

LA LECTURE LITTÉRAIRE EN DÉBAT, POUR EN FINIR ?

Dialogue entre Bertrand DAUNAY et Jean-Louis DUFAYS

Introduction. Source et structure de ce dialogue

Si la notion de lecture littéraire est aujourd'hui convoquée par un grand nombre de recherches et d'ingénieries inscrites dans le réseau des chercheurs en didactique de la littérature, elle est aussi, depuis ses origines, un objet de débats et de divergences d'ordres assez divers. Conçu pour rendre compte de ces débats et les éclairer, le texte qu'on va lire résulte d'une commande : les organisateurs des onzièmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures (mars 2010), qui avaient pour objet « Enseigner les littératures dans le souci de la langue », nous ont demandé de confronter nos approches respectives de la notion de lecture littéraire dans un dialogue, convoquant là un genre rhétorique bien attesté dans notre corpus littéraire.

Si nous avons été sollicités pour ce dialogue, sans doute est-ce parce que nous avons l'un et l'autre défendu à propos de la notion de lecture littéraire des positions qui ont pu sembler diverger sur un certain nombre de points. Même si ces divergences nous paraissent beaucoup moins nombreuses que nos points d'accord, le présent dialogue est l'occasion pour nous d'explicitier des spécificités de position sur cette question – qui tiennent en partie à celles des itinéraires que nous avons pris, sur les plans institutionnel, théorique, personnel : nous n'éclairerons pas ces spécificités-là, mais nous les indiquons ici pour par souci de préciser que ce ne sont finalement pas deux *individus* qui dialoguent, même si nous parlons en notre nom, mais des options diverses, que la richesse et la vivacité du champ de la didactique du français permet de faire coexister, voire articuler.

Pour clarifier nos positions, nous avons essayé, chacun à notre manière, de répondre aux quatre mêmes questions, lesquelles visaient à soumettre la notion de lecture littéraire à une enquête à la fois archéologique et épistémologique, qui nous amènera à revenir sur certaines de nos anciennes propositions et à les mettre en discussion en les actualisant. La première question concerne l'histoire et l'évolution de la notion ; la deuxième, ses enjeux et ses difficultés en contexte didactique ; la troisième, celle du lien entre la lecture littéraire et le souci de la langue (thème du colloque dans le cadre duquel ce dialogue avait lieu) ; la quatrième enfin est celle qui nous avait été proposée comme titre à ce dialogue : y a-t-il lieu « d'en finir » avec la notion de lecture littéraire ?

1. Origines et évolution de la notion de lecture littéraire

1.1. Une notion plurielle et potentiellement conflictuelle (J.-L. Dufays)

S'il faut chercher une origine à la notion de lecture littéraire, il me semble qu'elle réside dans l'épuisement des paradigmes centrés sur l'auteur et sur le texte auquel on a assisté à partir de la fin du XIX^e siècle. Le relativisme radical de Nietzsche, puis de Dilthey a sans conteste sapé l'autorité dont jouissaient jusqu'alors les lectures expertes imposées par les maîtres – à l'école comme à l'université –, d'autant plus que celles-ci ont subi ensuite l'assaut d'auteurs comme Ingarden, Sartre ou Gadamer, qui leur opposaient les pouvoirs et la responsabilité du lecteur. Les mutations culturelles des années 1960, qui ont mis au premier plan les valeurs de l'autonomie et de la créativité individuelle opposées à celles des conventions consacrées¹, puis l'avènement de l'esthétique de la réception (Jauss, Iser), qui a affirmé les limites des droits du texte face à ceux du lecteur, ont à leur tour grandement contribué à rendre acceptable une conception de la lecture fondée sur un certain pouvoir du récepteur.

Cela étant, il semble que le premier à avoir usé du vocable « lecture littéraire » soit Blanchot (1943/1954), pour qui cette forme de lecture constituait un acte fictif, une pure instance idéale, opposée au lecteur effectif de l'espace public. Pour l'auteur du *Livre à venir*, la lecture littéraire est une exigence adressée au lecteur, une condition de possibilité de l'illusion qu'est le monde littéraire

Tout autre est la conception préconisée par Marghescu dans son essai sur *Le concept de littérarité* (1974/2009) : pour ce chercheur roumain, le « régime de lecture littéraire » est une manière de lire spécifique, qui s'oppose au « régime de lecture référentielle », et repose sur une triple opération : suspension de la fonction anecdotique ou référentielle des signes, manifestation archétypale (affectation au texte d'une portée symbolique) et activation de la polysémie. Différente encore est l'approche développée par Picard dans *La lecture comme jeu* (1986) : la lecture ici se fait *jeu* et elle devient un acte littéraire lorsque le lecteur mobilise à la fois des valeurs liées à son instance affective (*lu*) et des valeurs liées à son instance rationnelle (*lectant*) au sein d'une évaluation qui se fait tour à tour sémiotique, esthétique et référentielle.

On le voit, dès ses premières occurrences, le vocable « lecture littéraire » circule librement dans la noosphère, et chaque chercheur se l'approprie à sa manière, le soumettant à des modélisations parfois très éloignées les unes des autres.

Entre certains auteurs, la différence ne repose que sur des nuances : c'est par exemple le cas entre Picard (1986), qui lie la lecture littéraire à la combinaison des valeurs du *lu* et du *lectant*, et Jouve (1993), qui propose seulement d'affiner la définition de l'instance affective, en distinguant le *lu* de ce qu'il appelle le *lisant*. Le point commun à Picard et Jouve réside dans le

¹ De Certeau (1980) conçoit ainsi la lecture comme un acte de « braconnage » dans les marges des pouvoirs institués.

caractère à priori non hiérarchisé des deux instances en tension. À l'inverse, Gervais (1993), qui, curieusement, ne s'est guère soucié de situer son modèle par rapport à celui de Picard, considère que la lecture ne se fait littéraire que lorsqu'elle passe de la régie de la *progression* – laquelle correspond en gros à la mobilisation de l'instance affective – vers une régie de la *compréhension* – qui mobilise, elle, l'instance analytique. La lecture littéraire est ainsi définie, exclusivement du côté de la distance critique, comme « un acte qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection » (Gervais 1998, 4^e couv.). Cette position, qui rejoint sans le dire celle de Marghescou, est aux antipodes de celle de Poslaniec (1992), pour qui la lecture littéraire réside avant tout dans la disponibilité du lecteur à l'étonnement suscité par le texte.

Au fil de ces positionnements, comme j'ai essayé de le montrer ailleurs (Dufays, Gemenne & Ledur 2005, p. 87-97), on voit se dessiner trois grandes conceptions assez distinctes.

La première, à la suite de Marghescou et de Gervais², assimile la lecture littéraire à un acte de distanciation analytique, d'écart esthétique, qui valorise la dimension symbolique et la polysémie. La notion sert ici à désigner l'activité d'un lecteur « lettré », formé, savant, qui cherche à exploiter le texte au maximum de ses virtualités. Sur le plan didactique, cette position se retrouve dans les premiers travaux d'Annie Rouxel (1996), où la lecture littéraire est définie comme un art de la distance, d'une circulation mouvante dans le texte, ainsi que dans ceux de Catherine Tauveron (2002), qui met au premier plan le travail de l'interprétation.

La seconde position, dont Poslaniec (2002) apparaît comme le représentant le plus explicite, exalte à l'inverse la lecture participative, la lecture « immédiate », fondée sur l'adhésion à l'univers référentiel et partant au sens « premier ». Cette « lecture littéraire »-là se retrouve dans certaines définitions qui ont été données par la suite de la « lecture subjective » (Rouxel & Langlade 2004). Elle apparaît comme une activité « ordinaire », accessible à tout lecteur qui se laisse capter par le texte, et qui peut dès lors être associée tant à la lecture « braconnage » préconisée par de Certeau (1980) qu'à la pratique de la paraphrase réhabilitée par Daunay (2002) – même si ces deux auteurs n'ont pas cherché à modéliser la lecture littéraire.

