

Marie-José Fourtanier

IUFM Midi-Pyrénées/LLA UT2¹

Lecteurs, imaginaire
et pratiques culturelles.
Altérité et cyberculture

Ma réflexion sur la formation de l’imaginaire des lecteurs s’inscrit dans le cadre général de l’enseignement de la littérature et de l’accès des lecteurs non experts (élèves ou étudiants) aux œuvres littéraires, de l’Antiquité à l’extrême contemporain. Dans cette perspective, j’analyserai les vecteurs possibles et les supports anciens, récents ou renouvelés, de l’imaginaire du lecteur. Je m’intéresserai plus particulièrement aux jeunes lecteurs, en m’interrogeant tout d’abord sur les effets de la pratique de la lecture et sur le rapport aux livres qu’elle suppose et qu’elle induit. Puis, j’effectuerai plusieurs déplacements en étudiant des pratiques culturelles, largement plébiscitées par les élèves, liées aux médias et à l’informatique, qu’il s’agisse de films ou de séries télévisées, de jeux de société, de jeux vidéo ou de modes de communication

1. Lettres-Langages-Art, Équipe d’Accueil de l’Université de Toulouse 2.

à distance. Je souhaiterais m'interroger sur les liens possibles et/ou souhaitables entre ces pratiques culturelles diverses et la lecture littéraire telle qu'elle est abordée à l'école. On peut se demander en effet quelle est la place de la lecture confrontée à ces diverses pratiques, d'autant plus que ce que l'on appelle au sens large la « cyberculture » ouvre d'immenses possibilités de formation de l'imaginaire tout en instaurant plusieurs strates d'altérité entre les individus et entre les générations. Dans ce cadre, il s'agit de mettre au jour les mécanismes de cristallisation et de reconfiguration de l'imaginaire d'un individu, mais aussi d'un groupe déterminé. En particulier, la cyberculture engendre-t-elle des transformations dans la formation de l'imaginaire des jeunes et l'évolution de leurs pratiques culturelles correspond-elle à la constitution d'un imaginaire collectif en relation avec ce que les sociologues appellent « la tyrannie de la majorité² », pour utiliser dans un autre contexte la formule d'Hannah Arendt?

Quelle formation de l'imaginaire par la lecture?

Je verrai dans un premier temps comment la pratique de la lecture éveille et configure la faculté imaginative et je tenterai d'en comprendre l'élaboration concrète. Mais de quelle lecture s'agit-il? D'une lecture clairement légitimée par l'école s'attachant à l'explication et au commentaire ou de lectures buissonnières, plus hasardeuses et de ce fait plus libres? Pour répondre à cette question, je propose d'observer les lectures de jeunesse des écrivains et d'évaluer les liens entre ces lectures et la construction de leur imaginaire tel qu'il s'exprime dans leurs oeuvres. Ainsi, Julien Gracq, dans *En lisant, en écrivant*, s'interroge avec acuité sur les influences subies par les écrivains en cherchant dans les lectures de l'enfance la source de leur créativité :

Combien il est difficile — et combien il serait intéressant —
quand on étudie un écrivain, de déceler non pas les influences

2. Voir Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Editions Autrement, coll. « Mutations », 2005.

avouées, les grands intercesseurs dont il se réclame [...], mais le tout-venant habituel de ses lectures de jeunesse, le tuf dont s'est nourrie au jour le jour, pêle-mêle et au petit bonheur, une adolescence littéraire affamée³.

En fait, il me semble que la tâche n'est pas aussi difficile que le suggère Gracq, puisque les écrivains livrent assez volontiers le récit de leurs émotions provoquées par leurs lectures d'enfant ou d'adolescent. Je prendrai en premier lieu le prestigieux exemple de Rimbaud qui, dans *Alchimie du verbe*, se vantant, comme il le dit, « de posséder tous les paysages possibles », établit un lien direct de cause à effet entre son goût, en apparence non légitime, pour « les peintures idiotes, dessus de portes, décors, toiles de saltimbanques, etc. », « la littérature démodée, latin d'église, livres érotiques sans orthographe, romans de nos aïeules, contes de fées, petits livres de l'enfance, opéras vieux, refrains niais, rythmes naïfs⁴ » et ce qu'il appelle « tous les enchantements » de son imagination. Rimbaud semble faire dans ce texte fondamental l'éloge de la « dissonance culturelle⁵ » en montrant autour de quels objets populaires ou désuets s'est cristallisé son imaginaire. Mais c'est bien une lecture singulière que Rimbaud fait de ces objets du monde : les adjectifs dépréciatifs qui les caractérisent, marques d'une *doxa* culturelle, mettent en valeur le choix personnel du jeune Rimbaud. Premier prix de vers latins d'un côté, de l'autre, dévorant tout ce qu'il pouvait lire, regarder, écouter, le poète semble insister sur ses vagabondages imaginatifs pour décrire la puissance de sa création, l'invention de ce « verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens ». Il faut noter dès l'abord que plusieurs vecteurs artistiques concourent à ses rêves et ses expériences intimes : la littérature certes, mais aussi la peinture et la musique sous leur modalité populaire ou vieillie. Sans doute convient-il de garder à l'esprit cette convocation par Rimbaud d'autres supports que les textes littéraires

