

La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire¹

Lorsque nous contemplons des tableaux, assistons à des films ou à des spectacles, lisons ou entendons des textes de fiction, nous vivons souvent ces activités comme des moments importants de nos existences, des moments dont nous voudrions qu'ils soient à la fois habités par toujours plus de plaisir et porteurs de valeurs supérieures, qu'ils nous élèvent l'esprit vers un surcroît d'humanité et de beauté.

Existerait-il donc une posture évaluative propre à la réception des œuvres d'art ? On pourrait le croire à considérer la richesse et la complexité des opérations mentales que suscite le rapport à la littérature et à l'art et, à l'inverse, l'apparente évidence de la réception des objets et des messages que l'on qualifie d'« ordinaires ».

Pourtant, même en dehors du contact avec ce qu'il est convenu d'appeler des œuvres d'art, nous ne cessons d'évaluer. Impossible de se colleter à des productions humaines, et a fortiori à des productions verbales, sans se mouvoir dans une forme ou l'autre d'évaluation. Quel que soit l'usage que nous en faisons, le langage est en effet associé à des finalités dont la réussite est continûment soumise à l'appréciation de ses destinataires. Certes, ces finalités varient selon que l'enjeu est strictement communicationnel ou qu'il relève de l'art ou du divertissement. Est-il sûr pour autant que la réception de la littérature, comme de l'art en général, se définisse par une posture évaluative sensiblement différente de celle qui est à l'œuvre dans la réception dite « ordinaire » ?

Je tenterai ici de répondre à cette question en éclairant sous un triple jour la manière dont s'opère, au sein de la lecture, l'évaluation des textes, et singulièrement l'appréciation de leur « valeur littéraire ». Je m'interrogerai tour à tour sur le fonctionnement technique de l'évaluation, sur ses déterminations historiques et sur ses déterminations sociales et pédagogiques.

1. Un éclairage technique : comment évaluons-nous ?

1.1. Evaluer, c'est comparer

Une analyse du fonctionnement de l'acte d'évaluation se doit d'abord de mettre en évidence son caractère nécessairement comparatif. Evaluer ne peut en effet se faire que par rapport à des étalons, des normes, des modèles positifs ou négatifs, conscients ou inconscients, dont on espère que le texte se rapprochera ou au contraire s'écartera.

Comme l'a bien souligné le sociologue Claude Lafarge (1983), ces modèles diffèrent d'un lecteur à l'autre. L'amateur de romans sentimentaux attend prioritairement des livres qu'ils répondent à certains schémas qui lui sont familiers, qu'ils comportent certains types de personnages, de situations, d'actions, de dialogues, qui sont, pour lui, constitutifs d'un bon récit

¹ Le présent texte intègre des éléments d'un article « Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », publié naguère dans les *Etudes de linguistique appliquée*, n°119, pp. 277-290, ainsi que la refonte d'une communication que j'ai présentée à Grenoble en mars 2002. Il applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

de ce genre. Il lui faut de préférence des personnages jeunes, attachants, un contexte socioéconomique non problématique, une omniprésence de la thématique amoureuse, mais aussi des obstacles, une situation qui se dénoue lentement mais sûrement par un happy end, qui consacre le triomphe de l'amour et de l'abnégation, une narration dominée par l'action et les dialogues, une écriture marquée par un usage abondant de métaphores familières...

A l'inverse, l'amateur de littérature « pure », qui s'approche des livres en espérant y trouver un traitement original du langage et de la composition, sera par exemple sensible au caractère énigmatique des personnages, à la polysémie des situations, à l'incertitude de la leçon morale et à la « blancheur » ou à la discontinuité de l'écriture.

1.2. Des horizons d'attentes à échelle variable

Chacun lit donc en ayant en tête des modèles qui lui serviront de normes pour évaluer les textes, et ces modèles sont en partie propres à chaque lecteur. C'est ce qui explique les nombreux désaccords qui ne manquent pas d'apparaître dès l'instant où l'on se met à débattre de la valeur d'un livre, que ce soit dans un cercle d'amis ou dans le petit monde de la critique littéraire. Mais, au-delà de la diversité des attentes individuelles, chaque lecteur est, qu'il le veuille ou non, partie prenante d'attentes collectives, qui rassemblent les membres d'une même génération ou d'un même groupe social. Une caractéristique clé de l'évaluation est donc son enracinement dans ce que Gadamer (1976) et Jauss (1978) appelaient un horizon d'attente, un ensemble d'attentes collectives qui mêle de manière complexe des connaissances à des croyances.

Ainsi, lorsque nous nous approchons d'un poème de Verlaine, sans doute mobilisons-nous en priorité certaines attentes générales relatives à un texte poétique – nous espérons par exemple y trouver de l'harmonie suggestive, du jeu rythmique, des images évocatrices, une situation énigmatique –, mais la plupart de ces attentes sont largement partagées avec les autres personnes de notre génération parce qu'elles sont le résultat d'une éducation en partie commune et d'une même exposition prolongée aux messages et aux valeurs de la culture dite médiatique.

C'est que les modèles qui nous servent à évaluer sont en fait des *stéréotypes*, des structures idéologiques, thématico-narratives ou rhétoriques familières qui ont été érigées au rang de normes axiologiques parce qu'elles étaient perçues comme emblématiques d'un genre donné (Lafarge 1983, Dufays 1994). Bien sûr, en les manipulant, nous ne les percevons pas comme des stéréotypes car cette notion nous paraît péjorative : les stéréotypes, ce sont toujours les modèles des autres ; nous, nous ne nous référons qu'à des étalons nobles et pertinents. Il n'est donc pas douteux que, dans l'évaluation, les stéréotypes dont nous avons conscience jouent le rôle de repoussoirs (nous évaluons les textes à l'aune des stéréotypes que nous espérons ne pas y trouver), mais en même temps, force est de reconnaître qu'apprécier un texte revient aussi à le référer peu ou prou à d'autres structures canoniques, que nous tenons pour les modèles du bon gout.

Plus précisément, le lecteur qui évalue un texte est soumis à trois types d'influences, qui correspondent à trois niveaux de valeurs :

1° Le niveau le plus général – et donc le moins perceptible par les individus qui y sont plongés – est celui des *valeurs de l'institution littéraire*, qui nous amène à valoriser *a priori* les divers textes perçus comme des canons reconnus. A ce niveau-là, les poèmes de Verlaine ne courent guère de risque : la seule notoriété du poète prédispose la plupart des lecteurs à une

célébration confortable de ses textes. Dans le cas de tels textes se produit en outre un paradoxe qui tient au fait que notre représentation de la poésie, que nous le sachions et le voulions ou non, se trouve en fait largement influencée par la manière dont ce poète l'a pratiquée, parce que celle-ci s'est imposée au fil des générations comme « la » pratique poétique par excellence. Évaluer un poème de Verlaine, c'est donc, pour beaucoup de lecteurs d'aujourd'hui, une opération tautologique qui revient à juger les modèles mêmes qui nous permettent de fonder nos jugements. Rien d'étonnant dès lors si rares sont les réceptions négatives de ces textes-là, même chez ceux qui n'ont qu'une connaissance élémentaire de la poésie.

2° Viennent ensuite les *valeurs de classe*, qui diffèrent selon les groupes socioculturels parce qu'elles sont le fruit des différences d'éducation et d'habitus familiaux, et qui amènent à distinguer schématiquement, comme le faisait Bourdieu (1991), les pratiques culturelles « dominées » – liées aux valeurs des productions de la sphère élargie, c'est-à-dire des productions de masse – et les pratiques culturelles « dominantes » – liées aux productions de la sphère restreinte. Dans le cas de Verlaine, cette opposition ne tient pas vraiment dans la mesure où sa poésie est clairement passée de la sphère restreinte qu'elle occupait à l'origine à la sphère élargie où elle paraît désormais bien installée. Au plan sociologique subsiste néanmoins aujourd'hui globalement une familiarité plus marquée des classes favorisées avec la poésie, même si le succès d'un phénomène populaire comme le rap tend à déplacer à cet égard certaines évidences anciennes.

