



Savoir et Faire en Français

Enseigner la littérature

Enseigner la littérature

Présentation

Marie-José Fourtanier

Gérard Langlade

ave/CRDP Midi-Pyrénées

Delagrave

CC

Les diverses communications réunies dans cet ouvrage s'inscrivent dans la problématique générale de la lecture des textes littéraires à l'école, au collège et au lycée. Elles s'intéressent aux finalités, aux conditions, aux instruments et aux démarches liés aux pratiques scolaires de la littérature. C'est dire qu'elles fournissent de solides fondements à la mise en œuvre des nouveaux programmes dans le second degré et, au-delà, à la refondation du français comme discipline.

Le volume est organisé autour de quatre objectifs majeurs :

- Montrer la diversité et la complémentarité des approches actuelles des textes littéraires, notamment générique, typologique et topologique.
- Faire le bilan des théories du texte et du discours que mobilise la réflexion scientifique et didactique sur la lecture littéraire.
- Dresser l'inventaire des savoirs et des compétences qui rendent possible la lecture des textes littéraires et pour lesquels il importe d'établir des procédures de didactisation.
- Mettre en évidence, à travers l'analyse de pratiques de classe et de manuels de divers niveaux, les enjeux fondamentaux de l'enseignement de la littérature aujourd'hui.

Parce qu'il offre un panorama complet des recherches actuelles en didactique de la littérature, cet ensemble constitue un ouvrage de référence pour l'étudiant en lettres, le préparataire à un concours de recrutement d'enseignants ainsi que pour tout professeur de français.

Actes du Colloque

*Enjeux didactiques des théories du texte
dans l'enseignement du français*

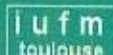
IUFM Midi-Pyrénées

Prix : 160 F
24,39 Euros

ISBN : 2-206-08321-3



Midi-Pyrénées
: 2-86565-276-9
f.: 31000K09



La lecture littéraire au lycée : Quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ?

Jean-Louis DUFAYS, *université de Louvain-la-Neuve, Belgique*

INTRODUCTION

Il est de bon ton de commencer un exposé sur l'enseignement de la littérature ou de la lecture littéraire en évoquant la crise que traverserait cet enseignement depuis une trentaine d'années. Mais le mot « crise » implique, me semble-t-il, une dévaluation par rapport à un âge d'or, un passé supposé meilleur. Or il n'est pas sûr du tout que la situation antérieure ait été plus heureuse pour la formation cognitive et culturelle des élèves. Ce qui est incontestable en revanche, c'est que trois problèmes complémentaires sont fortement débattus depuis la rupture épistémologique qu'ont provoquée simultanément la démocratisation massive des études, l'avènement de la culture de masse et la multiplication des nouveaux paradigmes théoriques issus des sciences humaines. Ils concernent : 1. La représentation de l'objet littéraire : que faut-il entendre aujourd'hui par « littérature » ou par « lecture littéraire » ? 2. Les valeurs et les projets relatifs à cet objet : peut-on ou doit-on enseigner cette littérature, et si oui, pourquoi ? 3. Le mode de transmission de l'objet : à supposer qu'il faille enseigner la littérature, de quelle manière s'y prendre ? Ces trois questions, qui constituaient l'armature du colloque de Louvain-la-Neuve en 1995, *La lecture littéraire en classe de français*⁽¹⁾, me paraissent interpellier directement la transposition didactique des théories du texte et de la littérature ainsi que leur présence dans la formation initiale et continuée des enseignants de français. Quoiqu'il soit exclu de faire le tour du problème en quelques pages, je me pencherai ici : 1. sur l'information théorique que reçoivent aujourd'hui les enseignants à travers les instructions officielles et les cursus de formation initiale, 2. sur les connaissances théoriques qui me paraissent s'imposer en amont de toutes les autres,

1 Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis et Ledur Dominique (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 4-6 mai 1995, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996 [Formation continuée], 381 p.*

3. sur la manière dont ces connaissances pourraient ou devraient être enseignées en formation initiale et continuée.

Précisons que la présente analyse s'inscrit dans la suite de la recherche collective que j'ai menée pendant quatre ans en compagnie de Louis Gemenne et de Dominique Ledur, et dont les résultats ont été publiés en 1996⁽¹⁾. Je précise également que si j'ai choisi de limiter mon propos à l'enseignement au lycée, ce n'est pas parce que je pense que l'enseignement de la littérature doit prioritairement ou exclusivement concerner ces élèves-là ; j'ai au contraire la conviction qu'à chaque étape de la scolarité, depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université, ce sont fondamentalement les mêmes compétences de lecture et de culture qu'il s'agit d'exercer, à des degrés de complexité progressifs. Simplement, le lycée occupe une place à part en tant que lieu où certains concepts théoriques peuvent faire l'objet non seulement d'une exploitation par l'enseignant mais aussi d'un d'enseignement explicite⁽²⁾.

LE SORT CONFÉRÉ AUX THÉORIES DU TEXTE AU LYCÉE

Dans les instructions officielles

Première question, donc : quelles sont les théories les plus présentes dans les instructions officielles ?

