2706>. Les italiques sont en italique dans le texte.

¹⁶⁹ *Ibid.*

survenues dans l'objet-médium lui-même. Plus précisément, notre étude partage l'intérêt de Mitropoulou pour les questions suivantes : « propulser une sémiotique du médium c'est, pour nous, étudier les effets du médium *sur la signification* (et alors, seulement par extension, sur l'individu ou sur la société) ».

Or, sans individu percevant et sans société prescrivant, la signification n'a pas de sens. Autrement dit, l'effet ne se produit pas directement sur la signification mais sur le sujet-usager, dans un contexte donné. Au-delà des compétences réceptives et interprétatives de ce dernier, la réalisation de la sémiologie intègre toute une série de facteurs dont l'importance est mise en évidence dans la sémiotique de l'écrit, notamment par l'approche intégrationnelle de Roy Harris¹⁷⁰. L'enjeu s'exprime dans la formulation suivante : « Quand le support change, est-ce l'expérience-sémiologique change et si oui – ce qui est fait ici postulé – à quel niveau ? »¹⁷¹. Le processus de communication

- signifie-t-il *autre* chose ?
- signifie-t-il la *même* chose ?
- signifie-t-il la même chose mais *autrement* ?

La nouvelle pratique – dans le cas de la lecture, nous devrions plutôt parler de « pratique transformée » –, liée aux nouveaux objets-supports, semble créer une « situation de rivalité » entre le livre imprimé et le texte numérique. Mitropoulou identifie trois ruptures interdépendantes qui sont manifestées lors de cette rivalité:

- la rupture du processus technologique,
- la rupture du faire réceptif,
- la rupture de l'expérience médiatique.

C'est donc le médium qui introduit une rupture sémio-communicationnelle propre au contrat axiologique de la lecture. Expliquons-nous. Il existe bien une rupture sémio-communicationnelle due au changement du plan de l'expression qui est tout simplement un nouveau support – de la page du livre on passe à l'écran de l'objet électronique. En effet, cette rupture pertinemment effective instaure un nouveau contrat axiologique avec de nouveaux paradigmes comme, entre autres,

¹⁷⁰ Roy HARRIS, *La sémiologie de l'écriture*, CNRS Editions, Paris : CNRS Editions, 1993.

¹⁷¹ Eléni MITROPOULOU, « Vers une sémiotique du médium : outil, objet, pratique », *op. cit.*

l'interaction, la virtualité mais aussi l'effort et la gratuité dans la réception. La réception – qui n'est autre que le fait que le médium « se fasse signifier » – est la performance propre au récepteur et elle ne peut avoir lieu sans les compétences préalables de celui-ci. Or, ces compétences lui sont attribuées par l'objet-médium dans son propre acte performatif et communicationnel, *pendant* le procès de la réception. Cette problématique sous-tend alors à la finalité pédagogique de notre recherche.

Toujours du point de vue communicationnel, selon Mitropoulou, « le discours porte son médium comme il porte son contexte : le discours porte les spécificités de son corps-enveloppe et celles, déterminantes, de la pratique sémiotique qu'il engage. Ce n'est donc pas dans l'objectif d'opérer une dichotomie de type *il y a le discours et il y a le sup-porteur du discours* que nous nous engageons mais dans l'objectif de leur *dialectique* ». L'auteure s'interroge sur la façon dont cette dialectique fait sens pour celui « qui fabrique le discours comme pour celui qui consomme le discours ». Située du côté de la réception, nous saluons la dialectique envisagée dans l'optique du « consommateur » du discours. Bien que, vu sous un angle sémio-pragmatique, ce ne serait pas le discours qui porte son médium mais bien le médium qui porterait un discours. Et, si, dans les deux cas, c'est bien leur interaction qui est recherchée, notre priorité porte sur le « corps » du support dans sa matérialité.

Pour terminer ce dialogue avec Eléni Mitropoulou, précisons encore notre prise de position. Ses préoccupations concernent l'idéologie manipulatrice dans une stratégie de communication : « le choix du médium conditionne l'idéologie investie dans le discours avant que celui-ci investisse le médium ». Cependant, notre visée axiologique relève, quant à elle, davantage de l'ordre esthétique, pédagogique et éthique, touchant aux aspects cognitifs et psychologiques de l'effet sémio-pragmatique du médium. Rappelons-le, il s'agit de la modification de la réception, autant dire, de la modification du processus de la sémiosis auprès de l'énonciataire-lecteur. C'est ici que notre position diffère de celle de Mitropoulou : « Cette distinction pertinente pour l'analyse du processus de communication d'un point de vue pragmatique, psychologique ou encore sociologique, l'est peut-être moins d'un point de vue sémiotique ».

Cette distinction – entre discours et support du discours – nous semble tout à fait pertinente pour la sémiotique, car elle relève plus précisément de la sémiotique du sensible, dans la mesure où elle affecte, en premier, la perception sensorielle qui est à la base de toute construction de sens. Comment cette fonction distinctive s'opère-t-elle ? Comment intervient-elle dans la réception ? Comment peut-elle influencer la manière de *prendre*, dans le sens gestuel, de *com-prendre*, dans le sens de l'intelligible, mais aussi, dans un sens tout simple, celui de *prendre plaisir* à lire ?

Synthèse du chapitre

*Il doit y avoir quelque chose dans les livres,
des choses que nous ne pouvons pas imaginer,
pour amener une femme à rester dans une maison en flammes,
oui, il doit y avoir quelque chose.
On n'agit pas comme ça pour rien.¹⁷²*
Ray Bradburry

Nos analyses ont mis à contribution trois théories. L'identification des objets d'analyse s'est basée sur la typologie établie par Alessandro Zinna. Cette classification distingue quatre types d'objets en fonction du rapport entre l'écriture et le support. Les albums appartiennent à la catégorie des objets d'écriture qui, dans la perspective de notre recherche sur la réception des œuvres écrites, sont homologués aux objets de lecture. D'autre part, la description des effets de sens des qualités physiques, déployés lors de l'acte de lire, s'est inspirée du principe de la factivité mis au point par Michela Deni. La pratique de lecture a alors été définie comme une relation interactive entre l'objet de lecture et le lecteur. Cette relation est entendue en termes d'effets de sens déployés par l'objet et de passions manifestées par les réactions du sujet. Cette conception s'appuie sur les travaux socio-sémiotiques d'Eric Landowski.

Selon les trois niveaux du parcours génératif établis par Greimas, l'analyse s'est faite à partir d'une description basée sur les qualités sensibles des objets (figures de surface), avec une attention toute particulière sur les spécificités matérielles des supports. En articulation avec d'autres modalités (image, texte), l'effet de sens de ces particularités matérielles s'est manifesté au travers des gestes du lecteur, s'inscrivant dans le processus de la lecture, en tant que syntagmes narratifs. Les isotopies relevées aux niveaux des figures et de la narration ont abouti à des valeurs symboliques cohérentes pour stabiliser le niveau axiologique des œuvres.

L'hypothèse mise à l'épreuve par nos analyses a validé l'existence d'un rapport de sens entre le support et l'écriture. Ces analyses ont mis en évidence, d'une part, la

¹⁷² Ray BRADBURY, *Fahrenheit 451*, Paris : Denoël, 2007 (1953), p. 66.

valeur discursive du support dans le cadre d'une co-énonciation hétérogène et multimodale et, d'autre part, elles ont permis d'accorder une fonction discursive au geste, au niveau du parcours narratif qui est, en l'occurrence, l'acte de lire. Autrement dit, la co-énonciation de l'écriture et du support – au niveau de l'objet – réalise la co-énonciation du geste cognitif (lire) et du geste corporel (faire) – au niveau de la pratique. Ces relations interactives conduisent à des interrogations sur le rapport que la manipulation de l'objet peut avoir avec la « manipulation » du langage écrit.

D'autre part, les analyses ont révélé que la manipulation des albums met en évidence leur technicité. Les auteurs ont jugé nécessaire d'intégrer, dans leur projet artistique, un mode d'emploi présenté sous différentes formes. Qu'elle concerne le plan de l'expression ou celui du contenu, cette contribution à fonction méta-discursive instaure une distance par rapport à l'œuvre et son effet intervient au niveau global de la signification. Concrètement, cette consigne de lecture explique la manière de manipuler le support ou un élément du support. D'un point de vue narratif, cette explicitation vient dévoiler, mettre en mots, le thème de l'œuvre.

Enfin, dans une optique sémio-pragmatique – selon laquelle l'histoire des écritures n'est autre que l'histoire des supports d'écriture –, nous avons cherché à comprendre comment le support déploie son impact – déterminant lors de la lecture. Cette entreprise fondée sur la description des seuls observables que sont les qualités sensibles nous a conduits au constat du rapport signifiant entre le geste corporel et le geste cognitif dans la réception. Sur ce point, s'ouvre la perspective du postulat suivant : le rapport à l'écriture est conditionné par le rapport au support d'écriture. Ce rapport est enraciné dans la matérialité, tant du côté de l'écriture que du côté du support. L'hypothèse qui en découle est alors que, lors du changement de ce rapport, c'est l'écriture, le langage, qui est en jeu. Autrement dit, l'évolution du langage est liée à l'évolution technologique. Désormais, de façon plus concrète, à travers l'analyse de l'articulation – réalisée par la lecture – entre les supports et les écritures, notre investigation se doit de tenter de dégager, dans le cas des écritures numériques, le rapport entre le geste physique et le langage.

CHAPITRE 3 – Observations incomplètes sur l’hypertexte

Le langage nous sert de truchement
*pour observer les faits vivants qui constituent notre expérience,
et que nous aurions trop tendance, sans lui, à ne pas voir.*¹⁷³
John Langshaw Austin

Dans le cas de l’objet de lecture technologique, comment pouvons-nous appréhender l’unité de l’écriture et du support ? Dans la pratique courante, l’objet technologique peut afficher une quantité infinie d’écritures et, en même temps, un même texte électronique peut emprunter une vaste gamme d’objets électroniques. Quel est alors le support du texte numérique ? Sans nul doute, la transposition médiatique – ou la forme hypertextuelle – induit une esthétique autonome que nous espérons décrypter dans ce chapitre.

3.1 Entre l’objet et l’écriture : le programme

*L’écriture méthodique
me distrait heureusement de la présente condition des hommes.
La certitude que tout est écrit
nous annule ou fait de nous des fantômes.*¹⁷⁴
Jorge-Louis Borges

D’après nos analyses d’albums, l’unité signifiante de l’œuvre repose sur des isotopies syntaxiques hétérogènes (*Les migrants : retourner, Le grand voyage d’Hortense : animer, Moi, j’attends... : durer, etc.*). Par leur pertinence sémiotique, ces dernières prennent en charge la cohérence entre la dimension cognitive et la dimension matérielle, entre l’intelligible et l’esthétique, soit l’esthésique. La découverte de cette cohérence procure au lecteur un plaisir intellectuel dans l’expérience sensible qui constitue l’enjeu fondamental de toute œuvre d’art. Cette cohérence se réalise par la mise en œuvre de systèmes semi-symboliques

¹⁷³ John Langshaw AUSTIN, *Quand dire, c’est faire*, Paris : Seuil, 1970.

¹⁷⁴ Jorge-Louis BORGES, *Fictions – Ficciones*, Paris : Gallimard, 1994, p. 171.

originaux. Dans un projet artistique, ceci consiste à faire correspondre des unités sémiotiques dans deux ou plusieurs modalités sémiotiques¹⁷⁵. Il s'agit des énoncés isotopiques syncrétiques, tels que nous les avons observés entre texte, image et geste.

Dans les trois exemples cités, cette correspondance se fait entre le geste et un élément sémantique de la narration (retourner, animer, durer). Par ailleurs, ces albums font preuve d'une simplicité et d'un minimalisme étonnamment riche en ce qui concerne le graphisme et la typographie. La tension entre la simplicité paradigmatique et la complexité syntagmatique de ces objets-livres est proportionnelle à l'intensité du plaisir que leur lecture peut nous procurer. La lecture réalise ainsi l'unité signifiante entre les deux plans du langage qui forment l'identité de l'objet-livre.

3.1.1 Demain, le livre

Quand un média s'empare, en la transposant [l'œuvre], d'une autre forme d'expression ou de communication artistique, ce sont de nouveaux modes d'appréhension et de compréhension de cette dernière qui voient le jour, et par conséquent aussi de nouveaux modèles de « lecture » qui peuvent naître, délaissant « l'aura » esthétique et artistique chère à Walter Benjamin dans les années 1930. (...) Les technosciences de l'information représentent le laminage esthétique de l'art le plus radical qui ait jamais été inventé jusqu'alors.¹⁷⁶

Ce jugement sévère de Jean-Claude Chirollet se base sur l'expérience sensorielle qu'il estime indispensable pour appréhender de manière vivante la pluralité des sens dont l'œuvre d'art originale est porteuse. Pour autant, la valeur évidente d'une œuvre originale n'exclut pas l'appréciation possible de ses reproductions. Naturellement, cette valeur dépend toujours des qualités sensibles de celles-ci. Mais, comment la réception d'un texte se redéfinit-elle à travers la numérisation ? Quels sont les effets de sens inhérents à ce procédé que nous venons de décrire ?

D'abord, qu'est-ce qu'un livre numérique ? La question ontologique est au fondement de la problématique. « La numérisation des livres nous oblige à

¹⁷⁵Jean-Marie FLOCH, *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique*, Paris : Hadès-Benjamin, 1985.

¹⁷⁶ Jean-Claude CHIROLLET, *L'art dématérialisé, reproduction numérique*, Wavre (B) : Mardaga, 2008, p. 158-168.

reconnaître que le livre numérisé n'est plus un livre, mais, au mieux, l'image d'un livre et que le contenu du livre, textes et images, n'est pas le livre. Le livre est-il encore dans le livre ? »¹⁷⁷. Le livre – unité de l'œuvre et de l'objet – n'est pas un simple support mais bel et bien l'entité identifiable, référencée et repérable parmi d'autres. Son identité s'établit – comme nous l'avons vu dans le cas des albums – à la base de cette articulation entre écriture et support.

Au sein du codex, les textes connaissent une organisation sans faille. Comme le dit Michel Melot¹⁷⁸, le besoin d'ordre et de classement se trouve au cœur même de l'existence du livre et des bibliothèques. Dans ces dernières, les livres y sont rangés selon des logiques tant matérielles qu'intellectuelles. Concrètement, il s'agit, par exemple, d'une œuvre qui a lieu – pour reprendre Harris, elle est écrite –, et c'est d'après sa position qu'elle s'identifie parmi d'autres. Autrement dit, c'est sa différence par rapport aux autres qui l'identifie. Pour le dire autrement, c'est le rapport entre son identité matérielle et son contexte qui fait sens. Les raisons qui ont fait adopter cette structure, le codex, expliquent pourquoi il a triomphé pendant deux millénaires : sa finitude, sa conception linéaire, son unité, son unicité, ou encore sa configuration latérale et corporelle le rapprochent du corps humain.

En revanche, l'homme de livre¹⁷⁹ n'épargne pas le support technologique de ses jugements sévères, en le désignant comme « un adjuvant technique jamais considéré comme une fin, mais comme un simple moyen (...) auréolé par une réputation ludique »¹⁸⁰. Les vœux de Melot envers le livre sont sincères quand il estime qu'on ne pourra pas se passer du livre validé et stable de textes organisés, articulés dans un ensemble inaltérable et irréversible. « Ce n'est pas de mutation technique qu'il s'agit, encore moins d'un progrès (...) mais d'une longue mutation de nos croyances liées à nos rapports à l'espace, au temps, au corps et à la vérité »¹⁸¹. Il affirme cela de façon intuitive, sans présenter de preuves. Or, la profondeur de ses

¹⁷⁷ Pascale LARDELLIER et Michel MELOT, *Demain, le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 9.

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 10.

¹⁷⁹ Michel Melot a été directeur de la Bibliothèque publique d'information au Centre Georges Pompidou et président du Conseil supérieur des Bibliothèques.

¹⁸⁰ Pascale LARDELLIER et Michel MELOT, *Demain, le livre*, *op. cit.* p. 11.

¹⁸¹ *Ibid.* p. 30.

arguments doit pouvoir être validée ou invalidée à travers des analyses sémiotiques d'objets de lecture, notamment au niveau axiologique.

La littérature sans livre est « l'ensemble des pratiques littéraires utilisant les capacités de la technologie pour réaliser des choses que ne permet pas l'imprimé »¹⁸², conformément à l'idée de Jean-Pierre Balpe qui parle tout simplement d'une « autre littérature », d'une forme communicationnelle du littéraire¹⁸³. La désignation de cette littérature varie, en fonction de sa génération, entre le processus technique et l'intervention du lecteur. C'est une « une littérature du processus », regroupant des textes et des poésies générés par ordinateur : il s'agit d'une « e-criture » pour Xavier Malbreil, de « cyberlittérature » pour Jean Clément, de « textes interactifs » pour Serge Bouchardon, ou de « textes générés par l'ordinateur » pour Philippe Bootz. Le rapport à l'écriture est donc conditionné par le rapport au support d'écriture. Notre pari est de chercher à comprendre comment le support déploie cet impact déterminant. C'est donc le langage qui est en jeu, ou plus exactement son évolution due à celle du support technologique.

En 2007, Pascale Gossin¹⁸⁴ a cherché à montrer en quoi les écrits numériques, et plus particulièrement les hypertextes, influaient sur les modes de lecture d'une part et sur l'accès au savoir d'autre part. Pour nous, l'intérêt de sa contribution réside dans le fait qu'elle formule les mêmes questions que les nôtres. Elle s'intéresse en effet au geste de lecture inhérent à la lecture et dont la modification découle de la nature du support. « L'association entre la matérialité de l'objet et son contenu n'existe plus (...). L'hyperlecture nécessite des compétences langagières importantes », remarque-t-elle. À notre regret, elle ne fonde sa réflexion que sur la connectivité qu'elle considère comme la clé de voûte de la dimension interactive des hypertextes. Le terme « hypertexte » est entendu par l'auteure comme « texte en ligne ». Son étude propose des observations empiriques des conséquences de l'usage des nouveaux supports, mais ne cherche

¹⁸² Brigitte CHAPELAIN, « La littérature sans livre : dispositif technique, processus d'écriture et textes d'écran », in *Demain le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 59-76.

¹⁸³ Jean-Pierre BALPE, « Pour une littérature informatique : un manifeste », *Littérature et informatique, une littérature générée par ordinateur*, 1991. URL : <http://www.hypermedia.univ-paris8.fr>.

¹⁸⁴ Pascale GOSSIN, « Lire ou hyperlire, qu'est-ce que ça change ? », in *Demain, le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 87-100.

pas à comprendre la manière dont celles-ci se sont produites. Plus exactement, c'est à partir de la connexion internet qu'elle observe des évolutions matérielles, gestuelles, économiques et fonctionnelles. Il est incontestable que la navigation et l'accès aux données à travers la mise en connexion modifie considérablement le rapport au savoir et à la manière de communiquer. Cependant, en amont de cette caractéristique, se trouvent les qualités physiques du support et des textes numériques qui semblent influencer plus directement sur la lecture, bien que de façon moins spectaculaire.

Depuis cette étude réalisée en 2007, les supports ont évolué à toute vitesse. L'usage croissant des smartphones, des tablettes électroniques et des e-book invalide ce qui caractérisait la lecture sur écran d'ordinateur. La posture corporelle immobilisant la manipulation via le clavier se raréfie et tendent à céder leur place à la mobilité généralisée des usages nomades et au contact tactile. Le design des objets eux-mêmes changent. À l'égard de l'objet-support, on trouve une autre prise de position sévère et radicale : celle d'Adrian Mihalache qui prédit que « la conscience de soi s'efface et, avec elle, la conscience du monde »¹⁸⁵. Malgré sa radicalité, ses remarques autour du corps du livre semblent rejoindre notre propos :

(...) si on savait depuis longtemps que le livre avait un corps, on s'est aperçu tout à coup qu'il en avait un. (...) La pratique de la lecture refait l'unité existentielle du lecteur aliéné, le confrontant à l'univers du livre comme à un miroir où celui-ci peut se retrouver et reprendre ainsi le chemin de son développement. (...) Le livre virtuel de l'hypermédia manque de corps, donc il ne contribue pas au développement de l'autonomie fragile du sujet. Le lecteur de l'hypertexte n'est plus une monade comme celui des livres, mais un lieu de connexion, d'échange, un jeu de rapports entre hommes et machines.¹⁸⁶

La connectivité en soi n'est certainement pas un concept apparu avec l'hypertexte. Le mode de penser par association, l'intertextualité et la mise en lien se fondent sur le principe de la connectivité reprenant le mode combinatoire. Autrement dit, il s'agit de réaliser des articulations entre des éléments actualisés, qu'ils soient de nature homogène ou hétérogène. Le sens se construit dans un procès syntaxique

¹⁸⁵ Adrian MIHALACHE, « Dans tous les sens, par tous les sens; lectures de l'hypermédia », in *Demain le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007.

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 127-129.

qui consiste à enchaîner des syntagmes. La question de cette construction devient particulièrement intéressante dès lors que les syntagmes sont de nature hétérogène. Dans ce cas, le mode de lecture se rapproche de la communication interpersonnelle d'une situation réelle. Dans un milieu pluri-sémiotique, les interrogations sur l'émergence du sens se réfèrent à la problématique de l'articulation de l'univers sensible avec l'intelligible. Les approches communicationnelles et expérientielles des objets, des pratiques et des cultures se développent autour de cette problématique-là, quelle que soit la discipline mobilisée. La connectivité proprement dite se réfère au réseau Internet mais le texte numérique en soi, lui, est doué d'interactivité.

Pour l'heure, ce que nous retenons des arguments cités, c'est essentiellement la dissociation des corps : le corps du texte et le corps du support se distinguent et leur unité matérielle propre au livre cesse d'exister. Au niveau de cette propriété, en effet, l'homme reste orphelin du livre, qui reste le seul à posséder l'unité du sensible et de l'intelligible. La connectivité et la dissociation physique des textes ne deviennent possibles qu'avec leur dématérialisation. Rappelons que la lecture investit les qualités sensibles du texte imprimé et numérique. Dans les deux cas, c'est l'objet-support qui permet d'y accéder. Notre investigation vise à dégager le rapport entre le langage et le geste physique que la lecture induit. Les seuls observables qui se présentent pour analyser les textes numériques demeurent les qualités sensibles. Dès lors, la démarche consistera à les décrire, les analyser et les comparer en fonction de ce rapport présupposé.

3.1.2 Interactions corporelles

Dans le cas de l'écriture traditionnelle, nous nous sommes référés à la sémiologie de sa matérialité comme trait pertinent au moment de la réception. Selon notre hypothèse, la réception d'une œuvre numérique ne peut pas être réduite à l'interaction avec l'hypertexte car elle intègre également une interaction avec l'objet technologique. Il ne faut négliger ni le contexte général de la réception ni les particularités de son existence ontologique, qui contribuent chacun à la complexification de la réception. Il nous faudra alors nous interroger également sur les effets de ce premier niveau de faire corporel.

La séparation des corps textuel et physique nous interpelle quant au rapport de sens de l'objet technologique dans la réception. Il est intéressant d'explorer comment l'effet de sens de l'usage de l'objet interfère – au niveau symbolique, fonctionnel et sensoriel – avec l'effet de sens du texte numérique en lecture. Pour leur part, les albums ont une tendance à la diversification du gestuel, suivant l'architecture du support. Bien au-delà du geste de « tourner la page », la manipulation corporelle caractérise et identifie ces objets-livres. Or, pour sa part, la réception de l'écriture numérique semble relever d'un phénomène plus complexe. Commençons par prendre l'objet technologique entre les mains.

Sans détailler le vaste sujet du design de l'objet technologique, il convient de prendre en considération la façon dont son univers sensoriel module les interactions auxquelles il participe. Depuis l'apparition des premiers ordinateurs dans les foyers dans les années 1970¹⁸⁷ et les premiers téléphones portables lancés par Motorola en 1983 aux Etats-Unis, les objets ont considérablement changé de corps avec une tendance évidente à l'uniformisation et à la miniaturisation.

Du point de vue du contact avec l'objet, la lecture des albums imprimés consiste à manipuler le support papier qui guide le protocole de lecture. Le lecteur progresse en s'appliquant avec délicatesse pour ne pas abîmer, par exemple, la structure fragile d'un livre pop-up comme *Alice au pays des merveilles*. Les gestes, bien que tâtonnant, agissent en connaissance de cause. Avec un Iphone 4^e génération, le tâtonnement du lecteur-usager peu habitué à ce genre d'objet (lisse et sans boutons apparents) semble bien plus aveugle. Il arrive encore d'entendre que, chez les jeunes, la facilité d'usage et la familiarité avec les objets technologiques sont « innées ». Ce qui est inné chez les jeunes, l'est aussi chez leurs parents ; c'est notamment le cas de leur faculté à adopter la logique du fonctionnement des objets avec lesquels ils interagissent au quotidien. Sauf que les habitudes logiques bien ancrées, parfois rigides, peuvent donner le sentiment de ne pas savoir faire ou d'empêcher de « fonctionner autrement ». Il est possible d'apprendre tout seul, c'est-à-dire avec l'objet guidant lui-même son propre usage, d'autant que ces

¹⁸⁷ Source : Danielle BESSON et Nathalie MORER, « La dépense des ménages en produits de l'économie de l'information depuis 50 ans », *INSEE Première*, n° 1479, décembre 2013.

savoir-faire ne se transmettent pas facilement de façon verbalement explicitée. Au contraire, ils s'acquièrent plus facilement dans leur mise en action :

À la communication des fonctions, on privilégie la compétence à l'exécution des fonctions. Apple était en train de se poser la question contraire de comment faire acquérir la compétence à partir de la pratique et de l'usage. Son attitude était plutôt ludique : le jeu comme source d'apprentissage à l'action. Le but était de donner l'accès à l'informatique à une masse imposante d'utilisateurs sans présupposer aucune véritable compétence de départ.¹⁸⁸

Ce constat fait par Zinna, dans son article sur l'allumage des ordinateurs Apple, s'est depuis vérifié auprès d'un grand nombre d'objets technologiques. Leur design doit répondre à deux impératifs d'exécution : aller vite et faire bien. En troisième lieu, il doit également satisfaire un critère esthétique fondé sur la simplicité liée à l'universalité, c'est-à-dire ce qui est « naturel » à l'homme. C'est pour cette raison que, par exemple, les couleurs par analogie sont investies d'une capacité de communication intuitive. Sans passer par une prise de conscience – ou par un procédé cognitif via l'abstraction –, l'utilisateur comprend ce que les couleurs et les formes disent.

L'uniformisation des gestes s'accompagne de l'optimisation matérielle des objets technologiques. Selon un principe de fonctionnalité et d'économie, le même processus d'optimisation caractérise l'évolution générale des objets d'usage. Avant de se définir dans sa forme la plus efficace qu'est le codex (feuilles empilées et reliées), le livre a connu d'autres configurations moins pratiques et moins efficaces. Pendant des siècles, personne ne se demandait pourquoi il avait acquis cette forme ni comment il fonctionnait. Aujourd'hui, confronté à d'autres objets de lecture, le livre nous interpelle. Néanmoins, le livre prouve toujours qu'il est un système d'uniformisation optimale en adéquation avec son usage. L'optimisation va de pair avec la facilité de l'usage qui, dans la communication informatique, se base largement sur ce rapport intuitif. D'autre part, remarquons que cette priorité accordée à la facilité de la pratique met bien en évidence un autre objectif du fabricant : cette fois-ci d'ordre commercial. L'attachement au produit et à la marque l'emporte alors sur les pratiques. Or, cela semble contredire l'objectif

¹⁸⁸ Alessandro ZINNA, « Avez-vous dit 'allumer l'ordinateur' ? », in *Versus*, n° 91/92., 2003, version PDF gracieusement mise à notre disposition par l'auteur.

initial de démocratiser l'accès à l'informatique. Concrètement, quels éléments perceptibles sont impliqués dans cette expérience interactive avec l'objet de lecture technologique ?

3.1.3 Faire un geste... intuitif

Dans un article consacré à la sémiotique au service de l'objet technique¹⁸⁹, Nelly Giraud étudie les effets chromatiques des produits Apple. Elle souligne le « déplacement de la valeur du pratique au ludique, sur le plan de l'expression – avec le passage d'un design fonctionnel à un design esthético-ludique ». Cela permet à la marque de véhiculer et de confirmer « les valeurs développées par l'entreprise : alternative, convivialité, créativité, liberté ». Cette affirmation des valeurs axiologiques attachées à l'objet confirme la logique des objets d'Apple, qui est de privilégier le « comment faire avec l'objet » sur le « quoi faire avec l'objet ». Or, du point de vue du rapport à l'écriture, cette relation entre l'action et l'objectif de l'action est particulièrement importante.

Contrairement à ce que nous venons de soutenir concernant la réception de l'œuvre imprimée – à savoir, l'unité co-énonciatoire de l'écrit et du support –, dans le cas de la lecture sur objet technologique, le texte numérique se détache de son objet-support. C'est la nature arbitraire des gestes corporels qui manifeste la rupture de ce contact direct entre le sujet-lecteur et son objet de lecture textuel. « La chorégraphie » des gestes suit la configuration arbitraire et non-analogique que l'utilisation de l'objet technologique prévoit : cliquer, dérouler, effleurer, etc. Ces gestes se réfèrent à l'évolution du « corps » des objets. Par exemple, l'arrivée des écrans tactiles a imposé un gestuel fort différent de celui que l'utilisateur connaissait en se servant du clavier.

En analysant un corpus composé de téléphones portables, Federico Montanari présente une conception plus précise de la rupture de la cohérence entre la forme et la fonction : il parle d'objets « néo-magiques ». Ceux-ci appartiennent – tant par leurs fonctions que par leur forme – à l'ensemble des objets de lecture

¹⁸⁹ Nelly GIRAUD, « La sémiotique au service de l'objet technique », in Fontanille J. et Zinna A. (dir), *Les objets au quotidien*, op.cit. p. 99-112.

électroniques. « Il s'agit d'objets qui ne sont pas caractérisés par des fonctions précises et univoques, ou par des utilisations bien délimitées ; ils semblent au contraire à *géométrie variable*, c'est-à-dire qu'il s'agit d'objets dont le sens et la fonction vont au-delà de leur apparente consistance physique »¹⁹⁰. Montanari soutient l'idée d'une « rupture partielle, sur le plan de l'identité, en ce qui concerne le statut de ces objets » par rapport à d'autres.

Dans le cas de l'objet de lecture – qui peut également être un téléphone portable –, cette rupture d'identité se manifeste par le détachement de l'écrit de son support matériel. Les gestes manipulent le support et agissent sur le texte de façon indirecte, « métaphorique », ce qui s'oppose à la façon dont nous manipulons les objets analogiques. C'est ici que le deuxième objet intervient et renforce l'objectivation. Les gestes corporels suivent la configuration du corps plastique tandis que les gestes mentaux investissent, dans une sphère immatérielle, des activités aussi variées que complexes. Cela revient à dire que le registre du sensible n'est plus en cohérence avec celui de l'intelligible.

Selon Montanari, il s'agit là de « l'*hyperbole* de la gestualité » puisque l'apparition et la plus en plus large adoption de l'écran tactile contribuent à l'extension et à l'affinement des gestes. Comme il le remarque, l'ergonomie des interfaces tactiles permet et induit la continuité et la légèreté des mouvements tout en accentuant leur finesse qui tend à l'uniformisation. L'apparition et l'adoption croissante de l'écran tactile contribuent à l'adoucissement des gestes. À travers le caractère sensible de ces gestes, l'utilisation de ce type d'objets technologiques tend à faire coïncider la fonctionnalité avec la sensorialité. D'autre part, les formes « naturellement » agréables de l'objet – son enveloppe « épidermique » qui lui permet de se caler dans la main – provoquent la tentation de l'avoir en permanence en contact. Cela signifie que son usage peut être motivé non seulement par des raisons fonctionnelles mais aussi par des raisons affectives en lien avec ce contact agréable.

¹⁹⁰ Federico MONTANARI, « Un objet "néo-magique": le cas des téléphones portables », in Fontanille J. et Zinna A. (dir), *Les objets au quotidien*, Limoges, op. cit., p. 113-132.

Ainsi, tant au niveau gestuel – du faire – qu’au niveau relationnel – de l’être –, cet objet technologique développe « un “faire”, qui est forcé à “ne-pas-pouvoir-ne-pas-faire” »¹⁹¹. Pour le dire autrement, l’objet ne laisse pas le choix de son utilisation, l’usager ne peut pas y résister et le « prix » de son impuissance est l’attachement inconditionnel à l’objet « séducteur ». « De plus, sur le plan perceptif et affectif, une telle attitude de nos objets magico-technologiques, se traduit (...) en stratégie de séduction : comme le disait Baudrillard, “nous sommes cherchés, aimés par l’objet”. Et donc, “puisque’il aime, nous sentons que nous existons : nous sommes personnalisés” »¹⁹².

L’efficacité affective de l’objet qui nous aime est fondée sur son design émotionnel. Ce concept s’appuie sur le fait que l’homme soit un être fondamentalement affectif. Cette approche psycho-cognitive appliquée par Norman¹⁹³ à nos rapports aux objets, nous permet de comprendre comment ceux-ci produisent cet effet d’attachement. Il s’agit d’un effet intrinsèque à la matérialité, plus exactement, aux qualités sensibles des objets, indépendamment de leur fonction. Qu’il s’agisse d’une théière, d’un stylo ou d’un téléphone portable, la première impression que son aspect physique produit conduit à un jugement au niveau viscéral, « plus fort que nous ». L’impact de ce jugement se confronte à un deuxième niveau de traitement de l’information : au niveau comportemental, qui est lié avec nos habitudes, nos pratiques courantes. Enfin, au niveau réflexif, nous soumettons ces informations à un argumentaire plus poussé. La décision finale est donc le résultat de l’interaction des trois niveaux et la proportion de l’impact de chacun n’est pas une donnée stable. Néanmoins, il s’avère que nous « avons un faible » pour les objets qui nous aiment, qui nous sont agréables, comme en témoigne l’exemple cité du succès de la marque Apple.

Le design émotionnel constitue aussi une modalité pour réaliser des objets immatériels en Web design. À ce titre, Walter Aarron¹⁹⁴ explique la convivialité des interfaces numériques, à partir des registres affectifs. À ce niveau, la sélection des

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Donald NORMAN, *Design émotionnel. Pourquoi aimons-nous (ou détestons-nous) les objets qui nous entourent ?*, Bruxelles (B) : De Boeck, 2012.

¹⁹⁴ Walter AARRON, *Design émotionnel*, Paris : Eyrolles, 2012.

interfaces – par exemple, le choix des environnements de travail et notamment de lecture – tend à privilégier le critère de l'agréable sur l'utile et le fiable.

Ces considérations sur l'aspect physique des objets technologiques soutiennent la position de Giraud et de Montanari concernant leur statut d'opérateur syntaxique entre l'utilisateur et son environnement. En effet, l'objet semble gérer diverses situations de la vie, sans tenir compte des limites entre les domaines privés et publics. En même temps, de par leur multi-fonctionnalité, ce type d'objets prend aussi le rôle d'actant polysémique. Au niveau axiologique, cet aspect du rapport aux objets technologiques soulève des questions sur la construction de nouvelles subjectivités et la formation des identités individuelles :

(...) l'éthique correspondante à l'utilisation de tels objets est hybride elle-même, "métisse" : formée de valeurs qui concernent autant le pour (faire, être) que le vouloir. (...) Ainsi, les plans et les contextes d'actions concrets, d'utilisation des portables, se configurent maintenant comme des contextes hybrides : en eux s'enchaînent et se superposent différentes pratiques, à un moment ludiques, à un autre moment de type mythico-rituel et à un autre moment de type fonctionnel ; pratiques et façons de faire qui ne peuvent pas être isolées et séparées dans chacun de leurs caractères.¹⁹⁵

Les différentes sphères de notre vie se superposent, se confondent, et leur réglementation exige des démarches et des efforts explicites quant au risque de nous laisser déstabiliser par tout ce qui peut nous parvenir par la douce médiation de ces objets aimants.

L'interaction avec l'objet implique la gestualité sur deux plans : le mouvement (le geste) et le contact (le toucher). Tous deux se réfèrent au design et leur réalisation semble court-circuiter l'intelligible car elle se fonde principalement sur les qualités sensibles. Au niveau du contact, la forme arrondie et l'enveloppe lisse « parlent » chacune au toucher et la réponse vient du toucher, par le geste qui sera, de même, doux et sensuel. Au niveau de la manipulation, l'interface visuelle appelle des réponses tactiles et l'utilisateur touche les icônes affichées. Ceci donne l'impression d'une interaction par « raccourci » qui ne nécessite ni l'interprétation ni la compréhension de ce qu'il faut faire et comment il faut le faire. Nous pouvons

¹⁹⁵ Federico MONTANARI, « Un objet "néo-magique" : le cas des téléphones portables », *op. cit.* p. 124.

nommer ce type d'interaction de synesthésique mais aussi, d'intuitive. Au niveau du mouvement, la miniaturisation, la stylisation et la fluidification des gestes expriment la maniabilité et la facilité de l'utilisation ; elles se réfèrent à ce registre intuitif. Au niveau de l'enveloppe, l'objet s'adapte au corps, tant par ses dimensions que par sa forme et sa texture, qui le rendent agréable au contact.

L'ensemble de ces facteurs réunis sur une interface-sujet multi-médiatique permet l'interaction synesthésique et développe la gestualité intuitive dans la praxis. À la manière d'une chorégraphie – l'enchaînement des gestes et des mouvements dans la danse –, l'effet de sens se passe de l'intelligible et se communique entre des sensibilités. « Ce qui se transforme donc c'est la gestualité liée à ces objets : (...) les objets se profilent en conservant la mémoire, l'empreinte du corps »¹⁹⁶. Montanari indique ainsi l'un des enjeux les plus importants de nos interactions avec les objets de lecture : le rapport entre le geste et la parole se met en évidence à travers ces interactions.

La principale caractéristique des gestes induits par les objets de design réside dans leur nature uniforme et arbitraire par rapport à l'action exécutée. Il est donc d'autant plus important que ces gestes soient agréables. En même temps, comme l'enseigne la neurobiologie, leur uniformité semble court-circuiter la mémoire corporelle qui classe et enregistre les informations selon leur spécificité¹⁹⁷. Pour sa part, leur nature arbitraire rompt la conformité entre la forme et la fonction du geste, en introduisant une abstraction, une objectivation entre geste corporel et geste cognitif. Les doigts touchent, effleurent, pointent et se glissent uniformément sur l'écran ou le clavier, quelle que soit l'œuvre numérique que le lecteur-usager est en train de lire. Ayant fait un tour de l'objet, il ne reste plus qu'à l'allumer pour accéder à la lecture.

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 127-128.

¹⁹⁷ Régine ZEKRI-HURSTEL, *L'alphabet des cinq sens*, Paris : Laffont, 2006 ; Stanislas DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob, 2007.

3.1.4 Écritures numériques

Les artistes – qui sont les théoriciens de l’art techno-littéraire émergeant dans les années 1980 et devenu incontournable aujourd’hui – sont au stade exploratoire des découvertes et se posent de nombreuses questions. « Quel serait le "degré de récit suffisant", concernant l’histoire comme la narration, pour que l’on puisse encore parler de récit ? Jusqu’où peut-on démonter les ressorts traditionnels du récit tout en permettant au lecteur de mobiliser encore le récit comme cadre interprétatif ? Si le lecteur est investi également de la tâche du « faire-croire », le « croire » a-t-il encore un sens ? Peut-on réellement concilier narrativité et interactivité ? »¹⁹⁸. Sans donner de réponses claires à ces questions, leurs réflexions nous sont toutefois précieuses.

« Je ne peux pas séparer théorie et poésie ni oublier de replacer une écriture singulière dans la perspective d’une aventure humaine »¹⁹⁹, témoigne Xavier Malbreil en parlant de la « littérature informatique » et en associant l’activité d’écrivain-poète à son moyen d’expression. Il s’agit là de l’application de tout un ensemble de nouveaux savoir-faire qui viennent s’ajouter à l’écriture. La seule maîtrise du traitement de texte restreint l’écriture numérique à un tapage à la machine amélioré, dans la mesure où elle ignore les potentialités technologiques du support électronique. C’est la connaissance et l’utilisation des logiciels qui permettent de varier l’expression et de rendre l’écriture « numérique ». L’E-crivain compose désormais en « 4 dimensions »²⁰⁰, la quatrième étant la dimension cinématique.

À partir de l’étude du NON-roman de Lucie de Boutiny, Serge Bouchardon attire l’attention sur la capacité interactive de la littérature informatique ; il parle de l’écriture hypertextuelle qu’il définit comme l’« art de l’ellipse » :

Dans un récit interactif, la navigation hypertextuelle est une narration. Ainsi, le lien hypertexte est un puissant moteur rhétorique et narratif reposant sur un art

¹⁹⁸ Serge BOUCHARDON, « Hypertexte et l’art de l’ellipse », *Archivesic.ccsd.cnrs.fr*, 2002. URL : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/44/HTML/>.

¹⁹⁹ Xavier MALBREIL, « Qu’est-ce que la littérature informatique? », *e-criture*, 2004. URL : <http://www.e-critures.org/>.

²⁰⁰ Xavier MALBREIL, « 10 poèmes en 4 dimensions », *0m1.com*, 2002. URL : http://www.0m1.com/10_poemes_en_4_dimensions/index.htm.

généralisé de l'ellipse et permettant à un auteur de jouer non seulement sur le rapport récit/histoire, mais également récit/narration. La navigation hypertextuelle donne en effet une nouvelle concrétude à certaines figures narratives et rhétoriques en les couplant à des figures matérielles.²⁰¹

Cela revient à dire que le lien hypertexte n'est ni un simple moyen de tourner la page, ni celui de naviguer entre les pages d'un livre. Ce lien-là, introduit, grâce à un logiciel, un supplément, en l'occurrence un supplément narratif. Cependant, c'est un supplément invisible dont l'existence dépend du faire le lien lui-même, il n'est donc que geste. Dans le cas de nos exemples pris au niveau corporel du lecteur-usager, ce geste varie en fonction du support. Sur l'ordinateur, il s'agit de « cliquer » (*Alter ego, I'm alone, Epiphanie*), ce qui peut devenir « pointer » ou « effleurer » sur un écran tactile (*Voyage au centre de la Terre*). Par exemple, l'application d'*Alice* sur Ipad prévoit également des mouvements avec l'objet, comme le secouer afin de faire tomber des objets qui, dans l'histoire, sont « sur la table ».

Il s'agit alors d'un geste générateur dans la mesure où il assure l'enchaînement des fragments hypertextuels, en réalisant une certaine succession, un certain parcours narratif plutôt qu'un autre. En ce sens, il faut admettre que la lecture, en tant que construction de sens, est toujours linéaire, suivant le parcours de navigation choisi. En revanche, la construction hypertextuelle est, par nature, non-linéaire ou, plus exactement, non uni-linéaire : plusieurs parcours sont possibles. Cependant, la lecture ou la consultation d'un hypertexte se fait de manière linéaire et séquentielle :

L'expérience que l'on fait avec une présentation multimédia est un événement linéaire. Cependant, l'information contenue dans la présentation n'est pas écrite ou stockée de manière linéaire. Le défi le plus important dans la production multimédia est de savoir comment écrire et organiser l'information dans une forme non linéaire pour une lecture linéaire.²⁰²

Le pari des artistes exprimé par Marie Redmond et Niall Sweeney, et cités par Bouchardon, devient un défi pour le lecteur qui se trouve devant plusieurs liens à suivre. En d'autres termes, à partir du moment où l'articulation syntaxique du

²⁰¹ Serge BOUCHARDON, « Hypertexte et l'art de l'ellipse », *op. cit.*

²⁰² *Ibid.*

déploiement de la narration (de la lecture) est gérée par l'interactivité, le parcours de lecture progresse en fonction des valences intégrées par l'artiste, autrement dit, selon la programmation élaborée par le projet artistique. La multilinéarité est une réalité potentielle propre au mode d'existence virtuelle et aux fragments numériques immatériels. Cela dit, une lecture effectivement multilinéaire exigerait un acte d'ubiquité cognitive. Or, il existe des solutions pour contourner ce problème. Par exemple, vu le caractère synchrétique des documents, il est quand même possible d'en lire plusieurs simultanément. Le lecteur peut lire et écouter simultanément plusieurs documents, l'un lu et l'autre écouté, en réalisant ainsi un parcours hybride au niveau de la réception.

Dans sa matérialité graphique et sa dimension technique, le lien hypertexte vient par ailleurs nous rappeler la matérialité du texte et donc du récit écrit : accepter l'idée que le texte soit matériel (ce qui est sans doute un point de vue aveugle d'une certaine critique littéraire, notamment narratologique) c'est reconnaître le poids du dispositif technique.

En effet, le déplacement n'est possible que dans une dimension spatiale, ce qui sous-entend l'existence de la matérialité, le passage d'un espace à un autre, d'une matière – textuelle ou pas – à une autre. La possibilité de ce passage est une donnée du dispositif technologique. Cette lecture en actes conduit également à jouer sur les frontières entre récit et hors-récit, mais aussi entre auteur, narrateur, personnage, narrataire et lecteur. Pour rendre compte de ces déplacements, les théoriciens s'interrogent sur l'adoption de nouveaux termes comme « extratextualité », « lectacteur », « spectacteur », « narracteur » (narrateur-lecteur), « narractaire » (narrataire-lecteur), « personnacteur » (personnage-lecteur) ou encore « aucteur » (auteur-lecteur, basé sur le modèle anglo-saxon du *wreader*)²⁰³. Réagissant à la transformation de la pratique, les tentatives terminologiques que nous venons d'évoquer mettent l'accent sur le rôle inter-actif assumé par le lecteur d'hypertextes et renvoient directement à la notion d'acte, du « faire » au sens créateur.

²⁰³ *Ibid.*

Jusqu'où les frontières du dispositif narratif peuvent-elles s'effacer ? Donner au lecteur la possibilité de jouer le rôle d'un personnage, c'est basculer d'une histoire racontée à une histoire à vivre, de la narration au jeu dramatique dans lequel le joueur vit l'histoire sans la médiation d'un narrateur. Du point de vue de ses statuts, le lecteur fait en effet preuve d'une sorte d'ubiquité ou d'hybridation. Selon Serge Tisseron, ce type de multiplication psychique conduit à une forme de clivage qui caractériserait les pathologies identitaires à venir²⁰⁴.

Les alternatives au rôle du lecteur – les créations de la littérature potentielle, tout comme les expérimentations sur l'interactivité du support papier – ont déjà connu des précédents dans le livre imprimé. Un exemple souvent évoqué est celui d'Italo Calvino qui, dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, a tenté de faire du lecteur un personnage du livre, en l'engageant dans un jeu de confusion entre personnage, narrateur et lecteur. Ce même principe conduit les *Romans dont vous êtes le héros*. De même, les membres d'Oulipo²⁰⁵ créent non seulement des textes mais aussi des dispositifs, « des programmes » pour écrire des textes²⁰⁶.

Ces témoignages viennent soutenir nos analyses pour confirmer que le propos littéraire se déplace vers le domaine technologique, les lettres s'animent et apparaissent sous les gestes. Il semble aussi que ce détournement soit inévitable. Franck Bauchard exprime, de façon générale, les préoccupations récentes des artistes du numérique :

Autrement dit, ce qui nous semble crucial c'est d'évaluer et de qualifier les perspectives compositionnelles nouvelles qu'autorisent les nouveaux supports, c'est de discerner et comprendre comment les notions de texte, de lecture, de littérature... se transforment en s'arrachant à l'espace du livre.

La question n'est pas seulement poétique. Elle s'adresse à tous, car si nous ne sommes pas tous des auteurs, nous lisons tous, et c'est d'ailleurs d'abord par la lecture et l'écriture que nous entretenons un rapport quotidien avec les nouveaux médias, des SMS aux mails, des forums aux plateformes. Il

²⁰⁴ Serge TISSERON, *Virtuel, mon amour: penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Paris : Albin Michel, 2008.

²⁰⁵ OULIPO, *La littérature potentielle, op. cit.*

²⁰⁶ Par exemple, Raymond QUENEAU, *Exercices de style*, Paris : Gallimard, 1947.

s'agit en filigrane de questionner la relation de l'auteur avec l'univers de l'écrit dans sa globalité et ses différentes composantes...

De même que l'écrivain ne peut pas faire abstraction, comme l'affirme Carlo Emilio Gadda, « du contexte vivant et vécu auquel est parvenu la langue » de même il ne peut faire abstraction des supports d'inscription de l'écriture, surtout quand celle-ci transforme la langue elle-même²⁰⁷.

3.1.5 Lire et écrire en mode hypertextuel

La conséquence est que la création de la signification n'est plus donnée par une progression du sens qui va de l'enchaînement des éléments plus petits à ceux de taille plus étendue : des figures aux signes, des signes aux énoncés et des énoncés au texte. L'écriture électronique invite à composer non seulement par paradigmatiques hétérogènes, mais par montage d'unités supérieures au morphème et au signe. (...) La dimension paradigmatique ne formant pas un système mais plutôt une archive. Et quand la paradigmatique des éléments ne forme pas système, l'acte de création du sens devient une opération de montage. Par conséquent, la fragmentation n'est pas à rechercher dans le morcellement des substances, mais dans les relations de montage qui sont subjacentes à une telle écriture.²⁰⁸

Alessandro Zinna a élaboré une typologie des objets d'usage selon la présence du langage et l'interaction avec le support²⁰⁹. L'objet sans écriture admet la forme comme une sorte d'écriture design, alors que l'objet avec écriture a recours à différentes formes de langages iconiques, symboliques. Quant à lui, l'objet d'écriture connaît une prévalence du langage sur l'objet-support. Enfin, l'objet-écriture est celui qui compte le plus grand nombre de langages (syncrétisme) et d'interactions (interactivité et multi-linéarité).

Les écritures numériques se trouvent dans la catégorie des objets-écritures, caractérisés par une grande hétérogénéité des langages (syncrétisme) et une grande variété d'interactions avec le support. Finalement, ces écritures s'homogénéisent dans un traitement numérique uniforme. Il faut souligner qu'il ne s'agit point d'une transformation intersémiotique mais plutôt de l'émergence d'un

²⁰⁷ Franck BAUCHARD, « De l'encre au pixel », *Sondes probes*, 2009. URL : <http://sondes.chartreuse.org/document.php?r=34&id=14>.

²⁰⁸ Alessandro ZINNA, « L'objet et ses interfaces », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005, p. 163-196.

²⁰⁹ Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti de scrittura, teoria del linguaggio e ipertesti*, Meltemi, Rome : Meltemi, 2004, p. 13-14.

nouveau phénomène langagier. Zinna pose les bases d'une nouvelle théorie du langage que ces nouveaux modes d'écriture électronique induisent. En effet, la description de ces écritures nécessite l'introduction de nouveaux concepts capables de rendre compte de leur structure interactive, synchrétique et multilinéaire.

Au niveau de la pratique de lecture, cette unité électronique permet au lecteur la consultation, la manipulation et la gestion de leur ensemble, appelé « document électronique » par Zinna. Et pour ce faire, le lecteur intervient au niveau des commandes qui apparaissent comme « les derniers résidus d'une existence phénoménologique » des objets textuels sans existence ontologique. L'auteur indique l'interactivité comme principale caractéristique du texte digital. Autant dire qu'il s'agit d'un phénomène difficile à cerner en termes finis dans la mesure où il dispose d'une extrême mobilité, liée à sa gestion infiniment modifiable.

Néanmoins, Zinna caractérise l'hypertexte comme un document électronique dont la structure intègre l'interactivité parmi ses composants assemblés par montage. Le montage est envisagé comme une manière d'assembler des composants relevés d'une base de données synchrétiques, appelée « archive ». Selon cette conception, ce qui distingue l'hypertexte d'autres documents numériques, c'est son existence étendue à travers des liens à actualiser²¹⁰. C'est donc un document à composer.

Selon la définition proposée par Jean Clément, il s'agit d'un « ensemble constitué de documents non-hiérarchisés reliés entre eux par des liens que le lecteur peut activer et qui permettent un accès rapide à chacun des éléments constitutifs de l'ensemble »²¹¹. C'est un texte multi-linéaire et multimodal. D'après ces définitions nous comprenons qu'une condition de l'hypertextualité réside dans la possibilité d'être relié à d'autres documents. Les relations peuvent être créées à la base d'un dénominateur commun qui est le caractère numérique des documents et ceci sans considération à leur registre sémiotique. Ce type de relations au sein d'un ensemble de documents disponibles dans un système ne nécessite pas de

²¹⁰ *Ibid.* p. 220.

²¹¹ Jean CLÉMENT, « L'Hypertexte de fiction : naissance d'un nouveau genre? », symposium intervention ALLC, Sorbonne, 22 April 1994, *Hypermédia Paris8*, 1994.

URL : <http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/allc.htm>.

connexion internet, ni même la présence d'hyperlien au sein d'un document. En même, elles peuvent être multipliées par l'ajout des périphériques de stockage ou d'autres systèmes clos comme par exemple un appareil photo numérique ou un CD. Cependant, du point de vue de la lecture, sans possibilité de navigation internet, est-elle une pratique pertinente dans le cas du support numérique ? La lecture limitée aux documents stockés sur un support est forcément réduite à la combinaison de ceux-ci. Néanmoins, les qualités sensibles fondamentales du document impactent la pratique de réception indifféremment du fait qu'elle se réalise en ligne ou pas. Un très grand nombre de questions se dégagent de ces pratiques en évolution que ce travail ne pourra pas aborder ici. Voyons donc ce que fait le lecteur, en ligne ou pas.

Zinna décrit les différentes actions que le lecteur peut et/ou doit faire avec le document électronique afin de le réaliser. Il distingue les niveaux d'interaction qualitatifs propres au document numérique de l'interaction en étendue, qui correspond à la quantité de liens que chaque document est susceptible d'établir²¹². Cette quantité dépend de la structure des liens : structure linéaire, structure à grille, structure à arbre et structure à réseau²¹³.

Giovanna Di Rosario développe une typologie de poèmes numériques à la base de cette distinction entre qualitatif et quantitatif²¹⁴. Au niveau qualitatif, elle propose quatre types d'interactions, chacune basée respectivement sur le segment, la séquence, l'hypertextualité et l'hybridation des trois précédents types. Le premier type concerne la spatialité du document, le déplacement et l'apparition/disparition des éléments. Le deuxième intègre les documents ayant leur propre temporalité, « un début et un fin » dans le temps. Di Rosario les distingue du document cinématique qu'elle considère dépourvu d'interaction. Les constructions

²¹² Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti de scrittura, téoria del lingaggio e ipertesti*, op. cit. p. 225.

²¹³ Giuseppe ALESSANDRI, « Testi ed Iperesti », *Portale docenti*, 2006. URL : <http://docenti.unimc.it/docenti/giuseppe-alessandri/fondamenti-di-informatica-2007-2008/11.-testi-e-ipertesti>.

