

EWA M. WIERZBOWSKA

Université de Gdańsk

Le lecteur intimidé ou les lectures dévalorisées des adolescents

Tout le monde est conscient de l'importance de la lecture. En Pologne, depuis plusieurs années, les autorités publiques mènent une action appelée « Toute la Pologne lit aux enfants ». La nécessité d'inciter les enfants à lire, à l'occasion les adultes aussi, indique déjà que le problème est sérieux. Des affiches, des publicités montrent les profits résultant de la lecture : on est plus ouvert, plus habile, plus à l'aise, etc. La valeur de la lecture est indéniable depuis des siècles, et l'acte de lecture est un motif bien présent dans les différents arts.

L'importance de la lecture est indiquée par exemple dans la peinture. De nombreux tableaux présentent une personne plongée dans la lecture ou dans les rêves provoqués par la lecture. Johannes Vermeer nous montre une lecture fascinante : à vrai dire, dans *La liseuse à la fenêtre* (1657), il s'agit d'une lettre et pas d'un livre mais c'est l'acte de lire lui-même qui est ici important. *Jeune fille lisant* de Jean-Honoré Fragonard (1776) présente une lecture attentive. Une peintre polonaise contemporaine, Danuta Muszyńska-Zamorska, présente *La fille avec le livre* (1984) plongée dans les rêves. Cette aura créée par la lecture nous semble particulièrement fascinante. L'impression d'harmonie qui en émane séduit le spectateur en l'encourageant à en faire autant. Mais, on le voit bien, toutes ces figures de séduction ne suffisent pas à encourager la jeune génération à la lecture et le problème de la non-lecture devient de plus en plus brûlant.

Sans avoir l'ambition de résoudre ce problème, je voudrais me pencher sur la lecture des adolescents et toucher aux notions suivantes : le texte potentiel, les audio-books, le lecteur adolescent, la non-lecture.

Voici une situation commune aux lecteurs adultes et aux lecteurs adolescents : des livres lus ou parcourus qui tout de même intimident le lecteur. Cette intimidation vient du travail de notre mémoire qui rejette nos visions des textes lus, nous laissant presque tout nu devant le public. L'oubli est le revers de la mémoire.

Tout le monde connaît cette situation décourageante : on est placé devant un texte lu ou parcouru qui est inaccessible à notre réflexion à un moment donné, ou dont on ne se rappelle que quelques points, quelques traces. Ces traces nous permettent de construire un ensemble, mais, d'un autre côté, elles peuvent nous trahir puisque ce qui est resté dans notre mémoire n'est que le reflet de nos émotions et de nos impressions liées au texte donné, parce que la sélection reste « un trait constitutif de la mémoire »¹. Nous créons un texte potentiel, hybride par rapport au texte édité, en choisissant, le plus souvent inconsciemment, les solutions les plus acceptables pour notre public actuel ou les plus adéquates à notre psyché². Les bribes gardées par notre mémoire suffisent pour recréer notre vision du texte. Notre *hic et nunc* détermine fortement la façon d'arranger ces bribes précieuses. Selon Jean-Jacques Wunenburger, « se souvenir est une activité logique qui implique une organisation des représentations, concrètes et abstraites, en vue de leur utilisation opératoire »³. Le contexte, la consituation déterminent la qualité de notre souvenir.

Ajoutons que nous n'aimons pas, en général, répéter les mêmes choses donc il arrive bien souvent que nous ajoutions, en guise de diversification, un nouveau sentiment, une nouvelle épithète, etc. L'homme contemporain agit comme l'homme médiéval et crée une littérature orale. Les sentiments superposés sur le texte le cachent si bien qu'il reste souvent invisible. Éclipsé par les émotions du lecteur, le texte littéraire reste la cause première de sa réflexion et de son intérêt pour la condition humaine. Il est donc sûr que le texte joue parfaitement son rôle même si parfois nous avons l'impression contraire. La lecture ou le parcours du texte élucide les problèmes demeurés dans la psyché du lecteur ou lui montre l'existence du problème donné.