La troisième position, défendue par Picard et par Jouve, se présente comme une synthèse ou une combinaison des deux premières. Définie comme un *jeu* qui alterne, combine et met en tension les modes de lecture associés au *lu* ou au *lisant* (la lecture-*playing*) et au *lectant* (la lecture-*game*), la lecture littéraire devient ici une activité *dialectique* ou *oscillatoire*.

C'est cette position que Louis Gemenne, Dominique Ledur et moi avons adoptée pour fonder notre modélisation *didactique* de la notion dans les divers travaux que nous y avons consacrés (Dufays 1994/2010, Dufays, Gemenne & Ledur 1996/2005). Toutefois cette allégeance envers Picard et Jouve n'est pas allée sans quelques libertés. En effet, même si je ne l'ai sans doute pas

² Cette position rejoint la conception de la lecture « herméneutique » défendue par Riffaterre (1979), qui cependant n'a jamais employé le vocable de « lecture littéraire ».

assez souligné jusqu'à ce jour, dans les faits, nous avons pris nos distances avec Picard et Jouve sur trois points essentiels :

1° Dans les exemples développés par ces deux auteurs, l'équilibre affiché entre *lu* (ou *lisant*) et *lectant* est contredit de manière assez flagrante par des analyses et des jugements esthétiques qui valorisent bien davantage la seconde posture. Or, comme l'a indiqué Bertrand Daunay, l'ignorance de cette contradiction peut s'avérer une source d'ambiguïtés fâcheuses. Nous avons pour notre part toujours veillé, au contraire, à illustrer et à valoriser aussi bien la posture participative que la posture analytique, en insistant sur leur nécessaire équilibre.

2° Même si son modèle conçoit les postures du *playing* et du *game* sur un pied d'égalité, quand Picard détaille le jeu des *valeurs* inhérentes à la lecture littéraire, il les présente sur un mode plus « fusionnel » que réellement dialectique : « subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive » (Picard 1986 : 266). A l'inverse, dans la modélisation didactique que j'ai contribué à développer, il m'a semblé stratégique d'inviter les enseignants et les élèves à développer alternativement les postures participative et analytique, plutôt que de supposer qu'elles pouvaient d'emblée *fusionner*. On peut penser, d'ailleurs, que, si Picard illustre si aisément la « lecture littéraire » par des analyses savantes, c'est parce que la relation qu'il établit entre *playing* et *game* relève plus de la fusion que du va-et-vient dialectique. Or, en contexte scolaire, la fusion des postures ne concerne qu'un nombre très réduit d'élèves. Opter pour le va-et-vient dialectique apparaît peut-être comme une position moins « fine » du point de vue des lecteurs experts, mais elle me semble didactiquement plus pertinente car plus respectueuse de la réalité des lectures effectives et des possibilités de travail des enseignants.

3° Pour Picard, on vient de le voir, la lecture littéraire repose sur une triple tension axiologique, relative aux codes, aux sens et aux référents. Cette tripartition m'a semblé, pour ma part, quelque peu réductrice au vu de la diversité des évaluations auxquelles un lecteur recourt pour apprécier un texte. Il m'a semblé nécessaire **de souligner** par ailleurs que l'opposition entre les valeurs du *playing* et du *game* gagnait en clarté si on l'associait aux tensions plus fondamentales qui opposent les valeurs dites « classiques » à celles de l'esthétique « moderne », ou, sur un plan sociologique, la sphère de réception « dominée » à la sphère de réception « dominante ». Croisant les sept oppositions qu'il me semblait voir à l'œuvre chez les lecteurs avec les deux oppositions précitées, j'ai synthétisé ce nouveau modèle du rapport aux valeurs dans un tableau que je me permets de reproduire ici :

La dialectique des valeurs littéraires

	<i>Pôle classique (« dominé »)</i>	<i>Pôle moderne (« dominant »)</i>
<i>La portée référentielle</i>	réalisme, vérité	fictionnalité, invention
<i>Le rapport aux codes</i>	conformité	subversion (originalité)
<i>La densité sémantique</i>	unité, clôture (un sens)	pluriel, ouverture (significations)

<i>La portée esthétique</i>	harmonie, clarté	éclatement, complexité
<i>La portée éthique</i>	conformité	Transgression
<i>La portée émotionnelle</i>	passion, participation	raison, distanciation, neutralité
<i>La portée fonctionnelle</i>	fonction référentielle (le fond)	fonction poétique (la forme)

En somme, si je devais résumer mon rapport au modèle théorique proposé par Picard, je dirais qu'à la fois je lui dois beaucoup et que je l'ai beaucoup trahi, mais peut-être sans le dire suffisamment. J'ajoute que nos divergences tiennent sans doute largement au fait que le propos de Picard est exclusivement celui d'un théoricien de la littérature, alors que le mien tente d'articuler la théorie littéraire à la didactique de la littérature. Partant, notre rapport à l'empirie n'est sans doute pas tout à fait le même, tout comme notre regard sur les lectures réelles.

Ayant ainsi précisé mes positions à l'égard de Picard, je tiens à préciser pour conclure ce premier point que la contradiction qui apparaît entre son modèle et les usages qu'il en fait n'invalide en rien le fondement dudit modèle, lequel mérite d'être jugé d'abord à l'aune de sa fécondité. À cet égard, la diversité des recherches et des ingénieries didactiques qui s'y sont référées depuis une vingtaine d'années me semble assez éloquente.

Tout en subissant plusieurs déplacements et accentuation, la notion de « lecture littéraire » a acquis une place non négligeable dans l'arsenal théorique et méthodologique des formateurs et des enseignants de français, tant en France (à l'école primaire surtout) qu'au Québec, en Suisse et en Belgique (au lycée surtout). Si elle demeure par ailleurs une notion importante pour les théoriciens de la littérature (comme en atteste la pérennité de la revue qui porte ce nom), on ne peut ignorer que son succès tient largement à sa migration de la théorie littéraire vers la didactique de la littérature.

1.2. Quelle lecture littéraire en débat ? (B. Daunay)

Je n'ai rien à redire à l'excellente synthèse historique de Jean-Louis Dufays, où l'on retrouve l'esprit de synthèse – voire de compromis – qu'on lui connaît. Je me permettrai juste une remarque sur ce qui semble être à la fois, paradoxalement, une indifférenciation et un partage entre les approches de la lecture littéraire dans les champs de la théorie littéraire et de la didactique. L'indifférenciation tient au fait que peuvent être cités ensemble des auteurs des deux champs, dans une relative perméabilité de l'un à l'autre ; mais en même temps, dans la généalogie qu'il fait de la notion de « lecture littéraire », Jean-Louis Dufays ne cite, jusque dans les années 1990, que des philosophes et des théoriciens de la littérature – dont les approches sont posées en rupture avec celles des « maîtres » de l'école ou de l'université – et ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'apparaissent des auteurs qui *didactisent*, en quelque sorte, une notion née dans un autre champ théorique, en prenant en compte la question de son enseignement. Mais quid de Gustave Lanson, de Servais Étienne, de Daniel Mornet, de Pierre

Clarac, pour prendre quelques exemples prestigieux ? La prise en compte de ces auteurs (qui, certes, n'utilisent pas le syntagme « lecture littéraire », mais pensent un peu la chose, autant que Nietzsche ou Gadamer, par exemple, qui ne connaissent pas davantage l'expression) aurait dessiné une autre généalogie et rendu moins net le partage entre les philosophes et théoriciens de la littérature d'un côté, et de l'autre les praticiens et les concepteurs de la pratique scolaire de la littérature : la « lecture littéraire *scolaire* » a eu très tôt ses théoriciens, qui ont pensé sa didactique, si j'ose dire, autant que sa pertinence littéraire. Et son modèle – « lansonien », dira-t-on plus tard, en grande partie abusivement et pour le dénigrer – s'est imposé longtemps, et perdure encore, pour coexister avec un nouveau modèle qui, à bien des égards, ne lui est pas totalement étranger.