En France, le discours des instructions officielles par rapport aux théories du texte a déjà suffisamment été analysé par d'autres⁽³⁾ pour qu'il me soit nécessaire d'y revenir longuement ni d'en proposer ici une « lecture méthodique » (!). Je me limiterai à souligner combien ces instructions officielles se caractérisent par leur hétérogénéité. En effet, même si les auteurs ne citent jamais leurs sources (ce qu'on peut juger regrettable, car les enseignants donneraient peut-être plus de crédit à ces textes s'ils savaient sur quels écrits ils se fondent), on retrouve ici assez clairement des références à quatre grands systèmes théoriques : la rhétorique (ancienne et moderne), l'histoire littéraire (peu problématisée), la poétique et la narratologie, et la théorie de la coopération interprétative inspirée d'Eco et d'Iser. Pour l'essentiel,

1 Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis et Ledur Dominique, *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996 (Formation continuée), 303 p. Cf. aussi mon essai *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994 (Philosophie et langages), 376 p.

2 Ajoutons à cela un élément institutionnel propre à la Belgique : dans ce pays, les futurs enseignants du lycée sont les seuls à bénéficier d'une formation universitaire.

3 Voir en particulier les analyses éclairantes d'André Petitjean, de Violaine Houdart et de Raymond Michel aux Journées d'étude de Namur : *Quel enseignement de la littérature dans les pays de FLM ?* 1. *Examen comparé des textes officiels* (mai 1997) et au colloque de Metz : *Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles* (décembre 1997).

la conception du texte qui prévaut reste celle d'un texte décontextualisé, plus proche de la langue saussurienne que de la parole et du discours, et dont le caractère problématique et polysémique n'est guère évoqué, sinon dans le programme (facultatif) de terminale. Si l'ouverture aux théories de la lecture semble explicite avec la notion de « lecture méthodique », il s'agit seulement d'une théorie de l'effet dont l'origine reste située dans les structures textuelles ; le rôle de l'élève lecteur ici reste avant tout de reconnaître fidèlement, sous la conduite avisée du maître (dont on peut se demander si elle ne reste pas la clé de tout), un sens déjà là implicitement tenu pour unique. L'éclectisme des approches va donc de pair avec l'absence de contenu notionnel véritable et une certaine restriction de l'angle de vue.

Si l'on se tourne ensuite vers la Belgique, on constate que les instructions actuelles du réseau d'enseignement dit « officiel »⁽¹⁾, qui datent de 1992, se réfèrent moins à une théorie du texte proprement dite qu'à une typologie des textes teintée de considérations historiques. Si le caractère institutionnel du fait littéraire est bien évoqué comme un sujet possible de réflexion, la tonalité dominante est celle d'une conception humaniste du texte et de la lecture, mâtinée d'un éclectisme de bon aloi : les auteurs préconisent tour à tour plusieurs modalités du rapport au texte, mais sans se soucier de les articuler⁽²⁾. Le discours est tout différent du côté du réseau dit « libre » puisque le dernier programme en cours pour le 3^e degré, qui remonte à 1980, s'affiche clairement comme le prolongement des thèses théoriques de Lévi-Strauss, de Jakobson, de Benvéniste, de Barthes et de Ricardou, et n'hésite pas à reprendre tels quels certains concepts et termes de ces auteurs en citant des passages entiers de leurs travaux. Bref, nous sommes ici en plein discours structuraliste triomphant : la notion de texte se trouve diluée à l'extrême, confondue avec l'infinité des messages existants, tandis que la littérature est assimilée à un « laboratoire langagier », et parmi les modes de lectures préconisés, on retrouve la lecture selon le signifiant chère à Ricardou, la lecture plurielle de S/Z, la lecture disséminante de Derrida, la lecture psychanalytique de Lacan... excusez du

1 Pour rappel, la Belgique comporte deux grands réseaux scolaires qui gèrent chacun la moitié des écoles : le réseau officiel, qui dépend directement du ministre de l'Éducation de la Communauté française de Belgique, et le réseau libre subventionné, qui dépend pour l'essentiel de la Fédération de l'enseignement catholique.

2 Voir à ce propos l'analyse que Jean-Maurice Rosier a faite de ces instructions officielles au colloque de Metz déjà évoqué. Cet éclectisme, notons-le en passant, se retrouve à la seconde puissance dans les manuels destinés au lycée, tant en Belgique qu'en France, qui se manifestent par l'abondance des références théoriques et par le caractère très éclaté, voire atomisé de celles-ci. Un peu de rhétorique des figures, un peu de narratologie, un peu d'analyse institutionnelle, et encore et toujours un peu d'approche historique lagarde-et-richardienne, la plupart des manuels se signalent d'abord par une hétérogénéité, dont on perçoit mal les articulations et l'organisation d'ensemble.

peu !⁽¹⁾ Le cadre théorique et épistémologique est donc défini ici de manière systématique et cohérente, mais on n'échappe pas pour autant aux impasses de l'éclectisme quand on considère l'articulation qui est établie entre cet appareil théorique extrêmement rigoureux et pointu et les activités concrètes à mettre en œuvre. Illustrées tout au plus par quelques exemples, celles-ci sont, pour l'essentiel, laissées à la discrétion de l'enseignant, dont la seule obligation est de passer une fois par année dans chacune des cases d'un tableau des « projets » et d'un tableau des « objets »⁽²⁾.