L'étendue du texte n'est pas déterminée par les phrases de début et de fin. Le sens du texte n'est pas caché exclusivement dans le texte même. L'exploration de l'intertexte nous permet de découvrir la richesse des connotations, chaque approche dévoilant quelque chose de nouveau. Le lecteur qui rature des informations inacceptables pour lui fait le même travail que l'écrivain biffant des versions considérées comme moins intéressantes. En acceptant la lecture comme telle nous sommes obligés d'accepter aussi une mutilation partielle de l'œuvre qui est un phénomène inévitable et qui accompagne chaque lecture même si elle est bien préparée. Pourrait-on se prémunir contre cette mutilation ? Impossible. Aucune préface annonçant les intentions de l'auteur ne garantira la réception sans mutilation, l'œuvre est condamnée à être reçue selon les capacités réceptives du lecteur. La profusion des impressions est rejetée et remplacée par les émotions dominantes au cours de la lecture. L'évocation du texte lu se ramène à un rappel des sentiments provoqués par le texte.

¹ T. Todorov, *Les abus de la mémoire*, Arléa, Paris 2004, p. 14.

² C'est déjà le domaine de la psychanalyse d'établir une source d'effacement ou de conservation.

³ J.-J. Wunenburger, *Philosophie des images*, PUF, Paris 2007, p. 228.

Le texte lu devient dans notre réception un autre texte, influencé par nos sentiments, expériences, etc. On peut dire que c'est une forme de brouillon qui est « l'autre du texte »⁴. L'importance de « l'autre du texte » est indéniable : c'est lui qui dévoile la possibilité cachée dans un texte. Le texte potentiel somnolant dans les brouillons a un caractère hybride, les situations trouvent des solutions différentes, les personnages agissent différemment, etc. L'imagination des lecteurs forme une entité non fermée qui se situe de l'autre côté du texte littéraire. D'une façon linéaire on pourrait faire la présentation suivante : tous les brouillons provenant des différentes phases de la genèse de l'œuvre – l'œuvre éditée – toutes les lectures constituant « l'autre du texte » de la part du lecteur. L'acceptation de toutes les lectures possibles révèle la force cachée dans un texte littéraire qui provoque les lectures multiples. L'égalité des lectures – de toutes les lectures – est la seule occasion de dévoiler la portée du texte. Roman Ingarden admet que la concrétisation du texte littéraire soit la partie la plus intéressante de la lecture. En nous laissant entraîner par la lecture, nous nous lançons dans une aventure littéraire dynamique et séduisante.

Les textes possibles inattendus témoignent, d'un côté, de l'imagination du lecteur, de l'autre montrent les possibilités contenues dans l'œuvre littéraire. En tout cas, c'est plutôt une raison de se réjouir pour l'auteur. La dynamique temporalisée de la lecture dépasse la structure du texte qui provoque un nombre énorme de combinaisons sur l'axe vertical (combinaison) et horizontal (choix). L'extension d'un problème, d'une idée dans le texte potentiel montre autant la sensibilité du lecteur que la présence de *stimulus* dans l'œuvre elle-même. La lecture et l'interprétation, de même que l'écriture, sont une façon de vivre l'univers. Cette double expérience, de l'auteur et du lecteur, si elle est pareille, donne l'espoir que la vision après la lecture sera durable, laissera des traces durables. La transparence n'est pas le trait caractéristique de l'œuvre littéraire ; au contraire, elle ne se laisse pas traverser par l'œil du lecteur lors de la première lecture. Le grand nombre des textes potentiels n'étonne donc pas. Le pouvoir de la structure littéraire est énorme. Les représentations engendrées par la même structure littéraire peuvent être tellement différentes que l'on se demande si on parle du même texte. Un lecteur doté d'une imagination développée déploie des éléments importants pour lui en utilisant tous les trésors de son inventivité. La puissance de séduction du livre ne lui permet pas de s'opposer au désir de créer sa propre vision.