²¹⁴ Giovanna DI ROSARIO, *Electronic poetry. Understanding poetry in the digital environment*, Department of Art and Culture Studies, Université de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlande, 2011.

URL : <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27117/9789513943356.pdf?sequence=1>.

hypertextuelles se basent sur leur multilinéarité étendue. Le quatrième type est constitué des documents hybrides qui relèvent de constructions collaboratives et participatives.

Cette classification se fonde sur un point de vue paradigmatique des textes numériques, c'est-à-dire sur ce dont ils peuvent être composés. De notre point de vue – celui du rapport de sens à l'écriture et de la construction du sens lors de la réception –, cette typologie relève essentiellement de deux paramètres qui caractérisent toute situation générative dans l'espace numérique, fondée sur l'interaction, indépendamment de son étendue. Le premier paramètre est celui de l'espace. Il semble que la manipulation des documents cinétiques, sonores, hypertextuels ou autres, touche inévitablement à leur dimension spatiale, notamment à travers leur segmentation. Comme le suggère Di Rosario, les documents basés sur la séquence sont aussi manipulés à la base des données visuelles, à savoir celles de la dimension temporelle. De cette façon, segment et séquence ne se distinguent plus aussi nettement. Par exemple, le montage des séquences filmiques se perfectionne grâce à la précision permise par la netteté des limites des séquences visualisées en segments numérisés. Le lecteur-usager interagit donc par l'intermédiaire du langage du programme et des commandes qui sont visuellement communiquées. Apparaissent alors les commandes vocales ainsi que les commandes haptiques. Mais ces tendances révèlent l'humanisation de la machine par laquelle l'écriture semble s'éliminer de l'interaction. En ce sens, le phénomène de l'interactivité va de pair avec la segmentation, autrement dit, la « syntagmatisation », ce qui relève d'une évidence de fait.

Le deuxième paramètre se met alors en lumière. Il s'agit de la réalisation des liens elle-même. Du côté de la réception, l'interactivité consiste à intervenir au niveau des segments. L'orientation des liens et la définition des segments sont prévus par les programmes qui peuvent intégrer le registre aléatoire. D'un point de vue paradigmatique, la mise en ligne ou l'ouverture de documents sur l'espace internet a des conséquences sur l'interaction avec le lecteur. La nature et le nombre des combinaisons peuvent être infinis. Dès lors, la construction du sens est déterminée par la « navigation » qui établit la suite des segments. La prévisibilité du prochain

segment représente un enjeu central pour ce type de construction et elle-même, elle soumise à des possibilités d'accès ou d'alternatives.

Après ces considérations, aussi séduisante que soit la typologie proposée par Di Rosario, la variété des poèmes sur support numérique semble résister à la régularité imposée par la classification. Dans cet univers en évolution, l'identification des genres rencontre une autre résistance. Soulignons le niveau d'hybridation due à la technologie. Quel qu'il soit, le document numérique est un objet-écriture, un texte-machine. Nous rejoignons ceux qui considèrent que le langage est désormais connu sous trois formes : l'oral, l'écrit et le numérique. Elles ont chacune leurs spécificités qui excluent la pertinence de certaines comparaisons. Pour l'heure, il nous semble plus judicieux d'interroger l'action du lecteur. Comment peut-il interagir avec le texte numérique ? De quelles opérations concrètes est constituée sa pratique ? Autrement dit, quelles manipulations physiques précèdent et/ou s'articulent avec la construction du sens ? Dans le cas des albums imprimés, nous avons vu qu'il existait une co-énonciation de deux gestes – corporels et cognitifs. Comment ces gestes évoluent-ils lors de la praxis numérique ?

À la suite d'une autre proposition de Di Rosario, concernant l'étendue de l'interaction des textes, nous retenons quatre principales manières de « lire » : voir (lire), explorer, combiner et construire²¹⁵. L'observation de ces opérations peut nous aider à comprendre et à éclaircir le rapport à l'écriture dans l'environnement numérique. Les exemplaires de notre corpus représentent des exemples de manipulation du langage verbal. Notre intérêt se fixe sur l'intégration du potentiel technologique au niveau de l'expression du langage verbal.

²¹⁵ Pour dresser une typologie des textes, elle s'appuie sur des concepts de Philippe Bootz (texte à voir) et de Michael Joyce (texte à explorer, texte à construire). Une variété des textes à construire sont ceux à combiner. La différence de ces textes vient de la préexistence des éléments. La combinaison se base sur des éléments déjà réalisés et perçus par l'utilisateur qui les manipule. Le texte à construire se réalise également avec des éléments inventés par l'utilisateur.

3.2 Analyses du corpus numérique

*Et gardez toujours cette idée en tête : vous n'avez aucune importance.
Vous n'êtes rien du tout. Un jour, il se peut que
ce que nous transportons rende service à quelqu'un.
Mais même quand nous avons accès aux livres,
nous n'avons pas su en profiter.²¹⁶*
Ray Bradbury

Notre intérêt étant focalisé sur le rapport à l'écriture à travers l'interaction avec son support, la sélection des exemplaires de notre corpus tient compte de ces deux critères et privilégie la représentativité des variétés par rapport à l'articulation signifiante du texte numérique et de son support technologique. Sans prétendre en aucun cas à l'exhaustivité de l'immense variété des œuvres numériques, ce corpus vise à mettre en évidence le fait même de cette variété, due à la nature hybride des œuvres (textes et programmes) ainsi qu'à la créativité des artistes. Les six œuvres numériques dont l'analyse va suivre sont issues de trois modalités de génération. Quatre de ces œuvres sont disponibles en ligne et les deux autres sont en vente. Chacune présente un type différent d'interaction textuelle – texte vs machine –, c'est-à-dire une pratique de lecture singulière.

3.2.1 Texte numérisé ou numérique ?

Quelle sont les différences entre un texte numérisé et un texte numérique ? Ces deux notions prêtent encore à confusion. Il convient alors, dans un premier temps, de les définir clairement. Le Manuel de la numérisation²¹⁷ nous apprend qu'un texte numérisé devient un texte numérique par le procédé technique de « numériser », dit également, « scanner ». Autrement dit, on distingue deux types d'objets numériques : le document « non nativement numérique » et le document « nativement numérique ». Le procédé en question consiste en :

(...) la conversion d'éléments issus du monde analogique en éléments qui relèvent du monde numérique. La numérisation est à la fois un outil et un processus qui prolonge les modes de reproduction analogiques (mode linéaire ou sériel), mais

²¹⁶ Ray BRADBURY, *Fahrenheit 451*, Paris : Denoël, (1953) 2007.

²¹⁷ La description des caractéristiques techniques de l'océrisation ne fait pas l'objet de cette étude. Pour en savoir plus nous renvoyons à l'ouvrage qui nous a servi de source pour ce sujet : Thierry CLAERR et Isabelle WESTEEL, *Manuel de la numérisation*, Paris : Cercle de la Librairie, 2011.

qui n'en modifie pas le principe, tout en contribuant à l'émergence d'une nouvelle dimension. [L'objectif premier du procédé est] d'assurer la préservation de l'information du document au-delà de la durée de vie du support. Le deuxième objectif est de permettre de communiquer l'image mais aussi le contenu du document. (...) L'objet numérisé, par simple transformation du support, doit être mis en lien avec la production contemporaine.²¹⁸

Il doit donc être homogénéisé pour s'intégrer dans la base de données de l'univers numérique. Les auteurs du manuel estiment que la « force et le succès du numérique reposent sur la rencontre d'un document numérique, qui est immatériel et qui peut être dupliqué à l'infini, et d'un vecteur de communication, immédiat et ubiquitaire qu'est l'Internet ». Visiblement, leur souci concernant la diffusion et la réception est de l'ordre quantitatif. En termes d'interactivité, la qualité du document numérisé dépend du paramétrage de l'application qui donne accès au document. Actuellement, en matière de numérisation, toutes les préoccupations tournent autour de la production, et les enjeux de la réception se limitent aux compétences d'utilisation des outils technologiques²¹⁹.

Du point de vue de la manipulation des textes numériques, deux critères majeurs interviennent dans le paramétrage du programme qui leur donne accès. Le premier est la modalité de leur génération et le deuxième est celle de leur accessibilité. Nous avons défini trois modalités de génération : textes numérisés, textes adaptés au numérique et textes générés en numérique. La première modalité correspond à une génération par le procédé que nous venons de décrire, partant d'un texte. La deuxième modalité est également appliquée à un texte préalablement existant et publié sur un support papier, mais qui n'a pas été numérisé. Il s'agit d'un texte enrichi de potentiels technologiques, rendu pluri-médiatique et interactif. Dans ce type d'adaptation, indépendamment du fait que l'écriture y réapparaît ou pas « littéralement », il y a un vrai travail de création au

²¹⁸ Ibid. p. 17-19.

²¹⁹ Le rapport Patino répond à l'appel du gouvernement pour la numérisation du patrimoine et la promotion de la production numérique : Bruno Patino, *Le devenir numérique de l'édition. Du livre objet au livre droit*. Rapport au Ministère de la Culture et de la Communication, Paris : La Documentation Française, Ministère de la Culture et de la Communication, juin 2008. Les « compétences numériques » font partie des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, définies dans le cadre de référence européen.

Source :

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

niveau du plan de l'expression de l'œuvre. La troisième modalité concerne les textes n'ayant jamais existé sur support analogique. Ce sont des œuvres créées avec et par les moyens de la technologie – elles sont accessibles en ligne.

Le deuxième critère est, justement, l'accessibilité du document. Là encore, nous avons distingué trois voies d'accès. La première voie est limitée aux documents sauvegardés sur les appareils et les périphériques de stockage hors du réseau Internet, autrement dit, en accès privé²²⁰. La deuxième voie concerne les documents en vente. C'est le cas des applications qui ne sont pas accessibles via Internet, soit du fait de leur format spécifique à un certain support – comme *Alice au pays des merveilles* et *Voyage au centre de la Terre* –, soit de par leur nature marchande – à l'instar des jeux vidéo et des logiciels spécifiques. La troisième voie est celle de l'accès libre et public par le réseau Internet, comme, par exemple, le conte numérisé et les trois poèmes de notre corpus.

3.2.2 Lire un texte en ligne

Le format numérisé d'un texte imprimé lui permet de s'intégrer dans l'univers multi-médiatique et d'être diffusé via le Net. Pour cela, il est doté de métadonnées, d'un ensemble d'informations qui permettent son identification et sa gestion dans cet univers (Figure 24. Métadonnées). Cependant, ce format ne signifie pas forcément qu'il soit ensuite automatiquement enrichi de toutes les qualités propres à cet univers. Depuis sa création en 1865, *Alice au pays des merveilles*, l'œuvre de Lewis Carroll, a connu une douzaine de publications françaises sous forme de livre-papier. Certaines sont désormais numérisées, mises en ligne, et accessibles en plusieurs formats électroniques : Mobipocket, eReader, Source Word ou encore PDF Mobile. La différence entre chacun se situe essentiellement au niveau esthétique puisqu'ils sont tous issus d'un ouvrage imprimé différent. Nous avons choisi un format Word, composé de pages scannées dans trois publications différentes, parmi elles, l'une contient quelques illustrations

²²⁰ Actuellement, la question se pose concernant l'accès à ce type de document dans le cas où il est envoyé en fichier joint dans un courrier électronique. Il semble que sa confidentialité ne soit pas assurée, c'est-à-dire qu'il passe « dans le domaine public ». Cette information reste à vérifier.

originales de John Tenniel²²¹ (Figure 25. Page numérisée (illustration originale de John Tenniel). L'ensemble de l'œuvre numérisée compte 170 pages, partiellement coloriées.

Cette introduction présente l'origine et l'objectif de la mise en ligne du conte. Elle communique des métadonnées qui avertissent le lecteur sur les conditions pragmatiques de la consultation. Les pages en position portrait, c'est-à-dire verticale, sont séparées entre elles par un espace et défilent de haut en bas. La seule interaction possible avec le texte se limite à l'accès direct à chaque chapitre, à travers la table des matières dans laquelle les titres des chapitres apparaissent en bleu – code chromatique des hyperliens. Cette fonctionnalité permet au lecteur de passer directement au chapitre qu'il souhaite lire – par exemple, VII, Un thé chez les fous, page 87 – sans faire défiler les quatre-vingt-six pages précédentes (Figure 26. Page numérisée (chapitre VII.)). Ce niveau plutôt faible d'hypertextualité du conte n'optimise guère les potentiels technologiques du support électronique. De ce fait, l'intérêt de sa numérisation et de sa mise en ligne se limite à la conservation et à la diffusion de l'œuvre de Lewis Carroll.

Livres libres de droits
Source de la traduction largement complétée et modifiée.
Mise en chapitre, corrections orthographiques et
typographiques, conversion informatique, illustration et
publication :
Ebooks libres et gratuits (Coolmicro)
<http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>
<http://www.ebookgratuits.com/>
–
Janvier 2004
–
– Illustrations :
Noir et blanc : Illustrations d'origine, de Tenniel,
fournies par le Gutenberg Project.
Couleur : Illustrations de Arthur Rackham
<http://rackham.artpassions.net/aliceinwonderland.html>
– Dispositions : – 181 –

⁵⁰ L'ouvrage en question est disponible en ligne :
http://www.ebooksgratuits.com/pdf/carroll_alice_aux_pays_des_merveilles.pdf

Les livres que nous mettons à votre disposition, sont des textes libres de droits, que vous pouvez utiliser librement, à une fin non commerciale et non professionnelle. Si vous désirez les faire paraître sur votre site, ils ne doivent pas être altérés en aucune sorte.

Tout lien vers notre site est bienvenu...

– Qualité :

Les textes sont livrés tels quels sans garantie de leur intégrité parfaite par rapport à l'original. Nous rappelons que c'est un travail d'amateurs non rétribués et que nous essayons de promouvoir la culture littéraire avec de maigres moyens.

Votre aide est la bienvenue !

**VOUS POUVEZ NOUS AIDER À FAIRE CONNAÎTRE
CES CLASSIQUES LITTÉRAIRES.**

Figure 24. Métadonnées

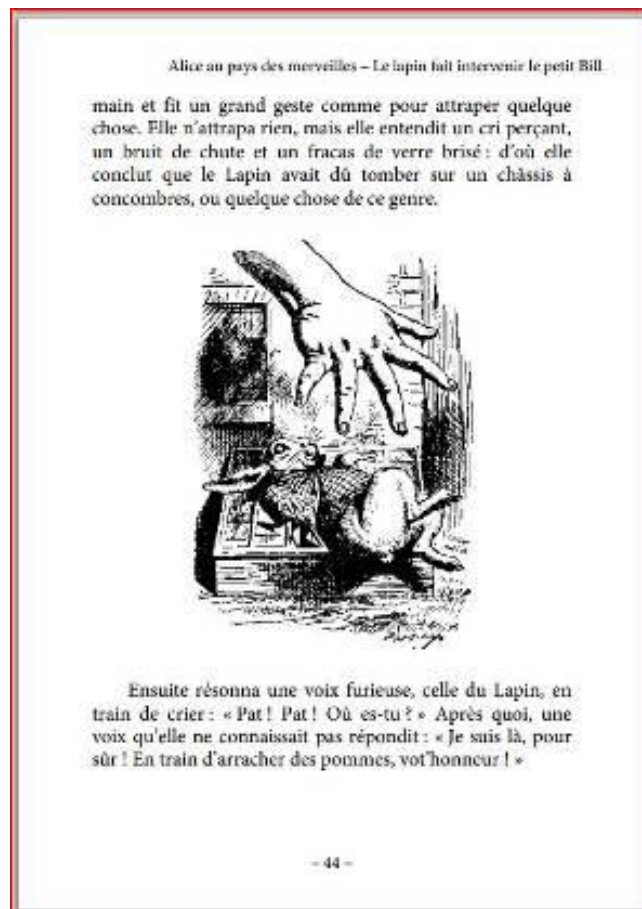


Figure 25. Page numérisée (illustration originale de John Tenniel)

CHAPITRE VII Un thé chez les fous

Sous un arbre, devant la maison, se trouvait une table servie où le Lièvre de Mars et le Chapelier étaient en train de prendre le thé ; un Loir, qui dormait profondément, était assis entre eux, et les deux autres appuyaient leurs coudes sur lui comme sur un coussin en parlant par-dessus sa tête. « C'est bien incommode pour le Loir, pensa Alice ; mais, comme il dort, je suppose que cela lui est égal. »

La table était très grande ; pourtant tous trois se serraient l'un contre l'autre à un même coin. « Pas de place ! Pas de place ! » s'écrièrent-ils en voyant Alice. « Il y a de la place à revendre ! » répondit-elle avec indignation, et elle s'assit dans un grand fauteuil à un bout de la table.

« Prends donc un peu de vin », proposa le Lièvre de Mars d'un ton encourageant.

Alice promena son regard tout autour de la table, mais elle n'aperçut que du thé. « Je ne vois pas de vin, fit-elle observer.

– Il n'y en a pas, dit le Lièvre de Mars.

– En ce cas, ce n'est pas très poli de votre part de m'en offrir, répliqua Alice d'un ton furtif.

Figure 26. Page numérisée (chapitre VII.)

3.2.3 L'enjeu du support : Alice version iPad

Sur le site de Darwin's Library²²², une brève mais instructive rétrospective nous apprend qu'il existe trois versions numériques de l'œuvre originale de Lewis Carroll. La British Library propose une version numérisée des 91 pages manuscrites, illustrées de la main de l'auteur et accompagnées d'une transcription typographiée et d'un enregistrement sonore. Le Vook a mis en ligne une version de la première édition papier en couleurs. En 2010, la start-up américaine Atomic Antelope a développé l'une des premières applications-livres pour enfants, spécialement conçue pour iPad²²³ : *Alice in Wonderland*.

²²² Source : <http://darwinslibrary.com/2010/06/abundance-in-wonderland/>

²²³ Sources : <http://inanimatealice.com/>; <http://www.youtube.com/watch?v=gew68Qj5kxw>

Cette application se définit comme un « livre numérique interactif » taillé sur les mesures du support technologique iPad. Elle permet de redécouvrir l'histoire d'Alice abrégée en 52 pages et largement enrichie de la « magie » du mouvement. Le graphisme, très soigné, a le mérite de reprendre des illustrations originales en couleurs de John Tenniel. Le succès de cette application se doit avant tout à la prouesse technologique qui renouvelle complètement l'expérience traditionnelle de lecture grâce à une vingtaine de scènes animées.



Figure 27. La chute d'une bouteille à travers la page

Au fil des « pages », Alice grandit et change d'humeur, et les objets se déplacent à travers l'écran – selon la manière dont on bouge l'iPad, ils tombent ou s'envolent (Figure 27. La chute d'une bouteille à travers la page). Ces animations changent d'une lecture à l'autre dès que le lecteur relance l'application après une première lecture. Ce type de lecture s'avère être, avant tout, un jeu avec le support et représente un exemple du processus de gamification. D'autant que l'objectif des

créateurs est annoncé : utiliser les spécificités interactives et tactiles de la tablette. Conçu dès le départ pour un support digital, le projet d'Atomic Antelope propose l'introduction du jeu au sein d'une histoire. L'univers du livre avec les pages à tourner, la table des matières et le protocole de lecture habituelle en sont écartés²²⁴. L'histoire ne se détache pas du texte original puisqu'elle évolue sur un fond d'images du texte numérisé. L'application se base sur la situation de lecture d'un enfant qui lit seul au lit avant de s'endormir. Le fait de secouer la tablette, de la pencher, de toucher des doigts toutes les parties de l'écran pour observer ce qui se passe, relève de la familiarisation avec l'objet-support.

Enfin, qu'apporte l'introduction de ces mouvements dans la lecture de l'œuvre sur tablette ? Constitue-t-elle une expérience de lecture interactive qui capte l'attention ? Ou, au contraire, l'accumulation de tant d'effets entraîne-t-elle une diminution de l'attention sur la lecture proprement dite au profit du jeu et de la dimension technique du médium ? C'est peut-être sur ce point-là que petits et grands se laissent porter et emporter par l'effet magico-ludique des applications textuelles interactives. Il est difficile de comparer cette œuvre à un livre, un jeu, un diaporama ou même un film. Il s'agit bien d'une création qui a sa propre modalité d'expression. Celle-ci affecte directement le texte dans la mesure où elle le présente en fragments et non dans son intégralité. Les degrés de complexité narrative évoluent en fonction de l'âge d'Alice. Le lecteur a le choix, il peut jouer pour avancer dans l'histoire au niveau des gestes corporels ou bien la lire. Ainsi, le jeu n'est pas « imposé » de manière constante mais seulement en filigrane et intervient au cas par cas. Il a toujours une fonction particulière liée au destin d'Alice dont la vie et l'avenir dépendent souvent de l'issue du jeu. Autrement dit, le jeu n'est jamais convoqué à titre de divertissement ou de distraction gratuite. Sa fonction est d'engager le lecteur-usager dans l'évolution de l'histoire tout en le confrontant à la manipulation du support.

²²⁴ Dans l'application pour iPad créée par des anciens du studio Pixar, *The Fantastic Flying Books of Mr Morris Lessmore*, le lecteur est plongé dans l'univers du livre : non seulement l'application s'ouvre sur un livre qui nous invite à le feuilleter, mais l'histoire elle-même est centrée autour des livres ! Cependant, les stimulus interactifs qui nous invitent à explorer diverses parties de l'écran pour déclencher des animations, s'ils semblent aussi variés et élaborés que dans *Alice in Wonderland*, font largement référence à l'univers du dessin animé.

Une question reste ouverte : la collaboration entre le jeu et le texte peut-elle avoir une fin loyale ? La tentation de facilité est bien trop grande et le lecteur-usager y cède d'autant plus facilement qu'« il est là pour ça », pour s'amuser et se distraire. Cette tentation a toujours été présente sur les pages illustrées des livres imprimés. Il a toujours été possible de lire et/ou de regarder les images. L'articulation des modalités relève de la syntaxe narrative syncrétique qui se met en place entre le côté sensible et le côté intelligible de l'objet de lecture. Finalement, cette application opte pour la séparation, certes, optionnelle, mais nette du jeu et de la lecture, en privilégiant les atouts du support. Cette séparation soulève d'autres questions. Y aurait-il des textes qui ne puissent pas être lus sans être aussi joués en même temps ?

3.2.4 Le texte en jeu : les lettres s'y mêlent

À propos du *Voyage au centre de la terre* de Jules Verne²²⁵ : « l'œuvre de Jules Verne a bercé des générations de lecteurs. Ses multiples adaptations au cinéma, en bande dessinée ou en jeu vidéo ne cessent d'entretenir le mythe. Nous voulions être parmi les premiers à l'emmenner sur tablettes et l'inscrire dans le genre émergent des *story app* » peut-on lire sur le site de L'Apprimerie, société de web-art créée par des très jeunes passionnés de livres imprimés et fort talentueux dans l'innovation des applications numériques. En 2012, lors du lancement de leur première création, leur projet artistique est explicite :

C'est donc une interprétation interactive et graphique du Voyage au centre de la terre que nous proposons pour initier une collection de récits de voyage sur tablettes, avec en premier lieu, la volonté de placer l'interactivité au cœur du texte et du processus de lecture. En imaginant des pages qui "résistent" à travers des jeux graphiques et typographiques, nous souhaitons rendre le lecteur acteur de sa lecture. Nous espérons ainsi inciter à une lecture partagée, où l'enfant pourra permettre à l'adulte de continuer à lire le roman, et susciter ainsi l'envie de partir à la découverte de la littérature en montrant qu'elle est, en elle-même, un voyage.²²⁶

« Interprétation interactive et graphique », « jeux graphiques et typographiques », c'est ainsi que les auteurs définissent leur application conçue pour iPad et autres

²²⁵ Source : <http://www.lapprimerie.com/app.php>

²²⁶ Ibid.

tablettes. La définition s'avère appropriée au vu de l'interactivité qui articule graphisme et typographie dans cette version abrégée de l'œuvre de Jules Verne. Les créateurs en ont choisi une soixantaine de pages sur les trois-cent-soixante-douze de la publication originale chez Hetzel en 1864. Ils ont retravaillé certaines illustrations originales – des vignettes de gravure faites par Riou. Dans l'ensemble, ils ont rendu interactive une page sur trois. Sur les pages animées, les interactions sont variées et impliquent toujours l'accès au texte. Autrement dit, la lecture a pour condition la manipulation du graphisme et/ou de la typographie.

Traditionnellement, l'orientation dans le texte, comme dans son support, est facilitée par les tables de matières – ou sommaires –, la pagination, les titres de chapitres et d'autres données paratextuelles. Dans cette application, les auteurs ont également prévu une table d'application, une sorte de menu des commandes (Figure 28. Table des applications). Celle-ci mentionne les fonctions qui permettent l'interaction avec l'objet-texte : retrouver un passage, naviguer entre les chapitres et gérer sa progression dans la lecture interactive grâce à des crédits, tout comme dans les jeux vidéo.

En cliquant sur l'hyperlien « navigation », le lecteur retrouve le sommaire des chapitres (Figure 29. Table des chapitres). La représentation de celui-ci ne permet pas d'identifier un sommaire, tel que le lecteur est habitué à en voir dans les livres imprimés. Selon un format original, ce sommaire est adapté au registre visuel, gestuel et interactif. À la manière des volvelles des livres animés, le lecteur tourne le disque et fait apparaître les têtes de chapitre qui laissent dérouler toutes les pages que le chapitre concerné contient, ce qui lui permet de visualiser et de reconnaître la page recherchée.

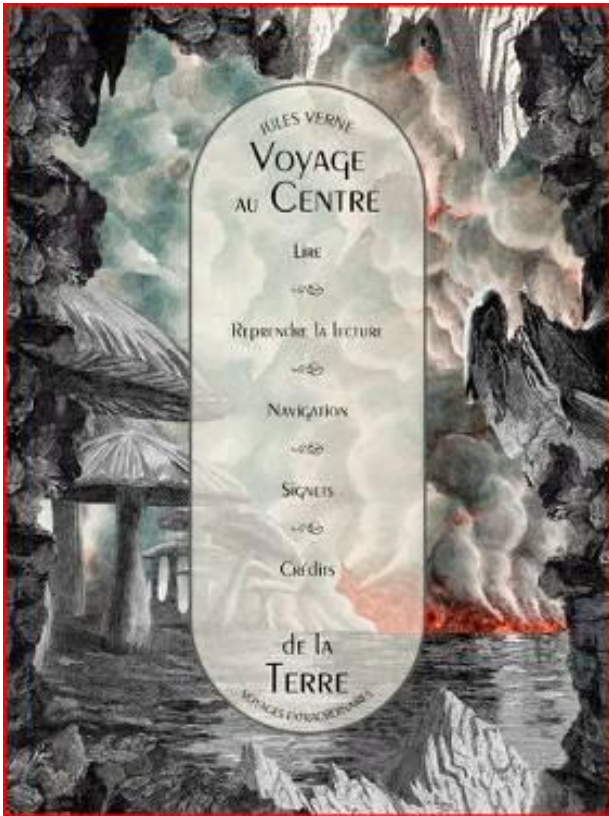


Figure 28. Table des applications

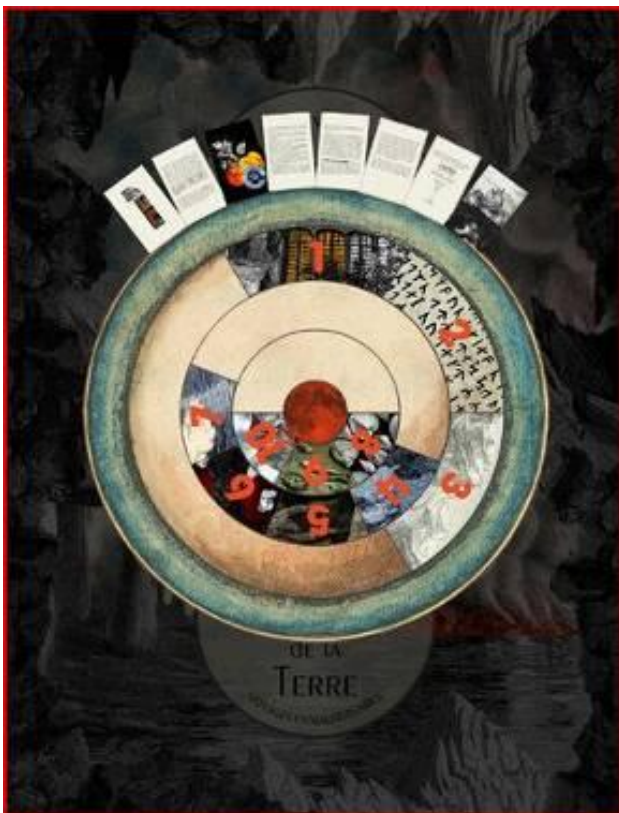


Figure 29. Table des chapitres

Par exemple, la page 28, sans aucune illustration, semble une page ordinaire, voire même ennuyeuse pour une application (Figure 30. La page des "o" en chute). Pourtant, au bout de quelques secondes d'affichage, toutes les lettres « o » tombent. Elles quittent les mots dont elles font partie et commencent à chuter, telles des flocons de neige, vers le bas de la page-écran où elles disparaissent « en sortant » du cadre. L'effet visuel est surprenant et esthétiquement agréable mais l'objectif est ailleurs. Le texte désormais privé de « o » est un texte à trou. Il devient une épreuve de lecture qui demande au lecteur de fournir davantage d'efforts au niveau du déchiffrement du texte. Une concentration accrue sur le texte est nécessaire afin de reconnaître les mots. Or, en cours de langue, l'exercice qui consiste à reconstituer un texte à trou est fréquent. Dans ce contexte, il apparaît comme une devinette, un défi lancé par le jeu au service du texte, de sa compréhension et de son appropriation.



Figure 30. La page des "o" en chute

Un autre exemple de l'animation graphique est celui de la lecture dans les galeries souterraines où les héros progressent dans l'obscurité (Figure 31. Lecture dans l'obscurité de la galerie). Axel, le héros principal, est amené à éclairer le passage avec une lampe torche. En effet, cette page s'affiche complètement noire avec un graphisme « rocailleux » sur les bords de l'écran. En cherchant à la lire, le lecteur touche intuitivement, de façon inévitable, l'écran. Immédiatement, un halo lumineux s'allume sur l'écran autour de son bout de doigt et fait apparaître le texte comme s'il était écrit sur les murs de la grotte. Dès lors, la lecture peut se poursuivre selon la trajectoire habituelle. Le lecteur place son index en haut, à gauche de l'écran, pour le glisser, ligne par ligne, comme sur une page imprimée.



Figure 31. Lecture dans l'obscurité de la galerie

Un autre exemple d'animation du rapport typographie-graphisme témoigne de la réalisation d'une cohérence en forme de syllepse entre le niveau sémantique du texte et le niveau gestuel de l'interaction avec l'objet de lecture. Les héros arrivent

à l'orée d'une forêt de champignons à dimensions phénoménales (Figure 32. Les champignons géants). « Ils étaient là par milliers. La lumière ne parvenait pas à percer leur épais ombrage, et une obscurité complète régnait ... »²²⁷. En conformité avec l'expérience des héros, le lecteur ne peut pas voir le texte qui est intégralement couvert de gros champignons. Pour accéder aux paragraphes dans lesquels l'arrivée des champignons géants est décrite, le lecteur doit les écarter un par un. En les effleurant, il peut les écarter en dehors de l'écran et visualiser le texte. D'une certaine manière, il partage l'expérience des héros.



Figure 32. Les champignons géants

L'originalité et la valeur incontestable de cette application résident essentiellement dans deux caractéristiques. La première concerne le plan du

²²⁷ Jules VERNE, *Voyage au centre de la Terre*, Paris : Hetzel, 1972, p.240.

contenu qu'est le texte de Jules Verne. Bien que fragmentaire, l'écriture de Verne s'offre en version originale. Sans jugement relatif à la qualité littéraire, il nous importe que tout texte d'auteurs soit lu sans modification. Dans le cas inverse, ce ne serait plus le même texte, la même œuvre. La préservation et la transmission des œuvres classiques restent des objectifs culturels et éducatifs qui ne doivent pas être sacrifiés au nom du progrès technologique.

Le deuxième point fort concerne le plan de l'expression. Les solutions de programmation permises par le support technologique réalisent des interactions sur et avec le texte. Contrairement aux applications déjà connues qui mettent en action les illustrations, comme dans *Alice in wonderworld*, c'est la lecture proprement dite qui devient interactive et ludique. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition de la lecture et du jeu mais bel et bien de l'hybridation des deux. Autrement dit, la lecture se décuple en une narration à la fois expérientielle et textuelle. Chacune d'elles est manifestée par un plan de l'expression tandis que leurs plans du contenu se croisent pour réaliser des isotopies syntaxiques. Cette application représente une nouvelle manière de lire en mode numérique, tout en visant le plaisir conjugué du geste et du texte.

3.2.5 Ne bougez pas, le texte passe

La lecture d'un texte cinétique n'a besoin d'autre manipulation de la part du lecteur que la mise en connexion. Une fois apparu sur l'écran, le texte est lancé, il se déroule et tourne en boucle tant que le lecteur ne le ferme pas définitivement. L'œuvre d'Annie Abrahams, *I'm alone*²²⁸, propose le texte comme image du texte de façon ostentatoire. Suite à l'apparition intempestive des pop-windows, les mots vibrent littéralement dans le champ de vision de l'utilisateur (Figure 33. Aperçu d'écran avec pop-window et Figure 34. Aperçu d'écran, le mot "alone" clignotant). Tout comme dans les pages d'un livre animé pop-up, des architectures en papier « s'explodent » à la vision du lecteur. Ici, c'est dans l'espace de l'écran qu'apparaissent brusquement des petites fenêtres, une par une. En effet, ce poème en dialogue s'affiche, fragment après fragment, sur plusieurs fenêtres emboîtées

²²⁸ Voir <http://www.bram.org/alone/>

qui s'échangent de façon irrégulière. Le poème met en scène ou plutôt « filme » une conversation entre deux internautes, chacune dans son écran.

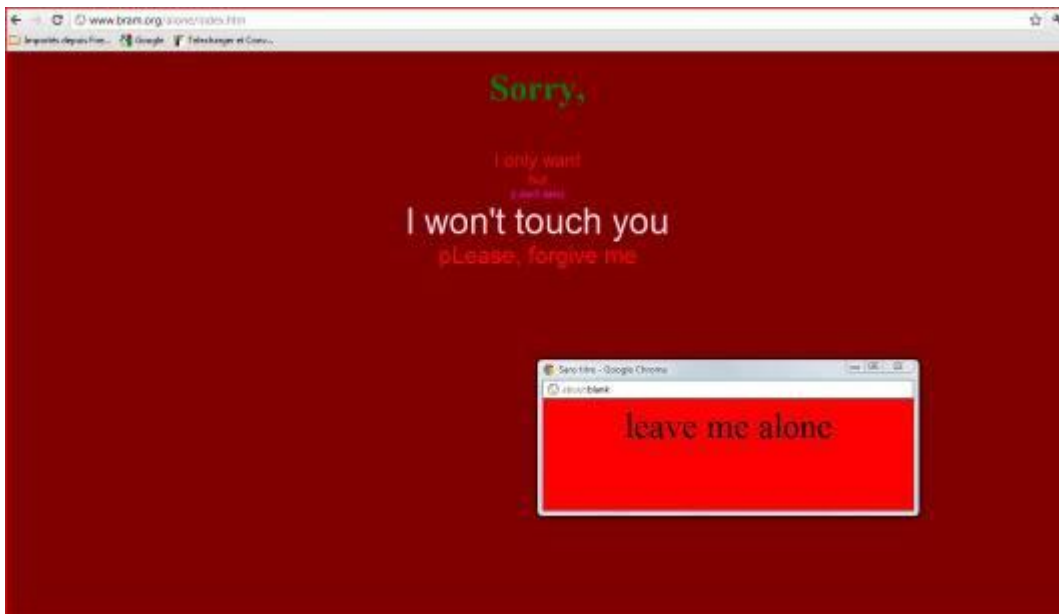


Figure 33. Aperçu d'écran avec pop-window

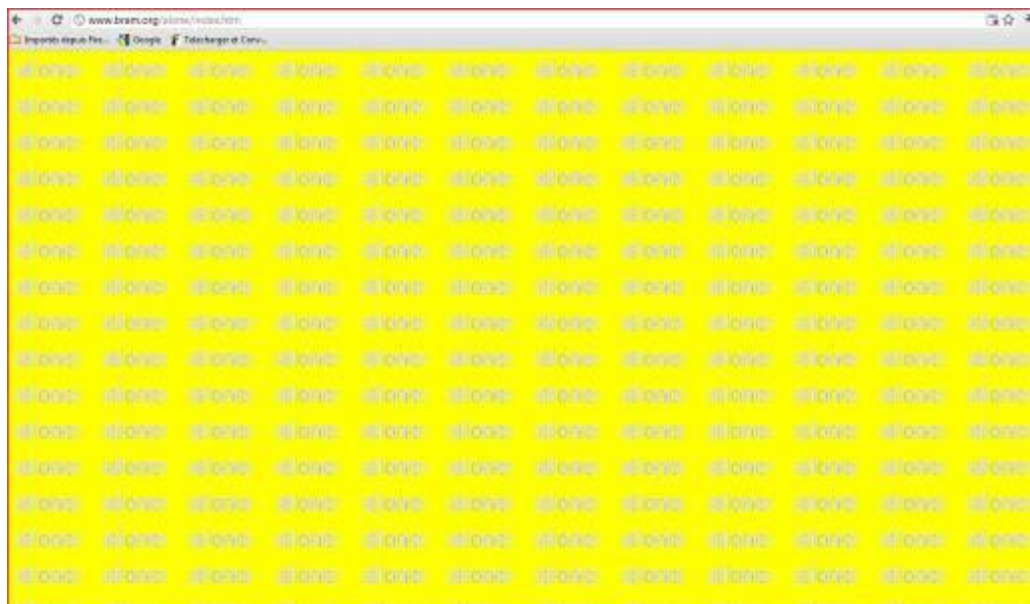


Figure 34. Aperçu d'écran, le mot "alone" clignotant

La typographie variée des répliques aux couleurs criardes se déploie ligne par ligne au milieu de la fenêtre du support. Simultanément et instantanément, y apparaît, à des endroits variés, une petite fenêtre avec une autre réplique. Le

lecteur ne peut intervenir ni dans l'apparition des fenêtres, ni dans le déroulement des répliques, que ce soit au niveau temporel ou au niveau spatial. En revanche, il peut fermer les petites fenêtres dès leur apparition. Cette fermeture ne produit aucune influence sur le texte programmé des répliques suivantes ou sur l'apparition de nouvelles fenêtres. Ce protocole empêche le lecteur-usager de faire venir « la parole », il ne peut que la faire taire. Cette solution correspond à la réalité des échanges en réseau où chacun peut prendre la parole à tout moment sans pouvoir provoquer celle des autres. De même, chacun peut se retirer à tout moment sans que d'autres puissent l'en empêcher. De cette façon, les dialogues comportent le risque de devenir des monologues et de faire éprouver à l'internaute l'expérience de sa solitude, bien précisée par le titre *I'm alone*. D'un point de vue euphorisant, ce type d'intervention volontariste peut donner une impression de liberté.

D'habitude, « le lecteur d'un hypertexte peut choisir entre les parcours de lecture qui sont disponibles comme autant d'alternatives prédisposées par l'auteur (...) qui a produit l'ensemble du dispositif, autrement dit, le texte potentiel capable de générer chaque occurrence qui sera réalisée par le lecteur »²²⁹. Tandis que ce poème relève techniquement d'une œuvre fermée, sans la possibilité d'un parcours de lecture multilinéaire. La lecture est pratiquement réduite au visionnage. Il s'agit donc de la mise en œuvre d'une interactivité limitée qui réalise un texte solitaire qui fait tout, tout seul. Il se fait automatiquement. Les mots ressassés – le poème revenant en boucle – résonnent comme un cri sur un fond de violence retenue dans les couleurs vives. D'autre part, l'œuvre n'intègre aucune consigne pour sa découverte. Le lecteur est encore confronté à « la solitude » et au « faire tout seul » ; il doit faire preuve d'initiative en cliquant sur divers endroits du texte pendant que celui-ci défile.

Il s'agit là d'une démarche de faire éprouver un énoncé verbal en actes, à travers des sensations visuelles. Dans *Voyage au centre de la Terre*, ce type d'isotopie a mis en articulation l'énoncé verbal avec l'énoncé gestuel, du côté du registre sensible.

²²⁹ Alessandro ZINNA, « L'écriture hypertextuelle : le cadre et les fragments », in *Les écritures fragmentaires*, Lyon, le 4 décembre 2010. URL : www.afssemio.com/afs/category/semio_2010/.

Ici, l'énoncé verbal réalise cette cohérence au niveau chromatique et cinétique. L'effet déstabilisant de ces énoncés se produit sans passer nécessairement par une interprétation. Cette œuvre programmée réalise une cohérence subtile entre ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il fait faire ; il confronte finalement deux « solitudes » – celle de l'utilisateur et celle du texte.

3.2.6 Alter ego, le texte à faire

L'animation, l'interactivité et le caractère cinétique d'un hypertexte relèvent de natures différentes. Nous distinguons d'une part l'animation du caractère cinétique et d'autre part la présence du mouvement dans les livres animés de celle des dessins animés. L'animation relève d'une interaction avec l'utilisateur-lecteur tandis que le caractère cinétique est en rapport avec un mouvement automatique²³⁰. Par exemple, dans le projet d'Annie Abraham, nous avons rencontré un cas cinétique.

La poésie numérique peut valoriser les deux options du mouvement. Dans son œuvre *Alter Ego*²³¹, Marie Bésille intègre l'interactivité textuelle à partir des commandes que l'utilisateur est invité à actionner. Sans ce faire, le texte reste « inanimé », c'est-à-dire qu'il ne peut pas être lu. Les enjeux poétiques et techniques de ce projet artistique sont de mettre en évidence la nature hybride du poème. Contrairement à l'œuvre d'Annie Abraham, l'accès à ce poème est précédé par l'affichage de son mode d'emploi (Figure 35. Le mode d'emploi du poème). Celui-ci précise le protocole de lecture, autrement dit, le fonctionnement du texte prévu par la programmation informatique. Il explicite, de façon pragmatique, les gestes à effectuer ainsi que leur effet de sens. Au-delà du plan de l'expression, cette consigne permet aussi d'anticiper son côté intelligible, en confirmant ce que le titre en laisse déjà deviner : *Alter Ego*. Les mots « double » et « jumeau » figurant dans la consigne se réfèrent à ce thème.

²³⁰ Le caractère cinétique n'est pas à confondre avec l'effet cinétique qui est celui d'une animation, comme nous l'avons vu dans l'album *Le grand voyage d'Hortense*.

²³¹ Voir <http://www.scripurae.com/CadresScript.htm>

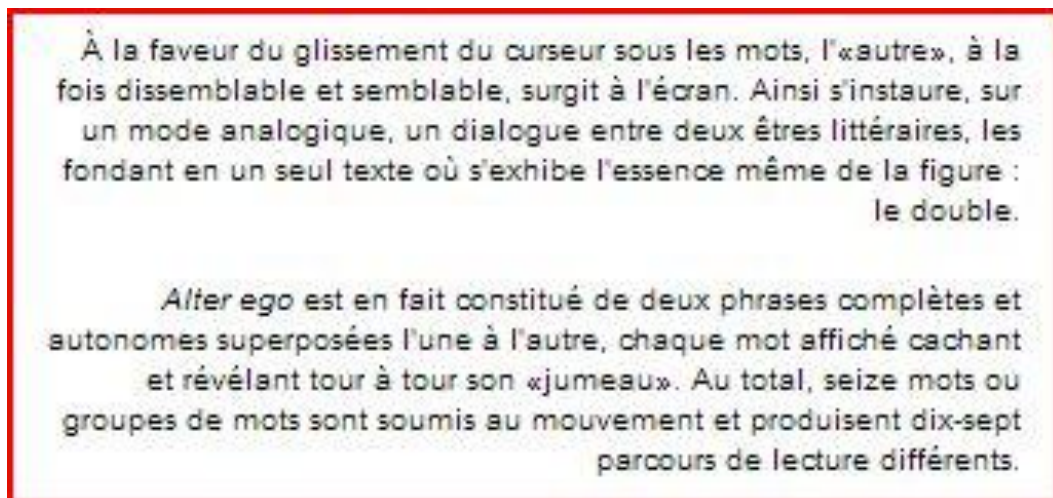


Figure 35. Le mode d'emploi du poème

Dans son analyse de poèmes numériques, Giovanna de Rosario²³² qualifie cette œuvre de Bélisle comme un poème basé sur des segments. Cela signifie que l'interaction créatrice opère sur la base des éléments morphologiques statiques dont les mouvements sont initiés par le lecteur. Selon une logique méta-textuelle – explicitée dans le mode d'emploi –, le lecteur manipule, d'un seul et même mouvement, les plans de l'expression et ceux du contenu. Bouchardon parle de rhétorique de la manipulation jouant sur l'apparition et la disparition.

Bien que la consigne prépare la réception, l'interaction est surprenante. En faisant glisser le curseur sur chaque mot (ou groupe de mots), le lecteur le transforme en un autre mot qui se substitue au mot initial, juste le temps que le curseur se place dessus. Les mots superposés ne peuvent jamais apparaître en simultané, uniquement l'un à la place de l'autre. C'est à l'utilisateur de réaliser leur face à face. Cette transformation est accompagnée d'un changement de couleur : le marron d'origine devient bleu clair. Tout comme dans *Voyage au centre de la Terre*, c'est le geste qui réalise l'isotopie syntaxique avec la modalité verbale. Le titre, *Alter ego*, et la composition en miroir expriment tous deux ce que les gestes doivent exécuter afin que l'« ego » trouve son « altérité » invisible.

²³² Giovanna DI ROSARIO, *Electronic poetry. Understanding poetry in the digital environment*, op. cit., p. 124-128.

Le protocole de lecture est précis : il prévoit trois fenêtres successives dont la deuxième est celle de l'œuvre. La première et la troisième jouent une fonction méta-textuelle. Dans la troisième fenêtre, l'auteur dévoile l'intégralité des deux phrases, comme en offrant la solution d'une énigme (Figure 36. Révélation des deux phrases en miroir). Dans ce procédé interactif visant à créer un face à face poétique, l'objectivation est à l'honneur. Cette démarche méta-textuelle souligne la mise à distance que le face à face avec son alter ego implique.

La première phrase : les mots qui cachent les mots	La deuxième phrase : les mots cachés sous les mots
Dans l'indicible fragrance de la colère, saurais-tu me chérir jusqu'à ce que les larmes du désir me déchirent et te livrent à cette double synecdoque : nous?	Sans l'inaltérable fragilité de la luxure, pourrais-je te blesser alors même que les armes du doute te touchent et me délivrent de cette douce métaphore : nous?

Figure 36. Révélation des deux phrases en miroir

3.2.7 Cliquez, le texte fut

(...) si d'habitude le lecteur d'un hypertexte peut choisir entre les parcours de lecture qui sont disponibles comme autant d'alternatives prédisposées par l'auteur, ici le choix coïncide avec un coup aléatoire tout à fait semblable au Coup de dés ou à l'intervention du hasard au moment où nous tournons les morceaux de pages des Cent mille milliards de poèmes. Sauf que dans cet hypertexte le rôle des dés et du hasard est confié à cette instance tierce qui, en l'occurrence, est

l'ordinateur. (...) L'auto-générativité de l'écriture introduit une instance énonçante supplémentaire lors de la réalisation de la variation²³³.

Le « google poésie » de Christophe Bruno, intitulé *Épiphanies*, consiste en un programme automatique. Il est introduit avec une phrase concernant la génération de ces « épiphanies » et l'indication d'un hyperlien vers les « best of » de l'œuvre²³⁴. Le lecteur-usager est invité à se servir du programme comme d'un moteur de recherche. Il tape au minimum un mot dans la case longiligne bien connue des moteurs de recherche et clique sur « go » (Figure 37. Aperçu d'écran avec la composition d'une épiphanie).

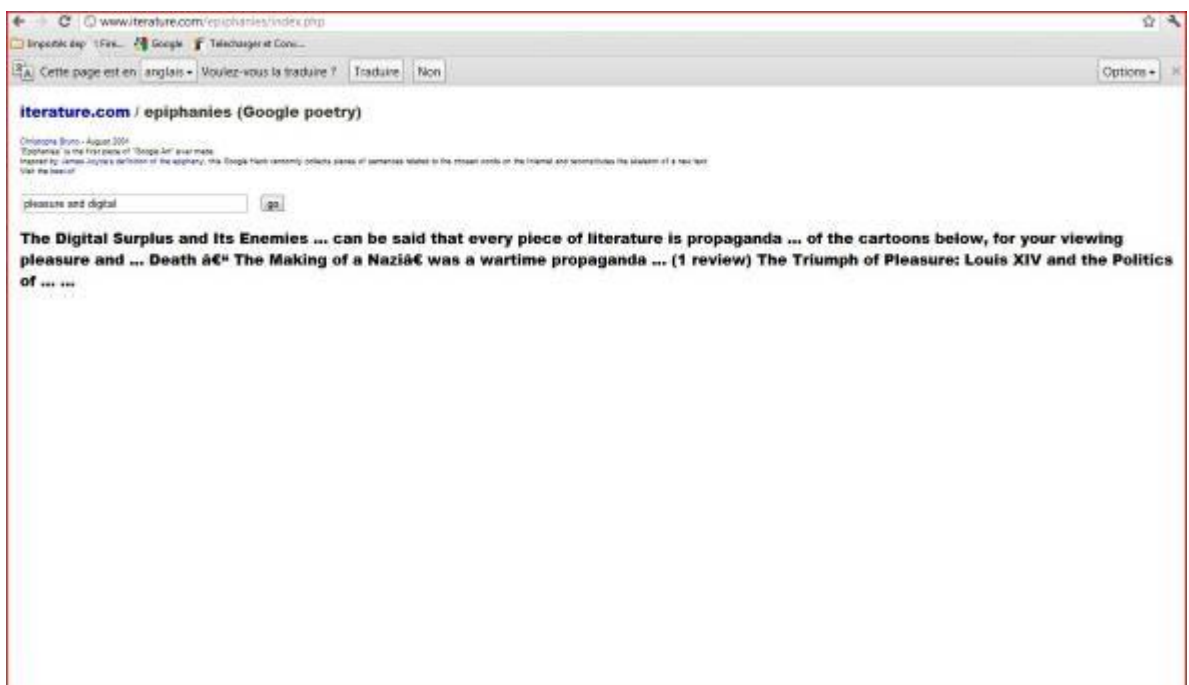


Figure 37. Aperçu d'écran avec la composition d'une épiphanie

Dans l'espace blanc de l'écran, juste en dessous de cette case de recherche, apparaît immédiatement, lettres par lettres, un texte qui s'écrit « tout seul » sous les yeux de l'utilisateur. Le lecteur est tenté de croire que les mots arrivent en réaction logico-sémantique à ses mots-clés lancés dans la recherche. En réalité, il

²³³ Alessandro ZINNA, « L'écriture hypertextuelle : le cadre et les fragments », *op. cit.*

²³⁴ Voir : www.iterature.com/epiphanies/, « "Epiphanies" is the first piece of "Google Art" ever made. Inspired by James Joyce's definition of the epiphany, this Google Hack randomly collects pieces of sentences related to the chosen words on the Internet and reconstitutes the skeleton of a new text. »

ne peut pas savoir avec certitude selon quels critères les mots sont choisis et se succèdent. Le programme consiste à prélever, de façon aléatoire, des mots dans le stock infini et indéfini du moteur de recherche et à les aligner pour en construire un texte. Même sans changer les mots-clés, l'ensemble textuel ne se répète jamais (Figure 38. Trois épiphanies différentes à la base du même mot : "matérialité"). L'infinitude des variantes possibles apparaît de façon spectaculaire. Cette composition aléatoire interpelle un aspect fondamental de la lecture hypertextuelle : le processus de construction du sens. De quel sens s'agit-il ?

Dans ce « google poésie », l'instance énonciatrice est la machine. Le sens global du texte produit reste à défendre mais rien ne permet d'identifier qui est l'auteur du texte. La lecture traditionnelle entre deux subjectivités se déplace dans la relation homme-machine. D'autre part, cette interrogation sur la construction du sens rejoint l'incapacité des usagers à comprendre comment ces textes-machines fonctionnent.

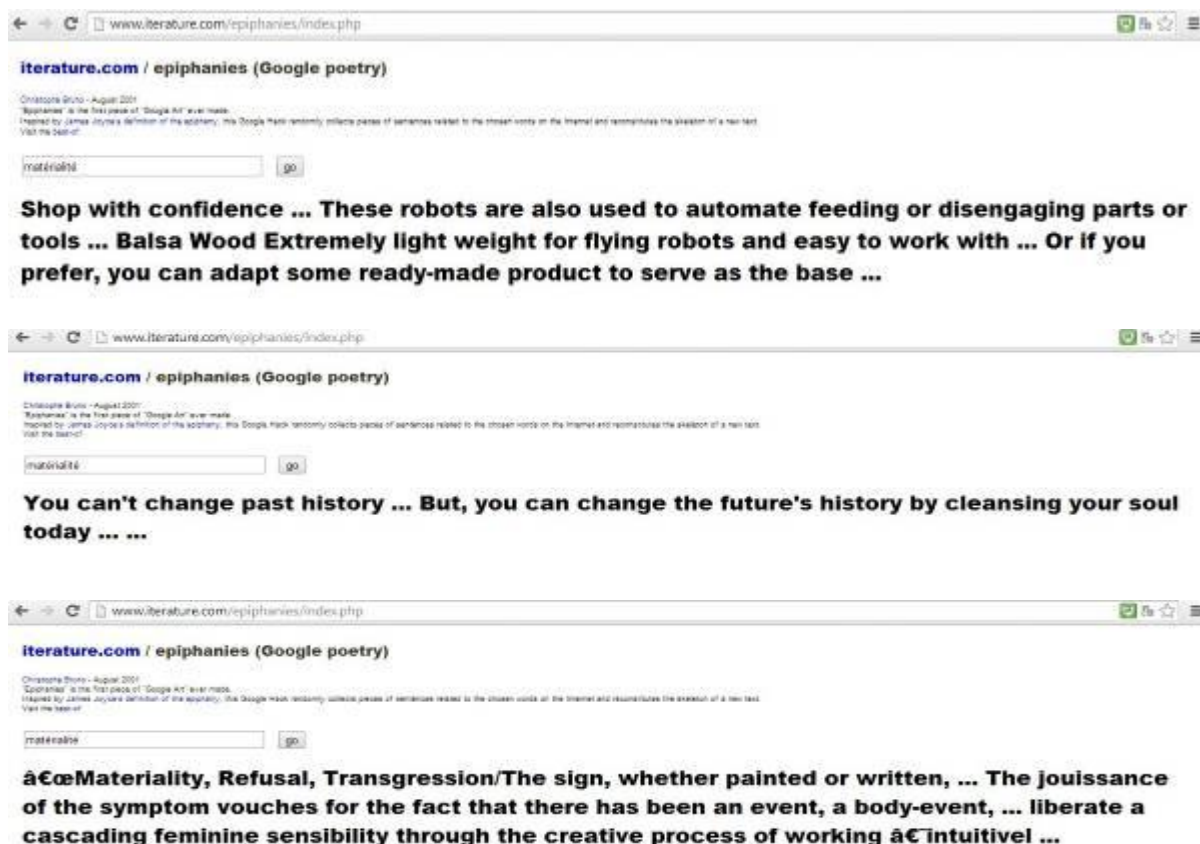


Figure 38. Trois épiphanies différentes à la base du même mot : "matérialité"

À partir du moment où la sélection des mots qui s'affichent sur l'écran tient du fait de l'algorithme incluant le facteur d'aléatoire, une instance énonciatrice supplémentaire s'introduit entre le créateur et l'utilisateur du dispositif : l'ordinateur. Le créateur a conçu le programme, autrement dit, la machine à créer des poèmes mais il n'intervient pas au niveau du plan du contenu de son œuvre. Il s'agit de modéliser un processus. Les dispositifs d'écriture inventés par les surréalistes et les oulipiens relèvent de ce type de projets artistiques. Si leur écriture automatique vise à explorer leur propre inconscient, l'écriture des épiphanies plonge dans le « cerveau » de la machine. La production aléatoire se confronte à l'instabilité de l'œuvre, tout du moins au niveau de ses énoncés.

