

La didactique de la littérature : impasses et promesses

Jérôme DAVID

Universités de Lausanne et de Genève, Section de français

LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE n'a pas vingt ans¹. Elle a l'âge des élèves à qui elle devrait faciliter la compréhension de ce qu'est un texte ou une lecture littéraire. Elle est pour ainsi dire en cours de formation, elle aussi. Et pourtant l'expérience qu'elle a acquise d'être apparue dans le giron de la didactique du français², qui existe depuis bien plus longtemps qu'elle, lui a évité certaines erreurs de jeunesse en lui octroyant d'emblée un cadre rigoureux de réflexion. Les propositions s'y sont donc très vite articulées à une conceptualisation susceptible de générer des préoccupations partagées et des méthodes compatibles. Un espace argumentatif commun se construit progressivement, au fil de discussions qui se nourrissent toujours davantage de références bibliographiques connues de tous. Cet effort destiné à définir un domaine de recherches par son objet propre et à le distinguer de certains savoirs connexes (didactique du français ou didactique de la lecture) s'est accompagné d'un travail collectif d'élaboration de critères d'évaluation et de procédures propres à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature, mettant par exemple l'accent sur la participation des élèves à l'établissement du sens des textes, sur l'appropriation personnelle des genres littéraires par la rédaction ou sur la structuration des cours en «séquences» didactiques clairement orientées vers l'acquisition de

¹ Voir Dufays (2001), et plus particulièrement pp. 26-27. Suzanne Richard (2006) livre d'importantes données éclairant l'histoire interne de ce secteur récent.

² Je ne parlerai ici que de la didactique de la littérature élaborée par des chercheurs établis en Belgique, en France, au Québec et, dans une moindre mesure, en Suisse romande. Bien que les contextes scolaires, et donc les enjeux éducatifs, soient très différents d'un pays à l'autre, il existe néanmoins, dans le sillage des réflexions sur la didactique de la langue française, une communauté francophone de didacticiens de la littérature, qui ne dialoguent d'ailleurs guère avec leurs collègues germanophones ou anglophones. C'est d'autant plus regrettable que les traditions de langues allemande et anglaise posent parfois les problèmes en des termes que les francophones gagneraient à reprendre à leur compte, notamment sur la question de l'herméneutique littéraire et du «canon» scolaire (voir, pour ne citer qu'eux, Bogdal et Korte (2002) et Showalter (2003)).

compétences. Dans le même mouvement, les didacticiens ont été conduits à expliciter les finalités et la nature de ce savoir qu'il s'agit pour les enseignants de transmettre et, pour les élèves, de comprendre et de mettre en pratique.

L'intervention dans les débats contemporains de la didactique de la littérature peut ainsi se situer à deux niveaux différents : celui des interrogations liées, pour reprendre l'expression de Yves Chevallard (1985), à la «transposition» de «savoirs savants» en un corps de propositions et de pratiques enseignables ; et celui tant du choix du «savoir savant» dont il va s'agir de soumettre les exigences à la logique de l'accessibilité pédagogique, que des justifications attachées au choix de l'un ou l'autre des paradigmes concurrents d'une discipline académique (étant entendu qu'une telle discipline n'est que la somme toujours contestée des groupes de chercheurs qui s'en revendiquent). Dans le premier cas, on postule un objet de savoir indiscuté et préexistant à la didactique, et il revient surtout à cette dernière de le transformer en objet à enseigner et de s'assurer qu'il puisse donner prise à des pratiques effectives dans les classes ; dans le second, on souligne la responsabilité des didacticiens dans la sélection du «savoir savant» de référence, et on restitue les valeurs au nom desquelles un tel choix se justifie.

C'est à ce second niveau que je développerai les réflexions qui suivent, en formulant ce qui me semble être quelques-unes des impasses actuelles de la didactique de la littérature : (i) la pluralité incompatible des «savoirs savants» à disposition des didacticiens, (ii) la notion problématique de «lecture ordinaire» dont on fait souvent le degré zéro indiscuté du rapport à la littérature et (iii) une définition du mode de subjectivation supposé auquel doit conduire la formation littéraire qui pourrait tout aussi bien aujourd'hui, par sa généralité excessive, être pris en charge par des exercices d'argumentation ou des cours d'histoire. A ces trois ordres de problèmes correspondent autant de promesses : la possible intervention critique de la didactique dans l'arène des études littéraires, l'ouverture du savoir enseignable au développement du plaisir de lire et la clarification de la médiation du rapport à soi par la littérature que l'enseignement littéraire est ou serait susceptible d'encourager chez l'élève.