3° Un troisième niveau est celui des *valeurs contextuelles*, liées aux circonstances matérielles et psychologiques de la lecture. À cet égard, il est clair que, lorsque les poèmes de Verlaine sont découverts, comme c'est souvent le cas, dans un contexte scolaire, celui-ci leur confère *ipso facto* une légitimité et une valeur emblématique sur laquelle le lecteur est en quelque sorte dispensé de s'interroger. En revanche, ce contexte de réception scolaire, par son caractère contraint, n'est guère favorable à une évaluation « spontanée » des textes dans la mesure où il les présente prioritairement comme des matières à connaître et à comprendre plutôt que comme des réponses à des attentes des lecteurs. Cela explique que, dans un tel contexte, l'évaluation fonctionne, pour l'essentiel, selon deux modes qui ne sont ni l'un ni l'autre très propices au développement du jugement critique : *la célébration forcée* ou mimétique, qui consiste à s'identifier au jugement posé plus ou moins explicitement par l'enseignant – perçu comme le maître de lecture – et *l'indifférence*, qui se caractérise par la neutralisation de l'envie même de juger, celle-ci étant perçue comme illégitime et/ou inutile. L'attitude évaluative du lecteur se fait toute différente, en l'occurrence beaucoup plus libre, s'il reçoit un tel texte dans un contexte de loisirs, même si les lectures de loisir sont loin elles-mêmes de former un ensemble uniforme : il est probable qu'on évalue un roman tout différemment lorsqu'on le dévore en bronzant sur un plage et lorsqu'on le lit dans le train ou le métro qui nous mène vers notre lieu de travail.

1.3. Une diversité de critères – Le Beau, le Vrai, le Bon

Mais il faut surtout souligner *la diversité des critères* auxquels toute évaluation est susceptible de recourir.

Parmi ces différents critères, quels sont ceux qui ont été utilisés jusqu'à ce jour pour évaluer les œuvres littéraires ? Comme le faisaient les Grecs, on peut les classer en trois grandes catégories : il y a ceux qui concernent la beauté du texte (le Beau), ceux qui concernent sa vérité, sa valeur de reflet ou de témoignage par rapport à la réalité du monde (le Vrai) et ceux

qui concernent sa valeur éthique (le Bien). Tandis que les deux derniers concernent ce qu'il est convenu d'appeler *le contenu* ou *le fond* du texte, le premier concerne ce qu'il est convenu d'appeler *sa forme*, et c'est celui-là qui, au XX^e s., a été le plus souvent promu au rang de critère le plus proprement littéraire. Comme l'art, la littérature se présenterait avant tout comme un travail sur la forme du langage, et ce serait d'abord sous cet angle-là que son évaluation serait pertinente. En revanche, la question de la vérité intéresserait prioritairement les écrits scientifiques et journalistiques (dont on n'attendrait guère qu'ils soient beaux ni moraux) et celle de la moralité intéresserait prioritairement les textes pédagogiques et politiques dont le propre serait de proposer des lignes pour l'action et l'amélioration du monde.

A mon sens, ces catégorisations ne sont pas dénuées de pertinence, mais l'observation des pratiques d'évaluation réelles oblige à les nuancer quelque peu.

En effet, il me semble que, même si chacune d'elles donne lieu à un mode d'évaluation dominant qui correspond à son intentionnalité première, toutes les productions langagières, qu'elles relèvent de la littérature, de la science ou du journalisme, de la philosophie ou de la politique, sont constamment soumises au *triple regard évaluatif*, esthétique, référentiel et éthique.

Autrement dit, lorsque nous lisons un texte scientifique ou journalistique, nous sommes certes *d'abord* attentifs à l'information qu'il nous apporte, c'est-à-dire à sa vérité ou à sa crédibilité, mais nous ne sommes pas indifférents pour autant à la manière dont il est composé ni à sa portée morale. Je dirai même que, pour qu'un tel texte nous enchante, il a tout intérêt à nous séduire à la fois par sa rigueur scientifique ou sa richesse informationnelle (critère référentiel), par ses qualités d'écriture et de composition (critère esthétique) et par les lignes d'action ou la vision du monde qui s'en dégagent (critère éthique).

Pour illustrer cette idée, je me permets de reprendre ici l'exemple d'un bref entrefilet paru voici deux ans dans le magazine *Le Vif-L'Express* et que j'ai déjà commenté dans un récent article (Dufays 2000a).

IRLANDE DU NORD. Devant l'impossibilité des catholiques et des protestants de constituer un gouvernement commun, le Premier ministre britannique Tony Blair impose un plan de paix sous forme d'une loi. Votée par le Parlement, elle soulève toutefois des contestations (16 juillet 1999).

Ce qui m'intéresse prioritairement quand je lis un tel article, c'est bien sûr sa valeur informative, le fragment de vérité qu'il m'apporte sur le monde où je vis (je serais furieux d'apprendre que cette information est inexacte), mais je n'en suis pas moins sensible aussi à la clarté et à la concision de sa forme (des lourdeurs, des fautes de syntaxe, d'orthographe ou de propriété lexicale me déplairaient beaucoup) et à la valeur éthique de son contenu (je suis content ou mécontent qu'un plan de paix entre les Irlandais soit mis en place).

1.4. Éthique et littérature

La question de la diversité des critères est plus complexe pour la littérature. Dans ce domaine en effet, nul ne conteste la prééminence des valeurs esthétiques (lesquelles, certes, sont l'objet d'appréciations diverses – j'y reviendrai) et, dans une certaine mesure, des valeurs référentielles (on s'accorde généralement à reconnaître que la littérature est le lieu du « mentir vrai », de l'expression de vérités masquées sous le détour de la fiction ou de la poésie), mais un débat parfois virulent existe à propos de la pertinence du jugement éthique. Ceux, dont je suis, qui affirment que la littérature vaut notamment par l'humanité dont elle est porteuse, et

plus précisément par le regard qu'elle pose et invite à poser sur le monde, se voient en effet adresser deux objections.

La première est que les contenus de la littérature n'ont pas valeur de référence pour l'action dans la mesure où il s'agit de fiction. Le fait qu'une fiction donne à lire (ou à voir) par exemple des scènes de violence ou de pédophilie (comme le roman noir de Boris Vian *J'irai cracher sur vos tombes*), voire se solde par la victoire de personnages cyniques ou dépravés, ne signifie pas nécessairement que l'auteur préconise ce genre de comportements et n'influe pas nécessairement sur les choix éthiques du lecteur en la matière. Cette objection à vrai dire ne me convainc pas. Je ne puis en effet m'empêcher de penser que 1° le fait de mettre en scène ou de consommer abondamment des scènes de violence va de pair avec une certaine fascination pour ce type de comportement, et 2° lorsqu'un récit est « réaliste », recourt abondamment aux procédés de l'illusion référentielle, le fait qu'il soit une fiction n'ôte rien à l'impact psychologique du monde qu'il donne à lire : on ne sort jamais tout à fait indemne de l'immersion dans une fiction dominée par le cynisme et la violence.