On le voit, la place faite aux théories du texte et de la lecture dans les instructions officielles oscille entre le non-dit et le dogmatisme, et elle se signale à la fois par l'éclectisme et l'atomisation des références. Normal dira-t-on, le rôle des instructions officielles n'est pas de militer en faveur d'une approche, mais d'inviter à transposer didactiquement ce qui, dans différentes théories, paraît mériter de l'être. L'éclectisme serait donc en quelque sorte leur vocation et leur tâche naturelle. Je pense néanmoins qu'à vouloir « picorer » un peu dans chacune des approches théoriques qui se partagent le champ, on prend le risque grave de les dénaturer toutes et de ne permettre la bonne intégration d'aucune. Ce qui me semble faire problème dans les instructions officielles tant belges que françaises, c'est la volonté d'occulter les conflits, les divergences de logique entre les différentes approches qui sont présentées. Le devoir des instructions officielles comme des enseignants n'est-il pas pourtant d'aider les lycéens à comprendre que ce n'est pas la même chose de définir la littérature comme un système de signes, comme une institution culturelle ou comme une succession d'écoles et de courants ?

Dans la formation des enseignants

Qu'en est-il par ailleurs de la place des théories du texte dans les programmes de formation initiale des enseignants ?

En France, on dispose à ce propos d'une intéressante enquête que Françoise Ropé a publiée en 1994⁽³⁾. On y apprend que trois types d'approches dominent largement le champ de la formation initiale dans les universités : l'approche thématique plus ou moins inspirée de Bachelard (qui correspond souvent en fait à l'étude

impressionniste traditionnelle et tend sans le dire à une sorte de connivence avec le texte), les approches « plus ou moins formelles » héritées du structuralisme (avec une forte dominante des noms de Genette, de Barthes et de Todorov par rapport à ceux de Propp, de Greimas et de Bremond), et l'approche historique et sociohistorique (catégorie un peu fourre-tout qui regroupe des noms aussi différents que ceux d'Auerbach et de Girard, de Barberis et de Bakhtine) ; mais dans la plupart des cas, les trois approches sont en fait mêlées, les enseignants reconnaissant passer de l'une à l'autre constamment, de sorte à composer une « soupe » à leur manière.

Les grandes absentes sont, si l'on en croit Ropé, les approches psychanalytiques et les théories de la lecture, qu'il s'agisse des approches « internes » (textuelles, centrées sur les effets de lecture programmés par le texte) d'un Eco ou d'un Iser ou des approches « externes » (historiques, centrées sur les réceptions effectives) d'un Jauss ou d'un Chartier. J'ajouterai que n'apparaissent nulle part non plus des références à l'approche institutionnelle inspirée de Bourdieu, laquelle est pourtant considérée aujourd'hui comme incontournable par nombre de didacticiens.

En Belgique, où les futurs enseignants du lycée sont formés exclusivement dans les universités⁽⁴⁾, la formation en théorie littéraire comporte le plus souvent 60 heures d'initiation aux principaux courants de la critique littéraire moderne et à l'étude des principaux types et genres textuels⁽⁵⁾, ce qui n'est pas rien, mais sans doute insuffisant face au poids des approches historiques (c'est-à-dire des cours d'histoire littéraire ou des cours d'« explication d'auteurs » propres à un siècle donné) et des approches plus ou moins formelles (pour la poésie en particulier). En tout cas, peu de notions théoriques apparaissent explicitement dans les stages effectués par les enseignants en formation. Les consignes et les démarches choisies par les stagiaires trahissent une tendance assez persistante à parler classiquement du texte comme d'une entité déjà saturée d'un sens qu'il s'agirait de restituer. Rares sont les stagiaires qui partent des réceptions réelles que le texte suscite de la part des élèves. De même, il est rare que la notion de littérature fasse l'objet d'une problématisation. Lorsqu'un stagiaire étudie un texte littéraire, il fait le plus souvent l'impasse sur la question de sa valeur, comme si le simple fait de l'avoir choisi suffisait à affirmer l'évidence de sa légitimité. Il n'y a pas de raison de penser que ces comportements évoluent de manière substantielle dans la suite de la carrière enseignante.

1. Ce programme a été brillamment analysé à Namur puis à Metz par Georges Legros et Karl Canvat. On soulignera au passage combien il a été proche dans le temps de la publication des discours théoriques auxquels il se réfère.

2. Le réseau libre a manifestement pris conscience aujourd'hui du problème puisque, dans le nouveau programme du second degré (transition collège-lycée) qui a vu le jour en 1996, les références théoriques sont empruntées cette fois à des didacticiens du français et sont beaucoup plus clairement mises au service de la pratique. S'agissant de la lecture littéraire, les différentes approches préconisées apparaissent désormais comme articulées dans un ensemble complémentaire.

3. Françoise Ropé, avec la collaboration de Dominique Bucheton et Nicole Le Loch, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan, 1994.

4. Il existe en tout et pour tout cinq universités francophones formant des « romanistes » parmi lesquels seront recrutés les professeurs de lettres : l'université de Liège, l'université libre de Bruxelles, l'université catholique de Louvain-la-Neuve, les facultés Notre-Dame de la Paix de Namur et les facultés Saint-Louis.

