

**Savoir être dans un monde de fiction.
Le processus cognitif de la lecture dans *Dit-il* (1987) de
Christian Gailly**

Mélanie GRENIER
Université du Québec à Trois-Rivières
Laboratoire de recherche sur les publics de la culture

La lecture se trouve au fondement de l'apprentissage scolaire bien au-delà des murs de la classe de français, c'est pourquoi les enseignants sont nombreux à remuer ciel et terre pour susciter chez leurs élèves un plaisir de la lecture. Pourtant, bien qu'au Québec l'éducation soit obligatoire depuis 1943, plus d'une personne de 16 à 65 ans sur deux n'atteint pas le troisième niveau de littératie¹, jugé nécessaire pour être « capable d'utiliser l'écrit pour apprendre, comprendre le monde dans lequel [on] vit et, ultimement, agir et intervenir dans le cours de son existence² ». Comment peut-on passer dix années sur les bancs d'école et en sortir avec de telles difficultés ? Que se passe-t-il dans notre tête quand on lit ? Quels sont les mécanismes que certains lecteurs arrivent mieux que d'autres à activer et qui leur permettent de vivre la lecture comme une expérience agréable qu'ils ont envie de renouveler ? Ce sont ces questions qui se trouvent au fondement de cette étude, pour laquelle nous avons choisi un

¹ Une enquête initiée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et publiée en 2013 par le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) permet en effet de conclure qu'au Québec, un peu plus de 53% des personnes âgées entre 16 et 65 ans n'atteint pas le niveau trois de littératie (Hervé Dignard, « Des clés pour une juste compréhension des résultats du PEICA en matière de littératie », Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) [En ligne], mis en ligne le 2 juillet 2014, consulté le 10 mars 2017, URL : <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/des-cl%C3%A9s-pour-une-juste-compr%C3%A9hension-des-r%C3%A9sultats-du-peica-en-mati%C3%A8re-de-litt%C3%A9ratie>).

² Hervé Dignard, « Des clés pour une juste compréhension des résultats du PEICA », art. cité.

corpus dont l'un des objectifs avoués est d'amuser, voire de s'amuser avec son lecteur.

Christian Gailly a été rattaché, au tournant des années 1980, à un groupe plus ou moins défini d'auteurs qui, se refusant à toute catégorisation, ont néanmoins en commun de publier leurs premiers romans aux éditions de Minuit, en France. Bien que la critique voie entre ces œuvres une certaine cohésion, la tendance demeure difficile à circonscrire, difficulté dont témoigne une certaine indécision terminologique : l'expression « romans minimalistes » fait notamment concurrence à celle de « romans impassibles », et vient mettre en évidence la minceur du contenu narratif de plusieurs de ces œuvres. En 1998, Sémir Badir, dans un texte intitulé « Les jeunes Minuit », écrit à leur sujet :

Les impressions que donne le roman minimaliste de se contenter d'histoires extrêmement ténues et de descriptions incomplètes, de ne pas étoffer la psychologie des personnages, de varier peu les intrigues, d'être avares en rebondissements et, lorsqu'il y en a, d'en contenir les effets [...] ; bref, de se présenter, comparativement au roman traditionnel, comme une miniature ou un croquis ; toutes ces impressions résultent d'un même principe selon lequel tout ce qui s'avance est fictif et soumis à des conventions toujours à réévaluer, y compris les postures mêmes de l'écriture et de la lecture du dit roman³.

C'est une analyse du fragment « 46 » de *Dit-il*, premier roman de Christian Gailly, que nous proposons pour identifier quelles sont les conséquences de cette esthétique du peu sur la structure du récit et pour tenter de comprendre dans une modeste mesure de quelle façon elles invitent à revoir les conventions et les postures de la lecture. D'abord, un bref survol de la conception qu'a élaborée Jean Valenti du processus cognitif de la lecture permettra de circonscrire ce que vise l'activité du lecteur et de comprendre comment est atteinte cette visée. À cet effet, le schème interactif, développé par

³ Sémir Badir, « Le roman minimaliste », dans Jan Baetens et Koenraad Geldof (dir.), *Franse literatuur na 1945*, vol. 2. (*Recente literatuur*), Leuven (Belgique), Peeters, 1998, URL : https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/170734/1/98%20Badir_Minuit.pdf.