1. POLARISATION FORTE DES DEBATS ET DES RECHERCHES

Dans les débats publics, et notamment en France où les réformes de l'enseignement ont suscité de virulentes prises de position depuis le début des années 2000, on constate une opposition entre les tenants d'une transmission formalisée de certaines compétences de lecture jugées littéraires et

les défenseurs d'une approche patrimoniale et civique de la littérature. Les premiers prônent un rapport critique aux corpus. La poétique, la narratologie ou la théorie de la réception doivent selon eux permettre à l'élève d'identifier les règles génériques à l'œuvre dans les textes et de se figurer les significations successives multiples qu'on leur a attribuées. L'acquisition d'un savoir sur la littérature tend à déjouer les pièges de l'«illusion référentielle», c'est-à-dire à entraver l'immersion dans un univers fictionnel censément manipulateur, et à confronter le lecteur à la fiction de ses propres préjugés et à la pluralité des interprétations possibles d'un même événement d'écriture. La position inverse s'inscrit à l'horizon d'un humanisme qui assimile les grandes œuvres littéraires à des biens culturels dont le partage garantit la cohésion d'une communauté, qu'elle soit nationale ou cosmopolite. L'enseignement y vaut d'abord comme transmission d'un savoir par la littérature, et privilégie la familiarisation de l'élève avec les règles d'un vivre-ensemble que les textes littéraires problématisent à leur manière par la mise en intrigue, la disposition énonciative ou l'intensification lyrique. Il place l'adhésion à des valeurs communes avant leur examen critique. Et la patrimonialisation de la littérature, ainsi que la forme hiérarchique d'autorité qui la garantit, sont les conditions de cette socialisation primaire des élèves. Ces deux pôles connaissent bien évidemment une infinité de degrés intermédiaires, et personne n'assume en bloc l'un ou l'autre de ces ensembles de propositions. Ils rendent toutefois compte des tropismes à la fois théoriques et politiques qui travaillent la plupart des interventions publiques relatives à l'enseignement de la littérature : civilité contre esprit critique, sens commun contre autonomie de jugement, matière axiologique contre procédés formels, leçon civique contre dénonciation idéologique, etc.

La didactique de la littérature n'est pas épargnée, si l'on en croit Jean-Louis Dufays (2006), puisqu'elle se divise elle-même en «deux grands paradigmes» axés respectivement sur la transmission d'un patrimoine et sur la formation d'un savoir-lire ajusté aux exigences du discours littéraire. Cette polarisation les incite chacun à se justifier par rapport à ce que l'autre camp présente comme sa valeur ajoutée. D'un côté, on avance cette idée que l'acquisition d'un savoir humaniste par la littérature peut se prévaloir depuis peu d'un regain de travaux en histoire littéraire et culturelle, et notamment sur la transposition didactique de certaines notions comme la périodisation, la canonisation ou la filiation formelle ; on souligne qu'il existe désormais un savoir historicisé sur la littérature qui pourrait devenir, à sa manière, aussi pleinement heuristique que la poétique ou l'analyse de discours³, et susceptible d'asseoir une réflexion didactique sur l'auteur d'un texte autant que sur son narrateur, sur l'intentionnalité esthétique d'une

³ Voir Fraisse (2005). Pour une esquisse de transposition didactique, voir Chaperon & Reichler (2000).

œuvre autant que sur ses réceptions multiples et sur le devenir historique des formes autant que sur leur typologie. De l'autre, en réponse aux suspensions des humanistes qui constituent sa mauvaise conscience, l'approche par la «lecture littéraire», si souvent invoquée aujourd'hui par les didacticiens, argue que la capacité à appréhender la densité de sens de textes complexes, dont la littérature est le cas-limite, est une ressource majeure dans la formation à la citoyenneté. Elle se défend ainsi de n'être qu'un savoir sur la littérature en se présentant également sous les dehors d'un savoir par la littérature. L'enseignement littéraire, une fois avalisé le «tournant discursif»⁴ du savoir de référence sur la littérature, devient à son tour une initiation à la vie en société et à l'inscription modérée de soi dans une communauté interprétative quelconque (sociale, politique, religieuse, etc.).

