

Un dictionnaire de didactique de la littérature

Sous la direction de Nathalie Brillant Rannou,
François Le Goff, Marie-José Fourtanier
et Jean-François Massol



HONORÉ CHAMPION
PARIS

L'enseignement de la littérature peut passer pour une pratique multiséculaire et nourrie de traditions. Mais c'est depuis trente ans seulement que son histoire mouvementée s'est inscrite dans des recherches relevant des didactiques disciplinaires et s'appliquant à en cerner les enjeux et les spécificités. Une grande variété d'approches et de références s'en dégage mais, de rencontres en colloques, d'ouvrages en articles, des notions communes se sont constituées sans que l'héritage théorique qu'elles véhiculent ne soit toujours explicité. Voilà pourquoi il apparaît important de disposer d'un bilan synthétique de ces travaux sous la forme d'un dictionnaire, utile à la clarification des sources conceptuelles et à la transmission des acquis au monde enseignant, aux étudiants, ainsi qu'aux nouveaux chercheurs.

Nathalie Brillant Ramnou enseigne à l'Université Rennes 2, François Le Goff enseigne à l'INSPE-Université Jean-Jaurès de Toulouse, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol sont professeurs émérites en langue et littérature françaises et didactique de la littérature.



anarchique ou entièrement relativiste ne se réalisera jamais, car dans le cas où une interprétation marginale ou excentrique se fraie un chemin jusqu'au centre, elle prend simplement sa place dans un nouveau réalignement où d'autres interprétations occupent la position d'excentricité» (Fish, 2007 : 80). L'activité interprétative du lecteur est contrainte, de fait, par les institutions (dont l'institution littéraire) qui proposent des catégories de compréhension avec lesquelles le lecteur agit. Ainsi Fish ne reconnaît aucune autonomie ni au texte ni au lecteur, ce qui d'un point de vue didactique est particulièrement heuristique pour penser les contraintes de l'activité du sujet didactique (assujetti à une situation de lecture) quand il est pensé comme un sujet lecteur. C'est d'autant plus intéressant que Fish théorise son approche des communautés interprétatives à partir d'expériences menées avec ses étudiants qui se trouvent de fait dans une situation sociale singulière d'enseignement et d'apprentissage.

On notera, toutefois, que Fish n'a jamais explicité comment les structures de contraintes de chaque communauté interprétative se construisent. Les travaux en didactique de la littérature s'y référant ne se sont pas non plus attardés sur cette question pourtant essentielle si l'on veut, à un moment, analyser la classe de littérature, les discours qui s'y produisent et les réceptions qui s'y construisent comme une communauté interprétative et discursive.

Ana DIAS-CHIARUTTINI

BELTRAMI, Dominique, QUET, François, RÉMOND, Martine, RUFFIER, Josyane, *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, coll. «Mosaïques», 2004; ECO, Umberto, *Interprétation et surinterprétation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004; ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, [1972], Paris, Mardaga, 1985; FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire*, [1980], Paris, Les prairies ordinaires, 2007; TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001; TAUVERON, Catherine, «La lecture comme jeu, à l'école aussi», dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, éd. C. Tauveron, CRDP de Versailles, 2004, p. 32-40.

Mots-clés : Cercle de lecture – Comité de lecture – Dispositifs didactiques. – Sujet lecteur – Théorie de la réception

DISTANCIATION

Avant d'être réinvestie par la didactique de la littérature, la notion de distanciation a connu au moins six développements théoriques distincts.

1. Dans le domaine de la dramaturgie, B. Brecht désigne par le mot *Verfremdungseffekt* (1948) un principe propre au théâtre épique qu'il

appelle de ses vœux : à l'opposé du comédien classique ou aristotélécien, l'acteur épique recourt à différents procédés (références à des questions sociales, adresses au spectateur, songes, transformations...) qui empêchent qu'on l'identifie à son personnage et brisent l'illusion représentationnelle, permettant par là une prise de conscience politique du spectateur.

2. Passant du discours théâtral à la réception des fictions, K. Stierle (1979) fait de la mise à distance des référents fictionnels l'opération de base de la réception «pseudo-référentielle», qu'il oppose à la réception «quasi pragmatique», au cours de laquelle lesdits référents sont confondus avec ceux du monde réel.

3. Dans une perspective similaire, C. Lafarge (1983), en s'inspirant de Bourdieu, parle de «mise à distance» pour désigner l'attitude critique par laquelle le lecteur de fictions renonce à la «participation» naïve qui le soumet aux pouvoirs du récit pour mobiliser sa faculté de juger et s'atteler à un travail de comparaison et de classement. Selon ce théoricien de la valeur littéraire, caractérisée par l'apologie de l'effort, de la conquête et par le refus de la lecture «ordinaire», la distanciation fonde ainsi la lecture «légitime» ou «dominante».

4. Dans *La lecture comme jeu*, M. Picard désigne à son tour par les termes de «recul» ou de «distanciation interprétative» ou «appréciative» (1986 : 209) le jeu par rapport à soi-même qu'adopte tout lecteur, lorsqu'il choisit de résister à l'usage ordinaire de la lecture. La distanciation définit ainsi l'instance lectorale du *lectant*, mais, pour Picard, celle-ci ne présente d'intérêt que si elle est mobilisée dans un mouvement dialectique, dans un dédoublement avec le *liseur* (instance sensorielle) et le *lu* (instance fantasmatique) qui amène à percevoir le texte comme un espace de tensions et d'ambivalences ludiques.

