

aujourd'hui par le biais
hui, en dégager les
ogie moderne, telles
i de cette série réalisée
ntres de recherche
ation continuée des

Les mutations culturelles que connaît notre époque, tout autant que l'évolution des théories de la littérature et la diversité croissante des apprenants, empêchent de plus en plus de considérer l'enseignement de la littérature comme une évidence et obligent à repenser en profondeur ses effets sur les pratiques culturelles.

À l'heure où les incitations générales à « lire » font souvent l'impasse sur les aspects littéraires de la lecture, l'objectif de cet ouvrage est de favoriser la rencontre entre les recherches récentes sur la lecture littéraire et les préoccupations contemporaines de l'enseignement du français.

Avec la participation d'une quarantaine d'intervenants belges, canadiens, français et suisses.

ISBN 2-8041-2280-8



POUR UNE LECTURE LITTÉRAIRE 2 Bilan et confrontations

Sous la direction de
J.- L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur

Il est sage de nous réconcilier avec notre adolescence; haïr, mépriser, nier ou simplement oublier l'adolescence, quand nous finissons en elle, est une attitude adolescente, un concept de l'adolescence comme maladie mortelle.

D'où la nécessité de nous rappeler nos premiers émois de lecture, et de rester un instant tel à nos anciennes lectures. Je comprends aux plus belles. Elles jouent un rôle inestimable: nous émouvoir de ce que nous sommes et de ce que nous pouvons être. Les garçons et les filles qui ne savent pas le vivre, agissent à coup sûr en respect et en tendresse.

Et puis, se dire aussi que le bovarysme est — avec quelques autres — la chose du monde la mieux partagée: c'est toujours chez l'autre que nous le débusquons. Dans le même temps que nous vilipendons la stupidité des autres, il n'est pas rare que nous nous en rendions compte. Les coqueluches littéraires, dont nous faisons les chaudes dès qu'elles sont à la mode en sera passée. Les coqueluches littéraires

DeBoeck  Duculot

CULTURE/COMPÉTENCE/PLAISIR : LA NÉCESSAIRE ALCHEMIE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Jean-Louis DUFAYS
Université catholique de Louvain

La lecture littéraire et l'école

Si j'en crois certaines analyses, une des difficultés majeures auxquelles se heurte l'enseignement du littéraire aujourd'hui est « l'immense fossé qui s'est creusé entre la littérature telle qu'on l'enseigne et la littérature telle qu'on la théorise »¹. Il me semble pourtant que certaines réflexions théoriques sont de nature à réconcilier la théorie avec la pratique de l'enseignement, et je pense particulièrement aux propositions de Michel Picard² et à celles que Roland Barthes a développées voici déjà 17 ans, dans sa *Leçon inaugurale* au Collège de France³.

La thèse que je défendrai ici s'inspire ouvertement de celles de ces deux auteurs, mais elle s'appuie plus encore sur mon expérience des classes du secondaire où je passe un bon nombre d'heures chaque semaine depuis treize ans. C'est que, pour moi, théoriser la lecture littéraire n'est pas séparable d'une interrogation sur la manière dont cette lecture est et peut être enseignée et sur les fonctions que l'on assigne à son enseignement. Si les enseignants ont un impact assez limité sur la définition du *texte littéraire* (laquelle dépend d'institutions qui leur sont extérieures), c'est eux qui sont chargés par la société de définir

1 Cf. J.-Cl. LARRAT, « Vers une didactique de la littérature ? », in *L'École des Lettres* II, n° 9, 1992-1993, p. 112.

2 Cf. *La lecture comme jeu*, Paris, Minut, 1986, coll. « Critique ».

3 *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.

et d'évaluer les lectures qui peuvent être faites des différents types de textes : la lecture littéraire est avant tout l'affaire de l'école.

En d'autres termes, plutôt que de parler de la lecture littéraire en général, je crois nécessaire de partir de ce que l'école dit et fait de la lecture littéraire pour effectuer une analyse critique de ces discours et de ces pratiques, et ensuite tenter de dégager un modèle de lecture littéraire qui puisse servir de moteur pour l'action didactique. Pour moi, toute tentative de définition de la lecture littéraire doit être précédée et orientée par la réflexion sur les enjeux de l'enseignement du littéraire.