3. Julien Gracq, *En lisant, en écrivant*, Paris, José Corti, 1982, p. 160.

4. Arthur Rimbaud, « Délire II, Alchimie du verbe », *Une Saison en enfer*, Paris, Mercure de France, 1947, p. 216.

5. J'emprunte cette expression à l'ouvrage de Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

susceptibles d'irriguer l'imaginaire des élèves et des jeunes lecteurs en général.

Trois exemples d'autobiographies d'écrivains viendront à l'appui de cette réflexion concernant l'influence de la lecture, mais d'une lecture libre et vagabonde, sur la formation et la configuration de l'imaginaire. J'emprunte le premier aux *Mots* de Sartre où l'on voit le narrateur enfant se délecter de la lecture des aventures du chevalier de Pardaillan de Michel Zévaco : « Surtout, je lisais tous les jours, dans *Le Matin*, le feuilleton de Michel Zévaco... ». Cet exemple illustre une orientation particulière de lecture de romans qui auraient pu n'être lus que comme pur divertissement :

Ses héros représentaient le peuple; ils faisaient et défaisaient les empires, prédisaient dès le XIV^{ème} siècle la Révolution française [...]. Le plus grand de tous, Pardaillan, c'était mon maître : cent fois, pour l'imiter, superbement campé sur mes jambes de coq, j'ai giflé Henri III et Louis XIII. Allais-je me mettre à leurs ordres, après cela⁶?

Ce qui est frappant dans ce récit autobiographique, c'est le lien fort que Sartre établit entre cette lecture d'une littérature populaire et ses engagements ultérieurs comme écrivain en insistant sur l'imitation des actions héroïques et subversives. C'est de manière plus distanciée, mais *in fine* identique, que Nathalie Sarraute évoque dans *Enfance* les émotions suscitées par ses premières lectures, en parlant des « sillons creusés » en elle, plus fortement et plus durablement que par *David Copperfield* ou *Sans Famille*, par deux images d'un album de jeunesse :

- C'est à peu près à ce moment qu'est entré dans ta vie, et n'en est plus sorti, cet autre livre, *Le Prince et le pauvre*;
- Je crois qu'il n'y en a aucun dans mon enfance, où j'aie vécu comme j'ai vécu dans celui-là⁷.

6. Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Paris, Gallimard, 1964, p. 109.

7. Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1983, p. 78-79.

À la même époque, Nathalie Sarraute note une autre influence, la description précise et émerveillée de « la maison de glace » qui « surgissait pour [s]on interminable enchantement d'un petit livre... ». L'autobiographe insiste sur le pouvoir des illustrations de ce livre dans la cristallisation de son imaginaire : « Il est curieux que tout se soit effacé de ce livre que je lisais et relisais, sauf ces images toujours intenses, intactes⁸. » Des années plus tard, elle récuse une représentation « macabre » de la maison de glace de ses rêves enfantins, telle qu'elle la retrouvera dans une édition pour adultes : « Cette maison-là, je n'ai pas pu la regarder... J'ai voulu conserver la mienne... ».

Le troisième exemple est emprunté à Michel Leiris qui, dans *L'Âge d'homme*, raconte comment un livre d'images là encore lui fit prendre conscience de la mort, ou plus exactement du vieillissement et de la succession des stades de l'existence : « Il s'agit d'une suite de compositions que je vis tout petit, ornant le dos du cartonnage d'un album édité à Epinal, et qui était intitulée *Les Couleurs de la vie*⁹. » Dans son effort pour en retrouver les images symboliques représentatives, Leiris s'interroge sur la portée réelle de ce souvenir, oscillant entre l'idée d'une véritable influence et celle d'une reconstitution *a posteriori*, « ce qui montre, à vrai dire, qu'elles ne m'avaient peut-être pas autant frappé que je veux le croire aujourd'hui¹⁰ ».

