

---

## L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques

Catherine Dupuy

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/688>

DOI : 10.4000/trema.688

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2005

Pagination : 51-59

ISSN : 1167-315X

### Référence électronique

Catherine Dupuy, « L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques », *Tréma* [En ligne], 24 | 2005, mis en ligne le 29 septembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/688> ; DOI : 10.4000/trema.688

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

---

# L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques

Catherine Dupuy

---

*« La pensée sauvage ne distingue pas le moment de  
l'observation et celui de l'interprétation »*

Lévi - Strauss, 2004

## I. Des préalables : quelles disciplines de références pour interroger le sujet interprétant de littérature ?

- 1 En 2004, le programme de philosophie de Terminale Littéraire comportait la notion d'interprétation. On peut voir dans cette programmation comme un signe indirect d'une actualité scientifique remettant en perspective les débats contemporains de l'épistémologie de la philosophie qui s'interroge sur l'après Phénoménologie et les avancées de l'Herméneutique. C'est aussi plus généralement, le rappel des interrogations des Sciences Humaines contemporaines qui se rassemblent autour de l'activité d'interprétation du sujet moderne. Les théories littéraires de l'école de Constance (JAUSS, 1974) mais aussi la sociologie de la lecture par exemple questionnent le sujet interprète de littérature à partir du concret de la réception dans ce qu'elle a de plus empirique. Cela donne des typologies de lecture et de lecteurs (LEENHARDT, 1982 ; PICARD, 1986 ; JOUVE, 1993) nécessaires pour décomposer les modalités de fonctionnement de l'acte de lecture.

\*

- 2 Cependant ces modèles de lecteurs et de lecture issus des théories littéraires et sociologiques paraissent peu opératoires pour décrire, analyser et développer les modalités interprétatives. Les sciences cognitives recomposent les découpages en Sciences Humaines, et englobent ainsi les sciences de l'esprit (philosophie, psychanalyse)

et de la culture (anthropologie et sémiotique) à partir de problématiques transversales, comme le sujet interprétant, objet d'étude revisité par ces nouvelles interrogations.

- 3 De façon analogique, s'interroger sur l'enseignement / apprentissage de la lecture à l'école demande d'articuler plusieurs approches complémentaires dans le contexte disciplinaire Lettres / Français. Ce faisant, on s'aperçoit combien l'histoire de la discipline d'enseignement du français à l'école reste soumise à un certain nombre de tensions :
  1. les discours « polyphoniques » (ministériels, praticiens et théoriciens) sur la lecture et l'enseignement de la littérature.
  2. les tensions internes entre des champs scientifiques dissociant la littérature et la langue.
  3. les tensions entre les didactiques qui abordent différemment le rapport du sujet aux apprentissages parce qu'il n'existe pas de didactique générale et unifiée du lecteur de littérature.
- 4 Il s'agit dans notre recherche d'observer les procédés interprétatifs du sujet lecteur littéraire. On tente d'articuler l'empirisme de l'observation de corpus de pratiques pédagogiques de lecteurs réels avec la notion fondatrice en didactique de la littérature ; l'interprétation.
- 5 On ne propose pas ici d'analyser une séance de débat interprétatif tel qu'il se déroule en classe de français. Mais poser les préalables méthodologiques au niveau du cadre théorique de référence pourrait asseoir notre problématique sur l'interprétation.
- 6 Notre hypothèse serait de vérifier si une herméneutique didactique spécifique de l'interprétant réel, pourrait se construire autour des trois pôles conceptuels : les structures élémentaires de l'esprit humain, la perception, le langage médiateur de l'interprétation. On interroge davantage le domaine de la science de l'esprit que les sciences de la culture parce qu'il semble que les positions de l'interprète sont à réévaluer au regard de ces évolutions de domaines scientifiques. On pourrait questionner « les nouvelles formes de subjectivité » (FOUCAULT, 2001) avant d'examiner la réception culturelle.