3.3 Observations interdisciplinaires sur l'hypertexte

*La technique n'agit pas en proposant des idées,
des visions abstraites, elle agit sur la perception.*²³⁵
Edmond Couchot

Les expériences de création numérique et les réflexions qu'elles engendrent montrent que l'outil technologique a tendance à démentir les objectifs que les utilisateurs lui confèrent. Comme nous l'avons évoqué au tout début de ce chapitre, cet outil ne s'avère pas être capable « d'assurer la préservation de l'information du document au-delà de la durée de vie du support (...), de permettre de communiquer l'image mais aussi le contenu du document ». Notre engagement à étudier le rapport différencié du lecteur à l'écriture – en articulation avec son support –, nous pousse à poursuivre nos interrogations sur les faits présentés et à les revoir sous un angle axiologique. Les valeurs profondes relèvent des compétences éthiques mais aussi esthétiques et épistémologiques, et leur recherche exige une approche pluridisciplinaire. Cette approche se réfère à la recherche de la scientificité et de l'objectivité. Cette prétention s'avérant impossible, il serait plus honnête d'admettre que notre démarche est plutôt

²³⁵Edmond COUCHOT et Norbert HILAIRE, *L'Art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*, Paris : Flammarion, 2003, p. 133.

motivée par le simple désir de comprendre que de dresser une typologie que l'évolution permanente des créations numériques démentira sous peu.

3.3.1 La notion de commande

Nous venons de constater que la notion de commande est une notion centrale dans la praxéologie des objets électroniques. Elle l'est d'autant plus dans le cadre de notre intérêt pour les gestes produits lors de la réception des objets de lecture. Pourquoi ? Au plan des commandes – celui de la médiation –, les gestes sont des méta-gestes dans la mesure où ils manipulent des objets (des commandes) qui servent à produire d'autres objets (des hypertextes). Comme l'explique Zinna, ces gestes « que nous accomplissons sur l'outil et l'action accomplie par l'outil n'ont plus aucun rapport de causalité directe »²³⁶. Cela explique le caractère arbitraire de ces gestes et de la manipulation elle-même par rapport au « produit final » qu'est l'objet de lecture. Le plan des commandes – donc celui des gestes d'usage – se présente « comme un véritable texte interactif » entre le sujet-lecteur et l'objet-outil, sur l'interface sujet-objet. Cela signifie que « la reproductibilité technologique des objets – pratiques esthétiques ou artistiques – entraîne aussi des effets de sens de par la façon même de les produire »²³⁷. Dès lors, cette façon de faire devient la façon d'être de l'objet de lecture produit, qui se transmet comme un effet de sens dans la façon de faire du lecteur. Au final, le sens global de l'interprétation de celui-ci intègre des qualités qui transitent entre ces façons de faire à travers les aspects sensibles de l'objet. C'est sur ce point que l'impact sémiotique des gestes relève d'une grande pertinence et que leur façon de faire nous interpelle.

La transparence comme modalité d'interaction avec l'objet, c'est-à-dire la disparition des commandes, et la simulation comme expérience quotidienne des gestes dans cette interaction, font partie toutes deux de la réalité actuelle et confirment la perspective de l'auteur, datant de 2004. Le geste arbitraire adopté dans un environnement métaphorique – ce qui caractérise encore la plupart de nos

²³⁶ Les citations au sujet des commandes proviennent de l'article suivant : Alessandro ZINNA, « L'objet et ses interfaces », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, 2005, p. 170-186.

²³⁷ Ibid

pratiques numériques – semble reprendre son mouvement naturel dans l'environnement simulé :

(...) ce geste d'usage n'est pas encore celui que l'on accomplit pour réaliser la fonction qui nous est suggérée par l'expérience des objets quotidiens. Si le but des interfaces est la transparence, il est fort probable que la prochaine étape sera la transparence des gestes par rapport aux actions suggérées dans un environnement en 3D. Cette prise en charge du mouvement par l'interface, nous conduit de l'environnement métaphorique à l'environnement de simulation. (...) Ainsi, au départ l'aventure cognitive et intellectuelle, l'usage de la technologie électronique revient à l'expérience quotidienne des gestes et de l'habitus dans les mouvements du corps propre.²³⁸

Ce constat attise notre curiosité sur l'effet de sens des gestes et soulève deux questions. La première porte sur l'effet de sens des gestes arbitraires. Le gestuel métaphorique indique l'interaction avec l'univers électronique et, par la rupture qu'il instaure, il projette le corps dans l'objectivation. D'un autre point de vue, le geste se détache du corps, il ne fait pas ce que son action implique physiquement mais fait ce que l'acte implique cognitivement. La deuxième question concerne la qualité des effets de sens des gestes simulés par rapport à ceux produits dans une interaction matérielle, dans l'univers analogique. La transparence est entendue comme une disparition de l'objet matériel et comme une simulation de la part du sujet qui fait comme s'il avait l'objet entre ses mains. En suivant cette tendance, la pratique de lecture devient une sorte de « transmission de pensées » entre le cerveau électronique gérant les données et le cerveau de l'homme qui se sert de celles-ci. Aussi passionnante soit-elle, la problématique de la simulation ne sera pas poursuivie dans notre recherche sur le rapport à l'écriture à travers la matérialité du support.

(...) l'auteur-énonciateur et le lecteur-énonciataire doivent être remplacés par les concepts de programmeur-énonciateur et d'utilisateur-énonciataire. Il ne s'agit pas seulement de deux stratégies cognitives construites par le texte, mais de deux véritables stratégies narratives et praxéologiques présumées par l'objet-texte :

²³⁸ Alessandro ZINNA, « L'objet et ses interfaces », *op. cit.*, p. 185.

le “faire” de l’usager n’est pas seulement inférentiel et cognitif, mais aussi tâtonnant et pragmatique.²³⁹

Ce niveau technique peut être envisagé comme un plan qui se détache et prend une existence autonome dédiée aux mécanismes et aux commandes, autrement dit au fonctionnement du texte. Ce plan est difficile à percevoir sans la manipulation des données visuelles, en l’occurrence, textuelles. Cela nous permet alors de dire que son existence est liée à celle des textes qui le manifeste. Les modes d’emploi (*Alter ego*, *Épiphanie*) explicitent l’existence et le fonctionnement de ce plan relevant de la programmation. Dans le cas des imprimés, ce niveau procédural est inhérent à l’opération cognitive du lecteur. Le mode d’emploi explicite la manipulation syntaxique du texte en faveur de la lecture. Autrement dit, l’enchaînement des syntagmes est une procédure externalisée. Les opérations sont exprimées en commandes et l’axe syntaxique lui-même est construit par ces opérations.

Pour mieux comprendre la fonction syntaxique de ce plan – situé d’une part entre l’objet-support et l’écrit, d’autre part entre l’unité du support et de l’écrit –, nous le comparons à la fonction de la page. Cette dernière représente l’espace matériel intra-objectuel, elle est le corps du support. En même temps, elle configure l’écriture en l’organisant. Comme le dit Harris, elle est ce lieu où le texte se situe et existe. Dans cet espace, la disposition du texte intervient dans la production du sens. C’est d’ailleurs bien ce dont témoignent nos albums. À ce titre, cette disposition du texte peut prétendre à une fonction syntaxique dans l’interaction globale de la réception. Remarquons également que les recherches de Mallarmé et de Queneau sur l’interactivité textuelle touchent aussi l’espace de la page. La matérialité de la feuille a forcément limité l’externalisation de l’opération cognitive et syntaxique que la technologie permet de réaliser à travers les commandes.

L’effet de sens induit par une logique combinatoire entre trois plans superposés (objet-logiciel-texte) se manifeste de façon doublement abstraite : d’une part au niveau du rapport geste-action (objet-logiciel), d’autre part au niveau du rapport action-signification (logiciel-texte). En ce sens, les mêmes gestes et les mêmes

²³⁹ Alessandro ZINNA, « L’écriture hypertextuelle : le cadre et les fragments », présenté à Les écritures fragmentaires, Lyon, 4 décembre 2010. URL : www.afssemio.com/afs/category/semio_2010/.

commandes aboutissent à des effets différents dans chacun de nos exemplaires numériques. Cette mobilité d'articulation peut susciter de l'inquiétude, générée par ce qui est perçu comme de l'instabilité. D'autre part, elle peut aussi être éprouvée comme une source de liberté, inconnue dans les limites de la matérialité. C'est ainsi que la tension entre continuité de la lecture suivant une linéarité subjective et discontinuité des fragments de documents hypertextuels actualisés devient « matériellement » perceptible à travers les gestes de lire et de produire.

3.3.2 Une langue à part entière

Les nombreuses gloses dans les textes du Moyen Âge et les notes de bas de page présentes dans nos documents actuels se représentent comme les ancêtres des hyperliens. Bien que limitées par l'espace matériel du support, elles remplissent des fonctions semblables de commentaire, d'annotation et d'explication. En fin de compte, elles servent à ouvrir la pensée ou à la poursuivre selon ses bifurcations associatives.

Que ces hyperliens s'établissent par un souci d'efficacité et d'approfondissement de la compréhension ou par un geste ludique teinté d'impertinence ou stimulé par un fonctionnement métaphorique, la mise en relation est exposée au risque de « l'inversion interfacique » qui semble menacer tout texte numérique dans un dispositif hypermédia. Cette inversion, identifiée par Philippe Bootz²⁴⁰, consiste à accorder la priorité au plaisir ludique procuré par l'exploration de l'interface pour elle-même – à la faire fonctionner comme un jeu – au lieu de se concentrer sur le déroulement du texte, de « travailler son texte ». Autrement dit, il s'agit de privilégier la « jouabilité » sur la « lisibilité » du texte numérique. Dans ce cas, devons-nous opposer le comportement du joueur à celui du lecteur ? L'un exclut-il forcément l'autre ? Ne sont-ils pas compatibles ? Serait-ce justement par cette jouabilité que le texte se transposerait en langage numérique ?

Ce n'est pas le texte en soi qui est interactif ; l'interactivité est une qualité que celui-ci inclut. Tout comme le lecteur du livre ne peut se passer du geste de

²⁴⁰ Philippe BOOTZ, « Eléments d'analyse de l'interface sémiotique des sites Web », présenté à Collaborer, échanger, inventer, expériences de réseaux, H2PTM'07, Paris, Hermès-Lavoisier, 2007.

« tourner la page », le lecteur de l'hypertexte ne peut se passer de l'interactivité. Dès lors, il apparaît que le support du texte numérique est finalement lui-même, dans son corps immatériel. Le caractère interactif s'avère invisible car il est un élément syntagmatique du procès réalisé par le faire du lecteur. C'est grâce à lui que l'hypertexte fonctionne comme une machine et devient un phénomène hybride, inclassable selon les critères hjelmsleviens du langage. Autrement dit, l'interactivité est au texte numérique ce que la matérialité est au livre imprimé.

En s'appuyant sur la possibilité qui a cette écriture de créer l'effet de sérialité par les mises en variation dans un seul et même dispositif hypertextuel, l'interactivité est ainsi attribuée au pôle de la réception selon différents degrés de générativité et autogénérativité. C'est, peut-être, ce qu'il y a de plus spécifique à l'esthétique du langage électronique. Ce qui nous montre, au fond, que cette écriture ne peut pas être considérée comme une simple transposition du discours dans un autre plan de l'expression : ce déficit de traduction lui conférant, en même temps, sa dignité de langage.²⁴¹

Le statut de langage sous-entend l'exigence de nouveaux critères de définition mentionnés dans la théorie hypertextuelle de Zinna. Peut-être davantage encore que le texte imprimé, le texte numérique n'a aucune existence sans l'intervention du lecteur. En commençant par la mise en marche de l'appareil électronique puis l'apparition du texte sur l'écran, « l'acte de lire » se décline en plusieurs étapes. Chacune d'elles a son propre rituel, ses gestes commandés, correspondant à un syntagme de l'exécution de tâches prévues par la programmation informatique. « Ce qui nous induit à reconnaître que le contrat de lecture, qui est censé relier l'énonciateur et l'énonciataire, comporte l'acceptation implicite d'une manipulation qui est maintenant d'ordre pragmatique : le pôle de la réception est instauré non plus en tant qu'instance cognitive, mais en tant qu'instance factuelle »²⁴². Comme en témoignent nos exemplaires de poèmes numériques, si l'acceptation est implicite, le scénario gestuel de la manipulation d'une œuvre est souvent explicite. La formalisation du « mode d'emploi » se réfère, sans conteste, au caractère technique de la réception.

²⁴¹Alessandro ZINNA, « L'écriture hypertextuelle : le cadre et les fragments », *op. cit.*

²⁴²*Ibid.*

D'où la tentation d'interroger l'hypertexte : son intérêt se trouve-t-il dans le texte – son plan de contenu – ou dans la mécanique de son plan de l'expression ? Nous nous rendons alors compte que l'hypertexte n'existe pas en tant que texte, il est le mouvement qui intègre dans son plan de contenu son fonctionnement dynamique. En même temps, c'est par son mouvement qu'il se manifeste et que son plan de l'expression produit ses effets de sens. Les effets de sens des gestes se produisent sans passer par la parole. Le protocole de lecture d'*Alter ego* se fonde sur l'alternance des mots qui apparaissent à chaque clic, en s'insérant dans « le miroir » du texte affiché :

Celui que nous identifions comme l'auteur de l'hypertexte est plutôt l'instance qui a produit l'ensemble du dispositif, autrement dit, le texte potentiel capable de générer chaque occurrence qui sera réalisée par le lecteur. (...) L'écriture électronique nous induit à reconnaître une distinction entre texte réalisé et texte potentiel. L'auteur de chaque texte réalisé est le lecteur, en revanche, l'auteur de l'hypertexte est l'instance qui produit le dispositif en tant que texte potentiel. Ce qui montre que la pratique de l'hypertexte, la praxis de lecture qui réalise les possibilités du texte potentiel, est immanente à l'hypertexte.²⁴³

La réalisation est inhérente à la praxis et intégrée dans le plan de contenu qui se forme lors de la réception-réalisation. Autrement dit, la praxis qui réalise le texte est immanente au texte et c'est déjà le cas dans le texte imprimé. En ce sens, cette observation met en évidence le rôle indéniablement discursif du support, y compris le support matériel. La praxis est inhérente à l'objet et elle est la condition de la réalisation des effets de sens de celui-ci. Pour le dire autrement, la *façon d'être* de l'objet détermine la *façon de faire* de la praxis. C'est ainsi que les qualités sensibles de l'objet modulent l'état passionnel du sujet.

3.3.3 Etrange subjectivité

Ce sont les propriétés hypertextuelles qui permettent d'explicitier – d'une certaine manière, de matérialiser, de rendre perceptible au niveau phénoménologique sous forme de pixels – certains mécanismes de mise en connexion. Pendant que le texte en soi se désincarne, les pratiques dont il est le support se manifestent ; disons qu'elles s'incarnent en mode gestuel, dont la chorégraphie syntaxique est

²⁴³ *Ibid.*

programmée sous forme d'algorithmes et de procédés informatiques. Cette « réincarnation » ne signifie pas le déplacement de « la matière » mais plutôt le déplacement de l'intérêt qui se focalise sur la *façon de faire* qui devient finalement la *façon de dire* du support. Le discours de l'objet semble être plus objectif que le discours du verbe. Garant de la scientificité et de « la vérité », l'objectivité demeure recherchée à travers le fantasme d'un énonciateur collectif et/ou une machine énonciatrice automatique. Cela fonctionne comme si la collectivité et/ou la machine, donc le médium, étaient dépourvus d'une quelconque subjectivité et capables de transparence.

Du côté du plan de l'expression, Anne Beyaert-Geslin, préoccupée par la neutralité du médium ou par l'idée de ne pas être manipulé²⁴⁴, envisage une photo, une image sans intention. En s'intéressant à la photographie de reportage et à son rapport au corps, elle se préoccupe de la transparence du médium qui « s'affranchit de son énonciateur et semble procéder à une énonciation collective »²⁴⁵. Ce serait le produit d'une « machine enregistreuse corporelle »²⁴⁶, une machine à faire le plan de l'expression, autrement dit l'instance médiatrice qui fait exister, qui fait manifester, qui donne la forme, mais sans autre fonction que de donner une forme transparente :

Si déléguer à la technique est un principe de la transparence, il faut pouvoir supposer que cette technique soit neutre et non signifiante, ce qui de toute évidence pose problème. (...) La croyance n'est pas produite exclusivement par le contenu, mais par un dispositif technologique qui met en forme ce contenu. Le dispositif fait faire et fait croire quelque chose. (...) Alors que le numérique est vu comme l'instrument de l'autonomisation des usagers, ne sommes-nous pas obligés de constater qu'ils suivent, comme des automates, des pratiques qu'on leur propose, sans disposer d'aucun moyen pour en sortir ?²⁴⁷

À partir d'une approche socio-sémiotique basée sur le concept de régime de croyance, Matteo Treleani cherche à montrer que ces effets ne sont pas causés par

²⁴⁴ Une mise au point s'impose sur les différentes acceptions du verbe « manipuler » : ici, il est entendu dans le sens de « faire faire à quelque chose ou à quelqu'un à son insu, malgré et contre sa volonté ». Dans cette étude, nous utilisons l'acception « prendre et faire avec » dans le sens physique, corporel.

²⁴⁵ Anne BEYAERT-GESLIN, *L'image préoccupée*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2009, p. 78.

²⁴⁶ *Ibid.* p. 145.

²⁴⁷ Matteo TRELEANI, « "Dispositifs numériques", Actes sémiotiques, 2014, n° 117. », *Epublications.unilim.fr*, 2014. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035>.

des technologies indépendantes de la société mais issues des manipulations produites à partir d'intentions humaines. La technologie et la machine donnent l'impression de neutraliser ce qu'elles véhiculent ; ce qui constitue d'ailleurs l'un des principes de l'idéologie qui pousse à déléguer des activités humaines à la technique. L'auteur souligne également que l'interactivité permet à l'utilisateur d'accéder au rôle d'opérateur, ce qui « ne fait qu'accentuer ce sentiment de transparence du dispositif et l'importance de notre opération interactive ». Contrairement à un article de journal – signé par un individu en tant que journaliste –, s'appuyant sur les mêmes données, nous avons ici l'impression de dépasser le point de vue intermédiaire. De cette façon, l'interactivité semble contribuer à l'effacement du médium, à travers l'impression de sa transparence, à travers la négation de son rôle discursif. L'interactivité fait alors croire au pouvoir de l'opérateur d'accéder à la vérité. Finalement, Treleani ne manque pas de conclure que « l'interactivité et la manipulation ne sont que des possibilités qui ont été décidées pour nous à l'avance ».

En ce sens, d'un point de vue sémio-pragmatique, Eléni Mitropoulou insiste sur « l'interactivité comme condition sine qua non afin qu'il y ait texte (et discours). (...) L'interactivité est ici considérée dans sa fonction sémiotique, c'est-à-dire comme ce qui relate formes d'expression et de contenu du dit objet ». Cette auteure considère que le choix revient à l'utilisateur d'« être là avec son propre sensible pour permettre à la syntagmatique d'actions d'exister réellement et pour attribuer la valeur d'un faire-faire de niveau énonciation au faire-réceptif »²⁴⁸. En même, Eléni Mitropoulou admet qu'« à ce jour, il s'avère que la force majeure du multimédia, c'est sa capacité de faire prendre au récepteur ses rêves pour de la réalité. Ceci n'enlève en rien aux forces technologiques à haut potentiel interactif inhérentes au dispositif qui, elles, sont réelles : le multimédia est comme la télévision, il sera ce que l'on en

²⁴⁸ Eléni MITROPOULOU, « Média, multimédia et interactivité : jeux de rôles et enjeux sémiotiques ». Thèse d'HDR, chargé du suivi de l'habilitation : Jacques FONTANILLE, soutenue le 02 mars 2007, Université de Franche-Comté, Laboratoire de Sémio-Linguistique Didactique Informatique (LASELDI) », *Epublications.unilim.fr*, 2007. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/4540>.

fera »²⁴⁹. Cela nous permet de comprendre qu'il s'agit donc d'un rapport de force. Reste à savoir ce qui détient la maîtrise de ce faire.

3.3.4 Identités en mouvement

Alexandra Saemmer, attire notre attention sur une autre source de l'instabilité. Inspirée d'un concept fondé sur les effets sonores, elle adopte, dans l'animation textuelle, la notion d'« unité sémiotique temporelle » pour caractériser le couplage du mouvement et du texte linguistique²⁵⁰. Cette relation relève d'une « "irradiation iconique" de l'unité sémiotique temporelle sur le texte linguistique ». Par exemple :

(...) le mouvement du clignotement, identifié comme l'UST "obsessionnel", renvoie potentiellement à des idées d'urgence, de danger imminent, de stress. (...) Une nouvelle terminologie devrait être mise en place pour qualifier plus précisément le potentiel d'action des couplages entre texte et mouvement. Dans un couplage que je propose d'appeler "ciné-gramme" (ciné comme cinétique), l'irradiation iconique est poussée à l'extrême, de sorte que se crée potentiellement un simulacre de référent.²⁵¹

Dans l'œuvre d'Annie Abraham, c'est le cas du signe iconique : le mot « alone » clignotant semble non seulement confirmer, mais aussi imiter le potentiel d'action mobilisé par l'énoncé, et entrer ainsi dans la catégorie du « ciné-gramme »²⁵². L'auteure pose immédiatement la question de ce que devient l'effet cinétique lorsque son rythme change. Du peu que les mots deviennent indéchiffrables à la suite de l'altération du rythme, la perception du mouvement seul primera et, en même temps, ce changement aura une influence sur les interprétations possibles des couplages. L'effet devient donc un autre effet :

Cette instabilité de l'œuvre numérique, qui est donc principalement liée à la labilité du dispositif (par exemple au changement des programmes, des systèmes d'exploitation et de la vitesse des ordinateurs), semble aujourd'hui un fait établi dans la critique. (...) Elle soulève aussi des questions poétiques et esthétiques, que les auteurs de littérature numérique traitent de différentes façons dans leurs créations – soit en ignorant cette labilité, soit en essayant de la maîtriser, soit en

²⁴⁹ *Ibid.*

²⁵⁰ Alexandra SAEMMER, « Irradiations iconiques : réflexions sur le texte animé, à partir de quatre exemples dans la littérature numérique, Actes Sémiotiques. 2012, n° 115. », *Epublications.unilim.fr*, 2012, URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1930>.

²⁵¹ *Ibid.*

²⁵² *Ibid.*

expérimentant avec elle comme principe esthétique fondamental, s'inscrivant dans une « esthétique de l'éphémère ».²⁵³

Dans ce cas, ce sont les conditions de l'énonciation elle-même qui deviennent instables. L'effet de sens des unités cinétiques (UST) n'est pas assuré par la stabilité des qualités sensibles qui les produisent. Autrement dit, le sens devient éphémère. De ce fait, d'après Barthes²⁵⁴, la sécurité qui caractérise l'écriture (sur support imprimé) apparaît définitivement altérée par la labilité du dispositif numérique. Tout ceci conduit au constat que la labilité affecte le niveau des énoncés linguistiques (aléatoires) et cinétiques (dispositif technologique), c'est-à-dire toute la structure du langage, avec ces deux plans et ces deux axes²⁵⁵. Nous supposons qu'au niveau de l'acte de lire, en tant qu'interaction du support – langage, geste –, la labilité du support déstabilise tout le processus. La production du sens, énonciation et énoncé, se voit alors affectée. À ce propos, nous faisons part d'une réflexion d'ordre neuro-ontologique.

3.3.5 L'identité a lieu

La relation causale et sa représentation modale sont importantes pour l'homme dans la perspective de la motricité corporelle et de son organisation dans le cerveau. Toujours est-il que nous avons affaire à un aspect de la construction iconique, qui est surtout visuelle. Notre motricité est cognitivement donnée dans les termes d'une schématisation iconique dynamique.²⁵⁶

Brandt se réfère à la découverte de la neuroscience, faite en 1982, de deux chemins processuels (dorsal et ventral) de l'information visuelle. Le chemin ventral donne lieu à l'identification de l'objet visé, alors que le chemin dorsal établit le lieu où se trouve cet objet. Les deux chemins se rencontrent dans le cortex préfrontal, où l'idée d'un objet donné à tel endroit peut déclencher une réflexion sur les situations et ce que nous devons et pouvons en faire. Les faits fondamentaux sont

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ Roland BARTHES, « Théorie du texte », in *Encyclopédia Universalis*, Paris : Encyclopédia Universalis SA, 2002. 1973. p. 461.

²⁵⁵ D'après la conception hjelmslevienne, le langage a deux plans, celui du contenu et celui de l'expression, que nous pouvons apparenter respectivement au « signifié » et au « signifiant » de Saussure. En outre, le langage se structure selon deux axes, celui du système (paradigmatique) et celui du procès (syntaxique). Voir : Louis HJELMSLEV, *Prolégomènes à une théorie du langage*, op. cit.

²⁵⁶ Per Aage BRANDT, « Sens et modalité – dans la perspective d'une sémiotique cognitive », Actes sémiotiques, 2014, n° 117, *Epublications.unilim.fr*, 2014. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5085>.

le « quoi » (what) et le « où » (where) du perçu, et la question est donc : « où est quoi » (what is where) ? – la proposition interrogative, prédicative, et locative, sans doute la plus fondamentale et la plus importante du monde biologique.

Cette remarque neuro-biologique nous interpelle sur la fonction de la matérialité dans le processus cognitif. Où se situe l'objet identifié ? Cette question fondamentale appelle une réponse et celle qui se présente à nous, est celle donnée par Harris : il faut que le texte se place quelque part. La perception visuelle qui identifie l'objet dans son contexte spatial semble avoir un impact sur la prise de décision d'agir, donc sur la réflexion. S'il n'est pas de notre compétence de poursuivre cette piste neuro-biologique, il est néanmoins important de ne pas la perdre de vue. Elle pourra nous apporter des renseignements complémentaires sur notre problématique de la construction du sens en fonction de la nature des supports lors des pratiques de lecture. Pour l'heure, nous retenons sa contribution à l'effet de la stabilité spatiale dans l'identification de l'objet. Dans la lignée de cette découverte neurologique, les interrogations sur la production du sens suite à la labilité du dispositif semblent se justifier.

3.3.6 Inquiétante objectivité

D'après la labilité décrite plus haut, la vision techniciste de la pensée en tant que programme semble démentir ses propres promesses : la maîtrise, la programmation, la duplication infinie et inchangée, mais aussi une forme de stabilité gérée et gérable²⁵⁷. Pourtant, l'écriture automatique et aléatoire fascine. La machine, créée par l'homme, écrit seule. S'agit-il là de la fascination à l'égard de l'inquiétante étrangeté²⁵⁸ ? Ou bien celle d'une vérité autre, sans « ombre » du psychisme ?

« Tout ce dont je fais l'expérience est psychique, jusqu'à la douleur physique dont je ne ressens que la transcription psychique. (...) Ma psyché transforme et falsifie la réalité dans des proportions telle qu'il faut faire appel à de expédients afin de constater quelles choses sont en dehors de moi. (...) Tout ce dont nous prenons

²⁵⁷ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses universitaires de France, 2013.

²⁵⁸ Sigmund FREUD, *Inquiétante étrangeté*, Paris : Seuil, 1971.

connaissance n'est fait que de matériaux psychiques »²⁵⁹. C'est probablement la raison pour laquelle nous nous méfions de nos subjectivités. Ce que nous éprouvons est réel pour nous, même si ça ne l'est pas pour les autres. Notre réalité a sa propre valeur intrinsèque, différente mais égale à la « réalité » généralement reconnue. Jung insiste sur la valeur égale de cette réalité psychique qui – en dehors des domaines de l'art, de la religion et de la sexualité – est reçue par une attitude dépréciative. L'objectivité serait alors du « pur délire » et, comme le dit Winnicott dans *Jeu et réalité*²⁶⁰, le comportement parfait qu'elle impliquerait ne vaut pas plus qu'une hallucination. Le principe de réalité doit s'imposer à l'homme malgré tous les efforts qu'il investit dans la recherche du paradis perdu. Pour le psychologue Serge Tisseron, spécialiste de la culture numérique, celle-ci « nourrit à la fois des rêveries et des pratiques » en offrant un univers qui « n'est ni vrai ni faux, entendons par là qu'il peut à volonté être l'un ou l'autre »²⁶¹.

Cet univers, ni vrai ni faux, se réfère à celui conceptualisé par Freud lors d'une investigation esthétique, décrite comme la théorie des qualités de notre sensibilité et connue sous le nom de « l'inquiétante étrangeté ». Dans les rapports à l'univers numérique, il est aisé de reconnaître les fonctions freudiennes : « l'inanimé pousse trop loin sa ressemblance avec le vivant » et « la frontière entre fantaisie et réalité se trouve effacée »²⁶². Ce sont ces facteurs qui transforment l'angoissant en inquiétante étrangeté et confrontent « la force de nos réactions affectives originaires et l'incertitude de nos connaissances scientifiques »²⁶³. L'ambivalence consiste en « ce qu'il y a d'infantile là-dedans, et qui domine aussi la vie psychique des névrosés, c'est l'accentuation excessive de la réalité psychique par rapport à la réalité matérielle, trait qui se rattache à la toute-puissance de la pensée »²⁶⁴.

Pour le point de vue de la réception, un autre intérêt de l'approche freudienne réside dans le fait que l'origine de l'inquiétante étrangeté soit située dans le familier. En effet, le fantasme effrayant n'avait rien d'effrayant à l'origine car c'était

²⁵⁹ Frida FORDHAM, *Introduction à la psychologie de Jung, Préfacé par le Docteur Carl-Gustav Jung en 1952*, Paris : Imago, 1999 (1966).

²⁶⁰ Donald Woods WINNICOTT, *Jeu et réalité l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975.

²⁶¹ Serge TISSERON, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris : Dunod, 2006. p. 4.

²⁶² Sigmund FREUD, *Inquiétante étrangeté*, op. cit., p. 234-251.

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ *Ibid.*

le fantasme de vivre dans le sein maternel. Par là, il nous indique l'idée du paradis perdu situé dans la matrice maternelle, au stade de la toute-puissance. Cette relation nous paraît importante, d'une part, parce qu'elle rejoint une quête universelle – source inépuisable de la création artistique et notamment littéraire. D'autre part, elle se retrouve dans l'ambition de l'évolution technologique pour créer des outils et des fonctionnalités qui permettent d'atteindre une certaine toute-puissance, sans effort, et de s'affranchir des contraintes de l'espace, du temps et de la matérialité. Les objets de lectures numériques et les pratiques associées en sont alors affectés.

3.3.7 Le degré zéro de l'écriture

En ce qui concerne l'écriture, un rappel s'impose. Notre angle d'approche n'est pas celui de la linguistique, ni même celui de l'information, mais celui de la littérature. Nous nous intéressons au rapport à l'écriture au travers de « la littérature qui est un art du langage et non l'expression plus ou moins transparente d'une subjectivité de l'auteur ou du lecteur »²⁶⁵.

Cette aspiration a même commencé au niveau du langage, il a y une quarantaine d'années, lorsque Barthes prévoit le degré zéro de l'écriture, c'est-à-dire le niveau de la neutralité du langage. L'absence de subjectivité chez l'auteur montre que la littérature prend des « formes de l'écriture »²⁶⁶. Cet univers du langage, que Blanchot nomme « espace littéraire », doit être préservé de « l'homme qui sait lire » afin que le langage puisse s'y parler tout seul, car « la lecture ne fait rien, n'ajoute rien ; elle laisse être ce qui est »²⁶⁷. Le plaisir et l'espace du texte se réfèrent à la matière langagière, à l'énonciation sans la suite des énoncés. « C'est une faille issue d'un simple principe de fonctionnalité ; elle ne se produit pas à même la structure des langages, mais seulement au moment de leur consommation »²⁶⁸. Le lieu de cette consommation est la matérialité-même – support de ses écarts, « là où le vêtement bâille »²⁶⁹. C'est une faille qui se

²⁶⁵ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses universitaires de France, 2013, p. 175-176.

²⁶⁶ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture. suivis de Nouveaux essais critiques*, op. cit.

²⁶⁷ Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Paris : Gallimard, 1995, p. 256.

²⁶⁸ Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, 1973, p. 21.

²⁶⁹ *Ibid.*

matérialise même à travers « un coup de dés [qui] est explicitement fondé sur l'infinie possibilité de l'expansion phrastique, dont la liberté, si lourde à Flaubert, devient pour Mallarmé le sens même – vide – du livre à venir ». Barthes et Blanchot, pour qui la matière langagière est nécessaire afin qu'elle puisse être neutralisée, se situent – du point de vue de la réception de l'objet de lecture –, du côté de l'écriture (plan du contenu). Le vide de l'éclatement a besoin d'une autre matière, celle de l'objet-support (plan de l'expression).

C'est en tant qu'art que le langage peut déployer ses effets axiologiques lors d'une lecture profonde²⁷⁰. Nous nous référons à la position de François Rastier qui parle d'« œuvres éducatrices ». Il souligne que « les projets esthétiques des œuvres ne peuvent être caractérisés indépendamment de leur projet éthique, entendu au sens large, c'est-à-dire incluant tout ce qui relève de la raison pratique, l'éducation en premier lieu »²⁷¹. Car c'est « le contact avec les œuvres [qui] a par lui-même un effet d'éducation »²⁷². Dans *Apprendre pour transmettre*, l'auteur s'interroge sur la façon dont ces valeurs sont concrétisées dans l'œuvre « jusque dans leurs détails morphosyntaxiques ». Selon lui, la valeur éthique et esthétique découle de la complexité de l'œuvre qui unit le contenu et l'expression ainsi que de la singularité du point de vue qu'elle manifeste. « Bref, du rapport entre portée et teneur, ou plus simplement entre le Dire et le Dit »²⁷³. Cela relève, à nos yeux, du rapport qui légitime le *faire* par le *dire* et le *dire* par le *faire*. Plus concrètement, dans le cas des pratiques de lecture, il s'agit du rapport entre *quoi lire* et *comment lire*.

²⁷⁰ Au-delà des essais littéraires évoqués, nous renvoyons à deux ouvrages : Maryanne WOLF, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, London (GB) : Icon Books LTS, 2008 ; Marc-Alain OUKNIN, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*, Seuil, Paris : Seuil, 1998.

²⁷¹ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, op. cit.

²⁷² *Ibid.* p. 173.

²⁷³ *Ibid.*

Synthèse des analyses

Que nous apprend l'analyse du corpus numérique au sujet de notre problématique sur l'impact du support dans la réception des textes numériques ? D'abord, nous remarquons le rapport des créateurs avec leurs œuvres. Ils développent un méta-discours en expliquant les enjeux, les effets et les finalités possibles de leur création. Leur travail est celui d'un programmeur-informaticien, spécialisé dans l'expression littéraire. Leur méta-discours est un mode d'emploi nécessaire pour la lecture-manipulation-utilisation des textes. La part de créativité et de singularité des œuvres relève de l'animation des textes, qui constitue l'innovation par rapport au support imprimé. Le livre-imprimé, tout le monde sait l'utiliser. Indéniablement, l'intérêt de la réception se déplace vers l'interaction avec un programme dont le support est un texte. Autrement dit, le texte permet au procès de se manifester.

Cela signifie que le rapport entre le registre linguistique et le registre technique change de façon éclatante. La variabilité de ce rapport est sous-jacente à l'interactivité textuelle, ce que nous entendons littéralement en termes d'investissement du potentiel technologique dans le registre linguistique. D'après nos exemples, cinq principales tendances d'interactions textuelles se sont dégagées. Nous avons représenté sur un schéma le rapport entre la présence du langage et sa technicité, en termes d'intervention de la part du lecteur au niveau des données textuelles mais aussi icono-graphiques (Figure 39. Tendances d'interactions textuelles).

Rappelons que ce n'est pas l'interactivité avec l'œuvre globale qui est recherchée mais celle engageant les textes²⁷⁴. Ainsi, les deux versions d'*Alice*, aussi différentes soient elles, n'offrent que peu d'interactions textuelles. Toutes deux sont des textes statiques, à voir, sauf que leur environnement change complètement la réception. La version numérisée d'*Alice* a recours à l'interaction à titre de table des matières tandis qu'*Alice in Wonderland* valorise l'interaction avec l'objet-support.

²⁷⁴ Nous entendons ici « interaction » dans le sens où elle permet de faire évoluer l'œuvre. L'interaction relevant du traitement de texte (copier, coller, etc.) n'intervient pas dans l'œuvre.

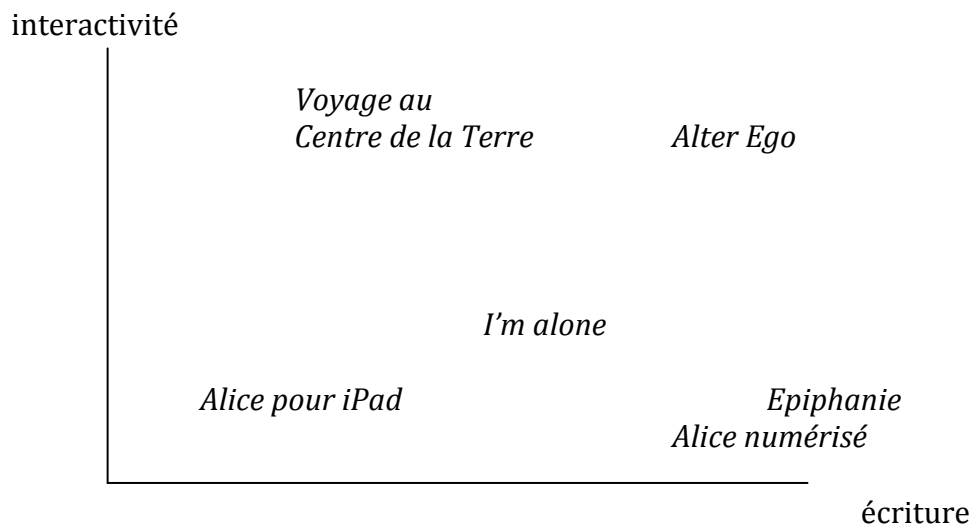


Figure 39. Tendances d'interactions textuelles

Pour sa part, le faible niveau d'interactivité d'*Épiphanie* est d'un tout autre ordre. Il s'agit d'un texte qui s'écrit tout seul, de façon automatique. Le cas du poème *I'm alone* est jugé intermédiaire dans la mesure où c'est un texte cinétique ne laissant que peu de possibilités d'intervenir, et ce de façon facultative. Cependant, bien qu'il ne soit composé apparemment que de signes verbaux, les couleurs et les mouvements procurent beaucoup de sensations et d'émotions ; elles contribuent donc considérablement à la signification au niveau visuel. Le plus haut degré d'interaction a été constaté lors de la lecture du roman de Jules Verne. Ici, l'écriture est intégrée dans le jeu d'exploration qui combine typographie et graphisme. Le poème *Alter Ego* est entièrement construit sur l'interaction avec le texte. Elle en représente à la fois l'enjeu et la finalité. Six tendances d'interactions se dégagent de cet aperçu :

- interactivité typographique (*Alter Ego*)
- interactivité typo- et iconographique (*Voyage au centre de la Terre*)
- interactivité fonctionnelle (*Alice numérisé*)
- interactivité facultative (*I'm alone*)
- interactivité avec le support (*Alice iPad*)
- interactivité de démarrage (*Épiphanie*)

Dans ce corpus, le faible niveau d'interaction textuelle a, à chaque fois, des raisons différentes. Nous en avons observé trois ce qui permet de distinguer trois tendances:

- texte automatique (*Épiphanie*)
- texte cinétique (*I'm alone*)
- texte statique (les deux versions d'*Alice*)

Qu'apporte cette typologie à notre problématique sur le rapport à l'écriture à travers la matérialité du support ? Trois points nous semblent particulièrement pertinents. Le premier concerne directement le rapport de l'homme à l'écriture. La variété de ces interactions indique la richesse des possibilités entre le texte statique, invariable, et le texte en train de se produire. Ces deux cas extrêmes indiquent le changement au niveau du rapport au texte et, finalement, les deux se passent d'interaction avec le lecteur-usager. D'un texte statique qui est l'image du texte imprimé, le lecteur passe au texte qui s'écrit tout seul sous ses yeux. Si le premier prive le texte d'auteur (dire) des potentiels de la technologie (faire), le second semble priver le texte-machine (faire) de l'auteur (dire).

Deuxièmement, dans le cas des textes interactifs, la pertinence sémiotique de l'interaction avec le lecteur découle des paramètres techniques. L'implication du lecteur-usager se déplace sur l'axe entre *dire* et *faire*, en direction de ce dernier. Tant au niveau du langage (système) qu'au niveau de l'énonciation (procès), l'ensemble de la sémosis évolue sur l'axe syntaxique du plan de l'expression. L'interactivité est à l'écriture numérique ce que la matérialité est à l'écriture.

Troisièmement, tout comme la matérialité de l'écriture (du langage), l'interactivité du langage numérique produit des effets de sens au niveau axiologique. Les effets que les textes et les changements mettent en œuvre touchent aux questions de l'identité, du langage et de la réalité. Mais, ils affectent avant tout les relations, les rapports aux choses, puisqu'eux-mêmes représentent et manifestent des relations, des articulations. La question des identités multiples et solitaires s'avère récurrente. Selon Serge Tisseron, « l'apparence comme repère d'identité a cédé la place aux identités multiples qui sont chacune une partie de soi »²⁷⁶. Dans le récit

²⁷⁶ En expliquant la nouvelle structuration de l'identité psychique, Serge Tisseron désigne le changement majeur dans la dissolution du phénomène du refoulement comme responsable de l'ancrage identitaire inconscient. L'homme à la recherche de son identité a voulu découvrir ce que son inconscient a gardé refoulé, notamment certains événements traumatiques de son passé enfantin. L'homme de l'ère numérique ne souffre plus de ce type de traumatisme refoulé, il assume son inconscient sans chercher à fouiller dedans. Cependant, il se heurte à des phénomènes de ruptures d'identité survenues au niveau de sa mémoire et de son psychisme. Son argumentaire

de la vie humaine, tout comme au niveau du langage, le choix *soit ... soit ...* ne s'impose plus. Il est possible d'*être* et de *faire et ... et ...*. Dans un même mouvement, l'hybridation annule le conflit entre le vrai et le faux. C'est « l'indécidabilité » qui règne sur Internet, affirme Tisseron. Elle relève aussi bien de la supercherie que de la stratégie. L'impossibilité du discernement semble priver l'utilisateur d'un pouvoir élémentaire et le contraindre à se résigner à son impuissance. Parallèlement, elle lui en procure un nouveau : le pouvoir de faire croire. Cette impuissance peut produire de la frustration et un sentiment d'insécurité mais aussi du soulagement et une sensation de liberté qui s'accompagne de la conquête d'un pouvoir paradoxal dont la force ne dépendra que de la seule décision d'y croire ou de ne pas y croire.

Que livres, écrits, langage soient destinés à des métamorphoses auxquelles s'ouvrent déjà, à notre insu, nos habitudes, mais se refusent encore nos traditions. (...) Lire, écrire, nous ne doutons pas que ces mots ne soient appelés à jouer dans notre esprit un rôle fort différent de celui qu'ils jouaient encore au début de ce siècle : cela est évident, n'importe quel poste de radio, n'importe quel écran nous en avertissent, et plus encore cette rumeur autour de nous, ce bourdonnement anonyme et continu en nous, cette merveilleuse parole inattendue, agile, infatigable, qui nous dote à chaque moment d'un savoir instantané, universel, et fait de nous le pur passage d'un mouvement où chacun s'est toujours déjà, par avance, échangé contre tous.²⁷⁷

démontrant le processus du clivage n'ignore pas la place des outils technologiques dans la vie quotidienne. Conférence Ludovia, le 30 août 2012, Ax-les-Thermes.

²⁷⁷ Maurice BLANCHOT, *Le livre à venir*, Paris : Gallimard, 1986, p. 246.

L'écriture dans l'embarras

Arrivés à ce stade de notre étude, il nous faut inévitablement préciser que l'envergure et la portée de notre sujet sur la matérialité atteignent certaines limites de nos compétences. Il s'agit cependant d'un immense chantier qui prend en compte la vie, les expériences et les attentes du lecteur, ainsi que les transformations de l'objet de sa pratique : le livre. Après ce que nous venons de voir, la question nous revient entière : en quoi consiste l'objet à lire ? Le postulat de base qui nous guide, et que nous poursuivrons tout au long de ces pages, est celui d'une unité co-énonciatoire de l'écrit et de son support. Pourtant, cette unité matérielle est rompue avec l'arrivée des écritures électroniques. Ainsi, nos analyses d'objets de lecture numériques ne peuvent suivre la même logique que celles des albums. Tous les détails sensibles longuement décryptés dans les albums papier sont largement liés à la manipulation du support et définissent les rapports entre le lecteur et son objet de lecture, autant dire, toute la réception de l'information. Or, la nature et la quantité de ces détails divergent fortement dans le cas des textes numériques. Pour quelles raisons ?

En ce qui concerne les albums, la manipulation de l'objet papier s'identifie à celle de l'œuvre puisqu'il *est* son corps. Le livre garantit la relation corps à corps entre le lecteur et l'œuvre. Il constitue une interface matérielle, sensorielle qui, à la manière d'une double face, permet l'entrée dans des dimensions cognitives, affectives et psychiques, au travers de ce qui est lu et ressenti. Pour sa part, la lecture sur l'objet électronique ne peut pas établir de contact physique direct entre le lecteur et l'œuvre car celle-ci est médiatisée. Le corps à corps se situe au niveau de la machine qui semble être en rupture avec l'œuvre « dématérialisée ». Le contact ne peut se réaliser que momentanément par un acte volontaire de *faire* lorsque le lecteur rend l'œuvre perceptible. Dans le cas de l'imprimé, l'œuvre – tout comme le lecteur – *est* et la lecture se réalise sur la base de leur co-présence. Dans le cas du numérique, l'œuvre *se fait* puisque le lecteur-usager fait ce que le programme prescrit et la lecture se réalise en même temps que l'œuvre, par et

dans l'interaction. Les deux types d'écritures et les deux façons de lire impliquent respectivement deux *façons de faire* sens et deux *façons d'être* au monde.

C'est pourquoi nos analyses du texte numérique sont doublées de celles des rapports corporels avec l'objet technologique, qu'il s'agisse d'ordinateur ou de téléphone portable. Et c'est ainsi que les effets produits aux niveaux matériels et immatériels sont élevés au niveau des généralités qui caractérisent tous les textes saisis sous forme numérique. Nos observations portent donc au-delà de ce qui nous est possible de percevoir, sur l'immatérialité face à la matérialité. Les progrès permettent, en effet, à l'homme de retrouver des sensations perdues ou/et inouïes, par le biais des reproductions technologiques, des simulations plus parfaites que la réalité et que notre monde analogique est capable de faire exister. Le cadre de référence de la réalité devient alors presque indéfini.

C'est donc là que se situe notre embarras, dans cette observation de gestes confrontés à une machine privée de texte – « privée » car elle accueille uniformément tout. Un support idéal qui n'a rien qui lui soit propre, hormis son corps plastique-métallique intégrant des matériaux intelligents. En ce sens, la tentation de s'alarmer est grande : la conséquence ne serait-elle pas que nos rapports au langage se vident de sens ou, pour le moins, perdent un certain sens ? Pour autant, c'est justement ce nouveau sens, qui se met en place, qu'il nous reste à saisir et à décrire comment.

Ainsi, plus généreux que nous qui les enfermons si souvent dans leurs significations fonctionnelles, économiques, esthétiques, rituelles ou autres encore, ou qui, à la limite, ne leur attachons de valeur que pour le prestige social que confère leur possession, les objets, eux, sont tous disposés à nous ouvrir — pour peu que nous nous y prêtions, c'est-à-dire que nous nous risquions à essayer de les pratiquer — l'accès à un peu de ce que Greimas appelait le « sens de la vie.²⁷⁸

Or, le destin de l'écriture est inséparable de son support. Le changement du support entraîne donc la transformation du langage. Séparée de son support, l'écriture n'est plus celle qui l'était. Comment évolue le rapport à l'écriture ? Comment la pratique de lecture exprime-t-elle ce rapport ? Les objets de langage écrit semblent tous nous interpellier et aussi, enfermer des réponses.

²⁷⁸ Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *op. cit.*

CHAPITRE 4 – Pratiques de lecture et matérialité

*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 livre, il n'eut peut être pas vu en soi-même.*²⁷⁹

Marcel Proust

Notre étude aboutit à deux résultats. Le premier vient valider notre hypothèse sur le rapport différencié à l'écriture en fonction de la nature du support. Nous avons constaté que le support numérique engendrait un nouveau langage. Nous avons mis en évidence les propriétés déterminantes de celui-ci, à savoir, l'interactivité et le syncrétisme.²⁸⁰ Dès lors, notre intérêt se fixe sur l'impact du support sur le rapport à l'écriture dans la réception. Plus concrètement, il s'agit d'analyser ce qui distingue l'écriture de l'imprimé de celle du numérique, autrement dit la matérialité. Le deuxième résultat, non attendu, est l'émergence d'une typologie des pratiques de lecture basée sur les qualités propres à la matérialité. Dans la pratique, quels impacts cette matérialité peut-elle avoir sur l'investissement du lecteur ? Ou encore, quels effets peut-elle produire sur la manière de recevoir le texte ? Afin de répondre à ces questions, il convient, dans un premier temps, de définir les critères et les conditions qui permettent de mesurer l'investissement du lecteur puis d'appréhender l'effet de la matérialité sur le mode de réception. Voyons d'abord comment peut-on définir la pratique de lecture ?

4.1 Ce que lire veut dire

Lecture – action de lire, de déchiffrer de toute espèce de notation ; le fait de savoir lire, déchiffrer, comprendre ce qui est écrit ; prendre connaissance, analyse, interprétation que l'on fait d'un texte, ce que l'on en tire, ce que l'on pense qu'il signifie (...) p. 6191, *Le Grand Larousse Universel*, Tome 9, 1991.

²⁷⁹ Marcel PROUST, *Le Temps retrouvé*, Paris : Pléiade, 1989, p. 911..

²⁸⁰ Sans oublier la multilinéarité que nous considérons comme propriété secondaire qui découle de l'interactivité. Sans interactivité, la multilinéarité semble caduque.

Lire – reconnaître les signes graphiques d’une langue, former (en les parcourant des yeux) mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens ; prendre connaissance, comprendre (...) p.6327, *Le Grand Larousse Universel*, Tome 9, 1991.

Lire – suivre des yeux les caractères d’une écriture et pouvoir les identifier, connaître les sons auxquels ils correspondent ; prendre connaissance du sens, du contenu d’un texte ; lire de façon relativement suivie pour s’informer, s’instruire, se distraire (...) p. 19, *Le Grand Robert*, Tome 6, 1992.

Pour sa part, Henri-Jean Martin termine ainsi sa contribution à l’article *Pratiques de lecture* : « Face à des médias qui agissent sur la sensibilité et transmettent des images fugitives, la lecture pourrait apparaître comme une force de régulation, puisqu’elle présente de façon stable des connaissances structurées et permet de développer l’esprit de réflexion.²⁸¹» À partir de ces définitions, on comprend que la lecture s’entend comme une activité purement cognitive englobant des phases de perception, de reconnaissance, d’identification, d’association, de combinaison, de compréhension et d’interprétation.

Certains auteurs relient le mot latin « *legere* » à « *legare* » qui signifie « *lier* ». Cette association permet de rappeler que l’acte de lire consiste, en effet, à créer des liens par l’intermédiaire des différents procédés cités dans les définitions mentionnées. Ces liens s’établissent d’abord au niveau de la perception des unités graphiques, sensibles, autrement dit entre des signes afin de former des sons, des mots, des phrases, etc. Ces signes matériels sont ensuite mis en correspondance, d’une façon conventionnelle, avec des concepts et des images mentales qui, à leur tour, se réfèrent à des données « souvenirs » disponibles dans la mémoire.

Dans ces définitions, il est avant tout question de « caractères », de « signes graphiques » et de « toute espèce de notation », sans jamais s’intéresser aux aspects sensibles de ces signes, ni en tant que formes visuelles ni en tant qu’inscriptions sur un support. Il n’est aucunement fait mention du fait que les caractères pourraient avoir des « caractéristiques » qui ajoutent un sens supplémentaire à ces signes. Henri-Jean Martin semble même opposer la lecture à

²⁸¹ p.409, Tome 13 de l’*Encyclopédia Universalis* 2002, Tomme 13, p. 409.

d'autres médias, à partir de leurs qualités sensibles qui seraient propres aux transmissions visuelles.

Dans ces acceptions courantes de la lecture, il est commun de ne mentionner que le trait du langage, de l'énoncé écrit. Sans aucune référence aux variétés des supports, elles semblent complètement ignorer que ceux-ci puissent avoir une valeur discursive qui intervient dans la signification globale. Pour leur part, les définitions sémiotiques données par Greimas et Courtés dans le *Dictionnaire raisonné* développent d'autres aspects de cette notion :

(...) le processus de reconnaissance des graphèmes (ou lettres) et de leur concaténation, qui a pour résultat de transformer une feuille ornée de figures dessinées en plan d'expression d'un texte. (...)