Que retenir de ces différents exemples autobiographiques pour étudier comment l'imagination vient aux enfants? Tout d'abord, ils nous permettent d'observer que la circulation des éléments de l'imaginaire ne s'effectue pas à sens unique, mais s'élabore par des acceptations et des refus, par des déplacements et des entêtements. Revenons sur le terme d'enchantement présent dans *Alchimie du verbe*, terme qui désigne le déploiement de la faculté d'imagination. Il renvoie étymologiquement à quelque chose de magique et de surréal. Comme pour Rimbaud, cette

8. *Ibid.*, p. 80.

9. Michel Leiris, *L'Âge d'homme*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1939, p. 30.

10. *Ibid.*, p. 32.

structuration de l'imaginaire provient chez Sarraute et Leiris d'images précises, sorties de livres d'enfance et fortement inscrites dans la mémoire adulte. Quant à l'autobiographie de Sartre, même si, dans d'autres passages, le narrateur se délecte des « ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau¹¹ », elle introduit un certain décalage, puisque c'est l'implication axiologique de l'enfant et son identification au héros qui assurent la configuration de l'imaginaire.

On pourrait conclure cette première partie sur la formation de l'imaginaire par la lecture, avec Virginia Woolf analysant dans *Le Commun des lecteurs*, l'attitude des lecteurs réels qu'elle appelle « ordinaires » et qui ont besoin de la lecture pour se structurer :

Irréfléchis, dépourvus de précision et superficiels, s'emparant d'un poème comme ils le feraient d'un vieux meuble, sans se soucier de sa provenance ou de sa nature, du moment qu'il leur sert à quelque chose et parachève leur structure, ils présentent en tant que critiques des insuffisances trop évidentes¹².

On voit que Virginia Woolf oppose clairement deux types de lecture, une lecture critique distanciée et une lecture de la nécessité et de l'implication, susceptible de développer l'imaginaire et de former la personnalité. Mais la lecture ne semble plus être à l'heure actuelle ni la seule, ni la plus importante pratique culturelle capable d'opérer de telles configurations. Comme le montrent de nombreuses études sociologiques, l'accès aux médias, les jeux électroniques et les nouveaux modes de communication à distance ont transformé en profondeur le rapport des élèves à la lecture, et probablement de manière corollaire, la construction de leur imaginaire. Je m'intéresserai plus particulièrement à un phénomène culturel récent,

11. « ... j'adorais les ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau [...] Je dois à ces boîtes magiques — et non aux phrases balancées de Chateaubriand — mes premières rencontres avec la Beauté. Quand je les ouvrais, j'oubliais tout : était-ce lire? Non, mais mourir d'extase : de mon abolition naissaient aussitôt des indigènes munis de sagaies, la brousse, un explorateur casqué de blanc. J'étais vision. » Sartre, *op. cit.*, p. 58.

12. Virginia Woolf, *Le Commun des lecteurs*, Paris, L'Arche, 2004, p. 11.

la pratique souvent intensive des jeux vidéo. J'intitulerais ce deuxième temps de mon analyse la « pensée chatoyante » des jeux vidéo, ce terme de « pensée chatoyante » (emprunté à un ouvrage de Pietro Citati sur Ulysse et *L'Odyssée*¹³) rendant bien compte de leur force à la fois conceptuelle et illustrative.

La « pensée chatoyante » des jeux vidéo

La pratique des jeux vidéo comme, par exemple, *Tomb Raider*, avec le personnage de Lara Croft, les Tamagotchi japonais, sorte de peluche et d'animal familier interactif, ou l'univers des *Sims*, tous ces mondes ludiques que Jean-Marie Schaeffer désigne comme des « fictions numériques¹⁴ » favorise-t-elle le déploiement de l'imaginaire et construit-elle un imaginaire différent, opposé ou complémentaire de celui élaboré par la lecture? Pour tenter de répondre à cette question, je propose d'analyser l'exemple du jeu de simulation des *Sims*, utilisé par l'écrivain Chloé Delaume dans une fiction hybride intitulée métaphoriquement *Corpus Simsi*. L'œuvre littéraire ainsi produite correspond à un projet spécifique et à un programme de création clairement exposé :

Il s'agissait d'explorer quelques pistes portant sur le rapport de la fiction au virtuel, et sur le jeu en tant que territoire d'investigation poétique. Les jeux vidéo constituent en soi un support artistique encore trop peu exploité à ce jour. Alors que le détournement, le *cut*, la réappropriation d'images fixes et mouvantes sont couramment usités, le jeu vidéo probablement victime de son aspect populaire et générationnel, est rarement pris pour ce qu'il est : un générateur de fiction, doublé d'un outil technique singulier¹⁵.