L'opposition entre un savoir sur la littérature et un savoir par la littérature, si elle structure effectivement les controverses publiques forcément simplifiées par leur mise en spectacle, ne suffit donc pas à caractériser les polarisations internes au domaine de la didactique. Elle aide toutefois à repérer deux points de divergence entre les paradigmes mentionnés par Jean-Louis Dufays : tout d'abord, leur référence à des «savoirs savants» différents sur la littérature, la poétique des genres et l'histoire littéraire, dont la concurrence, pour atténuée qu'elle soit aujourd'hui, n'en hérite pas moins de trente ans de luttes sans merci, avec ce que cela suppose de théorisations exclusives, donc d'objets incompatibles, et ce que cela implique pour qui voudrait en opérer la transposition didactique *synthétique* ; la justification de l'enseignement littéraire, ensuite, à l'aune de «grandeurs» incommensurables de la littérature, soit cette idée humaniste d'une exemplarité civique des chefs-d'œuvre et cette autre idée selon laquelle les différentes facettes de la littérarité exploiteraient chacune, de manière paroxystique, les ressources potentielles de toute production discursive.

Du point de vue des savoirs de référence à transposer, la didactique de la littérature se heurte donc à l'histoire conflictuelle des études littéraires et aux clivages théoriques de cette discipline académique. On peut en pointer un dernier faisceau de répercussions sur la formation des enseignants : cette lutte entre des approches concurrentes a été scandée par des retournements de fortune et des modes successives qui ont pesé sur les cursus des futurs enseignants, si bien que cohabitent aujourd'hui dans les établissements des anciens étudiants biberonnés à la «nouvelle critique» et des diplômés fraîchement émoulus pour qui, au choix, la contextualisation historique est le préalable de l'interprétation des textes ou alors la littérature représente une catégorie comme une autre dans l'ordre du discours. Cette difficulté ne distingue certes pas la didactique de la littérature de la didactique des scien-

⁴ Voir Maingueneau (2002).

ces exactes, par exemple, et il suffit de songer aux débats soulevés, au cours des années 1960-1970, par l'arrivée des mathématiques modernes dans l'enseignement pour se convaincre de ce que, dans cette discipline également, l'approche du collectif Bourbaki n'épuisait pas l'éventail des «savoirs savants» offerts à la transposition didactique. Mais la didactique de la littérature cherche à se définir actuellement dans une période marquée, dans les études littéraires, par une très grande perplexité théorique. Cela comporte un danger, celui de détacher l'élaboration des objets à enseigner de celle des objets de savoir, jugée trop controversée, et de fonder la didactique sur cette autonomie, que ses praticiens n'ont d'ailleurs jamais souhaitée, d'une réflexion sur des séquences et des modes d'évaluation indifférente aux contenus à transmettre. Mais c'est surtout une chance pour les didacticiens, parce qu'ils n'ont pas à s'inféoder à un paradigme rigide et parce qu'ils peuvent élaborer des dispositifs «œcuméniques» aptes à répondre aux attentes variées des enseignants de générations différentes. Plus encore, cette marge de manœuvre les rend peut-être à même, comme le suggère Luc Fraisse, d'éviter certaines crispations intellectuelles dues aux routines savantes d'interprétation :

« L'analyse des pratiques d'enseignement n'a pas pour but premier, ni même second, d'édifier une théorie de la littérature, ou même de faire avancer directement la recherche littéraire. Il arrive toutefois de loin en loin qu'elle se trouve le seul lieu, et c'est paradoxal, où certains concepts théoriques, et dès lors opératoires pour la recherche, puissent être mis en évidence. »
(Fraisse, 2005, 165)

On ne saurait plus chaleureusement inviter les didacticiens à faire davantage preuve d'audace théorique.