L'autre objection, peut-être plus fondamentale, est celle de Gide, pour qui littérature et bons sentiments ne font pas bon ménage, car la vocation première de la littérature serait de mettre en jeu le langage dans toutes ses variétés et de proposer une diversité de points de vue sur le monde en laissant le lecteur libre de se forger sa propre opinion. L'écrivain serait moins un juge qui impose des normes qu'un peintre qui propose des formes. S'il y a une morale en littérature, ce serait donc seulement une éthique de l'interprétation, du bon usage du langage, voire, comme le suggère J.-J. Lecercle (Lecercle et Shusterman 2002 : 226-249), une « politique de la langue » qui consiste à s'en servir pour résister aux évidences et aux stéréotypes et pour interroger les valeurs plutôt que pour les affirmer. L'exaltation de la diversité des sens, des voix et des valeurs, l'ouverture à la polysémie, au dialogisme, à la polyphonie, comme seule position éthique : c'est là un leitmotiv de toute une partie de la critique contemporaine, de Blanchot à Derrida en passant par Barthes et Bakhtine.

Mais ici encore, je ne me puis m'empêcher de trouver cette thèse peu convaincante. D'abord parce que je suis frappé par le caractère incantatoire de ces affirmations sur la polyvalence de la littérature et sa résistance à toute implication morale : leurs auteurs affirment non pas ce que la littérature est réellement, non pas les effets qu'elle produit en réalité, mais ceux qui les concerne eux, qu'ils voudraient qu'elle produise chez les autres et qu'ils érigent en norme du « bon usage » de la lecture. Cette idéologie du « littérairement correct » ne fait que prolonger les mythes et rituels dont la littérature a fait l'objet au siècle précédent. Je crois que nous vivons aujourd'hui largement sous la domination d'une idéologie propagée par certains acteurs « légitimes » du champ littéraire, qui prétend interdire ou ridiculiser toute forme de jugement moral en matière de littérature. Et je pense que, par son caractère excessif et exclusif, cette idéologie produit des effets dommageables dans le domaine de l'enseignement dans la mesure où elle censure *a priori* les pratiques de lecture les plus spontanément mises en œuvre par les apprentis lecteurs.

Plus généralement, la thèse qui entend tenir la littérature à l'écart de la morale contrevient à ce que donnent à voir la grande majorité des textes et des lectures. Il existe certes des auteurs et des lecteurs – et non des moindres – qui s'astreignent à mettre en œuvre cette pratique « plurielle » de la littérature, mais ce choix d'un petit nombre suffit-il à définir l'enjeu de la littérature dans son ensemble ?

Comme je l'écrivais naguère dans un article qui a fait depuis lors l'objet d'une intéressante polémique,

Cette dimension suspensive ne concerne qu'une partie de la production littéraire. La grande majorité des romans ont une orientation idéologique tout à fait explicite. D'autre part, les œuvres polyphoniques ont beau complexifier notre rapport à la vérité et nous inciter à suspendre une partie de nos jugements, les situations, les actions, les discours, les scénarios qu'elles nous présentent n'en laissent pas moins passer des focalisations, des hiérarchisations, des options éthiques. Même s'il existe des textes plus « indécidables » que les autres (ceux de Flaubert et de Lautrémont, par exemple) et même si l'on est en droit d'attendre de tout texte littéraire une certaine part d'indécidabilité, la littérature se situe sur un terrain d'énonciation où la morale et la loi ont leur mot à dire (Dufays 1997 : 3)².

Bien sûr, en disant cela, mon intention n'est nullement de prétendre que les grandes œuvres sont celles qui militent en faveur de telle ou telle valeur ni a fortiori qu'il suffit qu'elles aient une portée « humaniste » pour être de grandes œuvres. J'affirme seulement que, même si certains s'en défendent, l'immense majorité des auteurs et des lecteurs attachent une grande importance au critère éthique dans leurs jugements relatifs à l'art et à la littérature. Je partage dès lors la position de George Steiner lorsqu'il affirme, dans son essai *Réelles présences* (1991), que la lecture d'*Anna Karénine* le satisfait davantage que celle de *Madame Bovary*, non pas parce que le roman se termine bien (ou mieux), mais parce qu'à propos d'une même problématique – l'adultère d'une femme mal mariée dans la société bourgeoise du XIX^e s. –, il présente une plus grande variété de personnages et de comportements et propose ainsi aux lecteurs un meilleur support de problématisation éthique.

Mais une telle comparaison n'a de sens que parce qu'on a affaire à deux romans dont les qualités esthétiques paraissent comparables. Il faut répéter avec force – et sur ce point ma position rejoint celle de mes adversaires – qu'en littérature, le point de vue esthétique est tout de même dominant, non parce que c'est un dogme, mais parce que c'est cela qui distingue la pratique réelle de ce type de textes de celle des textes documentaires ou philosophiques. Autrement dit, une œuvre éthiquement riche mais mal composée a peu de chances d'être perçue comme littérairement supérieure à une œuvre dont la forme apparaît comme plus réussie.

1.5. Jugement de gout et jugement de valeur

Pour en finir avec l'analyse du fonctionnement de l'évaluation, il convient enfin de distinguer, à la suite de Kant (sans sa *Critique de la faculté de juger*) et de J.-L. Dumortier (2002b), la part la plus subjective et la plus spontanée de l'évaluation, qui correspond au *jugement de gout*, et sa part plus objectivée (ou voulue telle) et plus argumentée, qu'il conviendrait d'appeler le *jugement de valeur*.

Pour expliquer cette distinction essentielle, je me permettrai d'évoquer mon propre comportement de lecteur face à deux types de textes très différents. Le premier est le roman policier : voilà un genre que j'affectionne assez, que je lis généralement avec plaisir, et qui fait donc l'objet de ma part d'un jugement de gout tout à fait positif. Je justifie ce plaisir par le divertissement que ces livres me procurent, et plus précisément par le rôle ludique qu'ils me permettent d'exercer en menant l'enquête aux côtés du détective (quand il s'agit d'un récit d'énigme criminelle), en vivant avec lui et les autres personnages la tension que suscite la crainte d'un nouveau crime, et aussi en admirant la virtuosité de la composition. Tel est mon jugement de gout. Mais je ne suis pas nécessairement prêt pour autant à conférer à ce genre

² Ces propos m'ont valu récemment d'être taxé de « conformisme moral » par un critique de la revue belge *Le Carnet et les Instants* qui a cru y voir un plaidoyer larvé pour le retour de la censure.

un label de valeur très élevé parce que j'ai conscience qu'il s'agit là de romans de pur divertissement, qui sont composés selon des règles rhétoriques et structurelles relativement restreintes.

A l'inverse, lorsque je lis *Le château* de Kafka, ou le roman de Robbe-Grillet *Dans le labyrinthe* ou encore un poème de Mallarmé, mon plaisir est loin d'être aussi intense. Nul divertissement ici, mais plutôt la curiosité de lire des textes qui, a priori, ne me plaisent guère, mais dont je suppose qu'ils vont me valoir des satisfactions d'ordre symbolique. Et en effet, en les lisant – et un peu parce que j'ai déjà, en m'approchant d'eux, quelque idée des valeurs dont l'institution littéraire les investit –, je ne m'amuse guère, mais je n'en suis pas moins frappé par les différentes valeurs – de subversion des codes traditionnels, de polysémie, de virtuosité – qu'ils revêtent.

Certes, comme le notait Kant (encore lui), lorsque je manifeste mes goûts ou mes préférences, j'ai toujours l'espoir de les faire partager et de les ériger en valeurs. Il n'empêche qu'aimer n'est pas la même chose que juger. De même que le fait d'aimer un texte n'amène pas nécessairement à l'évaluer comme un grand texte, le fait de ne pas l'aimer ne m'empêche nullement de le juger positivement.

Peut-être l'une des missions trop souvent oubliées de l'enseignement de la littérature devrait-il être d'aider les élèves à établir cette distinction qui s'avère fondamentale non seulement pour la lecture de la littérature mais aussi pour l'apprentissage de la pensée critique et du débat argumenté.