5. Le cours de « Nations d'analyse littéraire » dont j'ai personnellement la charge à Louvain-la-Neuve s'efforce d'initier les étudiants à la fois : 1. aux problèmes de la définition des concepts de texte, de lecture et de littérature, 2. aux codes et aux démarches dont un lecteur a besoin pour donner sens et valeur à un texte, 3. à la problématique générale des types et des genres littéraires, et 4. aux principales notions qui permettent d'analyser un texte de théâtre, un texte poétique et un texte narratif.

Bilan de la situation

Que l'on considère les instructions officielles ou les programmes de formation initiale, le constat est donc le même : il existe un fossé énorme entre la littérature telle qu'on la théorise et telle qu'on l'enseigne.

Cette situation est en partie inévitable dans la mesure où la tâche de l'enseignant n'est pas celle du théoricien : d'un côté, peu de théoriciens se soucient des retombées didactiques de leurs travaux, de l'autre, face aux problèmes lancinants de la démotivation et du décrochage scolaires, les priorités de l'enseignement du français sont sans doute ailleurs. Le décalage entre la théorie du texte et sa transposition didactique paraît donc à la fois compréhensible et légitime.

Est-il possible pour autant d'éviter la théorie ? On ne peut ignorer que toute pratique est une théorie en actes, que tout discours sur un objet implique une position théorique – au moins élémentaire – à son propos. Enseigner la littérature n'est donc pas séparable d'une théorisation du littéraire et négliger cette dimension reviendrait à se condamner au flou et aux incohérences. Si l'on admet en outre à la suite de Michel Charles que « la théorie littéraire n'est pas un système de lecture », mais « le fond même de toute lecture rigoureuse »⁽¹⁾, on voit mal comment se passer d'une initiation à cette théorie dans la formation des futurs lecteurs, et *a fortiori* dans celle des enseignants. Je m'empresse d'ajouter qu'en retour, la théorie de la littérature ne me paraît pas séparable d'un interrogation sur la manière dont la littérature est et peut être enseignée : à quoi sert le savoir théorique sur la littérature s'il n'aide pas à former les lecteurs ?

Cela dit, qu'on m'entende bien : je ne suis pas en train de déplorer que les enseignants n'enseignent pas davantage la théorie textuelle et littéraire dans leurs classes. Ce qui m'inquiète, c'est l'absence apparente de problématisation du fait textuel et du fait littéraire. C'est l'absence, autrement dit, de tout regard épistémologique sur les concepts de base de la discipline, de tout « savoir sur les savoirs »⁽²⁾.

THÉORIES DU TEXTE ET BESOINS DES ÉLÈVES

Généralités

La question que j'aborderai donc à présent est : de quelles théories les enseignants du lycée ont-ils besoin pour développer chez leurs élèves une compétence de lecture « littéraire » ? La question évidemment est piégée dans la mesure où, comme on le sait, il n'existe pas de définition objective des « besoins » des élèves,

ce mot étant l'exemple parfait de l'outil que chacun manipule à sa guise pour le mettre au service des priorités qui sont les siennes. On n'échappe pas au cercle herméneutique : si neutre et si « fondé sur les faits » qu'on se veuille, évoquer les besoins de l'élève amène à se référer à un idéal, un modèle de lecture « désirable » dont la définition révèle les parti-pris de celui qui l'énonce... Autant donc prendre clairement position et dire que l'idéal qu'il s'agit pour moi de viser est celui d'une lecture riche et diversifiée, exploitant les diverses ressources de ce que M. Picard appelle le « liseur » (la dimension physique), le « lu » (la dimension psychoaffective) et le « lectant » (la part cognitive), et qui sache s'ouvrir à la diversité des composantes du texte tout en étant consciente des choix qu'elle est obligée d'opérer.

Les connaissances théoriques nécessaires pour développer une telle compétence de lecture me paraissent pouvoir être sérieées en deux catégories.

D'une part, il y a ce que j'appellerai les *outils théoriques*, les connaissances techniques permettant de donner du sens et de la valeur à un texte ou à un ensemble de textes. Je rangerai sans hésiter dans cette catégorie les notions issues : 1. de la sociologie des institutions (je songe bien sûr aux notions « bourdieusiennes » de champ littéraire, d'instance de légitimation, de sphères de production large et restreinte, etc.), 2. de l'histoire des esthétiques, 3. de la théorie des types et des genres textuels (je pense à la fois à la tradition rhétorique, à la formidable entreprise poético-narratologique que Genette poursuit depuis trente ans et aux travaux de l'école genevoise) et 4. de la théorie bakhtino-genettienne de la transtextualité, à laquelle il me semble indispensable de rattacher les notions de mythe (au sens aussi bien antique que moderne), de stéréotype (j'y reviendrai dans un instant) et de prototype (j'entends par là tout texte qui a contribué à modifier de manière irréversible l'état du champ littéraire et est devenu un modèle pour la lecture de ceux qui relèvent de la même esthétique⁽³⁾). Ayant dit cela, je n'en dirai pas plus ici sur ces quatre « sous-disciplines », sinon pour souligner qu'elles me paraissent présenter un intérêt qui va bien au-delà du formalisme et de l'étiquetage.