2. LE FANTOME EPISTEMOLOGIQUE DE LA «LECTURE ORDINAIRE»

Les camps que je viens de distinguer se sont manifestés en France lors d'une réforme de l'enseignement qui cherchait à répondre, il y a une dizaine d'années, au diagnostic d'une transformation des publics et des attentes scolaires qui vaut sans doute pour toute l'Europe. Pour faire face à l'afflux toujours plus massif d'élèves aux bagages culturels fortement disparates, parer à leur désaffection pour les filières littéraires et répondre aux besoins de certains milieux professionnels confrontés aux exigences de la globalisation, de nouvelles priorités ont été assignées à la formation, et notamment à l'enseignement de la littérature⁵. La littérature s'est inscrite dans une défini-

⁵ Voir Aron & Viala (2005), p. 82-90.

tion transversale des compétences à acquérir, et sa reformulation didactique a trouvé, dans l'accent mis par la plupart des didacticiens sur l'activité interprétative des récepteurs, une manière élégante de combiner la familiarisation avec des textes littéraires et l'exercice d'une faculté interprétative applicable à d'autres genres de discours.

De nombreux travaux se penchent aujourd'hui sur la «lecture littéraire»⁶ et proposent de concevoir, à la suite d'Umberto Eco et de Michel Picard, voire de Hans Robert Jauss, l'accès à la littérarité des textes comme l'éloignement progressif d'une forme jugée ordinaire ou naïve de lecture. Celle-ci se caractériserait par les traits suivants, si l'on résume ce qu'il en est généralement donné à entendre à propos du roman : un intérêt prioritaire pour l'histoire racontée ou les sentiments exprimés, une identification irréflechie aux personnages et une adhésion irrépressible aux valeurs politiques ou morales qui portent l'intrigue. Et elle s'opposerait à cette conscience progressivement développée par l'élève d'une densité polyphonique, sinon réflexive, des significations assignables aux formes littéraires.

Mais les élèves entrent-ils tous en littérature, comme on dit, sur ce mode spontané d'une lecture au premier degré, c'est-à-dire littérale, créditant le référent d'une existence avérée, indifférente à la matière langagière et à la multiplicité des points de vue et des sens possibles ? Le succès de la littérature pour la jeunesse, qui met souvent l'accent sur les jeux avec le langage, à l'instar des aventures du prince de Motordu écrites par Pef, semble témoigner du contraire. D'où vient donc cette notion de «lecture ordinaire» si souvent invoquée en didactique de la littérature ? C'est l'ultime avatar du rapport à la littérature que l'on a prêté aux femmes durant les XVIIIe et XIXe siècles, puis aux classes populaires au siècle dernier : une lecture qui a toujours été dénoncée comme trop affective et surtout trop lourde d'effets psychologiques (sentimentalisme, bovarysme, embrigadement idéologique, etc.) ou physiques (perte de poids, pleurs, apathie ou surexcitation hystérique, etc.) pour être tolérée sans réserves dans une société qui cherchait à discipliner ces populations jugées mineures. On la transfère aujourd'hui sur les enfants et les adolescents. Rien de plus normal, si l'on associe la scolarisation à la normalisation de leurs affects et de leur imaginaire. En ce sens, la «lecture ordinaire» n'est que la définition, en creux et en bloc, de toutes les pratiques qui ne sont pas conformes à la lecture sérieuse que l'on demande à l'école d'inculquer. Rien de plus discutabile, en revanche, si l'on se soucie d'ajuster la didactique de la littérature aux façons de lire effectives des élèves.

Les didacticiens, sur ce point, gagneraient à relire les travaux sociologiques qui attirent depuis plus de vingt ans l'attention tant sur les difficultés pro-

⁶ Voir l'ouvrage séminal de Dufays, Gemenne & Ledur (2005, 1^{ère} éd. 1996) ; ainsi que Dufays, Gemenne, Ledur (1996).