2. Un éclairage historique : d'où viennent nos valeurs ?

2.1. Un nécessaire relativisme

Mais qu'est-ce au juste que le Vrai, le Beau et le Bien ? Il n'y a pas si longtemps (en gros jusqu'aux années 60), ces valeurs étaient perçues comme universelles ou tout au moins comme largement partagées. A preuve, en ce qui concerne la littérature, un manuel comme le Lagarde et Michard, qui date de la fin des années 50, n'avait aucune peine et aucune gêne à inviter ses lecteurs à communier devant la beauté des métaphores de Ronsard, la vérité des observations de Balzac ou encore la profondeur morale des textes de Pascal ou de Voltaire.

Pour ne donner qu'un exemple, voici ce que MM. Lagarde et Michard écrivaient à propos de Nerval :

Dans *Aurélia*, Nerval retrace avec une **admirable lucidité** ses troubles mentaux et l'itinéraire spirituel qu'ils figurent. On notera en particulier dans ces extraits : 1° [...] le **tragique désarroi** qui envahit alors l'âme du poète ; 2° son **émouvante** sollicitude pour tous les êtres [...] ; enfin son *inquiétude mystique* et son désir **pathétique** de fixer [...] la *paix* que lui a apportée une vision bénéfique³.

Voici ensuite deux consignes que les auteurs adressaient aux élèves à propos d'un extrait de *Sylvie* :

³ A. Lagarde et L. Michard (dir.), *XIX^e siècle*, Bordas, éd. 1969, p. 280.

1. [...] Analyser le **charme** de l'évocation ; [...] 3. **Apprécier l'art** avec lequel Nerval a fondu le souvenir sentimental et les suggestions symboliques⁴.

2.2. Valeurs classiques et valeurs modernes

Mais ces jugements aujourd'hui nous font sourire car nous sommes entrés depuis une bonne trentaine d'années dans une ère marquée par le relativisme esthétique.

Plus exactement, la comparaison des valeurs investies par la Tradition classique (conformité aux canons du beau, du vrai et du bien, priorité accordée au traitement du fond...) et de celles qui ont été mises à l'honneur depuis la fin du XVIII^e s. par la Modernité (écart, nouveauté, subversion, transgression, priorité accordée au travail de la forme...) amène à souligner le caractère idéologique et institutionnel de systèmes de valeurs qui sont parfois tenus pour évidents.

Le beau, le bien et le vrai des Grecs ont prévalu aussi longtemps que l'esthétique se fondait sur l'idée de *mimesis*, d'imitation des modèles reconnus, de conformité aux règles érigées par les Anciens, et sur la foi en *la raison*, qui impliquait notamment l'idée de transparence du langage.

Souvenons-nous à cet égard des préceptes de Boileau dans son *Art poétique* :

Aimez donc la raison. Que toujours vos écrits
Empruntent d'elle seule et leur lustre et leur prix (v. 37-38).

Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire arrivent aisément (v. 153-154). Etc.

Mais, on le sait, une rupture fondamentale s'est produite à la fin du XVIII^e s. : les valeurs qui avaient été marquées par les normes du pouvoir absolu – où dominaient donc l'idée de respect des lois, des règles, des bienséances, d'unité, d'harmonie – font place alors à celles de la démocratie naissante, fondées tout au contraire sur la Différence, la Liberté, la Nouveauté, la Multiplicité, la Polysémie.

Les nouvelles valeurs étant exactement l'inverse des précédentes, il ne faut pas s'étonner des luttes virulentes auxquelles se sont livrés les tenants des deux camps – des luttes dont la bataille d'*Hernani* ne fut qu'un épisode, certes emblématique.

Mais ces débats entre valeurs anciennes et nouvelles amènent aussi à constater que les différents critères d'évaluation, loin d'être à sens unique, sont en réalité tous définissables en termes d'oppositions bipolaires, où un pôle « classique » se trouve à chaque fois en tension avec un pôle « moderne ».

Ainsi, le critère de la « beauté » recouvre notamment une tension entre l'idée « classique » d'unité, de clarté, de cohérence, de symétrie, d'équilibre, et l'idée « moderne » de multiplicité, de densité, d'éclatement, de dissymétrie, de rupture.

Il recouvre aussi une tension entre les valeurs classiques de la conformité aux normes génériques, de la reproduction du familier, et les valeurs classiques de la subversion, de l'originalité, de la rupture par rapport à ces mêmes normes.

⁴ *Ibid.*, p. 277.

Il recouvre enfin, d'une manière générale, l'opposition entre la priorité accordée à ce que Jakobson appelait la fonction référentielle, au travail du contenu (dans ses dimensions de reflet et/ou de modèle éthique) et la priorité accordée à la fonction poétique, au travail de la forme.

De même, le critère de la « vérité » met en tension la mise en exergue « classique » de la vraisemblance du texte, de son inscription dans une réalité plus ou moins vérifiable, et la mise en exergue « moderne » de sa fictionalité, de son caractère ouvertement imaginaire ou fantasmatique.

Enfin, le critère éthique – on y revient – est le lieu d'une tension entre ce que les classiques appelaient la bienséance, c'est-à-dire la recevabilité du texte au regard des lois morales en usage dans la société, et ce que les modernes, à la suite de Georges Bataille, nomment la transgression, la valorisation des « fleurs du mal » chères à Baudelaire et à bien d'autres.

2.3. Le va-et-vient postmoderne

La mise en perspective historique des valeurs et de leur caractère bipolaire permet aussi de mettre en exergue la complexité de la situation actuelle du champ littéraire, où les tenants des valeurs modernes se croisent et s'affrontent à ceux des valeurs dites postmodernes, fondées – selon la définition d'Umberto Eco – sur le va-et-vient dialectique entre des valeurs apparemment contradictoires.

Qu'est-ce que l'évaluation postmoderne ? Écoutons Eco dans son *Apostille au nom de la rose* :

Le post-moderne n'est pas une catégorie que l'on peut délimiter chronologiquement, mais une catégorie spirituelle, ou mieux un *Kunstwollen*, une façon d'opérer. On pourrait dire que chaque époque a son post-moderne, tout comme chaque époque aurait son maniérisme (si bien que je me demande si post-moderne n'est pas le nom moderne du maniérisme en tant que catégorie méta-historique). Je crois qu'à toute époque on atteint des moments de crise tels que ceux qu'a décrits Nietzsche dans les *Considérations inactuelles* sur le danger des études historiques. Le passé nous conditionne, nous harcèle, nous rançonne. L'avant-garde historique (mais ici aussi j'entendrais la catégorie d'avant-garde comme catégorie méta-historique) essaie de régler ses comptes avec le passé. [...]

Mais vient un moment où l'avant-garde (le moderne) ne peut pas aller plus loin, parce que désormais elle a produit un métalangage qui parle de ses impossibles textes (l'art conceptuel). La réponse post-moderne au moderne consiste à reconnaître que le passé, étant donné qu'il ne peut être détruit parce que sa destruction conduit au silence, doit être revisité : avec ironie, d'une façon non innocente. Je pense à l'attitude post-moderne comme à l'attitude de celui qui aimerait une femme très cultivée et qui saurait qu'il ne peut lui dire : « Je t'aime désespérément » parce qu'il sait qu'elle sait (et elle sait qu'il sait) que ces phrases, Barbara Cartland les a déjà écrites. Pourtant, il y a une solution. Il pourra dire : « Comme dirait Barbara Cartland, je t'aime désespérément. » Alors, en ayant évité la fausse innocence, en ayant dit clairement que l'on ne peut parler de façon innocente, celui-ci aura pourtant dit à cette femme ce qu'il voulait lui dire : qu'il l'aime et qu'il l'aime à une époque d'innocence perdue (Eco 1985 : 75-78).