Bertrand Gervais, servira de modèle de représentation et de compréhension de l'action et sera mis en lien avec le concept de niveaux narratifs du narratologie Gérard Genette. Puis, nous observerons les mécanismes à l'œuvre. Nous verrons comment peut être élaborée la cohérence dans le texte de Gailly en observant de quelle façon le lecteur, à mesure de sa progression dans l'ouvrage, est amené à identifier les diverses composantes du schème interactif et à comprendre leur articulation. Ainsi, nous serons en mesure de tirer quelques conclusions quant aux effets de lecture suscités.

Construire un contexte pour savoir être lecteur

En 2000, Jean Valenti publiait un article, repris en 2007 dans l'ouvrage collectif *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, dans lequel il critique la perspective des principales approches de la lecture en leur reprochant d'être trop orientées sur le texte et de ne pas aborder la question à partir de l'activité réelle du lecteur. Il soutient que cette conception de la lecture, qui repose sur le postulat de la (pré-)figuration de la lecture à même les structures textuelles, donne lieu à de nombreux lecteurs formels⁴ et implique (il ajoute en cela sa voix à celle de Gilles Thérien⁵) que la lecture est une variante de l'acte de parole dans laquelle un destinataire, l'auteur, et un destinataire, le lecteur, s'échangent un message, l'œuvre littéraire. Afin de sortir du paradigme, Valenti propose d'aborder la lecture à travers les paramètres de la cognition. Aussi reprend-il les concepts développés par Jacques Schlanger dans son approche phénoméniste de la situation cognitive en les adaptant à la situation de lecture.

⁴ Pour la revue critique que fait Jean Valenti des principales approches de la lecture, voir « Lecture, processus et situation cognitive », dans Rachel Bouvet et Bertrand Gervais (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 44-61.

⁵ Gilles Thérien, « L'exercice de la lecture littéraire », dans Rachel Bouvet, Bertrand Gervais (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, ouvr. cité, p. 11-42.

Aux invariants « destinataire-message-destinataire » de la situation prise sous l'angle des sciences du langage, il substitue ceux de « sujet-relation-objet de savoir » qu'identifie Schlanger dans toute situation cognitive. En ce qui a trait à la situation de lecture, si l'identification du sujet – le lecteur – se fait aisément, circonscrire l'objet demeure plus problématique. Si le texte est l'objet qui permet la mobilisation des savoirs et sans lequel la lecture est impossible, il n'est pas celui que construit le lecteur. À ce propos, nous nous en remettons à Gilles Thérien qui en donne cette définition : « Comprendre, c'est construire. C'est donc pouvoir, en cours de lecture, poser les jalons de la construction de l'objet littéraire, c'est-à-dire de sa cohésion et sa cohérence⁶. » Enfin, pour compléter la formule de Schlanger, il faut aussi identifier la relation qui unit le lecteur à la cohérence, c'est-à-dire à son actualisation du texte : il s'agit de l'acte de lecture en tant que tel, que Valenti décrit ainsi :

dans l'acte de lecture, les savoirs du lecteur entrent en relation avec des dispositifs textuels, un espace de travail se déploie et des processus permettent ou non la construction des signes, nuancent leur relance contextuelle à l'échelle du texte dans le dessein d'élaborer la cohérence nécessaire à la saisie⁷.

Bien que la cohérence soit le résultat de la lecture, nous considérons qu'elle fait partie de l'acte lui-même puisque, comme le montre la définition qu'en donne Thérien, elle se construit tout au long du processus. Dans « L'exercice de la lecture littéraire », il souligne d'ailleurs que « [c]'est toute la lecture qui est sens, la conclusion ne servant qu'à mettre un terme à ce défilement qui, sans cela, pourrait se poursuivre indéfiniment⁸. » Dans cette perspective, la cohérence, objet cognitif construit au cours de la lecture, se caractérise par une

⁶ Gilles Thérien, « Lire, Comprendre, Interpréter », *Tangence*, n° 36, 1992, p. 100. Nous soulignons. Pour la suite, nous ne conserverons que le concept de cohérence, théorisé plus en détail par Valenti et Schlanger.

⁷ Jean Valenti, « Altérité et situation cognitive : l'innommable de Samuel Beckett », dans Dominique Laporte (dir.), *L'autre en mémoire*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 205.

⁸ Gilles Thérien, « L'exercice de la lecture littéraire », art. cité, p. 29.

transformation et est fonction d'une durée. Elle ne correspond pas à un quelconque schéma, à une figure à reconstituer ; il s'agit plutôt d'un état d'équilibre cognitif nécessaire à la poursuite de l'activité et que Schlanger nomme « savoir-être ».