pres à la théorisation des pratiques que sur les modalités très variées de la dépossession culturelle. Dès l'*Esquisse d'une théorie de la pratique*, paru en 1972, puis de façon magistrale dans *Le sens pratique*, huit ans plus tard, Pierre Bourdieu a en effet dénoncé le sophisme qui consiste à confondre la logique des conduites et la logique de leur interprétation savante. Cette confusion résulte de ce qu'il a nommé en 1997, dans ses *Méditations pascaliennes*, une «disposition scolastique» à prendre le modèle de la réalité pour la réalité elle-même. Or la «lecture ordinaire» est un artefact de cet ordre, et empreint d'un tel épistémocentrisme : elle est l'inverse *logique* de ce que les chercheurs des études littéraires et les didacticiens parviennent à théoriser de leurs propres pratiques professionnelles de lecture. Bref, un fantôme théorique. Et c'est d'autant plus préjudiciable pour la didactique de la littérature que de nombreuses recherches en sociologie de la culture ont souligné, dès le début des années 1980, la diversité inouïe des façons de n'être pas cultivés, lettrés, mélomanes ou spectateurs à la manière des classes dominantes. La notion de «lecture ordinaire» agrège ainsi et dissuade d'interroger la variété des «usages faibles»⁷ des textes littéraires que font des élèves socialisés dans des entourages aux univers culturels parfois très éloignés.

Si la lecture ordinaire ou naïve définie par les didacticiens est le préalable de leur conception de la formation littéraire, il leur revient donc de s'assurer que les élèves la mettent en pratique. Ou, pour le dire autrement, peut-être la didactique de la littérature devrait-elle, ainsi que le suggère Geneviève Mathis, penser à favoriser également l'apprentissage de cette «naïveté» de lecture *en amont* :

« La question est de savoir si la lecture dite *naïve*, fondée sur le réglage de l'identification et de la distance du lecteur, a besoin d'initiation. Si oui, la prise en charge de la subjectivité obligera à faire appel à des moyens didactiques qui dépassent la simple rationalité et à utiliser autrement les outils méthodologiques existants. [...] Le problème didactique est de savoir si l'on peut se permettre d'inculquer la distinction entre personne et personnage, qui entrave l'identification, à des élèves qui ne sont pas encore d'assez bons lecteurs pour être les bienheureuses victimes de [l']illusion [référentielle]. » (Mathis, 2001, 83-84)

Cette remarque appellerait des réflexions plus générales sur le postulat didactique de l'assimilation de tout enseignement à la transmission presque exclusive d'un *savoir* : non pas parce que l'on supposerait, en l'occurrence, que la littérature n'a pas à être réduite à un objet enseignable défini, sous prétexte que cette opération nierait ses dimensions symboliques ou émotionnelles (on grammaticalise bien la langue pour la donner à apprendre, en

⁷ Selon l'expression de Jean-Claude Passeron à propos des arts visuels (2006).

faisant l'impasse sur des registres langagiers sans lesquels des groupes sociaux entiers sont en peine de se représenter leurs émotions, voire même leurs idées), mais parce que l'accès à la «lecture ordinaire» s'accompagne aussi de la découverte d'un certain *plaisir* de lire dont la didactique de la littérature pourrait tâcher de favoriser l'acquisition et la consolidation. Peut-on rationaliser la transmission d'un désir de littérature ? Y a-t-il un savoir-faire de la jouissance des textes que l'on pourrait protocolariser ? Il suffit, je crois, de rappeler que le simple plaisir de s'identifier à un prince ou à une princesse, d'avoir peur du grand méchant loup ou de dévorer *Harry Potter* ou Tolkien ne peut être considéré comme un invariant anthropologique qu'au prix d'une simplification des pratiques effectives de lecture, d'autant plus regrettable qu'elle entrave l'acquisition partagée de tout savoir sur la littérature.

Un tel intérêt de la didactique pour ce qui ne relève pas de la transmission d'un savoir ne menace-t-elle pas, comme le craint Karl Canvat (1999), de conduire la culture scolaire à s'immiscer jusque dans le quant-à-soi le plus privé des élèves ? Ne doit-on pas restreindre les ambitions de l'éducation publique, de façon à éviter cette forme de violence symbolique qui consiste à dicter aux élèves comment discipliner leur intimité et qui, paradoxalement, annihilerait la part libératrice que prend parfois la littérature dans la construction de soi⁸ ? Sans doute, si la préoccupation sociologique de tenir compte des dispositions culturelles diversifiées des élèves mène à un hédonisme sans visée éducative, ou à l'imposition d'une norme homogène de jouissance littéraire. Mais l'on peut aussi imaginer, sans en faire la visée exclusive de l'enseignement de la littérature, une imbrication moins intrusive des usages scolaires et intimes des plaisirs de lecture, qui reposerait sur un ensemble de pratiques d'enseignement à dominante plutôt affective qu'intellectuelle, spontanée que réfléchie (jeu de rôles, performance théâtrale, cercle de lecture, etc.) ou d'abord soucieuses d'explicitier et de problématiser les habitudes extra-scolaires des élèves *et* des enseignants (que deviennent les livres que j'ai lus à l'école ? comment ai-je constitué ma bibliothèque personnelle ? quelle part y prennent les textes écrits en français ? etc.).

3. ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET FORMATION DES INDIVIDUS

Une troisième impasse de la didactique de la littérature tient, me semble-t-il, à ce qu'elle assigne à l'enseignement littéraire les objectifs d'une formation à la citoyenneté que d'autres disciplines scolaires pourraient tout aussi

⁸ Voir Petit (2002).

bien prendre en charge. Comme le déclare Gérard Langlade dans un article par ailleurs remarquable :

« la littérature permet à chacun de se sentir plus proche de sa propre histoire, d'accéder à une identité tout en acceptant l'altérité, de socialiser des différences et de renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté. »
(Langlade, 2001, 59)

Ou, selon Jean-Louis Dufays :

« étudier l'enseignement de la littérature, c'est se soucier de la transmission et de l'appropriation de savoirs et d'habiletés à haute valeur cognitive, esthétique, éthique et politique, qui sont généralement perçus comme la quintessence du langage et de la culture. » (Dufays, 2001, 10)

ce qu'il développe ailleurs dans les termes suivants :

« le rapport à la littérature active de manière maximale les opérations et les codes susceptibles d'intervenir dans toute lecture. » (Dufays et al., 2005, 11)

En dépit des différences que l'on peut observer entre les conceptions didactiques de Langlade et Dufays, ces deux auteurs partagent néanmoins cette conviction que la fréquentation de la littérature forme l'élève (i) à s'intégrer dans une communauté (ii) quelconque (iii) de façon modérée et tolérante. Ces trois points renvoient à une conception patrimoniale de l'enseignement littéraire prônant la cohésion sociale par l'intériorisation de références symboliques communes, mais édulcorée sur son versant normatif (on ne présume plus la prééminence de la nation ou du christianisme) et consciente de la relativité culturelle des collectivités. Bref, l'enseignement littéraire prépare l'élève à la citoyenneté post-moderne et multiculturelle. Il vise en somme à en faire celui que Richard Rorty (1993) a loué sous les traits de l'ironiste libéral.

Sans s'arrêter sur le caractère bien-pensant d'une telle ambition, que tant de textes littéraires condamneraient après Dante à l'enfer des tièdes, parce qu'elle incite à les cantonner dans le registre le plus consensuel de leurs effets esthétiques, on peut s'interroger sur les conséquences *didactiques* de l'assignation de l'enseignement littéraire à un tel idéal civique. Quelle part l'apprentissage d'un savoir relatif à la littérature prend-il dans cette formation à la citoyenneté multiculturelle ? L'enseignement littéraire apparaît le plus souvent comme le lieu d'une problématisation paroxystique de la diversité des points de vue et de la polyphonie des cultures. Il prolonge l'exercice de dissertation, qui consiste à échafauder un espace argumentatif multipolaire, vers le comble littéraire d'une sorte de vertige réflexif du sens. Il rejoint l'histoire dans son travail de « dénaturalisation » des évidences du

présent. Il intensifie donc à sa manière l'acquisition de compétences interprétatives et de dispositions éthiques que d'autres enseignements prennent par ailleurs en charge. Mais qu'en est-il de ce que la fréquentation des textes littéraires en classe vise, *en tant que telle*, à susciter chez l'élève ? S'agit-il, précisément, de ce passage à la limite de la relativité des significations ? D'un usage de l'imagination que n'activent ni l'histoire, ni la dissertation ? Les liens que cette familiarité tisse entre les élèves et avec l'enseignant ont-ils une dimension particulière qu'aucune autre activité scolaire ne déploie ?

On peut tenter de répondre à ces questions redoutables par un autre biais. Au lieu de situer le point de fuite de l'enseignement littéraire dans une conception globale de la formation scolaire, il convient peut-être de le rapprocher un peu de l'objet propre à la didactique de la littérature. Écartons d'emblée l'idée selon laquelle l'école devrait produire des écrivains : des cours de *creative writing* s'en chargent désormais au niveau universitaire. Elle doit alors se soucier de former des lecteurs. Mais sur le modèle de quel savoir-lire ?