Cette longue citation présente bien le jugement esthétique comme *un acte situé* dans l'histoire et qui s'affiche peu ou prou comme *une réaction* contre des valeurs perçues comme stéréotypées (on retrouve donc le rapport aux stéréotypes dont je parlais plus haut). Elle montre bien surtout qu'une fois atteint un stade de saturation dans la recherche de la rupture et de l'originalité, une ultime rupture encore possible consiste à *rompre avec la rupture*, non pour

adopter la posture inverse et retomber dans l'attitude classique, mais pour adopter une attitude dialectique, fondée sur l'oscillation, le va-et-vient.

Il me semble que les romans d'Umberto Eco lui-même, en particulier son *Nom de la rose*, illustrent bien ce double jeu : le va-et-vient y est clair entre une intrigue apparemment classique (conforme aux stéréotypes du roman d'énigme criminelle) et une narration subtile et caustique, truffée de références érudites et d'appels à la conscience intertextuelle.

J'en dirai autant des romans d'Albert Cohen, où l'on voit le narrateur osciller constamment entre une posture lyrique et une posture ironique, voire cynique... Mais je serais aussi tenté, comme Eco, d'inclure parmi les postmodernes des auteurs comme Rabelais, Sterne ou Borges.

3. Un éclairage sociologique et pédagogique : comment apprend-on à évaluer ?

3.1. Lecture savante et lecture « ordinaire »

En partant des travaux de sociologues tels que Bourdieu, Lahire et Baudelot, je voudrais maintenant m'attarder quelque peu sur l'opposition fréquemment établie entre « lecture savante » (ou « esthétisante ») et « lecture ordinaire ».

Citons ici Baudelot, Cartier et Detrez :

On peut distinguer avec Bourdieu, face aux biens de culture, deux grands ordres de dispositions qui orientent la formation des goûts et les modalités de la consommation : la première, d'ordre éthique, est surtout attestée par les classes populaires, tandis que la seconde, apanage des classes cultivées, est d'ordre esthétique. La relation esthétique implique une forte prise de distance entre l'objet consommé et celui qui le consomme, ainsi qu'une connaissance objective du champ spécifique dans lequel elle s'inscrit. Le texte étant traité comme forme pure, c'est le plaisir esthétique qui est envisagé comme tant l'unique et première raison de lire (1999 : 158).

On retrouve ici les valeurs de l'éthique et de l'esthétique, qui sont cette fois opposées. Cette opposition correspond à celle qu'établit Jauss (1978) entre les évaluations interne et externe au champ littéraire, ou celle qu'établit Lahire (1993) entre la lecture scolaire et la lecture « éthico-pratique », ou encore celle qu'établit de Certeau (1990) entre la lecture légitime et la lecture « braconnage », par laquelle le lecteur ordinaire « invente son quotidien ».

Cette opposition peut être reliée à la tension fondamentale qui s'observe dans toute lecture entre une posture de *participation* psychoaffective et éthique aux référents du texte et une posture de *distanciation* rationnelle et esthétique, plus attentive à la forme. Focalisée sur le contenu thématique, la participation privilégie ce que Riffaterre appelle l'illusion référentielle, *l'identification* aux personnages ou aux situations du livre (dans les deux sens possibles du terme : soit on se projette soi-même dans le livre, soit on projette les personnages ou les situations du livre dans sa propre vie). A l'inverse, la distanciation reçoit le texte pour ce qu'il est, à savoir une production langagière, et le comprend et l'évalue comme tel, en examinant la manière dont il est composé, les codes qu'il manipule, etc.

On remarquera que ces deux postures comportent une étroite solidarité avec ce que j'ai appelé tout à l'heure *l'attitude « classique »* et *l'attitude « moderne »*. Participer au texte, c'est se mettre sous la bannière des valeurs d'unité, de conformité, de réalisme, etc., alors que s'en distancier revient à privilégier la polysémie, la subversion, l'artifice, etc.

Souligner cela revient à dire que les valeurs de la Modernité ont été à l'origine, et demeurent largement, une conquête contre les valeurs du sens commun. Se vouloir moderne, c'est s'opposer non seulement à la Tradition mais aussi à l'usage commun, « ordinaire » du langage et de l'art.

On a en outre longtemps pensé que participation et distanciation étaient enracinées dans des *groupes sociaux* différenciés, et correspondaient à une opposition entre « lecture populaire » et lecture « légitime », ou entre lecture « dominante » et lecture « dominée » (Bourdieu), ou encore entre lecture « enfantine » et lecture « adulte ». Or, comme le soulignent Baudelot, Cartier et Detrez (1999), la posture de participation n'est nullement propre à un public de lecteurs « culturellement démunis » ou « insuffisamment développés ». C'est au contraire le mode de lecture le plus couramment pratiqué, et c'est bien plutôt le mode de lecture plus savant, plus analytique et distancié qui apparaît comme le propre d'une certaine catégorie de lecteurs (à savoir en gros les professionnels et les enseignants !).

3.2. Distanciation et distinction : le rôle de l'école

En particulier, Bourdieu (dont la thèse a été évoquée ici naguère par Paul Aron) a insisté sur l'idée que la distanciation critique, l'analyse littéraire était une posture institutionnellement marquée. Lire de manière critique présenterait avant tout des bénéfices d'ordre symbolique : loin d'être une attitude privée, il s'agirait d'une posture sociale de « distinction » (Bourdieu 1979) qui permettrait de s'attirer une certaine considération de la part des pairs ou des subordonnés lorsqu'on est un critique littéraire, un prof ou un bon élève.

L'instance qui joue le rôle le plus prégnant dans l'apprentissage de cette posture de lecture est bien entendu *l'école*. Il convient donc de s'interroger sur le rôle qu'elle exerce dans la propagation de l'une et l'autre attitudes et sur la manière dont elle pourrait exercer au mieux son rôle formateur sans ignorer pour autant les pratiques dominantes des élèves. Comment faire développer chez eux des connaissances et des compétences de lecture nouvelles tout en entretenant ou suscitant au mieux leurs appétences à l'égard des livres ?

3.3. Quatre conceptions de la « lecture littéraire »

On pourrait déduire de ce qui précède que l'unanimité prévaut à propos de la notion de « lecture littéraire », qui est souvent assimilée à celle de lecture « savante ». Or il n'en est rien. Et comme cette notion est aujourd'hui très largement utilisée dans le champ tant théorique que didactique (notamment dans mes propres travaux), je crois utile pour achever cette réflexion de m'attarder quelque peu sur la *diversité des sens* qu'elle revêt aujourd'hui chez différents auteurs.

3.3.1. La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires

Une première conception arrime la lecture littéraire à la prise en considération préalable du texte et de sa littérarité supposée. Cette approche privilégie donc l'objet (le texte, la littérature) par rapport à la manière dont il est lu, sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur : le texte prévaut indépendamment de sa réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités.

C'est là l'approche la plus simple, la moins construite de la notion de « lecture littéraire », et elle n'entraîne aucun déplacement dans les objets traditionnels de la discipline « français » ni dans l'activité du lecteur : la littérature (souvent conçue comme un corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées) continue d'exister d'un côté, et la lecture (souvent assimilée à un commentaire plus ou moins savant) de l'autre. Bien qu'elle ne fasse l'objet d'aucune modélisation théorique, c'est sans doute cette acception de la « lecture littéraire » qui est la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs⁵. Son absence de spécificité permet cependant de se demander si l'emploi de l'étiquette « lecture littéraire » se justifie en l'occurrence.

