



Illustration : Solange Pelat,
angedusol@hotmail.fr

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Éditeur : Université Lumière Lyon 2

86 | 2008

La lecture entre autres rivages

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=548>

Référence électronique

« La lecture entre autres rivages », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 28 septembre 2020, consulté le 07 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=548>

DOI : 10.35562/canalpsy.548

INTRODUCTION

Chères lectrices, chers lecteurs,

Voici un an que notre équipe est re-constituée et la parution de ce cinquième numéro est l'occasion pour nous de solliciter vos avis et vos remarques sur notre revue dans sa forme actuelle.

De nombreuses rubriques, « Interview », « Écho (s) », « Publications », « Être psychologue en... », « Coup de cœur », « Analyse d'œuvre » ont vu le jour à *Canal Psy*... Certaines sont devenues des rendez-vous incontournables, d'autres sont plus épisodiques, d'autres sont restés à l'état de projets...

L'une d'elles pourrait prendre la forme d'un espace d'expression libre qui donnerait à tous les lecteurs la possibilité de réagir, de commenter, de poser des questions de proposer des nouvelles thématiques, un « courrier des lecteurs » où vous viendriez apporter votre grain de sel aux dossiers que nous vous mitonnons tous les deux mois.

Toutes ces rubriques sont donc ouvertes à votre créativité, vos souhaits, vos centres d'intérêt, vos sujets de recherche, dans l'optique que notre revue demeure un canal de communication, une voie d'échanges entre étudiants, professionnels, chercheurs et universitaires.

En espérant, à notre tour, vous lire bientôt,

Frédéric Guinard et Marc-Antoine Buriez

Nous écrire par courrier à : Canal Psy - Institut de Psychologie - Université Lumière Lyon 2 5, avenue Pierre Mendès France - 69676 Bron Cedex et par mail à : frédéric.guinard@univ-lyon2.fr, marc-antoine.buriez@univ-lyon2.fr

SOMMAIRE

Frédéric Guinard
Édito

Dossier. La lecture entre autres rivages

Michèle Petit et Frédéric Guinard
Interview de Michèle PETIT

Isabelle Tapiero
Comprendre un texte ou un discours : une vision dynamique et interactive

Jean-Marc Talpin
Annie ROLLAND, *Qui a peur de la littérature ado ?*

Ghislaine Biodjekian
Place de la lecture dans la formation à l'écoute clinique

Reportage

Canal Psy
Pratiques « hors les murs » du psychologue

Coup de cœur

Frédéric Guinard
Jirô TANIGUCHI, *Quartier lointain*

Édito

Frédéric Guinard

TEXTE

« Tout commence, on le verra, par des situations d'intersubjectivité gratifiantes, des rencontres personnalisées, un accueil, une hospitalité. »

PETIT M., p.22

- 1 Ce numéro comporte, une fois n'est pas coutume, non pas un mais deux coups de cœur... en effet, *L'art de lire ou comment résister à l'adversité* de Michèle PETIT a largement contribué à la conception du présent dossier sur la lecture. Par sa qualité scientifique, son énergie communicative, son caractère profondément humain, cet ouvrage nous a donné le courage d'aborder sans filet cette thématique vertigineuse qu'est la lecture et nous ne pouvions tenter cette excursion dans ce domaine qu'en vous parlant de *rencontres*...
- 2 *Rendez-vous* manqué entre la littérature jeunesse et le lectorat adulte ? Jean-Marc TALPIN, nous propose de parcourir cette question au travers de l'ouvrage d'Annie ROLLAND où elle évoque son travail d'entretien avec des auteurs dont certaines œuvres de littérature jeunesse ont fait l'objet de polémiques ces dernières années.
- 3 *Dialogue collégial* avec la collaboration d'Isabelle TAPIERO qui nous fait découvrir les différentes recherches sur l'activité de compréhension en lecture. En articulant les modèles existants et les nouvelles voies d'études à explorer, son article donne un aperçu de la dynamique du fonctionnement cognitif en jeu dans la lecture.
- 4 *Retrouvaille*, enfin, d'un écrit de Ghislaine BIODJÉKIAN paru en avril 1993 dans le deuxième numéro de Canal Psy. Texte sur la place de la lecture dans la formation à l'écoute clinique, que l'auteure a accepté de relire pour nous et d'en présenter une seconde forme possible.

- 5 *En aparté*, vous retrouverez notre coup de cœur pour l'œuvre *Quartier Lointain* de Jirô TANIGUCHI.
- 6 Et nous continuerons notre rubrique sur la psychologie « hors les murs », avec un nouveau reportage aux samedis du CRPPC, sur la thématique des pratiques « hors les murs » du psychologue.
- 7 En vous souhaitant une bonne lecture...

AUTEUR

Frédéric Guinard

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>

Dossier. La lecture entre autres rivages

Interview de Michèle PETIT

Michèle Petit et Frédéric Guinard

DOI : 10.35562/canalpsy.555

NOTES DE LA RÉDACTION

Propos recueillis par Frédéric GUINARD.

NOTES DE L'AUTEUR

À l'occasion de la parution de *L'art de lire ou comment résister à l'adversité* chez Belin dans la collection Nouveaux Mondes, Michèle PETIT a aimablement accepté de répondre à nos nombreuses questions sur ses recherches sur la lecture, particulièrement dans des milieux éloignés de la culture écrite. Par l'évocation d'expériences littéraires développées en Colombie, en Argentine ou au Brésil, Michèle PETIT s'est proposé d'explorer les enjeux de la démocratisation de la lecture et ses apports aux lecteurs dans des contextes politiques, économiques et sociaux très difficiles.

TEXTE

Canal Psy : Michèle PETIT, votre dernier ouvrage, *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, fait suite à une série de travaux sur la lecture, les livres et ce que vous nommez les « expériences littéraires partagées », comment situez-vous ce présent travail dans votre parcours de recherche ?

Michèle PETIT : C'est en 1991 que je me suis embarquée dans ces travaux sur la lecture. J'avais alors un repère théorique : celui fourni par Michel de CERTEAU qui traçait librement des chemins de traverse entre histoire, anthropologie, psychanalyse, d'autres savoirs encore... À ses yeux, la lecture était un acte méconnu qu'il se refusait à assimiler à une passivité. « Il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots », disait-il. Pour lui, les lecteurs n'étaient pas des pages blanches sur lesquelles le texte s'imprimerait. Il insistait sur la dimension d'appropriation à l'œuvre dans cette pratique qu'il qualifiait d'« art du braconnage ». CERTEAU

installait l'anthropologie de la lecture dans l'espace singulier des lecteurs réels, dans leur histoire singulière, alors que la critique littéraire glosait sur « le » lecteur, un lecteur abstrait ; et que le système scolaire, quant à lui, imposait la plupart du temps une lecture et ne voulait rien savoir des liens réellement établis par chacun dans sa lecture subjective.

Dans le sillage de CERTEAU, ce qui m'intéressait, c'est la façon dont chacun de nous « bricole » avec des livres, détournant quelquefois le sens prescrit ou les usages convenus. Je me suis donc située du côté des lecteurs, en tentant d'être attentive à leurs façons singulières de lire, de s'approprier, de se représenter un livre, un texte écrit, une bibliothèque. Une telle façon de se situer appelait une méthode : l'analyse des expériences singulières, approchées avant tout par l'écoute de ces lecteurs, lors d'entretiens aussi libres, aussi ouverts que possible, notamment aux digressions imprévues.

En France, j'ai alors mené des recherches dans des milieux où lire n'était pas « donné » : en milieu rural, puis dans des quartiers populaires en périphérie urbaine auprès de jeunes qui fréquentaient des bibliothèques. Parallèlement, j'ai lu beaucoup de souvenirs de lecture transcrits par des écrivains. Ce que j'ai pu apprendre, c'est dans une large mesure à tous ces lecteurs que je le dois. Ce sont eux, en particulier, qui m'ont rappelé ces évidences : on ne lit pas pour réussir à l'école ou pour briller dans des salons, on lit avant tout parce qu'on est en quête d'un secret, ou d'un écho de ce qui se passe en soi de façon indicible, ou parce qu'on cherche à donner sens à ce qu'il y a autour de soi. J'ai donc tenté d'approfondir un peu l'analyse de la contribution de la lecture à la mise en forme de l'expérience humaine, à la construction et la reconstruction de soi.

J'ai eu la chance que mon travail soit très bien accueilli en Amérique latine où j'avais vécu dans mon adolescence et où je pensais ne jamais retourner. Les ruses du désir m'y ont ramenée et j'y ai beaucoup voyagé depuis une douzaine d'années. En Colombie, en Argentine, au Brésil, au Mexique, j'ai découvert ces étonnantes expériences littéraires partagées auxquelles vous faisiez allusion, rassemblant des personnes qui ont grandi au plus loin des livres : des jeunes sortis des rangs de la guérilla ou de groupes paramilitaires, des toxicomanes vivant dans la rue, des populations déplacées, des femmes et des

bébés dans des situations de grande pauvreté, des enfants maltraités, ou des victimes de catastrophes naturelles, etc.

De très haute date, on avait observé que la lecture aide à résister aux adversités, même dans les contextes les plus terribles, mais la plupart de ceux qui en avaient témoigné avaient baigné dès leur plus jeune âge dans la culture écrite. Analyser ces expériences était une opportunité de voir à quelles conditions la dimension réparatrice de la lecture pouvait fonctionner aussi avec des personnes initialement éloignées de cette culture écrite et qui ont souvent une attitude très ambivalente envers elle ; c'était une opportunité, aussi, d'analyser quelques-uns des processus à l'œuvre, qui sont rarement explicités.