Pour trouver cet équilibre, le lecteur mobilise ses savoirs et les met en relation avec les dispositifs textuels : par exemple, il utilise ce qu'il sait déjà de la lecture de récits de fiction pour se préparer à comprendre un roman qu'il entame. À ce sujet, Bertrand Gervais soutient que « [l]e récit est le lieu de la représentation discursive de l'action⁹ » et élabore un schème de représentation de la pré-compréhension de l'action, supposé commun à tous, sans distinction d'époque ou de culture. Le lecteur active ce schème (mobilise son savoir) lorsqu'il aborde la lecture d'une œuvre de fiction en tentant d'en associer les composantes aux éléments du texte afin d'arriver à construire la cohérence. Gervais nomme « schème interactif » ce modèle dont la composante essentielle est l'intention. Il explique que, quand il aborde le texte, le lecteur, à partir de la relation entre le temps et l'espace, établit le cadre de l'action et, en articulant les informations à propos des personnages et des opérations, identifie l'intention. Gervais insiste : « [l]'intention est l'élément régissant du schème interactif¹⁰ », celui autour duquel s'articulent les autres.

Afin de déterminer quelle action devra faire l'objet du schème, le lecteur doit élire un niveau narratif principal, qui lui semble être celui des événements qui font l'objet du récit, et considérera dès lors que les autres niveaux servent à le mettre en scène ou à le compléter. En effet, le narratologue Gérard Genette explique que l'acte narratif crée des espaces-temps qu'il appelle niveaux. Lucie

⁹ Bertrand Gervais, *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil, Le Préambule, 1990, p. 20.

¹⁰ Bertrand Gervais, *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, ouvr. cité, p. 83.

Guillemette et Cynthia Lévesque, dans *Signo*, en résumant ainsi le fonctionnement tel qu'il a été décrit par Genette :

La narration du récit principal (ou premier) se situe au niveau *extradiégétique*. L'histoire événementielle narrée à ce premier niveau se positionne à un second palier, [que nous appellerons *diégétique*. Puis], si un personnage présent dans cette histoire prend la parole pour raconter à son tour un autre récit, l'acte de sa narration se situera également à ce niveau [*diégétique*]. En revanche, les événements mis en scène dans cette deuxième narration seront *métadiégétiques*¹¹.

En résumé, trois niveaux permettent d'organiser la narration d'une œuvre narrative : le niveau extradiégétique, qui est celui où se produit la narration ; le niveau diégétique, qui est celui du récit principal lui-même ; et les niveaux métadiégétiques, constitués des récits enchâssés.

De plus, ces niveaux sont étanches : comme le souligne Genette, le passage de l'un à l'autre « ne peut en principe être assuré que par la narration, acte qui consiste précisément à introduire dans une situation, par le moyen d'un discours, la connaissance d'une autre situation. Toute autre forme de transit est, sinon toujours impossible, du moins toujours transgressive¹². » S'inspirant de la rhétorique, Genette a baptisé ce type de transgression *métalepse* et il en répertorie plusieurs types. Certaines « jouent sur la double temporalité de l'histoire et de la narration¹³ » (par exemple, Balzac, dans *Illusions perdues*, qui fait dire à son narrateur « Pendant que le vénérable ecclésiastique monte les rampes d'Angoulême, il n'est pas inutile d'expliquer... »), d'autres sur le déplacement d'un personnage d'un niveau à un autre (Cortazar qui, dans *Final del Juego*, met en scène un homme qui se fait assassiner par un personnage du roman qu'il est en train de lire), d'autres encore sur l'appropriation d'un acte narratif second par le narrateur du niveau narratif inférieur (comme si, par

¹¹ Lucie Guillemette et Cynthia Lévesque, « La narratologie », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [En ligne], Rimouski (Québec), mis en ligne en 2006, consulté le 1^{er} avril 2015, URL : <http://www.signosemio.com/genette/narratologie.asp> ; les auteures soulignent.

¹² Gérard Genette, *Discours du récit*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 2007 [1983], p. 243-244.

¹³ Gérard Genette, *Discours du récit*, ouvr. cité, p. 244.

exemple, le narrateur des *Mille et une nuits*, après avoir introduit Shéhérazade, reprenait ensuite la parole pour raconter les contes lui-même, oubliant que c'est Shéhérazade qui devrait le faire). Depuis *Discours du récit*, ouvrage rassemblant les principales théories de Genette, nombre de chercheurs se sont intéressés à la métalepse, enrichissant considérablement cette typologie¹⁴. Néanmoins, retenons pour l'instant que cette figure permet à l'auteur de brouiller les frontières entre les niveaux narratifs.