Cette remarque n'est pas sans lien avec la distance que j'ai toujours prise avec la notion de lecture littéraire. Mais la cause essentielle de mon scepticisme à son égard est ailleurs et c'est sur l'explicitation de cette dernière que je souhaite revenir, pour dialoguer sur le fond avec les promoteurs de cette notion. Je tiens cependant à rappeler qu'à son propos, j'ai dit par ailleurs – et je le souligne ici pour éviter toute mésinterprétation de ma position – qu'il fallait la concevoir comme un *outil didactique*, dont l'intérêt et la productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature lui conféraient un réel statut de notion *heuristique* (Daunay, 2007).

Mon premier écrit polémique sur la lecture littéraire est un article paru dans la revue *Recherches* en 1999, où j'analysais notamment les écrits de Michel Picard, particulièrement *La lecture comme jeu* (1986). Cet article visait trois objectifs, qui évidemment se rejoignent :

- montrer comment se déploie sans vergogne, dans un ouvrage théorique, une « conception élitiste et élitiste de la lecture littéraire », qui a pour fondement principal, malgré les apparences – et notamment le déploiement d'un appareil théorique important –, qu'une posture idéologique ;

- montrer que l'intérêt des didacticiens pour ce modèle théorique de la lecture littéraire (que je décrivais au demeurant positivement, pour en montrer l'intérêt didactique intrinsèque), devenu incontournable dans le discours sur la lecture littéraire, occultait totalement cette dimension, par un aveuglement qui me semblait précisément le signe de la force du préjugé idéologique ;

- montrer que le discours sur la lecture littéraire ne faisait que recycler à nouveaux frais la vulgate ancienne qui opposait « langue de communication » et « langue littéraire » (cet « objet imaginaire », comme le dit Gilles Philippe, 2009, p. 7).

De ce fait, je mettais en cause en partie la naissante vulgate didactique sur la lecture littéraire, qui me semblait contenir, si certaines précautions n'étaient pas prises, « les risques d'une mystification », comme le disait le sous-titre de l'article, même si, à cette occasion je restreignais quelque peu la notion de lecture littéraire à l'une de ses conceptions possibles

(celle qui privilégiait la réflexivité et la distanciation), dont je persiste cependant à penser qu'elle était dominante à l'époque.

Cet article, et sa reprise dans *Éloge de la paraphrase* (Daunay, 2002), a eu quelque écho auprès des didacticiens qui centrent leurs recherches sur la littérature, même si le projet fut en partie incompris : par exemple, la dimension polémique a pu surprendre, alors qu'elle justifiait le propos, dont j'ai rappelé les visées à l'instant. Je me fondais, pour asseoir la critique, sur des auteurs (particulièrement Bourdieu, de Certeau, Passeron) qui ont été centraux dans la contestation des soubassements idéologiques des discours sur la littérature. Plus précisément, ces auteurs étaient mis à contribution pour décrire le processus de construction d'une élite culturelle et sociale par la disqualification des pratiques culturelles les plus répandues. Processus que ces auteurs, chacun à sa manière, avaient décrit avec précision en montrant comment il reposait sur des présupposés idéologiques non interrogés, mais couverts par l'érudition du propos.

Or Picard me semblait à cet égard représenter comme un idéaltype : et le fait que, malgré cela, ce processus n'ait pas été vu par les didacticiens me semblait également idéaltypique. Cette bévue³ didactique nécessitait polémique, me semblait-il, pour faire ressortir un paradoxe fréquent dans l'approche didactique des faits littéraires : la déclaration de vouloir éviter toute dimension élitiste à l'enseignement de la littérature et l'aveuglement devant ce qui en ressortit. Pour illustration, il est paradoxal que Picard soit abondamment cité, dans la première édition de leur ouvrage, par Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) sans que soit évoqué le fait qu'il participe de ce qu'ils dénoncent pourtant clairement par ailleurs : la « logique de "distinction" sociale en contradiction avec l'ambition de démocratisation affichée par l'école » (p. 12). Dans leur réédition de l'ouvrage, ce que je montrais du processus d'élitisation/disqualification chez Picard, sera évoqué, sur un mode concessif cependant : « Certes, comme Daunay (2002) l'a bien noté, Picard se contredit quand il prétend illustrer ses principes dans des analyses de textes ou de pratiques particulières : à ce moment, seul le *lectant* est valorisé, et ce qui relève du *lu* et du *liseur* devient marginal, voire objet de mépris » (p. 94)⁴.

La polémique me semblait le meilleur outil discursif de mise au jour de ce paradoxe. Dans ma critique de Picard, je faisais – implicitement – l'hypothèse que le paradoxe que je décrivais concernait plus généralement une partie du discours didactique sur la littérature, ce que suggéraient mes recherches sur la paraphrase⁵. Et cela constituait d'ailleurs à mes yeux un autre

³ Au sens étymologique que rappelle Althusser (1965/1969, p. 16 sq.), le mot étant formé de *vue* et d'un préfixe péjoratif, *bes*, *bé* de l'ancien français, peu productif.

⁴ Ce passage est une reprise de Dufays (2005, p. 190).

⁵ Dont je fais certes un « éloge » pour la « réhabiliter » (comme le dit Jean-Louis Dufays plus haut) au sens où je mets en cause la vulgate qui la condamne, mais sans jamais la préconiser ni la juger modélisable comme une forme de lecture littéraire.

paradoxe, dans la mesure où la critique de la dimension idéologique de l'enseignement de la littérature était précisément l'un des fondements de la naissance de sa didactique.

Ce cri d'alarme, ancien, est-il dépassé ? Il revient à chacun de décider si la littérature didactique actuelle est toujours exempte des soubassements idéologiques que je dénonçais. Pour ma part, je dois dire qu'il m'arrive encore assez souvent de m'étonner de « ce qu'on peut dire et penser des rapports entre la lecture savante et la lecture ordinaire », pour reprendre les mots de Jérôme David qui réactualise, dans un article récent (2012), avec une naïveté peut-être feinte⁶, bon nombre des dichotomies (comme « savant » vs « ordinaire ») que je dénonçais comme terreau de ce fonctionnement idéologique.

Pour conclure ce point, et rappeler ce que je disais au début, qui signale la concordance de vue que nous pouvons avoir, Jean-Louis Dufays et moi, malgré l'adoption d'angles d'attaque différents, la modélisation de Michel Picard (1986), reprise (et légèrement modifiée) par Vincent Jouve (1993), comme celles des autres auteurs cités plus haut, peut aider à la conceptualisation de la lecture scolaire, à condition que cette conceptualisation soit pensée en termes didactiques, donc en lien avec les autres activités du cours de français, non comme une naturalité autonome et spécifique, qui empêcherait par exemple de penser les transversalités de l'approche scolaire de la langue et des discours.

2. Difficultés et enjeux de la lecture littéraire en contexte didactique

2.1. *Quelle lecture littéraire pour quels enjeux ? (J.-L. Dufays)*

Les propos qu'on vient de lire sous la plume de Bertrand Daunay explicitent parfaitement, et bien mieux que je ne pourrais le faire, l'un des risques majeurs lié à la notion de lecture littéraire : à force d'en faire usage sans assurer ses soubassements théoriques, on risque d'en faire un objet « naturalisé », construit au départ de théories savantes, mais insuffisamment didactisé, et partant flou, mal défini.