Je conclurai en distinguant trois types de lecteur aux savoirs distincts, mais complémentaires. Le premier s'apparente à cette catégorie bibliométrique du «fort lecteur» dont les individus lisent entre dix et vingt livres par an, selon que l'on se calque sur les statistiques de l'édition française, allemande ou espagnole. Imaginons un fort lecteur spécifiquement littéraire : quelle sorte de savoir engage-t-il dans son rapport à la littérature ? Il sait reconnaître ses préférences personnelles. Il sait choisir, dans l'offre pléthorique des rentrées littéraires toujours plus fréquentes et des bibliothèques publiques, ces textes qui, en satisfaisant presque à tout coup son désir de littérature, *quel qu'il soit*, le ravivent d'autant. Il ne sait pas forcément dire pourquoi il aime tel ou tel genre littéraire, tel ou tel auteur, mais il désignera sans hésiter ce qu'il veut lire. Le deuxième type de lecteur est plus familier : c'est le critique littéraire de presse. Lui sait non seulement reconnaître ses préférences de lecture, mais il sait en outre les justifier de manière argumentée. On ne lui demande pas d'être impartial, ni magnanime, mais de motiver ses éloges et ses blâmes, *quels qu'ils soient*. Le dernier type est celui du chercheur spécialisé dans les études littéraires. Son savoir ne débouche pas sur un jugement motivé par ses goûts personnels, mais sur une compréhension des sens multiples attachés ou assignables à un texte. Et cette compréhension s'accompagne, de sa part, d'un effort de relativisation de ses préférences propres.

Cette gradation des savoirs relatifs à la littérature est très sommaire, j'en conviens. Mais elle n'en demeure pas moins éclairante par sa simplicité même : elle souligne le degré variable de théorisation des pratiques de lecture, tout en accordant une légitimité au *sens pratique* d'un fort lecteur ;

elle se passe de toute définition normative de la littérature, en déléguant l'autorité de son évaluation à ceux qui la lisent ; elle ne fixe pas les normes esthétiques ou morales du bien lire ; elle dessine une progression dans l'acquisition d'un savoir relatif à la littérature qui ne fait pas l'impasse sur les préférences de l'élève (pour ne pas mentionner ici celles de l'enseignant) et qui se soucie de sa motivation à lire ; elle rejoint enfin, par un cheminement spécifiquement littéraire, l'injonction scolaire à devenir un citoyen assumant ses convictions, apte à les défendre par des arguments et conscient de ne pas détenir une vérité ultime qu'il pourrait imposer aux autres par la violence. Plus encore, on peut se laisser aller à rêver qu'une telle conception de l'apprentissage, parce qu'elle ne reconduirait pas la hiérarchisation sociale des genres littéraires et des modes de lecture, contribuerait à diminuer le double danger auquel s'expose tout enseignement de la littérature : l'indifférence et l'intimidation. Mais les didacticiens sont de ce point de vue logés à la même enseigne que les écrivains : on ne fait pas de la bonne didactique avec de bons sentiments.

Il n'en reste pas moins que cet horizon des préférences de l'élève, même s'il n'est qu'une idée régulatrice sans effet sur les règlements, dissuade de concevoir la transposition didactique comme l'inculcation progressive des routines interprétatives des chercheurs professionnels : si, dès les premières années de scolarité, l'objectif est d'exercer les enfants à savoir appliquer *Figures III* de Gérard Genette à d'autres textes que ceux de Proust ou de classer toute œuvre dans son mouvement historique avant même de l'avoir lue, on comprend l'insatisfaction si souvent exprimée des enseignants et des élèves condamnés en classe à répéter et à réapprendre sans cesse la différence entre l'auteur et le narrateur, l'histoire et le récit, le temps et le mode, ou le catalogue des -ismes censés scandier l'histoire littéraire. On tombe alors sur ce paradoxe énoncé par Langlade :

« la nécessaire acquisition de savoirs sur les textes risque d'éloigner les élèves des expériences de lecture littéraire que ces mêmes savoirs ont pour vocation de servir. » (Langlade, 2000, 155)