Un type particulièrement intéressant du texte possible est créé par la lecture d'un audio-book. Il y a une différence entre lire et écouter des livres. Pour se fondre dans la lecture, il faut consacrer son temps exclusivement à cette activité. On suspend donc d'autres activités pour se plonger dans sa lecture. Le tempo de la vie contemporaine contraint à faire simultanément plusieurs choses. Un livre à écouter rend possible le partage de notre attention : par exemple, on fait le ménage

⁴ J. Levaillant, *Écriture et génétique textuelle*, cité par D. Bergez et al., *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas 1999, p. 63.

dans sa chambre en écoutant des audio-books. Le disque électronique n'apporte pas les impressions physiques que l'on doit au livre : le toucher, l'odorat, la vue, etc. Si nous sommes en train de voyager, ces impressions sont remplacées par des paysages flottants, des façades de maisons rustiques, des animaux dans les prés. « Des lieux et des images, des choses (*res*) ou des mots (*verba*) » constituent le « soutien de la mémoire naturelle »⁵. Dans le cas des audio-books, le travail de la mémoire est renforcé par ce double support : la présence des images fictives et réelles. Les idées abstraites se lient à un ensemble visuel, ce qui facilite leur rétention. Le contact auditif avec le livre rappelle la lecture lacunaire. Il est sans doute difficile de concentrer notre attention exclusivement sur le texte écouté en exécutant simultanément d'autres activités.

Il est intéressant d'analyser les impressions du lecteur après la « lecture » visuelle et auditive d'un même livre. Il est possible que le livre intérieur ou plutôt le livre-fantôme créé pendant ces « lectures » soit complètement différent et qu'il contienne des éléments opposés. J'ai fait une petite enquête pour comparer les textes créés lors de « lectures » différentes. Il s'agissait du même livre – lu et écouté – et de la comparaison des types d'impressions qui s'actualisent en cours de lecture. Il est intéressant d'observer la superposition des impressions évoquées de façons différentes en relation avec l'œuvre littéraire. L'éminent écrivain polonais Henryk Sienkiewicz a écrit une trilogie intitulée : *Ogniem i mieczem, Potop, Pan Wołodyjowski* (*Par le fer et le feu, Le déluge, Monsieur Wołodyjowski*). Les images de bataille dominent le texte possible créé après la lecture. Plusieurs mises en scène présentent les moments décisifs de l'œuvre. Ici, on observe l'équivalence du courage des chevaliers et des douceurs de l'amour. Une chanson écrite à la base de l'œuvre est devenue en son temps un best-seller musical. La version musicale est un écho éloigné du livre édité. Néanmoins elle suscite parfois des émotions plus profondes que le texte lui-même. Ce qu'on reproduit quand on écoute la chanson n'est déjà qu'une pure émotion. L'effet de cet amalgame d'impressions – lecture, film, chanson – est une version triple du texte possible.

Selon Aristote la fonction de l'imagination est de « lier des impressions sensorielles ou leurs simples souvenirs mûs par des lois d'association »⁶. La proximité avec ce qui se trouve dans le livre facilite toujours le travail de l'imagination, la présence d'éléments pareils influence nos capacités imaginatives. Les activités menées en écoutant un audio-book s'entremêlent avec les images littéraires. C'est la vie qui envahit l'image littéraire et joue un rôle co-créatif plus fort que pendant la lecture normale. Les répercussions de nos activités pendant l'écoute, invisibles dans la première vision de l'œuvre, sont présentes dans les rappels suivants du texte. D'un autre côté, le texte écouté s'introduit dans un domaine qui

⁵ J.-J. Wunenburger, op. cit., p. 228.

⁶ Ibidem, p. 229.

jusqu'à-là était inaccessible. Et le récepteur de la version auditive retient et mélange dans sa mémoire la vie réelle et la vie fictive.