Trois approches de la lecture littéraire

Si l'on considère tant les discours théoriques explicites que les conceptions implicites qui sous-tendent les pratiques didactiques, la « lecture littéraire » a fait l'objet jusqu'à présent de trois approches assez distinctes.

1 L'approche culturelle

La seule approche à prévaloir dans les classes a longtemps été d'ordre culturel : accéder au fait littéraire — et donc à la lecture littéraire —, c'était d'abord faire de l'histoire de la littérature, apprendre les textes, les biographies d'auteurs, les caractéristiques des écoles et des genres. Était tenu pour « littéraire » l'élève qui acquiesçait correctement ces différents savoirs et était capable de les utiliser à bon escient. Cette conception que l'on peut aussi qualifier de « lansonienne » a inspiré la plupart des manuels de littérature d'avant les années 70, et elle semble rester, à bien des égards, vivace aujourd'hui.

L'approche culturelle se heurte toutefois à des écueils que chacun connaît, dont le premier est sans doute le manque d'intérêt qu'éprouvent de nombreux élèves à son égard. Aujourd'hui que l'école accueille tous les jeunes jusqu'à 18 ans (en Belgique) ou 16 ans (en France), elle ne peut plus tabler sur la connivence culturelle avec les héritiers des classes favorisées, pour qui apprendre la culture littéraire était quelque chose de parfaitement normal (voir ce qu'écrit ici même B. Gervais). Pour de nombreux élèves d'aujourd'hui, la culture littéraire apparaît comme un savoir dépassé dont la valeur éducative est douteuse. De plus, ne rime-t-elle pas trop souvent avec un certain encyclopédisme et un ethnocentrisme qui paraît incompatible avec l'ouverture à la diversité des cultures ? Enfin, comme Reuter le rappelle dans ces pages, la littérature a trop longtemps été enseignée comme un « préconcept », un savoir qui allait de soi mais qui n'était jamais problématisé.

Et pourtant, la dimension culturelle paraît difficile à évacuer de la lecture littéraire : qui contestera que l'effet littérature réside notamment dans l'exploitation et l'enrichissement continu des références ?

L'enseignement de la culture littéraire comporte d'abord un enjeu cognitif : on ne peut donner sens à un texte si on dispose pas de schémas culturels suffisamment diversifiés. J'ai consacré mon essai *Stéréotype et lecture* à montrer que toute lecture procédait d'une manipulation incessante et multiforme des stéréotypes qui sont reconnus dans le texte. Quand cette reconnaissance — et la culture qui la permet — est « pauvre », la lecture est elle-même très limitée, et ne paraît guère pouvoir être taxée de littéraire.

Par ailleurs, c'est la reconnaissance des codes culturels, et elle seule, qui permet d'évaluer le texte en termes de conformité à des canons ou d'originalité, voire de subversion par rapport à ces canons. Parler de la dimension culturelle de la lecture littéraire, c'est donc accéder à la perception du caractère transtextuel des textes, et par conséquent de leur « modernité », de leur aspect novateur.

Comme l'a souligné Bernard Veck⁴, la « culture littéraire » vaut aussi pédagogiquement par la clarté des cadres qu'elle transmet, et elle présente en outre un enjeu politique : la diffusion d'un savoir partagé permet à une collectivité d'exister, de disposer d'un « lieu commun » de références qui préserve un minimum de connivence et de possibilité de dialogue entre des classes hétérogènes.

Si éclatée que soit la culture contemporaine, certains savoirs littéraires, comme la succession des courants, les œuvres de certains auteurs « phares », les schémas de genres, les mythes et une série de stéréotypes, fonctionnent dans les divers discours d'aujourd'hui (discours journalistique, cinéma, chanson, publicité...) comme un réservoir de références, une sorte de *SMIC culturel* que tout individu scolarisé est supposé maîtriser. Toute la difficulté consiste alors à s'accorder sur ce que doit être cette culture littéraire commune, en évitant le piège de l'encyclopédisme... Mission des plus délicates, qui à mon sens nécessite une enquête approfondie sur la prégnance des différents codes littéraires dans la société, des adaptations au sein de chaque école et une remise à jour régulière, mais qu'il me paraît difficile de laisser totalement à l'appréciation individuelle de chaque enseignant.