Ce qui paraît plus justifié et davantage constitutif de la discipline « français », c'est le fait de différencier un travail visant à l'appropriation et à la problématisation du fait littéraire et un travail sur la lecture comme activité investie de certaines qualités (cf. Legros 1996, 1998 ; Dufays 1999). Il existe en effet une complémentarité entre la construction de l'objet littérature et la pratique de cet objet, ou, si l'on préfère, entre la connaissance problématisée de l'objet et son exploitation dans des activités de réception. Mais pour pouvoir penser – et enseigner – cette complémentarité, il convient sans doute de sortir de l'amalgame entre « lecture du texte littéraire » et « lecture littéraire » : si la littérarité mérite d'être étudiée à l'école, il convient avant tout de distinguer son approche « textuelle » de son approche « lecturale ».

3.3.2. La lecture littéraire comme distanciation

A l'idée d'une lecture littéraire centrée sur les propriétés du texte s'oppose celle d'une activité visant à investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même. Cette conception qui privilégie donc la pratique plutôt que l'objet est souvent⁶ solidaire d'une approche « intégrationniste » de la lecture et des textes dans la mesure où elle ne concerne pas nécessairement le seul corpus des textes littéraires (cf. Noël-Gaudreault 1997 : 11). Elle comporte elle-même trois modélisations distinctes selon qu'elle privilégie plutôt ce que j'appelle la *distanciation*, la *participation psychoaffective* ou le *va-et-vient dialectique* (Dufays 1994 : 179-202).

La conception qui se fonde sur la distanciation peut être comparée à la lecture *herméneutique* dont parle Riffaterre (1982), à la lecture *pseudo-référentielle* de Stierle (1979) ou encore à la *coopération interprétative* d'Eco (1985). Elle trouve sa première formulation dans l'ouvrage de Marghescou (1974) *Le concept de littérarité*, qui n'emploie pas comme tel le terme de « lecture littéraire » mais décrit la manière dont la lecture littériserait les textes en recourant à une triple opération : suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte, manifestation de ses valeurs archétypales (ou symboliques), activation maximale de sa polysémie. Le premier à avoir donné à cette manière de lire le nom de « lecture littéraire » est Bertrand Gervais (1993 et 1998), qui définit cette pratique comme le passage d'une « régie de la progression » à une « régie de la compréhension », caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du textes. Solidaires de l'esthétique « moderne », les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la poéticité (Dufays 1999 : 91).

⁵ A preuve, la (très bonne au demeurant) revue, créée en 1996 par Vincent Jouve, qui a pour nom *La lecture littéraire* ne paraît guère se revendiquer d'une définition particulière de la lecture.

⁶ ... mais pas toujours. Ainsi, la définition de Catherine Tauveron ancre explicitement la « lecture littéraire » dans les caractéristiques de l'œuvre littéraire elle-même.

C'est à cette définition que se rattachent majoritairement les travaux – remarquables au demeurant – de didacticiens comme Catherine Tauveron (1999, 2002) ou Annie Rouxel (1996)⁷. Parce que cette manière de lire va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs, ses enjeux didactiques sont sans conteste fondamentaux, et l'on s'avise aujourd'hui de plus en plus qu'il convient de les développer dès le plus jeune âge⁸. Il me semble cependant que, dans la mesure où ils se fondent sur le dépassement des pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives, ils ne *suffisent* pas à définir une « lecture littéraire ». D'une part, en effet, dans l'usage ordinaire, l'adjectif « littéraire » véhicule *aussi* l'idée d'une satisfaction d'ordre psychoaffectif ; est-il possible et opportun de lui ôter cette connotation ? D'autre part, quand elle se fait exclusive, la posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolaire et d'élitisme socioculturel⁹ et devient, pour beaucoup (Reuter 1996b, Baudelot, Cartier et Detrez 1999, Dumortier 2001, Daunay 2002), la source d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence.

3.3.3. La lecture littéraire comme participation

On ne s'étonnera pas, dès lors, si, à l'inverse de la conception qui vient d'être évoquée, de nombreux auteurs affirment que la posture qu'il conviendrait de valoriser en priorité à l'égard de la littérature à l'école est la lecture la plus « ordinaire », celle qui privilégie l'« illusion référentielle », l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte et qui correspond en gros à la lecture *heuristique* de Riffaterre, à la lecture *quasi-pragmatique* de Stierle, ou encore à ce qu'Eco appelle l'*utilisation* du texte et Gervais la *régie de la progression*. Cette conception rejoint à la fois celle de la lecture comme *braconnage*, comme « art de faire », d'« inventer le quotidien », dont parlait Michel de Certeau (1990), le « droit au bovarysme » dont parle Daniel Pennac (1992) et l'éloge de la paraphrase cher à Bertrand Daunay (2002), mais, à ma connaissance, le seul auteur à l'avoir explicitement assimilée à la « lecture littéraire » est Christian Poslaniec dans son essai de 1992 *De la lecture à la littérature*¹⁰.

Les valeurs associées à cette conception de la lecture sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité (Dufays 1999 : 91). Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples,

⁷ Dans sa thèse (inédite), Annie Rouxel insiste néanmoins sur l'idée que la lecture littéraire est un mouvement d'aller-retour entre des moments divers, parmi lesquels des moments de participation psychoaffective.

⁸ Cf. les nouveaux programmes français pour l'enseignement fondamental qui seront d'application à la rentrée 2002.

⁹ Rappelons, s'il le faut, que, pour nombre d'élèves (selon la récente enquête de l'OCDE, 28 % des élèves de 15 ans en Belgique francophone), la lecture est perçue a priori comme une pratique hautement problématique : la première nécessité face à de tels publics n'est-elle pas de leur donner accès au livre par des médiations socioculturelles (Privat, Reuter, Rosier) et psychoaffectives (Poslaniec, Pennac) adéquates ?

¹⁰ Dans cet essai, Poslaniec fondait la définition de la lecture littéraire sur « l'étonnement » ou « l'admiration » que les textes suscitent chez leur lecteur, quel qu'il soit et quel que soit son régime de lecture (Poslaniec 1992 : 90-91). Toutefois, dans la nouvelle version de son livre, publiée en 2002 sous le titre *Vous avez dit littérature ?*, cet auteur paraît s'éloigner de cette définition, jugée par lui-même trop peu distinctive.

non propres à la littérature légitimée, et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent.

Il n'est pas douteux que ces enjeux sont tout aussi essentiels que ceux de la lecture distanciée. Pour les lecteurs en difficulté, ils apparaissent même vitaux, dans la mesure où ils rejoignent et légitiment leur rapport au livre (Burgos 1994), la lecture n'étant porteuse de sens à leurs yeux que lorsqu'elle est d'abord « pragmatiquement ancrée » (Lahire 1993). Comme le souligne Dumortier,

Si tous ceux qui, dans le cadre de l'institution scolaire, sont chargés de la formation littéraire, plutôt que de dénigrer les objets et les manières de lire de ces lecteurs indifférents à la chose littéraire, s'intéressaient à ce que ces derniers ont acquis en renouvelant l'expérience du plaisir de lire leurs écrivains de prédilection, nous pensons qu'ils pourraient circonscrire ce terrain d'entente sans lequel il n'est pas de dialogue envisageable à propos de littérature, pas de sensibilisation possible à la question de la valeur artistique (2001 : 181) .

L'assimilation *exclusive* de la lecture littéraire à cette manière de lire¹¹ souffre cependant de deux handicaps : 1° cette pratique est beaucoup plus souvent qualifiée d'*ordinaire* que de littéraire : il paraît donc difficile de lui réserver l'emploi de l'étiquette « littéraire » ; 2° ce mode de lecture, qui privilégie surtout l'éveil du goût de lire et l'entretien des appétences, n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles.

Dès lors, moins encore que la « distanciation », la « participation » ne paraît en mesure de revendiquer à elle seule l'appellation de « lecture littéraire ». J'en viens ainsi à la quatrième conception, qui, comme on l'aura compris, s'efforce, quant à elle, d'intégrer les deux précédentes sans rien leur ôter de leur essence et de leur exigence.