D'autre part, il y a ce que j'appellerai les *concepts cadres*, ceux dont la maîtrise modifie l'ensemble du regard que l'on porte sur les textes, et c'est ici que je classerai la définition des notions de texte, de discours, de lecture et de littérature.

1 Pour davantage de précisions sur cette notion fondamentale, voir notamment Christian Vandendorpe, « L'enseignement de la littérature aujourd'hui », in *La lettre de la DFLM*, n° 10, 1992, p. 4, Georges Legros, « Au-delà des œuvres, la littérature », in *Français 2000*, n° 149-150, 1996, p. 19 et Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, 1996 (Didact français), p. 30-32.

1 Cf. Michel Charles, *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, 1995 (Poétique), p. 13.

2 Cf. Gérard Fourez (dir.), *Nos savoirs sur nos savoirs*, Bruxelles, De Boeck, 1997 (Pédagogies en développement).

Quelle conception du texte et de la lecture ?

S'agissant tout d'abord de la notion de texte, sans refaire ici l'histoire des ruptures épistémologiques successives de ces trente dernières années, je commencerai par rappeler que l'émergence des théories de la lecture à la fin des années 70 a peu à peu imposé une double idée que l'on trouvait déjà en germe dans les années 30 chez le Pragoise Mukarovsky : 1. tant que ses virtualités ne sont pas concrétisées par une lecture particulière, le texte reste un produit inachevé ; 2. au regard de la lecture, il apparaît comme un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens.

Sur cette base, on le sait, les théories de la lecture se sont scindées en deux orientations distinctes : d'un côté, la théorie des effets, des lectures implicites ou modèles (cf. Charles, Iser, Riffaterre, Eco) qui continue *in fine* à donner la prévalence au texte, de l'autre, la théorie des réceptions effectives (Jauss, Chartier, Leenhardt), qui affirme la relativité historique des significations face à la souveraineté du lecteur.

Cette dichotomie apparente, il faut le rappeler, a été dépassée d'emblée par Iser et Jauss qui présentaient leurs deux approches comme complémentaires. L'un comme l'autre insistaient sur l'insuffisance des perspectives de l'effet et de la réception prises isolément, et affirmaient que la prise en compte de l'évolution des réceptions effectives n'empêchait pas d'affirmer qu'il existait à la source un ensemble de contraintes, historiquement situées mais objectivement définissables. Qui plus est, au sein de ces contraintes, les conventions spécifiquement littéraires (ou esthétiques) se voyaient accorder un privilège particulier, si bien que pour simplifier un peu, on peut dire que, pour les deux critiques allemands, la réception idéale était celle qui arrivait, à force d'objectivité, à coïncider (ou « fusionner ») avec les codes esthétiques de la réception originelle, laquelle se confondait plus ou moins avec la fidélité aux effets proposés par le texte.

Cette manière de chasser l'objectivité par une porte pour la laisser revenir en force par une autre empêche aujourd'hui les travaux de Jauss et d'Iser de constituer une base suffisante pour définir les notions de texte et de lecture.

En revanche, il existe une manière non positiviste de définir la valeur contraignante des effets textuels : si l'on part du constat que tout lecteur est bien obligé de lire en utilisant d'abord les stéréotypes de la culture qui l'entoure, c'est-à-dire les codes les plus directement disponibles dans cette culture¹, on est amené à reconnaître l'existence, pour chaque groupe sociohistorique, d'un *réseau virtuel d'effets communs* fondés sur les stéréotypes qui permettent à ces groupes d'exister.

On en arrive alors à admettre que si, avant d'être lu, le texte n'est qu'un pur artefact qui condamne chaque lecture à être un processus de construction reposant sur les compétences et les motivations du lecteur, dès qu'il est situé dans un contexte

de réception particulier, il devient *un objet social*, ou, si l'on préfère (mais la polysémie du mot me fait hésiter à l'employer), *un discours*, tandis que la lecture se mue quant à elle en *un processus de reconnaissance et de combinaison* d'une matière préexistante. Bien entendu, artefact et objet social, texte et discours, construction et reconnaissance sont chaque fois deux faces d'un même phénomène : la lecture peut donc être définie comme un processus fondamentalement *dialectique*.

Si l'on accepte cette manière de voir les choses, on est obligé de délaisser ce qu'Umberto Eco appelle l'*intentio operis*, l'ensemble des significations inhérentes aux structures de l'œuvre, susceptibles d'ordonner une lecture « modèle », au profit du concept de *sens partagé* par une communauté de lecteurs à un moment donné, ou de ce que François Rastier appelle le caractère contextuel de la textualité :

Le sens n'est pas immanent au texte comme message, mais à une situation de communication comprenant en outre un émetteur et un récepteur, comme aussi un ensemble de conditions (des normes, dont le genre textuel, et une pratique sociale déterminée). [...] Si donc le texte est construit plutôt que donné, son objectivation n'est pas un processus unique fixé une fois pour toutes. [...] L'objectivation du sens textuel peut recommencer indéfiniment dans des situations nouvelles².