Certes, comme l'a montré Brigitte Louichon (2011), lorsque les didacticiens emploient ce terme, quatre grandes significations ressortent, selon les auteurs : 1° « lecture littéraire » peut servir de synonyme à « lecture des textes littéraires » ; 2° la notion est utilisée pour désigner une activité didactique ; 3° cette notion est liée à une conception de l'enseignement de la littérature centrée sur la formation du lecteur, sur l'interprétation et sur l'activité de l'élève en tant que « sujet lecteur », investissant subjectivement le texte ; 4° cette notion va de pair avec une conception de la classe comme une « communauté interprétative », où l'enseignant a pour rôle premier de guider les interactions et l'échange des arguments. Louichon en conclut que ces quatre effets de sens se combinent pour former au sein de la communauté francophone des

⁶ En tout cas avec une virginité didactique toute réelle, puisqu'aucune référence n'est faite aux nombreux écrits didactiques qui les ont construites ou déconstruites depuis de très longues années maintenant...

chercheurs en didactique de la littérature une conception « relativement stabilisée » de la notion, qu'elle résume comme suit : « La lecture littéraire est une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations ».

Force est cependant de constater que, par-delà ce consensus élémentaire, le flou prévaut et le risque de malentendu existe. Chez beaucoup, en effet, l'expression « lecture littéraire » est utilisée comme un simple synonyme de « lecture exigeante », ce qui ne la distingue guère des autres formes de lecture savantes étrangères à la littérature et ne manque pas de la faire apparaître comme élitiste, solidaire des valeurs d'une classe (c'est, comme on vient de le lire, la conception que rejette, à bon droit, Bertrand Daunay). Ce n'est guère mieux lorsque, à l'inverse, le vocable sert à désigner n'importe quelle lecture du texte littéraire : on tombe alors dans une conception purement nominaliste, qui, à nouveau, n'accorde à cette activité ni traits distinctifs ni pouvoir spécifique, pour le chercheur comme pour l'enseignant.

On l'aura compris, cela revient à dire qu'à mes yeux, l'enjeu majeur de la notion – ou, pour mieux dire, la condition de sa fécondité – repose sur son caractère dialectique. Plus précisément, cette conception peut être associée à au moins six enjeux complémentaires qui sont liés chacun à l'une des deux instances en tension. Côté participation, la lecture littéraire amène (1) à favoriser le rapport affectif et imaginaire aux textes et (2) à susciter une appropriation de la littérature par l'écriture et l'oralité. Et côté distanciation, elle va potentiellement de pair (3) avec le développement d'un savoir-lire adapté à la complexité et à la diversité de la littérature, (4) avec la familiarisation des élèves avec l'institution littéraire, avec les déterminations socioculturelles, (5) avec le fait de susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, sur les différentes approches qu'il permet, et (6) avec la transmission de références culturelles nécessaires à l'intelligence historique du phénomène littéraire.

2.2. La distance comme difficulté théorique en didactique (B. Daunay)

Quelle que soit la définition de la lecture littéraire que l'on adopte, y compris la plus « subjective » – je veux dire la plus attentive aux investissements d'un « sujet lecteur » –, il me semble que c'est toujours une *distance* que l'on vise, que l'on construit, que l'on valorise, sous des termes divers. Or j'ai toujours montré une certaine défiance à l'égard de cette « distance » en matière de didactique, pour plusieurs raisons, que je souhaiterais préciser. La raison essentielle tient à une considération historique : ce que j'ai appelé ailleurs (Daunay, 2004b) l'« infini processus de disqualification du lecteur » consiste en effet en une sorte de constante fuite en avant, chaque période historique fondant son exigence de distance par rapport à un sens commun identifié comme caractéristique de la période précédente : à ce compte-là, la

distance apparaît essentiellement comme une posture de refus de la forme de lecture la plus partagée et le processus de disqualification du lecteur n'a aucune raison de s'arrêter⁷.

D'une analyse historique des discours sur la lecture « littéraire » ressort ce qui me semble une constante : le double processus de construction d'une élite culturelle et de disqualification des pratiques culturelles les plus courantes (aussi bien d'ailleurs dans les discours qui se soucient peu de démocratie que dans ceux qui au contraire la revendiquent) informe directement certains écrits didactiques, pourtant soucieux de penser la démocratisation de l'enseignement de la littérature, qui ne perçoivent pas cette caractéristique des discours cités.

C'est ce qui rend à mes yeux suspect, dans certaines approches didactiques, le postulat de la distance, de quelque nature qu'elle soit, qui caractérise la lecture littéraire – ou le rapport à la lecture que cette dernière représente : car la construction de l'exigence de distance prend sa source ou trouve sa résolution dans un discours de stigmatisation des pratiques les plus ordinaires, au profit, finalement, comme j'ai essayé plusieurs fois de le montrer, d'une norme scolaire traditionnelle trop peu interrogée, qui se cache souvent derrière les oripeaux les plus subtils...

Certes, des recherches didactiques se sont développées ces dernières années, plus centrées sur les lectures et les lecteurs réels, leurs pratiques effectives et parfois « ordinaires », en classe ou ailleurs... L'irruption du « sujet lecteur » dans les études didactiques en est un signe, mais je crains que ces travaux ne fassent jamais qu'entériner une coupure qui me paraît non décisive entre les formes de lecture – ou, d'ailleurs, d'écriture. Et cette coupure, on le sait par l'expérience, aura pour ultime conséquence la valorisation effective d'un terme – et on se doute bien duquel⁸.

Pour autant, la défiance ou le scepticisme ne doit pas empêcher l'action⁹... On sait bien, du reste, que la prise de distance est au fondement de l'entreprise pédagogique ; on le sait depuis

⁷ C'est pourquoi j'ai plaidé « Contre une didactique bathmologique » (Daunay, 2004b), en référence au jeu (à la « science ») des degrés décrite par Barthes (1975).

⁸ C'est le cas évidemment hors de la didactique aussi : cf. le texte de David (2012), cité plus haut, qui, sous couvert de réhabiliter la « littérature au premier degré », en construit un second et, tout à la volonté de tirer une connaissance par les lectures « ordinaires », les constitue comme telle, sous le parrainage – dont on ne se méfie jamais assez – de Barthes ou de Derrida... Une telle entreprise permet de déplier crument les plus communes dichotomies, dont celle qui ouvre son texte, tout à la croyance qu'il existe, en lecture comme en sexe, une activité et une passivité : et il ne suffit pas de ramener à un poncif cette dichotomie-là pour être quitte de l'avoir étalée d'abord avec une étrange gourmandise, qu'aurait peut-être évitée la connaissance de leur lointaine filiation anthropologique, mise en lumière par Jesper Svenbro (1988).

⁹ À cet égard, je voudrais citer un ouvrage récent, de belle facture, *La lecture littéraire au collège*, sous la direction de Jean-Claude Meyer (2013). J'apprécie notamment dans cet ouvrage la prise de risque qui consiste, sur un objet complexe, à essayer de débroussailler un cadre de référence un peu stable (p. 13) pour avancer des propositions didactiques, mais avec la conscience du rôle de la routine du déclin des « bonnes idées » : cette collusion d'une citation distanciée et d'une exigence, malgré tout, de construire une proposition didactique me semble caractéristique de cette entreprise qui s'inscrit dans la prudence et dans la modestie. On pourrait dire de ce

les Jésuites au moins, et sans doute, en cette matière comme en d'autres, ont-ils beaucoup emprunté ; et on le sait très bien aujourd'hui encore en didactique, dans les travaux qui montrent la logique scolaire d'une mise à distance du quotidien. Et par ailleurs, il est clair que, si l'on ne peut que remettre en cause l'absurde idée d'une gradation de la distance au texte ou à la lecture selon les époques, comme si, en la matière, on pouvait envisager un « progrès », il va de soi en revanche que, dans le développement de l'élève, qu'on peut, au moins idéalement, calquer sur le curriculum scolaire, c'est vers toujours plus de distance à lui-même et à ses propres pratiques qu'il est convié, puisque, sauf à stagner, l'élève – comme tout être humain dans n'importe quelle situation d'activité – n'apprend que par la compréhension de ce qu'il fait, ne fait pas, sait, ne sait pas...