\*

- 7 S'appuyant sur le concept de sujet interprétant, comme réservoir de références théoriques phénoménologique et herméneutique comme nous le citons plus haut, on tente ici de glisser d'un pas de côté en se penchant sur trois interrogations suivantes : 1/ L'esprit humain a-t-il des « structures mentales » qui interprètent spontanément ? 2/ Interpréter, est-ce percevoir ? 3/ Comment le langage constitue-t-il une médiation à l'interprétation ?

\*

- 8 De façon plus précise, nous tentons d'observer les opérations de recherche de sens de l'esprit humain en contact avec les objets symboliques contenus dans l'œuvre d'art littéraire. Il s'agit de suivre l'itinéraire théorique de l'Esthétique en remontant jusqu'aux travaux de Mickel DUFRENNE. Il y aurait une « [l'] *Herméneutique de l'expérience esthétique* » (DUFRENNE, 1953) qui postulerait une Herméneutique propre à l'œuvre d'art.
- 9 Notre point d'observation dans cet article se situe à la jonction des sciences cognitives par le comprendre et interpréter ; de la sémiotique, appartenant aux Sciences du Langage et

de l'esthétique de la communication, à l'œuvre dans l'enseignement - apprentissage de la lecture littéraire.

- 10 On examinera dans un premier temps comment on peut justifier le recours aux travaux de LEVI - STRAUSS pour repérer les structures anthropologiques de l'interprétation dans la pensée humaine. Le point de vue de la sémiotique des passions de DEWEY à PEIRCE nous aidera à détailler comment l'activité de perception est constitutive du travail du sujet interprétant. Enfin, on tentera de proposer des orientations en didactique de la littérature resserrées autour de la notion d'expérience esthétique.

## I. 1. Les structures élémentaires de l'esprit humain

*« Il y a donc un fonds d'accessoires si j'ose m'exprimer ainsi, qui constitue le patrimoine commun à tous les hommes » (LEVI - STRAUSS, 2003)*

- 11 Le projet scientifique de l'anthropologie structurale de C. LEVI - STRAUSS vise une connaissance globale de l'homme. C'est une conception du monde que l'on qualifierait d'humaniste universaliste. Ce qui paraît paradoxal pour la science qui a fait découvrir les apories de la culture occidentale et mis en valeur les structures anthropologiques des cultures indiennes.

\*

- 12 Quelques éléments de réflexion tirés de la *Pensée sauvage* (1962) de C. LEVI - STRAUSS permettent d'éclairer les formes de pensée de l'esprit humain dans une autre perspective que les cadres phénoménologiques et herméneutiques.
- 13 Le concept de C. LEVI - STRAUSS de « pensée sauvage » se construit à partir de ses propriétés à la fois structurées et structurantes. L'auteur l'emploie pour décrire le fonctionnement de la pensée à l'état brut, « naturel », « sauvage » en quelque sorte, telle qu'on peut l'observer même dans les sociétés où se développe une pensée scientifique, et non pour qualifier celle des peuples dits sauvages. Cette pensée est « rationnelle » : ses visées explicatives ont une portée scientifique. En effet, la pensée sauvage « codifie, c'est - à - dire classe rigoureusement en s'appuyant sur les oppositions et les contrastes, l'univers physique, la nature vivante et l'homme même tel qu'il s'exprime dans ses croyances et ses institutions. Elle trouve son principe dans une science du concret, une logique des qualités sensibles telle qu'on la retrouve dans certaines activités comme « le bricolage ».
- 14 Le primat des formes inconscientes vient de ce qu'elles fonctionnent comme un langage, donc comme une structure, mais aussi de ce qu'elles expriment un mode de lecture, voire de fabrication, du monde. Cette vision du rôle de l'inconscient, peut - être sommaire et métaphorique, s'explique par la nature même de la réalité qu'elle soit institutionnelle (la parenté) ou matérielle (l'esthétique des objets), sur laquelle travaille l'anthropologue.