Évidemment, tout travail « scientifique » est une autobiographie déguisée : si je me suis intéressée à ces thématiques, c'est que j'ai moi-même beaucoup puisé dans des livres, depuis l'enfance, pour me construire ou me reconstruire...

C.P. : Au fil des pages, des chapitres, de nombreuses régions du monde sont évoquées, de sorte que L'art de lire bien davantage qu'une invitation au voyage, nous amène à désintellectualiser notre regard sur les pratiques de lecture, à nous décentrer de nos référentiels culturels pour découvrir tantôt du même, tantôt du différent. Sur le terrain, comment vous-même avez-vous travaillé auprès de ces dispositifs pour en transposer aussi bien leur singularité, participiez-vous à tous les groupes de lecture, comment échangez-vous avec les médiateurs ? Les lecteurs ?

M.P. : À l'origine de ce travail, il y a eu des rencontres avec de très nombreux passeurs culturels – enseignants, bibliothécaires, travailleurs sociaux, écrivains, psychologues... qui m'ont spontanément fait part de leur travail. Comme ils voyaient que je m'y intéressais, ils ont commencé à m'envoyer des comptes rendus d'observations. En effet, nombre d'entre eux mènent en fait des « recherches-actions » et ils consignent dans des registres ou des journaux de bord leurs remarques, leurs étonnements lors du déroulement des séances, ou encore des anecdotes, des petites phrases par lesquelles des participants livrent des indices sur ce qui a été déclenché en eux.

J'ai alors mis à profit chaque voyage que j'effectuais pour réaliser des entretiens approfondis avec des médiateurs qui étaient considérés par leurs pairs comme particulièrement talentueux, pour rassembler d'autres matériaux et visiter quelques groupes de lecture, m'entretenant aussi avec des participants. Mais c'est surtout à ceux qui mettent en œuvre ces expériences que je dois d'avoir pu analyser quelques-uns des processus à l'œuvre, ou expliciter leur art de la médiation. Bien entendu, il est difficile d'être juge et partie. Mais si des gens qui n'entretiennent aucune relation entre eux, qui exercent des métiers différents et ne se réfèrent pas aux mêmes courants de pensée font des observations proches à Bogotá, Téhéran et São Paulo, pourquoi douterais-je de leur rigueur ?

C.P. : Autour de la démarche anthropologique, la diversité de vos références : sociologique, philosophique, psychanalytique, littéraire, journalistique, témoignages, rencontres, expériences personnelles, est impressionnante. Elle donne à entendre une pluralité de langues et d'approches qui enrichissent progressivement votre propos. En quoi cette diversité, cette polyphonie était-elle nécessaire et comment êtes-vous parvenus à la tresser en un ensemble cohérent ?

M.P. : Il me semble que j'ai toujours été rétive à la « discipline », au compartimentage. Avant même de travailler sur la lecture, j'ai toujours eu beaucoup de mal à dissocier la réalité sociale des « êtres particuliers et intelligents » qui la composent, pour parler comme Montesquieu. Bien entendu, ce n'est pas un dogme ou un désintéret pour les approches « macro » ou les méthodes quantitatives. Les approches à différentes focales se complètent et s'enrichissent. Les unes sont plus appropriées que les autres selon les questions posées ou les temps de la recherche. Selon le tempérament du chercheur, aussi : ma façon de faire, celle dans laquelle je me sens un peu plus de métier, c'est l'approche fine, où l'on est attentif aux singularités, en toute connaissance du contexte, où l'on est curieux de la façon dont chacun est l'artisan de sa vie, même s'il est l'objet de lourds déterminismes familiaux et sociaux. Et c'est évidemment lié au fait que ma formation, personnelle et intellectuelle, a été profondément marquée par la rencontre avec la psychanalyse.

La lecture a d'évidents enjeux très « sociaux » : en particulier, la familiarité avec l'écrit est un facteur décisif du devenir social et, avant cela, du destin scolaire qui conditionne pour une bonne part ce devenir. Du reste, au cours des trente dernières années, en France, la rentabilité scolaire a été au cœur de la plupart des interrogations sur la lecture. La lecture a aussi un autre versant, dont ceux que j'ai écoutés m'ont toujours parlé, de façon spontanée et détaillée : plus encore en temps de crise des repères, elle permet d'élaborer du sens, de construire un autre espace, un autre temps, une autre langue, et, ce faisant, d'ouvrir une marge de manœuvre ; de symboliser une vérité intérieure, secrète, de mettre en forme son expérience, de se découvrir ; et parfois de réparer quelque chose qui a été rompu, dans le rapport à sa propre histoire ou dans la relation à autrui. C'est un objet très complexe et je fais flèche de tout bois pour tenter de le penser un peu. Je ne sais pas si j'arrive à tresser tout cela en un « ensemble cohérent », comme vous le dites généreusement ! Vous savez, la lecture va dans le sens des processus de liaison, elle est propice aux passages, entre corps et psychisme, jour et nuit, passé et présent, dedans et dehors, proche et lointain, présence et absence, inconscient et conscient, raison et émotion, soi et les autres. Elle est peut-être propice à ce tressage.



C.P. : Plusieurs fois, vous soulignez l'importance et la « force » de la métaphore dans la construction de soi et dans la communication entre les individualités et en même temps, certaines de vos pages, comme par exemple lorsque vous comparez la lecture à la rencontre d'un visage, sont traversées de beauté et de fraîcheur. En quoi la recherche peut-elle être aussi une poétique du quotidien ?

M.P. : Merci ! Oui, comme le dit Jean MALAURIE, « Il faut croiser les regards, des plus froidement précis aux plus passionnément poétiques. » Chercher, penser, ne se réduit pas à des techniques de prise ou de captation. Je suis attachée à une façon de faire de la recherche qui, sans jamais se départir d'une rigueur, laisse sa part à la sensibilité, à l'attention aux visages de celles et ceux que l'on rencontre, à leurs paroles, à leurs gestes, à leurs voix. C'est à ces visages, à ces voix, mais aussi aux paysages, au dessin des rues, à la forme des maisons, que j'ai été attentive lors de mes voyages. J'essaye ensuite de restituer cela quand j'écris, je pense beaucoup à celles et ceux que j'ai rencontrés.

C.P. : Dans ce livre, vous dessinez les contours d'un art qui est aussi résistance... et pourtant, il n'est ni question d'« artistes » ou de « combattants » mais de « voyageurs » et de « passeurs ». De quelle frontière parlez-vous lorsque vous évoquez le passage de l'autre côté ? Quelle est la place de l'engagement et du « projet politique » dans votre travail ?

M.P. : Les artistes, ce sont ces passeurs qui font effectivement œuvre de résistance, de créativité quotidienne, dans des contextes très difficiles. J'ai écrit *L'art de lire ou comment résister à l'adversité* parce que leurs savoir-faire sont méconnus, invisibles. Ils sont pourtant très précieux et ceux qui écrivent l'histoire culturelle des peuples devraient les prendre en compte. Ce qu'ils mettent en œuvre a des effets réparateurs, mais ils entendent travailler à quelque chose de bien plus vaste que le soin, qui est d'ordre culturel, éducatif, social, politique. Ce sont des enseignants, des bibliothécaires, des promoteurs de lecture ou des psychanalystes engagés dans des luttes sociales, pour qui l'accès à la culture écrite, au savoir, à l'information et à la littérature, constitue un droit trop souvent bafoué. Ils ne sont pas naïfs, ils savent qu'ils ne vont pas réparer le monde de ses inégalités ou de ses désordres par la lecture, mais ils espèrent ouvrir une marge de manœuvre, permettre un redéploiement des possibles, tant à un niveau individuel que collectif. Le passage de l'autre côté dont vous parliez, c'est avant tout une sortie des ornières toutes tracées qui mènent droit dans le mur.

Je me sens très proche de ces médiateurs. La curiosité, le besoin de récit, le besoin de mettre en mots ce que l'on vit, l'exigence poétique sont partagés par tous, quelle que soit l'origine sociale. Ce n'est pas une coquetterie de nantis. Il est vital de pouvoir mettre en forme le monde qui nous entoure tout comme nos paysages intérieurs, qui sont souvent ressentis comme inquiétants, chaotiques. Les mots que l'on trouve dans des livres aident à transformer l'étrange en habitable. Plus largement, la culture permet une mise à distance de la souffrance psychique et elle protège un peu de l'angoisse de mort, de séparation.

Ce qui est intéressant, c'est que l'on rencontre cela aussi chez des personnes qui lisent peu : des bribes de récits, des phrases trouvées çà-et-là peuvent permettre cette élaboration de sens qui est si

précieuse. Ce n'est pas seulement pour les grands lecteurs que la lecture permet de transformer les chagrins en idées, pour parler comme PROUST.

C.P. : Votre introduction sur le monde actuel perçu comme « espace de crise » et « temps de désarroi » est troublant compte tenu de la crise financière avérée qui s'est déclenchée dernièrement... les Américains n'auraient jamais autant lu qu'après la crise de 1929, quelles possibilités ont actuellement les livres et les mots face aux devises et aux lois du marché ?