13. Pietro Citati, *La Pensée chatoyante. Ulysse et l'Odyssée*, traduit de l'italien par Brigitte Pérol, Paris, Gallimard, coll. « L'arpenteur », 2004.

14. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1990, plus particulièrement pages 306 et suivantes.

15. Chloé Delaume, *Corpus Simsi*, Paris, Éditions Léo Scheer, 2003, p. 124.

Le défi fondamental de Chloé Delaume est donc de créer du neuf, de l'inédit à partir d'un produit informatique qu'il s'agit pour l'auteur d'habiter, de la même manière que Nathalie Sarraute disait vivre dans son livre d'enfance. Le produit particulier que constitue le jeu vidéo intitulé les *Sims* est présenté page 7 du roman comme une sorte de copyright. C'est un jeu de rôles utilisé, semble-t-il, après une rapide enquête, plutôt par les filles de dix-douze ans. Ici, il est investi à la fois au sens spatial et imaginaire. Ce dispositif fictionnel particulier introduit tout d'abord la notion de personnage : les personnages sur l'écran apparaissent comme des « amorces mimétiques pour une activité de modélisation fictionnelle¹⁶ ». Ainsi, dans *Corpus Simsi*, le premier chapitre vise-t-il à se configurer soi-même comme personnage. Cette plasticité du personnage dans le jeu vidéo induit la notion de « double virtuel¹⁷ », certes présente dans le personnage de roman (d'ailleurs, Jean-Marie Schaeffer affirme qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre Don Quichotte et Lara Croft), mais particulièrement évidente et visible sur un écran d'ordinateur et dans un espace interactif de réalité virtuelle. Mais ce qui rend la configuration du personnage à partir d'un jeu vidéo productive pour l'imaginaire, c'est la notion de fiction contrainte :

Le sujet fictionnel qui se déplace dans l'univers virtuel est en fait un double du joueur réel. Le vecteur d'immersion n'est donc pas celui d'une substitution d'identité physique, mais celui d'une virtualisation de l'identité du joueur¹⁸.

C'est ce dont témoigne Chloé Delaume dans *Corpus Simsi* quand elle constate :

Je ne peux pas génétiquement me modifier. Les Sims : un fatum inhérent phase configuration. Je pourrais tricher en amont et nier les règles contondantes. Je pourrais. Mais je m'interdis les impairs qui pourraient nuire à l'expérience¹⁹.

16. Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p. 308.

17. *Ibid.*, p. 310.

18. *Ibid.*, p. 314.

19. Delaume, *op. cit.*, p. 15.

Ce que propose Chloé Delaume, c'est d'écrire à partir d'un artefact, c'est-à-dire ici d'un jeu préorganisé dans lequel il s'agit de se glisser et de glisser sa propre inventivité. L'objectif est donc d'inventer des mondes, de s'inventer des vies pour parler de soi, du monde et des autres. Une telle proposition permet-elle de développer l'imaginaire créatif des élèves dans le cadre scolaire en relation avec les activités de lecture?

Des expériences de ce type, certes embryonnaires, ont déjà été menées en classe de français : ainsi, en 2004-2005, des professeurs stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées qui enseignent en classe de cinquième ont proposé, pour étudier le roman de chevalerie au programme (par exemple, *Perceval* ou le *Conte du Graal* de Chrétien de Troyes), de faire entrer leurs élèves dans l'univers et les valeurs de la chevalerie médiévale, par un médiateur culturel, en les faisant jouer sur le CD de démonstration de *Zelda*, le jeu de simulation, riche à la fois de poésie et d'inventivité, créé par le japonais Shigeru Miyamoto. Château, donjon, dragon et pièges, princesse à délivrer et rites funéraires, quêtes et combats, tous ces ingrédients du jeu créent chez les élèves une impression de proximité qui favorise ensuite la lecture et l'étude d'œuvres *a priori* difficiles d'accès pour de jeunes lecteurs. De même, en classe de sixième, des séances menées par des stagiaires sur la lecture de la Bible, en particulier sur la Création de l'homme et de la femme, ont proposé de mettre en parallèle les textes de la Genèse avec *Les Sims*, le jeu vidéo précédemment évoqué. Comme les élèves lorsqu'ils jouent aux *Sims*, Dieu vise à donner un caractère harmonieux à sa création; c'est lui qui décide de donner telle caractéristique aux êtres vivants, à la manière dont le créateur du jeu propose au joueur de doter son personnage de plus ou moins d'intelligence, de cheveux blonds ou roux, longs ou courts, etc. Comme le suggère l'un des stagiaires qui a participé à l'expérience :