Pour donner accès aux savoirs littéraires, une conception moderne, allégée et « désacralisante » de l'histoire de la littérature, qui intègre l'analyse institutionnelle, paraît aujourd'hui s'imposer. Une autre démarche intéressante, proposée par Pierre Slama⁵, consiste à établir un va-et-vient entre des groupements de textes et les savoirs communs qui les sous-tendent, c'est-à-dire à aborder les textes alternativement comme des *documents* qui servent à apprendre des nouveaux codes et comme des *monuments* qui doivent être décryptés à l'aide de codes déjà acquis.

4 Cf. notamment *Des humanités aux méthodes ? La culture littéraire au lycée*, Paris, INRP, 1994.

5 Cf. ses articles remarquables de la *Nouvelle revue pédagogique*.

Cela dit, on ne peut ignorer l'insuffisance d'un enseignement de la lecture littéraire qui se limiterait à valoriser les seuls aspects culturels : si l'approche culturelle permet aux élèves de lire les textes à la lumière les uns des autres, elle ne les aide en rien à construire les significations « intratextuelles » qui sont spécifiques à chaque texte.

2 L'approche interprétative

À l'approche culturelle a dès lors été opposée une deuxième approche, qu'on peut qualifier de *fonctionnelle*, et qui valorise la *compétence interprétative* du lecteur. Bertrand Gervais, qui s'inscrit nettement dans cette perspective-là, définit la lecture littéraire comme « une tension particulière entre les deux économies constitutives » de l'acte de lecture, que sont l'économie de la *progression* et celle de la *compréhension*⁶.

Cette définition semble faire plus ou moins l'unanimité depuis un certain temps. Déjà Riffaterre⁷ a insisté sur l'idée que, pour bien lire la littérature (et spécifiquement le poème), il faut nécessairement dépasser la lecture *heuristique*, fondée sur la saisie linéaire et l'illusion référentielle pour accéder à la lecture *herméneutique*, fondée sur la saisie du sens global ou « signifiante ». Même idée chez le Groupe μ ⁸, pour qui la lecture du poème doit se faire tour à tour *linéaire* et *tabulaire*. On a donc ici l'idée que la lecture littéraire est un travail interprétatif particulier, qui revient à lire les textes « en profondeur », à dépasser la fascination qu'ils provoquent au premier abord pour les *interpréter* diversement. Cette approche permet tout à la fois de valoriser la polysémie du texte et les subtilités de son écriture... Par ailleurs, dans la mesure où elle porte son attention à la fois sur la saisie d'un premier sens global et sur la perception d'une diversité de sens seconds, elle remet aussi à l'honneur le bon vieux couple compréhension/interprétation, si cher à l'herméneutique ; voir aussi l'oscillation entre le rassemblement et la dispersion dont parle Blanchot (cf. ici même la communication de M. Lisse). Enfin, centrale dans cette conception est la notion d'*hypothèse de lecture* : à la suite de Van Dijk et d'Eco, on souligne que toute construction de sens est un travail de « coopération » avec les potentialités du texte et suppose une production incessante de *topics*, d'hypothèses sémantiques provisoires, qu'il s'agit de vérifier et de corriger jusqu'à ce qu'on ait pu élaborer une hypothèse globale satisfaisante...

De nombreux discours didactiques vont dans le sens de cette approche interprétative de la littérarité. C'est ainsi elle qui sert de fondement à la « lecture méthodique », actuellement en vigueur en France.

Problème : dans certains de ces discours, le travail d'interprétation des textes devient la seule activité littéraire de la classe de français. Or, quelqu'un comme Jean Verrier⁹ l'a bien noté, le travail interprétatif, lorsqu'il se passe en milieu scolaire, est toujours un travail sur commande, qui ne correspond pas aux pratiques habituelles des élèves et ne développe pas chez eux une image exaltante de la lecture littéraire. Le même danger en somme menace la démarche interprétative et la démarche culturelle : de part et d'autre, de nombreux élèves risquent de trouver ces démarches scolaires au sens étroit du terme et donc de s'en désinvestir... ce qui, compte tenu des enjeux qui leur sont liés, serait plus que dommageable.

Enfin, est-il sûr que le fait de recourir complémentarément à deux modes ou régies de lecture soit vraiment spécifique à la lecture littéraire ? Des recherches comme celles de Crosman ont montré que ces deux régies sont des composantes inaliénables de toute lecture ; quel que soit le texte qu'on lit et la situation dans laquelle on le lit, on est toujours amené peu ou prou à combiner la *progression* et la *compréhension*¹⁰.