M.P. : Oui, j'ai écrit cela au cours de l'année 2007-2008, sans savoir qu'allait se déclencher une crise d'une telle ampleur. Apparemment, il se passe actuellement un peu la même chose qu'après la crise de 1929. Si j'en crois un article récent du *New York Times*, aux États-Unis, la fréquentation des bibliothèques aurait augmenté très rapidement ces derniers mois. En Espagne, comme titrait *Le Monde* du 27 mars dernier, « C'est la crise : les restaurants ferment, les librairies ouvrent ». En France, la tendance serait la même. Du reste, c'est vrai aussi d'autres pratiques culturelles : *Le Monde* du 11 janvier titrait en première page : « Films, expos... La culture ne connaît pas la crise » et plus loin : « En période de crise, la culture est un refuge pour les Français ». Cinémas, théâtres, festivals, opéras, expositions auraient connu une croissance des entrées ces derniers mois, et à la fin de l'année, on aurait vendu plus de livres que l'année précédente à la même période.

Ce n'est pas seulement un « refuge ». Beaucoup de gens n'ont pas envie d'être réduits à être adaptés ou inadaptés à un univers productiviste qui, de surcroît, se révèle chaque jour plus absurde.

C.P. : Vous parlez du désir de lire et de la possibilité de le découvrir au travers d'une personne, un « passeur » auquel on s'identifierait ; vous ajoutez aussi que les enfants à qui l'on n'a pas lu de livres ou de contes auraient plus de difficultés à accéder aux pratiques de lecture... en considérant les enjeux actuels de l'apprentissage de la lecture en école primaire en France, ne sommes-nous pas davantage du côté d'une contrainte accablante pour l'enseignant comme pour l'élève, que de celui d'un accès à un « droit » à la littérature et à ses ressources ?

M.P. : Je n'ai jamais travaillé sur l'apprentissage de la lecture, pas plus que je n'ai mené de recherches au sein de l'école. En revanche, ceux que j'ai écoutés m'en ont parlé. Très souvent, ils ont la dent très dure envers l'école dont ils disent qu'elle les aurait dégoûtés de lire. Et il y a probablement une contradiction irrémédiable, ou une très difficile conjonction, entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, avec sa forte composante d'appropriation, et les exercices faits en classe. Entre la rêverie d'un enfant construisant un sens et la soumission à la lettre. Entre le plaisir immédiat et la confrontation à des textes difficiles. Et pour le professeur, parfois, entre cœur et raison.

Pourtant, au cours des entretiens, quelque chose m'a frappée : ces jeunes si critiques envers l'école, évoquaient au détour d'une phrase un enseignant qui avait su transmettre sa passion, sa curiosité, son désir de lire, de découvrir. Il avait même quelquefois fait aimer des œuvres difficiles, exigeantes. Aujourd'hui comme en d'autres époques, si l'école a tous les défauts, tel enseignant est doté de l'habileté d'introduire à un autre rapport avec les livres que celui du devoir culturel, de l'obligation austère ; de susciter l'enchantement, mais aussi le besoin de penser, quand il ou elle élabore devant les enfants une pensée vivante, en mouvement, plutôt que d'appliquer une grille.

Il reste que beaucoup d'enfants ou d'adolescents ont une attitude très ambivalente envers la culture écrite, particulièrement dans les milieux les plus exposés aux crises actuelles. Et la lecture les rebute, notamment les garçons qui y voient un « truc de filles » ou de « pédés », associé à l'obligation, l'humiliation, l'échec, l'ennui. Tout comme l'école, les livres sont pour une partie d'entre eux les figures d'une autorité ennemie, voire colonisatrice, qui les exclut : le savoir formalisé et la culture écrite glissent sur eux sans les atteindre. Toutefois, s'ils rejettent les livres et l'écrit, ces garçons pensent qu'il y a là un secret dont ils sont privés. Je me souviens d'un jeune chauffeur de taxi qui m'avait dit : « À l'école, on cognait sur ceux qui aimaient lire. Je crois qu'au fond, c'était de l'envie : on se demandait ce qu'il pouvait bien y avoir dans les livres. »

À cet égard, les expériences littéraires que j'ai analysées m'ont intéressée aussi parce que leurs dispositifs, apparemment très simples, facilitent l'appropriation de la culture écrite dans des milieux

qui en étaient initialement éloignés. La plupart de celles que j'ai étudiées se déroulent, à intervalle régulier, dans des espaces de liberté, sans notation ni contrôle, ou du moins sans souci d'une rentabilité scolaire immédiate ou de résultats quantifiables. Leur ambition est culturelle, et non strictement pédagogique ou thérapeutique.

On en revient à cet « art » des médiateurs dont on parlait tout à l'heure. Un art qui est d'abord celui de l'accueil, de l'hospitalité : la disponibilité profonde du médiateur, sa confiance dans les capacités et la créativité de chacun, semblent là décisives. Dans ces lieux collectifs, les rythmes, ou les cultures, ou les appartenances propres aux uns et aux autres sont respectés, et chacun est considéré comme un sujet à qui est témoignée une écoute singulière. Les énoncés des enfants ou des adolescents sont reçus, valorisés, alors que dans un cadre scolaire classique, l'enseignant a plutôt tendance à repérer ce qui ne va pas dans la production orale ou écrite d'un élève. Ces jeunes sont même fréquemment sollicités, et formés, pour devenir à leur tour des passeurs de livres pour d'autres. L'art des médiateurs, c'est aussi une qualité de présence, une capacité à être là avec son corps, son énergie. Ils recourent beaucoup à l'oralité, à la voix qui fait vivre les textes, au regard qui va de l'un à l'autre des participants.

L'art des médiateurs, c'est encore une aptitude à s'interroger sur soi-même : ceux qui sont engagés dans ces programmes ont pensé leur propre parcours, leur propre relation aux livres ; ils observent de façon fine de ce qui se passe pendant les séances, élaborant leur réflexion par l'écriture ou la confrontation avec d'autres qui pratiquent le même art ou travaillent avec une approche différente.

Pour ceux qui grandissent dans des milieux initialement éloignés de la culture écrite, peut-être y a-t-il là un préalable indispensable à tout véritable apprentissage. Et un moyen de réconcilier avec l'écrit ceux pour qui les livres sont les figures d'une autorité ennemie. Ils ne deviendront pas forcément de grands lecteurs, mais les livres ne les rebutent plus, ne les effrayent plus. Ce n'est évidemment pas magique, mais par ce biais l'appropriation de la culture écrite devient quelquefois désirable et elle est facilitée.

AUTEURS

Michèle Petit

Anthropologue au Ladyss (CNRS, Université Paris I)

IDREF : <https://www.idref.fr/030701015>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000044144584>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12206448>

Frédéric Guinard

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>

Comprendre un texte ou un discours : une vision dynamique et interactive

Isabelle Tapiero

DOI : 10.35562/canalpsy.557

PLAN

Introduction

La nature de la représentation mentale

Représentation mentale en compréhension et cohérence

Comprendre : une vision dynamique du processus de lecture

Vers une vision intégrée du processus de compréhension

TEXTE

Introduction

- 1 L'activité de compréhension en lecture est une activité de tous les jours et de tous les instants, avec des objectifs pour le lecteur qui souvent diffèrent, allant du plaisir pur pour sa détente, *e. g.*, la lecture d'un roman, ou pour son information – dans le cas d'un article de journal – à un désir plus proprement ciblé sur l'apprentissage ou l'application de connaissances, comme par exemple, la compréhension d'une consigne, ou celle d'un énoncé de sujet d'examen. Dans ces derniers cas, l'objectif de lecture est de répondre de manière adaptée, soit par une action (*i. e.*, mettre en application la consigne), soit par une réponse de nature linguistique (*i. e.*, répondre au sujet d'examen). Cette activité de compréhension, qui semble a priori simple pour des lecteurs avérés et adultes, est néanmoins très complexe, car elle implique de prendre en compte un ensemble de dimensions lié d'une part, à l'information source issue du texte (ou du discours si nous sommes dans la représentation de l'oral) et d'autre part, aux connaissances du lecteur/auditeur et à certaines de ses caractéristiques (son âge, son expertise, son expérience, etc.). Ces deux dimensions interagissent pour conduire le lecteur/auditeur à

construire une représentation mentale cohérente de ce qui est présenté et décrit.

- 2 L'objectif de cet article est de fournir quelques éléments de réponse à tous ceux qui sont intéressés par la richesse et complexité de cette activité de compréhension, en précisant la nature de la représentation mentale construite par le lecteur et en montrant le rôle que peut jouer l'ensemble des facteurs impliqués. La compréhension n'est pas une activité dans laquelle le lecteur projette « passivement » les unités linguistiques à sa propre représentation. À l'inverse, la représentation mentale en compréhension a une nature dynamique et multidimensionnelle. Ce dynamisme est lié au fait que chaque nouvel élément du texte ou du discours est constamment relié et donc « mis à jour » aux éléments de la représentation du lecteur. Ceci implique un ajustement constant entre les connaissances du lecteur, et les informations du texte en cours de traitement. La représentation construite est également définie comme multidimensionnelle. En effet, les informations issues du texte ou du discours véhiculent nécessairement des informations de nature différente, la spatialité, la causalité et l'émotion sont quelques exemples de dimensions à prendre en compte. Enfin, la représentation du lecteur se construit en interaction avec le monde dans lequel il vit et qu'il se représente au travers de ses différents sens (*e. g.*, vision, audition...). En effet, les informations véhiculées par le langage sont fortement imprégnées de la perception que nous avons du monde et de la manière dont nous agissons sur les divers « individus » et « objets » de ce monde. Le lecteur/auditeur est, de par sa nature, en lien avec l'environnement, et se construit sa représentation de l'information textuelle via cette interaction.