cela permet aux élèves de comprendre le fonctionnement du récit biblique : Dieu se comporte avec les hommes et le monde comme un joueur avec ses *Sims*. Il existe une Providence divine comme il existe un prédéterminisme induit par le joueur sur les êtres qui peuplent sa création. Les élèves se rendent alors compte qu'une partie du plaisir qu'ils éprouvent lorsqu'ils

jouent aux *Sims* est due à leur fonction de démiurge; ils sont comme le Dieu de la Bible avec sa Création : tout-puissants²⁰.

Imaginaire individuel et imaginaire collectif : les potentialités de la littérature informatique

Dans un troisième temps, à mi-chemin de la pratique innovante des jeux vidéo et de la lecture traditionnelle, j'aimerais explorer la nouveauté de la littérature électronique et les possibilités qu'elle offre aux lecteurs de développer leur imaginaire avec les fictions hypertextuelles et, plus précisément, les fictions interactives qui exigent réactions et échanges entre scripteurs et lecteurs. Comme l'écrit Jean Clément dans un article déjà ancien, « Fiction interactive et modernité »,

le passage de la lecture à l'écriture, s'il n'est pas qu'une formule convenue, est seul susceptible de donner à l'interactivité son sens plein dans le domaine littéraire. Il suppose non seulement que tout lecteur peut être à son tour auteur, mais aussi, inversement, que tout auteur peut et doit se faire lecteur de ses lecteurs²¹.

Ce qui me paraît intéressant et fructueux pour le développement de l'imaginaire, c'est que le dispositif conceptuel des fictions hypertextuelles, grâce au support de l'informatique et à ses potentialités de réaction immédiate, instaure de nouveaux rapports entre l'auteur, le texte et les lecteurs. En effet, elles permettent d'entretenir non plus une relation individuelle au texte, mais une approche plurielle et collective en créant une sorte de laboratoire de l'imaginaire pour expérimenter des postures de pensée et de vie. Cette pratique interactive révèle en outre et rend sensible ce qui est implicite dans le rapport à la lecture, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de processus univoque d'identification et d'interprétation; ce

20. Thomas Mouquet, *La Culture pop*, mémoire professionnel PLC2 lettres, 50 feuillets, sous la direction de Marie-José Fourtanier, Toulouse, IUFM Midi-Pyrénées, soutenu le 12 mai 2004, p. 22.

21. Jean Clément, « Fiction interactive et modernité », *Littérature* n° 96, décembre 1994, (<http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/litterature.html>), consulté le 15 décembre 2004.

qui provoque « le coup d'archet de l'imagination²² », pour reprendre une expression de Julien Gracq, ce n'est pas une situation particulière, individuelle, mais un événement plus général d'identification à un groupe et à une vision du monde. Comme l'écrit en ligne Olivier Erschtzeid,

ce qui se reconfigure de manière définitive dans l'environnement énonciatif de l'hypertexte, c'est l'anonymat du lecteur individuel : d'absolu qu'il était, cet anonymat cesse brutalement d'être, pour favoriser la reconnaissance graduée d'un collectif lisant²³.

Or ces communautés de lecteurs obligent à la confrontation et à la reconfiguration quasi immédiates de l'imaginaire de ses membres.

Dans le cadre de cette réflexion sur l'interactivité, je m'interrogerai sur un espace didactique possible : les *blogues* (ou journaux en ligne). Je proposerai à présent en effet d'étudier la possibilité d'utiliser en classe les carnets de bord tenus sur Internet et donc en interaction immédiate ou différée avec d'autres lecteurs/scripteurs. De quoi s'agit-il exactement? La pratique courante sur Internet est ainsi décrite : il s'agit de tenir un journal ou une chronique ou un carnet de bord en ligne sous le regard et la lecture d'autres personnes qui ont par le courrier électronique la possibilité d'immédiatement interagir²⁴. Par les *blogues* peut s'instaurer une relation entre ceux qui écrivent et ceux qui lisent et écrivent en retour, « l'immédiateté relative du courrier électronique (mail) créant plus facilement ce pont fictif puisqu'il réduit imperceptiblement la distance entre l'auteur et son lecteur²⁵ ».