On peut donc se demander si l'approche interprétative, pour nécessaire qu'elle soit, suffit à former les élèves à la lecture littéraire. Pour que leur lecture puisse être qualifiée de littéraire, ne faudrait-il pas aussi, à tout le moins, qu'elle comporte à leurs yeux une *valeur* particulière et une dimension de *plaisir* ?

3 L'approche axiologique et fantasmatique

Cette troisième dimension est apparue assez récemment tant dans la théorie littéraire que dans la didactique de la littérature : le plaisir et les valeurs ont longtemps été perçus comme des notions floues, subjectives, suspectes de complicité avec l'individualisme bourgeois, incompatibles avec la rationalité et le sens critique.

Pourtant, qui niera que lire littérairement, ce soit toujours — au moins en partie — tirer jouissance et valeur de ses lectures ? Barthes, le premier, s'est attaché à souligner qu'il ne pouvait y avoir de théorie de la littérature sans prise en compte des diverses formes de « plaisir du texte ».

Pour l'élève, le premier plaisir qui prévaut est, à l'évidence, celui qui consiste à lire par rapport au réel, et en particulier, par rapport à son réel. La littérature n'est vraiment plaisante à ses yeux que si elle lui permet de poser un regard particulier sur la réalité, celle-ci étant d'une part « projetée » dans le texte (il a besoin de retrouver dans celui-ci l'expérience qu'il a de la vie) et d'autre part

6 « Les régies de la lecture littéraire », in *Tangence*, 36, La lecture littéraire, 1992, op. cit., p. 12.

7 M. RIFFATERRE, « L'illusion référentielle », in R. BARTHES et al., *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, 1982, coll. « Points », 142, pp. 91-117.

8 GROUPE μ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil, 1990, coll. « Points », 216 ; 1^{re} éd. : Bruxelles, Complexe, 1977.

9 J. VERRIER, « L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception », in *Le français aujourd'hui*, 90, 1990, pp. 23-30.

10 Cet auteur a montré qu'il existe un va-et-vient incessant entre la lecture intratextuelle ou syntagmatique, centrée sur la progression du discours et la lecture extratextuelle ou paradigmatique, centrée sur les connaissances extérieures (J. CROSMAN, « Reference and the Reader », in *Poetics Today*, 4-1, 1983, pp. 89-100).

transfigurée ou « fictionalisée » par le texte (il y cherche aussi des modèles d'action ou de réflexion, des personnages qui comblent ses attentes et l'aident à mieux vivre)¹¹. Il est donc certain que la lecture littéraire implique de manière continue un rapport fantasmatique au texte¹².

Soulignons que, contrairement à ce qu'une certaine doxa persiste à affirmer, ce plaisir-là n'a rien d'indigne. Martine Burgos¹³ et quelques autres ont bien montré que l'illusion référentielle était une expérience structurante dont il serait absurde de vouloir éloigner l'élève... D'autant que, comme Picard et Jouve l'ont montré de leur côté, le plaisir des affects — le *lu* ou le *lisant* — n'est jamais exclusif de plaisirs plus subtils, liés à l'intellect — le *lectant*.

L'autre plaisir, celui que Barthes appelle la « jouissance », et qui résulte de la perte des repères de sens traditionnels, est sans doute moins accessible aux adolescents. En revanche, l'élève est très sensible aux plaisirs sensoriels ou physiques qui peuvent résulter du contact avec l'objet livre ou de la mise en voix ou en image des textes¹⁴, et qui relèvent de ce que Picard appelle le *liseur*.

Par ailleurs, la dimension de plaisir va de pair avec une appréhension axiologique et éthique du texte, car projeter ses fantasmes sur le texte, c'est en même temps l'investir de valeurs — fantasme et valeur sont les deux faces d'un même phénomène — et se poser des questions morales : le texte m'offre-t-il ou non des modèles d'action et de vie ? Me confirme-t-il ou non dans mes options existentielles ? M'aide-t-il à revoir mes convictions, à problématiser ma conception de la vérité ?

Ces questions font peur à certains enseignants, qui redoutent, en les suscitant, de dénaturer le rapport à la littérature, d'en revenir à une conception subjectiviste et moralisante dont ils savent trop les dégâts qu'elle peut engendrer. On ne peut cependant ignorer que les dimensions du plaisir et des valeurs figurent aujourd'hui au centre de plusieurs réflexions essentielles¹⁵, et qu'elles recueillent un succès croissant chez les enseignants, notamment ceux des filières professionnelles qui savent que l'éveil au goût de lire est la première chose dont leurs élèves ont besoin pour pouvoir accéder au monde de l'écrit et sortir de la spirale de l'échec.