La nature de la représentation mentale

- 3 Comment le lecteur se représente-t-il la signification des mots présentés dans un texte ? Que signifie comprendre un texte ou un discours ? Est-ce simplement la capacité à le résumer ? À le paraphraser ? À répondre à des questions sur ce texte ? Quel est le rôle des connaissances initiales du lecteur dans l'activité de compréhension ? Comment les informations textuelles interagissent

avec les connaissances du lecteur pour aboutir à une représentation mentale cohérente ? En d'autres termes, de quoi est constituée la représentation mentale du lecteur ou plus précisément, quels sont les « objets » ou « éléments » constitutifs de cette représentation ? Comprendre est une activité qui nécessite de prendre en compte les caractéristiques du texte, en interaction avec les caractéristiques de l'individu, pour aboutir à la construction d'une représentation mentale cohérente en mémoire. Cette représentation mentale est communément appelée un modèle mental (JOHNSON-LAIRD, 1983), ou un modèle de situation (VAN DIJK & KINTSCH, 1983). Différents modèles de représentation ont été proposés pour définir la nature de cette représentation : les cadres (MINSKY, 1975), les schémas (SCHANK & ABELSON, 1977), et les propositions (KINTSCH & VAN DIJK, 1978) en sont les principaux. Cependant, une des critiques principales par rapport à ces unités représentationnelles est qu'elles sont des unités logiques, sans aucun lien avec la réalité physique de l'environnement. La représentation mentale, construite par un individu « percevant » et « agissant » sur le monde, ne peut donc être détachée de cet environnement, et certaines théories ont proposé que le modèle de situation soit analogue à l'état du monde qu'il représente (JOHNSON-LAIRD, 1983). Cette analogie a été définie en termes de scénarii (SANFORD & GARROD, 1981) ; de catégories cognitives de type états, événements, et actions (FRANÇOIS, 1991 ; MOLINARI & TAPIERO, 2005 ; TRABASSO & VAN DEN BROEK, 1985 ; ZWAAN, LANGSTON, & GRAESSER, 1995) et plus récemment en termes de représentations perceptives et motrices (BARSALOU, 1993, 1999 ; GLENBERG, 1997 ; ZWAAN, 2004). Dans ce cadre, quel que soit le format représentationnel adopté, la structure interne du modèle de situation serait le résultat de la capacité du lecteur à percevoir les situations du monde réel. Cette définition donnerait un rôle crucial aux connaissances « expérientielles » du lecteur dans l'émergence de la signification et de l'interprétation du texte (voir SANFORD & GARROD, 1998). Elle impliquerait également d'être capable d'imaginer les propriétés des individus ou les relations qu'ils peuvent entretenir entre eux, mais également de comprendre les relations entre les faits décrits localement et globalement dans le texte. Ce point est essentiel, car il permet de mettre en avant une forte contrainte liée à la construction de la représentation, le fait que ces éléments soient reliés d'une manière cohérente dans la représentation.

Représentation mentale en compréhension et cohérence

- 4 La cohérence a été montrée comme étant fonction de différentes dimensions, l'espace, la causation, la temporalité, l'intentionnalité et les personnages décrits dans les récits ou les romans avec leurs caractéristiques (ZWAAN, LANGSTON, & GRAESSER, 1995). Avec cette vision de la cohérence, le lecteur est supposé contrôler des dimensions de la situation qui participent au processus de compréhension. Par exemple, il a été largement démontré que les lecteurs utilisent leur « théorie naïve » de la causalité pour comprendre un texte et pour construire une représentation mentale cohérente de ce qui est décrit dans ce texte. La causalité est vue comme un composant « nécessaire » des modèles de situation. De la même façon, les émotions sont cruciales dans les événements de la vie de tous les jours, et interagissent avec les activités cognitives des individus, et donc avec la lecture et la compréhension.
- 5 Comment le lecteur/auditeur établit la cohérence – ou les niveaux de cohérence de sa représentation ? La représentation mentale du lecteur est composée d'entités, reliées entre elles, et seule la pertinence assignée par les lecteurs pour définir ces relations permet d'obtenir une interprétation « correcte » du texte, et conduit à différents niveaux de compréhension ou de cohérence. Cette vision de la compréhension est de nature dynamique : le lecteur traite les informations textuelles au fur et à mesure de sa lecture, il « active » et « récupère » en mémoire les relations pertinentes qui constituent le cadre ou squelette de sa représentation. Cette représentation qui sera modifiée et enrichie tout au long de la lecture est fonction de ses connaissances antérieures et des contraintes de la tâche à réaliser (ou de ses propres objectifs). À certains moments du traitement, certaines relations seront renforcées alors qu'à d'autres, elles seront mises en arrière-plan bien que toujours présentes dans la représentation (SANFORD & GARROD, 1981, 1998 ; VAN DEN BROEK, RISDEN, FLETCHER, & THURLOW, 1996). Cette représentation peut donc être vue à la convergence de multiples sources d'information, précisément, les connaissances antérieures du lecteur (en mémoire à long terme), les informations textuelles qui sont en cours de traitement et

l'information épisodique qui n'est plus en mémoire de travail (et qui porte sur les informations décrites dans le texte). Chaque nouvel élément d'information en cours de traitement est apparié aux informations traitées antérieurement. La représentation est graduellement mise à jour et enrichie par ces différentes sources et c'est ce qui constitue la complexité de la représentation finale. Les indices de récupération (leur nature et leur pertinence) sont cruciaux à ce point. Les connaissances du lecteur et les nécessités de la tâche sont ce qui assigne la pertinence aux informations à récupérer. Ce processus est dynamique, mis en place en prenant en compte les aspects contextuels (de haut niveau) et les informations de surface (de bas niveau), de telle manière que les lecteurs peuvent modifier leur représentation quand ils traitent un texte par un rapide accès aux informations antérieures du texte, mais également via des anticipations et des attentes sur les événements futurs qui les conduisent à produire des inférences ou à faire des prédictions. Dans ce cadre, la représentation du lecteur dépend de différents niveaux de contraintes (contextuelles et de surface) chacun d'eux faisant continuellement appel à la cohérence. Ma définition de la représentation mentale met donc l'accent sur les aspects fonctionnels du modèle de situation (*i. e.*, les relations entre les unités). Ceci montre le rôle crucial joué par l'activation des connaissances spécifiques et générales du lecteur dans l'émergence graduelle de l'interprétation du texte.

Comprendre : une vision dynamique du processus de lecture

- 6 À la différence du traitement des phrases isolées où les lecteurs établissent seulement une cohérence locale (entre des unités adjacentes), le traitement d'un texte requiert de construire une cohérence locale et globale. La cohérence globale implique d'apparier l'information en cours de traitement soit à l'information du texte contenue en mémoire épisodique, soit aux connaissances générales correspondant aux informations stockées en mémoire à long terme.
- 7 De nombreuses recherches ont montré que les lecteurs étaient capables de relier des unités adjacentes du texte, mais également des unités distantes dans la structure de surface du texte en établissant

des connexions à la fois locales et globales du texte même quand les connexions locales existent. De plus, en attribuant un rôle crucial aux liens entre les unités d'informations textuelles qui sont ou non dans le focus attentionnel du lecteur, et incluant ses connaissances antérieures, il est évident que les différents poids assignés par les lecteurs aux relations entre les différentes sources de connaissances jouent un rôle prépondérant. Ces poids dépendent de la situation du lecteur et du moment particulier dans le processus de lecture.

- 8 Ainsi, à chaque moment particulier dans le processus de lecture, les relations n'ont pas toutes le même niveau d'importance dans la représentation mentale du lecteur, et la nature des connaissances à laquelle le lecteur fait appel dépend du type d'information qui est dans le focus attentionnel à un moment donné de la lecture. Cette approche est cohérente avec une vision dynamique du processus de compréhension en lecture (SANFORD & GARROD, 1998 ; ZWAAN & RADVANSKY, 1998). En effet, selon SANFORD & GARROD (1998), quand le lecteur traite un texte, il doit en premier identifier le domaine de référence approprié (*i. e.*, la situation initiale du texte) qui correspond globalement à de quoi traite le texte, puis il doit utiliser ce domaine identifié pour interpréter le reste du texte. Cette approche est soutenue par l'existence d'un appariement automatique de scénario (SANFORD & GARROD, 1981), où les connaissances des situations initiales des textes constituent le scénario interprétationnel d'un texte. Selon cette approche, les connaissances sont automatiquement activées et la cohérence de la représentation mentale est atteinte par l'activation de ces connaissances initiales. La pertinence n'est plus synonyme de stratégie du lecteur, mais contraint automatiquement les candidats possibles pour établir la cohérence textuelle (et la cohérence de la représentation mentale).
- 9 Cette vision est également concordante avec certaines caractéristiques de modèles computationnels en lecture comme le modèle de Construction-Integration de KINTSCH (1988) ; et le Modèle Landscape (VAN DEN BROEK et al., 1996). Par exemple, le modèle de Construction-Integration de KINTSCH (1988) permet la construction en temps réel de la représentation mentale et fournit une description étape par étape de la construction du modèle de situation jusqu'au moment où une intégration des informations se produit, en lien avec les informations textuelles et les connaissances antérieures du

lecteur. Cette intégration conduit à l'émergence de la représentation mentale du texte. Dans le modèle Landscape (VAN DEN BROEK et al., 1996), l'activation en temps réel des concepts déclenche la reconstruction ou reconfiguration de la représentation globale, donnant aux relations entre la représentation en temps réel (on-line) et la représentation finale (off-line) un poids crucial.