Voilà un postulat qui pourrait réconcilier toutes les conceptions didactiques de la lecture littéraire ; mais à trois conditions expresses : d'une part, que ce développement se fasse au profit d'une compréhension et non d'un rejet, dans le discours des enseignants comme des élèves (qui sont parfois, en cette matière comme en d'autres, assez suivistes...) des modalités précédentes d'appréhension des textes ; d'autre part, qu'on suppose la distance valable pour l'ensemble des objets du cours de français, qu'il s'agisse de la langue et des discours – tous les discours –, sans qu'il soit nécessaire de la supposer propre à l'approche des textes littéraires ; enfin qu'on ne croie jamais qu'il existe une posture de distance en soi, une réflexivité en soi, un second degré en soi, avec leurs tristes antithèses, et l'élaboration corollaire d'une hiérarchie explicite ou implicite, fût-elle niée.

Pour le dire abruptement, toute proposition didactique concernant la lecture littéraire et ses enjeux, si elle n'est pas adossée à un travail effectif de destruction des effets de disqualification de l'élève ou de l'enfant, me paraît irrecevable. Et pas seulement pour des raisons morales, mais fondamentalement pour des raisons théoriques, dont la nécessaire dénaturalisation des évidences n'est pas la moindre ; c'est tout l'attrait didactique à mes yeux de l'*imbécile*¹⁰ que de nous obliger à une telle vigilance épistémologique devant toute proposition didactique. Il se trouve que, précisément, les propositions que fait Jean-Louis Dufays ci-dessus me semblent porteuses de cette vigilance épistémologique, quand il propose de penser la question des enjeux de la lecture littéraire en termes dialectiques – même si je serais enclin, sans ignorer qu'une dialectique a besoin de faire dialoguer deux termes, à faire l'économie de l'opposition entre participation et distanciation, ayant (empiriquement comme théoriquement) beaucoup de mal à penser un « rapport affectif et imaginaire » (aux textes notamment) qui ne soit pas l'objet d'un discours – au moins intérieur – et « une appropriation [...] par l'écriture et l'oralité » (de la littérature, entre autres) qui ne bénéficie pas de la distanciation inhérente à tout discours.

travail qu'il combine, comme le veulent les auteurs pour l'élève confronté à la lecture littéraire (p. 8), risque et sécurité.

¹⁰ Je fais référence ici à l'« imbécile » décrit par Michaux, que j'ai constitué comme figure didactique dans un chapitre de l'ouvrage que Jean-Louis Dufays et moi avons dirigé (2014).

Pour le dire en quelques mots, plaider contre les dichotomies en matière de lecture, c'est proposer de concevoir la lecture d'une part en termes de continuum¹¹, d'autre part en termes de pratiques en contextes, et c'est donc la considérer peu susceptible d'être décrite au moyens de catégories essentialisées. Et il me semble que tout ce qui instaure des distinctions marquées comme des degrés identifiables me semble précisément le terreau d'une hiérarchisation.

3. Enseigner la lecture littéraire dans le souci de la langue ?

3.1. Souci de la langue et rapport aux stéréotypes (J.-L. Dufays)

Je voudrais d'abord préciser, au risque de surprendre, que je partage entièrement la position que Bertrand Daunay exprime ici sur le fait que les différentes postures de lecture identifiables se situent sur un continuum et qu'il est artificiel voire risqué de les figer dans des catégories essentialistes. Il me semble même avoir toujours défendu cette position. Là où nous divergeons peut-être, c'est sur la question de l'utilité des catégorisations. Pour le dire vite, je suis assez convaincu que, même si des phénomènes relèvent d'un continuum, il est impossible de les penser et même d'en parler sans utiliser, de manière stratégique, des catégories que l'on pose provisoirement – mais sans la moindre illusion sur le caractère essentiel de cette opération – comme étanches. Dire qu'un objet est mauve plutôt que violet, ce n'est pas croire que ces couleurs sont essentielles ni nier la réalité du continuum du prisme irisé, c'est simplement se situer sur un autre plan, où l'on essaie, modestement, de nommer – en termes forcément dichotomiques et artificiels – des réalités relatives pour se donner la possibilité d'en parler, et partant, d'agir sur elles et avec elles. Je ne fais rien d'autre quand, comme pratiquement tous ceux qui étudient les postures de lecture, j'« oppose » lectures participative et distanciée. S'il subsistait la moindre ambiguïté à ce propos, qu'il soit donc clair qu'une telle opposition n'a, à mes yeux, rien en soi d'essentialiste ni de hiérarchique. D'autre part, le fait qu'on puisse la détourner dans une visée essentialiste ou hiérarchisante est un autre problème, qui ne tient en rien à l'opposition elle-même. Il me semble d'ailleurs qu'à l'inverse, la position « continuiste », si elle était tenue de manière radicale, serait susceptible de malentendus et de mésusages tout aussi problématiques. En d'autres termes, fidèle à l'esprit de conciliation qui m'est souvent attribué, je crois dans la nécessité de tenir *ensemble* – mais dans des temps différents – une approche « continuiste » et une approche « catégorielle » (ou « dichotomiste » comme disent ceux qui cherchent à la discréditer) des pratiques de lecture.

Si j'essaie à présent de situer la lecture littéraire telle que je la définis par rapport à la question de la langue, qui constitue le thème de l'ouvrage qui nous réunit, il me semble intéressant de relier les deux postures du lecteur que j'ai distinguées plus haut aux deux

¹¹ Dans le sens du « continuum scriptural » que décrit Michel Dabène (1987).

conceptions de la langue littéraire depuis 1850 qu'ont identifiées Gilles Philippe et Julien Piat (2009).

D'un côté, la langue littéraire peut être considérée comme un sociolecte, un « style noble », plus ou moins marqué et partagé par une communauté d'auteurs : le lien est alors évident avec la conception « classique » ou « dominée » de la lecture, qui repose sur l'adhésion à des stéréotypes. De l'autre côté, la langue littéraire peut être considérée comme un idiolecte, une « écriture singulière », propre au génie : elle s'associe alors à la conception « moderne », de la littérature, fondée sur l'écart (privilegié par exemple par Mallarmé) et sur la résistance contre le « fascisme » de « la langue » (Barthes, 1978).

Chez Philippe et Piat, la langue littéraire constitue ainsi à elle seule un lieu de distinction significatif. Ne serait-il pas plus pertinent pourtant – du point de vue didactique en tout cas – de s'intéresser à l'écriture, en tant que processus d'énonciation et « rapport à » quelque chose, davantage qu'à la langue, notion polysémique, dont on ne sait pas toujours très bien si elle désigne le code ou les énoncés qui en résultent ? Par ailleurs, si l'on admet que, comme j'ai essayé de le montrer (Dufays, 1994/2010), le rapport à l'écriture se caractérise en grande partie par le rôle clé que ses acteurs (scripteur et lecteur) accordent aux stéréotypes, ne faut-il pas en conclure **que ce** qui distingue le plus deux « langues littéraires », ce serait précisément leur rapport à la stéréotypie ? Enfin, quoi qu'il en soit, pourquoi la question de la « langue littéraire » se limiterait-elle aux XIX^e et XX^e siècles ? Même si cette notion n'a été thématisée que récemment, le positionnement à son égard n'est-elle pas inhérent à toute démarche d'écriture ?