Didactiquement, diverses démarches permettent de faire de la lecture une source de plaisirs ou une interrogation sur le réel : la lecture « gratuite » de textes à voix haute, les exercices d'écriture consistant à prolonger l'histoire ou à imaginer qu'on est soi-même le héros d'un récit, les séances de partages oraux de

lecture... Mais surtout, le premier vecteur du plaisir pour l'élève est le plaisir qu'il voit à l'œuvre chez son professeur. S'il existe une lecture littéraire à l'école, elle est en grande partie de l'ordre de la *contagion*, de la *passion partagée* ; comme dirait Michel Serres, enseigner consiste d'abord à être un passeur de feu¹⁶ ; la lecture littéraire ne pourrait donc s'enseigner que si elle brule le regard de celui qui la transmet.

Mais ici encore, je me garderai d'affirmer que le plaisir et l'activation des valeurs constituent à eux seuls la substantifique moëlle de l'activité littéraire... En classe de français, la pratique exclusive des activités tournées vers le plaisir produira sans doute beaucoup d'effets positifs pendant un temps, mais cela risque de tomber dans une certaine dispersion démagogique qui, à terme, contreviendrait à la fonction formatrice que l'on s'accorde à vouloir conférer à la lecture littéraire.

Une dialectique nécessaire

On voit où je veux en venir : si aucune des trois dimensions que je viens d'analyser ne suffit à elle seule à produire une lecture littéraire, c'est parce qu'à mes yeux, l'effet littéraire est un phénomène complexe qui résulte au moins de la combinaison dialectique de ces trois dimensions.

Cette définition de la lecture littéraire comme d'une activité triple n'est pas nouvelle. Picard, qui est l'un des tout premiers à avoir théorisé le concept de « lecture littéraire », affirmait déjà que la lecture littéraire est à la fois « subversion dans la conformité » (dimension culturelle), « élection du sens dans la polysémie » (dimension interprétative) et « modélisation par une expérience de réalité fictive » (dimension fantasmatique et axiologique)¹⁷.

Ces trois composantes ont aussi été lumineusement théorisées par Barthes¹⁸, qui, sans parler de « lecture littéraire », assignait trois fonctions fondamentales à la littérature :

- la *mathésis* — ou la littérature comme savoir, réservoir de connaissances, qui renvoie à la composante culturelle ;
- la *mimésis* — ou la littérature comme rapport au réel, qui fait songer au couple réalité/fiction retenu par Picard, et qui renvoie à toute la question du rapport fantasmatique et existentiel à la littérature, du lien entre la lecture et l'engagement éthique, etc. ;
- la *sémiosis* — ou la littérature comme moyen de faire tourner tous les savoirs, de questionner le sens du monde et des textes, qui renvoie évidemment à la composante interprétative.

11 Cf. R. HELLENGA, « What is a Literary Experience Like ? », in *New Literary history*, 14-1, pp. 105-115.

12 Voir à ce propos les analyses très fines de V. JOUVE dans *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992, coll. « Écriture ».

13 Voir notamment l'enquête dont elle fait état dans ces pages.

14 Cf. ici même les exoèses de P. YERLÈS, de C. RONVEAUX et de M. ROLLAND qui ont abordé ces aspects tout à fait essentiels.

15 Cf. par exemple *Temps et récit et Du texte à l'action* de P. RICCEUR ou, dans un tout autre registre, *Comme un roman* de Daniel PENNAC.

16 M. SERRES, *Le Tiers-instruit*, Paris, François Bourin, 1991, pp. 243-248.

17 Cf. *La lecture comme jeu*, op. cit., pp. 237-266.

18 Cf. *Leçon*, op. cit.

Le fait que l'on retrouve les mêmes dimensions tant chez Barthes que chez Picard montre bien qu'il y a là une trilogie fondamentale autour de laquelle un certain consensus théorique paraît possible.