En somme, pour arriver à construire la cohérence, c'est-à-dire à trouver un équilibre cognitif lui permettant de poursuivre sa lecture, le lecteur qui aborde un récit de fiction cherche, à mesure qu'il progresse dans l'œuvre, à organiser les informations du niveau narratif qu'il juge être le principal en fonction d'une intention. Si cette intention n'est pas explicitement donnée, il l'inférera à partir des informations sur les personnages et les opérations. Aussi, pour saisir la façon dont le texte oriente le lecteur dans cette activité que nous venons de décrire, nous avons choisi, à l'image d'une lecture courante, de faire l'analyse sous la forme d'une progression linéaire qui traverse dans son ensemble le fragment « 46 » du premier roman de Christian Gailly, luxe que sa brièveté nous permet de nous offrir.

Participer au contexte : lecture du fragment « 46 », de Christian Gailly

Lorsqu'il aborde le fragment « 46 » de *Dit-il*, le lecteur rencontre d'abord un personnage qui tourne en rond depuis deux heures et qui souhaite arrêter. Considérée en fonction du schème interactif, cette information, la première portée à sa connaissance, sera évaluée comme une opération ayant un lien avec l'intention que poursuit le personnage et l'autorisera à émettre à ce

¹⁴ Au sujet de la métalepse, voir notamment John Pier et Jean-Marie Schaeffer (dir.), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2005.

sujet deux hypothèses : soit son intention est de cesser son va-et-vient, ce qui, vu le potentiel romanesque à peu près nul, est peu probable, soit il souhaite arrêter de tourner en rond parce que cela nuit à la réalisation d'une intention encore inconnue.

Le lecteur apprend ensuite que le personnage et le narrateur ne font qu'un : « C'est vrai, me dis-je, qu'il arrête à la fin, il me fatigue. Mais lui, c'est moi, me dis-je, alors arrête donc de tourner en rond, me dis-je¹⁵. » La narration passe alors de la troisième à la première personne – les « je » du narrateur et du personnage deviennent un seul et même « je » – et l'espace-temps du narrateur (extradiégétique) se fond à celui de l'histoire, autrement appelée la diégèse, soit l'espace-temps diégétique. Désormais, le lecteur peut considérer que l'histoire est racontée depuis le moment où elle se produit. Ainsi, en permettant « l'interaction de situations, de personnages ou d'événements occupant des niveaux diégétiques qui sont *prima facie* distincts¹⁶ », cette métalepse, puisque c'est de cela qu'il s'agit, altère le contexte cognitif qu'élabore le lecteur de deux façons : elle lui permet de transférer les informations du contexte extradiégétique à l'univers diégétique et inversement. Néanmoins, outre un effet de surprise qui peut plaire ou agacer le lecteur et une mise en évidence du caractère construit du récit, cette pirouette narrative ne permet pas, pour l'instant, de tirer de nouvelles conclusions quant aux interprétations possibles du texte.

Les lignes qui suivent apportent quant à elles des informations relatives à l'espace : le lecteur apprend que le va-et-vient du personnage-narrateur le mène d'un bout à l'autre de son appartement qui, vu de l'extrême coin de la

¹⁵ Christian Gailly, *Dit-il*, Paris, Minuit, 1987, p. 161.

¹⁶ David Herman, « Toward a Formal Description of Narrative Metalepsis », *Journal of Literary Semantics*, vol. 26, n° 2, p. 132, cité par Jan Cristoph Meister, « *Le Metalepticon* : une étude informatique de la métalepse », dans John Pier et Jean-Marie Schaeffer (dir.), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*, ouvr. cité, p. 229.

terrasse, lui donne l'impression d'habiter une maison de plain-pied. Ensuite, une rêverie du narrateur sur son appartement l'amène à la réflexion que, même s'il avait l'argent d'un écrivain célèbre, il n'achèterait pas de maison. Ici, le lecteur, toujours à la recherche de l'intention, se demande sans doute que faire de cette référence aux écrivains célèbres et, on peut le supposer, fera probablement l'hypothèse que le personnage est lui-même écrivain, hypothèse qui se trouve soutenue par la métalepse que nous avons identifiée. En effet, si celui qui vit l'histoire est aussi celui qui la raconte et que nous avons sous les yeux le texte écrit pour la raconter, il est tout à fait cohérent que ce personnage-narrateur soit un écrivain. Insistons ici, puisque c'est plutôt inhabituel et, aussi, parce que nous y reviendrons plus tard, sur le fait que le texte lui-même est susceptible de servir d'argument pour soutenir l'hypothèse.