Les conséquences sont prévisibles. La vision du texte possible est enrichie des émotions provoquées par le texte lui-même et par les activités qui l'accompagnaient. Le texte potentiel devient plus viable voire plus proche du lecteur. Il est aussi intéressant d'examiner de quelle façon l'interprétation du lecteur d'un audio-book change la réception des adolescents et forme leur image intérieure. Dans le cas de l'audio-book, le récepteur reçoit le texte par l'intermédiaire du lecteur, sa réception n'est pas nette. Non seulement les points communs avec l'auteur mais aussi avec le lecteur qui lit son œuvre conditionnent la lecture adolescente. Puisque le texte auditif devient un spectacle joué par un acteur, son rôle peut être décisif dans la compréhension du texte. Il arrive que l'audio-book soit rejeté à cause de la voix insupportable du lecteur. Son interprétation, bon gré mal gré, influence le processus de construction de l'image par le récepteur. D'un autre côté, la lecture auditive est un piège pour les sens. Le récepteur peut être dépourvu de toutes les impressions sensibles ou, au contraire, la voix du lecteur peut susciter des émotions ajoutées. Le timbre de la voix peut caresser les sens et son influence sur le travail imaginaire peut être plus forte que la sensibilité même du récepteur. Le texte potentiel créé sur la base de l'audio-book est moins fictif et plus émotionnel, moins abstrait et plus réel.

Où est la limite de la représentation possible ? Le texte littéraire indique-t-il une frontière indépassable ? Chaque interprétation est-elle justifiée⁷ ? Oui, en admettant que l'œuvre littéraire n'est que le point de départ d'une réflexion personnelle. Le lecteur est bien souvent intimidé par les commentaires circulant à propos d'un livre surtout si ces commentaires soulignent l'importance et la grandeur de l'œuvre. Le lecteur peut se poser les questions suivantes : suis-je un lecteur capable de comprendre ce texte, en saisir le sens latent, le découvrir pour moi comme un texte important de même que pour les autres ? Et si je ne vois rien, est-ce parce que je ne suis pas assez intelligent ou sensible ? Y a-t-il un critère de bonne lecture et de bon lecteur ? Le surplus interprétatif dépend du surplus créatif caché dans la structure profonde du texte. Le macrocosme – l'interprétation potentielle (texte potentiel) du lecteur – est inscrit dans chaque mot, le mot vide qui attend de se concrétiser dans le texte. Le lecteur s'immerge, le plus souvent inconsciemment, dans le passé inédit du texte contenant au moins plusieurs versions du même élément. L'univers du lecteur (notamment du jeune lecteur) n'est jamais définitif, il est toujours mobile, en cours de transformation sous l'influence de facteurs intérieurs et extérieurs. La tentation d'être un créateur pousse le lecteur à changer consciemment les parties choisies du texte; cela concerne surtout la fin du texte qui, quand elle n'a pas la dimension souhaitée par le lecteur, exige son intervention créative. Dans le cas des enfants, la situation est d'autant plus intéressante qu'ils ne sont pas bridés par la chaîne causale-consécutive

⁷ Ce sont des questions déjà posées par exemple par Umberto Eco et d'autres chercheurs. Cf. U. Eco et al., *Interprétation et surinterprétation*, PUF, Paris 2001.

et qu'ils acceptent contradictions et divergences. Le texte reste un *stimulus* à l'imagination sans limites où chaque situation est possible. Est-ce le chaos ou l'harmonie ? Ni l'un ni l'autre. C'est le point de départ pour résoudre les problèmes de la vie réelle. Rappelons ici la notion de surcompréhension, *overstanding*, qui admet le fait de poser des questions – et de chercher des réponses – qui ne sont pas posées par le texte à son lecteur-modèle⁸.