Un exemple de séquence didactique intégrant les trois dimensions

L'effet concret de cette conception de la lecture littéraire sur le travail dans les classes est qu'elle incite le professeur à renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires¹⁹. Pour illustrer la manière dont les trois dimensions peuvent être combinées, et pour conclure cet exposé, je voudrais évoquer un parcours d'une dizaine d'heures que j'ai proposé cette année à une classe de 4^e secondaire (l'équivalent de la deuxième en France) sur l'œuvre de Rabelais.

1. Avant tout contact avec les textes de Rabelais, j'emmène les élèves de la classe qui le souhaitent assister au spectacle du Théâtre-Poème (rue d'Écosse à Bruxelles) « Le rire de Rabelais », qui propose une dramatisation talentueuse d'une version actualisée du texte ; d'emblée, la surprise et le rire surgissent..., le plaisir circule.
2. Après le spectacle, puis le lendemain, en classe, échange sur ce qui a plu, sur ce qui a suscité des résistances ou des difficultés de compréhension. Des thèmes, des scénarios, des procédés d'écriture sont identifiés et intégrés collectivement.
3. Ensuite, je donne à observer et commenter par les élèves un ensemble de documents qui mettent en évidence le « phénomène » Rabelais aujourd'hui ; la place que les médias ont réservée cette année au 500^e anniversaire de sa naissance présumée, les expressions qui proviennent de son œuvre, l'importance du discours critique à son propos... voilà Rabelais en partie situé dans son cadre institutionnel.
4. Une demi-heure est ensuite consacrée à évoquer la biographie de Rabelais et les rapports entre son œuvre et les événements et les valeurs dominantes du XVI^e s. (démarche culturelle « traditionnelle » que j'assume sans vergogne car je la crois ici pertinente et nécessaire).
5. Vient alors l'analyse collective (méthodique) de trois extraits de *Gargantua* qui sont d'abord lus par l'enseignant, qui n'hésite pas à faire un peu le clown pour la circonstance, ou écoutés sur cassette sonore, avec les voix de Philippe Noiret et de quelques autres. Dans ces textes, les élèves sont invités à repérer divers éléments et à développer des hypothèses interprétatives au départ de diverses pistes qui leur sont proposées.

¹⁹ Pour une bonne définition des concepts de « tressage » et de « dosage », cf. P. YERLÈS, « Opérateurs d'un "art de faire" didactique », in Ph. JONNAERT (éd.), *Les didactiques. Similitudes et spécificités, Actes du colloque de Braine-le-Comte*, Louvain-la-Neuve et Bruxelles, Ph. Jonnaert et Plantyn, 1991, pp. 108-115.

6. À la fin de l'analyse des extraits, bref exposé sur des concepts qui ont été associés à l'œuvre de l'écrivain (le concept d'humour rabelaisien, celui de carnivalesque...).
7. Ensuite, étude comparée d'un groupement de textes : les textes de Rabelais qui ont été lus sont mis en parallèle avec quatre autres textes, une BD de Gotlib, un extrait du roman de Jean Vautrin *Symphonie Grabuge*, un extrait de *La légende d'Ulenspiegel* de De Coster et un extrait du roman de Paul Émond, *Plein la vue*, ainsi qu'un tableau de Breughel... Bonne occasion d'affiner le travail sur l'écriture rabelaisienne, mais aussi d'observer les rapports étroits qui existent entre l'humour de Rabelais et une certaine culture belge axée sur les concepts d'irrégularité et d'autodérision.
8. Au terme du parcours, invitation est faite aux élèves de composer eux-mêmes un texte à la manière de Rabelais, en appliquant le schéma de la guerre picrocholine ainsi que différents procédés du comique rabelaisien à une anecdote typiquement contemporaine.

Le tressage d'activités que je viens d'évoquer n'est bien sûr qu'un modeste exemple de l'infinité des combinaisons didactiques qu'autorise et que stimule le croisement des approches culturelle, interprétative et axiologique de la lecture littéraire. J'ajoute qu'il me paraît imprudent de limiter la lecture littéraire à ces trois dimensions. Il me semble simplement que la combinaison des trois points de vue est un bon moyen tout à la fois de définir la spécificité de cette lecture, de mettre en évidence les enjeux de son enseignement et de développer une méthodologie efficace de celui-ci. Pour pouvoir exercer les fonctions pédagogiques, psychologiques et politiques éminentes qui sont les siennes, la lecture littéraire a peut-être d'abord besoin d'être perçue et traitée pour ce qu'elle est : une alchimie subtile qui mêle indissolublement des composantes complémentaires.