Par la suite, la narration introduit un segment de récit dans le récit (récit enchâssé-niveau métadiégétique) : l'appel du fils, qui raconte à son père ce qu'il fait chez sa grand-mère. Ce passage complète le niveau diégétique de deux façons : d'une part, on y apprend que le personnage-narrateur va et vient depuis le départ de son fils et de sa conjointe et, d'autre part, qu'il devrait être en train de travailler. La conversation entre le père et le fils terminée, le personnage-narrateur fait une nouvelle réflexion à propos des écrivains célèbres : « Même les écrivains célèbres ont des enfants, même des petits-enfants, et plus ils sont célèbres, plus ils en ont¹⁷. » L'hypothèse que le personnage-narrateur est écrivain se trouve encore renforcée et, à moins qu'une information ne vienne l'infirmier, elle orientera l'interprétation de la suite en plus d'avoir un effet rétroactif. Si le personnage-narrateur est un écrivain et qu'il travaille, son intention doit être d'écrire et s'il fait un va-et-vient, c'est qu'il n'y arrive pas. Par conséquent, à ce stade du texte, le lecteur se trouve dans un état d'équilibre

¹⁷ Christian Gailly, *Dit-il*, ouvr. cité, p. 162-163.

cognitif puisque l'intention qu'il a inférée lui permet d'organiser efficacement les informations relatives à l'action présentée au niveau diégétique – tant le va-et-vient du personnage-narrateur que ses réflexions. Aussi, il s'attendra à ce que la suite lui révèle si cette intention s'actualise, c'est-à-dire si le personnage réussit ou non à écrire

Toutefois, la présence d'une nouvelle métalepse dans le segment suivant vient précariser cet équilibre :

En effet, me dis-je, ou se dit-il, mais c'est pareil, d'une façon ou d'une autre, je tords le cou de la réalité, la fiction surgit de la même torsion, que ce soit moi ou lui qui le dise, le mur de la salle de bain du fond est le mur le plus éloigné de l'extrême coin de la terrasse. C'est ainsi, me dis-je, se dit-il, et tous les artifices n'y changeront rien. Sauf peut-être la célébrité, et encore, je me le demande. Tu fais bien, lui-dis-je¹⁸.

D'abord, elle scinde à nouveau les niveaux diégétique et extradiégétique : le passage de la narration de la première à la troisième personne crée un effet d'éloignement entre la narration et les événements racontés. Néanmoins, tant le narrateur que le personnage conservent les caractéristiques que la première métalepse, qui fondait les deux univers, a permis de leur attribuer : le narrateur continue de raconter sa propre histoire, il ne le fait seulement plus au moment même où elle se produit et le personnage, lui, est toujours un écrivain. Et, plus intéressant encore, elle autorise le lecteur à se questionner quant à l'actualisation de cette intention d'écrire qu'il attribue au personnage du niveau diégétique.

Lorsque le narrateur affirme « je tords le cou de la réalité, la fiction surgit de la même torsion », il suggère que tordre le cou de la réalité est une condition suffisante pour faire naître la fiction. Or cette phrase est lancée alors même que la narration transgresse une fois encore le principe d'étanchéité des niveaux narratifs, c'est-à-dire à un moment où le narrateur tord le cou de ces

¹⁸ Christian Gailly, *Dit-il*, ouvr. cité, p. 163.

univers mis au monde par son récit. Ainsi, cette nouvelle métalepse autorise le lecteur à se demander si ce récit qu'il est en train de lire ne constitue pas en soi l'actualisation de cette écriture pourtant présentée comme non réalisée au niveau diégétique, d'autant plus que, d'un point de vue métaphorique, le va-et-vient suggère fortement le mouvement de la machine à écrire. Cette hypothèse est renforcée dans le segment suivant, alors que le narrateur, dans une prolepse, explique :

quelques années plus tard, disons trente ans, devenu célèbre, et riche, enrichi de ses droits d'auteur, réductibles à un seul, le devoir d'écrire, l'obligation de continuer, au milieu de ses hectares, il recule jusqu'à l'extrême coin du parc, et s'y cale, contre un arbre centenaire¹⁹.