Une question s'impose : sommes-nous prêts, en tant qu'institution universitaire, à accepter une lecture adolescente ? J'en doute. Mère de trois enfants en âge scolaire, je me heurte contre le mur solide de la certitude qu'il n'y a qu'une seule interprétation correcte du texte : celle de l'instituteur. La critique du finalisme n'est pas parvenue jusqu'aux écoles où on apprend le plus souvent une seule interprétation légitime⁹. Pire encore : notre société n'est pas capable d'accepter la lecture enfantine ou adolescente comme étant digne d'attention et introduisant des idées fraîches à propos des œuvres lues. Le manque de formation universitaire, l'ignorance de la théorie littéraire n'appauvrit pas la lecture mais la rend différente, c'est tout. Dépourvu de bagage théorique, le lecteur absorbe ce qui est pour lui accessible grâce à sa sensibilité, son expérience intime. Le texte potentiel créé par le lecteur non-expérimenté est aussi viable que celui construit par un littéraire. Cette sorte de sympathie ou de « capillarité » du récepteur ne dépend ni de son âge, ni de sa formation, mais de la sensibilité commune avec l'auteur.

Les situations qui dévalorisent certaines lectures pour en glorifier d'autres ne restent pas sans échos, bien sûr négatifs. Le problème général de la société contemporaine est le manque d'intérêt pour un texte écrit destitué par les médias visuels. Mais il est difficile de contraindre une jeune personne à la lecture parce que son point de vue reste inaperçu, ridiculisé ou nié. A l'école primaire déjà les enfants apprennent « ce que le poète, l'écrivain a voulu dire », toute réflexion différente étant immédiatement niée (à l'état naissant). L'apprentissage de la lecture du texte littéraire ne facilite pas du tout la lecture ; au contraire, elle détermine la perception et influence le lecteur, jeune ou mûr, ne permettant pas le développement de la vision propre du lecteur. On a l'impression que la lecture contrôlée est la seule possibilité acceptée par l'autorité. Ce gardien non-visible, notre culture, nos habitudes, ne permettent de développer ni la « non-lecture », ni la lecture autonome, surtout dans le cas des enfants. En admettant que la lecture soit une construction de « l'autre du texte », toutes les lectures de même que tous les brouillons sont égaux, il n'y a pas de lecture meilleure comme il n'y a pas de bon ou de mauvais brouillon. Il n'y a que des lectures différentes.

⁸ Cf. J. Culler, *Défense de la surinterprétation*, [dans :] U. Eco et al., *Interprétation et surinterprétation*, op. cit., p. 106.

⁹ L'horreur de l'apprentissage actuel est « la clé » de la lecture obligatoire pour tout le monde (baccalauréat). Cette uniformisation rejette aux marges les individus qui pensent indépendamment.

L'Autre, la Différence restent toujours problématiques même si on évoque « le politiquement correct » à propos de l'Autre. La honte de l'homme contemporain, de l'intellectuel, est de ne pas connaître la lecture, voire la compréhension, acceptée par l'autorité. La hiérarchie des lectures n'introduit pas de l'ordre puisque la portée du texte n'est ni horizontalisée ni verticalisée. Il est temps de voir que l'ensemble se forme toujours par le haut et par le bas, respectivement par des lectures intellectuelles et par des lectures non-formées. L'une se nourrit de l'autre, leur coexistence permet de voir la richesse du texte littéraire. Un jeune lecteur n'a pas peur de s'aventurer dans la lecture sans admettre *a priori* quelle doit être cette lecture. Il peut être emmené par le flot, l'onde des significations multiples et leur coexistence ne le dérange pas. Sans les valoriser, il les accepte : l'absence de notions schématisantes facilite l'acceptation d'éléments apparemment opposés.