Tout en se demandant si la lecture ainsi comprise, c'est-à-dire la reconstitution du signifiant textuel sans recours à son signifié, est possible, on doit reconnaître qu'elle est d'abord – et essentiellement – une sémosis, une activité primordiale qui a pour effet de corrélérer un contenu à une expression donnée et de transformer une chaîne de l'expression en une syntagmatique de signes. On voit tout de suite qu'une telle performance présuppose une compétence du lecteur comparable, quoique non nécessairement identique, à celle du producteur de texte.

(...) La question souvent posée à propos de la lecture est de savoir si un texte donné est susceptible d'une seule lecture, de lectures multiples ou d'une lecture plurielle (R.Barthes). Elle se pose surtout en sémiotique littéraire (...)

Ceci dit, il est admis qu'un même texte peut comporter plusieurs isotopies de lecture ; en revanche, affirmer qu'il existe une lecture plurielle des textes, c'est-à-dire qu'un texte donné offre un nombre illimité de lectures, nous paraît une hypothèse gratuite, d'autant plus qu'elle est invérifiable.

(...) car les textes « pratiques » (telles les recettes de cuisine) ou les textes qui se veulent mono-isotopes (les textes juridiques par exemples (...)) offrent également des moyens de désambiguïsation. L'impression de l'ouverture produite par des lectures fragmentaires, partielles (...).²⁸²

²⁸² Algirdas Julien GREIMAS et Joseph COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1986, p. 206-207.

Dans ces définitions, nous pouvons retenir quatre points principaux. Premièrement, la lecture a pour effet de corréler les deux plans du langage pour produire une syntagmatique de signes. Deuxièmement, il s'agit de la transformation d'une chaîne de l'expression, ce qui met l'accent sur la manifestation du sensible comme base de la transformation pour arriver à une production intelligible. Aucune allusion n'est faite à la nature de cette transformation ni à la distinction possible des sémiologies de l'écrit et de l'oral, ni même à la valeur sémiotique de la variation du support.

Troisièmement, Greimas et Courtés évoquent « une compétence du lecteur » qui lui permet de réaliser une performance relevant d'une « activité primordiale », de la sémosis. Cette compétence – insuffisamment détaillée – intègre « le faire réceptif et interprétatif » conduisant à un acte comparable à la production de texte ; il s'agit donc d'une compétence éminemment cognitive. En même temps, ils distinguent la réception implicite – celle de ce même lecteur – de l'explicite – celle de l'analyse textuelle. Nous sommes d'accord avec cette distinction dans la mesure où la première relève de l'affectif et du cognitif tandis que la seconde est méta-cognitive. Notre étude vise justement l'exploration du faire réceptif et interprétatif du lecteur, « l'énonciataire qui n'est pas seulement le destinataire de la communication, mais aussi le sujet producteur de discours, la "lecture" étant un acte de langage (un acte de signifier) au même titre que la production du discours proprement dite »²⁸³.

Quatrièmement, en traitant la question des lectures plurielles et/ou multiples, les auteurs admettent qu'il existe une variété de textes en fonction de leur richesse isotopique. Certains genres textuels dits pratiques devraient, pour leur part, exclure la possibilité de lectures plurielles car ils comportent des moyens de désambiguïsation. Quant aux autres textes, notamment littéraires, le dictionnaire attribue une pluri-isotopie aux particularités propres à chaque pratique, c'est-à-dire aux lectures fragmentaires, partielles. Certes, ces procédés influent obligatoirement sur la production de sens selon la relation du fragment avec l'ensemble mais ils ne sont pas les seuls. Greimas et Courtés ne se détachent pas du texte et semblent ignorer le potentiel sémiotique du support.

²⁸³*Ibid.*

Selon l'ensemble de ces définitions, « la reconstruction du sens », opérée par la lecture, dépendrait uniquement du texte écrit : le lecteur le reçoit, l'interprète et le transforme dans le cadre d'opérations cognitives. Pour autant, l'écrit – fait du langage articulant les plans du contenu et de l'expression – n'apparaît pas comme un système différent de l'oral. Tout ce qui est dit ne réduit pas les possibilités de ce que notre « lecture » pragmatique peut y ajouter. D'autant plus que :

Si lors de la lecture ordinaire, le faire réceptif et interprétatif du lecteur-énonciataire reste implicite, son explication, sous forme de procédure d'analyse en vue de la reconstruction de sens (informé et médiatisé par le signifiant), constitue la tâche de la sémiotique textuelle (narrative et discursive). Dans cette perspective, on entend par lecture la construction, à la fois syntaxique et sémantique, de l'objet sémiotique rendant compte du texte-signe.²⁸⁴

Le « texte-signe », que Harris nomme méta-signe, n'est autre que l'écriture. Du fait que, dans la perspective du rapport des hommes au livre, le destin de l'écriture et celui du livre imprimé semblent être étroitement liés, la préservation du langage (dont la structure a été établie à la base de l'écriture) apparaît comme un enjeu majeur.

4.1.1 De l'action à la passion

(...) c'est une lente et persévérante quête de sens menée loin de tout sentimentalisme comme de tout recours à la transcendance. Pour le sujet de cette quête, la question centrale ne sera plus celle, spéculative, de la priorité à accorder au cognitif ou au sensitif vus comme des pôles inconciliables, mais une « question de méthode » : comment rendre compte de *l'intelligibilité du sensible* à travers l'observation des « comportements humains vécus ».²⁸⁵

Landowski invite à l'étude des comportements vécus. Ceux-ci font l'objet de recherches en psychologie et en sociologie. La méthode socio-sémiotique n'est pas de décrire distinctement le processus d'intelligibilité et le processus de sensorialité comme deux faces co-énonciataires de la sémosis mais plutôt d'intégrer l'humain dans ces processus en tant que l'énergie et le lieu de leur articulation. Le défi de l'observation des comportements est notamment relevé par la socio-sémiotique qui offre une perspective qui nous semble particulièrement féconde. L'exploration

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ Algirdas Julien GREIMAS, *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris : Éditions du Seuil, 2012, p. 72.

de l'objet-livre est une étape fondamentale dans l'étude du rapport à l'écriture que la lecture implique. Il occupe le cœur de notre intérêt en tant que support des pratiques constructives du sujet-lecteur. Il ne s'agit donc pas d'étudier l'objet en soi, car « qu'est-ce qu'un livre qu'on ne lit pas ? Quelque chose qui n'est pas encore écrit »²⁸⁶. Coïncidant avec la réponse de Blanchot, le point de vue que nous adoptons ici est celui de l'interaction entre le livre et son lecteur.

Mais le genre d'interactions qui nous intéresse ici – celui où la création du sens passe par les modulations du rapport esthétique – implique d'emblée *l'objet*, envisagé du point de vue de ses qualités sensibles intrinsèques, et *un sujet*, à même de percevoir et de décrire ces qualités mais aussi et surtout d'en éprouver les effets signifiants en acte²⁸⁷.

C'est donc en accord avec les termes de Landowski que nous envisageons l'acte de lire. Plus que l'interprétation du texte – en tant que le résultat d'un faire sémiotique performatif et productif – c'est le rapport entre l'objet-livre et le sujet-lecteur qui nous tient à cœur. Il s'agira alors de déterminer la nature de ce rapport caractérisé par les spécificités de l'ensemble des interactants. Selon les termes de la sémiotique des interactions, lors de l'acte de lire, l'objet de lecture produit des effets sur le sujet-lecteur. Ces effets de sens modulent l'état affectif de ce dernier, autrement dit, ils transforment son état passionnel. Ici, la notion de passion n'est pas entendue comme la variété des états d'âme – colère, envie, indifférence, etc. Nous chercherons alors à comprendre comment l'objet déploie ses effets de sens. Nos analyses des objets de lecture proposent de riches observations sur la manière de ce déploiement, c'est-à-dire de ses potentialités de produire du sens, notamment à travers le côté sensible. La réception de l'œuvre, la lecture, est donc entendue conformément à la définition proposée par la sémiotique des interactions et formulée par Eric Landowski comme une construction de sens :

Le sens n'est de notre point de vue ni à "découvrir " tel quel parmi les choses, ni à "reconnaître " dans des messages codés, ni même à "libérer " en jouant de la littéralité des énoncés. Il faut toujours le construire, et le construire au moins à

²⁸⁶ Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Paris : Gallimard, 1995, p. 256.

²⁸⁷ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit. p. 305.

deux. Car il existe en tant que matière vive, ce ne peut être que comme le produit de la mise en présence de deux instances compétentes pour interagir en situation, l'un en tant que "sujet", l'autre qu' "objet", quitte à ce que ces positions soient en théorie toujours interchangeable.²⁸⁸

4.1.2 L'interaction en quatre mouvements

À la base de cet apport théorique, nous proposons un schéma de la pratique de lecture, selon une conception pragmatique et donc interactive. L'interaction entre le lecteur et l'objet de lecture constitue l'unité du support et de l'écriture. Les effets de sens produits par le lecteur se déploient par l'intermédiaire de son interaction avec le plan de l'expression de l'écriture et les qualités sensibles du support (Figure 40. La pratique de lecture).

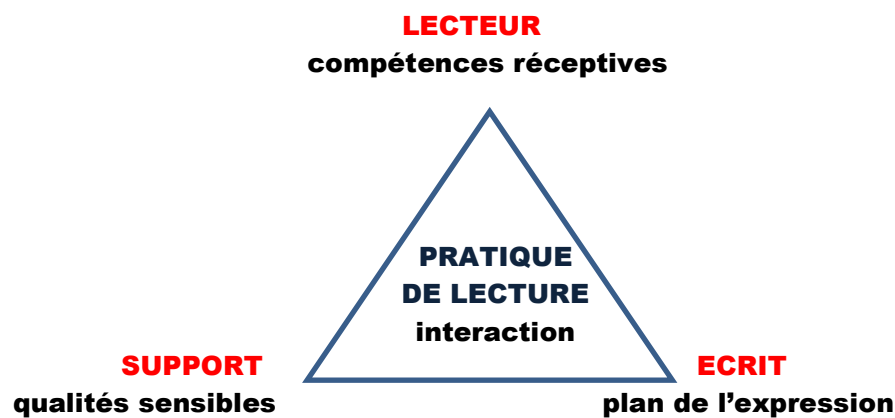


Figure 40. La pratique de lecture

La théorie de la sémiotique des passions (issues des interactions) oppose deux attitudes principales dans le rapport aux objets. Les deux se fondent sur la notion de « propriété ». La première posture consiste à exercer un droit de propriété sur les objets. Pour Landowski, cette propriété procure un plaisir « avant tout d'ordre cognitif : plaisir de savoir (ou de croire) que la chose est absolument à lui »²⁸⁹. La seconde posture « consisterait à jouir non plus abstraitement et comme

²⁸⁸ *Ibid.* p. 36.

²⁸⁹ *Ibid.*

intellectuellement de la possession qu'on en a, mais, concrètement, sensuellement, intersubjectivement et intersomatiquement, de leurs "propriétés" à elles, c'est-à-dire de leurs *qualités* intrinsèques »²⁹⁰. Dans le cas de l'objet de lecture, c'est cette seconde posture qui correspond à la réception de l'œuvre.

Il s'agit d'un processus sémiotique qui superpose les effets de sens réalisés par deux gestes : le geste corporel du *faire* (plan de l'expression du support) et le geste cognitif du *dire* (plan de l'expression de l'écriture). En effet, au niveau du support, le plaisir est avant tout « intersomatique », sensoriel. En revanche, au niveau du texte, le plaisir est plutôt intersubjectif, dans la mesure où la réalité pragmatique – contrairement à la réalité de l'œuvre qui peut postuler « la mort de l'auteur » – implique que le texte ait été écrit par un individu physique, doté de subjectivité. À partir de ce point de vue, la pratique de lecture est une interaction intersubjective médiatisée par un support, en l'occurrence l'objet-livre. La médiation est donc assurée par les qualités sensibles qui mobilisent les instances énonciatrices du lecteur. Quel est ce processus de mobilisation ? Comment se déroule-t-il et dans quelles conditions ?

Nous pouvons envisager le processus de lecture à la base de l'objet de lecture, support et écriture, *faire* et *dire*. Dans l'acte de lire, comment ces instances énonciatrices s'articulent-elles entre elles ?

Faire

La prise de contact avec le support se fait à partir des qualités sensibles de ce dernier. En ce sens, l'objet produit des effets de sens (passions) sur le sujet. En manipulant l'objet de lecture, le lecteur ressent alors ces effets. Le geste qui « répond » à ses qualités se développe dans une dimension virtuelle. Le mouvement intègre les figures plastiques en les épousant à la manière d'un moule. Le geste mental touche ainsi la mémoire dont la réserve est en mode virtuel. À cette étape, il s'agit plutôt *sentir* qui comprendre.

²⁹⁰ *Ibid.*

Sentir

L'action embrayée consiste en la manipulation de l'objet, lorsque le lecteur recueille les données sensorielles, y compris les signes du langage. L'actualisation des données se fait à des niveaux et degrés différents, en fonction de la nature de celles-ci : au niveau sensoriel, émotionnel et cognitif. Précisons que tous les effets du sensible ne passent pas nécessairement par les trois niveaux et n'aboutissent donc pas toujours à l'interprétation. Néanmoins, certains vont impacter l'ordre de l'intelligible, du *dire*.

Dire

La lecture proprement dite passe alors par l'interprétation de ces données, tant linguistiques que sensibles. L'instance du *dire* est celle de la production du sens qui mobilise un ensemble de données hétérogènes stockées dans la mémoire. Ce processus implique la pensée, l'instance d'élaboration de la signification. Du côté des données sensibles, leur interprétation peut se réaliser, « sans réfléchir », directement au niveau du *faire*, par exemple en gestes, comme c'est le cas lors de l'utilisation des objets.

Penser

L'acte de lire - la réception proprement dite - s'achève à la production du sens mais les effets de celle-ci peuvent conduire à des changements au niveau du *faire*. Cette modification consiste alors, quant à elle, en la réalisation d'une nouvelle action transformée lors des étapes précédentes. Au niveau axiologique, l'effet de la lecture peut produire le renforcement de soi à travers l'appropriation de nouveaux objets de connaissances construits grâce à la lecture d'une œuvre²⁹¹.

²⁹¹ La théorie de l'herméneutique existentielle développée par Ouaknin se base sur l'effet « guérisseur » des textes. L'effet constructif-éducatif, comme le nomme Rastier, de la lecture représente tout l'enjeu de notre recherche, dans la mesure où nous cherchons à démontrer que la réalisation de cet effet est liée aux conditions matérielles de l'objet-livre. Marc-Alain OUAKNIN, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*, Seuil, Paris : Seuil, 1998 ; François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses Universitaires de France, 2013.

Une fois ce parcours de lecture adopté, la question des instances énonciatrices propres à chaque étape se pose. Du côté du *faire*, il n'y a aucun doute : cette étape se réfère au corps – instance du *sentir* – en interaction avec l'objet. Celle-ci peut s'effectuer machinalement, de façon automatique, sans que les gestes soient réfléchis et formalisés au niveau des ressentis. De ce fait, le lecteur ne « savoure » pas forcément le fait de tourner les pages puisque ce geste échappe à son attention, focalisée essentiellement sur le texte. Du côté du *dire*, c'est l'instance du langage, de l'intelligible, qui est mobilisée. Cependant, les étapes du *sentir* et du *penser* ne sont pas faciles à distinguer. La distinction de ces étapes relève des moments de la perception, de l'interprétation et de la production du sens, qui restent des actes intérieurs et peu perceptibles. En même temps, l'instance du *sentir* assure l'articulation des côtés sensible et intelligible. Elle est affectée aussi bien par le côté corporel (*faire*) que le côté cognitif (*dire*).

En ce qui concerne l'instance du *penser*, elle est le siège même de la « raison », de l'intelligible. Pour autant, elle n'est pas que cela car le langage de la pensée ne se réduit pas à la modalité verbale. Les références à cette conception du *penser* se trouvent hors du champ linguistique de la signification : dans la création artistique et dans la psychologie, ou encore dans des domaines plus technicistes tels que les neuro-sciences²⁹². Ce langage syncrétique qui caractérise la modalité de nos pensées reproduit une dimension psycho-cognitive que Vygotsky définit comme un mouvement entre le verbal et le non verbal :

La pensée et le langage ne sont absolument pas taillés sur le même modèle. (...) En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. (...) Dans le fonctionnement de la pensée développée, la non coïncidence de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage se manifeste moins immédiatement mais en revanche elle est beaucoup plus frappante encore.²⁹³

Vygotsky fait état de la rupture entre les deux plans du langage de la pensée. Dans ses termes, nous pouvons reconnaître le plan du contenu comme « aspect sémantique » et le plan de l'expression comme « aspect phonétique ». Les deux

²⁹² Nous renvoyons aux chapitres 3.3 et 4.3.5.

²⁹³ Lev Semenovitch VYGOTSKY, *Pensée et langage*, Paris : Dispute, 1997, p. 428-431.

plans viennent se superposer lors de la réalisation de la pensée en mots. Ce processus s'effectue en sens inverse lorsque le langage verbal s'intègre dans la pensée, comme par exemple au moment de l'acte de lire. « Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation »²⁹⁴. Cette volatilisation de la parole correspond à son effet performatif, celui qui consiste à éveiller des sensations corporelles, des affects et des émotions, ainsi que d'autres éléments du langage verbal. Autrement dit, au niveau de la mémoire, le langage verbal interagit avec d'autres modalités sémiotiques. En tant que processus interne, l'instance du *penser* communique alors avec celle de l'étape du *sentir*²⁹⁵.

Ainsi décrit, ce parcours génératif du sens qui est l'acte de lire peut être également représenté par un triangle dont les pointes correspondent à trois instances énonciatrices. : faire, dire et sentir/penser.

4.1.3 L'investissement du lecteur

Selon le parcours que nous venons de décrire, la production du sens articule quatre étapes dont trois (faire, sentir et penser) sont des relations motivées par le sensible. Autrement dit, au niveau de ces étapes, les instances énonciatrices opèrent des transformations entre données hétérogènes du sensible et élément homogène de l'intelligible. Quelles sont les conditions nécessaires pour réaliser ces transformations ? Quels investissements impliquent-elles de la part du lecteur ? Le premier type d'investissement doit être d'ordre « énergétique », c'est-à-dire que le lecteur doit faire des efforts à la fois intellectuels et affectifs. L'intensité de ces efforts se mesure au niveau temporel, dans la disponibilité et la concentration du lecteur.

²⁹⁴ *Ibid.* p. 443.

²⁹⁵ D'après ces caractéristiques définies par Vygotsky (dissociation des plans du langage, syncrétisme, interactivité des modalités), le langage de la pensée semble présenter certaines similitudes avec la nature du langage numérique. Ces similitudes s'expliquent par le fait que la technologie est capable de relayer et d'externaliser des activités cognitives humaines (gestes syntaxiques, imagination et création). Ce rapport supposé entre langage de la pensée et langage numérique ouvre d'autres horizons, pour d'autres recherches sur le nouveau mode de pensée que ce dernier semble induire. Ces recherches permettraient de mieux comprendre le rapport de facilité et de familiarité que les usagers, en particulier les jeunes, ont avec l'outil numérique.

Il convient de préciser ce que nous entendons par « aspect temporel » de l'investissement. De l'instant de recevoir et de comprendre à celui d'une disponibilité plus étendue, l'effort et l'effet ne sont pas les mêmes. En effet, comme le souligne Landowski, la présence du sens est à saisir dans la durée. Celle-ci est essentielle à la réussite de l'interaction puisqu'il faut du temps « pour "se faire" à l'objet (...) par contagion, c'est-à-dire en se transformant progressivement soi-même en fonction de la manière dont la relation à l'autre, à son habitus propre, tend à nous *faire être*. (...) où la dimension interlocutive *stricto sensu* prend le pas sur les rapports intersomatiques »²⁹⁶. Cette dimension interlocutive appliquée à la danse vaut tout autant pour la lecture. Ici, elle se développe à partir de l'intersubjectivité véhiculée par l'écriture.

Barthes décrit cette relation temporelle à la lecture en la caractérisant justement en fonction des qualités du plan de l'expression du langage. Le lecteur se déplace dans le texte selon son envie et son rythme. Tantôt il survole et saute des passages, tantôt il s'attarde sur d'autres. Qu'est-ce qui retient alors son attention ?

Pourquoi cette curiosité des menus détails : horaires, habitudes, repas, logements vêtements, etc. ? Est-ce le goût fantasmatique de la « réalité » (la matérialité même du "cela a été") ? Et n'est-ce pas le fantasme lui-même qui appelle le "détail", la scène minuscule, privée, dans laquelle je puis facilement prendre place ? (...) Ainsi, impossible d'imaginer notation plus ténue, plus insignifiante que celle du "temps qu'il fait" (qu'il faisait) ; et pourtant, l'autre jour, lisant, essayant de lire Amiel, irritation de ce que l'éditeur, vertueux (encore un qui forclôt le plaisir), ait cru bien faire en supprimant de ce Journal des détails quotidiens, le temps qu'il faisait sur les bords du lac de Genève, pour garder qu'insipides considérations morales : c'est pourtant ce temps qui n'aurait pas vieilli, non la philosophie d'Amiel.²⁹⁷

Le lecteur s'attarde sur les descriptions et les menus détails, ceux qui sont les plus communs et dans lesquels il peut se retrouver : les détails d'ordre sensoriel qui permettent de se rappeler d'un lieu, d'un goût, d'un sourire, etc. Dans ces détails, il n'y a pas d'action, tout est dans l'*être*. À ce moment-là, le lecteur est en interaction avec le texte et sa mémoire, il est en train de les relier (sentir/dire/penser). C'est le moment de « la madeleine de Proust ». Barthes attribue ce plaisir des détails aux « lecteurs "aristocratiques" qui prennent le temps et broutent, tondent avec

²⁹⁶ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit. p. 171-172.

²⁹⁷ Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, 1973, p. 85.

minutie. Pourtant, en effet, on pense qu'il suffit de lire vite pour ne pas s'ennuyer »²⁹⁸. Barthes introduit ainsi deux manières de lire en fonction de l'intensité, de l'attention et du respect envers l'intégrité du texte :

(...) l'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite : je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune perte verbale) (...) l'autre ne passe rien ; elle pèse, colle au texte (...). Cette seconde lecture appliquée (au sens propre), est celle qui convient au texte moderne, au texte-limite « vous voulez qu'il arrive quelque chose, et il n'arrive rien, car *ce qui arrive au langage n'arrive pas au discours* : ce qui « arrive », ce qui « s'en va », la faille des deux bords, l'interstice de la jouissance, se produit dans le volume des langages, dans l'énonciation, non dans la suite des énoncés.²⁹⁹

Sur quelles observations Barthes établit-il cette distinction ? Disposons-nous d'éléments tangibles pour la vérifier ? Le premier type de lecture se focalise sur la narration, sur l'énoncé, et peut privilégier l'action. Il est susceptible d'être mesuré en « quantité intelligible ». Le deuxième semble privilégier le plan de l'expression de l'énoncé, relevant de la « qualité sensible ». Ainsi schématisés, ces types de lecture apparaissent, certes caricaturaux, mais aussi essentiels pour une meilleure distinction des types de réception qui surgissent. Ces définitions nous permettent également de confirmer et structurer nos critères sur l'axe de l'attention et l'axe du temps, interprétables selon les termes du schéma tensif, comme intensité et étendue de la praxis. Nous proposons d'appeler ces deux types de lecture « plongée » et « survol ». La lecture « plongée » implique une durée plus longue et une plus grande attention que la lecture « survol » qui est plus rapide et implique moins de concentration. D'après ce schéma, les valeurs émergeant de ces paramètres varient entre quatre pôles nettement distingués (Figure 41. L'investissement du lecteur) :

- faible intensité et courte durée caractérisent la lecture « survol »
- forte intensité et longue durée caractérisent la lecture « plongée »
- faible intensité et longue durée correspondent à un type « parcours »
- forte intensité et courte durée correspondent à un type « éclair ».

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ *Ibid.* p. 23.

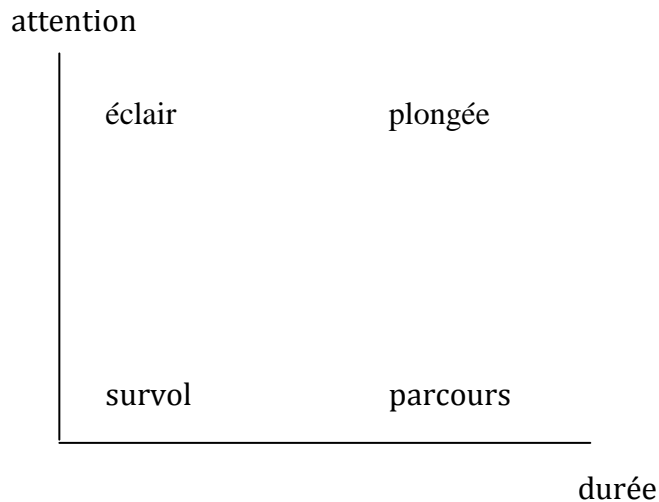


Figure 41. L'investissement du lecteur

Notons qu'au cours de la lecture d'une œuvre, ces quatre modes de lecture peuvent s'alterner et se nuancer. La typologie proposée indique quatre pôles qui se réfèrent à des tensions déterminant l'acte de lire.

L'attention – ou l'effort – renvoie à la dichotomie des catégories « facile » vs « difficile ». Ainsi, Anne-Marie Chartier nous dit que « lire la littérature est difficile »³⁰⁰ et cela nous ouvre d'autres débats d'actualité sur la lecture des œuvres classiques et de leur l'enseignement. Toutefois, pour l'heure, nous cherchons à mettre en évidence le rapport entre les qualités sensibles des objets de lecture et leurs effets de sens sur le lecteur lors de la réception. Nous constatons que la perception de la difficulté émane de la fatigue liée à la concentration mais également à l'interprétation et la compréhension de certains textes. Comme le dit Barthes, la difficulté, mais aussi le plaisir que procure ces textes exigent un « séjour dans l'œuvre ». Le rapport des lecteurs à la durée est également établi en termes

³⁰⁰ Anne-Marie CHARTIER, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignements de la lecture*, Paris : Retz, 2007, p. 282.

de coût. D'après ces valeurs, la lecture dite « plongée » s'avère être un type de lecture coûteuse³⁰¹.

Les coûts de l'investissement entraînent aussi des bénéfices, c'est-à-dire des effets sur le lecteur lors de la réception. Ces effets sont entendus en termes de transformations. De quelles transformations s'agit-il ? La sémiotique des passions envisage les effets des interactions avec les objets comme une modulation des états du sujet. Selon cette approche, les conditions d'émergence de cet effet transformateur sont à rechercher dans le côté sensible de l'objet³⁰². Il en va de même de l'objet textuel dont la figurativité descriptive « n'est pas au service de l'ameublement textuel (...) elle est cet écran du paraître dont la vertu consiste à entrouvrir, à laisser entrevoir, grâce ou à cause de son imperfection, comme une possibilité d'outre-sens. Les humeurs du sujet retrouvent alors l'immanence du sensible »³⁰³.

Pour sa part, le lecteur de Greimas fait l'expérience d'un effet de grande performance « car enfin, l'efficacité suprême de l'objet littéraire – ou plus généralement esthétique –, sa conjonction assumée par le sujet, n'est-elle pas dans sa dissolution, dans le passage obligé par la mort du lecteur-spectateur ? Mort ou vie extatique, peu importe, n'est-ce pas l'esthésis rêvée ? »³⁰⁴. Au niveau thymique, un tel effet provoque des transformations euphorisantes dans la disposition affective du lecteur. L'expérience esthétique procure un plaisir intellectuel dont l'impact est plus ou moins durable. Autrement dit, la transformation comporte deux paramètres déterminants : l'intensité de la modalité d'état et la durée de son installation. Une transformation définitive de grande intensité représente une rupture dans la modalité d'état habituel du lecteur. Toujours selon Barthes, peu importe qu'il s'agisse d'une « vie extatique » ou d'un « renforcement de soi ». Il ne faut pas oublier que ce changement peut également être d'ordre intellectuel, par la production de connaissances, par exemple.

³⁰¹ Margit MOLNAR, « Quel prix pour le plaisir de lire ? Observations sémiotiques sur les supports imprimés et numériques », in *Pratiques et esthétiques. Le coût et la gratuité*, Paris : L'Harmattan, 2013.

³⁰² Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *Nouveaux Actes Sémiotiques N° 112*, 2009. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812> ; Paolo FABBRI, *Le tournant sémiotique*, op. cit.

³⁰³ Algirdas Julien GREIMAS, *L'imperfection*, Pierre Fanlac, Périgueux : Pierre Fanlac, 1987.

³⁰⁴ *Ibid.* p. 67.

4.1.4 L'effet de sens de la lecture

Quelle est la nature de l'effet produit par les qualités sensibles de l'objet de lecture sur le lecteur ? Autrement dit, qu'est-ce que celui-ci peut *faire* ? « Il doit y avoir quelque chose dans les livres, des choses que nous ne pouvons pas imaginer, pour amener une femme à rester dans une maison en flammes, oui, il doit y avoir quelque chose. On n'agit pas comme ça pour rien »³⁰⁵, s'étonnent les pompiers dans le roman de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*. À sa sortie, en 1953, cette œuvre était considérée comme de la science-fiction, aujourd'hui, elle surprend pour le réalisme de certaines de ses projections. Pour autant, celle qui concerne la force des livres reste encore à prouver.

Notre travail ne porte pas sur *ce qu'il* peut mais plus exactement sur « *comment* il peut *faire* ». On retrouve cette approche dans la définition de Saussure qui résonne tout au long de notre réflexion : « C'est au psychologue à déterminer la place exacte de la sémiologie »³⁰⁶. L'impact effectif de l'objet de lecture n'est pas saisissable puisqu'il pénètre la subjectivité. Nos efforts doivent donc se focaliser sur les mécanismes qui se mettent en marche lorsque le lecteur lit. Comment ces mécanismes se déploient-ils et par quels moyens opèrent-ils ? Ici encore, nous nous référons aux théories de Landowski. Si, au niveau du texte, l'interaction est d'ordre interlocutif, au niveau des qualités sensibles, elle relève de l'ordre de l'esthétique. Le texte « parle » au lecteur tandis que les modalités non linguistiques lui présentent leurs potentialités. C'est au lecteur de se rendre disponible pour les « "savourer" (...) en laissant l'"objet" libre de déployer à sa guise toutes ses potentialités »³⁰⁷.

Dès lors, la modélisation du processus apparaît comme un tissu constitué de niveaux et d'étapes. La première étape est bien la présence de l'objet-livre. Le modèle génératif indique trois niveaux sur lesquels il interagit : les figures de surface (qualités sensibles), le déploiement de leurs discours et les effets axiologiques.

³⁰⁵ Ray BRADBURY, *Fahrenheit 451*, Paris : Denoël, (1953) 2007, p. 66.

³⁰⁶ Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Librairie Payot et Cie, Lausanne-Paris : Librairie Payot et Cie, 1916, p. 34.

³⁰⁷ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit. p. 256-257.

La deuxième étape de la pratique se situe du côté du lecteur qui interagit sur les trois niveaux indiqués. Sa réaction émane de la cohérence de son interprétation qui conjugue un traitement des effets reçus à trois niveaux en adéquation : viscéral (cerveau reptilien), comportemental (cerveau limbique) et réflexif (néo-cortex)³⁰⁸. En d'autres termes, le lecteur réagit de façon plus ou moins « équilibrée » en fonction de ses affects, ses actions habituelles et son raisonnement par rapport à l'actualité. Parmi ces trois niveaux de traitement d'informations, le premier nous est biologiquement donné, sans que nous puissions le changer volontairement. Il se situe aussi au niveau de notre goût qui « ne se discute pas ». Au deuxième niveau, nous suivons nos routines, les comportements qui nous caractérisent, selon notre éducation et notre culture. Si notre goût semble changer selon les modes, c'est à ce niveau-là que le changement se manifeste. C'est un niveau relativement stable mais il est toutefois possible d'y intervenir.

En revanche, au troisième niveau, notre position est constamment appelée à être réactualisée en réponse à chaque situation nouvelle, à chaque information nouvelle. Cela ne signifie pas pour autant que nous réfléchissions sur chaque situation et chaque information nouvelles. Et cela ne veut pas dire non plus que notre réaction se transforme effectivement après une réflexion concluante et performative. Ce que nous avons compris et admis ne change pas encore nos actes, ni notre vie.

Les effets s'opèrent dans la superposition des trois niveaux. Néanmoins, le niveau réflexif ou cognitif est le plus apte à rendre compte des transformations à la suite des réactualisations des connaissances. Dans la mesure où il s'agit d'une opération cognitive, elle produit du sens – un nouvel objet de connaissance – au travers du geste sémiotique. La lecture qui, au niveau du texte, opère à ce niveau cognitif, est apte à produire un impact transformateur dans la vie du lecteur. Cet impact est très fort et durable puisqu'il peut changer son comportement et ses opinions. Dès lors, nous considérons que ce type de changement implique une rupture dans la continuité de ses habitudes À partir du moment où nous admettons cette valeur

³⁰⁸ Donald NORMAN, *Design émotionnel. Pourquoi aimons-nous (ou détestons-nous) les objets qui nous entourent ?*, Bruxelles (B) : De Boeck, 2012 ; Jacques FRADIN et Fanny FRADIN, *La Thérapie neurocognitive et comportementale - Une nouvelle vision du psychisme issue des sciences du système nerveux et du comportement*, Paris : Publibook Université, 2004.

sémiotique de l'impact de la lecture, le changement se situe dans un niveau de pertinence supérieur, qui est celui des stratégies, voire même des styles de vie³⁰⁹.

Dans ce type de rupture, le plaisir apparaît comme un effet bien moins transformateur ; son impact relève de l'ordre de l'agréable, de l'esthétique³¹⁰. Si son impact est difficile à mesurer, sa durée semble égale à l'expérience elle-même. Sur ce point, deux types de réception se cristallisent : « rupture » et « plaisir ». Les valeurs sémiotiques de la tension entre durée et impact sont comprises en termes de changement situé dans le côté euphorique du niveau thymique. Elles varient également entre les quatre pôles susceptibles d'être représentés sur un schéma tensif (Figure 42. La transformation induite par la pratique de lecture).

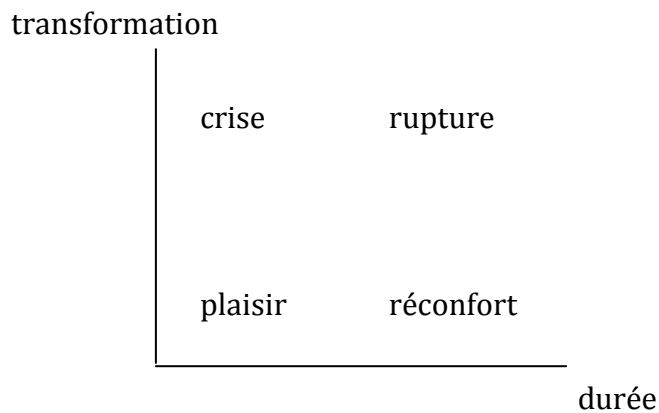


Figure 42. La transformation induite par la pratique de lecture

- faible impact et courte durée caractérisent la transformation « plaisir »
- fort impact et longue durée caractérisent la transformation « rupture »
- faible impact et longue durée caractérisent la transformation « réconfort »

³⁰⁹ Jacques FONTANILLE, *Pratiques sémiotiques*, Paris : Presses universitaires de France, 2008, p. 25-34.

³¹⁰ Attention, cela ne veut pas dire qu'une expérience esthétique ne puisse pas avoir un impact décisif. Il n'est pas nécessaire de passer par la conceptualisation verbale pour vivre l'expérience cathartique et transformatrice. Prenons l'exemple de l'analyse de l'icône de Roublev faite par Floch. (Jean-Marie FLOCH et Jérôme COLLIN, *La lecture de la « Trinité » d'Andreï Roublev*, Paris : PUF, 2009) Néanmoins, la prise de décision introduit le passage par le langage intelligible. Selon Landowski, le plaisir de l'expérience esthétique s'épanouit également dans et par le langage (Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*).

- forte intensité et courte durée caractérisent la transformation « crise ».

Quelques précisions s'imposent sur le choix terminologique des effets. Sous cet angle typologique, nous venons de voir que le « plaisir » est le moins productif. Quant à lui, le terme « réconfort » désigne un effet qui maintient et consolide un état déjà connu du lecteur, sans entraîner de renouveau. Pour sa part, la « crise » indique un effet fulgurant dans l'état passionnel, mais ne laisse pas de trace profonde, elle s'efface. Seule la « rupture » conduit à une transformation des états d'âme et/ou des façons de faire du lecteur.

L'intérêt de cette conceptualisation sous forme de typologie est qu'elle permet d'exprimer les rapports de sens entre l'objet de lecture et le lecteur, sur la base de critères observables au niveau des qualités sensibles de l'objet donné. Il s'agit ainsi d'exprimer l'existence d'un rapport entre la matérialité de l'objet de lecture et l'impact de son effet de sens sur le lecteur. Dans la mesure où la matérialité caractérise l'écriture, la nature de ce rapport caractérise également l'impact de l'écriture sur le lecteur.

4.1.5 L'aspectualisation en œuvre

Regardons les effets de sens du côté de leur production, au niveau de l'objet. Quels sont les paramètres qui favorisent la performance de ce dernier dans une situation d'énonciation donnée ? Dans le cas de la lecture, la notion de la performance relève d'une grande complexité. D'une part, dans une première approche, elle s'identifie à l'acte humain que nous interprétons (dans un mauvais français) comme un « faire être » et auquel nous donnons la formulation canonique d'une structure modale, constituée d'un énoncé de faire régissant un énoncé d'état. La performance apparaît alors, indépendamment de toute considération de contenu (ou de domaine d'application), comme une transformation produisant un nouvel « état des choses »³¹¹.

³¹¹ Pierre-Henry FRAGNE, *Stéphane Mallarmé. De la lettre au livre. Choix de textes, introduction et commentaires*, Marseille : Le mot et le reste, 2010.

D'autre part, « la performance est entendue comme l'acquisition et/ou la production de valeurs descriptives, s'oppose (et présuppose) la compétence considérée comme une suite programmée d'acquisitions modales »³¹². Dans ce cas, on parlera de la performance narrative d'un sujet syncrétique – sujet de faire et sujet d'état inscrits dans le même acteur, en l'occurrence, le lecteur. Troisièmement, il convient de souligner que la dimension temporelle et la dimension spatiale sont étroitement corrélées et la combinaison des deux détermine une dimension aspectuelle, pathémique, de l'expérience de la réception. Qu'est-ce qui nous permet d'évoquer l'aspectualisation ? Citons à nouveau deux arguments du *Dictionnaire raisonné* :

En cherchant à expliciter la structure actantielle sous-jacente à la manifestation des différents « aspects » [le point de vue sur l'action], on est amenés à introduire dans cette configuration discursive, un actant observateur pour qui l'action réalisée par un sujet installé dans le discours apparaît comme un procès, c'est-à-dire comme une « marche », un « déroulement ». De ce point de vue, l'aspectualisation d'un énoncé (phrase, séquence ou discours) correspond à un double débrayage : l'énonciateur déléguant dans le discours, d'une part un actant-sujet du faire, et, de l'autre, un sujet cognitif qui observe et décompose ce faire en le transformant en procès (caractérisé alors par les sèmes de durativité ou de ponctualité ou d'imperfectivité (accompli/inaccompli) d'inchoativité ou de terminativité).³¹³

En effet, dans le cas de la lecture – interaction méta-cognitive par excellence – l'énonciateur-lecteur est un actant syncrétique. De plus, il est également le sujet dont l'état est modulé sous l'effet du procès en cours. Quant à la décomposition du faire sémiotique, son déploiement peut être caractérisé par tous les sèmes mentionnés qui détermineront, dans des proportions variables, le type de lecture, en termes d'étendue de l'impact. L'interaction, le procès en acte, relève de l'aspect de l'imperfectivité. Cependant, les pôles de son impact se réfèrent respectivement à la ponctualité (« crise »), à l'imperfectivité (« plaisir »), à la durativité (« réconfort ») et à la terminativité (« rupture »). Dès lors, la typologie permet de représenter une configuration aspectuelle définie comme « un dispositif de sèmes aspectuels mis en place pour rendre compte d'un procès. (...) tels que *inchoativité* –

³¹² Algirdas Julien GREIMAS et Joseph COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1986, p. 271.

³¹³ *Ibid.* p. 22.

durativité – terminativité, tout en temporalisant un énoncé d'état ou de faire, le représente, ou permet de le percevoir, comme procès »³¹⁴.

Le type de pratique « idéale » qui se dégage de ces paramètres pourrait correspondre à la lecture « plongée ». Celle-ci se caractérise essentiellement par une intense présence qui s'établit lors de l'interaction entre le lecteur et le livre. Son effet, relevant des mêmes paramètres tensifs (grande intensité et longue durée), est susceptible de produire une transformation de type « rupture » dans l'état passionnel du lecteur. Cette rupture a pour condition une disponibilité temporelle (durée) et une disponibilité intellectuelle de « ne rien savoir par avance »³¹⁵. La disposition du lecteur lui permet d'avoir un écart entre ce qu'il sait et ce qu'il pourra apprendre de manière imprévisible. Pour Maurice Blanchot, « ce qui menace le plus la lecture : la réalité du lecteur, sa personnalité, son immodestie, l'acharnement à vouloir demeurer lui-même en face de ce qu'il lit, à vouloir être un homme qui sait lire en général »³¹⁶. D'autre part, dans cette marge entre connu et inconnu, l'écart opère également entre les modalités verbales, iconographiques et plastiques. « Le plus haut sens travaille dans l'écart entre le visible qui est montré, figuré, représenté, mis en scène, et le lisible, ce qui peut être dit, énoncé, déclaré ; écart qui est à la foi le lien d'une opposition et celui d'un échange entre l'un et l'autre registre »³¹⁷. Dans ce type de réception, « l'accomplissement [est] toujours imprévisible quant à sa forme spécifique parce qu'il ne se configure jamais, à chaque fois, qu'en acte »³¹⁸.

Ces conditions sont assurées, d'une part, par la disponibilité pérenne du support et, d'autre part, par les qualités esthétiques de ce support et du plan de l'expression de l'écriture. Cette disponibilité et ces qualités se fondent sur la matérialité. Celle-ci garantit la stabilité du langage écrit et l'unité de celui-ci avec le support. Mais la matérialité procure d'autres spécificités à l'objet de lecture. Rappelons les qualités intrinsèques de l'écriture, telles qu'elles ont été mises en

³¹⁴ *Ibid.*

³¹⁵ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.* p. 257.

³¹⁶ Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, *op. cit.*

³¹⁷ Roger CHARTIER, *Pratiques de la lecture*, Petite Bibliothèque Payot, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2003, p. 292.

³¹⁸ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.* p. 257.

évidence par Harris et Ong. La matérialité intrinsèque de l'écriture implique l'externalisation et la structuration de la pensée, appliquées aux lois du langage écrit. Ces processus se réalisent à travers deux gestes – l'un corporel et l'autre cognitif – et ont pour effet une prise de recul. En tant que procès sémiotique, ils produisent un nouvel objet de connaissance. En ce sens, l'écriture est un acte objectivant.

D'après l'ensemble de ces considérations, nous pouvons dégager trois vecteurs pour la modalisation des pratiques de lecture : le temps, le plaisir et la transformation. En termes de disponibilité, le temps se réfère à une condition à la fois contextuelle et psychique. En tant que tel, il concerne non seulement la durée de la lecture mais se pose aussi comme préalable. Le plaisir est également lié au temps présent dans sa dimension expérientielle. La transformation est un effet qui se manifeste une fois l'expérience achevée et concerne ainsi le futur.

L'aspect temporel de la pratique de lecture est d'autant plus important qu'il renvoie aux dimensions spatiale, matérielle et sensible. Autrement dit « je suis là, je fais signe », pour reprendre l'écriture telle qu'est envisagée par Harris. Ce que nous devons retenir ici c'est que le modèle optimal de la lecture, caractérisé par les types « plongée » et « rupture », est ancré dans des conditions spatio-temporelles stables. La question de l'intensité de la présence de l'objet au sujet et vice versa, autrement dit l'intensité de leur interaction, se mesure au niveau des qualités sensibles qui contribuent elles-mêmes à la création de ces mêmes conditions spatio-temporelles. D'après les résultats de nos analyses d'albums et d'écritures numériques, nous émettons l'hypothèse que ces conditions semblent mieux assurées par l'objet-livre que par le texte-machine.

Pour autant, la vérification de cette hypothèse n'est pas à l'ordre du jour car, actuellement, on ne dispose pas de recul suffisant sur les pratiques numériques. Ces conséquences sur nos façons de pensée, notre langage et notre mémoire ne peuvent pas être clairement établies. Sur ce point, notre intérêt – pas plus technophile que technophobe – porte sur la définition de cette pratique estimée optimale et susceptible de prétendre au qualificatif « artistique ».

4.2 Le lecteur à l'épreuve

*Lecteur, que fais-tu ? Tu ne résistes pas ?
Tu ne t'enfuis pas ? Ah bon, tu participes !
Ah, tu t'y mets, toi aussi ...
Tu es le protagoniste absolu de ce livre, d'accord ;³¹⁹
Italo Calvino*

L'objectif de Greimas de rendre compte des modes de signification du sensible par une approche sémiotique est suivi depuis une trentaine d'années. Sans pour autant avoir l'ambition de nous mesurer à une telle tâche, notre étude sur la réception de l'œuvre touche à ce *faire* esthétique. La réception-lecture est une démarche qui se met en place à l'initiative du sujet, dégageant « un *faire esthétique* inscrit dans la durée et empreint d'un certain volontarisme »³²⁰.

4.2.1 Un modèle de l'expérience sensible

En partant d'un autre angle d'approche, Jean-Jacques Boutaud a modélisé la production du sens d'une expérience sensible, représentée sous la forme de La trinité de l'expérience sensible³²¹ (Figure 43. La trinité de l'expérience sensible (Jean-Jacques Boutaud)). Ce schéma retient notre attention pour sa conception interactive de trois instances d'énonciation. L'instance de la sensation se situe au niveau sensoriel (*faire*) tandis que l'instance du sens se réfère à l'opération cognitive (*dire*), au niveau de l'intelligible. L'instance de la sensibilité est placée dans l'entrelacs des deux pôles dichotomiques de la tradition structuraliste et semble assurer une continuité insaisissable pour l'observateur, au niveau des instances du *sentir* et du *penser*. En effet, la sensibilité est en œuvre dans nos jugements, aussi bien esthétiques qu'éthiques.

³¹⁹ Italo CALVINO, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Paris : Seuil, 1981, p. 234.

³²⁰ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*

³²¹ Jean-Jacques BOUTAUD, « Du sens, des sens. Sémiotique, marketing et communication en terrain sensible », *Sémiotique et communication. Etat de lieux et perspectives d'un dialogue*, avril 23, 2007, p. 61.

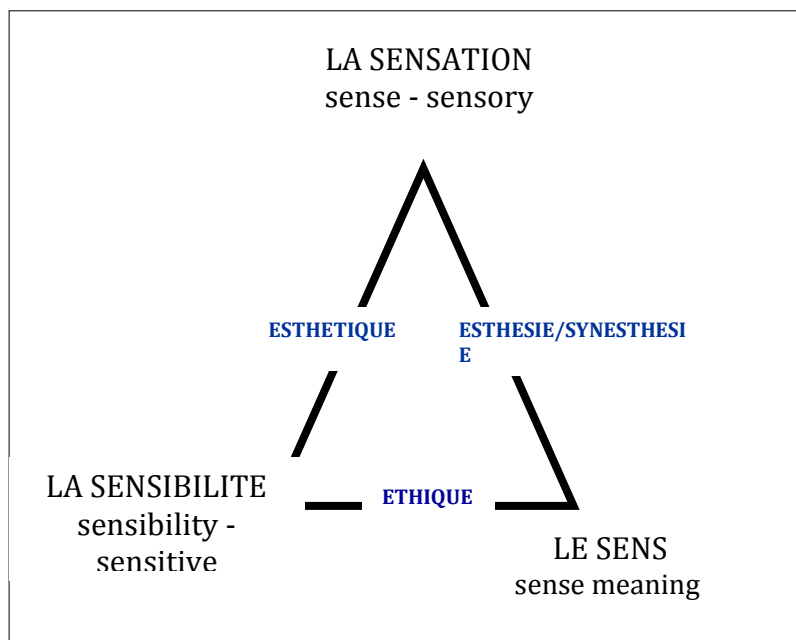


Figure 43. La trinité de l'expérience sensible (Jean-Jacques Boutaud)

Ce schéma nous permet de consolider notre proposition d'un parcours sémiotique reliant *faire-sentir/penser-dire* en renvoyant chacun de ces trois axes aux trois niveaux de la production du sens.

- Niveau esthétique : aspects figuratifs, perceptifs.
- Niveau esthésique : fonctionnel, pragmatique.
- Niveau éthique : symbolique, axiologique.

Nous avons parcouru l'évolution du rapport à la lecture qui est sous-tendu par l'évolution des supports de lecture-écriture. Nous avons constaté alors une tendance des objets de lecture à l'hybridation. Dans le cas des livres imprimés, cela se manifeste par la diversification matérielle du support. Dans le cas des écritures numériques, l'hybridation leur est intrinsèque. Or, cette tendance affecte l'acte de lire. D'après nos modèles sémiotiques, nous pouvons dire que l'hybridation du *dire* et du *faire* ne signifie pas leur éloignement mais, au contraire, leur rapprochement. La perméabilité de leurs frontières engage des troubles dans l'ensemble structural du langage et dirige l'attention vers leur entrelacs, précisément là où se situe l'instance de la sensibilité.

Dans l'objet de lecture numérique, nous avons également observé un déplacement du faire sémiotique du plan de l'expression du langage vers celui de l'expression du support. Cela produit un objet de langage mécanique, appelé *objet-écriture* par Zinna, et que nous appellerons *texte-machine*. Celui-ci se lit au gré du programme algorithmique qui le réalise avec l'intervention du lecteur-usager. Il est juste et justifié de reconnaître également que lire un livre imprimé n'a rien à voir avec la lecture d'un hypertexte. Les supports impliquent bien des pratiques qui leur ressemblent et c'est le choix du lecteur et le contexte de sa pratique qui entraîne l'interaction.

4.2.2 Les compétences du lecteur

C'est en fonction de ses compétences réceptives et sémiotiques que le lecteur éprouve, donne du sens et intègre ce qu'il lit. Du fait de la complexité de l'objet de lecture – l'union de la matière sensible et du langage intelligible –, la lecture est un processus qui mobilise ses capacités tant sensorielles qu'intellectuelles. Autrement dit, dans la mesure de ses compétences, il expérimente des registres sémiotiques hétérogènes qu'il est amené à intégrer et, d'une certaine façon, à homogénéiser lors de la sémosis. Ainsi, le sens produit sera de nature « homogènement » syncrétique. Pour le développement de ce processus, nous retournons à d'autres aspects socio-sémiotiques développés par Eric Landowski.

Inutile de rappeler que, d'un point de vue sémiotique, les effets de sens résultent de rapports différentiels, c'est-à-dire de relations entre les différents éléments. Dans la mesure où le rapport aux choses peut être considéré comme une « expérience éprouvée au contact du monde sensible »³²², son effet de sens est le produit d'une confrontation, c'est-à-dire de la mise en relation des « deux ordres de réalité ». En d'autres termes, chaque rapport est établi entre des différences qualitatives, constituant le côté sensible inhérent aux objets, et le régime de saisie du sens, déterminé par la sensibilité subjective du sujet ; « en sorte que les dispositifs articulant matériellement les "objets mêmes" (les choses en tant qu'empiriquement données) feront sens de façon différente en fonction de la

³²² Toutes les citations de ce chapitre proviennent de Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit. p. 49-51.

diversité des régimes de saisie que les sujets adopteront pour les appréhender ». Autrement dit, la perception et l'interprétation dépendent toutes deux de la compétence esthétique, perceptive, du sujet dont la posture peut varier essentiellement entre deux points de vue. Soit il construit son objet de connaissance à partir des observables statiques, dans quel cas, il s'intéresse aux aspects paradigmatiques du système, à « ce qui se passe ». Soit il s'intéresse davantage à la dynamique relationnelle des observables, c'est-à-dire aux aspects syntaxiques, à « comment ça se passe ». Ces démarches sont complémentaires et ne peuvent jamais complètement se passer l'une de l'autre.

De cette façon, l'étude sémiotique de l'expérience esthétique – en l'occurrence la réception de l'œuvre littéraire, en tant que relation du lecteur à son objet de lecture – met à contribution les moyens de la sémiotique des objets, dans l'analyse des propriétés sensibles immanentes de ceux-ci, ainsi que les moyens de la sémiotique du social, dans le régime de saisie du sens.

En ce qui concerne le lecteur, il est « tout simplement humain : à la fois "intelligent" et "sensible" indissociablement impliqué dans l'expérience du monde sensoriellement perceptible et engagé dans la quête réflexive du sens qui s'y attache ». Il s'agit d'un sujet compétent, doué « de la disponibilité à sentir et la disposition à comprendre ». Il doit donc reconnaître les capacités de l'objet, qui pourront avoir sur lui – en tant que sujet – des effets instructifs. Le sujet-lecteur doit alors reconnaître dans les objets la possibilité des interactions à impacts éducatifs. Cette reconnaissance est soit intuitive – il essaie et constate que ça marche – soit non autonome. Du fait, qu'il ne connaît pas encore ce qu'il doit apprendre, il ne peut pas identifier les sources de cet inconnu instructif. Pour ce faire, il aura besoin d'un initiateur qui l'oriente, au moins dans ses premiers pas. Dans ses conditions, « l'expérience esthétique ne sera donc pas, ou pas nécessairement, une grâce providentielle ». Est-il possible de s'attendre à un engagement volontaire, du moment où « lire est difficile » ? Cet engagement nécessite, d'une part, des sujets motivés et conscients de s'engager dans un processus d'apprentissage et, d'autre part, ces sujets auto-didactes ont besoin, en amont, d'outils adéquats ou d'une compétence supplémentaire qui leur permet de

saisir un objet donné, de s'en servir comme un outil « didactisé », adapté à leurs fins d'apprentissage :

(...) c'est une lente et persévérante quête de sens menée loin de tout sentimentalisme comme de tout recours à la transcendance. Pour le sujet de cette quête, la question centrale ne sera plus celle, spéculative, de la priorité à accorder au cognitif ou au sensitif, vus comme des pôles inconciliables, mais une « question de méthode » : comment rendre compte de *l'intelligibilité du sensible* à travers l'observation des « comportements humains vécus ou de leurs simulacres, par exemple, littéraires, « dignes de foi »

La réussite d'une telle expérience d'auto-apprentissage doit reposer sur une méthode solide et convaincante reposant sur des compétences liées au temps et à l'effort à investir.

C'est donc en fait à un travail d'édification ou même d'éducation sémiotique que nous avons affaire – à une sorte d'auto-apprentissage visant une meilleure maîtrise de la compétence latente que chacun d'entre nous possède pour *sentir* autour de soi la présence du sens, et *comprendre* ce qui peut être signifié à travers cette présence sensible.