Sur le plan *épistémologique*, cette définition modifie radicalement le rapport au texte : elle revient à dire que lire ne consiste ni à identifier des significations stables et intemporelles, ni à projeter sur le texte de purs fantasmes subjectifs, mais à se mouvoir dans du culturellement reconnaissable, ce qui permet tout de même à chaque communauté de lecteurs de s'entendre un minimum sur le sens des textes, pour autant que ses membres se donnent la peine d'exploiter leur compétence stéréotypique.

Du point de vue de la *formation des maîtres*, il me semble que ce paradigme devrait s'avérer à la fois libérateur et rassurant pour les futurs enseignants qui auront, toute une vie durant, à accompagner et à guider les comportements de lecture de leurs élèves. Définir le texte comme un objet social qui se prête à la fois à une reconnaissance et à une construction, à une « *coopération interprétative* » et à des « *utilisations* »³, c'est en effet simultanément garantir un socle commun des lectures et légitimer une certaine pluralité des interprétations³.

1 François Rastier, *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989, p. 16-19.

2 Cf. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, *passim*.

3 Car je ne conçois pas d'initiation à la lecture sans alternance entre des activités de compréhension et des activités de « lecture plurielle ». Voir mon article « Lire au pluriel », in *Pratiques*, n° 95, 1997, p. 31-52.

1 Pour plus de précisions, cf. J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, *passim*.

Lecture fonctionnelle et lecture littéraire

Voilà donc pour ce qui concerne la dimension sémantique (ou cognitive) des textes et de la lecture. Qu'en est-il à présent de leur dimension axiologique, et en particulier de leur rapport avec la valeur littéraire ? Et tout d'abord, est-il encore pertinent aujourd'hui de chercher à définir la spécificité du littéraire, dès l'instant où on sait que cette notion ne fait guère l'objet aujourd'hui d'un consensus, et que, comme l'ont souligné Reuter⁽¹⁾ et quelques autres, si elle demeure en relative concivence avec les valeurs des héritiers, son exploitation paraît au contraire susceptible de provoquer des effets de « violence symbolique » auprès des élèves moins familiarisés avec la culture de l'écrit ? Autrement dit, peut-on définir la littérature autrement qu'en constatant la diversité des positions institutionnelles, historiques et idéologiques liées à cette notion ?

Sans m'attarder ici sur un débat déjà maintes fois ressassé, je me limiterai à constater que : 1. Si neutre et relativiste qu'on se veuille, il est impossible de parler de la littérature sans y associer des valeurs : tout enseignant de français diffuse, à travers les textes qu'il choisit et ce qu'il en dit, une certaine idée de l'objet littéraire. 2. Le rôle de l'école ne consiste pas seulement à décrire les possibles, mais aussi à promouvoir des modèles culturels et pédagogiques. 3. Quand elle est enseignée via des médiations adéquates, la « littérature » (ou du moins certains de ses textes) possède une fonction émancipatrice pour les élèves défavorisés culturellement. Pour cette triple raison, il me paraît clair que les enseignants de français sont bien obligés d'assumer une certaine définition de la littérature, pourvu que celle-ci reconnaisse son historicité et corresponde à des valeurs largement partagées dans la culture contemporaine.

Quelle pourrait être cette définition ? Sans revenir ici sur les débats qui ont agité le landerneau de la critique littéraire au long du XX^e siècle, je rappellerai ici, à la suite de Mircea Marghescou, de Michel Picard⁽²⁾ et de quelques autres, 1. que la valeur des textes est d'abord liée au mode de lecture qu'on leur applique et que, si la notion de littérature a un sens, celui-ci réside donc davantage dans certaines opérations de lecture que dans des traits immanents de la textualité, 2. qu'il est propre au sens commun (encore lui) de notre temps (j'insiste sur cette contextualisation) de distinguer une lecture (et peut-être une écriture) *non littéraire ou fonctionnelle* caractérisée par son *unidimensionnalité* (univocité – référencialité – priorité au fond – conformité aux lois du genre et aux lois éthiques – clarté – investissement affectif) et une lecture (et peut-être une écriture) *littéraire* caractérisée par son caractère *dialectique*.

Précisons le trait. Pour Marghescou, le propre du regard littéraire réside en trois points : suspension du sens référentiel, activation du sens symbolique, et exploitation maximale de la polysémie ; en cela, le littéraire s'oppose au fonctionnel dont il inverse la logique point par point. Picard, plus subtilement, conçoit plutôt le regard littéraire comme un regard *dialectique* : sans rompre tout à fait avec les valeurs fonctionnelles, la lecture littéraire entreprend de mettre celles-ci en tension avec leurs contraires. L'auteur de *La lecture comme jeu* retient ainsi trois grandes tensions constitutives de la littérarité : la tension entre la recherche du sens (unique) et l'activation des significations (multiples), la tension entre l'ancrage référentiel (dans le « vrai ») et le désancrage fictionnel (dans le « faux », à quoi j'ajouterais pour ma part le désancrage dans le symbolique ou l'onirique), et la tension entre la quête de conformité par rapport aux stéréotypes attendus et aux lois du genre et la mise en valeur de leur subversion.