Vers une vision intégrée du processus de compréhension

- 10 Mettre en avant les aspects fonctionnels du modèle de situation (*i. e.*, relations entre les unités) et prendre en compte l'idée selon laquelle les représentations mentales devraient être analogues à la manière dont les lecteurs font l'expérience du monde et des situations du monde réel, fournit des arguments pour le besoin d'autres contraintes. Ces contraintes seraient de nature biologique et « autoriseraient » un niveau d'interprétation qui nécessairement renforcerait le pouvoir explicatif de toute théorie en compréhension

du discours. Ainsi, une théorie complète de la compréhension doit incorporer, d'une manière plus interactive, les contributions des disciplines comme la neuroscience cognitive et la neuropsychologie. Ceci permettrait d'avoir une approche fine, et de manière plus précise, une approche biologiquement plausible, qui permettrait de décrire la complexité et la richesse de cet « état mental » qui représente le niveau de compréhension atteint par le lecteur. Un ensemble de données issues de travaux récents sur la relation entre compréhension du discours et les programmes moteurs, ainsi que sur la définition de la compréhension comme « simulation mentale », est cohérent avec cet argument (voir BARSALOU, 1999). Plus précisément, si certaines régions du cerveau sont actives quand une tâche ou action spécifique est réalisée, les mêmes régions cérébrales devraient également être actives quand les lecteurs traitent des informations textuelles portant sur cette tâche particulière. De nouvelles voies d'études sont donc à explorer pour non seulement enrichir les modèles de compréhension et approfondir nos connaissances sur le fonctionnement cognitif normal en compréhension, mais également pour rendre compte de la relation entre fonctionnement cognitif et régions cérébrales.

BIBLIOGRAPHIE

TAPIERO, I. (2007). *Situation models and levels of coherence: Toward a definition of comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence ERLBAUM Ass (Francis & Taylor Groups).

TAPIERO, I., & OTERO, J. (2007). "Situation models and their role in comprehension. The need for studying their internal structure". In, ALAMARGOT D., TERRIER P., & CELLIER J-M. (Eds.), *To improve the comprehension and the production of written documents at the workplace*. Éditions Kluwer/Elsevier.

AUTEUR

Isabelle Tapiero

Professeure des universités, directrice Institut de psychologie, laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs, responsable de l'équipe dynamique des représentations

IDREF : <https://www.idref.fr/055384382>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000035859393>

Annie ROLLAND, *Qui a peur de la littérature ado ?*

Jean-Marc Talpin

RÉFÉRENCE(S) :

Annie ROLLAND, *Qui a peur de la littérature ado ?*, 2008, Éditions Thierry Magnier, 240 pages

TEXTE

- 1 La littérature jeunesse est en plein développement, ce que pointa parmi tant d'autres, mais là aussi dans une perspective clinique, Sophie de MIJOLLA-MELLOR¹. Ce développement est quantitatif, mais il concerne aussi la diversification des types d'œuvres et l'élargissement de leur champ, des livres pour les tout-petits à ceux pour les grands adolescents, voire pour les jeunes adultes, dans une dynamique de multiplication des catégories et des intermédiaires entre l'enfant et l'adulte.
- 2 C'est à la littérature pour adolescents que s'intéresse Annie ROLLAND, psychologue clinicienne et maître de conférences à l'Université d'Angers. Son ouvrage, « *Qui a peur de la littérature ado ?* » est intéressant à plus d'un titre dans la mesure où il se tient à la croisée de la clinique singulière de la création et de la lecture d'une part, de la clinique de la culture et du social d'autre part, avec un positionnement militant, voire par moment polémiste, nous rappelant, après Janine PUGET², que la psychologie clinique suppose la démocratie pour pouvoir s'exercer. Le propos de l'auteur est donc double et articulé. Ainsi que son titre l'indique clairement, Annie ROLLAND se questionne sur les mouvements de censure suscités par certains livres pour adolescents, en particulier ceux qui donnent à rencontrer la réalité sociale, la violence, qu'elle soit guerrière, sociale ou sexuelle. D'autre part, elle explore les enjeux psychiques de la lecture à l'adolescence, montrant, en particulier après Michel PICARD³, que la littérature peut avoir un effet cathartique sur le plan des affects, mais aussi une fonction d'intermédiaire dans la rencontre

avec la réalité et la brutalité de celle-ci. Pour elle, et elle y insiste, ce n'est pas la littérature qui est violente, c'est le monde.

- 3 L'hypothèse relative à la censure distingue différents registres. Si la première proposition laisse entendre une opposition aux enjeux moraux de la société et de la religion dans un militantisme un peu caricatural (l'auteur donnant une large place à un opuscule d'extrême droite qui ne me semble pas mériter tant d'honneurs), les autres articulent finement la censure exercée par les parents qui infantilisent ainsi leurs adolescents, une censure protectrice des adolescents exercée par les éditeurs qui ont alors un rôle de filtre pare-excitant, et la censure des prescripteurs par crainte d'être accusé, comme ce fut le cas, ici bien analysé, d'un enseignant qui proposa à la lecture « Le grand cahier », d'Agota KRISTOF, ouvrage pourtant recommandé par le ministère de l'Éducation nationale. L'auteur propose aussi que cette censure serait le fait d'adultes qui voient réveillés par ces ouvrages des enjeux psychiques jusqu'alors refoulés de leur adolescence. Le réveil par la lecture les conduit à redoubler leur censure interne, ici défaillante, d'une censure externe, sous prétexte, projectivement, de protéger les adolescents. Après ce développement d'une clinique du social, l'auteur se penche sur l'expérience de lecture des jeunes à partir d'un corpus constitué de discussions avec des collégiens volontaires invités à répondre à la question « Qui d'entre vous souhaite parler d'un livre qu'il ou elle a lu ? » Les réponses sont riches, engagées, parfois conflictuelles ou provocatrices. On aimerait que l'auteur, dans un prochain travail, développe plus avant ce matériel ici analysé dans la seule perspective de ses hypothèses. Annie ROLLAND, bien étayée par un matériel clinique riche, en conclut que les livres ne sont pas dangereux en tant que tel, que les adolescents savent s'en défendre et apprécient d'être interpellés par eux. De plus, elle pointe que dans les livres les adolescents cherchent une parole de vérité, une parole authentique qui ne mente pas sur la vie, ses difficultés, sa violence.
- 4 Enfin, l'auteur s'appuie sur un corpus de rencontres (entretiens publiés ou rencontres personnelles) avec des auteurs dont certaines œuvres ont fait l'objet de polémiques. Je retiendrai ici Melvin BURGESS, grand écrivain anglais pour la jeunesse, auteur du célèbre « Billy Elliot », mais aussi de « Junk », « Lady ou ma vie de chienne » ou encore de « Une idée fixe ». Cet auteur aborde sans tabou la question

de la sexualité, ce qui lui a valu de violentes critiques, alors même que son discours témoigne d'une observation clinique fine, qu'il écrive, comme pour « Lady » une manière de fable, ou un portrait réaliste d'un groupe de garçons « qui ne pensent qu'à ça ». Ainsi qu'Annie ROLLAND le souligne à propos de Melvin BURGESS et de quelques autres, dont GUDULE, il convient de clairement distinguer les ouvrages pervers (aucun de ceux qu'elle cite ne relève de ce registre), des ouvrages qui mettent en scène de la perversion, ce qui permet aux adolescents de s'y confronter dans un cadre qui la maintient à distance et les en protège.

- 5 « Qui a peur de la littérature ado ? » entre dans la famille, trop peu nombreuse, des ouvrages sur la lecture jeunesse traitée dans une perspective clinique et sollicitant non seulement une analyse des œuvres, mais la parole des lecteurs.
- 6 Après ce premier ouvrage publié par Thierry MAGNIER, une figure de la littérature jeunesse, et destiné à un public relativement large, espérons qu'Annie ROLLAND en proposera un autre, plus aigu dans son articulation théorico-clinique. À la lecture, on sent qu'elle en a les moyens et le matériel.

NOTES

- 1 MIJOLLA-MELLOR S., *De l'enfant lecteur. De la Comtesse de Ségur à Harry Potter. Les raisons du succès*, Paris, Bayard, 2006.
- 2 PUGET J., *Violence d'état et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1989.
- 3 PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Éd. de Minuit, 1986.

AUTEUR

Jean-Marc Talpin

Maître de conférences, Université Lumière-Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>

Place de la lecture dans la formation à l'écoute clinique

Ghislaine Biodjekian

DOI : 10.35562/canalpsy.562

PLAN

Une lecture dans la légèreté – une certaine mollesse

Qu'est-ce que lire ?