\*

- 15 Ce qui nous intéresse par rapport au sujet interprétant, c'est que la pensée sauvage établit un rapport au monde sur les modalités de la perception et de l'imagination. Elle

appréhende le monde et en organise les éléments à partir de l'expérience sensible. Pour expliquer cette notion, LEVI - STRAUSS établit une comparaison entre la pensée scientifique et la pensée sauvage. Toutes les deux constituent les modes parallèles de l'acte de penser des hommes. En fait, révèle LEVI - STRAUSS, la science moderne n'a occupé qu'une partie très récente de la pensée humaine. Les hommes ont appréhendé les objets du monde avec la pensée sauvage pendant une grande partie de leurs parcours d'hominisation.

- 16 Il y a mise en ordre du monde par la pensée mythique, spécificité de la pensée sauvage, qui « retraite » le fonds commun d'éléments du réel, les matériaux récoltés qui sont les phénomènes référentiels. Les signes récoltés et mis en système par le bricolage intellectuel sont à mi - chemin entre le concept et le percept qui se prêtent bien à l'expression des rapports logiques.
- 17 Par ailleurs, LEVI - STRAUSS réfléchit à la fonction de l'art. Ce dernier sert à dire le monde avec des signes qui prennent sens par le référent. La figuration représente les objets avec de la précision et par là, constitue une véritable opération de connaissance comparable à la démarche scientifique. L'expérience esthétique que fait éprouver la représentation artistique, est constitutive de l'expression anthropologique de la pensée sauvage.
- 18 C'est sur ces rudiments théoriques ; les constituants de la pensée sauvage et les fonctions de l'art ; que nous clôturons l'approche anthropologique d'un sujet lecteur culturel doté de capacités de schèmes de perception qui permettent une compréhension des structures du réel.

## I. 2. Autre approche de l'activité du lecteur interprète : de l'Esthétique à la sémiotique des passions

- 19 Dans un premier temps, on interroge la tradition philosophique évoquée en introduction.
- 20 L'Esthétique a abordé la constitution et la théorisation du Beau, dans une perspective unique visant la séparation du corps et de l'esprit. Par conséquent, la théorie esthétique a évacué les problèmes de la réception de l'art en dehors de la philosophie cartésienne.
- 21 Le courant de l'anti - cartésianisme de J. DEWEY (1859/1952) s'est occupé à décomposer les processus de la perception d'une œuvre d'art. Dewey postule que la perception se fait sur un mode organique non hiérarchisé de l'interprétation des informations et que la perception esthétique relève de ce mode somatique.
- 22 On a un corollaire à ces postulats. Si l'art est appréhendé sur un substrat des sensations et de perceptions corporelles, on définit une expérience qui est dite esthétique, dans son sens le plus fort c'est à dire proche de l'aesthaisis. J. DEWEY avance que l'art met en mouvement des énergies émotionnelles que le récepteur rétablit grâce à un travail d'esthétique harmonisante. Le spectateur est engagé corporellement dans un processus interactionnel. « *L'expérience esthétique et l'appréhension de l'art ressentis dans leur immédiateté par l'esprit - corps sont les capacités vitales (et instinctives) de l'homme [...].* » (DEWEY, 1934, p. 74)
- 23 Conjectures et inférences instinctives sont des dispositions conduisant à des processus de pensée qui constituent la faculté humaine de former des hypothèses.

- 24 En étayant la nature somatique de l'expérience esthétique, J. DEWEY la désengage de la tradition de l'Esthétique. Au final se retrouve conforté l'ancrage anthropologique de la structure de l'esprit perceptif humain.
- 25 Cependant, la faveur accordée par J. DEWEY à la perception de niveau somatique n'entraîne-t-elle pas la formulation restreinte d'une sémiotique des instincts aux dépens d'une perception modelée par la conscience rationalisante de l'interprétant ?