3.3.4. La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

L'origine de cette dernière définition se trouve chez Picard qui la développa en 1986 dans *La lecture comme jeu*. Son approche peut être résumée en deux points : 1° tout lecteur est triple : *liseur* (instance physique, sensorielle), *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) ; 2° la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du *lu* et du *lectant* : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction (à quoi l'on pourrait ajouter bienséance vs transgression, fonction référentielle vs fonction poétique, etc.).

Certes, comme Daunay (2002 : 47-53) 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. Rien n'oblige toutefois de tenir les travaux de Picard comme la référence unique en la matière, et rien n'empêche de *s'inspirer librement* de son modèle théorique pour développer une conception cohérente de la didactique de la littérature. En l'occurrence, je me permets de rappeler ici la modélisation de la lecture littéraire que j'ai moi-même proposée dans mon livre *Stéréotype et lecture* (1994) puis dans l'ouvrage que j'ai publié avec L. Gemenne et D. Ledur (1996a), qui proposait de fonder sur cette base un programme global d'initiation à la « lecture littéraire ». Cette conception a inspiré les dernières instructions officielles de l'enseignement catholique en Belgique francophone, qui, à leur tour, préconisent la mise en œuvre d'une

¹¹ Attitude qui, précisons-le, n'est pas le fait de Dumortier. Celui-ci, au contraire, insiste, comme moi, sur l'existence d'un continuum entre la démarche « pragmatiquement ancrée » et celle du lettré (2001 : 180).

lecture littéraire conçue comme « une activité complexe de résolution de problèmes "qui tresse incessamment des démarches complémentaires" » (Fésec 2000 : 11).

Les *enjeux didactiques* de cette conception de la lecture me semblent être de deux ordres.

En premier lieu, elle oblige à penser *ensemble, de manière systémique*, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, le privilège accordé aux valeurs « modernes » et celui accordé aux valeurs « classiques », qui sont perçus comme deux pôles au sein d'un continuum et deux composantes à l'œuvre dans toute lecture. Ce faisant, cette conception évite la rupture avec la « lecture ordinaire », puisqu'elle se définit comme *une accentuation de tensions qui la caractériseraient en permanence* : elle intègre la « lecture savante » et la « lecture ordinaire » dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités.

En second lieu, cette conception peut être reliée aux trois temps de l'apprentissage tels qu'ils ont été formalisés (par Meirieu, puis par bien d'autres) dans le dispositif de la « séquence didactique » : au va-et-vient entre l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers référentiel correspondent en effet l'alternance entre les moments de *contextualisation* (par une production initiale), de *décontextualisation* (via des ateliers de structuration) et de *recontextualisation* (par une production finale) des apprentissages.

Pour emprunter un terme proposé par G. Mathis (dans un texte à paraître), cette conception constitue dès lors le lieu possible d'une « reliance », certes conflictuelle, mais opératoire entre différents éléments et valeurs de la discipline « français ». On voit bien aussi ce qui différencie cette approche dialectique de celles qui, privilégiant un seul des deux pôles, font de la lecture littéraire le lieu d'une hiérarchisation : les deux perspectives s'originent dans des théories fondatrices différentes (Marghescou et Gervais vs Picard et Dufays)¹² qui conçoivent d'une tout autre manière les relations entre les lectures « littéraire » et « ordinaire » .

3.4. Deux objections contre la lecture littéraire

Cela dit, un certain nombre de didacticiens contestent la pertinence didactique de la notion de « lecture littéraire ». Ils sont guidés par deux raisons qui méritent ici un bref examen.

La première objection reproche à la lecture littéraire d'être une « préconception » floue, dénué de tout contenu clair. « Lecture littéraire » serait un terme passe-partout pouvant recouvrir des pratiques très différentes (Reuter 1996b : 33-34) et qui permettrait de recycler à bon compte des pratiques scolaires traditionnelles (Dumortier 2001).

Cette objection paraît a priori solide : pourquoi utiliser une notion dont l'emploi s'avère si peu consensuel et si propice aux malentendus ? J'avancerai trois types de réponses.

En premier lieu, la notion de « lecture littéraire » est *de facto* déjà largement utilisée dans les programmes, les manuels et les ouvrages de référence tant français que belges et québécois. Exiger qu'on y renonce relèverait donc du vœu pieux et paraîtrait d'autant plus vain que cela ne garantirait en rien un emploi plus rigoureux des autres termes disponibles.

¹² Il frappant au passage de constater que Gervais, qui a publié son premier livre *A l'écoute de la lecture* sept ans après *La lecture comme jeu* de Picard, ne s'est, jusqu'à présent, jamais situé par rapport à l'approche dialectique de ce dernier. En outre, jusqu'à son dernier livre, il n'avait manifestement pas lu mon essai *Stéréotype et lecture*, qu'il prenait pour un ouvrage de didactique (cf. Gervais, 1998, p. 17, note 4).

Ensuite, le flou conceptuel et le « conflit des représentations » affectent en réalité *la plupart* des pratiques et des objets de l'enseignement du français (lecture, écriture, orthographe, langue, etc.). Si l'on devait n'utiliser, en didactique comme ailleurs, que des concepts dont le sens est clair et partagé a priori, il n'y aurait plus qu'à se taire.

Enfin, plus fondamentalement, quel que soit le sens qu'on lui donne, le concept de lecture littéraire incite les enseignants à porter une attention sur deux objets qui constituent des *enjeux clés* pour l'enseignement du français d'aujourd'hui : la lecture comme *pratique* et le littéraire comme *caractéristique* de certaines lectures. Même si la clarification de ce concept s'avère certes indispensable, il s'agit de voir que, pour des raisons stratégiques, la didactique du français ne peut aujourd'hui se passer de lui.

La seconde objection contre la lecture littéraire lui reproche d'être une pratique savante, esthétisante, lettrée, inaccessible à la plupart des élèves (Reuter 1996b, Baudelot, Cartier et Detrez 1999, Dumortier 2001, Daunay 2002), ou, à l'inverse, une pratique axée sur la subjectivité, sur l'affectivité, mais dont le caractère socioculturel et construit est généralement occulté (Privat 1995).

A l'évidence, cette objection s'adresse à ce que j'ai appelé respectivement la distanciation et la participation, mais elle ne concerne pas le va-et-vient dialectique. Il est d'ailleurs frappant de constater que c'est à cette dernière conception que se rattachent ceux qui, comme Dumortier et Daunay, se posent en adversaires de la « lecture littéraire » : ce qu'ils rejettent, c'est l'ambiguïté liée aux emplois multiples de la notion et aux effets pervers qui risquent d'en résulter, mais à travers leur méfiance se pointe clairement l'appel à une représentation dialectique de l'acte de lire.

C'est bien, par exemple, de dialectique entre le *lu* et le *lectant*, entre la participation et la distanciation, qu'il est question chez l'« amateur éclairé » que Dumortier appelle de ses vœux (2002 : 180-188), et Reuter ne disait pas autre chose dans un article où il insistait cependant sur la difficulté de l'entreprise :

Pour réussir cela (la canonisation de textes et de principes de lecture), il faut d'une façon ou d'une autre réduire la tension entre lecture courante et lecture esthétisante ou du moins la transformer pour qu'elle n'apparaisse pas en tant que telle. [...] Cependant, cet effort d'enseignement ne peut être que perpétuellement difficile et conflictuel dans la mesure où ce travail scolaire est constamment remis en cause aussi bien par les résistances de certains élèves qui importent leur mode de lecture que par les théories de la lecture ou par la logique même du champ littéraire dans sa recherche d'autonomie (Reuter 1996b : 39).