4.2.3 Les profils du lecteur

Dans *Passions sans nom*, Landowski étudie le rapport du sujet au monde³³⁰. Ce rapport est conditionné par les qualités des objets, du contexte et des compétences réceptives du sujet. Le modèle proposé établit ce rapport avec la manière d'être au monde du sujet, en termes de plaisir. Dans ces exemples, il s'agit de plaisirs de nature hétérogène. Les uns relèvent de la dimension *esthétique* des objets – musique, film, tableau, etc. –, certains se réfèrent à la dimension *phorique* d'une activité qui engage le corps – la danse, les sports –, et d'autres sont assimilés à la dimension *esthésique* – mettant en jeu des critères à la fois esthétiques et corporels du sujet. Comme on l'aura compris, notre intérêt se porte sur une pratique moins corporelle qu'est la lecture.

³³⁰ Les citations de ce chapitre sont issues de Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.* p. 257-305.

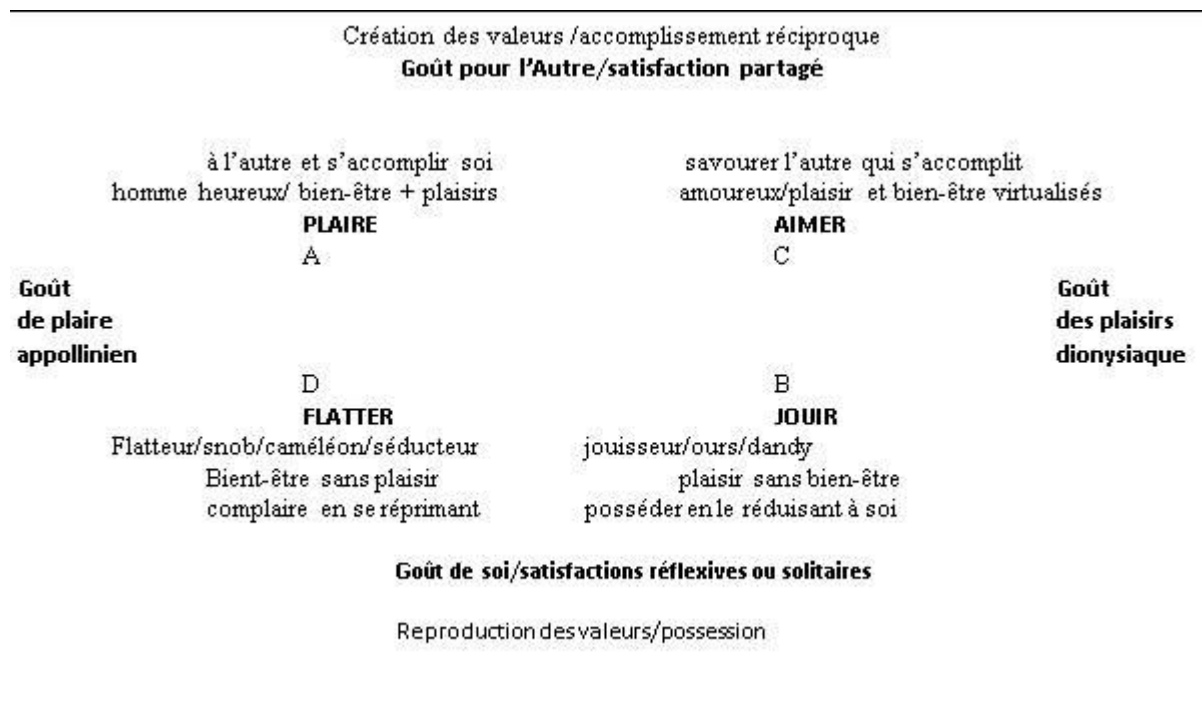


Figure 44. Carré sémiotiques des goûts (Eric Landowski)

Le modèle élaboré par Landowski est représenté par un carré sémiotique ayant pour catégories d'opposition des verbes, à l'aspect actif, chacun exprimant un rapport aux choses et à autrui (Figure 44. Carré sémiotiques des goûts (Eric Landowski)). Nous pouvons dire qu'il s'agit de quatre façons d'être au monde dans la mesure où « être » est une condition de tout rapport. Le carré propose des stratégies et des parcours qui correspondent à autant de manières d'être, de styles de vie, chacune incluant un régime de goût déterminé. Chacune des situations (A, B, C ou D) peut se trouver au début du procès. Le modèle vise à déterminer leur succession.

Ce parcours retient notre attention parce qu'il définit différents profils de lecteurs et semble valider en même temps la trajectoire d'une lecture accomplie, celle d'une lecture « plongée ». En reprenant notre triangle de lecture, nous pouvons imaginer un procès de lecture en quatre étapes : *faire – sentir/penser – dire – sentir/penser et faire*.

(...) autrement dit vers une forme redoublée et plus accomplie de plaisir, car cette fois « raisonné » (...) en quête d'un sens qui éclaire son propre ravissement et

permette, en outre, de le faire partager par autrui moyennant, dans son cas, la création d'une œuvre littéraire qui consistera justement en l'exploration des potentialités ouvertes par ce jeu *entre sujet et objet*. (...) À l'expérience esthétique immédiatement vécue, fera suite un travail d'expression, c'est-à-dire de recréation du monde perçu, cette fois en tant qu'univers de formes dont la valeur sensible deviendra peu à peu mieux intelligible.

En fin de compte, ce processus n'a rien de particulièrement nouveau. Pour autant, ce modèle a le mérite de décrire de façon claire ce qu'est, selon nous, la production du sens, qu'il s'agisse d'une œuvre littéraire, picturale ou d'une pratique. Nous reviendrons plus loin sur ce point. En même temps, les quatre façons d'être (plaire, jouir, aimer, flatter) caractérisent le profil sémiotique de faire du sujet avec ses propres sensibilités réceptives. Sur ce point, nous émettons l'idée que, finalement, c'est la réceptivité du lecteur qui définit la qualité de la réception. Si les qualités sensibles de l'objet sont inchangées face à des sujets différents, ces derniers les apprécieront de façon différenciée et leur réception relèvera donc aussi de types distincts. Dès lors, l'effet de sens est déterminé par les compétences réceptives qui sont elles-mêmes conditionnées par l'interaction, par le contexte d'énonciation.

En ce qui concerne la lecture, le moment essentiel réside dans « le passage » à l'intelligibilité, c'est-à-dire la « recréation du monde perçu ». Pour mieux comprendre ce parcours, il nous faut identifier la modalité dans laquelle le monde perçu est recréé, car à aucun moment nous ne trouvons d'explicitation sur la modalité qui garantirait l'intelligibilité ou l'identification des compétences-clés permettant l'aboutissement du procès.

La question de la nécessité de passer par les mots s'avère être particulièrement d'actualité, c'est pourquoi nous avons choisi d'étudier la lecture. De façon plus générale, la question se pose dans les termes suivants : l'épanouissement de l'homme peut-il se passer du langage verbal ? L'accès à l'intelligibilité, à la recréation du monde, se réalise-t-il uniquement par le langage ? Pour l'heure, le logocentrisme nous semble une réalité. Cependant cette réalité semble être remise en question. À ce titre, l'appauvrissement du langage quotidien n'est pas un défaut

de style anodin³³². Rappelons ici que, comme l'ont montré Leroi-Gourhan et les récentes avancées des neurosciences, il existe un rapport dynamique entre le geste et la parole³³³.

Bien que Landowski ne se réfère pas directement au langage ou à la modalité verbale, nous trouvons dans ses propos une allusion claire à ceux-ci. En analysant le passage de la zone B à la zone C, il dit par exemple la chose suivante : « (...) il arrive qu'ils [les ours] s'humanisent : le premier pas – énorme saut qualitatif – est franchi dès qu'ils commencent à *se voir ours* (...) représentant de cette classe en voie d'humanisation ». Il s'agit donc d'humanisation que nous entendons ici comme humanisation. La capacité de « se voir ours » correspond à celle de prendre du recul et de porter un regard extérieur sur soi, de se reconnaître comme un miroir. Autrement dit, il s'agit là du chemin de la connaissance.

Tant qu'elle n'est qu'éprouvée, l'impression n'engage certes que le sujet, et il n'y a alors pratiquement rien à en dire : la vivre est à soi seul assez beau. (...) C'est se vivre soi-même. L'examiner, la dire, l'analyser, ce ne peut être en revanche qu'explicitier la nature du rapport entre soi-même, sujet par hypothèse « impressionné » en fonction de sa compétence esthétique propre, et quelque objet « impressionnant » à raison des spécificités de sa consistance esthétique. Dans cette optique, non seulement l'examen de l'objet mais aussi – mais déjà – celui de l'impression qu'il produit oblige le sujet à dépasser son propre subjectivisme en se confrontant avec une altérité.

Éprouver et sentir c'est se vivre soi-même. L'examen et le recul obligent à sortir de soi-même et à se confronter à une altérité. Dans le cas de la lecture, cette rencontre avec l'altérité est suscitée sous la forme d'un dialogue. Dans l'étape du dire et du penser, l'altérité – le sens de l'autre – peut être explicitée. Cette explicitation est, en quelque sorte, anticipée du fait de la nature intelligible de l'expérience de lecture. Autrement dit, les mots, le texte, l'autre sont déjà là. Il s'agit non seulement de dire l'impression qui s'impose au sujet mais, en la disant, ce dernier parle de la chose elle-même et de son rapport à celle-ci. Par-là, le sujet se distingue de ce qu'il voit, de ce qu'il vit, et se donne l'opportunité de se reconnaître dans son rapport à la

³³² Au sujet de cette question nous renvoyons à deux ouvrages : Ivan ILLICH, *La perte des sens*, Paris : Fayard, 2004 ; François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, op. cit.

³³³ Voir nos références en Bibliographie : André Leroi-Gourhan ; Stanislas Dehaene ; Régine Zekri-Hurstel.

chose qu'il explicite. Autrement dit, il tire simultanément bénéfice de deux connaissances.

Éprouver la sensation, la *sentir*, n'est pas suffisant, il faut aussi la *dire* pour l'élever à la conscience et au niveau de l'acte qui la qualifie comme « humanisante ». En guise de témoignage de cela, citons quelques auteurs. Landowski recourt au texte de Proust, pour rechercher le lien de la sensation gustative avec un souvenir enfoui dans sa mémoire, ou encore à celui de Stendhal qui, dans sa pratique d'écriture, savoure « le plaisir pensif » de son « état d'absorption dans l'*examen* de ses propres impressions ». Pour notre part, nous comprenons que ce type de « plaisir pensif », producteur de sens et « objectivant » car engendré dans l'interaction avec l'objet, relève d'une compétence spécifique, esthétique, déjà évoquée plus haut, et qui caractérise :

(...) un fauteur de trouble : il n'aime jamais exactement ce qu'on aimerait qu'il aime. Mais s'il est ainsi, ce n'est ni parce que (comme l'ours) il ne se rend pas compte de sa non-conformité – au contraire il est éminemment lucide par rapport à ce qu'il est et à ce qu'il fait – ni parce qu'il a besoin de s'inventer (comme le dandy) un Ego artificiellement bâti en négatif par rapport aux attentes de son milieu. C'est parce qu'il est engagé dans une quête autonome de sens.

« Cette quête autonome de sens », qui consiste à désirer et à chercher à comprendre, présuppose une ouverture d'esprit, une motivation qui prend sa source dans la compétence d'être *disponible*. Selon la définition de Landowski, cette disponibilité consiste à se plier à un ordre de choses « qui ne lui appartient pas et qu'en toute rigueur il ne "crée" pas (car en tant que potentialité il lui préexiste) mais auquel il sait donner forme ». Dans le modèle proposé, ce profil est celui de « l'amoureux » dont la passion envers son domaine d'investigation – sa façon d'« aimer » définie en opposition à « posséder » – se réalise dans l'interactivité. En ce sens, son accomplissement est virtuel, soumis au geste de l'autre – geste qui n'est pas prévisible.

Le plaisir de lire nous intéresse pour sa double fonction. Il est à la fois l'objectif et le moteur de la pratique de lecture. L'effort de la lecture correspond à l'investissement affectif et intellectuel que le lecteur déploie pour s'approprier un texte. Nous postulons que celui-ci est indépendant de l'intérêt sémantique du texte.

Pour mieux comprendre ce point de vue, prenons l'exemple de la lecture d'un même texte lu sur des supports différents, comme *Alice au pays des merveilles* lu sur un album animé et lu sur une version interactive pour iPad. Il est plus aisé de rendre compte de la différence entre les efforts que des qualités sensibles et des propriétés intrinsèques mobilisées par le support. Il est important de préciser que l'effort et la valeur de la lecture sont de nature différente, bien que les paramètres de leur mesure s'expriment uniformément par la durée et la disponibilité du lecteur – inscrites toute deux dans le contexte de l'énonciation. Néanmoins, ce rapport entre effort et impact soulève la question du rapport au plaisir : celui-ci serait-il plus intense lorsqu'il est issu d'un effort plus important ?

4.2.4 La sensibilité du lecteur

Selon nous, le devenir de l'homme, son évolution, se réalise en interaction avec les objets qu'il invente, qu'il utilise et qui guident ses gestes tout en déplaçant les synapses dans son cerveau malléable. Du fait de sa complexité instable, il échappe à une observation sémiotique qui, en préférant l'objet, prétend qu'« il suffit que nous parlions d'un objet pour nous croire objectifs ». Néanmoins, l'étude plus approfondie de l'interaction dans la pratique de lecture nous confronte de plus en plus à la question des compétences réceptives du lecteur. Du côté de l'objet, l'argument, issu de nos analyses et des théories qu'elles mobilisent, en vient à valider nos hypothèses. Du côté du lecteur, nous n'avons désigné que deux sortes de disponibilités – temporelle et passionnelle – comme conditions d'une réception accomplie.

Dans le rapport entre les objets et les sujets, Landowski a conceptualisé deux tendances corrélatives du *goût*, chacune correspondant à deux postures fondamentales : le *goût de plaire* et le goût des plaisirs (*goût de jouir*). Dans le cas d'une interaction avec un objet, notre intérêt se limite au *goût* des plaisirs qu'il définit comme :

(...) la propension à rechercher certains états euphoriques qui dépendront directement des *qualités sensibles* des *objets mêmes* avec lesquels il peut entrer en relation. (...) Il s'agit donc de ce que nous appelons aujourd'hui des expériences esthétiques, en désignant par là une classe d'interactions dans lesquelles la

sensibilité du sujet (en tant que corps-sujet) se trouve mise à l'épreuve à la faveur d'une forme ou d'une autre de confrontation avec la matérialité des choses ou avec la présence charnelle d'autrui.³³⁷

Le goût et la sensibilité du sujet-lecteur renvoient à ce que nous avons nommé « compétence réceptive ». Ici, il s'agit de la « mettre à l'épreuve », non pas dans le sens d'« éprouver » mais dans celui de la « mesurer » et « l'évaluer ». Cette conception ouvre la possibilité du développement du goût, de sa transformation et, par là, elle rejoint l'effet de sens de la lecture, plus exactement le type « rupture ». Nous avons vu que la transformation se produisait dans et par l'interaction elle-même. Finalement, nous nous rendons compte que cet effet correspond à la définition que Landowski donne au concept du goût qui « se construit dans la confrontation, ou mieux, dans l'ajustement entre les *qualités sensibles* immanentes au monde-objet et la *compétence sémio-esthétique* des corps-sujets que la rencontre avec ces qualités met à l'épreuve »³³⁸.

Dans l'ajustement – ou l'interaction –, le lecteur éprouve une expérience esthétique extrêmement dynamique qui, en même temps, forme son goût et transforme son état passionnel. Il s'avère qu'aucune compétence particulière n'est requise. Le lecteur n'est pas à « proprement parler "inspiré" mais fondamentalement disponible, il se plie à un ordre de choses qui ne lui appartient pas et qu'en toute rigueur il ne "crée" pas (car en tant que potentialité il lui préexiste) mais auquel il sait donner forme »³³⁹.

D'après ces considérations, la dimension cognitive de la lecture semble secondaire face aux aspects sensoriels et sensibles. Pourtant, cet argumentaire vise précisément à mettre en évidence le rapport à l'écriture à travers la valeur sémiotique de sa matérialité. En effet, c'est la matérialité qui garantit les conditions nécessaires (présence et durée) à une réception durant laquelle le lecteur peut prendre son temps, prendre du recul et prendre du plaisir, sans risquer de perdre de vue le texte ancré sur les pages. Ce temps lui permet aussi de savourer les figures non verbales,

³³⁷ *Ibid.* p. 250-251.

³³⁸ *Ibid.*, p. 247.

³³⁹ *Ibid.* p. 292.

(...) de (se) dire (à soi-même ou entre soi) l'expérience sensible qu'on est en train de vivre, et par là de la rendre à la fois intelligible à soi-même et plus communicable à l'autre, cela, sans doute, est dans beaucoup de cas la meilleure manière de s'y rendre plus sensible (...) Dans tous les cas, l'aller et retour qui implique le processus réflexif – débrayage suivi de réembrayage – par rapport à l'éprouvé ne peut pas ne pas aboutir à renforcer le degré de présence du sujet à sa propre expérience, et par là à accroître la puissance des effets sensibles – plaisir mais aussi, éventuellement, douleur – qui s'en dégagent. En ce sens, s'il est vrai que la jouissance peut se passer de discours, c'est bien, en revanche, au point de rencontre entre sensation et signification, entre esthésie et sociabilité, et là seulement qu'elle trouve son épanouissement.³⁴⁰

Entre esthésie et sociabilité, entre les qualités sensibles et l'écriture, le livre imprimé apparaît comme un support adéquat pour une telle interaction humanisante. Sans perdre ses potentialités, il réaffirme au contraire ses propriétés, requises pour la réalisation de cette performance que nous nommons « art de lire ».

4.2.5 Le geste de l'attente

Les valeurs sensibles de l'objet sont des valences syntagmatiques qui n'entrent en jeu qu'après l'intervention corporelle du lecteur. Dans chaque exemplaire de notre corpus, c'est le geste qui permet d'actualiser et de réaliser les matériels potentiels du côté sensible de l'objet. Cette mobilisation – par une mise en mouvement – du faire passionnel intensifie l'interaction textuelle. Bien que nous ne puissions pas déterminer si le lecteur en prend conscience ou pas, selon notre hypothèse, cette intensification du faire a un impact décisif sur l'expérience vécue et le plaisir éprouvé par le lecteur lors de la réalisation. En même temps, elle consolide l'impact thymique et axiologique du côté intelligible – soit textuel – avec lequel l'interaction corporelle s'articule. Autrement dit, l'expérience corporelle (faire) se superpose à l'expérience intellectuelle (dire), les deux se rejoignant ainsi dans un processus de signification, pour arriver à une cohérence signifiante agréable ou désagréable (sentir) de la pratique réalisée.

Cette cinématique prévue par le projet artistique qui dynamise l'objet-livre en le mettant en action, en le rendant physiquement « interactif », le distingue du livre

³⁴⁰ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit. p. 225.

traditionnel dont le geste unique consiste en « tourner les pages ». Le lecteur n'a plus affaire à une reconfiguration esthétique et esthésique d'une édition imprimée, même richement « visuelle », dont il serait « le simple spectateur mais se trouve intégré dans une séquence passionnelle activée par la manipulation de l'objet »³⁴¹.

La pratique menée grâce à un ensemble de compétences linguistiques et physiques est une performance en soi. En tant qu'expérience, elle se réalise dans la durée. Il ne s'agit donc pas d'une pratique purement interprétative dans la mesure où le savoir-faire adéquat – des gestes produits en douceur, avec attention et patience – est une condition nécessaire à la réalisation. Il semble même que la compétence en actes soit la propre expérience dont l'objectif n'est pas une performance ultérieure mais se situe en elle-même. Autrement dit, la performance correspond à la mise en œuvre de la compétence, elle est la compétence en actes. Cette compétence réceptive est l'expérience même de la rencontre entre le sujet et l'objet. Son effet de sens est un ressenti complexe de plaisir esthétique, intellectuel et esthésique.

À partir de là, nous pouvons postuler que la pertinence sémiotique de la réception de l'œuvre se déplace dans le faire, qui prend son origine (le support) dans l'objet. C'est également le cas des objets quotidiens dont la dimension sémiotique – soit l'unité de leur forme et de leur fonction – se fonde sur leur factitivité. Cela pose la question de savoir si l'identité de l'objet de lecture est déterminée par les syntaxes de sa manipulation factitive. « Tourner la page » constitue bien le geste fondamental de l'identité objectale du livre mais aussi de la pratique de lecture.

Contrairement à la structure factitive des objets d'usage³⁴², celle des objets d'écriture est construite sur la complémentarité des parcours narratifs. Le parcours narratif de l'objet et celui du lecteur doivent être en interaction, complémentaires, symétriques, et leur progression se doit d'être simultanée ; sans quoi apparaît le risque d'un « malentendu ». Si le programme narratif du livre s'accomplit dans la réception, le fait d'être reçu – et nous savons qu'un livre non lu

³⁴¹ Audrey MOUTAT, « Les packagings : entre passions et esthésies », *Nouveaux Actes Sémiotiques. Analyses sémiotiques*, 2009. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=3153>.

³⁴² « Chaque relation factitive présuppose deux sujets hiérarchiquement distincts, un sujet factitif et un sujet de faire, tous deux dotés d'un propre parcours narratif » Michela DENI, « Les objets factitifs », *op. cit.*, p. 81-98.

est un livre mort – relève du programme narratif du lecteur qui réalise cette même réception. Certes, leur parcours est propre à chacun mais ces deux parcours ne sont ni indépendants ni totalement distincts.

D'une part, l'objet agit comme un manipulateur qui conditionne la ré-action du sujet. Celle-ci sera une réponse interprétative à l'action de l'objet, son effet de sens. Sur le plan modal, le livre passe du statut actantiel d'objet à celui de sujet sémiotique qui agit conformément à un objectif précis : reconfigurer l'état passionnel du sujet destinataire qui devient donc l'objet sémiotique de son action. Cet objet sera découvert lors de la lecture réalisée qui constituera une des interprétations possibles du programme virtuel proposé par le livre en tant que sujet sémiotique.

« De ce fait, il structure le processus d'action du sujet utilisateur en modifiant son programme narratif habituel [tourner la page], et de ce fait standardisé. La structure interne et la composition du packaging orientent le consommateur vers une séquence d'actions divergente de celle qu'implique un paquet cadeau standard »³⁴³. Le lecteur serait donc dans une posture de réception ouverte, il est en attente mais sans s'attendre à quelque chose de précis. Au fur et à mesure où il réagit à l'action de l'objet-livre, il anticipe, il émet des hypothèses qu'il valide ou invalide, qu'il ajuste à ce que l'avancement du procès réalise. « Virtuellement inscrit dans la structure de l'objet, ce nouveau processus d'action ne se réalise, en revanche, qu'à l'initiative du sujet »³⁴⁴. La réalisation de l'interaction se trouve alors soumise à la disponibilité et à la disposition du sujet. Cette implication nécessaire du lecteur est une composante majeure qui attire particulièrement notre attention.

« Le mode opératoire du déploiement passionnel » des livres de notre corpus révèle des similitudes avec celui que Moutat observe dans le cas de la boîte coroll. Un conflit de modalités (vouloir voir/vouloir savoir et ne pas pouvoir voir/ne pas pouvoir savoir) est à l'origine de l'état passionnel du lecteur. L'absence d'éléments textuels intensifie le conflit des modalités « car si les indices visuels et tactiles

³⁴³ Audrey MOUTAT, « Les packagings : entre passions et esthésies », *op. cit.*

³⁴⁴ *Ibid.*

permettent d'en apprendre davantage sur le contenu du paquet [du livre], ils décuplent les émotions du sujet et renforcent sa désirabilité pour l'objet »³⁴⁵. D'autre part, l'introduction des modes d'emploi et, plus généralement, de données méta-objectuelles – par exemple dans *Les migrants* –, conduisent à un effet opposé puisque leur fonction est de dépassionner le sujet en lui communiquant, de façon intelligible, des renseignements qui pourraient rester « secrets » et, en tant que tels, ils intensifieraient le potentiel passionnel de l'objet de lecture. Rappelons que, sans le mode d'emploi, le projet artistique risque de ne pas se réaliser. L'enjeu des créateurs se situe alors dans le dosage des renseignements, en fournir suffisamment mais pas trop non plus.

(...) l'« explosion » en corolle des bords de la boîte provoque une rupture dans le déroulement syntagmatique attendu, appuyée par un changement de tempo : la lente découverte du paquet est contrecarrée par une rapide dispersion des bords, qui « projettent » le cadeau hors de la boîte. L'actant bénéficiaire est alors interrompu dans son programme narratif d'ouverture, ce bondissement soudain ayant pour conséquence immédiate l'engendrement d'un second état passionnel, la surprise et l'étonnement.³⁴⁶

L'ouverture d'une page pop-up équivaut à ce type « d'explosion » en volume, qui surprend toujours, même après la répétition du geste d'ouverture. Tandis que le conflit de modalité s'installe dès que le lecteur soulève la page de couverture, le poids ralentissant l'ouverture le surprend. En effet, *croyant savoir* les sensations qui accompagnent une couverture de livre, le lecteur se heurte finalement à un nouveau « *ne pas savoir* » ouvrir comme d'habitude et « *ne pas savoir* » les raisons de cette nouveauté, d'où son étonnement. La progression de son parcours est ainsi ponctuée de nouveaux rebondissements. L'enchaînement des états de « *ne pas savoir* » l'habitue alors à s'attendre à une surprise et finit par le pousser à une recherche explicite de la nouveauté.

Les tensions internes dues au pliage, au tiret, à la volvelle et à d'autres figures cinétiques matérialisent cette *disposition affective* et le rôle modal du lecteur. Elles correspondent à l'attente impatiente, à l'excitation précédant l'ouverture. Il s'agit là de forces antagonistes au sein de l'énergie de la matière. Cette valeur tensile de

³⁴⁵ *Ibid.*

³⁴⁶ *Ibid.*

l'attente initiale est à la source de la succession des différents états passionnels. La possibilité de ce phénomène de surprise est ancrée dans la configuration technique de l'objet. Celle-ci inclut des séquences en mode virtuel, imprévisible. Au niveau de ses gestes, cela signifie que le lecteur ne peut prévoir ni les conséquences ni les effets de ceux-ci. Cela est particulièrement manifeste dans la lecture d'*Alice* de Sabuda. Or, ce procédé renvoie directement à la lecture de textes numériques dont le mode d'existence est virtuel.

L'attente ainsi renouvelée provoque-t-elle de l'excitation, de l'exacerbation ou de l'impatience chez le lecteur ? Ou, au contraire, apprend-il à patienter, à profiter de l'attente elle-même et à savourer ce temps qui dure, voire qu'il fait durer ? L'instant où l'attente cesse correspond à celui de l'actualisation ; le geste prend l'objet et le sort de son mode d'existence virtuel. L'inconnu qui surgit est intrinsèque à l'univers numérique dont les objets sont immatériels. Le lecteur-usager ne sait pas, il ne peut pas savoir ce que son geste produit. Bien qu'il ne sache pas la teneur de son geste, il sait qu'il ne sait pas. Du fait d'être systématique par chaque clic, la surprise peut alors devenir banalisée. En ce sens, l'effet de surprise est inhérent au mode virtuel.

La surprise qui survient dans un album animé est en mode potentialisé puisque elle se situe dans l'espace matériel du livre. Autrement dit, cet album est potentiellement un objet en papier, qui est déjà là mais encore invisible. Le déploiement de la surprise apparaît donc comme d'autant plus étonnant car celle-ci sort du connu qui est l'objet-livre, lui-même capable de surprendre par le surgissement d'une inconnue. L'effet que ce contraste entre connu et inconnu, entre potentiel et virtuel, produit, nous renvoie là encore à la matérialité des supports dans laquelle il s'enracine. Il s'avère que le rapport à l'attente change en effet d'un support à l'autre. La présence immobile que l'attente impose s'annule par l'enchaînement des gestes qui s'activent. Dans la pratique de lecture, le rapport à l'attente, et plus généralement au temps, est un paramètre fondamental, tant au niveau de l'investissement qu'au niveau de l'impact³⁴⁷.

³⁴⁷ Depuis quelques années, le mouvement « slow reading » divise les lecteurs américains. Sans connaître les arguments scientifiques de ce mouvement, nous citons un ouvrage controversé à ce

4.3 Art de lire

*La réalité, c'est ce qui refuse de disparaître
quand on cesse d'y croire.*

Philip K. Dick

Depuis toujours, la littérature offre des alternatives fictives à la réalité sans connaître aucune frontière en matière d'imagination. Auparavant, sa seule contrainte était la matérialité de l'objet d'écriture. Celui-ci communique de façon complexe tant au niveau de l'écriture qu'au niveau du support. L'écriture véhicule des effets intrinsèques à sa matérialité tandis que le support prend du sens au travers de ses paramètres physiques. Dès lors, il s'avère que l'objet-livre crée des conditions singulières qui l'identifient. À son tour, l'objet-livre identifie et caractérise la pratique dont il est le support. Finalement, il détermine les effets de sens que cette pratique produit dans l'interaction avec le lecteur. Dans une telle complexité des interactions d'ordre sensible et intelligible, il semble difficile, voire impossible, de cloisonner l'effet de sens de l'écriture elle-même. Notre approche pragmatique et matérialiste qui insiste sur la nature matérielle de l'écriture met en évidence cette impossibilité.

4.3.1 Ce que lire peut faire

La plupart des essais sur l'écriture étudient la problématique de la réception à la base de l'interprétation du texte, soit d'un point de vue linguistique et pédagogique, soit d'un point de vue critique et psychologique. Aucun de ces travaux ne semble faire cas du support. Ce manquement est d'autant plus manifeste que la matérialité de l'écriture y est pourtant un argument explicite. D'un côté, il est question de « matériau », d'« espace » et de « sensorialité ». D'un autre côté, ces études proposent des conceptions actives de l'acte de lire et l'action

propos. David MIKICS, *Slow Reading in a Hurried Age*, Cambridge (USA) : Harvard University Press, 2013.

est attribuée au texte. Ainsi, comme nous avons vu plus haut, pour Maurice Blanchot, lire c'est *laisser faire la lecture*.³⁴⁸

Dans ce « faire », la lecture se définit donc comme un séjour dans « l'espace littéraire » qui amène le lecteur à une certaine transformation, pour peu qu'il ne sache pas lire. Blanchot dégage le profil du lecteur : il *ne doit ni savoir ni vouloir* lire. Autrement dit, il ne doit pas vouloir *faire* mais plutôt *être* capable de *ne pas faire*. Ce statut d'être correspond à la conception de la réception comme un « séjour dans l'espace littéraire » auquel le lecteur doit céder. Cette disposition complexe semble configurer une structure modale dans laquelle le lecteur apparaît comme un sujet de l'être, tandis que l'œuvre constitue un sujet du faire. Aussi intéressante soit elle, cette approche interactive de la lecture ignore complètement le côté matériel de l'acte de lire.

Pour sa part, Roland Barthes transmet dans son écriture le plaisir du texte procuré par les aspects matériels de celui-ci. Le matériau est le langage et la lecture doit laisser faire les mots :

(...) on survole, on enjambe certains passages, on saute sans vergogne et impunément les descriptions ennuyeuses mais cette précipitation se passe "dans l'ordre" : il y a opposition de ce qui est utile à la connaissance du secret et ce qui ne l'est pas. (...) C'est une faille issue d'un simple principe de fonctionnalité ; elle ne se produit pas à même la structure des langages, mais seulement au moment de leur consommation ; l'auteur ne peut la prévoir : il ne peut vouloir écrire *ce qu'on ne lira pas*.³⁴⁹

La liberté du lecteur n'a pas d'entrave. Sa lecture plurielle est d'autant plus possible qu'il se déplace dans le texte selon son envie et son rythme. Tantôt il survole, saute des passages, tantôt il s'attarde sur d'autres. Le texte est un espace à la fois matériel et sensible. Selon notre approche du rapport à l'écriture, l'analyse de Barthes est d'une grande pertinence car elle met en évidence l'effet de sens que l'objet textuel produit par son plan d'expression sur la pratique de lecture. Sans le nommer, Barthes envisage l'acte de lire comme une interaction textuelle – conception à laquelle nous adhérons.

³⁴⁸ Maurice BLANCHOT, *L'espace littéraire*, op. cit. p. 256.

³⁴⁹ Roland BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, 1973, p. 82-88.

Barthes fait honneur au langage, à sa *façon d'être*, autrement dit, à son plan d'expression. Il développe également la *façon de faire*, plus exactement la façon de lire du lecteur. Autrement dit, Barthes explicite très clairement que telle *façon d'être* conduit à telle *façon de faire*. Paradoxalement, dans l'interaction textuelle qu'est la lecture, c'est le texte sémantiquement le plus riche en actions narratives qui propose le moins d'articulations dynamiques au niveau des évocations que la réception peut susciter. À l'inverse, le texte plus riche en descriptions sensibles, apparemment plus « passif » du point de vue sémantique, il laisse le temps au lecteur de s'installer dans une interaction entre le texte et sa mémoire.

La matérialité du langage touche également le lecteur sensible qu'est Greimas tel qu'il se décrit lui-même dans *L'Imperfection*. Ici, lire c'est *se laisser faire*, se laisser absorber et devenir un sujet absorbant.

Installé dans son fauteuil favori, [...] il laissait sa main gauche caresser de temps en temps le velours vert [...] Il jouissait du plaisir presque pervers de s'éloigner petit à petit, ligne après ligne, de ce qui l'entourait, tout en demeurant conscient que sa tête reposait commodément sur le velours du dossier élevé, que les cigarettes restaient à la portée de sa main et qu'au-delà des grandes fenêtres le souffle du crépuscule semblait danser sous les chênes.³⁵⁰

L'esprit du lecteur – du texte dans le texte – se laisse absorber par les lignes, toute comme son corps par le fauteuil. Il devient l'interface sensible entre le texte, le velours du fauteuil et les veloutes de cigarette. *Il jouissait du plaisir* multiple d'entrer dans l'univers promettant une rencontre du doux contact tactile de son appui, du goût et du parfum familier du tabac. Dans ce contexte, le sujet-lecteur cumule les sources de sensations agréables qui s'associent pour créer un effet global propre à ce moment de lecture. Autrement dit, il s'agit d'un plaisir, à la fois d'ordre intellectuel et d'ordre sensible. Sans nul doute, c'est par le biais de la matérialité, par le plan de l'expression « plastique » du texte, que l'effet « sensoriel » se produit auprès du lecteur, en suscitant chez lui des souvenirs d'origine sensorielle. À en croire les neurologues, ces sensations associées à la

³⁵⁰ CORTAZAR, Julio, *Continuité des parcs*, in Les armes secrètes, cité en italique in Algirdas Julien GREIMAS, *De l'imperfection*, op. cit. p. 57.

perception sont susceptibles de resurgir de façon associée³⁵¹. Le lecteur est pris dans une sorte d'arrêt sur image qui permet que son regard passe, repasse sur les figures, qu'il s'imprègne, qu'il sente et ressente l'éternité sensible des détails décrits. Finalement, le lecteur de Greimas semble se perdre entre l'atmosphère de l'univers lu et ses réminiscences qui entrent en interaction à travers lui. C'est là une performance de l'objet textuel – performance qui ne pourra se réaliser sans certaines conditions assurées par ses qualités sensibles. Ces conditions sont là, dans le texte, et leur actualisation nécessite la contribution du lecteur. Autrement dit, cette performance dépend également de certaines compétences réceptives du sujet. Concrètement, comment cela peut-il se passer ? Que faut-il pour que le lecteur soit bien disposé et réceptif ?

La dissolution du sujet marque la transformation fondamentale de la relation entre sujet et objet ainsi que l'établissement d'un nouvel « état des choses » ... qui va de pair avec un nouvel « état des âmes ». Le texte descriptif semble effacer les limites du temps, capable d'évoquer des fragments du passé sur un fond de contemplation, hors du temps réel. C'est bien l'ambiguïté – nommée *imperfection* par Greimas – que cette réception accomplit. Selon la règle de la concordance des temps, en français, « l'imparfait » est utilisé pour exprimer un présent dans le passé, un acte en train de se dérouler.³⁵² Alors, cette *imperfection* d'un acte non achevé peut être grammaticalement confirmée, soutenue et exprimée. Nous l'interprétons donc comme un acte présent non achevé, un présent imparfait.

4.3.2 Ce que lire peut devenir

Pour conclure ce tour d'horizon des théories de la réception, nous souhaitons citer une autre lecture, celle de l'icône *Trinité* d'Andreï Roublev réalisée par Jean-Marie Floch³⁵³ :

Qu'est-ce que la sémiotique peut apporter à l'ensemble déjà imposant des lectures, des interprétations et des commentaires que, depuis le début du XVe siècle, *l'icône de la Trinité* d'Andreï Roublev – une des œuvres les plus fameuses de l'art

³⁵¹ Régine ZEKRI-HURSTEL, *L'alphabet des cinq sens*, Paris : Laffont, 2006.

³⁵² Par exemple : Elle m'a dit qu'elle aimait lire. Je lisais quand il est entré.

³⁵³ Jean-Marie FLOCH et Jérôme COLLIN, *La lecture de la « Trinité » d'Andreï Roublev*, op. cit.

byzantin – a suscités. (...) Première légitimation, la sémiotique va pouvoir s'attacher ici à comprendre l'originalité d'une image « écrite » qui n'est pas à « lire », et qui oppose à la « lecture de l'image » sa « présence ». (...) Ici donc, "vision" est synonyme de « participation ». ³⁵⁴

Pour nous, sa lecture, transcrite par Jérôme Collin, représente aujourd'hui l'aboutissement des approches sémiotiques du sensible. Bien qu'il s'agisse d'une lecture d'image, il nous semble que le processus mis au point par Floch, basé sur la présence et la participation à l'œuvre, peut qualifier toute réception « idéale », qui réunit une œuvre au summum de sa performance avec un lecteur à la hauteur de ses compétences réceptives. Remarquons la justesse de l'expression « image écrite », dans la mesure où, en russe, l'acte désignant la peinture (« peindre un tableau » et en particulier une icône) se traduit par le verbe « писать » qui veut dire « écrire ». La prise en compte de cette conception russe de l'activité de Roublev contribue en partie à la justesse de sa lecture.

Floch envisage la « lecture » de ce qu'il appelle un « texte visuel » comme la mise en scène d'un face à face, l'opportunité d'une interaction discursive et tendue entre le sensible et l'intelligible, le perçu et le nommé. Il propose de distinguer l'étude de l'énoncé de celle de l'énonciation – qui correspond, dans son cas, à la vision. Sa démarche sémiotique consiste ainsi à explorer l'articulation dynamique entre la praxis et son objet. Selon lui, la réception de l'œuvre – en l'occurrence, l'icône – est un phénomène sensible, direct, positif et actif, qui implique une interaction discursive émanant de la simple présence de l'icône. L'acte de réception en soi – la lecture – correspond à la contemplation de l'icône, comme si l'observateur « participait à la scène ». Dans cette conception de la réception en tant qu'« être présent à l'objet », on retrouve la métaphore du « séjour dans l'espace littéraire » développée par Barthes et Blanchot.

La présence de l'œuvre se manifeste par les qualités sensibles de celle-ci et, notamment, par sa puissance visuelle. Selon Floch, une qualité sensible – dans le cas de cette icône, il s'agit surtout de la couleur – est capable de dégager « un

³⁵⁴ *Ibid.* p. 108-110.

enseignement intelligible, c'est-à-dire dépasse les réalités matérielles, pour se rapprocher du divin qui est au-delà de toutes les qualités sensibles »³⁵⁵.

« L'analyse sémiotique prend comme hypothèse que l'icône n'est pas un simple système de communication par signes et symboles, mais bien un système de signification, un lieu où se joue l'expérience de sens »³⁵⁶. En tant que système original semi-symbolique, il intègre plusieurs voies interprétatives superposées et une seule lecture, ou une succession de lectures, laisserait échapper quelque chose de la cohérence globale de l'icône. Autrement dit, sa réception satisfaisante nécessite une lecture synchrétique, c'est-à-dire composée de plusieurs lectures simultanées. En définitif, il s'agit de réaliser la signification cohérente de plusieurs registres sémiotiques. Ce type de co-énonciation réalise l'indicible passage du sensible à l'intelligible à travers l'interaction de modalités. C'est la raison pour laquelle, dans notre étude, nous nous référons à cette analyse de Floch. Selon nous, ce concept signifie que la réception ne se limite pas à quelques interprétations déterminées mais se produit toujours en interaction avec le sujet qu'elle englobe.

D'autre part, cette conception inscrit l'objet et le sujet dans l'(inter)action de la perception qui conduit au processus de la signification. La perception se fonde sur les expériences sensorielles éprouvées lors de la praxis qui consiste, donc, à interagir avec l'objet. À ce niveau matériel, la réception se réalise par et dans l'interaction corporelle, notamment à travers le geste. Rappelons, comme le dit Leroi-Gourhan, que le geste dicté par l'objet précède la parole avant de la succéder. L'étude de la production du sens ne peut donc pas négliger ce rapport dynamique mais, comme le rappelle Greimas, elle doit chercher à « resémantiser la vie en changeant "les signes en gestes" »³⁵⁷.

Engagé dans le questionnement sur l'interprétation du sensible en intelligible, Floch ouvre deux perspectives d'analyse. L'une s'oriente vers le *sens* de l'œuvre, l'autre vers *la qualité du regard* qu'elle sollicite. Il met ainsi en correspondance la présence de l'icône avec sa performativité. En même temps que la présence

³⁵⁵ *Ibid.* p. 183.

³⁵⁶ *Ibid.* p. 178.

³⁵⁷ Algirdas Julien GREIMAS, *L'imperfection*, Pierre Fanlac, Périgueux : Pierre Fanlac, 1987.

s'impose avec ses qualités sensibles données, son effet se reflète dans le regard de celui qui l'observe. Il s'agit là d'un contact visuel, d'un « face à face ». Floch termine son analyse en présentant l'effet de sens comme une « divinisation de l'homme par la contemplation esthétique ». De ce fait, il intègre ainsi l'homme contemplateur dans l'énoncé même. La réception est sublimée dans une communion spirituelle et la signification est une transformation qui ne passe pas par l'interprétation. Floch cherche à mettre en mots l'indicible puissance performative de la plasticité matérielle – en particulier celle de la couleur -, d'une œuvre face à laquelle le sujet ne peut que *se laisser devenir*.

Quels enseignements tirons-nous de ces essais pour notre étude du rapport à l'écriture ? L'effet de l'écriture ne peut se produire qu'à la lecture. La lecture est une pratique interprétative et interactive entre l'objet de lecture et le lecteur. L'objet de lecture déploie ses effets de sens au niveau de son plan d'expression. Le lecteur, quant à lui, reçoit les effets au niveau de ses compétences réceptives. Leur interaction se réalise dans certaines conditions spatio-temporelles. Nous constatons notamment que, chez les quatre auteurs, la réception de l'œuvre est synonyme de plaisir dans la réception. Bien que Floch ait analysé une œuvre « sensible », nous nous sommes intéressés au rapport entre l'œuvre et la réception et non au type de l'énoncé.

Par ailleurs, chacune des analyses fait état de points de vue différents. Elles sont respectivement axées sur l'œuvre, l'action du lecteur, l'action de l'œuvre et l'interaction avec l'œuvre. Chacune envisage la réception dans son rapport à l'espace-temps, en tant que séjour, action, dissolution ou encore présence. Pour autant, toutes coïncident sur le fait que la performance de la réception dépend des qualités sensibles de l'objet de lecture, de la qualité du regard réceptif du lecteur et d'un facteur temporel exprimé par la durée.

4.3.3 Lire comme un artiste

Afin de proposer un statut spécifique à la réception optimale de l'œuvre, nous chercherons à valider sa nature artistique. Il faut avant tout noter que, contrairement au caractère productif de l'ensemble des pratiques artistiques, dans

le cas de la lecture, il s'agit d'une pratique réceptive dont l'aspect productif relève de l'ordre interprétatif et expérientiel. Nous disposons d'un schéma tensif, élaboré par Alessandro Zinna, qui représente la relation entre la quantité et la qualité produites en termes d'unicité-reproductibilité ainsi que la nature de la fabrication – manuelle ou mécanique (Figure 45. Relation tensive entre reproductibilité et mode de production (Alessandro Zinna)).

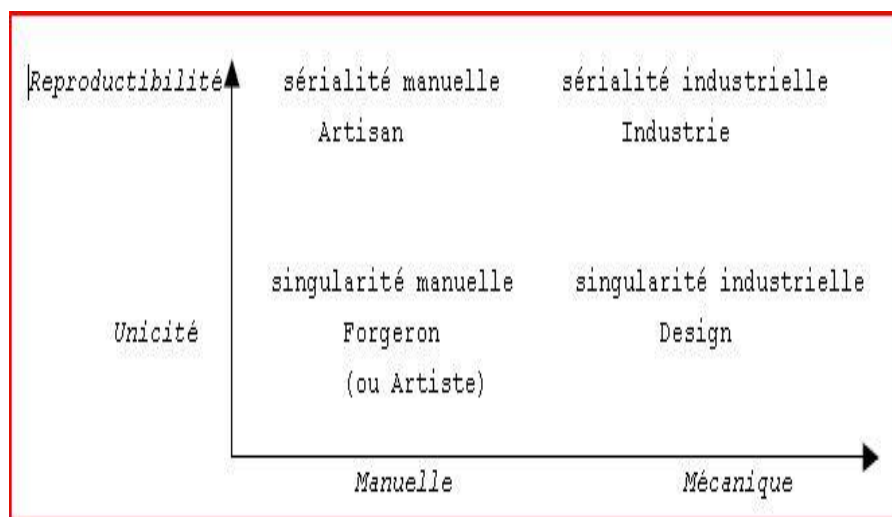


Figure 45. Relation tensive entre reproductibilité et mode de production (Alessandro Zinna)³⁵⁸

Le type de lecture « plongée » est décrit comme une interaction accomplie entre le livre et le lecteur. En admettant le caractère « artistique » de la lecture, ce type de lecture se définit par l'aspect unique et « manuel » de sa pratique. En sachant que l'efficacité et la productivité économique sont les plus faibles dans ce type de production, nous pouvons également le décrire comme celui qui exige la plus longue durée et le plus d'attention ; exactement comme on imagine la pratique artistique.

La valeur n'étant plus alors conçue comme d'ordre purement économique mais par exemple esthétique, éthique ou d'une manière générale « humaine » sinon existentielle, elle n'est plus placée exclusivement dans le produit (final et fini) et n'est donc pas à attendre après le travail, comme sa récompense, mais à

³⁵⁸ Ce schéma nous a été gracieusement transmis par l'auteur de la version numérique traduite en français du chapitre 2. de Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura, teoria del linguaggio e ipertesti*, op. cit.

rechercher dans la qualité du "travail" même, vu comme processus à la faveur duquel se noue entre sujet et objet une interaction non pas entièrement programmée mais dynamique et en quelque mesure créatrice, quelle que soit la nature de ce que leur co-opération peut produire.³⁵⁹

Les paramètres de « la qualité du travail » désignent la lecture « plongée ». Ses principaux déterminants sont le texte descriptif et son effet introspectif, qui convergent tous deux dans *une façon d'être* à l'œuvre. Il s'agit en effet davantage d'une *façon d'être* à l'œuvre que d'une *façon de faire* avec l'œuvre. Le rapport contemplatif au texte s'établit grâce à la disponibilité et aux qualités sensibles du support qui découlent de sa matérialité. Cette dernière ne s'épuise pas dans sa seule pérennité en tant qu'espace littéraire mais comporte au contraire un grand nombre de valeurs axiologiques. Cela dit, au vu de l'envergure philosophique et épistémologique de ces valeurs, leur discussion dépasse tant nos compétences que le cadre de cette étude.

4.3.4 L'objet d'art

Pour reprendre Jean-Marie Floch, les savoir-faire sont dans le couteau et non dans l'utilisateur. Cet auteur envisage une répercussion de l'effet de ce *faire*, impulsé par l'objet, sur la façon de faire, la façon d'être et, *in fine*, sur toute la culture.

Il est ainsi légitime, selon nous, d'imaginer que la manche de couteau est en fait prolongé par une certaine façon de faire, et que celle-ci témoigne, *in fine*, d'une certaine façon de vivre et d'être. En abordant les choses de cette manière, on se donne à analyser les relations entre la forme et la fonction du couteau. Et l'on vise, au-delà, à identifier sinon une culture – c'est peut-être un grand mot, en l'occurrence – du moins une forme de pensée et un mode particulier de contact entre soi et le monde.³⁶⁰

Cette conception fondée sur le rapport du tout avec sa partie et vice versa est reprise dans le modèle des niveaux de pertinence sémiotique élaboré par Fontanille³⁶¹. De notre côté, notre recherche distingue deux natures d'écritures selon le mode d'existence de leur support : analogiques et numériques. Ceci nous a permis de constater que le texte imprimé sur papier ne se lit pas de la même façon

³⁵⁹ Algirdas Julien GREIMAS, *De l'imperfection*, op. cit.

³⁶⁰ Jean-Marie FLOCH, *Identités visuelles*, Paris : PUF, 1995, p. 183.

³⁶¹ Jacques FONTANILLE, *Pratiques sémiotiques*, op. cit.

que le texte électronique car leurs qualités sensibles, présentes à la perception et à la réception, divergent. Il s'avère évident que le chemin de la pratique de lecture varie selon « la double vie » de son objet textuel. Il s'agit, en effet, de la confrontation de deux types d'existence, l'une ontologique et matérielle, l'autre phénoménologique et immatérielle. La nouvelle théorie du langage mise en œuvre par Zinna se base aussi sur cette distinction fondamentale³⁶². Dans ces conditions, la comparaison des deux univers semble perdre sa pertinence ; ils ne se comparent pas. Cependant, il est important pour nous de formaliser les avancés de notre étude sur chacune des pistes qui se dégagent de ce constat.

Avec cet objectif de formalisation, nous proposons d'attribuer un statut particulier à cette interaction spécifique qu'est la pratique de lecture relevant du type « plongée ». Nous proposons de l'entendre « comme art de faire. « L'art » consiste, autrement dit, à élever l'utilisation programmée des choses à la hauteur de pratiques d'ajustement créatrices de sens, qui, tout en respectant la signification fonctionnelle des objets, la dépassent »³⁶³.

Dans la diversité des pratiques (apprentissage, art de faire, utilisation, routine) proposée par Landowski, l'art de faire rend hommage à l'objet. Dans sa définition, nous retrouvons les caractéristiques de la lecture « plongée ». Il s'agit d'un type de pratique qui s'épanouit dans l'expérience, en permettant à « l'artiste-lecteur » de savourer aussi bien les qualités plastiques du livre que la dissolution dans l'interprétation qu'il fait du texte. Le lecteur fait ainsi honneur à l'objet-livre.

Au sujet de ceux qui pratiquent cet art, en fonction de leur *goût*, Landowski indique quatre degrés de compétence que – dans une optique pédagogique des savoirs de base³⁶⁴, tels la lecture et l'écriture – nous proposons d'appeler « savoir-faire ». « Pour le novice comme pour le virtuose, le sens vient aux choses à la faveur d'une véritable dynamique interactionnelle déployée, pour le premier, à des fins didactiques dans le cadre d'exercices d'apprentissage, et pour le second à des fins

³⁶² Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura, teoria del linguaggio e ipertesti*, op. cit.

³⁶³ Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », op. cit.

³⁶⁴ Nous nous référons aux travaux de Jacques Fijalkow qui désigne la lecture-écriture comme « savoir-faire ». John DOWLING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat, 1984 ; Jacques FIJALKOW, *Mauvais lecteur pourquoi ?*, Paris : PUF, 1986.

créatrices dans le cadre de praxis heuristiques »³⁶⁵. En revanche, entre ces deux extrêmes, le lecteur moyen – qui, selon Blanchot, correspond à « l’homme qui sait lire » – risque de vouloir lire une signification figée, vouloir « comprendre ce que ça veut dire ». L’expert – qui pourrait être le critique ou le scientifique – risque de perdre la valeur créatrice de sa pratique, du moment où celle-ci, parfaitement mise au point et maîtrisée, se fige en un geste programmé d’exécution.

La posture de l’apprenti-novice et du virtuose « aristocratique » correspond à la double possibilité de la pratique de l’art de lire. C’est une posture de découverte et d’ouverture à la transformation ; elle y est même vouée. Cette posture a pour l’objectif le développement de cette compétence sensible. Et ce développement consiste en l’expérience interactive elle-même, en son renouvellement. Pratiquée ainsi, cette expérience est une situation formative, éducative. L’objet de cette situation peut aussi bien être d’ordre physique (dits, apprentissages techniques et professionnels) que d’ordre intellectuel (dits, enseignements généraux). Les processus et leurs enjeux se retrouvent dans ce même type d’interaction. L’importance du langage dans les expériences sensibles et l’importance des expériences sensibles éprouvées dans les pratiques langagières se dynamisent alors de façon réciproque.

À l’instar de ce que Landowski dit au sujet de l’apprentissage d’un savoir-faire, la lecture peut idéalement se caractériser par l’acte « de découvrir, ou mieux, de construire le sens d’une chose inconnue, absolument étrangère et tout à fait énigmatique, qui, avant de lui servir, lui demanderait de la comprendre »³⁶⁶. Certes, chaque instant de lecture ne deviendra pas « la madeleine de Proust » mais chacun de ces instants est une madeleine potentielle, reçue différemment par chaque lecteur en fonction de ses compétences réceptives. Le mot-clé qui semble se dégager de ces paramètres se situe justement du côté du lecteur : il s’agit de « l’attente ». Cette fois, nous entendons par « attente », non pas l’horizon d’attente du *Lector in fabula* mais plutôt une attente temporelle, teintée de patience.

³⁶⁵ Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *op. cit.*

³⁶⁶ *Ibid.*

« N'espérez pas vous débarrassez des livres » disent Umberto Eco et Jean-Claude Carrière³⁶⁷. En effet, l'objet de lecture s'avère être un support attachant qui répond au désir et le consolide, il constitue la volonté de tendre vers des savoirs sans renoncer aux saveurs, comme nous y invite Barthes à la fin de sa *Leçon inaugurale*³⁶⁸. Si, selon Greimas, nous sommes condamnés au sens, pour reprendre Michel Serres, nous sommes condamnés à devenir intelligents, et Bachelard y voit une intention. « Il y a en l'homme une véritable volonté d'intellectualité. On sous-estime le besoin de comprendre quand on le met (...) sous la dépendance absolue du principe d'utilité »³⁶⁹.

À la fin de son dialogue avec *Siloë*, l'œuvre de Rupnel – le poète des sciences à la barbe blanche – résume clairement la fonction du livre en exprimant simplement son rapport à cet objet de papier. « On retrouve le livre, comme on se retrouve en rentrant en soi-même. Si vous le contredisez, il vous répond. Si vous le suivez, il vous donne une impulsion. Il est à peine fermé que renaît déjà le désir de le rouvrir. Il s'est à peine tu que déjà un écho s'éveille dans l'âme qui l'a compris »³⁷⁰.