Il semble que la difficulté la plus sérieuse soit l'acceptation des oppositions que nous sommes habitués à diviser au niveau du mot ainsi qu'au niveau de l'image. Y a-t-il une différence entre le lecteur formé et le lecteur non-formé ? Indépendamment de notre formation, la mémoire fonctionne de la même façon. « La mémoire est, toujours et nécessairement, une interaction des deux » : l'effacement et la conservation¹⁰. On retient des moments qui répondent à notre sensibilité ou qui la heurtent profondément. Il arrive souvent que dire ce qui ne nous plaît pas soit plus facile que de se rappeler des valeurs d'une lecture, surtout s'il s'agit d'une lecture lacunaire. Il convient de noter que déjà en 1919 un poète, Pierre Reverdy, a fait l'observation suivante : « On sait à peu près pourquoi une œuvre est mauvaise. Mais bien moins pourquoi elle est bonne »¹¹. Ma rencontre avec *Harry Potter* peut servir d'exemple. Les trois premières pages et plusieurs passages ça et là m'ont suffi pour nier la valeur de ce livre. Tout de suite j'ai saisi les éléments qui ne me convenaient pas. Je n'étais pas capable d'appriivoiser le style du livre, les images évoquées ont dépassé mes capacités d'acceptation. D'un autre côté, j'accepte avec joie le cycle de Tolkien, aussi parcouru mais avec des impressions complètement différentes. On voit donc que l'effet de la lecture est un accroissement du sens de l'œuvre qui ne dépend ni de l'âge ni de l'expérience formelle du lecteur.

Il n'est pas difficile d'imaginer que l'acte de lecture construit, dans le milieu des enfants comme dans celui des adultes, une sorte de communauté. Déjà à l'école primaire, les petites filles s'organisent dans des groupes différents, l'un d'eux rassemblant par exemple celles qui lisent *Les mémoires de la princesse* de Margaret Cabot. Il est intéressant d'observer que les enfants sont plus exigeants par rapport à eux-mêmes. On ne peut pas être un vrai membre du groupe sans connaissance détaillée du cycle mentionné. On discute tous les détails si précisément que la méconnaissance trahit et élimine tout de suite une lectrice non assidue. En général les

¹⁰ T. Todorov, op. cit., p. 14.

¹¹ P. Reverdy, *Self defence*, cité par N. Toursel, J. Vassavière, *Littérature : textes théoriques et critiques*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 36.

enfants exigent la sincérité : « si tu veux être un fan tu dois lire, point ! » On voit donc que la nécessité de lire attentivement est profondément installée dans la conscience d'une jeune personne. Cette attitude change au fil du temps, on devient de plus en plus à l'aise par rapport à l'acte de lecture. Par ailleurs, la non-lecture est, et a été, un phénomène de mode dans le milieu des adolescents. Le livre pour les jeunes d'Edmund Niziurski intitulé *Sposób na Alcibiadesa (Un moyen contre Alcibiade)* montre que la fascination du mot écrit est précédée par le rejet absolu du livre, voire la non-lecture.

Un exemple magnifique de non-lecture, aimé par les jeunes, est une scène de *Ostatnie życzenie (Dernier vœu)* de Andrzej Sapkowski. Geralt de Rivia passe son temps à la bibliothèque du temple consacré à Melitele. Jaskier, un poète, son ami qui lui rend visite, avoue qu'il a toujours aimé le plus grand atlas géographique qui lui permettait de cacher derrière une bonbonne de vodka. De son côté, Geralt, assis devant un énorme livre, éclate de rire et en sort une outre de vin. Ajoutons que Jaskier, non-lecteur de l'atlas géographique, parcourt de nombreux pays et que Geralt, le lecteur apparent du livre de magie blanche et noire, utilise avec succès ces deux types de magie. Cela donne à réfléchir et présuppose la lecture. L'utilité du livre n'est donc pas obligatoirement spirituelle mais proprement physique, ce qu'illustrent des images assez nombreuses du livre utilisé comme tasseur pour une table ou comme protège-nappe pour un verre. Cela ne prouve pas un manque d'estime pour le livre parce qu'à un moment déterminé, ce livre joue un rôle cardinal. Il faut mentionner qu'en général ce double rôle du livre dans l'œuvre littéraire le rend plus intéressant et conduit à la lecture.