On peut toutefois craindre qu'en s'opposant à *toute forme* de didactisation du concept de lecture littéraire, ces auteurs ne se fassent, malgré eux, les complices d'une représentation de la lecture tout aussi réductrice que celle qu'ils entendent rejeter : de la dénonciation de la lecture esthétisante à la valorisation *exclusive* de la paraphrase, de la lecture « fonctionnelle » ou encore de la « lecture ordinaire » ou « courante », il n'y a qu'un pas que les enseignants sensibles aux enjeux stratégiques de l'adjectif « littéraire » auront tôt fait de franchir. A tout prendre, entre un modèle qui précise et dynamise la fonction du littéraire au sein d'une conception complexe de la lecture et un autre qui préconise la même attitude sans assumer ou revendiquer sa nature littéraire, n'est-ce pas le second qui offre le plus de prise à des malentendus et à des dérives dommageables ?

Mais ces objections ont du moins le mérite de faire apparaître les conditions nécessaires pour que la notion de « lecture littéraire » puisse faire l'objet d'un emploi pertinent dans le champ didactique, conditions qui me semblent être de deux ordres :

1° Sa définition se doit d'être clarifiée et de se faire clairement intégrative, dialectique par rapport aux opérations de la lecture dite « ordinaire ». Autrement dit, il s'agit de prendre au sérieux l'idée forte de Picard selon laquelle *toute lecture est plurielle*, et de penser la relation entre lecture « ordinaire » et « lecture littéraire » sur le mode du *continuum* plutôt que de la rupture : on admettra alors que toute lecture s'avère plus ou moins « ordinaire » et plus ou moins « littéraire » selon l'intensité avec laquelle elle met en tension des postures axiologiques opposées.

2° Cette définition se doit d'aller de pair avec *une pratique d'enseignement elle-même dialectique*, axée sur différentes activités complémentaires, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, développement de compétences interprétatives), d'autres encore (axées sur le *liseur* de Picard) privilégiant les appropriations sensorielles.

En somme, la double question posée par cette brève réflexion peut être résumée comme suit : la didactique du français a-t-elle *besoin* ou non du concept de « lecture littéraire », et si, comme je le pense, c'est le cas, a-t-elle *intérêt* à définir cette lecture comme une pratique de distanciation opposée à la « lecture ordinaire » ou plutôt comme une activité qui intègre et accentue une tension inhérente à toutes les lectures ? A travers la réponse, c'est tout le regard de l'enseignant non seulement sur la lecture et la littérature, mais aussi sur l'élève et ses apprentissages qui est en jeu.

Pour conclure, j'aimerais citer quelques lignes de Proust tirées de ses *Journées de lecture* :

On aurait tant voulu que le livre continuât, et, si c'était impossible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages, apprendre maintenant quelque chose de leur vie, employer la nôtre à des choses qui ne fussent pas tout à fait étrangères à l'amour qu'ils nous avaient inspiré et dont l'objet nous faisait tout à fait défaut, ne pas avoir aimé en vain, pour une heure, des êtres qui demain ne seraient plus qu'un nom sur une page oubliée, dans un livre sans rapport avec la vie et sur la valeur duquel nous nous étions bien mépris puisque son lot ici-bas, nous le comprenions maintenant et nos parents nous l'apprenaient au besoin d'une phrase dédaigneuse, n'était nullement, comme nous l'avions cru, de contenir l'univers et la destinée, mais d'occuper une place fort étroite dans la bibliothèque du notaire, entre les fastes sans prestige du Journal de Modes illustré et de la Géographie d'Eure-et-Loir... (Proust 1985 : 35-36)

Puisse cette analyse avoir démontré qu'il n'était pas opportun d'opposer cette lecture-là à la lecture littéraire et qu'il nous revenait, comme enseignants, actuels ou futurs, ou comme simple lecteurs, non de rompre avec elle mais de l'enrichir continuellement par un va-et-vient concerté entre ce que j'ai appelé l'esthétique et l'éthique, la distanciation et la participation, le classicisme et la modernité, mais que j'aurais aussi pu appeler la raison et la passion, ou encore la littérature et la vie.

Jean-Louis Dufays

Bibliographie

Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil (L'épreuve des faits).

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Seuil.

- Bourdieu, P. (1991). « Le champ littéraire ». in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, pp. 3-46.
- Burgos, M. (1994). « La lecture des adolescents : identification et interprétation », in *L'École des Lettres 1^{er} cycle*, n°12-13, pp. 37-40.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil (La couleur des idées).
- Daunay, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », in *Recherches*, 30, pp. 29-59.
- Daunay, B. (2001). *Éloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard (Folio Essais, 146) (éd. orig. : 1980).
- Dufays J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage).
- Dufays J.-L. (1997). « Peut-on tout écrire ? », in *Indications*, 54-1, pp. 2-5.
- Dufays J.-L. (1999). « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », in *Le français aujourd'hui, hors série, Lecteurs, littératures, enseignement. Actes du XI^e congrès de l'AFEF*, pp. 89-102.
- Dufays J.-L. (2000a). « Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », in *Études de linguistique appliquée*, n°119, pp. 277-290.
- Dufays J.-L. (2000b). « Lecture lettrée vs lecture ordinaire ? Une opposition à problématiser », in *Argos*, n°25, pp. 58-59.
- Dufays J.-L. (à paraître). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'une notion plurielle », in J.-F. Massol (dir.), *Actes des 3^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Grenoble, CRDP de Grenoble ; prépublication sous le titre « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in *Tréma*, 19, Montpellier, octobre 2002, pp. 5-16.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996a). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée).
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée).
- Dumortier J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).
- Dumortier J.-L. (à paraître). « Deux compétences pour rendre possible un partage de valeurs », in *Pratiques*.
- Eco, U. (1985). *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset, 1985 (Le Livre de Poche Biblio essais).
- FESEC (2000). *Programme. Français. 3^e degré Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement secondaire catholique.
- Genette, G. (1994). *L'œuvre de l'art. 1. Immanence et transcendance*, Paris, Seuil (Poétique).
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. 2. La relation esthétique*, Paris, Seuil (Poétique).
- Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.

- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur.
- Jauss, H.R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des idées).
- Lafarge, Cl. (1983). *La valeur littéraire*, Paris, Fayard.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lecerclé, J.-J. et Shustermann R. (2002). *L'emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Paris, Seuil (Poétique).
- Legros, G. (1996). « Au-delà des œuvres, la littérature ? », in *Français 2000*, 149-150, pp. 15-21.
- Legros, G. (1998). « Enseigner aujourd'hui la littérature », in *Le français aujourd'hui*, 121, pp. 12-17.
- Marghescou, M. (1974). *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- Mathis, G. (à paraître). « Une discipline de reliance », in J.-F. Massol (dir.), *Actes des 3^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (mars 2002)*, Grenoble, CRDP de Grenoble.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de gout*, Nîmes, Jacqueline Chambon.
- Noël-Gaudreault, M., Collès, L., Balpe, J.-P., Bergeron, R. (1997), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Nuit blanche, Québec
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier.
- Privat, J.-M. (1993). « L'institution des lecteurs », in *Pratiques*, 80.
- Proust, M. (1985). *Sur la lecture*, Bruxelles, Jacques Antoine.
- Reuter (1996). « La lecture littéraire : éléments de définition », in Dufays, J.-L, Gemenne, L. et Ledur D. 1996b, pp. 33-41.
- Riffaterre (1979). *La production du texte*. Paris, Seuil (Poétique).
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact français).
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard (NRF essais).
- Steiner, G. (1991). *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris, Gallimard (NRF essais).
- Stierle, K. (1979). « Réception et fiction », in *Poétique*, 39, pp. 299-320.
- Tauveron, C., Grossmann, F. (1999), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », in *Repères*, 19.
- Tauveron, C., Campoli, Ch. (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment cet apprentissage spécifique ?* Paris, Hatier