4.3.5 Comprendre l'art numérique

La production de l'acte d'écrire est évidemment une écriture visible, phénoménologiquement perceptible, qu'elle soit matérielle ou immatérielle. Pour sa part, la production de l'acte de lire est bien sûr invisible. Or, les pratiques numériques semblent remettre en question les frontières entre écriture et lecture ainsi qu'entre geste corporel et geste cognitif. Il nous semble que cette hybridation manifeste – observée dans les qualités sensibles des supports conduisant à la nouveauté des pratiques contemporaines – transforme également le regard de l'observateur. La nouveauté se situe dans le regard qui est porté sur l'œuvre d'art en général et/ou dans celui que celle-ci suscite. Autrement dit, il s'agit de nouveaux rapports aux choses, y compris aux œuvres dont la création intègre l'outil

³⁶⁷ Jean-Claude CARRIÈRE et Umberto ECO, *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, op. cit.

³⁶⁸ Roland BARTHES, *Leçon inaugurale*, Paris : Seuil, 1978.

³⁶⁹ Gaston BACHELARD, *La psychanalyse du feu*, Paris : Gallimard, 1949, p. 9.

³⁷⁰ Gaston BACHELARD, *L'intuition de l'instant*, Paris : Stock, 1992, p. 100.

technologique. « Hybride de *hardware* et de *software*, l'informatique est une techno-logie au sens premier de ces termes, un mixte de *tekhné* et de *logos* »³⁷¹.

Les premières œuvres de « l'art algorithmique »³⁷² réalisées avec des outils informatiques datent des années 1960. Suite aux progrès vertigineux de cette technologie, l'usage des appareils électroniques s'est généralisé, voire domestiqué, au cours des vingt-cinq dernières années. Le phénomène de technologisation touche les arts contemporains en général – photo, cinéma, musique, spectacles vivants, arts plastiques, etc. – qui exploitent de plus en plus les procédés techniques générés par le médium numérique. Ils intègrent des images de synthèse, des dispositifs interactifs, des multi- et hypermédia ou encore des liens en réseau et, en même temps, ils se transforment à leur contact. Dans cette transformation, qu'est-ce qui fait rupture et qu'est-ce qui fait continuité avec les objets, les supports, les fonctions et les pratiques ?

La technique n'agit pas en proposant des idées, des visions abstraites, elle agit sur la perception. Directement quand elle procure aux artistes des moyens de figuration, telle la photographie, dont les répercussions sur la peinture furent très importantes, mais aussi indirectement, en modifiant l'habitus perceptif des sociétés dans lequel s'enracine une bonne partie des pratiques artistiques et culturelles.³⁷³

La dialectique entre perception et production conduit à des bouleversements profonds et radicaux dans les modes de diffusion, de conservation des œuvres mais aussi dans le rapport entre l'art et la science. Il semble impossible de faire l'inventaire et le classement des œuvres. Couchot parle de « technique de simulation », c'est-à-dire des procédés qui combinent les modes réels – ce qui peut être fait en analogique – et les modes simulés du numérique.

Sylvie Couderc définit ce rapport de la façon suivante : « Nous vivons à l'heure de la domestication généralisée [des appareils] et des artistes s'attachent de leur côté

³⁷¹ Edmond COUCHOT et Norbert HILAIRE, *L'Art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*, Flammarion, Paris : Flammarion, 2003, p. 27.

³⁷² À titre d'exemple, nous renvoyons au site de Vera Molnar, l'une des pionnières de l'art assisté par ordinateur : <http://www.veramolnar.com/>

³⁷³ Edmond COUCHOT et Norbert HILAIRE, *L'Art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*, Flammarion, Paris : Flammarion, 2003, p. 33.

à pacifier, au moyen d'objets et d'actions, la production artistique en développant une culture d'usagers dite citoyenne ou de proximité »³⁷⁴. Elle cite Wim Delvoye, un artiste belge pour qui :

L'art est confronté à quantité de médias, beaucoup plus populaires que lui. C'est la raison pour laquelle l'artiste ne peut plus se cacher dans l'atelier en pensant que l'art est seulement une affaire de spécialistes. Avec le 3^e millénaire il faudra cesser de se demander ce qui est de l'art et ce qui n'en est pas. Ça nous sera devenu totalement indifférent et ça c'est nouveau.³⁷⁵

La confrontation du corps humain empirique à des figures mécaniques produit des figures inédites à partir d'éléments hétérogènes. En même temps, la tension entre mécanique et vivant est réalisée par la dissolution du corps qui entre dans l'univers mécanique, dans lequel, d'une certaine façon, il s'homogénéise. D'après les artistes³⁷⁶, cette hybridation est rendue possible par la technologie numérique et, notamment, par son aspect virtuel. Le virtuel est entendu comme mode d'existence propre au programme, au projet, en tant que condition de l'œuvre. Le virtuel « détermine le caractère tactile et processuel de l'œuvre : chaque inflexion de la forme peut être perçue comme une solution singulière, topologique, locale. C'est donc en particulier un concept déterminant pour les arts du mouvement, cinéma et danse, qui se fondent sur une appréhension tactile de l'espace »³⁷⁷. Il nous semble que le rôle du geste est celui de l'opérateur syntaxique. Dans l'espace numérique, tout comme dans le monde analogique, le choix des matériaux et de leur assemblage prend son origine dans l'idée et dans le geste. Ce type de création relève d'un processus de montage, comme le souligne Zinna³⁷⁸.

Les recherches réalisées par Véronique Fabbri sur la construction du mouvement et l'utilisation des techniques numériques en chorégraphie nous éclairent sur la fonction sémiotique du geste. Le geste du danseur est virtuel et invisible. Il devient visible par le mouvement qu'il engendre et qu'il dessine dans l'espace. Ce geste est

³⁷⁴ Sylvie COUDERC, « Art domestique et vie appareillée », in *L'art au temps des appareils*, Paris : L'Harmattan, 2005. p. 76.

³⁷⁵ *Ibid.* p. 74.

³⁷⁶ Un autre ouvrage de référence : Jean-Louis DÉOTTE, *Appareils et formes de la sensibilité*, Paris : L'Harmattan, 2005.

³⁷⁷ Sylvie COUDERC, « Art domestique et vie appareillée », *op. cit.* p. 102.

³⁷⁸ Alessandro ZINNA, *Le interfacce degli oggetti di scrittura, teoria del linguaggio e ipertesti*, *op. cit.*

également celui de l'utilisateur qui opère des choix pour actualiser des liens hypertextuels afin de rendre visible le prochain syntagme de sa lecture. C'est là une nouvelle conception du sens qui semble échapper à la structure matérielle. Autrement dit, l'analyse se cherche.

L'homogénéisation du langage numérique se traduit par et dans une pratique de l'art interactif, traversant le champ des arts technologiques, de l'art cinétique et de l'art virtuel³⁷⁹. Il s'agit d'un acte créateur qui procède à un montage et produit un objet interactif, une œuvre entièrement ouverte. Cette pratique artistique implique un chemin quintuple : connectivité, immersion, interaction, transformation et émergence. La nouvelle conception de la création artistique et les procédés qui la caractérisent – y compris son langage – indiquent une nouvelle manière de produire du sens. L'artiste estime que ce changement de paradigme culturel représente des passages qu'il résume de la façon suivante :

- de la réception à la négociation,
- de la représentation à la construction,
- de l'herméneutique à l'heuristique,
- du contenu au contexte,
- de l'objet au processus,
- de la perspective à l'immersion,
- des figures/terrain au modèle
- de la réalité observée à la réalité construite.

Nos observations convergent avec ces propositions. En effet, chacun des passages caractérise le caractère mouvant et ouvert de l'univers interactif où liberté va de pair avec labilité. Pour le dire autrement, l'infinité des possibles rime avec la possibilité de l'infini. Or, ces conditions ne semblent pas permettre la réalisation des différents types de lecture, tels que nous les avons envisagés dans le schéma tensif.

Dans le cas du récit interactif, le renouvellement des frontières du document numérique entraîne un effacement de certaines frontières du dispositif narratif. Donner au lecteur la possibilité de jouer le rôle d'un personnage, c'est basculer d'une histoire racontée à une histoire à vivre. Demander au lecteur de co-

³⁷⁹ Frank POPPER, « De l'art cinétique à l'art virtuel », *Leonardo. OLATS*, 2009. URL : <http://www.olats.org/pionniers/textesessais/artCinetiqueArtVirtuel.php>.

construire l'histoire qu'il est en train de «réaliser», c'est lui demander à la fois de *faire croire* et de *croire* en lui-même. Il s'agit là d'opérations cognitives opposées, tout comme dans le cas de l'écriture, objectivant, et de la lecture, subjectivant. Du fait que le support de ces opérations soit le jeu des opérations lui-même, qui est immatériel et cognitif, l'abstraction n'a d'autres limites que le programme algorithmique de l'œuvre.

Cette évolution du rôle du lecteur est déjà connue dans le livre imprimé. De toute évidence, elle a été limitée par la matérialité du support. Un exemple souvent évoqué est celui d'Italo Calvino qui, dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, a tenté de faire du lecteur un personnage du livre, en l'engageant dans un jeu de confusions entre personnage, narrateur et lecteur. En 1971, il a été confronté aux limites de la page, c'est pourquoi il a dû jouer lui-même tous les rôles. Ce même principe est inscrit dans les *Romans dont vous êtes le héros* dont le fonctionnement ludique détermine le genre : livre-jeu³⁸⁰. Avant de passer au support informatique, ces histoires à créer ont eu un certain succès dans les années 1970-1980. Tant dans leur version imprimée que dans leur version numérique, elles se construisent selon des règles de jeu bien précises et ont souvent recours à l'usage de deux dés qui incarnent «le coup de chance», autrement dit, l'aspect aléatoire. La multilinéarité version papier consistait en des paragraphes numérotés, à la fin desquels le lecteur pouvait choisir lequel serait le suivant. Les romans interactifs numériques s'apparentent aussi aux jeux-vidéo, à la différence près que le langage des premiers est principalement verbal. Pourtant, selon leur propre expression, ils se « jouent » plus qu'ils ne se « lisent » pas³⁸¹.

³⁸⁰ À titre d'exemple, nous proposons quelques sites de ce type de livres-jeux : <http://www.pragmatice.net/roman/> ; <http://heros.ws/> ; <http://gamebook.free.fr/>

³⁸¹ En 2010, Alexandre Jardin s'est lancé dans la rédaction d'un feuilleton interactif, proposé sur téléphone portable, ordinateur ou tablette. Cette fiction numérique, produite par Orange, a été disponible en ligne pour une durée déterminée, ce qui lui a conféré un statut de performance, de projet littéraire expérimental. « On tente d'inventer un genre narratif qui n'existe pas. La nouveauté est que je vais pouvoir raconter des histoires en temps réel. Quand les héros vivront quelque chose à 15H00, les lecteurs le liront à 15H01 » a-t-il annoncé avant la mise en ligne au cours de laquelle il est resté assez avare en informations. Il n'a dévoilé que le fait que son héros « devra accomplir une mission, qu'il ne pourra pas mener seul à terme ». On comprend alors que les lecteurs devront l'y aider... Ce récit était accessible gratuitement sur un site qui lui était dédié. L'auteur a également dû communiquer avec les internautes via Twitter et Facebook. Une application payante supplémentaire a été proposée pour permettre aux lecteurs de basculer dans l'univers des personnages et de participer directement au processus créatif. Cela signifie que, pour suivre les

L'avenir de la littérature orientée vers l'expérience à vivre se concrétise dans une réception en mode « augmenté ». Il s'agit d'une forme de lecture interactive qui met le lecteur en position de partenaire de l'auteur ou des personnages de l'œuvre. Cela implique que le lecteur devient le co-auteur d'une fiction dans laquelle il invente son propre personnage parmi d'autres. Ainsi, la réalité du roman et celle du lecteur se rejoignent à travers l'apparition de ce dernier dans l'œuvre. Grâce à l'outil technologique, la réalité bascule vers un mode et vers un monde technologiquement et immatériellement « augmentés » dans lesquels les mots semblent devenir littéralement des prétextes pour jouer et pour se voir jouer à travers les rôles qu'on s'attribue à soi-même.

Ce modèle intègre le lecteur dans une sorte de *fictif reality show* dont les personnages sont plus ou moins inventés par un auteur dont le travail créateur n'est plus uniquement d'écrire une histoire mais de mettre en œuvre des moyens qui permettent de la faire vivre *in live*. Cet aspect de « transmission en direct » est devenu le gage du succès, la garantie de l'intérêt, qui semble se fonder sur l'immédiateté et le développement du côté voyeur de la réception. Dans la mesure où c'est le *geste voir* et le *faire voir* qui domine le sujet qui est vu, la valeur narrative recule au second plan. De cette façon, l'horizon d'attente du lecteur modèle d'Eco³⁸² se dessine autour de lui-même et se négocie avec la primauté de l'expérience – ni vraie ni fausse, comme la qualifie le psychologue. En effet, à ce stade de l'interaction mêlée à la réalité psychique de l'individu, c'est aux psychologues d'étudier les rapports et les effets que ces nouveaux phénomènes culturels impliquent. Nos principales interrogations sur le rapport à l'écriture dans son articulation avec le support nous renvoient, quant à nous, à l'objet de lecture et aux modalités de sa réception.

aventures du héros, deux options s'offraient aux internautes-lecteurs. La version gratuite permettait de lire l'ensemble du récit sur le fil Twitter. La version payante offrait la possibilité de participer, de vivre l'histoire comme les héros du feuilleton, c'est-à-dire d'accéder à leurs pages Facebook, à leurs e-mails et à leurs SMS. En accord avec le souhait de l'auteur, cet ouvrage n'a pas été prévu pour une publication en version papier.

³⁸² Umberto ECO, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985.

4.3.6 D'une façon ou d'une autre

Pour reprendre Calvino, « (...) écrire c'est toujours cacher quelque chose de façon qu'ensuite on le découvre »³⁸³. L'auteur inclut ainsi l'acte de lire dans celui d'écrire. Lire, c'est toujours découvrir quelque chose qui a été écrit. Relire, c'est encore découvrir quelque chose qui est resté caché à la première lecture. Comme le dit Harris, ces opérations supposent que l'écriture soit. Il faut que l'écrit soit là, inchangé et disponible, dans sa pérennité qui matérialise la mémoire. Il devient alors évident qu'écrire et lire se pratiquent à travers un rapport au support et au langage. Bien qu'il n'y ait pas encore de termes adaptés pour distinguer ces pratiques en fonction de leurs supports, il nous semble important d'établir leur autonomie, sans qu'elles soient pour autant opposées et mises en concurrence entre elles ou avec d'autres pratiques réceptives. Pour mieux les appréhender, il serait souhaitable de les concevoir dans leurs différences, dans leur propre *façon d'être et façon de faire*.

Dans la recherche des effets de sens, nous nous sommes positionnés dans une perspective interactionnelle des processus qui les produisent. Cette orientation tournée vers la dynamique des expériences nous paraît d'autant plus adaptée qu'elle intègre le facteur de l'inattendu. Elle se présente par ailleurs comme une alternative à la tendance des programmations, c'est-à-dire du tout maîtrisable. Elle constitue ainsi un moyen d'échapper à la manipulation qui vise à « réduire l'autre au programmable ». Sur ce point, l'étude des pratiques de lecture touche la problématique des régimes de fonctionnement sémiotique. Elle est alors amenée à procéder à leur classement. Il semblerait donc que les types de pratiques se classent d'eux-mêmes, selon la nature de leur support. C'est ce que nous souhaitons préciser ici.

Nous avons admis que la linéarité se réalisait au niveau de l'expérience et de l'interprétation du lecteur. Cela signifie qu'elle existe sur le plan du contenu. Pourtant, ce que le lecteur reçoit n'est pas une continuité homogène mais l'enchaînement des unités sensibles perçues comme des segments syncrétiques relevés dans l'œuvre. Ces unités sensibles entrent en interaction avec ce qui est

³⁸³ Italo CALVINO, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Paris : Seuil, 1981, p. 184.

ressenti et compris au niveau de la subjectivité, dans l'intériorité du lecteur. Sur le plan du contenu, la cohérence créée par le lecteur est complexe. Elle englobe des éléments d'origines hétérogènes – du *faire* et du *dire* – dont le dénominateur commun est de l'ordre du sensible, c'est-à-dire non exclusivement de l'intelligible et non exclusivement du sensoriel. Ce régime-là est commun dans la réception des œuvres tant numériques qu'imprimées, du fait qu'il soit d'une nature complexe, caractérisant l'activité affective et cognitive de l'homme. Comment pouvons-nous alors affirmer l'autonomie des types de lecture en fonction de la nature de leur support ?

Notre étude a tenté d'explorer l'objet de lecture qui « s'impose, en tant que grandeur sémiotique, par sa consistance matérielle face à des sujets dotés non seulement d'intentionnalité mais aussi de sensibilité, c'est-à-dire d'un pouvoir sensoriel discriminatoire en présence des qualités esthétiques de ce qui les entoure et les "touche", non pas par "jonction" mais sur le mode de l'union »³⁸⁴. En proposant « une théorie unifiée — ni "objectale" ni "subjectale" — de la production du sens dans l'interaction sous toutes ses formes »³⁸⁵, Landowski envisage une méthode universelle pour appréhender le sens, en rendant compte de l'expérience concrète du sens.

Cette projection va dans le sens de la recherche d'un dénominateur commun qui permet d'assurer la continuité du parcours sémiotique hétérogène et multilinéaire, tel qu'il est généré dans la réception. Du fait de l'hétérogénéité des paradigmes co-énonciateurs (qualités sensibles et langage), la nature de cette sémiotique unique doit relever de l'ordre syntaxique, de ce qui relie les paradigmes. Il s'agit donc du fonctionnement, des articulations, de l'acte même de leur réalisation et de la sémiotique des interactions. Il s'avère alors que cette sémiotique cherche à comprendre « comment ça marche » et combine les conceptions de la sémiotique du sensible avec celles de la sémiotique des interactions.

Dans les pratiques de lecture, la réalisation de cette combinaison apparaît de façon spectaculaire au niveau du geste, tant sur le support imprimé que sur le

³⁸⁴ Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *op. cit.*

³⁸⁵ *Ibid.*

numérique. Dans le premier cas, l'utilisation programmée des choses, d'après leur fonction factitive, correspond au protocole de lecture lui-même. Il s'agit là de « la signification fonctionnelle des objets »³⁸⁶, telle que Floch l'attribue au couteau suisse. Concrètement, cela veut dire que l'utilisateur fait ce qu'il faut ; il agit selon le programme et se voit lui-même programmé en effectuant les gestes prévus. Ceci ne veut pas dire qu'il épuise forcément l'ensemble des parcours génératifs prévus, il en actualise certains selon ses choix. Ceci ne l'empêche pas non plus de faire des tentatives pour expérimenter l'objet au-delà de ses fonctionnalités prévues. L'usage devient pratique – ce qui, dans le vocabulaire de Landowski, rejoint l'art de faire³⁸⁷ –, du moment où il se détache de cette programmation et s'enrichit d'un supplément de sens que lui-même produit.

Dans le cas du support numérique, la programmation ne se réduit pas à l'usage de la machine technologique. Pendant que les gestes physiques suivent celle-ci (protocole d'emploi), leur succession correspond également à la succession des syntagmes de la production du sens. Autrement dit, le fil de l'interprétation semble, sinon dicté, pour le moins largement orienté par les hyperliens proposés. Ceci apparaît évident dans la mesure où l'interactivité et le syncrétisme sont des caractères essentiels du mode d'existence virtuel des paradigmes du langage numérique. Dès lors, l'imprévu est programmé par et dans l'immatérialité ontologique des objets numériques. Une question reste en suspens : celle du supplément de sens qui, par définition, dépasse les prévisions.

4.3.7 Du supplément de sens

Les qualités sensibles constituent l'objet principal de cette thèse. Les compétences réceptives leur font naturellement écho dans toute pratique sémiotique. Dans la pratique de lecture, c'est le mode virtuel qui permet de réaliser le supplément de sens à travers le geste. Il est produit dans et par l'interprétation et, de ce fait, il dépend des compétences réceptives du lecteur. Nous avons vu que les modes d'emploi (par exemple, dans *Les migrants* et *Alter ego*) court-circuitaient la compétence réceptive et créative en offrant une solution toute faite. La fonction

³⁸⁶ Jean-Marie FLOCH, *Identités visuelles*, op. cit.

³⁸⁷ Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », op. cit.

d'un mode d'emploi est de prescrire l'enchaînement des gestes, autrement dit, d'expliciter l'interprétation de l'usage que la fonction factitive prévoit de façon implicite. La programmation d'un texte numérique peut également expliciter le parcours génératif du sens (*Alter ego, Epiphnaies*) mais elle peut tout aussi bien ne pas le faire (*I'm alone, Voyage au centre de la Terre, Alice*). Néanmoins, même si elle ne l'explique pas, le parcours est programmé et la machine ne permet pas d'écart : soit le lecteur l'applique soit il ne peut pas le réaliser. La créativité du lecteur-usager ne peut nullement venir à son secours, elle est reléguée à une certaine passivité.

Dans cette interaction passive et active, « se superposent deux opérations concomitantes qui aboutissent respectivement, à *l'obtention d'un résultat, d'ordre pragmatique*, et à *la production d'un effet, en l'occurrence d'ordre esthétique* »³⁸⁸. Comment envisager « l'obtention d'un résultat » et « la production d'un effet » dans le cas de la pratique de lecture?

Revenons à l'étude de Floch sur l'Opinel et le couteau suisse dont la pratique fait émerger des « êtres » comme l'être bricoleur ou l'ingénieur. Dans cette étude, il est fait état de la rencontre d'un sujet avec un objet, les deux se rencontrant à la manière d'âmes sœurs, en fonction leur « nature » respective. Nous y voyons également la possibilité d'émergence d'un type d'être, de sa formation à travers l'usage d'un outil « formateur ». À propos du couteau suisse, il n'est en effet question que de « programmes d'action automatisés » où l'utilisateur « ne fournit que l'énergie » à travers des « syntagmes gestuels figés » ; et pour ce qui est de l'Opinel – instrument « propice à l'expression et à la réalisation de soi » – il nous est dit qu'il « instaure une relation directe avec le monde sensible » et donne à l'utilisateur « l'occasion d'éprouver ou de faire éprouver une émotion esthétique ».

De son côté, Landowski présente l'exemple d'un boucher, artiste de son métier, dont les gestes procurent chez le spectateur une certaine expérience esthétique car il manie son outil en interaction avec le bœuf à découper. Tout en effectuant une tâche fonctionnelle, sa façon de faire relève de l'art ; ce qui ne veut pas dire que tous les bouchers soient capables de ce type de découpage. Dans le cas de la

³⁸⁸ *Ibid.*

lecture, l'obtention du résultat consiste essentiellement à « finir le livre », en tant qu'action pragmatique et cognitive. Tant mieux si elle se fait en vitesse et avec efficacité. Cette dernière qualité n'est pas facile à estimer. L'autre qualité est au contraire centrée sur la production d'un effet déployé lors de la pratique elle-même. Nous appelons cette façon de lire « expérientielle » car elle consiste à « être dans le livre », en tant que « séjour » esthétique et cognitif. En ce sens, dans ses analyses de textes littéraires, Greimas accorde une attention particulière à la réception, en mettant à l'honneur le côté sensible et esthésique de la pratique de lecture :

Tout paraître est imparfait : il cache l'être, c'est à partir de lui que se construisent un vouloir-être et un devoir-être, ce qui est déjà une déviation du sens. Seul le paraître en tant que peut être – ou peut-être – est à peine vivable. (...) Quelque chose arrive soudain, on ne sait pas quoi : ni beau, ni bon, ni vrai, mais tout cela à la fois. Même pas : *autre* chose. Cognitivement insaisissable, cette fracture dans la vie est susceptible, après coup, de toutes les interprétations : on croit y retrouver l'attente insoupçonnée qui l'avait précédée, on croit y reconnaître la madeleine renvoyant aux sources immémoriales de l'être ; elle fait naître l'espoir d'une vie vraie, d'une fusion totale du sujet et de l'objet. En même temps que la saveur de l'éternité, elle laisse l'arrière-goût de l'imperfection.³⁸⁹

Cette recherche de définition du phénomène *autre* contient tous les éléments qui caractérisent un rapport sensible à l'objet, perçu et fondé sur l'être, et dont la partie perçue constitue son paraître, plus précisément ce qui peut *être par* la perception du sujet.

4.3.8 Une contrainte qui libère

Cette conception dynamique de la production de sens se fonde sur la présence de qualités sensibles et notamment sur leur faible technicité. C'est celle qui fait naître le bricoleur de Floch. Précédemment, nous avons évoqué un type de passivité qui court-circuite la créativité et que nous rattachons au fonctionnement programmé. C'est en quelque sorte la routine de l'ingénieur. Cette relative passivité cognitive nous interpelle tout particulièrement dans la mesure où elle rappelle ce que Leroi-Gourhan observe dans la réception des reproductions mécaniques des images et des sons. Il considère qu'en mobilisant en même temps la vision du mouvement et

³⁸⁹ Algirdas Julien GREIMAS, *De l'imperfection*, op. cit. p. 73.

l'audition, le cinéma « induit la participation passive de tout le champ de perception et la marge d'interprétation individuelle se trouve excessivement réduite puisque le symbole et son contenu se confondent dans un réalisme qui tend vers la perfection (...) la situation ainsi recréée laisse le spectateur hors de toute possibilité d'intervention active »³⁹⁰. Il nous dit que l'imagination, comme source de créativité, est mise hors circuit. La passivité consiste à ne plus devoir imaginer tandis que l'activité consiste à créer des formes imaginées. La différence de la réception provient donc de la source des éléments que les combinaisons innovantes mettent en œuvre ainsi que de l'interprétation qu'elles mobilisent. S'agit-il de la mémoire de la machine et de celle de l'individu ? Encore une question qui touche les limites de notre recherche.

Dans le cas des mediums audio-visuels, il s'agit d'un processus d'appropriation qui ne nécessite ni adhésion ni opposition de la part du sujet participant. Celui-ci est insensiblement amené à réaliser des conjonctions de fait. D'autre part, la liberté dimensionnelle de l'image manquera toujours à l'écriture alphabétique³⁹¹. Pour signifier, la composition multi-linéaire – basée sur la nature entaxique de l'image – n'a pas besoin de syntaxe, de coordination ou de subordination. Tandis que, comme l'affirme Leroi-Gourhan, « l'écrit déclenche le processus verbal qui aboutit à la récitation d'un mythe »³⁹². Pour le moins, l'écrit déclenche la production du sens intelligible, ce qui correspond à un effort cognitif. La liberté que la contrainte de la matérialité offre est alors une liberté intellectuelle. En ce sens, la pensée, dont elle est l'espace, n'a de limites que le système conceptuel dont l'individu dispose. Le raisonnement de Leroi-Gourhan inspire deux propositions.

La première concerne l'effet libérateur des contraintes matérielles. Autrement dit, à partir du moment où les formes et les paradigmes sont donnés comme des contraintes, la production du sens est dynamisée au niveau syntaxique à travers la recherche de variétés d'articulation. Le résultat de cette recherche se montre, au

³⁹⁰ André LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage*, Paris : Albin Michel, 1964, p. 295.

³⁹¹ Nous entendons par écriture alphabétique » des systèmes idéographiques qui se réfèrent justement à l'entaxe dans la mesure où les caractères de ceux-ci peuvent être eux-mêmes signifiants. C'est par exemple le cas des systèmes renvoyant aux images. Pour signifier, une unité entaxique n'a pas besoin de lien syntaxique avec d'autres unités.

³⁹² André LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage, op. cit.* p. 298.

niveau du contenu, en termes de variété des réalisations. Dès lors, le rapport entre les deux plans du langage se manifeste clairement. Du moment où l'interaction devient une contrainte, la variété des syntagmes caractérise la composition. Dans la mesure où les syntagmes ne sont ni prévisibles ni susceptibles d'être organisés simultanément – du fait qu'ils ne soient pas présents simultanément –, leur enchaînement logico-sémantique risque de se fragmenter, de connaître des discontinuités. Ce type de fragmentation peut alors altérer le sens global d'une production et le rendre non-linéaire.

La deuxième proposition consiste en un impératif pédagogique qui concerne le rapport à l'écriture, notamment dans sa dimension matérielle. Cet impératif doit respecter plusieurs étapes de réalisation pour aboutir aux résultats. La première vise la prise de conscience de la fonction et du fonctionnement de l'écriture. La deuxième doit proposer des situations didactiques qui permettent de pratiquer et d'éprouver ce fonctionnement. La dernière phase projette la finalité non artistique de l'acte d'écrire, l'explicitation de la pensée. Les efforts pédagogiques de « mise en mots » et de conceptualisation relèvent d'une problématique particulièrement « sensible » dans les formations professionnelles par alternance qui s'adressent à des élèves de plus en plus jeunes³⁹³ et dans celles destinées aux adultes.

³⁹³ À partir des classes de 3^e/4^e, les Maisons Familiales Rurales proposent des formations par alternance en raison de 3 stages professionnels dans l'année scolaire. Source : [https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/diplomes-examens.aspx?mclick=IcxS1MExbgpGE1kIL3N\\$pkj6qC9g7eS94BpV2EEEn2D3d0\\$7DrOIXvg==](https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/diplomes-examens.aspx?mclick=IcxS1MExbgpGE1kIL3N$pkj6qC9g7eS94BpV2EEEn2D3d0$7DrOIXvg==)

Synthèse du chapitre et transition

Nous nous sommes intéressés au rapport à l'écriture et nous avons pu dégager la fonction sémiotique de sa matérialité (CHAPITRE 1 – Ensuite, nous avons rendu compte de l'impact sémiotique différencié du support d'écriture en fonction de sa nature – imprimée ou numérique (CHAPITRE 2 – . Ceci nous a conduits à constater l'existence de deux types de langage en fonction de cette nature (L'écriture dans l'embarras). En étudiant l'interaction du support et de l'écriture avec le lecteur, nous avons défini la pratique de lecture. Nous avons alors constaté que les spécificités de celle-ci dépendent des qualités sensibles de l'objet de lecture (articulation des qualités sensibles du support et du plan de l'expression de l'écriture) et des compétences réceptives du lecteur. Nous avons ensuite proposé d'évaluer cette pratique en fonction de deux critères : l'investissement du lecteur et l'impact induit par l'interaction. Ces deux critères se basent sur des paramètres quantitatifs temporels (durée) et qualitatifs (concentration, transformation) (Chapitre 4.1)

D'après ces spécificités, le type de lecture « plongée » – caractérisé par un investissement affectif relativement considérable, de longue durée, et produisant une « rupture » et donc une transformation durable – est ressenti dans l'état passionnel du lecteur comme un *art de lire*. Du côté de l'objet de lecture, les dispositions optimales pour ce type de pratique expérientielle, permettant notamment la présence du lecteur à l'œuvre, semblent être assurées par des conditions physiques en lien avec la matérialité de celui-ci (Chapitre 4.3). Sur ce point, notre problématique a bifurquée et deux pistes d'actualité se sont ouvertes sur deux autres études. L'une concerne le support numérique et l'autre le support imprimé.

En ce qui concerne le support technologique, une grande attention et des efforts importants sont investis dans les domaines de la production et de la conversion

numériques³⁹⁴. Il nous semble important de nous intéresser à la réception de ce type de création, largement promue. Tout comme l'apprentissage de la lecture-écriture est une condition de la réception et de l'appréciation d'un texte, l'appréciation d'un hypertexte nécessite également un réel apprentissage du langage numérique. Bien évidemment, un tel projet doit être précédé d'une conceptualisation et d'une meilleure connaissance de celui-ci.

Du côté du support imprimé, une question s'est imposée à nous. La lecture et le livre constituent-ils le moyen idéal et unique capable d'amener l'individu à cette satisfaction intime, intellectuelle et impossible à partager, qui se déploie à travers les mots d'autrui ? Pour quelles raisons s'agirait-il de l'unique moyen ? Parce que seul le livre unit les critères de la matérialité, du langage et de l'intersubjectivité. De quel genre de critères s'agit-il ? Ces critères caractérisent les êtres humains : d'une part, la matérialité *du corps à corps* – l'objet d'écriture remplaçant l'interlocuteur – renvoie au monde analogique dans lequel l'homme évolue. D'autre part, cette matérialité garantit la distanciation nécessaire à la prise de conscience et à la réflexivité dans une relation solitaire, ce qui correspond au dialogue dans un contexte interpersonnel.

Le langage est donc une modalité qui permet la conceptualisation de la pensée, des affects et des ressentis. Or, comme l'ont montré Ong et Harris, l'écriture est une forme méta-cognitive du langage. Sans être logocentrique, cette position souhaite souligner que la réception des autres modalités d'expression, comme la peinture, la musique, la danse et autres, s'opère, dans la plupart des cas, sans conceptualisation, sans activité analytique explicite. Autrement dit, leurs effets, aussi cathartiques (*katharsis* en grec ancien signifie « purification des passions ») soient-ils, se manifestent au niveau émotionnel et peuvent, néanmoins, être vécus comme des expériences trans-formatrices. Ce type de réception atteint son paroxysme dans l'analyse que Floch fait de la *Trinité* de Roublev. Dans le cadre du rapport des hommes au livre, c'est leur rapport au langage qui apparaît.

³⁹⁴ Bruno PATINO, *Le devenir numérique de l'édition. Du livre objet au livre droit. Rapport au Ministère de la Culture et de la Communication*, Paris : La Documentation Française, Ministère de la Culture et de la Communication, juin 2008.

CHAPITRE 5 – Perspectives pédagogiques

*Bourrez les gens de données incombustibles,
gorgez-les de « faits » qu'ils se sentent gavés,
mais absolument brillants côté information.
Ils auront alors l'impression de penser,
ils auront le sentiment du mouvement tout en faisant du surplace.
Et ils seront heureux parce que de tels faits ne changent pas.³⁹⁵*

Ray Bradbury

L'invention de l'imprimerie a permis aux hommes d'accéder massivement aux textes, d'apprendre à lire et à écrire. Appuyée sur les travaux de Harris, d'Ong, les recherches du docteur Dehaene, la première partie de notre étude a rendu compte de ce que la logique et le fonctionnement du langage écrit affectaient, « contaminaient » et formaient les principales activités cognitives des hommes. Ensuite, nos analyses sémiotiques ont mis en évidence que l'écriture et la lecture ne représentaient pas uniquement l'univers des mots, mais également celui des objets et des techniques. Lecture et écriture sont des savoir-faire définis par leur support comme, le parchemin, la feuille de papier ou le mur, ainsi que par leur outil, comme la plume, le stylo ou la bombe de peinture. C'est la mission de l'école d'amener les enfants – mais aussi les jeunes et même les adultes -, à l'acquisition de ces savoir-faire qui conjuguent deux types de gestes : geste corporel et geste mental. Chacun s'applique à une technique spécifique et manipule respectivement le support et le langage. Ces gestes et ces techniques s'articulent et se réalisent par et dans une interaction avec le sujet.

L'articulation des techniques, en termes de gestes corporel et mental, conduit à de nouveaux modes de penser, de raisonner et de construire des connaissances. Du moment où cette modalité se transforme lorsque les mots écrits changent de supports, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit tenir en compte de ces changements. Autrement dit, il convient d'envisager la prise en compte d'un nouveau regard, d'un nouveau rapport à l'écriture, influencée par le

³⁹⁵Ray BRADBURY, *Fahrenheit 451*, op. cit. p. 76.

fonctionnement du nouveau langage numérique. Cette préconisation résume le résultat de nos recherches sur le rapport à l'écriture en fonction de la nature de son support en les soumettant à l'épreuve des situations didactiques dont deux seront présentées dans ce chapitre.

Face aux formateurs, notre démarche débute en formulant quelques questions concrètes qui synthétisent les difficultés dont ceux-ci témoignent. Comment faire éprouver l'expérience de la compréhension ? Comment le sens se construit-il ? Que fait le lecteur en lisant ? Notre façon de procéder consiste essentiellement en une mise en situation susceptible d'être adaptée et adoptée dans leur pratique d'enseignement.

5.1 Pratiques de lecture-écriture, pourquoi faire ?

*Pourquoi apprendre quoi que se soit
quand il suffit d'appuyer sur des boutons,
de faire fonctionner des commutateurs ?³⁹⁶*

Ray Bradbury

Rappelons ce que nous avons appris au sujet de l'usage des nouveaux outils et les nouvelles *façons de faire* qu'ils induisent. La particularité des outils technologiques est qu'ils transforment également le langage. Les mots s'enrichissent d'autres registres, visuels, sonores, cinétiques (animations), et bientôt, tactiles. L'homme les manipule à travers des commandes comme s'ils étaient des machines. Le rapport direct, physique avec l'écriture n'existe plus. Il s'est déplacé à la machine qui sert de médiateur. Ceci peut expliquer la nature ludique et magique des pratiques numériques : l'utilisateur interagit avec la machine et il a l'impression de jouer, de commander une machine savante. Il arrive aussi qu'il soit mal à l'aise parce que sans maîtriser les règles d'usage, il ne sait pas « jouer ». Son attention, sa concentration et son intérêt tournent vers le fonctionnement technologique : comment ça marche ?

³⁹⁶ *Ibid.* p. 71.

L'écriture numérique transforme notre rapport au langage verbal à deux titres : premièrement, par la manipulation de l'objet lui-même (ordinateur, tablette, iPhone, etc.) et deuxièmement, le langage lui-même s'est transformé, et devenu interactif et multimédiatisé. Autant de transformations fondamentales qui concernent l'activité langagière et touchent également d'autres activités cognitives, notamment l'imagination et la mémoire. Les effets et les conséquences de ces changements commencent à se manifester.³⁹⁷ L'enseignement et les apprentissages se trouvent en ligne de mire. Il ne s'agit pas d'apporter des jugements. Il s'agit de réfléchir, de fixer des objectifs et d'élaborer des procédés pour les atteindre.

Ce projet associant recherche et travail d'enseignement s'engage au côté du langage écrit et de la culture du livre imprimé, objet humanisant par excellence. Cet engagement s'est réalisé sous forme de mise en chantier par la réflexion, l'expérimentation, l'observation et la validation ou l'invalidation des propositions concrètes. Il tente de prendre conscience du fonctionnement du langage écrit, de sa fonction humanisante et de tester des situations didactiques qui les mettent en pratique. Sans savoir, sans avoir compris, ressenti cette fonction de la lecture et de l'écriture, il semble difficile, sinon insensé d'attendre que les apprentissages basés sur le langage aboutissent sans difficulté et « à cœur joie ».

Il n'est pas juste de se plaindre du niveau du français ni de celui de la communication verbale en général, sans avoir compris ses enjeux, sans avoir tenté de donner le goût du sens et du plaisir de comprendre que le langage bien maîtrisé procure à l'individu. Les activités didactiques qui vont suivre ne visent pas directement la correction de l'orthographe ni celle de la syntaxe. Elles cherchent à faire éprouver le plaisir de lire et d'écrire lorsque ces actes font découvrir un univers de sens, de naissance du sens, de connaissance et un espace de reconnaissance de soi.

³⁹⁷ A ce propos, nous renvoyons en particulier aux ouvrages de Nicholas G CARR. *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, Paris : Robert Laffont, 2011, Michel SERRES. *Petite Poucette*, Paris : Le Pommier, 2012, Annette BÉGUIN-VERBRUGGE et Susan KOVACS. *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2011, Sandra ENLART et Olivier CHARBONNIER, *Faut-il encore apprendre ?*, Paris : Dunod, 2010.

5.1.1 Le projet d'un dispositif de formation

Les situations didactiques ont été mises à l'épreuve de la pratique d'enseignement dans le cadre d'un dispositif de formation pour formateurs. Il s'agit d'un dispositif hybride dans le sens où tout en reliant une recherche universitaire et un travail en entreprise, il ne satisfait pas les critères d'une recherche-action intégrale selon Kurt Lewin³⁹⁸. Ce dispositif répond à une attente de formation des formateurs, sans commande précise et sans cahier de charge de la part de l'employeur qui s'est saisi de notre projet soutenu par l'ANRT. La proposition s'est structurée selon des objectifs à trois niveaux. Premièrement, elle s'inscrit dans une recherche universitaire sur le rapport à l'écriture en fonction de la nature du support :

- ouvrir des perspectives de transversalité entre plusieurs disciplines (sémiotique, psychologie, sociologie, éducation, langage et littérature, nouvelles technologies) ;
- engager une démarche dynamique entre recherche fondamentale et pratique professionnelle à travers l'implication respective des partenaires dans une action de formation et d'expérimentation ;
- orienter et développer la recherche et la pratique professionnelle des intéressés en suivant l'avancement de leur interaction ;
- produire un ou plusieurs documents (articles, rapport, préconisations, etc.) attestant et validant l'interactivité entre recherche et travail sur le terrain ;
- développer des compétences professionnelles susceptibles d'être réinvesties et valorisées dans la recherche-développement en lien avec les formations pédagogiques et éducatives.

Deuxièmement, elle fixe ceux du travail à réaliser avec le groupe de formateurs :

- établir l'état des lieux de ses difficultés d'enseignement actuelles ;
- développer un regard analytique et critique sur celles-ci ;
- aborder des notions sémiotiques ;
- redéfinir et adopter une approche collective permettant d'agir sur ce qui est accessible dans le rapport à l'écriture ;
- créer des supports qui matérialisent cette nouvelle approche ;
- impulser des actions individuelles autour des pratiques de lecture-écriture dans son établissement ;

³⁹⁸ Pierrette CARDINAL et André MORIN, « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? », *Université de Laval*, 1993. URL : <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>.

- se mettre en situation et tester l'adéquation des outils créés à l'objectif final, à savoir, changer le rapport à l'écrit ;
- réaliser un recueil de documents produits tout au long de la formation.

Dernièrement, elle vise les objectifs pédagogiques à atteindre auprès des bénéficiaires, les jeunes en formation :

- prendre conscience de ses difficultés et de son rapport à l'écrit ;
- reprendre confiance face à la lecture, à la langue écrite ;
- développer son attention à la lecture « synchrétique » (texte, image, son, etc.) ;
- entraîner et entretenir sa mémoire et son imagination par la lecture créative ;
- découvrir les potentialités et les complémentarités des écritures en imprimé et numériques.

Ces objectifs pédagogiques sont centrés autour de deux aspects plus théoriques abordés par la recherche. D'abord, les situations didactiques ont été construites en réponse à la question « comment ça marche ? ». Autrement dit, ils mettent en œuvre le procès sémiotique, le processus de construction du sens et permettent de le faire matériellement. Au niveau opérationnel, ce faire consiste à créer du lien (syntaxique). Ensuite, ce dispositif souhaite également développer un regard métacognitif sur le fonctionnement du langage, sur la construction du sens.

Dans le même temps, le projet a dû tenir compte des attentes, mêmes approximatives de notre partenaire-employeur qui a souhaité entreprendre une action de formation pour ses formateurs en faveur du développement des outils, des méthodes et des pratiques d'enseignements innovants dans le domaine prioritaire de la lecture et de l'écriture. Soucieux de l'usage adéquat des TIC dans la formation des apprentis, il s'intéressait à l'intégration des nouvelles technologies en complémentarité aux supports analogiques, afin d'assurer une progression maîtrisée et une complémentarité réfléchie entre supports imprimés et numériques. Cette action s'est concrétisée par la mise en place d'un groupe de travail animé autour de la problématique des pratiques d'écriture et de lecture et elle a permis de favoriser la recherche tout en profitant des avancés de celle-ci. Ce groupe s'est constitué de neuf enseignants volontaires et intervenants dans des disciplines variées. La formation s'est construite sur l'interaction des apports théoriques et des expériences professionnelles de chacun des participants. Sa

pertinence pour nous réside dans le fait que grâce à un va-et-vient fécond entre recherche et pratique professionnelle, elle a produit des connaissances théoriques et des outils pratiques.

Notre collaboration a débuté avec l'identification des difficultés et leur confrontation aux réussites rapportées par des enseignants. Leur témoignage a permis de sélectionner les situations les plus pertinentes du point de vue de la problématique centrale du rapport à l'écriture. Celles-ci sont apparues indissociables de leur environnement institutionnel (formation par l'alternance) et irréductibles à la seule pratique d'enseignement général et théorique. La problématique située au cœur d'une structure, dans son fonctionnement et dans son histoire ne peut être abordée sans tenir en compte de ces facteurs contextuels.

5.1.2 Le contexte institutionnel

La formation par l'alternance représente la spécificité pédagogique des Maisons Familiales Rurales. Cette approche initiée dès la création de ces structures associatives en 1935 s'est affichée avec la devise de « réussir autrement ». En quoi consiste-t-elle ? Elle se définit principalement par les facteurs suivants :

- Formation professionnelle en alternance,
- Priorité accordée à l'apprentissage centré sur le jeune,
- Priorité accordée à l'acquisition des compétences et des savoir-faire des métiers,
- Priorité accordée aux référentielles professionnelles.

Le projet d'alternance s'engage à articuler et de faire interagir deux dimensions des apprentissages, celle des enseignements généraux dans le cadre scolaire et celle de la formation professionnelle lors des stages en entreprise. Aujourd'hui, en France, ce type de formation est répandu et revendiqué par nombreuses institutions à partir du secondaire aux niveaux supérieurs de l'éducation. Sans nous attarder sur l'historique du développement de la formation par alternance, nous résumons brièvement comment elle s'est présentée actuellement à notre expérience de janvier 2011 au juillet 2013.

Les MFR se trouvent à l'origine de l'organisation institutionnelle de la pédagogie de l'alternance. Sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture, elles sont habituellement considérées comme des établissements accueillant des jeunes en difficulté ou « fâchés » avec l'Éducation Nationale. Leur difficulté se traduit souvent par de fausses représentations et des confusions en ce qui concerne la notion d'« apprendre ». Leur positionnement s'exprime en termes d'« aimer faire et ne pas aimer apprendre ». Pourtant, le projet pédagogique de l'alternance vise précisément à « apprendre en faisant ». En effet, pour la plupart, les jeunes se débrouillent mieux dans les apprentissages professionnels en entreprise qu'en classe. Alors, la conclusion se fait vite : ils n'aiment pas trop l'école. Leur attitude préférentielle caractérise également leur relation au maître de stage et au corps enseignant. C'est-à-dire, elle est plus détendue avec les premiers et plus conflictuelle avec les deuxièmes. C'est avec ces derniers que notre projet de formation s'est mis en place.

La problématique de l'alternance renvoie à l'interaction des savoirs techniques, de l'ordre du *faire* et des connaissances théoriques, de l'ordre du *dire*. À ce titre, l'engagement pédagogique de nos partenaires semble particulièrement favorable à l'accueil positif d'une approche sémiotique des pratiques d'enseignement développées autour de lecture-écriture, considérée comme principale compétence transversale.

5.1.3 Un modèle didactique

La modélisation se base sur les résultats de nos recherches sur la réception qui nous ont permis de dégager les spécificités de la génération du sens lors de l'acte de lire dans le cas des objets de lecture imprimés et numériques. À l'issue de la confrontation de ces deux types supports, deux particularités apparaissent particulièrement intéressantes à expliciter et à expérimenter aux fins pédagogiques de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces spécificités, à savoir l'interactivité et le syncrétisme, caractérisant le langage numérique peuvent être observées également dans l'écriture sur support papier. Comment l'interactivité et la pluri-modalité peuvent contribuer à l'optimisation de l'apprentissage des fondamentaux comme la lecture et l'écriture ? La mise en

œuvre pédagogique de ces qualités vise à faire prendre conscience de leur rôle dans la construction du sens. Deux dispositifs vont être présentés.

Le premier rend compte des mécanismes syntaxiques dans un environnement homogène, linguistique, à la base de la production du sens. Concrètement, il s'agit de mettre en évidence le rôle des connecteurs et des déterminants qui articulent l'enchaînement des mots. Le deuxième consiste à expliciter le repérage isotopique dans un environnement hétérogène, en occurrence des objets-livres. Tous les deux visent à faire éprouver l'interaction entre des composants sensible et linguistique ce qui renvoie, à l'échelle des apprentissages, à la pédagogie de l'alternance. Dans ce contexte, le syncrétisme est entendu comme l'hétérogénéité faite d'enseignements généraux (dire) et de stages professionnels (faire). Dès lors, le repérage des isotopies syncrétiques et le développement des relations syntaxiques relèvent d'une pertinence pédagogique majeure pour ce type de formation.

L'objectif du modèle est de mettre à l'évidence des opérations cognitives impliquées dans la construction du sens. Cette mise en évidence se réalise concrètement par l'expérimentation de l'articulation syntaxique des éléments du langage, dans un environnement tant homogène (linguistique) qu'hétérogène (objets livre). Le procédé de dégager le moment de cette articulation consiste à supprimer les éléments conjoncteurs. Dans nos exemples présentés, c'est par leur absence que leur fonction se révèle. Au-delà de l'éprouver, le modèle prévoit également de conceptualiser l'expérience à travers le développement d'une conscience linguistique préconisée par la clarté cognitive. Par le biais de l'explicitation et de la formalisation, le modèle vise à faire maîtriser ces opérations à la fois linguistique et cognitive. *In fine*, par la compréhension et la maîtrise, il souhaite rassurer les sujets de l'expérience en leur permettant d'aborder et de réapprendre ces mécanismes pratiqués habituellement de façon implicite.

Afin d'être accepté et susceptible de produire des changements attendus au niveau opérationnel, le modèle doit respecter les données particulières du terrain. Parmi celles-ci, nos modèles didactiques se sont construits à la base des critères suivants :

Au niveau des données des publics et des collaborateurs :

- pratiques d'enseignement : enseignants intervenant dans différentes matières et dans des classes de formation et de niveaux variés ;
- spécificités des apprentissages : jeunes en formation professionnelle par l'alternance, en difficulté face à l'écriture ;
- attentes de l'employeur : création d'outils opérationnels mutualisables.

En partant de ces données, le modèle tient compte des conditions pédagogiques suivantes :

- La transversalité de la lecture-écriture exige que le modèle soit applicable dans différentes matières, autres que le français.
- La complémentarité des cours généraux et des stages permet de valoriser les réussites des jeunes lors de ces derniers sans se focaliser sur les difficultés qu'ils rencontrent lors des premiers et en particulier au cours de français.
- L'apprentissage en alternance a pour référence permanente à la relation entre enseignements généraux et stages professionnels.

La prise en considération de ces critères mène à l'élaboration des outils et aboutit à envisager les pratiques de lecture-écriture en classe, essentiellement comme processus de faire du sens. C'est un « faire » physique, matériel qui se concrétise par la manipulation des éléments segmentés du langage et de l'objet-livre (mots, images, titres, extraits de texte). De cette façon, la production de sens n'est pas seulement cognitive et donc « invisible », mais elle se réalise à travers des gestes corporels et la manipulation des segments. Cette conception permet de déplacer la nature linguistique de la lecture et de l'écriture sur un second plan tout en soulignant la construction du sens en lui conférant un aspect technique et pragmatique. Cette démarche se focalise sur la sémiosis, aussi bien sur l'axe paradigmatique que syntaxique du langage. Elle permet d'introduire l'approche sémiotique dans la pratique d'enseignement et le processus d'apprentissage en tant que méthode.

L'application du modèle se déroule suivant plusieurs étapes. Cela permet de concevoir le modèle comme une série de règles d'action (de consignes),* qu'il est nécessaire de comprendre, d'intérioriser et de mémoriser. Il est également possible de l'envisager comme une grille, un canevas général et génératif dont les cases vierges seront remplies avec des données singulières, propres à chaque

situation didactique, chaque objectif opérationnel. En occurrence, nos modèles visent à mettre en évidence la syntaxe comme aspect pertinent de la difficulté de la construction du sens. Pour ce faire, ils sollicitent la recherche des connecteurs sous forme de déterminants grammaticaux et/ou de sèmes isotopiques. Enfin, le modèle est créé de manière à :

- être prolongé par des variantes à élaborer par des enseignants,
- être adapté à des disciplines variées,
- servir de moteur pour l'élaboration d'autres modèles,
- réaliser des productions écrites susceptibles de valoriser le travail des jeunes et des enseignants (Les mots en cage),
- permettre à ces derniers de légitimer leur participation à une approche nouvelle et innovante auprès de leur équipe pédagogique,
- élaborer des stratégies pédagogiques qui amènent l'équipe à des transformations des situations difficiles.

À quel niveau le projet peut intervenir dans cette interaction dont nous venons de dresser le déroulement général ? La situation didactique relève du domaine technique. L'intervention ne peut toucher directement ni à l'état modal du sujet (vouloir, devoir), ni à sa performance interprétative (savoir lire). L'action de transformation des prédicats modaux, doit viser l'objet de l'action, du prédicat modalisé. La lecture envisagée comme interaction entre actants synchrétiques, l'objet de lecture agit sur la performance, mais également agir sur la dimension modale. C'est cette option-là que notre projet met à l'épreuve.

Savoir être lu est la modalité implicite de l'objet que nos propositions cherchent à démodaliser. Contrairement aux situations d'apprentissage habituelles, il s'agit de procéder à une modalisation négative : l'objet va devoir *ne pas savoir être lu*. L'intervention se produit dans les conditions perceptives du champ positionnel par suppression de segments. La scène prédicative change. Dans la nouvelle configuration, l'absence manifeste de façon ostentatoire le processus d'instauration du texte. Elle attire l'attention sur la syntaxe à réaliser.

La négation et l'absence générative interrogent le rétablissement du « sens perdu » dans un contexte où « ce n'est pas grave si on ne comprend pas » comme disent les apprentis de plus en plus fréquemment d'après le témoignage des enseignants³⁹⁹. Les

³⁹⁹ Un tableau des observations et des témoignages de formateurs est présenté plus loin.

situations didactiques présentées procèdent par démodalisations qui déstabilisent la dimension syntagmatique du faire sémiotique. L'enjeu de ces situations est de prendre conscience de ce faire cognitif. Le parti pris consiste à l'externaliser par le moyen des suppressions de syntagmes dans le procès. Nous avons choisi deux situations dont chacune est dominée par une alternative de la production du sens, évoquée plus haut :

- La cohésion des ensembles hétérogènes représente prend la forme d'un jeu d'écriture dans lequel l'hétérogénéité consiste en différentes catégories lexicales. (*Mots en cage*)
- La cohérence par repérage isotopique est didactisée à travers un dispositif qui confronte image, texte et objet. (*Livres en chantier*)

Dans ses situations mettant en scène la syntagmatique du procès, « tout semble montrer que, génétiquement, la syntaxe narrative de surface est la source « originante » de tout procès sémiotique⁴⁰⁰ ». La « mise en pratique » de cet enjeu est proposée par l'implication matérielle de la structure modale des supports didactiques. Elle est réalisée, d'une part, à travers des morphèmes inscrits dans un tableau et des objets-livres hétérogènes démontés en segments homogènes, dans les deux situations. D'autre part, elle se fonde sur le repérage des sèmes isotopiques au niveau des supports-livres, dans la deuxième situation.