\*

- 26 Les sémioticiens reconnaissent aujourd'hui qu'il y a homogénéisation entre le connaître, le percevoir et le sentir et que la perception et le sensible sont sémiotisables. C'est surtout sur une branche de la sémiotique de PEIRCE que s'ancre cette nouvelle sémiotique des passions (GREIMAS, FONTANILLE). PEIRCE évoque l'expérience qui commence avec le phanéron ou le phénomène. Puis le processus perceptif se dirige vers les faits perceptifs et trouve son terme dans les activités de jugements sur lesquels se fonde notre raison. La perception commence par des inférences tirées d'impressions sensibles disparates. Aux premiers niveaux de la perception, les actions inférentielles échappent à la reconnaissance consciente. Les qualités immédiates sont reçues mais ne sont pas connues. Selon PEIRCE qui rejoint J. DEWEY, l'appréciation esthétique n'est pas seulement un phénomène culturel, c'est aussi une capacité instinctive d'ordre perceptif.
- 27 Les émotions ne sont pas des « sentiments » ouverts à l'intuition immédiate mais elles sont des signes conceptualisés avec les trois éléments constitutifs : la notion de fondement, d'objet et d'interprétant. Dans cette troisième notion, PEIRCE distingue la figure de « l'interprète immédiat » qui correspond à l'image du lecteur que le texte élabore avec la figure de « l'interprète dynamique » proche de ce que nous tentons d'analyser ; le lecteur réel ; qui peut échapper aux lois de l'auteur et du texte.
- 28 L'expérience esthétique engagée par le sujet interprétant abordée à travers la sémiotique de C. S. PEIRCE donne ainsi une vision complémentaire à ce qui pourrait apparaître comme un champ spécifique de la sémiotique générale.

### I. 3. Des structures didactiques pour le sujet interprétant de littérature ?

*« Une émotion trop grande, un ancrage trop profond dans la routine, une focalisation trop intense sur un seul mode sensoriel, une abstraction intellectuelle trop importante, tout cela peut affaiblir voire détruire l'appréciation esthétique » (PEIRCE cité dans HENAULT, 2002 p. 509)*

- 29 Cet énoncé de synthèse sous forme de règles d'usage pour le sujet interprétant de littérature, montre la tension structurelle qui sous-tend le rapport du sujet à l'objet artistique.
- 30 Au fil de l'article, on a essayé de voir le lien entre l'anthropologie et la sémiotique. L'anthropologie a mis en évidence le primat des relations structurelles sur la réalité empirique des objets. La sémiotique introduit dans l'acte de lecture, le lecteur « comme centre de discours qui construit, interprète, évalue, apprécie, partage ou rejette les significations »

(D. BERTAND, 2000). Ce lecteur fait des expériences littéraires qui sont de l'ordre de « l'anthropo - sémiotique », de la sémiotique des passions. J. DEWEY et sa philosophie anti - cartésienne qui fonde « un naturalisme somatique » (R. SHUSTERMAN, 1992), introduit l'Esthétique dans la part la plus marginale de sa théorie.

- 31 En synthèse, on retient que les travaux structuralistes montrent que l'art induit un mode de réception spécifique fait d'un mode de saisie perceptif, affectif et cognitif. P. OUELLET envisage « *qu'un déficit perceptif entraîne un excédent affectif. L'imagination étant alors définie comme ce qui supplée à la perception sensorielle* » (OUELLET, 1997)
- 32 La psychologie cognitive et en particulier, J. BRUNER (1991) qui démontre que « *la culture donne forme à l'esprit* », constitue une référence supplémentaire en intégrant l'imagination comme autre zone de réception. On a donc constitué des références utiles pour fixer des priorités en matière d'enseignement - apprentissages de la réception littéraire.