J'ai proposé dans *Stéréotype et lecture* et dans un article ultérieur⁽³⁾ de compléter cette définition en précisant que la tension littéraire pouvait s'orienter dans plusieurs autres directions : il me semble en effet que la lecture littéraire dialectise également les rapports entre *le fond et la forme*, entre *la conformité aux lois éthiques et leur transgression*, entre *la clarté et l'obscurité*, et entre *l'impassibilité et l'émotion*.

Si l'on accepte cette définition de la lecture littéraire, on est amené à considérer que la fonctionnalité et la littérarité (ou l'« artéité », car j'imagine sans peine que maints traits ici mentionnés puissent également servir à caractériser d'autres domaines de l'art) constituent les deux pôles d'un *continuum*, au sein duquel toutes les variantes et tous les cas de figures mixtes sont possibles, une lecture pouvant très bien par exemple activer intensément la tension entre le sens et les significations, mais se cantonner au niveau de l'émotion, et se montrer donc très « littéraire » sur certains plans et très peu sur d'autres.

Cette définition, insistons-y, concerne au premier chef la lecture. Mais bien entendu, cela ne veut pas dire qu'elle ne puisse pas aider à caractériser aussi une écriture. Même si toute écriture est, en dernier recours, ce que la lecture en fait, il est parfaitement possible et pertinent d'étudier en quoi, par son mode de composition, un texte *favorise* telle ou telle tension ou dimension constitutive de l'effet littéraire. On soulignera par ailleurs le lien étroit qui peut être établi entre la définition graduelle de la littérature et les trois modes de lecture fondamentaux que sont la *participation* (lecture 1^{er} degré, ancrée dans la fonctionnalité), la *distanciation* (lecture du 2^e degré, en quête de littérarité « pure ») et l'*oscillation* (lecture du 3^e degré, axée sur une littérarité « impure »), ces trois modes pouvant être eux-mêmes

1 Cf. Yves Reuter, « La lecture littéraire : éléments de définition », in *Pour une lecture littéraire* 2, op. cit., p. 33-41.

2 Cf. Mircea Marghescou, *Le concept de littérarité*, La Haye, Mouton, 1974, et Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.

3 Cf. J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, op. cit., p. 205-215 et « Stéréotype, sens, valeurs : pour une axiologie du littéraire », in *Degrés*, n° 79-80, 1994, p. b1-b16. Précisons que les sept tensions présentées ici diffèrent légèrement de celles que j'avais définies dans mes textes de 1994.

rattachés assez naturellement aux trois grandes options axiologiques et esthétiques que sont le classicisme, la modernité et le postmodernisme⁽¹⁾.

Est-il besoin d'insister sur l'enjeu didactique considérable qui est lié à la compréhension et à l'appropriation de ces phénomènes ? Cette problématisation de la lecture et de la littérature devrait permettre aux enseignants et à leurs élèves de prendre conscience non seulement de la diversité et de l'historicité des valeurs, mais aussi et surtout du pouvoir qu'ils ont de faire varier leurs modes de lecture et leurs éclairages axiologiques, au point d'en faire un acte authentiquement littéraire.

La théorie au service de la lecture

Cela étant dit, il va de soi que la maîtrise de certains concepts et outils théoriques ne suffit pas à elle seule à développer chez les élèves une compétence de lecture riche et subtile. En l'occurrence, il me semble que l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire au lycée requiert, à côté des connaissances théoriques et épistémologiques précitées, *quatre autres axes complémentaires*, qui correspondent à autant d'enjeux didactiques fondamentaux :

1. la stimulation du *plaisir* de lire et de l'appropriation des valeurs suscitées par les textes, dont il s'agit de voir qu'elle est la condition première de la saisie par l'élève du sens de l'apprentissage de la « littérature » ;

2. la *familiarité* avec l'univers du livre, qui suppose la mise en place d'une série d'activités de médiations culturelles⁽²⁾ et va de pair avec une approche institutionnelle de la littérature ;

3. une *culture littéraire* suffisante pour pouvoir décoder l'implicite : les élèves ont besoin d'avoir un certain nombre de savoirs en mémoire, dans des domaines variés, parmi lesquels la priorité devrait être accordée aux mythes, aux stéréotypes et aux prototypes (cf. *supra*) qui permettent à la fois de repérer des jeux intertextuels et de donner sens et valeur aux textes ;

4. un *savoir-faire interprétatif*, c'est-à-dire la capacité de faire signifier l'implicite en élaborant des hypothèses fondées et cohérentes ; cela suppose, soulignons-le, la mise en place de véritables exercices où les élèves ne se limitent pas à appliquer des consignes, mais sont amenés à s'interroger sur les processus de lecture qu'ils mettent en place⁽³⁾.

Je tiens à insister sur la complémentarité que présentent à mes yeux ces différentes composantes. La théorie littéraire n'a de pertinence à mes yeux que si on s'attache à la *tresser* et à la *doser* avec les quatre autres modes d'appropriation, en

veillant à la progression et à l'adéquation de chaque approche par rapport aux intérêts explicites et aux « besoins » implicites, voire inconscients, des élèves, ainsi qu'en articulant régulièrement l'écrit et l'oral, la production et la réception, le « littéraire » et le « fonctionnel ». Soulignons également que la complémentarité n'équivaut pas à l'éclectisme : les différents axes n'ont de pertinence et de fécondité que pour autant qu'ils soient explicitement articulés.