5.1.4 « Mots en cage »

L'activité que nous avons intitulée *Mots en cage* est un jeu d'écriture inspirée d'une expérience personnelle vécue dans un atelier d'écriture animé par Philippe Berthaut.⁴⁰¹

Les objectifs pédagogiques :

- développer sa conscience linguistique
- prendre conscience du fonctionnement du langage, (vocabulaire, syntaxe),
- réviser les notions grammaticales,
- enrichir son vocabulaire,
- prendre plaisir à la manipulation des mots

⁴⁰⁰ Algirdas Julien GREIMAS et Joseph COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1993, p. 383.

⁴⁰¹ La date et le lieu exacts de cette expérience sont difficiles à retrouver. Elle doit remonter aux années 2000-2001, aux débuts de notre pratique de formatrice en alphabétisation.

- produire un texte.

Déroulement de l'activité :

- Chacun dispose d'une grille vierge identique.
- À tour de rôle, chacun dit un mot appelé par l'animateur : nom, verbe, adjectif.
- Une fois la grille remplie, écrire un texte. Il est interdit de changer la succession des mots. Il est interdit d'ajouter d'autres mots que des mots grammaticaux (adverbes invariables et structures adverbiales, articles, pronoms, prépositions).
- Le temps d'écriture est réparti à 20 minutes, au bout desquelles chacun est invité à lire son texte.
- Cette mise en situation est suivie d'une discussion lors de laquelle le groupe cherche à expliciter ses ressentis, formuler les enjeux pédagogiques de l'activité, les possibilités de son adaptation et/ou de son prolongement.

Première étape :

Grille vierge remise aux participants

Deuxième étape :

Grille avec les catégories lexicales énoncées.

nom	adjectif	verbe	nom	nom
verbe	verbe	nom	nom	adjectif
verbe	nom	nom	adjectif	verbe
nom	verbe	adjectif	verbe	nom
verbe	nom	verbe	nom	verbe

Troisième étape :

Grille remplie avec des mots donnés par des participants servant de base pour l'écriture.

printemps	endormi	écrire	rosée	maison
manger	boire	ville	campagne	petit
partir	famille	stylo	beau	courir
histoire	raser	facile	décorer	chemin
se gratter	Jardin	mentir	voiture	briller

Exemples de productions :

Exemple 1.

« Le printemps endormi écrivait avec la rosée. De la maison, le manger et à boire ! De la ville à la campagne, le petit partait avec une feuille et un stylo. Beau ! Il courait pendant l'histoire. Il se rasait, facile ! Il décorait le chemin en grattant le jardin. Mentir ! La voiture ne brillait pas. »

Exemple 2.

« Au printemps, encore endormie, j'écris dans la rosée devant la maison. Je ne mange et ne bois qu'en ville, la campagne trop petite part sur la feuille grâce à mon stylo très beau. Courir après une histoire, se raser pas facile ! Mais décorer un chemin, se gratter dans le jardin et mentir comme une voiture qui brille trop ! »

Exemple 3.

« Le printemps s'est endormi. Elle écrit dans la rosée, devant sa maison. Elle mange et boit, à la ville et à la campagne, toute petite. En partant avec sa feuille et son stylo, elle a beau courir, son histoire n'est pas rasée, mais facile. Elle décore le chemin, elle se gratte dans le jardin et se ment à elle-même... dehors, la voiture ne brille plus. »

Discussion :

L'analyse des productions s'est déroulée selon les critères suivants :

- Correspondances des occurrences à la catégorie demandée.
- Respect de la règle de n'ajouter que des éléments des catégories grammaticales prévues (adverbes invariables et structures adverbiales, articles, pronoms, prépositions). .
- Respect des règles syntaxiques.
- Recherche d'un sens intelligible.

« Est-ce qu'il faut que ça ait du sens ? » - cette question posée par plusieurs participants situe bien le pari à relever. La suppression d'un ou des syntagmes dans l'enchaînement logico-sémantique produit un « non-sens ». C'est une mise en tension de la lecture émergeant du « pré-texte » qui n'est autre qu'une liste de mots juxtaposés. Ce qui est perçu n'est pas conforme à ce qui est attendu. Ce procédé est bien connu dans les exercices à trou, les mots à mettre dans l'ordre, etc. Cette fois, l'intérêt du travail du point de vue du rapport à l'écriture, se situe à plusieurs niveaux :

- Les segments présents ne sont pas « déjà là », donnés par une instance objective. Il relève du stock « personnel » des participants. C'est un lien collectif et en même intime qui caractérise les mots à articuler.
- Les mots rassemblés de façon, apparemment aléatoire, ne semblent avoir aucune relation logico-sémantique. (Écartons l'opération des associations inévitables.) Leur tension s'oppose à une la force qui « condamne » à établir des liens à la seule base des valences.
- C'est une situation récurrente qui correspond à ce que les apprentis s'expriment en disant que « je comprends tous les mots mas je ne comprends pas ce que ça signifie ».

Les questions soulevées par cette activité portent essentiellement sur les aspects sémantiques des productions. À la lecture à haute voix, un observateur estime que « C'est quand même très identique ! ». D'autres trouvent, au contraire, qu'avec « si peu, on fait du sens varié ». Ce qui compte c'est le fait que l'analyse soit réalisée en fonction d'un objectif pédagogique prévu par le formateur. C'est le travail d'explicitation méta-linguistique qui permet à l'apprenti de développer sa « conscience linguistique ». Au bout du compte, c'est un discours sur la technique et le fonctionnement du langage.

À titre exemple, dans ces productions, nous avons souligné l'occurrence « endormi » qui a été donnée comme « adjectif ». Nous avons accepté ce participe passé dans la fonction de qualificatif. Cependant, dans un des textes, il apparaît

comme verbe au passé composé. Là encore, avant de prendre position si « elle avait le droit » ou pas d'utiliser cette forme verbale, l'enjeu de l'analyse consiste à identifier les différences grammaticales que nous pouvons donc qualifier de l'ordre technique du langage.

Dans le cas du verbe « se gratter », les trois textes proposent chacun un usage différent (participe présent, infinitif, présent indicatif de troisième personne singulier) ce qui permet de prolonger le travail en cours de français tant sur le plan sémantique que sur le plan grammatical. Au vu des potentiels d'investigation linguistiques, les participants ont fini par dépasser leur réticence. Un seul doute n'a pas pu être écarté : la question du sens. Les apprentis pourront-ils accepter d'écrire un texte qui « n'a pas de sens » ?

Cette question vient s'ajouter à la problématique générale « du sens ». Plus haut, nous avons évoqué le cas contraire dans lequel les apprentis déclarent que « ce n'est pas grave si on ne comprend pas ». Font-ils une distinction en fonction de leur rapport à l'instance d'énonciation ? Eux, ils ne sont pas d'accord de produire, d'écrire un « non-sens », mais se contentent-ils de ne pas chercher le sens de la production d'autrui lorsqu'ils lisent ?

Il convient de souligner qu'il s'agit d'une écriture « poétique » dans le cadre d'un jeu avec la langue. Le rapport à la langue autorise-t-il ce jeu ? La question se justifie par le fait que produire un « non-sens » est un fait fréquent dans leur écriture. À en croire aux témoignages des formateurs, par moments, eux-mêmes, ils ne comprennent pas ce qu'ils avaient écrit, par exemple, dans une copie.

Les enjeux pédagogiques mis en œuvre dans cette activité se cristallisent essentiellement autour du rapport des sujets à celle-ci. Arrive-t-elle à susciter le désir de faire ? Il s'agit d'intervenir sur la structure modale du sujet. Cette situation met à l'épreuve, d'abord, la motivation dont les sources relèvent de la nature ludique et collective du jeu. Vouloir créer du sens ou devoir pouvoir accepter de créer un non-sens ? L'interaction des côtés technique et interprétatif de la lecture-écriture se met en évidence. Le jeu sollicite la manipulation ostentatoire tant de la dimension sémantique (recherche lexicale) que la dimension syntaxique

(réalisation des combinaisons) du langage.) À travers l'essai de plusieurs mots et plusieurs combinaisons possibles, il contribue à expliciter le système (catégorie lexicale) et le procès (manipulation des conjonctions). Au moment de la lecture des textes, en constatant leur diversité, chacune se rend compte de l'expérience de faire, du procès réalisé et des articulations syntagmatiques de la production de sens.

Du côté du sujet, au lieu de présenter un « devoir » savoir lire, il se trouve dans une situation de ne pas pouvoir savoir lire. « Une attente est déçue, ce qui doit être n'y est pas, et ce manque apparaît comme un manquement dans le contrat implicite de l'observation (...).»⁴⁰² Nous adhérons à l'idée que la rupture est porteuse de créativité au même titre que la déstabilisation modérée. Elle gêne l'habitude perceptive et la prédication interprétative en revitalisant l'intérêt vers un objet habituellement connu. Ce changement provoqué dans l'habitude conduit à devoir faire d'une autre façon. Autrement dit, il crée une situation de contrariété dans laquelle le devoir faire se voit empêché et implique un ajustement par l'élaboration d'un nouveau savoir-faire. L'élaboration d'une nouvelle façon de faire suppose, d'une part, une prise de conscience, une explicitation de cet état défectueux qui est le manque. D'autre part, sous l'angle d'une conception dialectique, la contradiction dynamise le développement.⁴⁰³

D'une manière générale, cette situation a provoqué de vives réactions en bousculant les pratiques d'appréhender le français. L'effet contrasté, fait d'un certain malaise et d'étonnement, a suscité le désir de poursuivre. La rupture d'avec les habitudes et une certaine indignation envers la tension émanant de la difficulté et le rendement, ont finalement conduit à une vision innovatrice dans une praxis « rodée ». Les formateurs ont jugé que cette activité ne devait pas être proposée aux débuts des pratiques d'écriture ludiques, mais s'adressait à ceux qui étaient bien capables de rendre compte des fonctions méta-linguistiques et poétiques de ce type d'activités langagières. L'argument principal de cette restriction a été le

⁴⁰² Anne BEYAERT-GESLIN, « Devoir ne pas savoir faire », *Actes Sémiotiques. Epublications*, n° 115 2012. URL : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2477>>.

⁴⁰³ Lev Semenovitch VYGOTSKY, *Pensée et langage*, op. cit.

renoncement au sens cohérent que la nature aléatoire de l'ensemble des mots semblait imposer.

Conclusion :

Tout comme face aux élèves, face aux formateurs, cette activité produit trop d'effets déstabilisants et semble manquer ainsi son objectif. Néanmoins, il nous semble intéressant de la développer et notamment en rapport avec l'aspect d'aléatoire que chacun, enseignant et apprenti, rencontre dans sa pratique numérique, plus concrètement, par exemple, lors des recherches sur l'Internet. Cette réticence souligne, d'une part, la difficulté des enseignants de composer avec l'imprévu et d'autres, la nécessité d'élaborer des stratégies comportementales face à telles situations, à défaut de pouvoir prévenir ce que l'outil technologique peut proposer de façon aléatoire. Ceci nous renvoie au rapport à la construction du sens et des savoirs dans le contexte en évolution.

5.1.5 « Livres en chantier »

La deuxième situation concerne une activité de sensibilisation à la lecture des livres, à l'adresse de tout public quel que soit son niveau de lecture.

Objectifs pédagogiques :

- Prendre conscience de la matérialité des livres.
- Se familiariser avec l'objet-livre, repérer les instances productrices et les indices qui l'identifient (titre, auteur, éditeur, logos, prix, etc.).
- Mettre en évidence les figures de surface des différentes modalités (texte, image, objet) qui le manifestent.
- Chercher à reconnaître l'articulation de ces figures et de leur co-énonciation.
- Développer la conscience métacognitive (explicitement le procédé).
- Travailler son imagination.
- Anticiper une histoire.

Matériel nécessaire⁴⁰⁴ :

⁴⁰⁴ A notre regret, la présentation n'est pas accompagnée de photos du fait que l'activité n'a pas été prévue pour être intégrée dans ce mémoire. Elle a eu lieu le 14 mars 2011 où l'orientation de cette

Cette activité nécessite une préparation considérable avec au moins autant de livres que participants. De ce fait, il est préférable de la prévoir dans des groupes de 10 à 12 au maximum.

- Sur la couverture de chaque livre, le titre et le nom des auteurs sont cachés avec un bout de papier collé.
- Le titre de chaque livre est tapé sur une fiche.
- Sur une autre fiche se trouve un extrait de 2-3 lignes de la quatrième de couverture.
- Déroulement de l'activité:
- Les livres sont disposés, bien visibles sur une table.

Première étape :

- Chaque participant tire au sort une fiche avec un titre.
- Il essaie de trouver le livre qui lui correspond. Il est interdit de toucher aux livres.
- Une fois trouvé, il pose le titre sur le livre. Il est possible qu'un livre ait deux fiches et un autre reste sans titre.
- Dès que tout le monde a attribué un titre à un livre, chacun explique pourquoi il a fait ce choix-là.
- Le cas des livres avec plusieurs titres et de ceux sans titre est négocié avec l'ensemble des participants.
- À l'issue des négociations, les étiquettes sont enlevées sur les couvertures et on vérifie la justesse des choix.

Deuxième étape :

- Avec le livre découvert, toujours sans le toucher, chacun essaie d'imaginer l'histoire du livre dont il avait le titre. Chaque participant tire au sort une autre fiche avec l'extrait.
- De même, il cherche à retrouver de quel livre il provient.
- On procède selon les mêmes règles jusqu'à ce que chaque fiche soit attribuée à un livre.
- La vérification est le premier moment où les livres sont effectivement pris dans les mains, notamment pour les retourner et lire la quatrième de couverture.

recherche n'a pas encore permis d'anticiper son ouverture vers des perspectives pédagogiques. Néanmoins, nous espérons que ce manquement n'apporte pas de préjudices à sa compréhension.

Discussion :

L'objectif opérationnel de cette situation vise à reconstruire un objet de sens cohérent, un livre. Cette construction se déroule par plusieurs étapes dont les enjeux sémio-didactiques mis en scène se centrent sur des isotopies hétérogènes (linguistiques, iconographiques, plastiques).

L'enjeu pédagogique est centré sur la structure modale de l'interdiction et de l'empêchement. La perception sensorielle et l'interaction corporelle se heurtent à des obstacles imprévus ou plus exactement prévus à des fins didactiques comme nous venons de citer avec Brousseau. Les étiquettes cachant les titres se posent comme un moyen de matérialiser une intrigue et une interdiction : *devoir ne pas voir*. Elles déclenchent immédiatement le désir de transgresser qui, cette fois, coïncide avec la tâche, autrement dit, avec le *devoir faire* qui est de deviner ce que n'est pas donné à voir. Un autre interdit est énoncé verbalement. Il concerne un deuxième prédicat modalisé, le toucher : *devoir ne pas toucher*. De notre point de vue, la catégorie modale de l'interdiction est pertinente non en tant que structure de manipulation, mais en tant que situation négative de la compétence modale du sujet-apprenti. Dans le contexte, « face aux livres », la structure modale supposée de l'apprenti concerne, d'une part, une prescription : *devoir savoir lire* ou *devoir lire*. D'autre part, elle modalise le prédicat *lire* qui oriente l'action vers le texte.

Ici, les habitudes rencontrent trois obstacles. Premièrement, il ne s'agit pas de prescription, mais de l'interdiction. Plus exactement, la prescription intègre l'interdiction (*devoir trouver* le livre + *devoir ne pas voir* le titre) et dans ce sens, la situation est démodalisée ce qui lui attribue un caractère conflictuel et en même temps ludique. L'effet de l'interdit, le désir de transgresser deviennent euphorisants.

Deuxièmement, cet effet thymique se dégage librement puisque le domaine de compétence se déplace de l'opération cognitive aux opérations sensorielles, toucher et voir. Autrement dit, le prédicat démodalisé n'est pas « lire », mais « toucher » et « voir ». Or, le sujet apprenti n'est pas habitué à des situations scolaires dans lesquelles il est invité à renoncer à ses « compétences » sensorielles.

C'est-à-dire, le changement du prédicat modalisé introduit le changement de la compétence modale. De façon simplifiée, nous dirions que la question n'est pas de *savoir lire*, mais *savoir voir* et *savoir toucher*. Ce déplacement justifie l'effet positif de cette prescription contradictoire tout en permettant de se rendre compte de l'objectalité du livre et la nature syncrétique des registres que son usage et sa compréhension impliquent.

Le troisième obstacle à l'habitude concerne la situation physique. Cette activité se déroule debout, en mouvement autour de la table sur laquelle les livres sont disposés. Le déplacement des corps fait partie de la prescription et relève d'une transgression par rapport à ce qui est « normalement » demandé dans une salle de classe, à savoir, de rester tranquillement assis.

Globalement, cette situation didactique manipule l'organisation modale des compétences de l'apprenti. Celui-ci, confronté à l'inversement des incompatibilités, il ne doit pas faire ce qu'il fait naturellement, sans s'en rendre compte : voir et toucher, en occurrence, des livres. Cependant, il finit par *vouloir faire* ce qu'il était supposé - en tant qu'une personne n'aimant pas lire -, *ne pas vouloir faire* : lire.

Le deuxième niveau des enjeux sémiotiques concerne les isotopies. L'unité hétérogène de l'énoncé (la couverture du livre) est rompue par l'absence du segment verbal (le titre), plus exactement par son déplacement. L'établissement du lien entre titre et image de la couverture peut avoir lieu d'après ce qui est vu et ce qui est lu. C'est une superposition plus ou moins partielle des composantes narratives. Cependant, sur la couverture des livres, le texte et l'image ont également d'autres manières de collaborer. L'interprétation des sèmes à relever induit une recherche de sens plus approfondi au-delà de ce qui est perceptible. Imaginer ce qui est « avant et/ou après » la scène représentée sur la couverture, ce qui se dit dans le titre, élargit considérablement l'horizon sémantique et lexical. L'activité de la mémoire et de l'imagination s'intensifie.

Les fonctions respectives du texte et de l'image (répétition, sélection, révélation, fonction complétive, contrepoint, amplification) se concrétisent. Ce travail ainsi que l'explicitation du rapport du texte et de l'image - divergence constructive,

contradiction, disjonction, voies parallèles⁴⁰⁵ -, représente des potentiels communicationnels qui semblent intéressants à prendre en compte dans l'enseignement. Une approche plus ample des isotopies figuratives relevées permet de développer la génération de l'histoire, d'anticiper des événements, décrire des personnages et de formuler des isotopies thématiques d'ordre axiologique.

Conclusion :

Cette activité entièrement dédiée aux livres propose une sélection d'ouvrages très variés - d'albums pour enfants, de livres de poche, de BD -, supposés susceptibles d'attirer l'intérêt des adolescents, des apprentis de 13 à 18 ans. Le choix a été fait avec un souci particulier à leur variété plastique. Correspondant à l'objectif pédagogique, le format et la couverture sont en premier plan. Contrairement à l'activité précédente, celle-ci a rencontré un franc succès auprès des participants. La transformation des supports (absence) a fonctionné comme consigne implicite. Cependant, au-delà du jeu de devinette, l'explicitation des procédés a manqué d'entrain. Il paraît difficile de mettre des mots à ce qu'on fait, comment on fait pour deviner.

En même temps, l'effet euphorisant de la situation a été unanimement reconnu et approuvé par l'ensemble des participants. La richesse des potentiels pédagogiques de « l'interdiction » s'est confirmée. Cette démarche de transformation de la syntaxe narrative ouvre des perspectives à nombreuses situations à élaborer. Cependant, l'adoption de cette activité en l'état s'est avérée incertaine par deux raisons. La première réside dans le fait qu'elle demande une préparation relativement longue et pour certains trop fastidieuse (sélectionner et rassembler les livres, taper les titres, découper, coller les étiquettes, etc.). La deuxième raison relève des habitudes et des craintes à l'égard de la discipline : la configuration et la liberté risquent de « déchaîner » le travail et laisser échapper les objectifs pédagogiques visés.

⁴⁰⁵ Sophie VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, op. cit.

5.1.6 Bilan d'expérience

Lors de la mise en place de ces situations, nous avons rencontré deux difficultés de nature divergente : cognitive et organisationnelle. Il n'a pas été évident de faire admettre que ce n'est pas un thème, une connaissance déclarative, mais un mécanisme qui est à comprendre et à acquérir. Dans ce type de simulation formatrice, la posture recommandée est de « s'observer en faisant ». Aussi, au lieu de chercher à mettre en mot la démarche, nous sommes rapidement passés à la mise en situation.

Au niveau organisationnel, les participants ont disposé de peu de temps. Leur charge de travail et le rythme de la formation en alternance ont limité les jours où tous ont pu participer. Le nombre des journées de travail ne nous a pas permis d'élaborer des dispositifs en commun. Les formateurs ont adapté et prolongé ceux qu'ils ont expérimentés.⁴⁰⁶ Dans les conditions données, le caractère « recherche » de ce partenariat n'a su se déployer que modérément auprès des formateurs. Le manque de disponibilité ne leur a pas permis d'échanger avec leur équipe pédagogique les expériences de formation. La transmission de celles-ci a été pourtant une demande explicite de la part de leur direction respective. Les conditions de la réalisation de ces objectifs (transmettre) n'ont pas pu être assurées ce qui a créé un certain isolement de chacun des participants dans son équipe de travail. Cette sensation d'isolement a été, chez certains, renforcée par l'accueil peu favorable des nouvelles pratiques, jugées « pas assez sérieuses » ou « inutiles ».

Lors des séances de travail et de suivi, les échanges ont fait sortir certaines difficultés, des suggestions et des observations relevant du contexte éducatif général. Nous leur attribuons une valeur axiologique pour le contexte professionnel des formateurs. À ce titre, ces effets non prévus de ce projet témoignent d'une certaine prise de conscience professionnelle. Ils sont à saluer.

⁴⁰⁶ A l'issue du projet de trente mois, un manuel didactique, document de travail interne au réseau MFR, a été produit à la base des apports théoriques, les situations expérimentées et les activités créées par les formateurs.

Soucieux du respect de la confidentialité institutionnelle, nous ne faisons part que de deux observations pertinentes pour notre problématique.

Premièrement, les formateurs ont constaté que dans les exercices version numérique, c'était moins de trouver la bonne réponse qui motivait les apprentis que plutôt de découvrir la règle, le fonctionnement qui mène à la solution. En soi, ce serait une bonne chose. Dès lors, leur *savoir-faire* s'est déplacé de la dimension linguistique à la dimension technique. C'est-à-dire, au niveau de la pratique du français (lecture et écriture), le processus d'apprentissage a changé d'objet. Le *vouloir savoir faire* s'est déplacé du prédicat modalisé (*savoir* faire l'exercice du français) au prédicat modal (*savoir faire* les gestes techniques que la manipulation du support-logiciel prévoit). Une fois, le désir de *savoir* « comment ça marche » satisfait, l'apprenti accède à un *pouvoir* et dans les cas évoqués, il s'arrête là. Plus exactement, il veut bien d'autres énigmes à résoudre. Ceux-ci semblent devenir des « objets de consommation », source de jouissance momentanée qui en appelle une autre, au plus vite, au risque d'impatience et de frustration. Les formateurs relèvent le défi d'envisager le langage, le texte et les exercices comme une « machine » en espérant de surprendre et de captiver leurs classes avec des énigmes à découvrir.

« Peut-on utiliser nos mots ? » C'est une question qui est régulièrement posée par des apprentis dans diverses situations de communication en classe. Cet exemple, que nous citons au titre de la deuxième observation, parle d'une dictée. L'expression qui a suscité la demande de changer les mots est la suivante : « (...) empêchera le courant de circuler (...) ». La version proposée est « le courant ne peut pas passer ». Pour quelle raison cette question nous interpelle-t-elle ?

Elle renseigne du rapport à l'écriture et plus généralement, au langage. D'abord, « nos mots » supposent plusieurs langages, le nôtre et le vôtre ou le leur. En effet, la façon de parler, de manier le langage change d'une génération à l'autre, d'un milieu à l'autre et ceci n'est pas un phénomène récent. Ce changement n'affecte pas le seul vocabulaire, mais la structure, la syntaxe et la grammaire aussi. En même temps, le fait que cette demande a pu être formulée semble être nouveau. Il reflète une liberté potentielle de *pouvoir faire* autrement. Cette liberté est exclue du

contrat implicite que l'institution de la dictée impose puisqu'elle consiste à transcrire très exactement ce qui est dit, ce qui est dicté.

La demande sous-entend également que ce *pouvoir* signifie un « *ne pas savoir* écrire comme il faut ». La liberté et la règle s'opposent. À travers la tension de contrariété qui s'exprime, la demande interroge le sens même de l'exercice. Son effet, finalement, est de mettre en difficulté celui qui ne sait pas écrire correctement et/ou ne peut pas, ne veut pas écrire « mal ». La solution proposée par les jeunes est d'écrire bien, mais autrement. Cette proposition nous semble révélatrice en ce qui concerne les nouvelles tendances du rapport au savoir, à la transmission du savoir et notamment, à la normativité des formes d'expression. Il est possible de dire la même chose, autrement.

La modalisation de ce phénomène permet d'éclairer ces rapports de pouvoir qui se jouent dans des situations d'apprentissage, entre le formateur, l'apprenant et le savoir. Ces situations éducatives se confrontent à la nécessité de remettre à jour la configuration de ces rapports au sein du triangle didactique⁴⁰⁷. En adéquation avec le contexte matériel des apprentissages et avec la capacité d'ajustement de la part de l'apprenant, le savoir se dégage de la rigidité d'une forme normée. Ceci non plus, n'est pas un phénomène récent. Au contraire, la zone proximale du développement de Vygotsky représente cette étape intermédiaire de la construction du savoir. Dans l'exemple, l'apprenant se propose de reformuler une connaissance afin de l'intérioriser. Le seul problème se pose à l'égard des règles de la dictée. Néanmoins, cette initiative semble indiquer des transformations comportementales, cognitives à prendre en compte.

Concernant le métier, le rôle et les possibilités des formateurs, des doutes, des interrogations et des étonnements se sont exprimés. « Ces dernières années, on pouvait encore considérer que l'information à disposition ne rendrait jamais personne intelligent et que seuls ceux qui « comprennent » véritablement le sens de ces informations tireraient leur épingle du jeu. De plus en plus, il nous semble

⁴⁰⁷ Au sujet du triangle didactique ou pédagogique, nous renvoyons à Jean HOUSSAYE, « La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui », *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, 1995, p. 122-124. et à Louis-Marie BOUGÈS, *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*, Paris : L'Harmattan, 2011.

que ces propos sont faux. »⁴⁰⁸ Dans ce contexte éducatif difficile et complexe, le travail scolaire autour des pratiques de lecture-écriture semble particulièrement apte à former le rapport personnel de chaque jeune aux valeurs éducatives et notamment, en favorisant une pratique auto-éducative. Pour peu que les jeunes et les moins jeunes en soient sensibles et réceptifs, ils peuvent y trouver des réponses et des moyens pour leur développement personnel. Les activités mises en place tentent de mobiliser cette sensibilité et cette réceptivité.

5.2 Construire un savoir savoureux

*Des mots stupides qui font mal aux gens,
Comme s'il n'y avait pas assez de mal déjà dans le monde.*⁴⁰⁹
Ray Bradbury

Nos considérations comparatives des supports imprimés et numériques ont permis de mettre en évidence les traits pertinents de la production du sens dans chacun de ces registres. L'objectif n'est point de les opposer dans une compétition concurrentielle, non plus de les concilier dans une complémentarité harmonieuse. Nous proposons d'interpréter nos conclusions sous l'angle de finalités pragmatiques en les inscrivant dans une perspective pédagogique. Ce que cette recherche nous apprend sur le rapport différencié entre l'écriture et la nature de son support, sur la manière de produire du sens lors de l'acte de lire, peut ouvrir et renouveler le regard sur le rapport à l'écriture. Plus concrètement, il s'agit d'élaborer des situations didactiques qui mettent en œuvre des mécanismes sémiotiques mis en évidence dans les pratiques numériques. Les recherches ont également permis de nous rendre compte que ces mécanismes ne sont pas propres au langage numérique, mais ils existaient également dans le processus de production de sens. Néanmoins, leur mise en évidence par la démarche comparative permet de les modéliser afin de les reproduire dans le langage, notamment dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

⁴⁰⁸ Sandra ENLART et Olivier CHARBONNIER, *Faut-il encore apprendre ?*, Paris : Dunod, 2010, p. 15.

⁴⁰⁹ Ray BRADBURY, *Fahrenheit 451*, *op. cit.*

5.2.1 Sémiotique et pédagogie

Les apports de la sémiotique à l'enseignement du français se sont exprimés à travers des recherches, d'une part, sur le langage, les diverses analyses textuelles, la traduction et l'interprétation. D'autre part, la sémiotique envisage les pratiques pédagogiques comme discours didactiques, stratégies narratives et discursives en situation interpersonnelle.⁴¹⁰ L'apprentissage des gestes professionnels envisagé comme processus d'inter-sémiotisation représente un champ encore non ou très peu exploré par les études sémiotiques. Le côté matériel des outils et des supports pédagogiques reste également à analyser et modéliser en faveur d'un investissement optimal pour le but éducatif.⁴¹¹

Les théories de la signification disposent des moyens et des outils permettant de mettre en évidence la fonction discursive et l'effet de sens des supports didactiques, de leur choix dans la production globale de l'action métacognitive de l'enseignement. Le support pédagogique en tant « que l'instance de l'énonciation didactique est elle-même un « contenu » transmis à l'élève, un « arbitraire » et un implicite culturels le plus souvent, c'est-à-dire sournoisement, sélectif. »⁴¹² La contribution de la sémiotique aux relations pédagogiques est précieuse dont la mesure où elle peut

changer le rapport de l'enseignant et de l'enseigné à la langue et au texte. En mettant la lumière sur la forme du contenu plutôt que sur la substance, la sémiotique favorise à la fois la connaissance et le jeu ; l'objet linguistique à assimiler ou à construire devient objet de plaisir ; (...) plaisir d'explicitation et d'appropriation du jeu structurel des formes, plaisir gratifiant de la résistance aux identifications et aux manipulations !⁴¹³

⁴¹⁰ Jacques FONTANILLE, « Sémiotique et Enseignement du français », *Langue Française*, n° 40, 1984.

⁴¹¹ A ce propos, nous renvoyons aux travaux suivants : Alain RABATEL et (DIR.). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon : Université de Franche Comté, 2010, Alain RABATEL, « Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques », *Presse Universitaire de Franche-Comté*, 2010. URL : http://pufc.univ-fcomte.fr/download/pufc/document/doc_en_ligne/ouvrages_en_ligne/001-rabatel-intro-ok2.pdf.

⁴¹² Jacques FONTANILLE, « Sémiotique et Enseignement du français », *op. cit.* p. 6.

⁴¹³ *Ibid.* p. 5-6.

Chacune des trois phases définies par la théorie « de la clarté cognitive⁴¹⁴ (cognitive, maîtrise, automatisation), correspond à un aspect de l'apprentissage que la sémiotique peut exprimer en termes de l'état modal du sujet lors de son parcours d'apprentissage.

Cette théorie prévoit trois phases dans l'apprentissage : phase cognitive, maîtrise, automatisation. Ici, c'est la première phase qui retient notre intérêt. Elle vise la prise de conscience à trois niveaux du rapport à l'écriture. En termes sémiotiques, chaque niveau répond à un registre modal du sujet dans son rapport à l'écriture :

- le sens de l'acte de l'apprentissage : à quoi ça sert d'apprendre ? (*devoir et vouloir*)
- le sens de la lecture-écriture : à quoi ça sert de lire et d'écrire ? (*pouvoir*)
- le sens de ce qui est écrit : à quoi ça sert ce qu'on lit et écrit ? (*savoir.*)

Les trois niveaux de sens sont à prendre en compte dans l'apprentissage et dans la pratique d'enseignement.

On touche en effet au savoir, en mettant en œuvre des concepts et des modèles opératoires de l'émission et de la réception des discours. On touche au vouloir en modifiant le climat de la classe et les images du savoir. On touche au devoir et au pouvoir en mettant à la disposition de chacun – et pas seulement de l'enseignant – un outil d'analyse et d'intervention à l'égard du processus pédagogique lui-même.⁴¹⁵

La phase cognitive se concentre sur le rapport au savoir qui est dans le cas de l'écriture et la lecture est un savoir-faire particulier, rappelons-le, un méta-savoir. Cette phase vise principalement le sens de l'acte de l'apprentissage et le sens de la lecture-écriture. La phase de la maîtrise met en acte, réalise ces états en fournissant les outils et les moyens plus techniques pour la manipulation du savoir-faire à atteindre. Elle évolue vers l'automatisation de celui-ci qui consiste en la capacité de se fixer sur le sens de ce qui est écrit, c'est-à-dire sur l'objet du savoir-faire qui est, à son tour un savoir susceptible de modifier l'état du sujet.

Bien que l'élaboration de la théorie s'inspire de l'idée que l'on ne peut pas enseigner ce qu'on ne connaît pas, elle se propose plutôt en tant qu'une méthode

⁴¹⁴ John DOWLING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonner*, *op. cit.*

⁴¹⁵ Jacques FONTANILLE, « Sémiotique et Enseignement du français », *op. cit.*

d'apprentissage que d'un contenu de connaissance déclarative. La mise en pratique de la clarté cognitive comme méthode consiste précisément à apprendre à apprendre. Dans cet ordre d'idée, Dowling et Fijalkow considèrent que la théorie de la clarté cognitive est universelle et valable à tout autre savoir-faire comme, par exemple, la musique. D'un point de vue sémiotique, la clarté cognitive relève bien plus d'une approche syntagmatique du savoir-faire (comment faire) que de sa définition paradigmatique (que faire).

Dans *Lire et raisonner*, les auteurs proposent de mettre en évidence la signification « des processus de réflexion, compris tant dans l'apprentissage de la lecture que dans la lecture elle-même »⁴¹⁶. Selon la tradition pragmatique anglo-saxonne, la lecture est envisagée comme un savoir-faire fonctionnel qui est en développement continu, tant que l'homme ne cesse de lire. En postulant que l'on ne peut pas apprendre ce qu'on ne comprend pas, la théorie met en cause une « confusion cognitive » dans les difficultés de lire, un défaut de raisonnement logique. Dès lors, il s'agit d'appréhender l'apprentissage de la lecture dans une optique de production de sens logico-sémantique en y introduisant des concepts pragmatiques en lien avec la sémiotique discursive et des concepts spécifiques, métacognitifs d'ordre méta-sémiotique.

Les auteurs considèrent que l'enfant aborde ordinairement la scolarité avec des savoir-communiquer médiocres et que la cause en est une conscience insuffisante du processus de la communication. Il convient donc de le mettre au courant du fonctionnement du langage, notamment de l'écriture et des concepts techniques qui l'expriment. L'enfant doit définir son propre but et donner du sens à son apprentissage. Il est également important qu'il se rende compte de différentes façons de lire en fonction de ses buts et - nous ajoutons -, en les adaptant aux objets de lecture. « La motivation à la lecture s'enracine dans le développement cognitif. L'enfant doit *connaître* les fonctions de la lecture.⁴¹⁷ » Ce moment de la prise de « conscience linguistique » est défini comme la première phase de l'apprentissage. La méthode propose une approche de la compréhension qui ne

⁴¹⁶ John DOWLING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonner*, op. cit. p. 9.

⁴¹⁷ *Ibid.* p. 65.

peut être transmise que par l'expérience du langage. La sémiotique propose une approche du langage qui est celle d'une expérience de la compréhension.

Actuellement, l'école tente de suivre l'évolution des outils technologiques et d'échanger le cartable lourd de papier contre le cartable numérique. Un malaise s'empare du corps enseignant. Les outils ne sont pas adaptés aux pratiques bien ancrées. Cependant, les difficultés semblent s'enraciner ailleurs que dans l'attachement à des habitudes d'une tradition académique.⁴¹⁸ Notre recherche sur la matérialité des objets de lecture souhaite soulever des interrogations sur la compatibilité entre l'effet de sens des objets technologiques et la fonction pédagogique qu'ils sont censés remplir dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et l'écriture et en particulier dans sa phase initiale. D'autre part, actuellement et selon la tradition éducative, la fonction de transmission des savoirs consiste à développer la construction des connaissances encyclopédiques sans ouverture polysémique ni pluri-sémantique mais visant « un sens unique ». Les acquis scolaires doivent être susceptibles d'être évalués selon des normes de plus en plus spécifiques et « pointilleuses ».⁴¹⁹

5.2.2 Une démarche qui déstabilise

La technique didactique expérimentée met en application l'effet de rupture. La rencontre avec des situations nouvelles est le levier de l'apprentissage et du développement. Selon Guy Brousseau, l'organisation des perturbations en vue de provoquer des apprentissages est le moteur des situations didactiques.⁴²⁰ Autrement dit, si on ne déstabilise pas l'enfant n'a pas raison d'apprendre. François Rastier préconise la confrontation à la difficulté, à l'exigence afin de valoriser celui

⁴¹⁸ A ce propos et à titre d'exemple nous renvoyons aux ouvrages de Sandra ENLART et Olivier CHARBONNIER, *Faut-il encore apprendre ?*, *op. cit.* Annette BÉGUIN-VERBRUGGE et Susan KOVACS, *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, *op. cit.*, Anne-Marie CHARTIER, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignements de la lecture*, *op. cit.*

⁴¹⁹ A titre d'exemple, nous citons les items difficiles à mesurer des Grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences, *Lecture, palier 1*, de l'Education Nationale http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referenc-palier1_166995.pdf

⁴²⁰ Nicolas BALACHEFF et al., *Théories des situations didactiques*. Guy Brousseau, Grenoble : La pensée sauvage, 1998.

qui la relève et de contribuer ainsi à son estime de soi.⁴²¹ Cependant, l'impact d'une rupture en situation d'apprentissage est paradoxal. Si on déstabilise l'apprenant trop ou trop souvent, il n'apprend pas non plus. La juste mesure est à doser dans l'interaction intersubjective, l'instance susceptible de ce type d'ajustement est une propriété intrinsèque humaine, la sensibilité réceptive, attentive et motivée d'une certaine intentionnalité bienveillante.

La réussite de la transmission se fonde alors sur ce type d'interaction intersubjective. La marge étroite « entre trop et pas assez » renvoie au concept de la zone proximale du développement.⁴²² Vygotsky place les apprentissages et notamment celui du langage, dans une perspective interactive, sociale. Pour lui, le développement est précédé d'un échange socialisant entre individus. L'espace de cet échange et le temps de la formation d'une connaissance relèvent du concept de la zone proximale de développement.⁴²³ Celle-ci a donc une fonction transitionnelle permettant l'aboutissement d'une interaction constructive qu'elle soit de l'ordre du psychique ou du cognitif. Dans ces termes, la sémiotique sociale a défini « la marge de l'ajustement.⁴²⁴ En matière de didactique, notre référence est Guy Brousseau dont les travaux représentent une découverte récente, mais importante pour notre réflexion « naïve » comme il le dirait lui-même. Aussi, nous proposons de citer les conceptions suivantes que notre tentative de modélisation cherche à adopter.

(...) Une des hypothèses fondamentales de la didactique consiste à affirmer que seule l'étude globale des situations, qui président aux manifestations d'un savoir, permet de choisir et d'articuler les connaissances d'origines différentes, nécessaires pour comprendre les activités cognitives du sujet, ainsi que la connaissance qu'il utilise et la façon dont il la modifie.

Une deuxième hypothèse, plus forte, consiste à dire que l'étude première des situations (didactiques) devrait finalement permettre de dériver ou de modifier les concepts nécessaires actuellement importés des autres champs scientifiques (...)⁴²⁵

⁴²¹ François RASTIER, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, op. cit.

⁴²² Lev Semenovitch VYGOTSKY, *Pensée et langage*, op. cit.

⁴²³ *Ibid.*

⁴²⁴ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, op. cit.

⁴²⁵ Guy Brousseau (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in Nicolas BALACHEFF et al., *Théories des situations didactiques. Guy Brousseau*, op. cit.

Le savoir qui est au cœur de notre étude est un savoir-faire complexe, un méta-savoir : lire et écrire. Plus exactement, dans une optique pédagogique, c'est la transmission et le développement de ce savoir-faire qui est la finalité pragmatique de l'étude. Dans ce sens, l'approche adoptée se concentre, en effet, sur les situations et les rapports qui permettent l'émergence de ce savoir pratique. Tandis que dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de proposer une conceptualisation, une modélisation d'activité didactique aux fins d'acquisition et de perfectionnement de celui-ci.

La didactique étudie la communication des savoirs et tend à théoriser son objet d'étude, mais elle ne peut relever ce défi qu'à deux conditions :

- mettre en évidence des phénomènes spécifiques que les concepts originaux qu'elle propose paraissent expliquer,
- indiquer les méthodes de preuves spécifiques qu'elle utilise pour cela.⁴²⁶

Les activités dont la présentation va suivre espèrent mettre en évidence les fonctionnements spécifiques du langage, du procès sémiotique en y introduisant des concepts sémiotiques. En tant que méthode, elles mettent à l'épreuve les concepts identifiant ces fonctionnements dégagés lors des analyses. Comment ces activités se déploient dans la situation didactique ? Il s'agit d'une situation de simulation puisque

(...) La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Évidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions plus en plus faciles, il essaie d'obtenir la signification maximum pour le maximum d'élèves. (...) Le maintien du sens à travers les changements de questions est sous le contrôle des connaissances des maîtres dans la discipline enseignée (...)⁴²⁷

Autrement dit, les connaissances visées ne doivent pas disparaître au fur et à mesure de la baisse des exigences. L'art de l'enseignant, mais aussi celui de l'élève

⁴²⁶ *Ibid.*

⁴²⁷ *Ibid.*

si situe aussi bien dans la capacité de « trouver de bonnes questions [ce qui] est aussi important que leur trouver des solutions.⁴²⁸ »

(...) le professeur doit donc imaginer et proposer aux élèves des situations qu'ils pussent vivre et dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale aux problèmes posés. (...) Le travail du professeur est dans une certaine mesure inverse du travail du chercheur, il doit produire une *recontextualisation* et une *repersonnalisation* des connaissances. Elles vont devenir la connaissance d'un élève, c'est-à-dire une réponse assez naturelle, à des conditions relativement particulières, conditions indispensables pour qu'elles aient un sens pour lui.

Cette simulation qui fait vivre l'expérience est donc « transcrite » en un métalangage, question et réponse, ce qui suppose et nécessite que ce langage soit le moyen de « maîtriser des situations de formulation et que les démonstrations soient des preuves⁴²⁹ ». La particularité de la lecture-écriture comme objet d'apprentissage réside dans sa nature pragmatique et technique. L'objectif pédagogique vise à faire acquérir l'autonomie et l'automatisation dans la pratique de cette technique langagière. Autrement dit, l'avenir de l'apprenti lecteur projette des situations de lecture qui ne seront plus des simulations, donc didactiques, mais adidactiques. D'autant que ce savoir-faire ne cesse de se perfectionner lors des pratiques. L'intention d'enseigner est incluse dans le savoir lui-même, du point de vue sémiotique, nous dirons que le sens (ce qui est à savoir) sollicite la compréhension (l'acte d'apprendre).

Dans la conception la plus générale de l'enseignement, le savoir est une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. (...) Tous les procédés où le maître ne donna pas lui-même la réponse sont acceptables pour accoucher l'élève de ce savoir. Le schéma socratique peut être perfectionné si on suppose que l'élève est capable de tirer son savoir de ses propres expériences, de ses propres interactions avec son milieu, même si ce milieu n'est pas organisé à des fins d'apprentissage. (...) L'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres un peu comme le fait la société humaine.⁴³⁰

⁴²⁸ *Ibid.*

⁴²⁹ *Ibid.*

⁴³⁰ *Ibid.* p. 58-59.

Il s'agit de faire vivre l'expérience de l'avènement du savoir, l'émergence du sens vers lequel le professeur guide la situation et l'élève. « Le médiateur va tenter d'engager l'élève dans une situation où il n'aura plus besoin de l'adulte. (...) Le comportement médiateur de l'enseignant dans le processus de dévolution se fonde sur l'interaction. C'est surtout une interaction verbale didactique, caractéristique de la profession. »⁴³¹ Cette caractéristique-là qui la distingue de façon fondamentale, à la base de son intentionnalité, des autres interactions dont la visée n'est pas volontairement didactique. Néanmoins, rien ne nous empêche d'apprendre, de tirer une leçon de toute situation vécue. Le développement de la capacité d'apprendre représente un caractère fondamental et sous-jacent à toute interaction didactique du fait de la nature méthodologique intrinsèque de celle-ci. La question que la substitution des professeurs par les objets technologiques pose est soulevée précisément par l'existence ou l'absence de cette nature intrinsèque. L'interaction avec l'objet technologique vaut-elle celle avec l'enseignant et à partir de quel moment, dans quelles situations est-il judicieux de l'introduire ?

5.2.3 Lire fait plaisir

« Lire est difficile. », dit Anne-Marie Chartier⁴³² et c'est bien là l'enjeu de cette activité. La lecture comme savoir-faire demande beaucoup d'efforts cognitifs et intellectuels pour construire du sens. Elle coûte également d'énergie affective quand elle confronte le lecteur à son vécu, mobilise son imagination pour contribuer à la construction de « son histoire » lue. La valeur de la lecture conjugue l'effort investi et l'effet éprouvé. Le lecteur rechigne de « payer » sans pouvoir estimer si son investissement est rentable. La difficulté de la transmission est d'arriver à faire éprouver l'expérience des effets positifs. La transmission vise à établir, stabiliser un rapport solide et confiant à l'égard de l'écriture, ou elle s'engage à le changer pour qu'il le devienne. Dans ce but, il serait intéressant de mettre à contribution l'approche sémiotique, méta-discursive et métacognitive, en tant que méthode. Dans *Passions sans nom*, Landowski parle d'auto-apprentissage

⁴³¹ Marie-Hélène SALIN et al., *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy rousseau*, Grenoble : La pensée sauvage, 2005.

⁴³² Anne-Marie CHARTIER, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignements de la lecture*, op. cit.

et suppose un sujet volontaire et capable de se prendre en charge.⁴³³ Cette voie-là apparaît comme la finalité de toute transmission préalable à visée éducative.

En situation d'enseignement, bien que personne n'ignore la valeur de la motivation, celle-ci, vu sa complexité, est intégrée dans l'échange énonciatif comme acquise, comme un fait partagé, implicite. Entre vouloir ou ne pas vouloir et devoir, l'adhésion du sujet définit le mode d'existence du procès de son apprentissage en lui permettant de changer de modalité. Se mettre à pouvoir faire représente une première étape d'actualisation. Cette dimension modale, apparemment autonome est celle des conditions préalables de tout acte de réaliser. Ici, selon le schéma narratif, la modalisation est un procès, ce qui correspond à la réussite de l'objectif méthodologique d'« apprendre à apprendre ». « Les modalités sont de véritables prédicats narratifs, car ils transforment quelque chose : la compétence s'acquiert, se complète, se perd, etc. »⁴³⁴ Elles imposent une orientation discursive au prédicat final (lire, comprendre, savoir faire, etc.) et permettent d'assumer ce qu'on veut croire. À ce titre, elles constituent un méta-vouloir comme dit Anne Beyaert-Geslin⁴³⁵.

Cette perspective modale peut ouvrir de nouvelles pistes à la pédagogie, notamment vers le déploiement des activités perceptives nécessaires au préalable pour que les jeunes – et tous ceux qui « apprennent » - puissent se positionner par rapport au champ du « discours du savoir ». Cette piste doit conduire à l'élaboration de nouvelles significations dans le contexte des enseignements et des transmissions de connaissances.⁴³⁶ En leur vertu, les modalités « assurent la synthèse entre la logique des forces (celles des transformations, des scènes prédictives et du discours énoncé) et celle des positions (celle de la présence, du

⁴³³ Eric LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*

⁴³⁴ Jacques FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, Limoges : PULIM, 1998.

⁴³⁵ Anne BEYAERT-GESLIN, « Devoir ne pas savoir faire », *op. cit.*

⁴³⁶ La modalisation comme construction de l'identité des actants représente un aspect particulièrement pertinent si nous pensons à l'âge des sujets de notre contexte. Il s'agit d'adolescent dont la quête d'identité (être) prend souvent le dessus sur la quête des savoirs (faire). Autrement dit, les valeurs modales se référant aux compétences semblent prévaloir aux valeurs descriptives des performances.

discours en acte), puisqu'elles sont à la fois des conditions présupposées à l'égard des premières, et des modes d'existence, à l'égard des secondes⁴³⁷ ».

Concrètement, dans le rapport à l'écriture, il s'agit d'un savoir-faire très particulier, d'une sorte de méta-savoir-faire qui permet d'accéder à d'autres connaissances. C'est dans termes que nous pouvons envisager les actes de « lire et écrire » comme des compétences et comme des savoir-faire. L'usage de la terminologie varie selon les époques et selon des points de vue entre lesquels il ne nous appartient pas de trancher.

5.2.4 Le plaisir de comprendre

Quand on débat sur la lecture, on parle « méthode, écoles, enseignants... », mais jamais du plaisir de lire. Tout se passe comme si la lecture était un phénomène purement cognitif où ce que ressent l'enfant ne joue aucun rôle. Les psychologues de l'apprentissage nous ont pourtant appris que la loi de l'effet est à la base des apprentissages, c'est-à-dire qu'un comportement a tendance à être reproduit s'il a été suivi d'un effet positif pour celui qui l'a effectué.⁴³⁸

Dans *L'apprentissage de la lecture*, Fijalkow évoque une étonnante réplique entre enseignant et apprenti lecteur : « Peux-tu me raconter ce que tu viens de lire ? Je ne sais pas, je lisais. » Cette réponse exprime la complexité de ce savoir-faire qui est la lecture. Car il s'agit d'un savoir-faire dont l'apprentissage nécessite trois temps : « un temps cognitif, un temps de maîtrise, un temps d'automatisation. Le premier permet de se faire une idée claire de ce qu'est l'écrit. Plus l'enfant y parvient, plus grande est sa clarté cognitive et plus facilement il atteindra la maîtrise, puis l'automatisation de la lecture.⁴³⁹ » Ce que les travaux de Jacques Fijalkow mettent en avant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est le sens et le plaisir du sens.

Une recherche de Bruno Bettelheim et Karen Zelan dont les résultats ont été vulgarisés en 1983, sous le titre de *La lecture et l'enfant*, établit le constat que les « premiers livres de lecture n'apprennent rien de nouveau à l'enfant et ne

⁴³⁷ Jacques FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, op. cit. p. 188.

⁴³⁸ Jacques FIJALKOW et Eliane FIJALKOW, *L'apprentissage de la lecture*, Toulouse : Milan, 2010.

⁴³⁹ *Ibid.* p. 24.

contiennent rien qui puisse vraiment l'intéresser. Faute d'être personnellement motivé, l'enfant est incapable de s'impliquer totalement dans l'acte de lire.⁴⁴⁰ » Les auteurs vont jusqu'à poser la question si ce ne sont pas les « expériences de la classe traditionnelle » qui empêcheraient l'enfant d'apprendre les techniques, par ailleurs parfaitement accessibles à son intelligence. Ils rappellent que contrairement à l'apprentissage des idéogrammes centré sur le sens, celui du système alphabétique se focalise sur la technique combinatoire. Les lettres n'ont pas d'identité stable et unique, leur signification est contextuelle. Le décodage en lui-même est sans importance par rapport au sens qui est à rechercher. En se fixant sur la technique, l'apprentissage ne fait appel qu'à l'intellect mécanique de l'apprenti lecteur.

Les difficultés de lecture remontent à ce regard sur l'écriture. Ensuite, soit on travaille comme décodeur, soit on cherche le sens. C'est la participation du lecteur à la lecture en tant que production de sens qui lui permet de s'approprier cette activité comme une expérience personnelle enrichissante. Cette participation a pour condition, l'intérêt que le lecteur porte au texte au niveau de son interprétation. Autrement dit, c'est l'effet du sens qui est à la base de son apprentissage. Selon Bettelheim et Zelan, cet effet se trouve dans le plaisir du texte procuré par la littérature.

L'enseignement de la lecture serait différent si on le considérait comme l'initiation d'un novice comme un art ésotérique qui dévoilera des secrets jusque-là cachés, permettra d'acquérir la sagesse et d'accéder à tout ce que la poésie a de sublime. Si apprendre à lire est ressenti non seulement comme le meilleur moyen, mais comme l'unique moyen d'être transporté dans un univers inconnu, la fascination inconsciente de l'enfant pour l'imaginaire, et son pouvoir magique, lui donneront la force de maîtriser les techniques difficiles et de devenir un individu lettré.⁴⁴¹

Retenons deux points de ces arguments : « l'initiation d'un novice » à un art et « le meilleur moyen ». Selon Landowski, l'attitude de novice avec celle de l'artiste se caractérise par l'ouverture et la créativité de produire du sens dans une expérience éprouvée pour soi et non pour l'obtention du résultat.⁴⁴² Autrement dit, il s'agit

⁴⁴⁰ Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN, *La lecture et l'enfant*, Paris : Robert Laffont, 1983.

⁴⁴¹ *Ibid.* p. 50-51.

⁴⁴² Eric LANDOWSKI, « Avoir prise, donner prise », *op. cit.*

d'une expérience de plaisir intellectuel. Dans le cas de la lecture, ce plaisir est dominé par la recherche du sens et non par la maîtrise de la technique. Dans l'apprentissage, le sens correct du texte se construit en passant par des sens intermédiaires. Dans la lecture maîtrisée, personne ne vérifie si le sens interprété par le lecteur est « correct ».

Le traitement constructif des fautes de lectures, fondé sur une acceptation réciproque des sens, renforce le respect de soi de l'apprenti lecteur et lui permet de se rendre compte de la pluralité des sens et de l'importance de la précision, de la concentration dans l'acte de lire. Autrement dit, il anticipe l'effet et la fonction de la lecture accomplie, telle que nous soutenons dans cette thèse. À croire à Bettelheim, l'expérience de lecture d'un apprenti lecteur est tout à fait semblable à celle d'un lecteur averti.

Quand nous prenons conscience d'un conflit interne suscité par une histoire que nous sommes en train de lire, et quand comprenant sa nature, nous pouvons le résoudre, nous vivons une expérience très satisfaisante, et même passionnante. L'intérêt que nous portons à notre propre réaction s'étend au texte qui l'a provoqué. Alors, une histoire qui, jusque-là, semblait sans intérêt, ou peut-être même désagréable parce qu'elle faisait naître un conflit interne, prend un nouveau sens, et nous sommes heureux de la découvrir.⁴⁴³ »

5.2.5 Lire, une pratique éducative

Au lieu de reformuler encore ce que nos analyses et notre définition de *l'art de lire* ont mis en évidence – le rapport différencié à l'écriture en fonction de la nature du support –, citons un témoignage d'une enseignante ayant travaillé avec les situations didactiques présentées plus haut. Rappelons que ces situations fondées sur la valorisation et la manipulation des aspects matériels des objets d'écriture et de lecture visent le changement du rapport à l'écriture. En filigrane, il apparaît le souhait d'un changement favorable des rapports difficiles et des représentations négatives liés aux livres.