Lire et Écouter – Un certain narcissisme

Lire et Écouter – Existence d'un Autre

TEXTE

- 1 Le titre que j'ai proposé pour cette communication¹ paraît un peu trop pédagogique pour que j'y reconnaisse ce dont je vais vous entretenir, mais « ce qui est dit » m'engage et je vais tenter d'expliquer d'où m'est venue cette idée que la lecture préparait à l'écoute clinique.
- 2 À Lyon 2 où je suis chargée de cours, j'ai l'habitude d'inviter les étudiants à lire. Lire, pour le plaisir, des romans qu'ils choisissent avec leurs critères personnels, en dehors de mes conseils, des romans qui les inspirent par leur titre évocateur ou encore dont ils ont entendu parler d'une façon alléchante pour eux. Dès ce choix se manifestent les aspects transférentiels impliqués dans la lecture, transfert aux signifiants d'un intitulé, transfert à un nom, transfert à ceux qui en ont noté l'existence et même transfert à un « scénario » (voir les lecteurs de polars, les lecteurs de romans historiques, etc.). Puis j'ajoute qu'ils peuvent lire des ouvrages théoriques, les lire d'abord comme des romans, c'est-à-dire sans vouloir tout comprendre et, enfin, je précise que si le plaisir de leur lecture n'est pas entamé, il est bien alors de se livrer à l'examen du texte dans sa précision et ses effets.
- 3 Comme on le constatera, j'ai décrit un parcours dont je suis convaincue qu'il participe à la formation du psychologue dans son

aptitude à écouter et entendre celui qui s'adresse à lui. Épreuve pour sa capacité à être atteint par un énoncé qui n'oublie cependant pas l'auteur de l'énonciation.

- 4 Car ne s'agit-il pas d'écouter et de se laisser prendre par la parole anecdotique des récits que nous accueillons, pour ensuite, se saisir des termes exacts utilisés afin que s'entende la singularité de ce qui est dit et l'irréductible originalité de celui qui parle ?
- 5 Aujourd'hui, je vais donc m'interroger sur les raisons qui fondent mon conseil. De quelles dispositions jouit le lecteur qui soient dispositions à écouter autrui ?
- 6 Je voudrais préciser déjà que la lecture que je « prescris » aux étudiants n'a pas valeur et volonté d'enseignement et d'information. Il ne s'agit pas d'y puiser un savoir sur les autres même si cette qualité de la lecture ne peut se soustraire au bénéfice de lire, mais plutôt de les rendre sensibles au mouvement de lecture qui met à notre disposition les mots d'un autre et nous met, en tant que sujet lecteur, à la disposition de ces mots sans représentation visuelle de l'histoire et des personnages (ce qui rend la lecture différente du cinéma).
- 7 Le mouvement de lecture me semble formateur par cet entremêlement indispensable et constant entre deux manières de lire que je vais tenter de différencier.

Une lecture dans la légèreté – une certaine mollesse

- 8 La première que j'appellerais volontiers « lecture légère » dont le modèle pourrait être la lecture du roman comme de toute fiction, dans ses aspects « frivoles » (consacrés au plaisir de la découverte d'une histoire et de personnages jusque-là inconnus qu'il s'agit d'accompagner pour une sorte de tranche de vie partagée) et la seconde, lecture plus « studieuse » dont le modèle pourrait être la lecture de la théorie et la nécessité qu'elle implique de reconnaître dans la rigueur de l'exactitude des termes, souvent conceptuels, le désir pour l'auteur de nous transmettre l'absolue spécificité de sa pensée.

- 9 Cette différenciation totalement artificielle n'existe que pour notre réflexion. L'apprentissage même de la lecture à l'école témoigne de la liaison indispensable entre la technique à déchiffrer les mots justes et la linéarité du texte qui nous parle et nous rend lecteurs. Car jouir de lire un texte nécessite d'avoir accès à sa continuité comme jouir d'une musique implique d'avoir accès à sa mise en forme rythmique.
- 10 Voyons un peu de quoi je parle à propos de lecture légère. Le terme de léger ne doit pas être entendu de façon péjorative, il se veut plutôt évoquer la curiosité et le plaisir de lire sans s'y obliger. Sans avoir à relever ou à rectifier l'inexactitude même du texte lu qui s'insère dans le texte écrit. Le texte lu c'est celui qui viendrait avec des lapsus s'il était lu à haute voix, c'est celui que nous inventons à partir des mots que nous reconnaissons et qui provoquent notre liberté de lecteur. Texte dont il est même possible de modifier l'ordre en commençant sa lecture par la fin ou par des extraits pêchés au hasard. Cette lecture donne toute sa place au lecteur comme créateur de ce qu'il lit et semble annuler l'auteur dans sa fonction d'auteur.
- 11 Le roman se présente comme exemplaire pour décrire ce mode de lecture. Le roman c'est une histoire, la narration d'une tranche de temps animée par des personnages, leur absence ou leur solitude comptant autant que leur présence.
- 12 S'engager dans la lecture du roman c'est déjà accepter « la curiosité » d'une histoire différenciée de la nôtre, mais qui nous intéresse par ce qu'elle partage avec la nôtre. Ce qui nous fait choisir tel ou tel livre est un mystère. Dans l'expérience du lecteur, c'est l'influence d'autres lecteurs en lien à son propre état qui rend cette lecture possible à tel ou tel moment... Nous avons tous connu l'impossibilité d'entrer dans le livre que tout le monde a l'air d'apprécier ou de nous régaler de tel autre que nous ne pensions jamais lire. Le choix est personnel ; il dépend des circonstances de notre vie tant sociale que psychique. Il souligne à quel point la lecture est affaire relationnelle entre soi et les autres, livres, auteurs...
- 13 Accepter cette rencontre forcément hasardeuse me paraît être qualité à rencontrer ou ne pas rencontrer celui qui vient parler. Ne pas s'illusionner sur l'écoute dont nous serions capables quand nous ne pouvons pas entrer dans l'histoire est prélude à s'écouter soi en

même temps que l'autre. Quelles sont les conditions pour entrer dans la lecture d'un roman et s'y plonger jusqu'à la fin ?

Qu'est-ce que lire ?

- 14 S'engager dans la lecture nécessite l'isolement de notre contexte matériel habituel. Il n'y a qu'à se rappeler les incidents et les problèmes familiaux causés par la lecture d'un membre d'une famille, enfant, conjoint ou parent, pour savoir combien la lecture est absente à la vie quotidienne, abandon de la réalité. Dans son excellent article consacré à la lecture, Paul-Laurent ASSOUN pense même que « le lecteur est en condition secrètement régressive analogue à l'endormissement et qu'il débranche ses investissements de réalité au profit du signe verbal. » (Nouvelle Revue de Psychanalyse n° 37 Gallimard p.132). Cet isolement, cette fuite, cette absence à la réalité est exclusivité de la présence du lecteur à sa lecture. Il y est seul ; il y est absorbé par les mots qui racontent. Seul donc, et toute son attention captée à ce que ces mots-là lui évoquent. Tout à la fois dans la désignation d'un déroulement qui pourrait être pris pour un récit de la réalité et en même temps dans l'évocation de ses propres fantômes intérieurs qui surgissent de cette rencontre où les mots de l'auteur se marient aux fantasmes du lecteur. La seule réalité qui subsiste est celle de la signification première des mots, tout le reste prend valeur d'espace de rêverie où la création de l'auteur suscite la rêverie du lecteur. À ce propos, Paul-Laurent ASSOUN dit : « lire, c'est bien en ce sens sous-traiter le fantasme du raconteur par son propre fantasme. » (Nouvelle Revue de Psychanalyse n° 37 Gallimard p.133).
- 15 N'est-on pas alors dans cette zone étrange d'attention flottante dont il est dit qu'elle se présente ainsi pour y puiser son efficacité ? Zone de l'échange où s'installe une rêverie qui s'alimente aux mots de l'autre pour s'évoquer à elle-même. Rêverie comme une sorte de conscientisation de soi qui passe par la croyance voire le déni qu'il s'agit d'un autre, des autres ; sorte de révélation à soi-même dans l'identification au récit, aux personnages du récit et à son auteur. Comme dans le récit de la scène du rêve où le sujet se déploie à travers des personnages qui, chacun, le dévoilent sans qu'il ait à d'abord s'y reconnaître.

- 16 L'acte de lire nous livre au constat d'une vie fantasmatique qui tantôt s'avance au grand jour, tantôt se dérobe indépendamment de notre vouloir. Se laisser aller à cet univers, qui lie le récit et la rêverie, véritable création de l'acte de lecture, préfigure un espace fantasmatique comparable à celui qui n'appartient ni à l'un, ni à l'autre mais naît de la rencontre, à savoir l'espace fantasmatique du transfert.

Lire et Écouter – Un certain narcissisme

- 17 De même que le lecteur, le « psy » (terme qui désigne l'écouter dans le cadre de la clinique de la vie psychique) tout à la fois adhère à une histoire et s'attache à ce qu'elle fait surgir en lui au-delà du sens des mots et du récit.
- 18 Écouter autrui, lire fait renaître chez le « psy » ou le lecteur la sensation subjective d'être soi et un autre en même temps. Expérience toujours aussi scandaleuse pour notre conscience de la méconnaissance d'une partie de nous-mêmes, elle permet l'approche intime de la réalité de l'inconscient. Pour revenir à la lecture qui révèle le lecteur à son propre partage, elle le rend double aussi, parce que pris dans le récit, il en observe simultanément les dessous. « Dessous » proposés par l'auteur qui, par la mise en forme langagière narrative, met le lecteur parmi les mille et une petites choses incontrôlables de la vie. Lecteur pour qui se dévoile un incontrôlable similaire. Identifié à une position d'extériorité aux jeux fantasmatiques de la création littéraire, le lecteur jouit de s'y reconnaître dans sa subjectivité et dans le soulagement de la considérer de loin, comme si elle était de l'autre.
- 19 Dans son article sur la création littéraire et le rêve éveillé, FREUD nous indique que :

« la jouissance de l'œuvre littéraire provient de ce que notre âme se trouve par elle (l'œuvre littéraire) soulagée de certaines tensions. Peut-être même le fait que le créateur nous met à même de jouir désormais de nos propres fantasmes sans scrupule ni honte contribue-t-il pour une large part à ce résultat ? » (1908, p.69.)