Précisons le trait : si comprendre, interpréter et évaluer un texte, revient à (re)connaître et **à** manipuler des normes et des modèles langagiers qui concernent à la fois *l'inventio* (les contenus référentiel), la *dispositio* (la structure du texte) et *l'elocutio* (les aspects proprement langagiers) et qui relèvent de la stéréotypie, pour rendre son texte intelligible, le scripteur n'a d'autre choix que de le truffer de stéréotypes. Ce faisant, toutefois, il a le choix entre trois postures, qui sont aussi trois *modes ou régimes d'écriture* fondamentaux : l'adhésion, le refus ou l'ambivalence. Si elles n'exercent pas de contrainte radicale sur la lecture, ces trois attitudes ne manquent pas pour autant de l'influencer. Il n'est pas douteux ainsi qu'une écriture qui adhère aux stéréotypes favorise une lecture participative, qu'une écriture qui s'efforce à l'inverse de rejeter la stéréotypie favorise chez le lecteur une posture de distanciation, et enfin que l'ambivalence de l'écriture à l'égard du déjà dit suscitera volontiers l'oscillation du lecteur entre les valeurs du *lu* et celles du *lectant*. Il est aisé par ailleurs de corréliser ces trois postures aux trois modes d'évaluation des textes que j'évoquais plus haut, et de montrer les liens privilégiés existant entre la participation et l'écriture classique, entre la distanciation et l'écriture moderne, et entre l'oscillation et l'écriture postmoderne. Si l'on accepte de considérer que la lecture littéraire se situe du côté du troisième terme, sa définition peut alors être précisée comme suit : en plus d'être une activité fondée sur la combinaison de postures contradictoires (participation

vs distanciation), elle se définit aussi comme *un traitement double réservé aux stéréotypes*, et donc, si on préfère ce vocabulaire, comme un rapport ambivalent à la « langue littéraire ».

Un exemple valant mieux qu'un long discours, je reprendrai ici celui du célèbre vers de Racine, « Dans l'Orient désert, quel devint mon ennui » (prononcé par le personnage d'Antiochus dans la pièce *Bérénice*). Si on la situe dans son contexte historique et énonciatif, cette courte phrase recèle à elle seule trois niveaux de stéréotypies : on y trouve en effet à la fois un stéréotype d'*inventio* (le regard hostile sur l'Orient, qui était commun au XVII^e siècle), un stéréotype de *dispositio* (le cliché de situation de l'amoureux qui se languit dans un lieu déserté par la femme qu'il adore) et une stéréotypie d'*elocutio* (qui tient à l'usage combiné de l'alexandrin, du passé simple et de l'expression clichée « l'Orient désert »). Ces stéréotypes originels sont devenus imperceptibles à de nombreux lecteurs contemporains, mais, pour ceux-ci, d'autres représentations clichées, héritées du romantisme, sont venues se greffer sur le vers, lorsque l'Orient, le désert, l'ennui sont devenus des termes lyriques, affectés d'une valeur plutôt positive (l'« ennui » des romantiques, état propice à la rêverie, n'a rien à voir avec la torture morale que désignait ce mot au XVII^e siècle). Cela démontre que la prégnance de la stéréotypie sur la lecture permet au texte de continuer à signifier au fil des époques et des contextes, même lorsque sa signification originelle est perdue.

Quoi qu'il en soit, que signifie lire littérairement un tel vers ? Cela revient, quels que soient les stéréotypes que l'on identifie, à les soumettre tour à tour ou simultanément à un double mode de réception : d'un côté, on adhère – voire on communit – à l'univers, aux émotions et aux valeurs dont ces stéréotypies sont porteuses, se donnant ainsi la possibilité de goûter leur « fonction référentielle », de l'autre, on soumet cet univers, ces émotions et ces valeurs à une distanciation analytique et critique, consistant précisément à y repérer des stéréotypies, des conventions, des procédés thématiques et langagiers, **ce qui permet d'en apprécier la « fonction poétique »**. Est-il besoin d'une longue démonstration pour faire comprendre que cette posture double est, d'un point de vue didactique, particulièrement intéressante à susciter chez les élèves ? Il en va en effet de la langue – et de la stéréotypie – littéraire comme de tous les autres éléments du texte : c'est en l'abordant selon deux angles complémentaires, de manière non manichéenne, et en manifestant tour à tour ses différentes valeurs, qu'on donne le plus de fécondité, tant émotionnelle qu'intellectuelle, à sa lecture.

Conclura-t-on de cette trop rapide analyse que, d'un point de vue didactique, la formation littéraire se doit de donner la priorité au souci de la langue ? On pourrait s'opposer à cette proposition en arguant que la littérature n'est pas seulement un fait de langue, mais aussi un travail de l'imaginaire, ainsi qu'un objet de connaissance et de réflexion critique. Pour autant, il me semble clair que la littérature fait partie des productions langagières et qu'on ne peut pas prétendre la connaître sans se soucier de son rapport à la langue. Réciproquement, la langue est modelée et « illustrée » en partie par la littérature : apprendre une langue, n'est-ce pas notamment apprendre des expressions, des procédés, des stéréotypes littéraires ? Enfin,

affirmer la liaison essentielle langue-littérature, c'est affirmer l'unité, certes relative mais stratégiquement lourde d'enjeux, de la discipline « français ». Pour ces trois motifs, il me semble que l'enseignant n'a pas vraiment le choix : s'il entend former ses élèves à la lecture littéraire, il ne peut le faire qu'en se souciant de la langue.

3.2. Langue, langage, discours... (B. Daunay)

Le travail, désormais ancien, que j'ai mené sur la paraphrase et la lecture littéraire, m'a conduit à remettre en cause tout ce qui pouvait réifier à la fois le texte littéraire et la langue littéraire, ce qui revient finalement au même. En effet, l'interdit de la paraphrase revient à concevoir le texte littéraire comme intouchable, non reproductible, en vertu d'une conception de la langue qui s'y réalise, dont la spécificité tiendrait à une adéquation entre le dit et le dire. Il n'y aurait aucune objection à cela si cela ne valait pas pour tout énoncé langagier, sans que le label *littéraire* vienne à la fois sacraliser tel énoncé et se donner une légitimité par ce seul fait de son application...

Ce qui me semble primordial est de penser non la langue *et* la littérature mais précisément ce qui fait que l'une et l'autre ont quelque chose à voir avec le sujet évoqué plus haut : l'enfant ou l'élève. Je voudrais illustrer ce propos par une réflexion sur le discours indirect libre. Ce dernier, dans les approches linguistiques, littéraires et didactiques, est souvent présenté comme un trait de littérarité : or cette pétition de principe a pour avantage d'asseoir une revendication qui me semblait tenir à la volonté de trouver une spécificité au discours littéraire, induite par quelques années de recherches vaines de la littérarité formelle. Le dossier est assez bien fourni et un ouvrage de Gilles Philippe (2002) le reprenait d'ailleurs, dans la logique de son approche. On sait que l'assignation du discours indirect libre au domaine littéraire (souvent d'ailleurs brandi comme un étendard de la modernité littéraire) n'est plus vraiment de mise, et son appartenance aux usages langagiers ordinaires (oraux mais aussi écrits) de tout usager de la langue est désormais à peu près incontestable¹².

L'exemple est assez intéressant, je pense, quand, d'une approche littéraire d'un fait de langue, on en vient finalement à interroger la pratique effective du sujet parlant, dont la maîtrise spontanée du discours indirect libre est avérée, en production comme en réception. L'exemple peut paraître anecdotique, mais il révèle une question assez fondamentale : si le cours de français a un sens, c'est celui de permettre à l'élève de penser la langue, dans ses réalisations diverses, au moyen des instruments que la culture scolaire a construits, mais en cherchant à les unifier. Il m'arrive encore de songer que le programme initial de la didactique du français, qui prenait sa source dans une diversité de référents théoriques, notamment sociologiques, peut encore trouver à se concrétiser dans une conception renouvelée de l'analyse

¹² Pour une analyse détaillée de cette question, cf. Daunay, 2004a.

du discours, qui ne manque pas de référents théoriques et dont la pertinence pour l'approche de la littérature n'a plus à être démontrée.

Il se pourrait bien que l'analyse du discours devienne une aide à la didactique, d'une part pour penser la question de l'approche des textes littéraires et non littéraires, dont la distinction ne soit pas posée mais construite scolairement, d'autre part pour permettre de combiner les approches dites internes et externes de la littérature. Quelques propositions ont été faites en ce sens, surtout en français langue étrangère ou seconde, mais une approche didactique globale qui s'inspirerait de l'analyse du discours est encore à penser, de même que la didactisation des outils de l'analyse du discours, pour qu'elle permette effectivement, au-delà des ajustements locaux de l'enseignement de la littérature, de « reconfigurer la discipline ».