En fin d'année nous avons travaillé sur le poème de Jacques Prévert : « Le déjeuner du matin » J'ai d'abord mimé le texte et leur ai demandé de raconter ce qu'ils

⁴⁴³ Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN, *La lecture et l'enfant*, op. cit. p. 78.

avaient vu, puis je leur ai proposé de poursuivre ce texte après en avoir enlevé la fin.

Dans un troisième temps, je leur ai demandé de raconter un petit-déjeuner qui les avait marqués. Ce travail s'est fait en classe, après correction du texte chaque jeune l'a saisi sur l'ordinateur, et illustré. L'ensemble des textes de la classe a été relié et distribué à chaque jeune.

Lors de cet atelier j'ai remarqué une bonne participation des jeunes, ils ont lu leur travail sans difficulté, et se sont bien investis dans la mise en page de leur travail.

Sur ce dernier travail, j'ai pu noter que les textes présentaient une meilleure expression, car j'avais moins de correction à apporter.

Pour finir, j'ai réalisé l'impact de ces ateliers sur les élèves durant la dernière semaine lors du bilan de l'année scolaire, quand je leur ai demandé d'écrire ce qu'ils avaient pensé de l'année écoulée et d'écrire uniquement s'ils avaient quelque chose à dire. Pas de RAS⁴⁴⁴ ! Tous sans exception ont rédigé (sans consigne de longueur !) un véritable texte assez précis. Ce qui est suffisamment inhabituel pour m'avoir interpellée. »

Cette enseignante a mené des activités expérimentales en lien avec l'écriture dans une classe de CAPA mécanique agricole, composée de 22 garçons de 16-18 ans. Ce que nous retenons de son témoignage, c'est l'impact positif des activités synchrétiques et synesthésiques : mimes, souvenirs sensoriels (petit-déjeuner), écriture, saisie du texte, son illustration et réalisation d'un objet. Ces activités mobilisent les jeunes sur plusieurs registres : sensoriel (observation du mime, évocation synesthésique), affectif (le mime de l'enseignante est un « spectacle » inhabituel, souvenir d'un petit-déjeuner), cognitif (effort de se souvenir, mis en mots et rédaction). L'implication des jeunes lui a semblé évidente pendant les séquences de cette activité. Lors de l'écriture du bilan, elle constate le changement du rapport à l'écriture de la part des jeunes et elle le met en lien direct avec un net progrès du langage au niveau rédactionnel. Ce progrès va de pair avec l'amélioration de rapport à la posture scolaire, aux apprentissages généraux et notamment, au français qui est souvent le « mal aimé » des disciplines dans les formations professionnelles par alternance.

⁴⁴⁴ Abréviation : rien à signaler

Ce dont elle ne parle pas, c'est sa part personnelle, le changement de son propre rapport au savoir et à sa transmission. Dans les résultats satisfaisants obtenus auprès et avec ces jeunes, l'effet de son rapport personnel joue un rôle déterminant.⁴⁴⁵ En quoi et en quelle mesure ce rapport peut-il se former et produire des effets favorables pour l'issue de l'action éducative ? L'interaction éducative et ses aspects techniques étudiés par la didactique se présentent à nous, probablement le prochain domaine à explorer.

Le chercheur n'avance que lorsqu'il tombe sur des obstacles et qu'il en accepte les conséquences théoriques, celles de créer des notions, des outils théoriques qui en rendent compte. (...) *a droit à l'historicité [il] a droit de changer, de modifier, d'améliorer une approche, parce que des éléments se sont révélés faux ... ça ne veut pas dire qu'on a eu tort, mais qu'on a appris quelque chose.*⁴⁴⁶

Nos récentes lectures en la matière, bien qu'elles confortent l'orientation de nos tâtonnements, nous confrontent aussi bien à nos limites qu'à notre ignorance en théories didactiques. Le recours aux travaux déjà cités du psychologue russe, trouve sa place dans la conception de la transmission du savoir comme médiation interpersonnelle, interactionnelle et sociale. Le rôle du passeur, celui qui est plus expérimenté sur un domaine donné a deux aspects. Il n'est pas uniquement cognitif, mais aussi symbolique et affectif.

L'enseignant-médiateur met en scène le savoir dans des situations pour que l'apprenant y trouve du sens. L'apprenant est en contact avec des situations qui sont construites par un enseignant qui a des représentations, non seulement du savoir à enseigner, mais aussi sur comment se fait l'apprentissage. La prise en compte des théories intimes du médiateur n'est certainement pas à négliger dans le difficile processus de dévolution d'une situation où l'élève devient chercheur d'un problème mathématique.⁴⁴⁷

En effet, les recherches didactiques les plus dynamiques se réalisent en mathématiques et en éducation physique, sportive et artistique. Ce constat que

⁴⁴⁵ En ouverture d'une problématique, nous débutons dans les recherches didactiques et nos premières références portent sur les travaux de Guy Brousseau. Au sujet du rapport de l'enseignant à sa pratique, nous renvoyons à un ouvrage pour lequel il a écrit la Préface : André TERRISSE et al., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*, Bruxelles (B) : De Boeck, 2009.

⁴⁴⁶ Marie-Hélène SALIN et al., *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy rousseau*, Grenoble : La pensée sauvage, 2005, p. 415. En italique dans le texte.

⁴⁴⁷ *Ibid.* p. 419.

nous avons fait lors de la consultation des fonds documentaires nous interpelle. Il s'agit des matières à enseigner dans lesquelles le langage semble avoir un rôle presque négligeable. Dans ce sens, il apparaît effectivement logique que ces disciplines soient amenées à s'outiller des moyens autrement efficaces que la formulation linguistique. D'autant plus, l'explicitation verbale des méthodes relève d'un défi considérable. Comment les savoirs et les savoir-faire se communiquent-ils et se transmettent-ils dans l'univers des chiffres et des corps ? Comment expliciter, conceptualiser la justesse des gestes et des mouvements ?

Au niveau de la « communication » des langages en termes d'inter-sémiotisation, la sémiotique semble pouvoir représenter une approche pertinente. L'analyse formelle des signes, de leur implication dans les processus pragmatiques et les effets axiologiques de ceux-ci, constitue un terrain d'investigation indépendant du registre des signes (chiffres, gestes) et de la spécificité de leur domaine et de leur contexte de création et de réception. La capacité de formuler des questions relève bien de ce travail de conceptualisation que toute recherche représente.

Cependant, comme les expériences pédagogiques le confirment, l'appropriation des connaissances passe toujours par une adaptation qui se réalise dans un cours d'action ; les exercices qui permettent cette appropriation n'appliquent pas la théorie, mais la contiennent, pour ainsi dire, « à l'état pratique ». Bref, savoir n'est rien d'autre qu'apprendre au sein d'une pratique sociale. ⁴⁴⁸

⁴⁴⁸ François RASTIER, *Arts et sciences du texte, op. cit.*

Synthèse et projections

*Chercher ? Pas seulement : créer.
Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore
et que seul lui, il peut réaliser,
puis faire entrer dans sa lumière.⁴⁴⁹*
Marcel Proust

Deux raisons animent cette recherche. Premièrement, un souci pédagogique qui est d'étudier le rapport à l'écriture-lecture, deuxièmement, la problématique de la construction du sens. La tentative de réunir ces deux axes aboutit à ce mémoire. Il aurait fallu des années de recherches pour formuler des centaines de pages d'analyses et d'observations essentiellement sémiotiques pour aboutir à quelques phrases, en guise de résultat et pour produire quelques situations didactiques, en guise de mise en pratique. La complexité de cette entreprise reliant théorie et pratique, *dire et faire*, implique également une approche interdisciplinaire qui, malgré la bonne intention et les efforts à la scientificité, reste, certes, souvent approximative et généraliste. Au mieux, nous espérons que les références évoquées ne demeurent pas simplement des alignements d'idées juxtaposées, mais que leur mise en contact engendre de nouvelles pistes à ouvrir et à approfondir de façon plus compétente. Ce chapitre visant l'horizon du domaine pédagogique relève d'une polyphonie encore plus grande des théories psychologiques, didactiques et sémiotiques.

Est-il possible d'orienter la construction du sens orientée dans le cas d'une navigation sur Internet ? Comment établir la succession des hyperliens pour conduire le lecteur-usager vers ce qu'il cherche à savoir ? La construction du sens va-t-elle se transformer en une aventure sans fin, de l'ordre de la sérendipité ? Cette conception de savoir est totalement opposée au principe même de l'école, système axiomatique par excellence.

⁴⁴⁹ Marcel PROUST, *Du côté de chez Swan. A la recherche du temps perdu*, Paris : Gallimard, 1954.

Il semble important d'élaborer des stratégies de navigation avec des objectifs bien précis et/ou des moyens efficaces pour motiver et guider les usagers en situation d'apprentissage. Ces objectifs doivent être opérationnels qui leur permettent de progresser de pas-à-pas, de façon évolutive et enchâssée, vers l'objet de connaissance à construire. Dans une situation d'apprentissage prévoyant l'obtention d'un résultat donné, ce parcours de construction doit être balisé. Cela exige la préparation des dispositifs didactiques qui prévoit les points d'articulation pour orienter la construction. Dans le cas d'une recherche sur le Web, ces points d'articulation correspondent aux hyperliens.

Les deux situations didactiques présentées souhaitent faire prendre conscience des points d'articulation, de leur fonction dans la construction du sens. Pour ce faire, ces situations ont été construites à la base de l'effet déstabilisant de la rupture, tant au niveau des habitudes opérationnelles, scolaires qu'au niveau de l'unité des supports didactiques.. Dans une mesure plus large, cette approche de la construction du sens vise le changement du rapport à l'écriture et à la lecture. Tout en mettant en acte des techniques à travers la manipulation des supports matériels, elle a pour finalité de développer un rapport fondé sur la recherche du sens. Dans un troisième temps, si le rapport à l'écriture devient déstressé simultanément avec le plaisir de comprendre, la maîtrise de ce savoir-faire (lire et écrire) pourra représenter un moyen d'auto-apprentissage. C'est-à-dire, la lecture semble disposer d'une qualité éducative intrinsèque.

Chez Vygotsky, le développement cognitif prend une dimension temporelle à travers la définition de la zone proximale du développement. C'est le temps de l'apprentissage. La dimension spatiale de ce moment de transition d'un état de connaissance à un autre est conceptualisée par Winnicott.⁴⁵⁰ Lui, il définit un espace intermédiaire entre « jeu et réalité » qui peut être matérialisé par l'objet transitionnel. « Cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure. »⁴⁵¹ Nicole Mosconi propose de placer le savoir « dans cette aire intermédiaire et que (...) le savoir présente des caractéristiques semblables à celles que Winnicott attribue à

⁴⁵⁰ Donald Woods WINNICOTT, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975.

⁴⁵¹ Donald Woods WINNICOTT, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, *op. cit.*, p. 30.

l'objet transitionnel puis à la culture.⁴⁵² » Notons qu'il ne s'agit pas de savoir scientifique, mais une connaissance intérieure au sujet.

Dès lors, nous supposons que temps et espace transitionnel de la connaissance sous forme de langage se trouvent matérialisés par et dans l'objet de lecture. Il revient au sujet-lecteur-apprenant d'en faire l'expérience. L'effet humanisant de l'individuation par le social et le culturel, le langage et la connaissance sensible, selon notre hypothèse conclusive, caractérise la pratique de lecture des imprimés. Si, l'interaction intersubjective de l'ordre d'un face-à-face pédagogique avec l'enseignant a une intention éducative, d'après ces considérations nous avançons l'idée que l'interaction intersubjective de l'ordre d'un face-à-face intime, intérieur avec le livre, a ainsi des effets éducatifs.

En arrivant à la question de l'intersubjectivité dans l'éducation, nous sommes revenus à la problématique initiale que nos premières réflexions en matière d'enseignement avaient abordée. C'était il y a précisément trente ans. La relation éducative⁴⁵³, premier sujet de mémoire écrit en français, en psycho-pédagogie pour l'obtention d'une Maîtrise de Français Langue Étrangère, à l'Université de Stendhal à Grenoble. Un long parcours à travers des disciplines et des expériences variées pour parvenir à se remettre à l'apprentissage et à apprendre à faire des recherches. Nous voilà, de retour à Grenoble dont les chercheurs en didactique continuent à nous inspirer. Les dernières six années, ayant étudié les objets de lecture, leur signification et leur effet sur le lecteur, notre regard ainsi renseigné revient sur les relations humaines.

⁴⁵² Nicole MOSCONI, « Relation d'objet et rapport au savoir », in *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 1996.

⁴⁵³ Marcel POSTIC, *La relation éducative*, Paris : PUF, 1979.

Fin de travaux

*Cette expérience a, je crois, un nom illustre et démodé,
que j'oserais prendre ici sans complexe,
au carrefour même de son étymologie : Sapientia :
nul pouvoir, un peu de savoir, un peu de sagesse,
et le plus de saveur possible.⁴⁵⁴*

Roland Barthes

« L'objet nous désigne plus que nous le désignons »

L'identité du livre se base sur l'unité de l'écriture et du support. Le livre est l'incarnation d'une œuvre. La dissolution de cette unité devient possible grâce à l'interactivité textuelle que la technologie numérique induit. La dissolution de cette unité permet l'ouverture de l'œuvre à une multitude de formes possibles. Ceci signifie donc l'effacement potentiel de son identité. C'est la façon d'être de l'œuvre numérique hypertextuelle. Si la façon de faire qu'elle prescrit à partir de sa performance factitive, correspond à ce mode, il faudra admettre que la rupture symbolique des frontières du corps en sera une conséquence prévisible. « Les frontières du corps, qui sont simultanément des limites identitaires de soi, volent en éclats et sèment le trouble. Si le corps se dissocie de la personne et ne devient que circonstanciellement un « facteur d'individuation », la clôture du corps ne suffit plus à l'affirmation du je, et c'est alors toute l'anthropologie occidentale qui se dérobe et s'ouvre sur l'inédit.⁴⁵⁵ » Sans prendre position pour autant par rapport à cette réflexion de Le Breton, en tant que simples témoins de notre temps, nous adhérons à sa remarque suivante. « Si la machine s'humanise, l'homme se mécanise.⁴⁵⁶ » De notre point de vue, celui de l'analyse des objets de lecture, cette tendance met en évidence le caractère humanisant de l'objet-livre (papier) et le caractère humanisé du support de lecture technologique. Désormais, « en changeant de corps, on entend changer sa vie »⁴⁵⁷, tout comme en changeant de

⁴⁵⁴ Roland BARTHES, *Leçon inaugurale*, op. cit., p. 46.

⁴⁵⁵ David LE BRETON, *L'adieu au corps*, Paris : Métailié, 2013. p. 26.

⁴⁵⁶ *Ibid.* p. 25.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 22.

support, on change d'histoire. On passe de la lecture plongée dans une œuvre de fiction à la pratique de l'immersion de la réalité augmentée.

L'acte de lire s'avère une expérience sensible dans laquelle la matérialité a une fonction sémiotique fondamentale, chargée de valeurs esthétique, thymique et axiologique. Ces valeurs se manifestent tant au niveau de la matérialité du langage écrit qu'au niveau du support. L'effet axiologique principal de la matérialité est une double objectivation. Elle opère, d'une part, au niveau du langage à travers la nature méta-sémiotique de l'écriture (la thèse de Harris et Ong), d'autre part, au niveau du support à travers son méta-discours (manipulation de figures plastiques, mode d'emploi). La diversification des paradigmes conduit à une dynamisation d'ordre syntaxique. Au niveau de la pratique de lecture, cela signifie le déplacement de la fonction sémiotique de l'objet de lecture du pôle linguistique, du *dire* vers le pôle technique, du *faire*.⁴⁵⁸

Du côté des paradigmes, la diversification observée dans l'objet-livre signifie une nette hétérogénéisation de ses modalités ce qui souligne son objectalité par rapport à son caractère linguistique. Par ce contraste, elle réaffirme l'unité et l'unicité de l'ensemble du support et de l'écriture. Paradoxalement, le syncrétisme et l'interaction du langage numérique désignent sa nature hybride. Le langage numérique apparaît uniformément syncrétique ce qui signifie son homogénéisation. Cette tendance opposée dans les deux types de support apparaît naturelle au vu de la divergence entre matérialité et immatérialité des écritures.

En ce qui concerne la manière d'éprouver l'expérience, cette divergence fondamentale s'y révèle également déterminante. La présence de l'objet-livre induit un type d'expérience qui se réfère à « être ». Le lecteur s'installe dans une durée plus ou moins longue et « broute » ou se laisse absorber. Le fait que le texte numérique n'a d'existence que par le geste qui le crée révèle clairement qu'il s'agit d'un type d'expérience qui passe par le *faire*. Le rôle du geste y a été mis en évidence. Le *faire sémiotique* externalisé, il devient un *faire corporel*.

⁴⁵⁸ Nous revenons souvent à cette thèse énoncée par Zinna pour la raison qu'elle repose sur la matérialité de l'objet de lecture dont nous sommes en trains de développer l'enjeu majeur dans le rapport à l'écriture.

Les théories sémiotiques, notamment celle des interactions, des passions, permettent de voir comment ces effets se produisent entre les interactants.⁴⁵⁹ Le concept des niveaux de pertinence⁴⁶⁰ propose une manière de relier les niveaux superposés de ces interactions. De tout compte fait, il s'agit d'une manière de comprendre comment le sens du détail passe dans le tout, comment le sens du tout passe dans le détail. La théorie des interfaces projette la restructuration du langage en proposant une nouvelle conception de l'espace où ces interactions peuvent avoir lieu. C'est un espace qui, en soi, n'est autre que l'instant où l'interaction a lieu. C'est bien le geste de la ballerine de Mallarmé⁴⁶¹ qui est en jeu, mais aussi, celui de Saussure.

Le geste de Saussure

C'est pour conclure que cette étude rappelle explicitement l'origine de la réflexion sur le langage. Plus qu'un plaisir intellectuel de lire Saussure qui détruisait ses notes hâtives, ses brouillons. Les *Cours de linguistique générale* proviennent des transcriptions et des notes de ces étudiants, pris lors de trois années universitaires à Genève, 1906-07, 1908-09 et 1910-11.⁴⁶² Et nous pourrions trouver son geste étrange, n'est-il pas plutôt révélateur ? Celui qui reconnaît la duplicité du signe, étant aussi signifiant que signifié. Nous pourrions croire qu'il néglige le sens du signifiant « Le signe graphique étant arbitraire, sa forme importe peu, ou plutôt n'a d'importance que dans les limites imposées par le système. (...) que j'écrive les lettres en blanc ou en noir, en creux ou en relief, avec une plume ou un ciseau, cela est sans importance pour leur signification.⁴⁶³ »

⁴⁵⁹ Nous renvoyons, en particulier, aux ouvrages d'Eric Landowski, de Paolo Fabbri cités en Bibliographie.

⁴⁶⁰ Jacques FONTANILLE, *Pratiques sémiotiques*, 1re éd, Paris : Presses universitaires de France, 2008.

⁴⁶¹ Pierre-Henry FRAGNE, *Stéphane Mallarmé. De la lettre au livre. Choix de textes, introduction et commentaires*, op. cit.

⁴⁶² Le fonds de Ferdinand Saussure sont constitués d'ébauches, plans, brouillons d'articles et de lettres personnelles, notes de toute sorte et ont trait ou non à ses diverses recherches (linguistique, mythographie, anagrammes, versification française, etc). Ce fonds bibliographiques a été estimé à 10.000 feuillets.

Source : Johannes FEHR, « Saussure : cours, publications, manuscrits, lettres et documents. Les contours de l'œuvre posthume et ses rapports avec l'œuvre publiée », *Histoire, Epistémologie, Langage*, Volume 18, fascicule 2, 1996, . 179-199.

⁴⁶³ Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Librairie Payot et Cie, Lausanne-Paris : Librairie Payot et Cie, 1916, p. 172.

Le geste, au cœur de notre recherche, comme celui de Saussure a un sens précis. Lui-même, il nous ne le dit pas, il ne l'écrit non plus, il le signifie par le manquement. Son signe s'inscrit dans l'instant de l'interaction dont le seul support est le mouvement qui la crée. Comment cette idée mise en acte se développe dans sa pensée ? Cela nous tient à cœur puisque notre écriture enfin achevée s'est plusieurs fois effacée au cours des cinq années qui malgré tout, arrivent à terme. Saussure se propose de définir la matière et la tâche de la linguistique, de formuler l'intérêt pour cela.

qui ont à manier des textes. Plus évidente encore est son importance pour la culture générale : dans la vie des individus et des sociétés, le langage est un facteur plus important qu'aucun autre. Il serait inadmissible que son état restât l'affaire de quelques spécialistes ; en fait, tout le monde s'en occupe peu ou prou : mais – conséquences paradoxales de l'intérêt qui s'y attache – il n'y a pas de domaine où aient germé plus d'idées absurdes, de préjugés, de mirages, de fictions.⁴⁶⁴

Et il en charge notamment la psychologie, l'autre conception de la signification qui est conçue comme une discipline du paradigme subjectif. Oui, le langage verbal est un facteur dont l'importance et l'enjeu doivent se mettre en évidence avec plus de netteté et de force en contraste avec les qualités d'un autre langage qui est en train de se former. Que ce travail puisse y contribuer, que ces « concepts quotidiens puissent germer vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques et ces derniers vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens »⁴⁶⁵. Puisque c'est dans leur différence que la création de nouveaux objets de savoirs inscrit le développement du sujet.

La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est simplement le plus important de ces systèmes. On peut donc concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerions sémiologie (su grec *sēmeîon*, « signe »). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent.⁴⁶⁶

⁴⁶⁴ *Ibid.* p. 20-21.

⁴⁶⁵ Lev Semenovitch VYGOTSKY, *Pensée et langage*, Paris : Dispute, 1997, p. 9.

⁴⁶⁶ Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit. p. 34.

C'est la position logocentrique de Saussure qui situe la linguistique par rapport à la psychologie pour laquelle le langage verbal est le véhicule de la conscience⁴⁶⁷ que nous entendons comme connaissance et plus spécifiquement, connaissance de soi. Le langage apparaît comme le moyen de transformer la conscience en connaissance, de faire prendre conscience de l'être par le savoir. Le risque est de conduire l'être humain à savoir au lieu d'être. La sémiotique partant de la phénoménologie se propose comme méthode qui modélise la possibilité d'être – de faire être par les qualités sensibles -, en contraste avec un autre mode d'exister qui consiste à faire son être par la voie du savoir.⁴⁶⁸ Notre approche sémiotique, constamment recentrée sur son propre cadre, a été celle d'une méthode qui s'applique à l'observation, à la description et à la compréhension de ces lois dont Saussure parle.

C'est au psychologue à déterminer la place exacte de la sémiologie » ajoute-t-il en cherchant à cerner la compétence de chacune de ces disciplines. « Il y a le point de vue du psychologue, qui étudie le mécanisme du signe chez l'individu ; c'est la méthode la plus facile, mais elle ne conduit pas au-delà de l'exécution individuelle et n'atteint pas le signe, qui est social par nature.⁴⁶⁹

Chacune tente de découvrir des lois qui déterminent des agissements qu'elles soient de nature psychique et subjective ou qu'elles soient de l'ordre intelligible au niveau social et guidées par le souhait de l'objectivité. L'étude des qualités sensibles est en soi objective, mais leur interprétation est empreinte d'une subjectivité incontestable. Dans les pas du linguiste, nous avons cherché à faire le lien entre des identités, des réalités et des valeurs, à travers des unités concrètes. Nous nous sommes efforcés de considérer la valeur sémiotique dans son aspect

⁴⁶⁷ Nous renvoyons aux travaux de Françoise Dolto cités en référence.

⁴⁶⁸ La langue française dispose des verbes « avoir » et « être » comme verbes auxiliaires. Ce sont des « auxiliaires de vie » dans la mesure où ils donnent sens à deux conceptions différentes des rapports aux choses, aux humains, au monde. La langue hongroise n'a pas de verbe auxiliaire, ni avoir ni être. Aucun verbe n'a de conformité avec « avoir ». Pour exprimer une relation de possession, il recourt au verbe « posséder » et pour exprimer un état ou une existence ou la structure « il y a », il se sert d'un seul verbe « lenni » qui signifie, « être », précisément « to be ». La plupart des structures à la base d' « avoir », comme avoir mal, avoir 20 ans, avoir un frère, avoir soif, etc., sont toutes formulées avec le verbe « être » « lenni ». Cet état des langues n'est pas sans effet sur les rapports de sens que les interlocuteurs de ces langues peuvent établir. Bien sûr, il y a encore beaucoup d'autres langues qui divergent dans leur structure, ici, nous citons à titre exemple ce que notre savoir nous permet par expérience personnelle de ce phénomène.

⁴⁶⁹ Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit. p. 34.

conceptuel – selon la définition hjelmslevienne du langage - et dans son aspect matériel – selon l’approche pragmatique.

Saussure, dans l’écriture, ne reconnaît la pertinence sémiotique que dans les traits distinctifs des lettres, c’est-à-dire les différences graphiques. Cette vision daltonienne des lettres⁴⁷⁰ réduit la « signification » à la seule valeur linguistique du signe mort. L’idée d’une écriture « non verbale », telle, « entreprise dynamique et créatrice par excellence » sans référence perpétuelle à la correspondance entre oral et écrit, ne viendra que précisément cent ans plus tard, de Roy Harris.

Saussure distingue pourtant bien l’analyse objective et subjective, en attribuant la première au savant et la deuxième au sujet parlant de la langue vivante. En parlant de la « linguistique statique » il reconnaît une linguistique non statique qui ne peut être étudiée que dans son mouvement, ses fonctions et son contexte.⁴⁷¹

Dans la langue il n’y a que des différences. Bien plus : une différence suppose en général des termes positifs entre lesquels elle s’établit ; mais dans la langue il n’y a que des différences sans termes positifs. Qu’on prenne le signifié ou le signifiant, la langue ne comporte ni des idées ni des sons qui préexisteraient au système linguistique, mais seulement des différences conceptuelles et des différences phoniques issues de ce système. Ce qu’il y a d’idée ou de matière phonique dans un signe importe moins que ce qu’il y a autour de lui dans les autres signes. La preuve en est que la valeur d’un terme peut-être modifié sans qu’on touche ni à son sens ni à ses sons, mais seulement par le fait que tel autre terme voisin aura subi une modification.⁴⁷²

C’est ici que nous voyons le geste de Saussure. Son geste qui désigne la différence montre l’articulation qui crée la signification. La fonction syntaxique du geste déplace les signes sans les modifier. Ce qu’il dit d’un signe n’admet plus de son voisin. Sans que le terme voisin subisse une modification, le déplacement qui change le rapport, qui renouvelle la différence, produit automatiquement la possibilité d’un nouveau sens. Saussure agit dans cette idée puisqu’il confie sa science à cette articulation forcément immatérielle. Ces paroles prises par

⁴⁷⁰ « L’alphabet des linguistes est un alphabet en noir et blanc. On dirait qu’ils sont tous daltoniens. », in Roy HARRIS, *La sémiologie de l’écriture*, CNRS Editions, Paris : CNRS Editions, 1993 p. 18.

⁴⁷¹ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, op. cit. Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit.

⁴⁷² Ferdinand SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit. p.172-173.

l'écriture ont été gardées grâce à la matérialité. Sa transmission n'aurait eu d'autre support que sa voix. Nous, nous appuyons sur le livre. « Mais par notre premier choix, l'objet nous désigne plus que nous ne le désignons et ce que nous croyons nos pensées fondamentales sur le monde sont souvent des confidences sur la jeunesse de notre esprit. »⁴⁷³

La parole de Leroi-Gourhan

Le grand nombre de citations que ce mémoire n'a pas hésité à inclure montre que notre pensée ne peut être qu'enrichie par ce qui a été déjà pensé. Le mouvement de la pensée tout comme celui de la matière est assuré par la dialectique. L'homme pense parce qu'il a une main, dit Anaxagore, philosophe présocratien, ancêtre de la dialectique matérialiste. Selon sa thèse les matières ne naissent pas, ne disparaissent pas, mais elles se recomposent et se désagrègent continuellement. L'unité relative des contraintes est un état du présent, un fait de ce qu'il appelle « Noûs », en grec « l'intellect ». Sa fonction est principalement une fonction syntaxique consistant à composer des éléments contraires en unités complexes qui par la force de leur tension sont vouées à se désintégrer.

Ainsi, « Noûs » n'est pas l'intellect raisonnable des humains, mais plutôt une force de vie et d'âme dont les vivants disposent. Anaxagore attribue une raison active aux animaux et une raison passive aux hommes. Pour lui, la différence vient de l'usage des mains qui permet le travail. Cette idée est soutenue par les recherches d'André Leroi-Gourhan qui montre le lien entre l'habileté manuelle de l'homme et le développement du langage. Ainsi, la raison active des animaux relève de leurs actions physiques de l'ordre du *faire*. Tandis que la raison passive des humains se réfère à leur capacité de construire du sens intelligible, à leur activité cognitive de l'ordre du *dire*. Cette pensée dialectique se fonde sur le mouvement et pour cela elle ne peut pas se passer d'une énergie vitale. Les conditions de cette dialectique résident dans la matérialité. L'écriture s'achève avec une longue citation sans aucun commentaire de notre part. Tout y est clair et sans pouvoir y aller plus loin, nous saisissons juste le plaisir de la transmettre sur ces pages.

⁴⁷³ Gaston BACHELARD, *La psychanalyse du feu*, Paris : Gallimard, 1949, p. 9.

(...) il est indispensable de comprendre la valeur profondément biologique de thèmes sociaux aussi banaux pour que notre courbe ascensionnelle ne soit pas tenue pour un simple accident du hasard ou pour le jeu d'une mystérieuse prédestination, car le hasard agit dans un sens constant depuis les origines et le mystère est dans le tout évoluant et non dans ses parties. (...) si le progrès intellectuel existe, il est biologiquement encore insensible et il porte plus sur l'élargissement des moyens et des champs de spéculation que sur les possibilités psycho-physiologiques de leur pénétration. (...) les techniques détachées du corps de l'homme depuis du premier chopper du premier Australantrophe, miment à une cadence vertigineuse le déroulement de millions de siècles de l'évolution géologique, jusqu'au point de fabriquer des systèmes nerveux artificiels et des pensées électroniques. (...) La fondation des premières cités, la naissance du monde civilisé marquent donc le point où s'amorce, sous une forme impérative, le dialogue entre l'homme physique, tributaire du même courant que des dinosaures, et la technique issue de sa pensée, mais affranchie du lien génétique.⁴⁷⁴

⁴⁷⁴ André LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage*, Paris : Albin Michel, 1964, p. 243-245.

Table des figures

Figure 1. Tablette d'argile et Figure2.Tablettenumérique	63
Figure 3 Volvelle, Ramon LLull	72
Figure 4 Livre électronique en papier.....	74
Figure 5. Objet-livre, publié par l'édition .2	76
Figure 6. Moi, j'attends... (couverture).....	79
Figure 7. J'attends de grandir	82
Figure 8. J'attends le baiser du soir	83
Figure 9. Structure en rayons	85
Figure 10. Les migrants (les deux couvertures).....	87
Figure 11. Double page en tête-bêche.....	89
Figure 12. Typographie bi-chromatique en tête-bêche.....	90
Figure 13. L'espace interne, Petit Chaperon rouge	93
Figure 14. Chaperon derrière le buisson et Figure 15. Chaperon sortie du buisson.	97
Figure 16. Alice au pays des merveilles (Robert Sabuda)	99
Figure 17. L'arbre en pop-up.....	102
Figure 18. Le bandeau avec l'invitation "Ouvre-moi"	104
Figure 19. La figure pliée du puits	104
Figure 20. Le puits déplié.....	105
Figure 21. Livre intérieur.....	107
Figure 22. Extrait de la séquence animée	114
Figure 23. La fleur, figure d'articulation	114
Figure 24. Métadonnées	161

Figure 25. Page numérisée (illustration originale de John Tenniel)	161
Figure 26. Page numérisée (chapitre VII.).....	162
Figure 27. La chute d'une bouteille à travers la page.....	163
Figure 28. Table des applications.....	167
Figure 29. Table des chapitres	167
Figure 30. La page des "o" en chute.....	168
Figure 31. Lecture dans l'obscurité de la galerie	169
Figure 32. Les champignons géants	170
Figure 33. Aperçu d'écran avec pop-window.....	172
Figure 34. Aperçu d'écran, le mot "alone" clignotant.....	172
Figure 35. Le mode d'emploi du poème	175
Figure 36. Révélation des deux phrases en miroir	176
Figure 37. Aperçu d'écran avec la composition d'une épiphanie	177
Figure 38. Trois épiphanies différentes à la base du même mot : "matérialité"..	178
Figure 39. Tendances d'interactions textuelles.....	196
Figure 40. La pratique de lecture	207
Figure 41. L'investissement du lecteur	214
Figure 42. La transformation induite par la pratique de lecture.....	218
Figure 43. La trinité de l'expérience sensible (Jean-Jacques Boutaud).....	224
Figure 44. Carré sémiotiques des goûts (Eric Landowski)	228
Figure 45. Relation tensive entre reproductibilité et mode de production (Alessandro Zinna).....	246

Références bibliographiques

- AARRON Walter, *Design émotionnel*, Paris : Eyrolles, 2012 (A book apart, 5).
- ALESSANDRI Giuseppe, « Testi ed Iper testi », *Portale docenti*, 2006. URL : <http://docenti.unimc.it/docenti/giuseppe-alessandri/fondamenti-di-informatica-2007-2008/11.-testi-e-ipertesti>.
- AUSTIN John Langsaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil, 1970 (Points Essais).
- BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Paris : Stock, 1992 (Biblio Essais).
- BACHELARD Gaston, *La psychanalyse du feu*, Paris : Gallimard, 1949 (Idées).
- BACHIMONT Bruno, Le contrôle dans les systèmes à base de connaissances. Contribution à l'épistémologie de l'intelligence artificielle, Paris : Hermès, 1992.
- BAETENS Jan, « Sémiotique versus rhétorique. », in *Figure de la figure. Sémiotique et rhétorique générale*, Limoges : PULIM, 2008.
- BALACHEFF Nicolas, COOPER Martin, SUTHERLAND Rosamund et WARFIELD Virginia, *Théories des situations didactiques. Guy Brousseau*, Grenoble : La pensée sauvage, 1998 (Recherches en didactique des mathématiques).
- BALPE Jean-Pierre, « Pour une littérature informatique : un manifeste », *Littérature et informatique, une littérature générée par ordinateur*, 1991. URL : <http://www.hypermedia.univ-paris8.fr>.
- BARTHES Roland, *Variations sur l'écriture*, Paris : Seuil, 2000.
- BARTHES Roland, *Leçon inaugurale*, Paris : Seuil, 1978 (Points).
- BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, 1973 (Points).
- BARTHES Roland, « Théorie du texte », in *Encyclopédia Universalis*, Paris : Encyclopédia Universalis SA, 2002 1973 (vol. 22), p. 461-465.
- BARTHES Roland, Le degré zéro de l'écriture. suivis de Nouveaux essais critiques, Paris : Seuil, 1972 (Points Essais).
- BAUCHARD Franck, « De l'encre au pixel », *Sondes probes*, 2009. URL : <http://sondes.chartreuse.org/document.php?r=34&id=14>.
- BEGUIN-VERBRUGGE Annette et KOVACS Susan, *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2011 (Systèmes d'Informations et Organisations Documentaires).
- BERTHAUT Philippe, *La chaufferie de la langue*, Ramonville Saint-Agne : Erès, 2005 (Trames).

- BESSON Danielle et MORER Nathalie, « La dépense des ménages en produits de l'économie de l'information depuis 50 ans », *INSEE Première*, n° 1479, décembre 2013.
- BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *La lecture et l'enfant*, Paris : Robert Laffont, 1983 (Réponses).
- BEYAERT-GESLIN Anne, « Devoir ne pas savoir faire », *Actes Sémiotiques. Epublications*, n° 115 2012. URL : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2477>>.
- BEYAERT-GESLIN Anne, *L'image préoccupée*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2009 (Forme et sens).
- BLANCHOT Maurice, *L'espace littéraire*, Paris : Gallimard, 1995 (Folio Essais).
- BLANCHOT Maurice, *Le livre à venir*, Paris : Gallimard, 1986 (Folio Essais).
- BOOTZ Philippe, « Eléments d'analyse de l'interface sémiotique des sites Web », *in* , présenté à Collaborer, échnager, inventer, expériences de réseaux, H2PTM'07, Paris, Hermès-Lavoisier, 2007, p. 107-121.
- BORGES Jorge-Louis, *Fictions – Ficciones*, Paris : Gallimard, 1994 (Folio bilingue).
- BOUCHARDON Serge, « Hypertexte et l'art de l'ellipse », *archivesic.ccsd.cnrs.fr*, 2002. URL : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/44/HTML/>.
- BOUGES Louis-Marie, *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*, Paris : L'Harmattan, 2011 (Alternance et Développement).
- BOUTAUD Jean-Jacques, « Du sens, des sens. Sémiotique, marketing et communication en terrain sensible », *Sémiotique et communication. Etat de lieux et perspectives d'un dialogue*, avril 23, 2007, *Semen*, p. 45-64.
- BRADBURY Ray, *Fahrenheit 451*, Paris : Denoël, 1953 2007 (Lune d'encre).
- BRANDT Per Aage, « Sens et modalité – dans la perspective d'une sémiotique cognitive », *Actes sémiotiques*, 2014, n° 117 », *Epublications.unilim.fr*, 2014. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5085>.
- BRETON David LE, *L'adieu au corps*, Paris : Métailié, 2013 (Suites essais).
- BRETON-GRAVEREAU Simone et THIBAUT Danièle, *L'aventure des écritures. Matières et formes*, Paris : Bibliothèque Nationale de France, 1998.
- CALVINO Italo, *Si par une nuit d'hiver un voyageur: roman*, Paris : Seuil, 1981.
- CARDINAL Pierrette et MORIN André, « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? », *Université de Laval*, 1993. URL : <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>.
- CARR Nicholas G, *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, Paris : Robert Laffont, 2011.

- CARRIÈRE Jean-Claude et ECO Umberto, *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, Paris : B. Grasset, 2009.
- CARRIÈRE Jean-Claude, « Préface », in *La matière sensible : mousse, gel, cristaux liquides et autres miracles*, Paris : Seuil, 2010 (Science ouverte).
- CASTILLO Michel DEL, *Le crime des pères*, Paris : Seuil, 1993.
- CHAMOISEAU Patrick, *Ecrire en pays dominé*, Paris : Gallimard, 1992 (Folio Classique).
- CHAPELAIN Brigitte, « La littérature sans livre : dispositif technique, processus d'écriture et textes d'écran », in *Demain le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007 (Logiques Sociales), p. 59-76.
- CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignements de la lecture*, Paris : Retz, 2007.
- CHARTIER Roger (DIR.), *Pratiques de la lecture*, Petite Bibliothèque Payot, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2003.
- CHARTIER Roger et CAVALLO Guglielmo (DIR.), *Histoire de la lecture dans le monde occidentale*, Paris : Seuil, 1997.
- CHARTIER Roger, *Livre en révolution. Entretien avec Jean Lebrun*, Paris : Textuel, 1997.
- CHARTIER Roger, « Lectures et lecteurs "populaires" de la Renaissance à l'Age classique », in *Historier de la lecture dans le monde occidentale*, Paris : Seuil, 1997, p. 315-330.
- CHENG François, *Le dialogue. Une passion pour la langue française*, Paris : Desclée de Brouwer, Presses Asiatiques et Littéraires de Shanghai, 2002.
- CHIROLLET Jean-Claude, *L'art dématérialisé, reproduction numérique*, Mardaga, Wavre (B) : Mardaga, 2008.
- CLAERR Thierry et WESTEEL Isabelle, *Manuel de la numérisation*, Paris : Cercle de la Librairie, 2011 (Bibliothèques).
- CLEMENT Jean, « "L'Hypertexte de fiction: naissance d'un nouveau genre?", symposium intervention ALLC, Sorbonne, 22 April 1994. », *Hypermédia Paris8*, 1994. URL : <http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/allc.htm>.
- COUCHOT Edmond et HILAIRE Norbert, *L'Art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*, Flammarion, Paris : Flammarion, 2003.
- COUDERC Sylvie, « Art domestique et vie appareillée », in *L'art au temps des appareils*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- DEFOURNY Michel, *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Paris : Ecole des Loisirs, 2013.

- DEHAENE Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob, 2007.
- DENI Michela, « Les objets factitifs », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005 (Nouveaux Actes Sémiotiques), p. 81-98.
- DEOTTE Jean-Louis, *Appareils et formes de la sensibilité*, Paris : L'Harmattan, 2005 (Esthétiques).
- DER LINDEN Sophie VAN, *Lire l'album*, L'Atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2006.
- DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris : Gallimard, 1994 (Collection Françoise Dolto, 1),.
- DOLTO Françoise, *Tout est langage*, Paris : Ergo, 1989.
- DOWLING John et FIJALKOW Jacques, *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat, 1984.
- ECO Umberto, « Vegetal and Mineral Memory: The Future of Books », in , présenté à Eminent Lectures, AleXandrie (Egypte), Biblioteca Alexandrina, 2003. URL : http://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf.
- ECO Umberto, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985 (Biblio Essais).
- ENLART Sandra et CHARBONNIER Olivier, *Faut-il encore apprendre ?*, Paris : Dunod, 2010.
- FABBRI Paolo, *Le tournant sémiotique*, Hermès-Lavoisier, Paris : Hermès-Lavoisier, 2008.
- FEHR Johannes, « Saussure : cours, publications, manuscrits, lettres et documents. Les contours de l'œuvre posthume et ses rapports avec l'œuvre publiée », *Histoire, Epistémologie, Langage*, 18, fascicules 2, 1996, p. 179-199.
- FIJALKOW Jacques et FIJALKOW Eliane, *L'apprentissage de la lecture*, Toulouse : Milan, 2010 (Les essentiels Milan).
- FIJALKOW Jacques, *Mauvais lecteur pourquoi ?*, Paris : PUF, 1986 (Pédagogie d'aujourd'hui).
- FLOCH Jean-Marie et COLLIN Jérôme, *La lecture de la « Trinité » d'Andreï Roulev*, Paris : PUF, 2009 (Formes sémiotiques).
- FLOCH Jean-Marie, *Une lecture de Tintin au Tibet*, Paris : PUF, 1997.
- FLOCH Jean-Marie, *Identités visuelles*, Paris : PUF, 1995 (Formes sémiotiques).
- FLOCH Jean-Marie, *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique*, Paris : Hadès-Benjamin, 1985.
- FONTANILLE Jacques, BARRIER Guy et (DIR.), « Métiers de la sémiotique: textes recueillis à l'occasion du colloque Les métiers de la sémiotique, Limoges, 6-8 novembre 1997 », in , Limoges, PULIM, Université de Limoges, 1999..

- FONTANILLE Jacques et ZINNA, (DIR) Alessandro, *Les objets au quotidien*, Limoges : Pulim, 2005 (Nouveaux Actes Sémiotiques).
- FONTANILLE Jacques, *Pratiques sémiotiques*, Paris : Presses universitaires de France, 2008 (Formes sémiotiques).
- FONTANILLE Jacques, *Soma & séma: figures du corps*, Paris : Maisonneuve & Larose, 2004.
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 1998.
- FONTANILLE Jacques, « Sémiotique et Enseignement du français », *Langue Française*, n° 40, 1984, *Comprendre comment on comprend*.
- FORDHAM Frida, Introduction à la psychologie de Jung, Préfacé par le Docteur Carl-Gustav Jung en 1952, Paris : Imago, 1999 (1966).
- FRADIN Jacques et FRADIN Fanny, *La Thérapie neurocognitive et comportementale - Une nouvelle vision du psychisme issue des sciences du système nerveux et du comportement*, Paris : Publibook Université, 2004.
- FRAGNE Pierre-Henry, Stéphane Mallarmé. De la lettre au livre. Choix de textes, introduction et commentaires, Marseille : Le mot et le reste, 2010.
- FREUD Sigmund, *Inquiétante étrangeté*, Paris : Seuil, 1971 (Machines à communiquer).
- GEORGES PEREC, *La disparition*, Paris : Gallimard, 1989 (L'imaginaire).
- GIRAUD Nelly, « La sémiotique au service de l'objet technique », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005 (Nouveaux Actes Sémiotiques), p. 99-112.
- GOSSIN Pascale, « Lire ou hyperlire, qu'est-ce que ça change ? », in *Demain, le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007 (Logiques Sociales), p. 87-100.
- GRACQ Julien, *En lisant en écrivant*, Paris : José Corti, 1981.
- GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1986 1993.
- GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette, 1986.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris : Éditions du Seuil, 2012.
- GREIMAS Algirdas Julien, *De l'imperfection*, Pierre Fanlac, Périgueux : Pierre Fanlac, 1987.
- GREIMAS Algirdas Julien, « Sémiotique figurative et sémiotiques plastique », Actes Sémiotiques, Groupe de Recherche sémio-linguistiques, U.R.L.7 de l'Institut National de la Langue Française., Paris : Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales, C.N.R.S, 1984.

- GROENSTEEN Thierry, *Système de la bande dessinée*, Paris : PUF, 1999 (Formes sémiotiques).
- GROUPE μ , *Traité du signe visuel*, Paris : Seuil, 1992 (La couleur des idées).
- HARRIS Roy, *La sémiologie de l'écriture*, CNRS Editions, Paris : CNRS Editions, 1993.
- HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Minuit, Paris : Minuit, 1943 1971 (Arguments).
- HOUSSAYE Jean, « La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui », vol. 111, n° 111, 1995, p. 122-124.
- ILLICH Ivan, *La perte des sens*, Paris : Fayard, 2004.
- JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 1973.
- LANDOWSKI Eric, « Avoir prise, donner prise », *Nouveaux Actes Sémiotiques. Epublications*, n° 112 2009. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>.
- LANDOWSKI Eric, *Passions sans nom : essais de socio-sémiotique*, Paris : Presses universitaires de France, 2004 (Formes sémiotiques)
- LARDELLIER Pascale et MELOT Michel, *Demain, le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007 (Logiques Sociales).
- LEROI-GOURHAN André, *Le geste et la parole, 1, Technique et langage*, Paris : Albin Michel, 1964.
- MALBREIL Xavier, « Qu'est-ce que la littérature informatique? », *e-criture*, 2004. URL : <http://www.e-critures.org/>.
- MALBREIL Xavier, « 10 poèmes en 4 dimensions », *0m1.com*, [s.d.]. URL : http://www.0m1.com/10_poemes_en_4_dimensions/index.htm.
- McKENZIE Donald Francis, *La bibliographie et la sociologie des textes*, Paris : Cercle de la Librairie, 1991.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *L'oeil et l'esprit*, Paris : Gallimard, 1964 (Folio Essais).
- MICHAUX Henri, *Misérable miracle. La mescaline*, Paris : Gallimard, 1972 (Poésie).
- MIHALACHE Adrian, « Dans tous les sens, par tous les sens; lectures de l'hypermédia », in *Demain le livre*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 115-130.
- MIKICS David, *Slow Reading in a Hurried Age*, Cambridge (USA) : Harvard University Press, 2013.
- MITROPOULOU Eléni, « Vers une sémiotique du médium : outil, objet, pratique », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 2008. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2706>.

- MITROPOULOU Eléni, « Média, multimédia et interactivité : jeux de rôles et enjeux sémiotiques. Thèse d'HDR, chargé du suivi de l'habilitation : Jacques FONTANILLE, soutenue le 02 mars 2007, Université de Franche-Comté, Laboratoire de Sémio-Linguistique Didactique Informatique (LASELDI) », *Epublications.unilim.fr*, 2007. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/4540>.
- MOLNAR Margit, « Quel prix pour le plaisir de lire ? Observations sémiotiques sur les supports imprimés et numériques », in *Pratiques et esthétiques. Le coût et la gratuité*, Paris : L'Harmattan, 2013 (Arts et Média), p. 67-75.
- MOLNAR Margit, L'objet-livre et ses espaces. observations sémiotiques dans la lecture de l'album « Moi, j'attends ... » de David Cali et Serge Bloch, édité par Sarbacane, Paris, 2005., Mémoire de M2, Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, 2009.
- MONTANARI Federico, « Un objet "néo-magique": le cas des téléphones portables », in *Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005 (Nouveaux Actes Sémiotiques), p. 113-132.
- MOSCONI Nicole, « Relation d'objet et rapport au savoir », in *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 1996 (Savoir & Formation), p. 79.
- MOUTAT Audrey, « Les packagings : entre passions et esthésies », *Nouveaux Actes Sémiotiques. Analyses sémiotiques*, 2009. URL : <http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=3153>.
- NORMAN Donald, Design émotionnel. Pourquoi aimons-nous (ou détestons-nous) les objets qui nous entourent ?, Bruxelles (B) : De Boeck, 2012.
- ODIN Roger, « La question du public. Approche sémio-pragmatique », *Réseaux, en ligne Persée*, vol. 18, n° 99, 2000, p. 49-72.
- ONG Walter, *Orality and literacy. The Technologizing of the World*, Routledge Taylor & Francis Group, London - New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2002.
- OUAKNIN Marc-Alain, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*, Seuil, Paris : Seuil, 1998 (Les couleurs des idées).
- OULIPO, *La littérature potentielle*, Paris : Gallimard, 1973 (Folio Essais).
- PATINO Bruno, Le devenir numérique de l'édition. Du livre objet au livre droit. Rapport au Ministère de la Culture et de la Communication, Paris : , La Documentation Française, Ministère de la Culture et de la Communication, juin 2008.
- PAVESE Cesare, *Il mestiere di vivere*, Torino : Einaudi, 1973 (Nouvi coralli 59).
- PAVESE Cesare, *Lavorare stanca*, Torino : Einaudi, 1961.
- PEREC Georges, *Espèces d'espaces*, Paris : Galilée, 2000.

- POPPER Frank, « De l'art cinétique à l'art virtuel », *Leonardo.OLATS*, 2009. URL : <http://www.olats.org/pionniers/textesessais/artCinetiqueArtVirtuel.php>.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris : PUF, 1979 (Pédagogie d'aujourd'hui).
- PROUST Marcel, *Le Temps retrouvé*, Paris : Pléiade, 1989.
- PROUST Marcel, *Du côté de chez Swan. A la recherche du temps perdu*, Paris : Gallimard, 1954.
- QUENEAU Raymond, *Exercices de style*, Paris : Gallimard, 1947 (Folio).
- RABATEL Alain et (DIR.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon : Université de Franche Comté, 2010.
- RABATEL Alain, « Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques », *Presse Universitaire de Franche-Comté*, 2010. URL : http://pufc.univ-fcomte.fr/download/pufc/document/doc_en_ligne/ouvrages_en_ligne/001-rabatel-intro-ok2.pdf.
- RASTIER François, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : Presses universitaires de France, 2013 (Souffrance et théorie).
- RASTIER François, *Arts et sciences du texte*, Paris : Presses universitaires de France, 2001.
- RICOEUR Paul, *Du Texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Seuil, 1986 (Esprit).
- ROSARIO Giovanna DI, *Electronic poetry. Understanding poetry in the digital environment*, Department of Art and Culture Studies, Université de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlande, 2011. URL : <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27117/9789513943356.pdf?sequence=1>.
- SAEMMER Alexandra, « Irradiations iconiques : réflexions sur le texte animé, à partir de quatre exemples dans la littérature numérique, Actes Sémiotiques. 2012, n° 115. », *Epublications.unilim.fr*, [s.d.]. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1930>.
- SALIN Marie-Hélène, CLANCHE Pierre et SARRAZY Bernard, *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy rousseau*, Grenoble : La pensée sauvage, 2005 (Recherches en didactique des mathématiques).
- SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Librairie Payot et Cie, Lausanne-Paris : Librairie Payot et Cie, 1916.
- SERRES Michel, *Petite Poucette*, Paris : Le Pommier, 2012.
- SERRES Michel, Conférence sur la révolution culturelle et cognitive engendrée par les nouvelles technologies, enregistrée le 11 décembre 2007, à l'occasion des 40 ans de l'INRIA, 20 décembre 2007. URL : <http://interstices.info/m-serres-lille>.

- TAMBA-METZ Irène, *Le sens figuré*, PUF, Paris : Presses universitaires de France, 1981.
- TERRISSE André, CARNUS Marie-France et (DIR.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*, Bruxelles (B) : De Boeck, 2009 (Perspectives en éducation & formation).
- TISSERON Serge, *Virtuel, mon amour: penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Paris : Albin Michel, 2008. I
- TISSERON Serge, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris : Dunod, 2006 (Inconscient et culture).
- TREBBI JeanCharles, *L'art de la découpe. Design et décoration*, Paris : Alternatives, 2010.
- TRELEANI Matteo, « "Dispositifs numériques», *Actes sémiotiques*, 2014, n° 117. », *Epublications.unilim.fr*, 2014. URL : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035>.
- VERNE Jules, *Voyage au centre de la Terre*, Paris : Hetzel, 1972.
- VYGOTSKY Lev Semenovitch, *Pensée et langage*, Paris : Dispute, 1997.
- WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité l'espace potentiel*, [Paris] : Gallimard, 1975 (Connaissance de l'inconscient). ISBN : 2070293033 9782070293032.
- WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975 (Connaissance de l'inconscient).
- WOLF Maryanne, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, London (GB) : Icon Books LTS, 2008.
- ZALI Anne (DIR.), *L'aventure des écritures. La page*, BNF, Paris : Bibliothèque Nationale de France, 1998.
- ZEKRI-HURSTEL Régine, *L'alphabet des cinq sens*, Paris : Laffont, 2006 (Réponses),
- ZINNA Alessandro, « L'écriture hypertextuelle : le cadre et les fragments », *in* , présenté à Les écritures fragmentaires, Lyon, 4 décembre 2010. URL : www.afssemio.com/afs/category/semio_2010/.
- ZINNA Alessandro, « L'objet et ses interfaces », *in Les objets au quotidien*, Limoges : PULIM, Université de Limoges, 2005 (Nouveaux Actes Sémiotiques), p. 163-196.
- ZINNA Alessandro, « L'objet et ses interfaces », *E/C Riviste on-line dell' Associazione Italiana di Studi Semiotici*, 2004. URL : www.ec-aiss.it/archivio/tematico/oggetti_design/oggetti_design.php.
- ZINNA Alessandro, *Le interfacce degli oggetti de scrittura, téoria del lingaggio e ipertesti*, Meltemi, Rome : Meltemi, 2004 (Signature).
- ZINNA Alessandro, « Avez-vous dit 'allumer l'ordinateur' ? », *in* , présenté à Versus, [s.n.], 2003 (vol. 91/92).