\*

### **I.3.a. Quels axes didactiques tirer de ces données sur les schèmes anthropologiques, sémiotiques et culturels de la réception ?**

- 33 Tout d'abord, entériner le fait que les schèmes de la réception de la littérature par le sujet interprétant, s'originent à la compréhension anthropologique du monde des objets. Par conséquent, la notion d'interprétation des traditions phénoménologiques et herméneutiques n'est pas remise en cause par le structuralisme de LEVI - STRAUSS, mais réactive aux yeux de la didactique de la littérature le fondement de la fonction anthropologique de la littérature.
- 34 Ensuite, débarrasser la didactique de la littérature de deux choses par rapport aux actes cognitifs de comprendre interpréter examinés.
- 35 Première chose : les schèmes socioculturels du sujet interprétant qui conduisent au fatalisme pédagogique. Ne faudrait - il pas s'interroger néanmoins sur les ressources didactiques susceptibles d'inverser les rapports de domination de la haute culture littéraire ? On a déjà les techniques de médiations culturelles mais qu'il s'agirait de différencier et de personnaliser.
- 36 Deuxième chose : la posture en surplomb ; chère pourtant à l'herméneutique intentionnelle de P. RICOEUR du sujet interprétant. Il nous semble en effet que l'acte d'interpréter instaure un rapport d'égalité avec le texte littéraire. Ni l'interprète interposant une subjectivité toute puissante qui ferait disparaître le texte et son auteur, ni le secret du texte à dévoiler, ne devraient plus représenter des obstacles à une réception féconde.
- 37 Enfin si l'esprit humain développe une automatisation de la perception des objets, en situation d'apprentissages, l'élève - interprétant aura besoin de prendre conscience des schèmes de sa réception. Ils relèvent de la zone de proche développement (telle que l'entendait VYGOTSKI) langagier et imaginatif. Louise ROSENBLATT (1969) qualifie le rapport du texte avec le lecteur comme « transaction créative ». Le maître et les élèves auront alors à objectiver les grilles de perception qui guident le lecteur. La réflexivité sur l'acte d'interprétatif s'opère par l'interprétation communautaire du texte par la classe. De plus, la capacité de formulation de l'interprétation régule l'imagination interprétative susceptible de déborder le sujet interprétant.

\*

**I.3.b. En guise de récapitulation, résumons sous forme de postulats les principales pistes de réflexion didactique.**

- 38 Ce qui nous a préoccupé dans cet article c'est de montrer les liens de parentés entre l'anthropologie et la sémiotique.
- 39 On a ainsi esquissé un cadre d'analyse pour un lecteur réel « perceptif », articulé avec le concept anthropologique de pensée sauvage. Notre conceptualisation des structures et des formes de la pensée humaine à partir de LEVI - STRAUSS est une tentative de mise en œuvre pratique de l'exercice de l'interprétation des textes littéraires à l'école. Il s'agirait de dépasser le cadre scolaire dominant du commentaire sur les textes pour s'assurer du déploiement, si ce n'est de la pensée sauvage, du moins d'une pensée réflexive qui jouerait et « bricolerait » avec le matériau de l'art du langage qu'est la littérature.
- 40 Nous terminons en pointant trois postulats comme horizon de problématisation à venir.
- 41 1er postulat : si on veut observer le lecteur, on le fait avant sa lecture et dans le champ de l'Esthétique.
- 42 Pour cela, nous nous demandons s'il ne s'agit pas comme l'évoque J.C. CHABANNE (2002) de se préoccuper de la lecture avant la lecture. On se retrouve sur le terrain de la réflexion Esthétique. Elle analyse différents niveaux : l'activité sémiotique du lecteur à travers le langage comme médiation entre la raison et l'expérience du sujet. Ou bien l'herméneutique qui étudie la compréhension et l'interprétation. Quelques notions théoriques de C. S. PEIRCE, J. DEWEY sur la perception d'un objet artistique par un sujet récepteur et P. RICOEUR pourraient être transposées pour penser didactiquement les processus de subjectivation du lecteur.
- 43 2nd postulat : l'objectivation des modes de lecture personnels s'observe à partir des pratiques langagières.
- 44 Il s'agit de mettre en lumière les aspects non sémantiques mais esthétiques au sens fort du terme aisthesis, c'est - à - dire par la perception des sens externes et internes qui sous tendent les processus de subjectivation dans les modes d'appréhension de la littérature.
- 45 3e postulat : la fonction anthropologique de la littérature s'établit par rapport aux structures de la pensée humaine qui intègrent la pensée et la culture.
- 46 Il apparaît que les caractères de l'art qui tiennent à son caractère réflexif introspectif, l'amènent à intégrer la notion de culture.
- 47 Une manière pour nous d'essayer de montrer que l'observation particulière centrée sur le dernier maillon de la chaîne de lecture, le sujet lecteur, permettrait éventuellement de contourner les obstacles idéologiques sur la lecture et de surmonter certains cloisonnements disciplinaires. La particularité de notre approche tient surtout par les fils de la trame d'une recherche plus générale sur le sujet culturel. Non pas dans une perspective sociologique qui récolterait des données quantitatives, mais plutôt dans un axe qualitatif privilégiant l'observation du sujet culturel à travers ses pratiques langagières scolaires. On observera le sujet scolaire dans la situation d'apprentissage de la notion de littérature constitutive d'un milieu didactique et pédagogique d'échanges qui construit des attitudes comportementales et une psychologie des conduites par rapport à la lecture de textes.