Ce qui est en jeu à mon sens est précisément la conception didactique d'une discipline « français » qui pense conjointement une double continuité : la continuité des disciplines de la maternelle à l'université, pour reprendre un mot d'ordre ancien qui, à mes yeux, n'a rien perdu, sur le plan théorique, de sa valeur programmatique ; la continuité des objets disciplinaires consacrés par la tradition scolaire sous le terme de « français », que sont la langue et la littérature. Cette double continuité est pour moi l'enjeu théorique majeur des recherches didactiques et c'est la raison de ma méfiance à l'égard d'une « didactique de la littérature », qui court le risque d'essentialiser un objet pour instruire sa coupure des autres activités du cours de langue qu'est la classe de français.

4. « En finir » avec la lecture littéraire ?

4.1. De l'impossibilité d'en finir (J.-L. Dufays)

Lorsque Bertrand Daunay et moi avons été conviés à ce dialogue, celui-ci a été placé sous l'égide d'une question provocatrice : était-il envisageable d'« en finir » avec le débat relatif à la lecture littéraire ? Puisqu'il nous faut donc pour conclure aborder cette question frontalement, je souhaite m'interroger d'abord sur l'objet exact de ce dont il s'agirait d'« en finir ». Est-il question d'en finir avec la lecture littéraire elle-même, ce qui voudrait dire de l'évacuer du champ des discours et des pratiques ? On aura compris à lire ce qui précède que, pour ma part, je trouverais une telle option aussi insolite que peu pertinente. Si la lecture littéraire est bien conçue comme cette pratique double que j'ai essayé modestement de définir et de modéliser, je vois mal quel intérêt on aurait à la faire disparaître, et encore moins comment – et par qui – une telle entreprise pourrait être menée. Si je les lis bien, même ceux qui lui résistent, comme Bertrand Daunay, admettent que leurs réticences portent plus sur certains usages dont elle a pu faire l'objet que sur la notion en tant que telle.

Mais peut-être « en finir » signifierait-il plus simplement « mettre fin au débat notionnel dont la lecture littéraire est l'objet » ? C'est le moment de se demander si cette notion est devenue réellement incontournable. À mon sens, elle l'est, pour une raison majeure : il s'agit

d'une posture de réception puissamment intégrative, propice à susciter à la fois l'équilibre de l'élève et l'unité de la sous-discipline lecture/littérature, puisqu'elle valorise et exploite tour à tour ses différentes facettes. Peut-on et doit-on dès lors mettre fin aux débats sur la lecture littéraire ? Au lieu de continuer à en discuter, ne serait-il pas préférable aujourd'hui de s'attacher à stabiliser cette notion, en vue d'en faire un outil de travail commun pour les chercheurs, les formateurs, les enseignants, les élèves ? À vrai dire, il semble bien que cette stabilisation soit en cours, mais qu'elle se fasse de manière informelle et dans un certain flou (c'est là peut-être un effet lié au « réseau » que forment les didacticiens du français).

Quel est dès lors le rôle des chercheurs dans ce cadre ? Trois nécessités m'apparaissent pour stabiliser les notions et en faire des concepts – qu'il s'agisse, au demeurant, de la lecture littéraire ou de toute autre notion utile pour la didactique. La première nécessité est que les chercheurs osent davantage confronter leurs modèles pour les clarifier, les mettre à l'épreuve et les solidifier. La seconde est qu'ils s'efforcent davantage de capitaliser les différentes recherches déjà menées... ce qui suppose d'abord qu'on les lise ! Et la troisième est d'intégrer, d'enrichir, de complexifier ces recherches, par une articulation accrue avec des observations recueillies sur le terrain.

Ce disant, on l'aura compris, je plaide résolument pour la poursuite des recherches sur la lecture littéraire, mais pas de n'importe quelles recherches. Les priorités, à mon sens, sont d'analyser *les effets* que produisent différents principes d'action (comme « contextualiser », « coconstruire », « intégrer »...) et différents dispositifs (« cercles de lecture » selon telle ou telle modalité, « séquence didactique » de tel ou tel type...) d'une part sur la motivation des élèves et leur perception du sens et d'autre part sur leurs apprentissages effectifs. Je serais particulièrement heureux si un tel programme de recherche se mettait en place à l'échelle collective et de manière internationale.

4.2. En finir avec le sujet littéraire... (B. Daunay)

Il n'y a aucune raison d'en finir avec la lecture littéraire, ne serait-ce que parce qu'elle peut (encore) faire débat, comme le montre l'échange qui nous réunit, Jean-Louis Dufays et moi... Or tout débat est bon à prendre dans notre communauté scientifique, surtout quand il est productif, au sens où il permet de comprendre les enjeux des possibles options contraires sur un objet théorique. Ma position dans ce débat est notamment de tenter d'interroger – donc de mettre en doute pour tenter d'*en finir*, si nécessaire – ce qui est conçu comme spécifique au littéraire, avec l'idée que sont souvent avancées des spécificités littéraires qui ne reposent sur rien sinon sur la volonté d'instaurer une hiérarchie des pratiques.

C'est ce qui m'a toujours fait m'interroger sur la nécessité de « littériser » la lecture, de supposer pertinent de traiter comme *littéraire* la question de la lecture, tout en précisant souvent que la lecture dite littéraire concerne tout texte, fût-il non littéraire, mais en l'illustrant presque exclusivement d'exemples *littéraires*... C'est la raison pour laquelle il me semble

possible de mettre en doute la pertinence d'un concept comme celui de sujet lecteur, quand il n'est construit que pour définir un sujet lecteur *littéraire*. Si l'un des intérêts des réflexions didactiques sur la lecture littéraire a été de permettre un recentrage de la didactique de la littérature sur le sujet au lieu d'une centration sur l'objet, il reste encore à définir avec plus de précision la notion même de *sujet* et les possibilités de son traitement didactique : car quand la notion de sujet lecteur est avancée pour traiter du sujet lecteur... de textes littéraires, le gain théorique paraît faible. D'autant que, si l'on n'entend pas le « sujet » dans le sens d'une philosophie idéaliste, mais plutôt dans le sens d'une approche sociologique, à quoi est assujéti le sujet lecteur ?

Ce qu'il s'agit de penser, en didactique, c'est le sujet didactique – dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage. Ce sujet didactique peut être appréhendé en tant qu'il est « "agi", "assujéti" (c'est-à-dire déterminé, constitué...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits » (Reuter (dir.), 2007, p. 92) ou comme « agent » du travail scolaire (Rosier, 2004). Les liens entre le sujet didactique et l'élève ou l'enfant sont à penser autrement qu'au moyen de slogans spontanéistes ou subjectivistes (cf. Daunay & Fluckiger, 2011) ; dès lors, la question du sujet qui se pose n'est pas spécifiquement littéraire : tout ce qui se dit, en didactique de la littérature, peut être dit de la langue, ou du rapport à la langue, qu'il s'agisse de distance ou de participation, de stéréotypie ou d'inventivité, de norme ou de transgression. Et il n'y a pas de raison de faire un sort particulier à la littérature pour poser la question de ce *rapport à*, sur le strict plan didactique. La question, en fait, est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant.

Je voudrais conclure en citant un passage d'un article d'Élisabeth Nonnon (2012, p. 66 sq.) :

Dans le domaine de l'apprentissage de la littérature, la didactique du français se confronte à un objet complexe, aux multiples niveaux d'appréhension, investi par les valeurs, et qui ne peut être appréhendé simplement de façon formelle puisqu'il met en jeu les significations et leur dimension personnelle et sociale. Il est plus difficilement didactisable que d'autres domaines et ne relève pas d'une transposition didactique simple : il touche à des pratiques plus qu'à des savoirs, ou du moins, le rapport entre savoirs et pratiques qui témoignent de leur appropriation est toujours à interroger. Il renvoie à une compétence extrascolaire des élèves, tant dans le répertoire difficilement mesurable dont ils disposent que dans les catégories spontanées qu'ils mobilisent, alors qu'en même temps les travaux théoriques qui s'y consacrent sont difficiles, peu consensuels, et mettent toujours en jeu des conceptions philosophiques, épistémologiques, explicites ou non.