Pour être tout à fait concret, je rappelle que, pour doser/tresser les démarches, L. Gemenne, D. Ledur et moi avons proposé de combiner un ensemble de procédures. Je me limite ici à les lister, renvoyant pour plus de détails à la quatrième partie de *Pour une lecture littéraire 1* :

1. prendre en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations,
2. familiariser avec l'univers du livre,
3. stimuler l'appropriation sensorielle et imaginaire des textes,
4. initier au jeu des hypothèses interprétatives,
5. initier à la diversité des niveaux de lecture,
6. repérer et manipuler des genres, des intertextes, des stéréotypes,
7. apprendre des codes culturels par le biais des textes eux-mêmes,
8. aborder le texte via l'image,
9. évaluer les lectures pour mieux former.

Théories du texte et formation des enseignants

Après avoir ainsi défini la place qu'il s'agit d'octroyer à la théorie littéraire au lycée, il reste à se demander comment former efficacement les enseignants aux éléments de théorie littéraire qui leur sont nécessaires en articulant cela à leur formation pratique. À cette question (trop) vaste, je répondrai de manière programmatique en faisant état de quelques principes et procédures dont j'ai eu l'occasion d'expérimenter la fécondité.

Sur le plan des *contenus* d'abord, si l'on veut que la lecture et l'écriture soient enseignées de manière un tant soit peu pertinente, il me semble indispensable que les futurs professeurs de français reçoivent une formation initiale *solide et diversifiée* en théorie des textes.

Par « solide », j'entends que cette formation doit être importante quantitative-ment, et si possible construite de manière progressive : une première séquence de cours porterait sur les grands courants de la théorie littéraire littéraire contemporaine (le structuralisme/formalisme, les différentes formes de sociocritique et de psychocritique, les théories de la lecture, l'approche institutionnelle...) ; une seconde porterait sur les concepts cadres dont j'ai parlé ici (texte, lecture, littérature) ainsi que sur les principales composantes des différentes « types » textuels (parmi lesquels je crois nécessaire de privilégier les types narratif, poétique et dramatique).

Par « diversifiée », j'entends qu'il s'agit d'apprendre aux futurs maîtres à *articuler différentes approches et différentes épistémologies*. Je comprendrais mal, par

¹ Pour plus de développement sur ceci, cf. *Stéréotype et lecture*, op. cit., p. 287-314.

² Voir à ce propos les propositions de J.-M. Privat et M.-C. Vinson, e. a. « Les intermédiaires de lecture », in *Pratiques* n° 63, septembre 1989, p. 63-101.

³ Cf. Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1992.

exemple, que l'exclusivité de la formation en théorie textuelle dans une université ou un IUFM soit confiée à un greimasien de pure obédience ou à quelqu'un qui ne jure *que* par l'approche institutionnelle. Si on apprend aux enseignants à être les tenants d'une chapelle, leurs élèves ne risquent-ils pas de devenir encore plus perplexes ou hostiles à l'égard des études littéraires ?

Je plaiderais ensuite avec force pour que l'initiation aux théories du texte et de la littérature aille de pair autant que possible avec *une initiation à l'exploitation didactique de ces théories* : rien ne sert d'acquérir des connaissances savantes si on n'apprend pas simultanément comment les utiliser à bon escient.

Sur le plan des *méthodes* enfin, il me semble que, si l'on veut susciter une appropriation durable des références théoriques par les futurs enseignants, il est nécessaire tout d'abord de travailler sur leurs représentations et leurs croyances originelles : quelles sont leurs (pré)conceptions du texte et de la littérature ? Quelle portée et quelle place confèrent-ils aux théories du texte dans leurs propres pratiques culturelles ? À quelles théories explicites ou implicites ont-ils tendance à se référer prioritairement ? Ce n'est qu'au terme d'une réflexion collective sur ces questions qu'il deviendrait possible et opportun d'informer sur l'histoire et les courants de la théorie littéraire en fournissant *un cadre* permettant de situer les différentes approches. Pour étayer cette information, il conviendrait de faire lire et comparer des textes théoriques, d'analyser les discours des instructions officielles et des manuels, individuellement et/ou en groupe, oralement et par écrit. On en viendrait, au terme de la démarche, à faire construire par les étudiants une transposition didactique adéquate des concepts, tantôt en séminaire, par des simulations de situations de classe, tantôt dans les classes, à l'occasion de stages.

Ces réflexions trop rapides m'auront permis, je l'espère, de montrer à quel point et à quelles conditions une certaine dimension théorique est susceptible d'exercer un rôle fondamental dans la formation littéraire tant des lycéens que de leurs enseignants. Je ne saurais assez insister sur le caractère émancipateur des théories du texte ainsi comprises : pour abstraites et exigeantes qu'elles paraissent, elles se révèlent à l'usage tout à la fois un outil de pouvoir et d'action, et un *gai savoir* qui conditionne non seulement tous les apprentissages « littéraires », mais aussi toutes les lectures des futurs citoyens, et plus généralement tout leur regard sur les productions culturelles et sur le monde.

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.