- 48 C'est un cadrage théorique multiréférentiel que l'on tente de construire qui vise à repérer les expériences perceptives constitutives du sujet interprétant contemporain. La littérature de jeunesse lue à l'école, grâce à ses formes esthétiques spécifiques introduit la dimension contemporaine anthropologique à la culture. L'enseignement de la littérature a donc à construire le rapport culturel à la création littéraire pour les lecteurs. Des objets nouveaux comme les modes narratifs non linéaire du récit contemporain ; l'expressivité du langage des personnages, l'intimité du dialogue intérieur demandent à être analysés par les jeunes lecteurs.

\*

### **I.3.c. Au final, un principe intégrateur en didactique de la littérature : la notion d'expérience esthétique ?**

- 49 Cette notion ne pourrait - elle pas répondre aux interrogations sur la communication de lecteurs sur leur lecture de textes littéraires ? Comment passe - t - on d'une expérience subjective, profondément ancrée dans le vécu émotionnel et imaginaire du lecteur élève, à une communication intersubjective, à un partage, à la rationalité ? Quel est le pont entre la sensibilité, l'expérience sensible singulière, et le partage avec autrui du sens de cette expérience, entre ce que j'ai de plus privé en moi ; ma sensibilité, mon imagination, que l'expérience esthétique exalte ; et l'autre que je découvre en y étant sans cesse confronté ?
- 50 Ceci suppose une analyse précise qui évite de court - circuiter le passage du « moi » au « nous », que nous cessions de voir la subjectivité comme un objet presque sacré parce qu'intime, et donc incommensurable, à jamais hors de portée de la connaissance. Sans cela, nous ne pourrions surmonter l'opposition qui maintient l'esthétique dans une situation de statu quo : le jugement esthétique est - il subjectif ou normatif ? Idiosyncrasique ou partageable ? Privé ou public ? Personnel ou communicable ?
- 51 On pourrait peut être avancer que l'expérience esthétique autorise des travaux didactiques qui appréhendent la construction langagière interactionnelle qui font émerger et qui développent les interprétations des lecteurs élèves et du maître. L'enjeu s'avère fortement esthétique puisqu'il s'agirait de « transformer les modèles empiriques « naïfs » de lecture afin d'élargir la capacité réceptive des élèves, en particulier aux textes de la modernité » (PETITJEAN, 1990 p. 122). Il apparaît ainsi que la liste officielle d'ouvrages de littérature pour la jeunesse au cycle 3 de l'école primaire, est une demande institutionnelle qui contextualise de façon heureuse les recherches exploratoires sur le sujet interprétant, reconfiguré dans les multiples dimensions que nous avons tenté d'éclairer.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BERTRAND, D. (2000. *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan. Coll. Fac Linguistique.