Dans cet extrait, on remarque que le devoir d'écrire, l'obligation de continuer et le fait de reculer, apposés les uns à la suite des autres, sont présentés comme des moyens équivalents d'atteindre un seul but : le devoir d'écrire est donc accompli par le fait de reculer. Et, surtout, comme nous l'avons déjà souligné, considérant que le narrateur et le personnage ne sont qu'une seule et même personne, et parce que la métalepse autorise à penser que ce texte que le personnage essaie d'écrire est le même que celui qui est pris en charge par le narrateur, le lecteur peut conclure qu'il a sous les yeux ce texte qui n'est pas écrit.

Pour résumer, Gailly présente au lecteur une énigme qu'il ne résout pas. Si une première lecture permet de statuer que le fragment « 46 » de *Dit-il* raconte l'histoire d'un personnage qui tente d'écrire mais n'y arrive pas, une lecture plus attentive, où le lecteur se laisse prendre au jeu des métalepses, lequel autorise à intégrer dans la recherche de la cohérence les éléments des univers tant diégétique qu'extradiégétique, permet de penser que le texte, pour

¹⁹ Christian Gailly, *Dit-il*, ouvr. cité, p. 163.

reprenant les mots de l'écrivain Éric Chevillard, « se substitue à l'objet qu'il évoque²⁰ », s'immisce dans la diégèse comme composante du récit. L'écriture de Gailly montre ainsi qu'il est possible d'élargir les mécanismes de la lecture de sorte que le lecteur soit amené, au-delà de la simple reconstitution d'une figure, à considérer le récit et la fiction comme participant d'un seul et même univers auquel il est, lui aussi, invité à se joindre par le biais de cette énigme qu'on lui laisse le soin de résoudre. Aussi, nous nous joignons encore une fois à Badir, pour qui Gailly, « [à] travers des romans qui regorgent de fantaisies narratives et stylistiques, qui sont proprement merveilleux à force de *brio*, [...] donne à voir l'expérience même de l'écriture²¹ » et, nous nous permettrons d'ajouter, de la lecture.

En ce qui a trait à la littérature plus particulièrement, les études citées en introduction semblent montrer que les difficultés persistant au-delà du cursus scolaire obligatoire ne relèvent pas du décodage, mais de la compréhension. La plupart des lecteurs seraient en mesure d'identifier les unités linguistiques composant un texte, mais éprouveraient une grande difficulté à les organiser entre elles pour en apprendre quelque chose et les mettre en lien avec le monde qui les entoure. L'enjeu qui permet de passer du deuxième au troisième niveau de littérature relèverait donc, nous semble-t-il, de la cohérence. Or, ce que met en évidence l'analyse que nous venons de conduire, c'est qu'il peut y avoir, pour un même texte, de multiples façons d'établir la cohérence et, par conséquent, qu'un lecteur doit réfléchir à ce qu'il comprend d'un texte avant de se demander comment organiser l'information de façon à créer un contexte

²⁰ Éric Chevillard, « Questions de préhistoire : entretien avec Éric Chevillard », propos recueillis par André Benhaïm, dans André Benhaïm et Michel Lantelme (dir.), *Écrivains de la préhistoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. « Cribles », 2004, p. 92, cité par Cécile Narjoux, « Minuit, "la fabrique orchestrale" de "ceux qui n'écrivent pas comme il faut" », dans Michel Bertrand, Karine Germoni et Annick Jauer (dir.), *Existe-t-il un style Minuit ?*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, coll. « Textuelles », 2014, p. 23.

²¹ Sémir Badir, « Le roman minimaliste », art. cité, p. 9.

cognitif stable. Toutefois, les méthodes présentes d'enseignement de la lecture font plutôt l'inverse : on explique à l'élève comment, pour un certain type de texte, l'information devrait être organisée, puis on lui donne une tâche qui l'amène à reconstituer le modèle. Une telle méthode a sans doute pour conséquence d'invalider des lectures qui pourraient pourtant être valables sinon en totalité, au moins en partie. Considérant que, d'un point de vue cognitif, apprendre se résume le plus souvent à intégrer un nouveau savoir en le reliant à un savoir déjà acquis, cette hypothèse souligne la nécessité de questionner les méthodes d'enseignement de la lecture pour s'assurer qu'elles permettent aux élèves de s'appuyer sur ce qu'ils comprennent plutôt que de les confronter uniquement à ce qui leur échappe. Peut-être sera-t-il ainsi possible de réorienter les processus cognitifs mobilisés par certains élèves qui, autrement, auront l'impression d'aborder la lecture de façon irrémédiablement inadéquate.