Mais j'ai, ci-dessus, détourné la citation de Nonnon : en fait, voici ce qu'elle écrivait (je souligne en gras ce que j'ai modifié ou supprimé dans la citation reproduite ci-dessus) :

Dans le domaine de l'apprentissage **du lexique**, la didactique du français se confronte, **comme dans celui de l'oral**, à un objet complexe, aux multiples niveaux d'appréhension, investi par les valeurs [...]

Tous les objets de l'enseignement du français engagent des valeurs, des pratiques, donc des enjeux sociaux et personnels autant que de tensions. Il n'y a pas à s'étonner que ces questions engendrent des inquiétudes. Mais cette inquiétude est structurellement liée aux enjeux de

l'enseignement de la langue comme de la littérature – et quel intérêt de parler du « sujet lecteur », s'il ne se distingue finalement pas du « sujet parlant » ?

Poser la question comme spécifique à la littérature me semble receler le danger de revenir à des descriptions idéologiques et socialement marquées. Le défi lancé à la didactique est précisément de pouvoir objectiver le sujet didactique. De ce point de vue, le sujet lecteur n'est qu'une facette de ce sujet didactique, une sorte de spécification de ce dernier dans une approche théorique centrée sur l'activité de lecture, ce qui faisait, finalement, l'essentiel du projet de construction didactique de la notion de lecture littéraire : rien ne saurait justifier, d'un point de vue didactique, de le supposer autonome au point de le construire théoriquement en dehors des contraintes liées au système didactique.

Conclusion

Dans sa contribution à un ouvrage de la collection de l'AIRDF consacré aux concepts et aux méthodes en didactique du français, Brigitte Louichon (2011) citait le dialogue à l'origine de ce chapitre, qui a eu lieu au cours des onzièmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, pour observer qu'« une forme de consensus conceptuel existe autour de la lecture littéraire » (*ibid.*, p. 209) : de fait, si ce dialogue sur la lecture littéraire a montré des différences d'approche de la notion, il signale aussi, par la forme qu'il a prise, une certaine perte de vivacité dans l'approche de la question : sans qu'il soit sûr que la lecture littéraire ait désormais rang de concept, comme le signale Louichon, il est certain que son statut a changé : « La lecture littéraire n'est plus objet de questionnement théorique. Le concept a migré vers des discours à visée plus praxéologique et atteint une forme de stabilité et d'univocité sémantiques. Ce consensus s'accompagne d'une déperdition de certains aspects au profit d'autres » (*ibid.*, p. 208).

Mais cette déperdition théorique n'empêche pas la notion d'avoir rempli son rôle : et nous suivons cette auteure, pour qui la lecture littéraire aurait joué un « rôle de catalyseur qui a permis au champ de la didactique de la littérature d'émerger de manière spécifique » (*ibid.*, p. 209) ; migrant du champ de la théorie littéraire vers le champ de la didactique, cet « objet théorique » aurait « joué un rôle rhétorique et stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche »¹³, quoi qu'on pense de la nécessité ou de l'intérêt de cette autonomisation.

Il reste à espérer que la perte de vivacité du débat ne fasse pas définitivement sombrer la notion de « lecture littéraire » vers une naturalité qui lui ferait perdre tout son intérêt heuristique, au profit d'une évidence apparemment partagée, alors que ne serait en partage, à

¹³ L'auteure ici fait référence à ce que dit Lahire (1998), du rôle qu'a pu jouer, en sociologie, le concept de « capital culturel ».

vrai dire, que l'absence de compréhension de ce qui est en jeu quand il est question de lecture et de littérature dans une classe...

Bibliographie

- ALTHUSSER, Louis (1965/1969), *Lire le Capital*, Paris, Maspero.
- BARTHES, Roland (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.
- BARTHES, Roland (1978), *Leçon*, Paris, Seuil.
- BLANCHOT, Maurice (1955), *L'Espace littéraire*, Paris, Gallimard (coll. Idées, 1982).
- DABÈNE, Michel (1987), *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DAUNAY, Bertrand (1999), « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », in *Recherches*, 30, pp. 29-59.
- DAUNAY, Bertrand (2002), *Eloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY, Bertrand (2004a), « Écriture d'invention et apprentissage du discours indirect libre », in *Pratiques* n° 123-124, *Polyphonie*, Metz, CRESEF, p. 213-248.
- DAUNAY, Bertrand (2004b), « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », in Annie ROUXEL & Gérard LANGLADE (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 233-243.
- DAUNAY, Bertrand (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 159, Lyon, INRP, p. 139-189.
- DAUNAY, Bertrand & DUFAYS, Jean-Louis (dir.) (2014), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- DAUNAY, Bertrand & FLUCKIGER, Cédric (dir.) (2011), *Recherches en didactiques. Cahiers Théodile* n° 11, *Enfant-élève-apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion diffusion.
- DAVID, Jérôme (2012), « Le premier degré de la littérature », in *Fabula-LhT*, n° 9, *Après le bovarysme*, mars 2012, URL : <http://www.fabula.org/lht/index.php?id=304>, page consultée le 15 juillet 2014.
- DE CERTEAU, Michel (1980), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DUFAYS Jean-Louis (2005) « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in Anick BRILLANT-ANNEQUIN & Jean-François MASSOL (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble, SCEREN-CRDP, p. 185-196.

DUFAYS, Jean-Louis (1996), « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE & Dominique LEDUR (dir.), *Pour une lecture littéraire, 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

DUFAYS, Jean-Louis (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Berne, Peter Lang (ThéoCrit') (1^{re} éd. : 1994).

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique) (1^{re} éd. : 1996, sous le titre *Pour une lecture littéraire 1*).

GENETTE, Gérard (1997), *L'œuvre de l'art. 2. La relation esthétique*, Paris, Seuil (Poétique).

GERVAIS, Bertrand (1993), *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.

GERVAIS, Bertrand (1993), *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur, 1998.

ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage) (éd. orig. : 1976).

JOUE, Vincent (1993), *La lecture*, Paris, Hachette.

LAHIRE, Bernard (1998) *L'Homme pluriel. Les Ressorts de l'action*, Paris : Nathan.

LOUICHON, Brigitte (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in Bertrand DAUNAY, Yves REUTER & Bernard SCHNEUWLY (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, AIRDF-PUN, pp. 195-216.

MARGHESCOU, Mircea (2009), *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé (1^{re} éd. : 1974).

MEYER, Jean-Claude, LE REUN, Pierre, SURGEY, Agnès, GUILLERME, Hélène, TUR, Liliane, MIRIBEL-LOPEZ, Emmanuelle (2013), *La lecture littéraire au collège : pour former un lecteur autonome, Les dossiers du CEPEC, n° 81*, Lyon, CEPEC.

NONNON, Élisabeth (2012), « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », in *Repères, n° 46, Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010)*, Lyon, IFÉ, p. 33-73.

PHILIPPE, Gilles & PIAT, Julien (2009), *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, Paris, Fayard.

PHILIPPE, Gilles (2002), *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*, Paris, Gallimard.

PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.

POSLANIEC, Christian (2002), *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette.

REUTER, Yves (dir.) (2007/2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition), Bruxelles, De Boeck.

RIFFATERRE, Michael (1979), *La production du texte*, Paris, Seuil (Poétique).

ROSIER, Jean-Maurice (2004), « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation », in Annie ROUXEL & Gérard LANGLADE (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 245-254.

ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

STEINMETZ, Horst (1981), « Réception et interprétation », in KIBEDI VARGA Aron (dir.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, pp. 193-209.

STIERLE, Karlheinz (1979), « Réception et fiction », in *Poétique*, 39, pp. 299-320.

SVENBRO, Jesper (1988), *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte.

TAUVERON, Catherine (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.