Écoutons Stéphane, 30 ans, formation d'ingénieur, interrogé par l'équipe de Bernard Lahire :

« j'arrivais pas à l'école, quand on voulait nous faire lire les Zola, les Hugo, tout ça, je les lisais jamais quoi. Le bouquin que j'avais aimé, c'était Mau-passant donc, mais sinon je ne lis pas de littérature classique »
(Lahire, 2004, 574)

Ou Olivier, ouvrier issu des classes populaires, 49 ans, ancien alcoolique à qui son psychiatre a conseillé de lire *Madame Bovary* :

« Le plus beau bouquin que je crois que j'ai lu [...], une lecture qui paraît tout à fait désuète et banale. » (Lahire, 2004, 367)

S'ils avaient appris à l'école à reconnaître leurs préférences littéraires, et à ne pas ramener toute la littérature à une manière de lire qu'ils pensent être éloignée de celle qui les pousse par ailleurs à dévorer Guy des Cars, Bernard Clavel ou Pierre Bellemare, ces deux enquêtés auraient peut-être compris que ce qu'ils ont aimé dans Maupassant ou Flaubert ne s'épuise pas dans leur œuvre, et que d'autres textes tout aussi «classiques», «désuets» et «banals» de la littérature auraient pu leur procurer la même satisfaction et le même sentiment de «beauté». Ils auraient envisagé la lecture des œuvres légitimes autrement que comme une contrainte, et leur plaisir à lire l'une d'entre elles autrement que comme une exception. Le défi de l'enseignement littéraire ne consiste donc pas tant à faire lire la littérature d'une manière qu'on présente comme la plus à même de dévoiler la complexité des textes, qu'à convaincre les élèves de lui ménager une place dans leur univers culturel, aux côtés des séries télévisées, des chansons de variété et des jeux vidéo. On peut ensuite avoir confiance dans la capacité des œuvres littéraires à s'immiscer entre *Sex and the City*, les *Experts*, les paroles de Yelle ou Cali, *Grand Theft Auto* et *Warcraft*.

©Jérôme David (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF (coll. «Que sais-je ?»).
- BOGDAL, K.-M. & KORTE, H. (éds) (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München : Deutscher Taschenbuchverlag.
- CANVAT, K. (1999). «Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature. Enjeux, finalités, articulations», in P. Demongin & J.-F. Massol (éds) : *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : Centre régional de documentation de l'académie de Grenoble, p. 15-28.
- CHAPERON, D. & REICHLER, C. (2000). «L'expérience et son traitement dans la science et dans la fiction au XVIIIe siècle». *Pratiques* 107-108, p. 35-54.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.

- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005, 1^{ère} éd. 1996). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- DUFAYS, J.-L. (2001). «Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires». *Enjeux* 51-52, p. 7-29.
- DUFAYS, J.-L. (2006). «La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues* 32, p. 79-101.
- FRAISSE, L. (2005). «La perspective de l’histoire littéraire dans l’enseignement secondaire». *Revue d’Histoire Littéraire de la France* 1, vol. 105, p. 161-187.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- LANGLADE, G. (2000). «Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants», in M.-J. Fontanier et G. Langlade (éds) : *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave, p. 155-169.
- LANGLADE, G. (2001). «Et le sujet lecteur dans tout ça ?». *Enjeux* 51-52, p. 53-62.
- MAINGUENEAU, D. (2002). «Linguistique et littérature : le tournant discursif ». *Vox poetica* (en ligne : <http://www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html>).
- MATHIS, G. (2001). «Le réglage de la distance dans la lecture littéraire : catharsis et identification esthétique». *Enjeux* 51-52, p. 83-92.
- PASSERON, J.-C. (2006, 1^{ère} éd. 1991). «L’usage faible des images. Enquêtes sur la réception de la peinture», in J.-C. Passeron : *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l’argumentation*. Paris : Albin Michel, p. 399-442.
- PETIT, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- RICHARD, S. (2006). «L’analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d’une approche mixte». *Recherches qualitatives* 1, vol. 26, p. 181-207.
- RORTY, R. (1993, 1^{ère} éd. 1989). *Contingence, ironie et solidarité*. Traduit de l’américain par P.-E. Dauzat, Paris : Armand Colin.
- SHOWALTER, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing.