Les enfants sont des lecteurs intelligents ; une fois leurs propres interprétations rejetées, ils se cachent derrière une formule qui sécurise : « j'ai lu cette opinion », ou bien « j'ai entendu parler de ce livre ». Elle leur permet de s'afficher en public, il s'agit toujours du forum de la classe, d'exprimer des opinions personnelles mais sans se compromettre devant l'instituteur qui exige la version acceptée. Le manque de créativité de la part de l'enseignant s'enrichit du manque d'intérêt des élèves. Ceux-ci rejettent les lectures de la liste obligatoire et ils préfèrent parler des livres en dehors de la liste. Pourquoi ? L'enseignant prépare des pistes de lecture limitées pour les livres de la liste. Parler des livres en dehors de la liste signifie avoir une certaine liberté de dire sa propre opinion, surtout quand le prof n'a pas lu le livre choisi. La peur des étudiants de se lancer dans leurs interprétations, c'est l'héritage de l'école primaire et du lycée qui donnent des pistes d'interprétation et n'exigent pas d'autonomie. Je ne veux pas nier l'utilité de ces pistes – il est évident qu'il y a des élèves qui ont besoin de support –, j'attends seulement une certaine liberté de penser et de créer qui est indispensable pour le développement de capacités innées. Pour que le livre soit un point de réflexion et d'expérience, il doit être montré comme une possibilité et non comme une obligation, toujours au niveau de l'interprétation.

On a l'impression que les enseignants oublient que l'œuvre, par ses structures, reconnaît son lecteur et lui offre un ensemble d'indications, de « directives »¹² interprétatives qui s'imposent au lecteur. L'interprétation adolescente ne réduit pas l'œuvre littéraire. La concrétisation du texte par le lecteur « naïf » (qui n'est pas à vrai dire tout à fait naïf) peut introduire des éléments invisibles pour la communauté des adultes. La lecture cesse d'être un plaisir si le professeur ne respecte pas la créativité d'un jeune lecteur et, simultanément, la créativité de l'auteur. « L'auteur et le lecteur prennent donc une part égale au jeu de l'imagination. La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve »¹³. Le texte littéraire contrôle son propre décodage¹⁴ donc il n'y a pas de craintes à avoir qu'il puisse être totalement renversé par l'imagination du lecteur. La stratégie textuelle¹⁵ de l'œuvre limite la transgression au-delà des limites acceptables par l'auteur.

A cause de la spécificité de notre mémoire, on peut dire que nous sommes condamnés au statut de pré-lecteur (voire de non-lecteur selon la nomenclature bayardienne). Nous sommes toujours, jeunes et adultes, avant la lecture. Dans le cas de la lecture, nous ne pouvons pas parler d'un finalisme simple. Notre mémoire retravaille à chaque fois la vision du livre lu ou parcouru, il n'y a pas de possibilité de reconstituer la lecture et les émotions qu'elle a provoquées. Le processus de lecture reste toujours inachevé, au contraire du livre qui possède sa version finale sous forme imprimée. La combinatoire des éléments propre à l'écriture est reflétée au niveau de la lecture : le récepteur confronte les éléments donnés avec son bagage culturel. La logique de la lecture se montre aussi visible que la logique de l'écriture.

La lecture de l'œuvre littéraire est une aventure spirituelle et très vive chez les jeunes lecteurs ; il est dommage qu'on ne garde que des bribes de cette aventure. Du processus de saturation des émotions résulte une interprétation dynamique marquée par des ascensions et des chutes nettes : n'oublions pas que l'adolescence se caractérise par des émotions extrêmes, on admire ou on déteste, et ce phénomène psychologique se reflète dans la langue, voire dans les textes possibles du jeune lecteur.

¹² W. Iser, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, coll. Philosophie et langage, Mardaga, 1997, p. 6.

¹³ Ibidem, p. 198.

¹⁴ M. Riffaterre, *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979, p. 9-11.

¹⁵ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 50-51.