22. Julien Gracq, *op. cit.*, p. 157.

23. Olivier Ertzscheid, « Pratiques énonciatives hypertextuelles : vers de nouvelles organisations mémorielles », *Archée-Cybermensuel*, 14 juin 2004. (<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/aut/Olivier+Ertzscheid/>) consulté le 7 juillet 2004.

24. Cyril Fievet et Emily Turrettini, « Un nouveau format. Un nouveau terrain d'expression. Une nouvelle forme de communication. Un nouveau média. Les blogs sont tout cela à la fois. », *Blog Story*, Paris, Eyrolles, 2004, p. V.

25. Martin Winkler, colloque « Écritures en ligne », Université Rennes 2, 26 septembre 2002. (<http://www.atol.fr/ldemars2/albums/cercor/textephil.html>), consulté le 23 janvier 2005.

Ce sont ces diverses possibilités pratiques qu'il me paraît fructueux d'utiliser dans le contexte scolaire. Des expériences ont déjà été menées, en particulier au Québec et aux États-Unis, et plusieurs travaux rendent compte (en ligne, évidemment) des avancées que cette pratique semble avoir permises. Les enseignants interrogés sur la toile soulignent l'importance à la fois psychologique et formative du fait que les élèves peuvent se raconter des histoires, exercer en particulier une activité fictionnalisante sur leurs expériences personnelles et instaurer un dialogue entre pairs sur cette fictionnalisation grâce à une écriture et une lecture interactives. Comme l'écrit l'un des pionniers de cette pratique aux États-Unis, David Huffaker,

dans la classe, les élèves possèdent un espace à la fois personnel et commun, où ils peuvent partager des idées, poser des questions et y répondre, imaginer et inventer des histoires²⁶.

La spécificité du *blogue* est donc de créer des communautés culturelles d'élèves en ligne qui ne s'arrêtent pas au seuil de la salle de cours et de créer surtout un contexte de communication médiatisée par l'ordinateur qui unit expressions individuelles et collaborations interactives en s'appuyant sur un imaginaire collectif partagé.

D'une culture l'autre

En conclusion, je dirai qu'un tel imaginaire commun à un ensemble d'individus et à diverses classes d'âge s'ancre en fait dans de grands schémas collectifs : pour interactives que soient les pratiques culturelles précédemment évoquées — journaux de bord en ligne, fictions hypertextuelles, jeux vidéo —, ou d'autres telles que les jeux de société ou la lecture de bandes dessinées, elles puisent toutes à la même source des structures de la psyché humaine; elles nous mettent en présence de modes d'expression sociale de l'imaginaire et d'une mise en mouvement

26. David Huffaker, « The educated blogger. Using weblogs to promote literacy in the classroom », *First Monday*, vol. 9, n° 6, Juin 2004 (Traduction de Marie-José Fournanier). (http://firstmonday.org/issues/issue9_6/huffaker/index.html), consulté le 12 février 2005.

des « structures anthropologiques de l'imaginaire²⁷ », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Gilbert Durand. Mais l'appétit que ces pratiques suscitent chez les jeunes (élèves et étudiants) nous oblige à les prendre en compte afin de faciliter les apprentissages : il s'agit d'utiliser le jeu et l'interactivité comme tremplins pour aborder la lecture des textes littéraires, et non pas de substituer une modalité culturelle à l'autre. Je laisserai le mot de la fin à Umberto Eco, mais ce n'est pas l'auteur de *Lector in fabula* que je convoquerai ici, c'est celui de son dernier roman, *La Mystérieuse flamme de la reine Loana*, rappelant de l'oubli ses jeux et ses lectures d'enfant et réfléchissant à l'aléatoire fécondation de la mémoire :

Tu lis, petit, une histoire quelconque, ensuite tu la fais grandir dans ta mémoire, tu la transformes, tu la sublimes, et tu peux élire pour mythe cette histoire insipide. De fait, ce qui avait évidemment fécondé ma mémoire assoupie n'avait pas été l'histoire en soi, mais le titre. Une expression comme la mystérieuse flamme m'avait ensorcelé, pour ne rien dire du nom si doux de Loana [...] Et des années plus tard, avec une mémoire bouleversée, j'avais réactivé le nom d'une flamme afin de définir la réverbération de délices oubliées²⁸.

27. Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1969.

28. Umberto Eco, *La Mystérieuse Flamme de Loana*, Paris, Grasset, 2005, p. 274.