5. Dans le prolongement de Picard, J.-L. Dufays (1994/2010) centre sa réflexion sur le va-et-vient dialectique entre la participation du lecteur et la distanciation par rapport au texte, qui va de pair avec la dénonciation des stéréotypes ou des clichés qu'on y décèle : dès l'instant où une œuvre est mise à distance, ses contenus perdent leur fonction référentielle pour devenir perceptibles en termes de procédés, de trucs et de ficelles. La distanciation privilégie ainsi la *sémiosis* du texte, sa nature construite, sa fonction «poétique» et esthétique. Selon Dufays, mettre le texte à distance, c'est le «dépragmatiser» pour lui conférer une portée fictionnelle et transtextuelle, voire autoréférentielle.

6. Dans une autre tradition, celle de l'herméneutique philosophique, P. Ricœur considère le texte littéraire comme le médium privilégié de

la compréhension humaine, dans la mesure où il est « le paradigme de la distanciation dans la communication » et qu'à ce titre il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance » (1986 : 114). La médiation par le texte permet ainsi de renouveler le concept herméneutique de distanciation – d'aliénante, elle devient créatrice – car elle permet d'incorporer « le moment critique, ou critique des idéologies » (*ibid.* : 57). Ainsi, la distanciation de soi-à-soi, intérieure à l'appropriation du texte, constitue le moment critique de la compréhension de soi.

Cette notion de distanciation a fait l'objet d'une didactisation parallèlement à celle de lecture littéraire (Picard), notamment par Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2015). Dans leur livre *Pour une lecture littéraire*, sur les neuf ensembles de pistes didactiques présentés, quatre sont axés sur la mise à distance des contenus textuels. Comme chez Picard, ces activités sont préconisées au même titre que celles qui relèvent de la participation, sans hiérarchisation.

Dans les premiers travaux d'A. Rouxel, la distanciation est davantage présentée comme une visée prioritaire d'une lecture littéraire attentive aux jeux de l'ironie et de la polysémie du texte (Rouxel, 1996), que dans ses travaux ultérieurs centrés sur l'activité du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004). À ce titre, la distanciation comme mise à distance du texte entre en tension avec l'investissement subjectif du lecteur.

M. Sauvaire (2013) propose de réinvestir didactiquement l'approche herméneutique de Ricœur pour élargir la portée du concept de distanciation. La distanciation, considérée comme le moment critique de la compréhension de soi, excède la seule mise à distance du texte et doit aussi comprendre le retour réflexif sur soi-même comme lecteur. Cet élargissement permet d'inclure la mise à distance du texte dans un processus réflexif plus large de compréhension de soi et d'autrui comme sujets lecteurs. L'explicitation par les élèves de leurs parcours interprétatifs, à l'oral et à l'écrit, s'en trouve valorisée.

B. Kervyn (2009) s'empare quant à elle du « processus de distanciation » pour le « déplier » et l'« opérationnaliser », au service de la didactique de l'écriture littéraire à l'école primaire. S'appuyant sur les enjeux attribués au processus dans différentes disciplines, cette auteure analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage de la poésie au cycle 3 pour distinguer sept opérations de distanciation qui seraient inhérentes au processus scriptural et qui constitueraient autant de voies pour faire accéder les élèves à une écriture littéraire secondarisée.

Entre programmes officiels et recherches en didactique de la littérature, la distanciation a connu au cours des trente dernières années trois fortunes très différentes. À l'époque où prévalait la « lecture méthodique » inspirée de la « coopération interprétative » d'Eco, elle constituait l'idéal de toute lecture littéraire; elle continue d'ailleurs aujourd'hui à inspirer les recommandations officielles relatives à la lecture analytique en France. Au cours des années 1990, elle a perdu de sa prévalence pour devenir une des deux postures ou instances qu'il s'agissait de mettre en tension dans une approche dialogique de la lecture littéraire. À ce moment, les débats confrontaient des conceptions étapistes (qui valorisent la distanciation comme une lecture seconde corrigeant la première lecture participative) et des conceptions dialectiques qui refusaient de hiérarchiser les modes de réception. Après 2004, la distanciation est battue en brèche par le courant axé sur le « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade) qui accorde désormais la priorité à l'activité fictionnalisante du lecteur et aux différents dispositifs de l'imaginaire. Pour certains, cette troisième phase tend à minorer les enjeux didactiques de la distanciation, pour d'autres, elle soulève une nouvelle tension entre conception de la distanciation comme mise à distance de l'objet (texte) et mise à distance réflexive du sujet (lecteur). Un quatrième temps semble s'ouvrir avec les travaux de M. Sauvaire (2013), qui s'est attachée à intégrer les processus de distanciation – tant ceux qui concernent les éléments du texte que ceux qui concernent la réflexivité du lecteur – dans l'activité singulière du « sujet lecteur ». De nombreuses questions demeurent néanmoins concernant les formes que cette activité peut prendre en classe et les textes qu'elle est susceptible de produire.

Marion SAUVAIRE, Jean-Louis DUFAYS

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique [1996]. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd, 2015; KERVYN, Bernadette, « Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire », dans *Repères*, n° 40, *Écrire avec, sur, de la littérature*, 2009, p. 155-174; PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986; RICŒUR, Paul, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986; SAUVAIRE, Marion, *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?*, Thèse de doctorat, Universités de Toulouse-Le Mirail et Laval, 2013, <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>.

Mots-clés: Appropriation – Lecture littéraire – Réflexivité – Stéréotypes – Théorie de la réception