Dans ce même article, FREUD insiste sur l'égoïsme du lecteur occupé à contempler sa vie fantasmatique, et soulagé du déplaisir d'avoir à la reconnaître comme sienne. Il souligne le caractère narcissique de cette position royale.

- 20 N'est-on pas, là encore, autorisé à comparer ce plaisir de lire tel que le décrit FREUD, au désir d'être une oreille attentive à la vie fantasmatique qui ne serait que de l'autre ?
- 21 Signe évident que le devenir professionnel « psy » serait symptôme névrotique de bon augure et que cette pratique soulagerait de bien des tensions. Mais pour continuer à réfléchir dans cette perspective, FREUD, dans ce même article, ajoute que le lecteur est animé d'un sentiment d'invulnérabilité ; invulnérabilité liée à l'identification au héros du roman à qui tout peut arriver sans conséquence néfaste pour celui qui lit.
- 22 Je reconnais pour ma part dans ce sentiment d'invulnérabilité, la même force narcissique qui habite le « psy » à qui l'autre parle et continue de parler. Comme si la continuité de la parole ou du roman renforçait la croyance en son pouvoir de vivre tout et au-delà de tout. Illusion d'immuabilité, d'immortalité !
- 23 La complicité à créer un espace fantasmatique dans le lien transférentiel qui incite à la parole produit le cadre même du déploiement narcissique du « psy » et de son vis-à-vis.
- 24 Mais après avoir montré à quel point la machine fantasmatique mise en marche bénéficie au lecteur et au « psy », il faut néanmoins se demander qu'est-ce qui rend la lecture et l'écoute « psy » opérantes, car s'il s'agit d'accepter les fantasmes comme moteurs pour la rêverie du lecteur, on ne saurait fantasmer si le texte n'a pas de sens, si par exemple il est en langue étrangère ; il s'agit donc maintenant de se pencher sur ce que j'ai appelé la lecture « studieuse » où le texte, où la lettre ont toute leur importance.

Lire et Écouter – Existence d'un Autre

- 25 Je définirai la lecture studieuse comme celle qui exige une hyper vigilance pour les mots employés et leur agencement. À l'extrême elle

pourrait être celle qui oblige à se référer au dictionnaire de la langue, à l'exactitude des mots et de leur sens, à la référence linguistique pour éviter l'approximation dans la compréhension d'un texte.

- 26 Un travail est imposé par l'exigence de comprendre dans l'exactitude et la vérité, lesquelles ne sont pas forcément indispensables à la lecture. Le lecteur dont la pente naturelle est de ne pas suivre strictement le chemin imposé par l'auteur, se trouve tenu de reconnaître comment il s'introduit dans la lecture. Il y est présent comme un corps étranger qui va faire des « trous » dans le texte lu, des erreurs de déchiffrage, des brouillages de compréhension. Dans cette sorte de confusion du sens qui fait lire dans l'à-peu-près, le lecteur va avoir à comparer sa traduction au texte immobile de l'écrit. C'est dans ce travail sur l'écart entre ce qui est de lui et ce qui est écrit que le lecteur peut percevoir sa place hégémonique et s'en destituer pour laisser la place à ce qui ne vient pas de lui. Accès libéré à l'univers de l'autre différencié de soi. Elle s'oppose à la solitude de la lecture légère et réclame un dispositif de comparaison de lectures. Cette lecture ne peut se passer de la première afin de faire alliance avec l'excitation fantasmatique et empêcher que le texte ne soit froid et lettre morte.
- 27 C'est de se donner le texte comme étranger qui permet de se demander ce qu'il veut dire : question immédiatement posée par un texte. Le souci d'exactitude et de vérité impose de se référer froidement à la littéralité du texte. Il s'agit justement de la règle d'or de l'herméneutique onirique introduite par FREUD dans l'interprétation des rêves. Les mots tels qu'ils viennent pour composer le récit du rêve comptent pour rendre son rêve au rêveur. Aucune approximation n'est possible pour que se reconnaisse le sujet du rêve dans le travail du rêve. La lecture studieuse à la façon du décryptage du rêve s'en remet à la précision des termes pour se déparasiter du lecteur. Du même élan elle donne au lecteur lecture de sa lecture, véritable redistribution des partitions. C'est bien dans ce double mouvement d'identification et de différenciation que la lecture dans les formes extrêmes que j'ai essayé de vous présenter me paraît expérimenter l'écoute nécessaire pour entendre autrui dans son humanité et son altérité ou pour le dire autrement dans son caractère de semblable et de radicalement différent.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOUN Paul-Laurent, *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 37 Gallimard, Paris, 1988.

FREUD S., (1908) « La création littéraire et le rêve éveillé », in *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris, 1971.

NOTES

1 Communication faite lors du 1^{er} forum du livre *Écrits et Psychiatrie*, organisé à l'hôpital du Vinatier les 4 et 5 novembre 1988 par l'association *Écrits-Psy-Lyon*.

AUTEUR

Ghislaine Biodjekian

Psychologue clinicienne au centre hospitalier est de Lyon, chargée de cours à l'Institut de psychologie de Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/060360720>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000003377154>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/13774408>

Reportage

Pratiques « hors les murs » du psychologue

Les samedis du CRPPC, samedi 14 mars 2009

Canal Psy

TEXTE

- 1 Depuis plusieurs années maintenant, le Centre de Recherche en Psychologie et Psychopathologie clinique (CRPPC) organise des samedis après-midi destinés à penser à partir des pratiques des psychologues et, en particulier, à partir des pratiques émergentes et innovantes de ceux-ci. Il y a là un pari sur l'avenir, une manière de valoriser ces pratiques, en les reconnaissant là où elles pourraient être pensées « impures », mais aussi un projet d'approfondissement.
- 2 Pour cette année, A. CICCONE et J-M. TALPIN, avec le soutien actif de C. ROOS, ont organisé la réflexion autour des pratiques des psychologues « hors les murs » de leur institution d'appartenance. Il a été frappant de constater que ces pratiques concernent de nombreux champs d'exercice des psychologues, de la petite enfance à la fin de vie, en passant par le travail auprès de sujets SDF ou « douloureux ».
- 3 Plusieurs dimensions ont caractérisé ce temps d'échanges : au-delà de la diversité des terrains, la convergence des questionnements, en particulier quant au cadre et au dispositif mais aussi quant à la présence insistante d'une sensorialité qu'il convient de rendre « messagère », dans l'observation et l'écoute, ainsi que R. ROUSSILLON y insista lors des discussions.
- 4 Globalement ces pratiques « hors les murs », qui commencèrent à apparaître dans les années 1970-1980, n'ont guère fait l'objet de théorisation. À cela, plusieurs explications furent proposées : ces pratiques furent peu mises en avant par ceux qui les pratiquèrent car elles leur paraissaient honteuses, comme « faute de mieux », voire déviantes par rapport au modèle analytique et à la pratique en cabinet. Or ce « faute de mieux » est à comprendre dans la perspective des sujets à rencontrer, de leurs souffrances psychiques, de leurs organisations défensives... De plus, comme elles sont généralement éprouvantes, ceux qui les installèrent les quittèrent

lorsqu'ils trouvèrent des postes plus « classiques », ne transmettant alors pas leurs inventions. Enfin, il manqua longtemps des repères théoriques adéquats pour les penser : en effet le modèle névrotique de la castration est inefficace pour penser ces souffrances narcissiques profondes.