- BRUNER, G. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- CHABANNE, J.C. (2002). « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? » *Tréma* n°9 pp. 37 - 54.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. New York : Perigee Books.
- DUFRENNE, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : PUF Epiméthée.
- FOUCAULT, M. (2001). « L'Herméneutique du sujet » *Cours du Collège de France 1981 / 1982*, Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris : Seuil.
- GREIMAS et FONTENAILLE. (1991). *Sémiotique des passions*. Paris : Seuil.
- HENAULT, A. dir. (2002). *Questions de sémiotique*. Paris : PUF 1er cycle.
- HENAFF, M. (2004). « C. LEVI - STRAUSS Une anthropologie bonne à penser » *Esprit*, n°301 dir.de la publication O. MONGIN pp. 154 - 177.
- JAUSS, H.R. (1974). *Esthétique de la perception*. Paris : Gallimard Tel.
- JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette Contours littéraires.
- LEENHARDT, P. JOZSA, P. (1982). *Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture*. Paris : Sycomore.
- LEVI - STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- LEVI - STRAUSS, C. (2003). « Ramener la pensée à la vie » , propos recueillis par G. KUTUKDJIAN *Magazine Littéraire Hors Série* N 5 pp. 53 - 59.
- OUELLET, P. (1997). *6e Forum sur la recherche de l'Association Québécoise des Études Cinématographiques* « L'émotion dans l'interprétation des films » organisée par Éric PRINCE (UQAM) et Richard MAGNAN (Paris III).
- PETITJEAN, A. et Alii. (1990). « Pour une didactique de la littérature » *Perspectives didactiques en français* : Actes du Colloque de CERISY : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz Didactique des Textes. pp. 127 - 13.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récit I II III*. Paris : Seuil Points Essais.
- ROSENBLATT, L. (1969). « Vers une théorie transactionnelle de lecture ». *Journal du comportement de lecture*
- SHUSTERMAN, R. (1992). BOUCHAINDHOMME, C. et ROCHLITZ, R. (dir.), *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique*. Paris : Minuit.

## RÉSUMÉS

Il s'agit d'examiner dans la perspective d'une approche multi référentielle le point de vue de l'enseignement - apprentissage de la littérature à travers le modèle du lecteur réel qu'il s'agit de transformer à partir de caractères cognitifs sémiotique et esthétiques qu'on tente d'inventorier. On essaie de mettre en évidence les points forts de notions comme la pensée sauvage (Lévi Strauss) à la jonction de l'anthropologie et de la sémiotique qui rendent pertinentes une notion didactique comme l'expérience esthétique qui fédère et dépasse les cloisonnements des domaines d'observation du sujet interprétant.

How to approach empiric reader in litteratery teacher training ? New deals must be find with several points of view, who surround the elements of perception understanding and interpretation. We want to show that it is possible to link primitive thinking (la pensée sauvage de Levi Strauss) with esthetic experience to understand cognitiv ant emotional process into relationship with litteratery effects. It's a challenge for educational sciences who can study genesis and development in yound readers of an holistic relationship l'expérience littéraire.

## INDEX

**Mots-clés** : approche anthropologique, compréhension, inter-structuration, interprétation, littérature, perception, structuralisme, sujet réflexif

**Keywords** : anthropological approach, interpretation, interstructuration, literacy, perception, reflexiv subject, structuralism, understanding

## AUTEUR

**CATHERINE DUPUY**

Doctorante en sciences du langage, Professeur de lettres, équipe LIRDEF - ALFA et ERTE, IUFM Montpellier