- 5 En introduction, A. CICCONE ouvrit la problématique en évoquant non seulement le *hors les murs* de l'institution mais aussi le *hors les murs* de la théorie (« les théories privées doivent sortir de leurs propres murs »). Puis, le travail s'organisa en suivant les âges de la vie. Alors que les deux premières interventions s'appuyaient sur des pratiques mises en place dans le cadre de recherches, soulignant une dimension importante de la psychologie clinique comme lieu de recherches *sur* et à *partir* des pratiques, les deux suivantes présentaient des pratiques issues de dispositifs de soin.
- 6 C. CASTELLANI et K. NINOREILLE opérèrent pour leur présentation un décentrement. La recherche qu'elles menèrent (dans la cadre d'une équipe plus large) sur les défaillances éducatives graves en appui sur une évaluation (BRUNET-LÉZINE) fut reprise de manière féconde à partir du fait que ces évaluations, doublées d'observations selon la méthode d'E. BICK, étaient faites à domicile. Leur approche, très structurée, fit ressortir différentes dimensions, en dehors de celles concernant strictement la recherche qui n'est pas notre objet ici. Elles soulignèrent d'abord – ce qui revint sous diverses formes dans les présentations suivantes – l'importance, dès lors que l'on est chez l'autre, de se présenter comme un invité, avec ce que cela peut comporter d'aléatoire, voire d'inconfortable : ainsi des lieux où l'on ne sait où se poser, de ceux où l'on est assailli par les odeurs ou les sons, par exemple lorsque la télévision reste en marche, ou encore de l'intervention de personnes extérieures à ce que l'on vient observer, à commencer par la fratrie... C'est dire que là où, en cabinet ou en institution, le psychologue bénéficie d'un cadre épuré, ici il est plongé dans de multiples sollicitations qui sont autant d'informations sur l'enfant, la famille, le cadre et le mode de vie...
- 7 G. CHARRETON et F. MATTHIEU, tous les deux doctorants au CRPPC, partirent des « psychologues à la rue », ce qui ne manqua pas de résonner en cette période de manifestation, et de la « clinique de l'aller vers ». Par rapport à l'exposé précédant, un pas supplémentaire

est franchi dans la mesure où ce n'est plus seulement le psychologue qui est *hors les murs* (hors de ses murs institutionnels) pour aller entre les murs de l'autre, mais aussi celui qu'il va rencontrer et qui se tient (car ce peut être un choix paradoxal ainsi qu'une illustration clinique le rappela) sans *domicile fixe*. Dans cette clinique, il s'agit bien d'aller vers un sujet qui *a priori* ne demande rien, vers un sujet qui se défend de souffrir, d'un sujet que tout réchauffement relationnel met en danger de souffrance de type mélancolique, ce qui entraîne souvent des fuites, des déplacements, mais aussi des décompensations somatiques graves. Cette clinique, qui est une clinique de l'urgence, prend beaucoup en compte le corps somatique comme moteur, ainsi que les objets, ultimes intermédiaires parlant du sujet dès lors qu'il n'a plus d'autre lieu que la rue. Cet exposé fit ressortir avec acuité une autre dimension essentielle des pratiques hors les murs : la tension particulièrement forte entre la dimension professionnelle et la dimension personnelle dans la rencontre, et ceci dès lors que la dimension professionnelle est moins étayée sur le dispositif que sur le cadre interne, un cadre qui, de surcroît, se doit d'être suffisamment souple, suffisamment flottant. Il mit aussi en évidence, et cela fut sensible dans l'exposé suivant, non seulement l'angoisse mais aussi la peur qui peut venir envahir le professionnel : peur à penser, entre réalité externe et réalité psychique, comme élément contre-transférentiel majeur qui informe de ce qui se joue dans certaines situations.

- 8 Dans un exposé au plus près de sa pratique de psychologue dans une association participant au dispositif des HAD (hospitalisation à domicile), V. ALLOUX donna beaucoup à penser en faisant suivre une de ses journées de travail. Après avoir insisté sur le retour du « mourir à la maison », mais dans un autre cadre social et culturel, ce qui rend nécessaire dans bien des cas un accompagnement, elle montra que dans l'HAD c'est véritablement l'hôpital qui s'installe à la maison : ainsi du lit médicalisé, du fax, de tout le matériel médical. Le cadre de vie non seulement du malade mais encore de la famille s'en trouve profondément modifié. Le psychologue, lorsqu'il arrive, est accueilli comme un élément d'un dispositif plus large dont il devra suffisamment se différencier.
- 9 Le travail *hors les murs* suppose une autre dimension, jusqu'alors peu abordée, celle du déplacement. La voiture se révèle alors lieu de

contenance, de réassurance, de rêverie, parfois d'élaboration, mais aussi d'angoisses. Qu'elle soit de « service » sert cependant à bien l'inscrire comme « lieu professionnel ».

- 10 De plus, l'HAD n'est en principe possible que si un tiers peut être présent auprès du malade, ce qui fait un autre interlocuteur pour le psychologue. Ce tiers, lorsque le malade n'a plus accès à la parole, peut solliciter pour l'autre mais aussi pour lui, au risque parfois de la rivalité de souffrance. Dans cette clinique, plus encore que dans toute autre « on n'a pas plusieurs chances » : si l'on rate la rencontre, le patient ou sa famille ne vous ouvriront plus la porte, et ceci d'autant plus que, quand les enjeux sont de « fin de vie », l'essentiel se joue.
- 11 C'est aussi ce qu'a souligné C. MARIN à propos de sa pratique de psychologue en unité mobile de soins palliatifs. Ce qui frappa le plus dans sa présentation fut son extrême sensibilité dans cette clinique de la fin de vie. Les maîtres mots de sa présentation furent l'absurde auquel le sujet est confronté, l'humilité du soignant et l'authenticité de la présence, manière de reprendre cette tension entre le professionnel et le personnel présente tout au long de cette après-midi qui déborda largement son cadre horaire. Mais elle souligna aussi que, dans les unités mobiles, le premier interlocuteur est le service dans lequel le psychologue intervient. Dès lors il intervient « sous condition », « sous autorisation » et du service et, bien entendu, du patient.
- 12 Cette présentation permet d'aborder, mais cela resterait à approfondir, peut-être au cours d'une prochaine journée en 2010, cette pratique dans les murs de l'hôpital mais sans service localisé, pratique qui se développe de plus en plus avec les unités mobiles, qu'elles soient de soin palliatif, de prise en charge de la douleur, d'alcoologie, de toxicomanie (addiction), de psychiatrie de liaison...
- 13 Pour conclure, J-M. TALPIN souligna les convergences de questions soulevées par ces pratiques, le besoin de les théoriser plus avant afin d'en faciliter la transmission. Il souligna aussi que cette demi-journée ne faisait qu'ouvrir un chantier autrement vaste, celui de la prise en compte de pratiques innovantes et encore peu étayées sur des élaborations partageables... Une affaire à suivre donc, et ce d'autant plus que les étudiants de M2 Pro et les professionnels furent plus d'une centaine au rendez-vous d'un après-midi ensoleillé.

AUTEUR

Canal Psy

Coup de cœur

Jirô TANIGUCHI, *Quartier lointain*

Frédéric Guinard

RÉFÉRENCE(S) :

Jirô TANIGUCHI, *Quartier lointain*

TEXTE

- 1 Hiroshi¹, 48 ans, marié, père de famille aigri et usé, est en voyage d'affaires. Il prend par erreur le train en direction de sa province natale au lieu de celui qui le ramène chez lui, à Tokyo. Le village où il a grandi s'est métamorphosé... il ne reconnaît rien, mais ses pas le mènent vers le cimetière où il va rendre hommage à la mémoire de sa mère. Il s'assoupit.
- 2 Quand il se réveille, tout a changé, son corps est redevenu celui d'un adolescent, le village a repris les contours de ses souvenirs, sa famille est là, au grand complet, sa sœur, sa grand-mère, son père et... sa mère.
- 3 Revivre son enfance ? Après un premier temps d'incompréhension, Hiroshi retrouve et redécouvre avec nostalgie son quotidien d'alors : les cours de mathématiques, l'athlétisme, les repas de famille, les copains...
- 4 Chaque scène où cet homme d'âge mûr revit en la modifiant une situation de son enfance est un régal, mais la jubilation, pour Hiroshi et pour le lecteur, fait place aussitôt à l'émergence de sentiments ambigus qui entremêlent les émotions d'un adolescent de 14 ans et le regard porté sur elles, d'un adulte désenchanté.
- 5 Hiroshi, face à cette existence qu'il croyait perdue, se retrouve contraint à des questionnements qui le rendent plus mature, à la fois dans sa peau de jeune homme aux yeux de sa famille : ses parents le trouvent plus sérieux, moins insouciant, et à la fois au regard de son âme d'homme adulte : en coulisse de cette vie familiale si familière, Hiroshi, plus attentif et clairvoyant que l'adolescent qu'il a été, découvre peu à peu les fragilités, les rêves et les secrets

insoupçonnés de ses parents et prend conscience de ses propres contradictions et souffrances jusqu'à faire une trêve avec lui-même. Se pardonner de ne pas être lui-même un père proche et attentif à sa propre famille.

- 6 *Quartier lointain*, paru il y a déjà 5 ans, sous le pinceau de Jirô TANIGUCHI, nous propose l'histoire improbable d'une introspection in vivo et in situ. Avec simplicité et avec sincérité, l'auteur nous entraîne au plus près de la complexité d'un personnage très crédible, très humain, auquel on s'identifie singulièrement...
- 7 Le trait de TANIGUCHI, « le plus européen des mangakas », sait s'effacer au profit d'une narration soignée. La précision des paysages, qui rappelle celle de la ligne claire hergéenne, nous permet l'immersion dans le Japon des années 1970, tout en nous faisant partager la soif de savoir d'Hiroshi pour qui le monde de son enfance est une sorte d'énigme à décrypter dont chaque détail est important. En 2003, *Quartier lointain* a obtenu l'Alph'art du meilleur scénario étranger à Angoulême et le prix de la meilleure BD adaptable au cinéma au Forum international Cinéma & Littérature de Monaco.

NOTES

1 Le mot japonais Manga est composé de ga (画), « dessin », « estampe » et man (漫), « involontaire », « exagéré », ainsi qu'« au fil de l'idée ». « Image malhabile », « esquisse libre », « dessin outrancier », le manga s'offre comme support de fixation de l'émotion. Longtemps associé aux dessins animés jeunesse de la moitié des années 80 et 90, il est à présent reconnu comme une forme respectable et très prolifique de l'art dessiné.

AUTEUR

Frédéric Guinard

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>