MaLiCE
Le magazine des littératures & des cultures à l'ère du numérique

Le goût des lettres à l'épreuve de l'enseignement

Anne Vibert

10.58048/2263-7664/1849

Le Goût des lettres - Dissidence, déviance, décentrement

On ne peut que se féliciter, tout d'abord, de l'objet de ce colloque, qui ne va nullement de soi : il est peu courant, en effet, de voir des journées d'agrégation regarder au-delà du concours et entendre réfléchir à l'enseignement de la littérature. D'autant que l'agrégation externe ne prévoit pas d'épreuve de didactique, ce qui n'incite guère à se projeter dans l'au-delà du concours. Je suis donc heureuse de voir ces journées se préoccuper à la fois des œuvres au programme et de la manière de les enseigner.

Et puisque le colloque entend réfléchir aux problèmes que rencontre la formation au métier de professeur de lettres, je voudrais attirer l'attention sur une question cruciale qui est propre aux études littéraires. Car celles-ci ne se limitent pas à l'acquisition de savoirs ou de compétences d'analyse et d'interprétation, mais participent pleinement à la construction du sujet qui lit. Or cette richesse constitue en même temps un obstacle, qui peut se formuler comme un paradoxe pragmatique : peut-on en quelque sorte *programmer* le goût et le plaisir de la lecture, alors que ceux-ci relèvent de la libre appétence individuelle et singulière ?

D'où la nécessité de reformuler la question : comment former des professeurs qui puissent donner le goût des lettres à des élèves qui sont, quant à eux, de moins en moins lecteurs (et moins encore de littérature « classique »), comme le montrent les

différentes enquêtes disponibles, et qui, pour un nombre croissant d'entre eux, n'éprouvent pas le besoin de la lecture ? Et il ne s'agit pas d'entrer ici dans un discours de déploration ou de partir à la recherche des causes de cet état de fait, mais simplement d'en prendre acte et de réfléchir à la question de l'enseignement des lettres à partir de ce donné. Vaste programme, pour lequel des réponses de fond doivent être inventées, mais qui sont pour certaines d'entre elles déjà bien engagées : c'est tout le sens des recherches en didactique de la littérature, qui se sont développées depuis la fin des années 90, que d'aider au renouvellement de son enseignement.

Mon intervention, très modeste, voudrait d'abord dresser un bref état des lieux : souligner la place actuelle de la littérature dans les programmes (beaucoup moins contestée aujourd'hui qu'elle ne l'a été naguère, au moment même où elle paraît de plus en plus difficile à transmettre et peut-être d'abord et surtout à *partager*) et pointer certains aspects de ce que le texte de présentation du colloque appelle la « crise du projet pédagogique ». Puis esquisser quelques-unes des voies de renouvellement dans l'approche de la littérature qui sont actuellement explorées et dont on peut penser qu'elles devraient permettre au titulaire d'un concours de haut niveau comme l'agrégation de se préparer à penser autrement l'enseignement de la littérature au quotidien dans les classes, avec l'idée que les élèves comme leur professeur tirent parti de cet échange, et avec l'idée également que la littérature elle-même en sorte gagnante.

I. Une place réaffirmée de la littérature dans les programmes et une légitimité qui n'est plus désormais contestée

Je voudrais rappeler tout d'abord que si nos programmes, de collège comme de lycée, font une place essentielle et spécifique à la littérature, cela n'a pas toujours été le cas[1].

Années 70 : le français contre la littérature

Dans les années 70 en effet, la rénovation de l'enseignement du français s'est faite contre l'enseignement de la littérature. À l'école primaire, la discipline a été reconfigurée autour de l'acquisition de la langue orale, des procédures de communication et de la

lecture silencieuse et rapide. Dans le second degré, alors que la discipline « français » était fondée à son origine sur la distinction littérature française/littératures latines et grecques, elle a été recentrée sur la langue dans tous ses usages et pas seulement littéraire. La question de la littérature a alors été ramenée aux questions de lecture, voire d'écriture en même temps qu'était critiqué le modèle traditionnel d'enseignement de la littérature : « morceaux choisis », canonisation des textes littéraires, conception de l'œuvre comme expression d'un auteur, d'où l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels et les exercices dominants, en particulier dans l'explication de texte qui concentre les critiques.

Avec le développement, dans les années 1980, des travaux sur les typologies textuelles ou discursives, ce sont les notions de texte et de discours qui passent au premier plan, en lieu et place de celles d'œuvre et de langue. Le corpus des textes s'étend d'ailleurs à des textes spécifiquement posés comme non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité…) et une place moindre est faite aux textes littéraires canoniques, intégrés dans une catégorie large de « textes et documents ».

Années 90 : relégitimation d'une littérature en prise sur le monde

Mais à partir des années 90 commencent à s'exprimer un certain nombre de critiques : formalisme, technicisme, évacuation du sens, coupure de la littérature avec la vie…, tels sont en résumé les reproches faits alors à l'étude de la littérature au collège et au lycée[2], en même temps que l'utilité de la formation littéraire est réaffirmée, à la fois sur le plan collectif pour fonder une communauté culturelle, et sur le plan individuel pour la construction de soi. Plus généralement, au moment où la lecture devient l'objet d'une valorisation inconditionnelle, la capacité de lecture des élèves n'est plus perçue comme une évidence ou un prérequis allant de soi et devient un motif de réflexion pour l'école et toute la société.

Au début des années 2000, on assiste, dans les discours, à un retour en force des « humanités » et de la « culture humaniste ». Et on n'entend pas de voix aujourd'hui, me semble-t-il, pour contester la place faite à la littérature dans les programmes de français. Si discussion il y a, c'est sur les corpus : littérature de jeunesse *vs* classiques de la littérature, plus ou moins grande ouverture des corpus (vers la littérature étrangère, le

contemporain…). Mais le statut spécifique du texte littéraire n'est pas remis en cause. La littérature est devenue pour les uns valeur refuge, héritage sacré auquel on ne peut toucher pour les uns (rappelez-vous le titre du journal *Le Monde* « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » en 2000 au moment de la parution des programmes de français du lycée), pour les autres une culture à faire partager au plus grand nombre.

Des programmes qui réaffirment aujourd'hui la place de la littérature et réorientent son enseignement

L'évolution que je viens de brosser trop rapidement a conduit au choix de programmes de français qu'on peut qualifier de très littéraires, au collège comme au lycée. Cela signifie qu'ils se définissent avant tout par un programme d'œuvres ou d'objets d'étude littéraires qui structurent l'enseignement de la discipline français, bien davantage que ne le fait l'enseignement de la langue, placé dans une position seconde. Je ne reviendrai pas sur le contenu de ces programmes, que vous connaissez sans doute. Je m'arrêterai juste sur deux exemples révélateurs de cette évolution. Le premier est la définition des épreuves des épreuves anticipées de français au baccalauréat : si le commentaire et la dissertation littéraires sont des constantes, il a existé auparavant et sur une période assez longue le résumé-discussion, sur des textes non-littéraires, puis, plus brièvement (de 1996 à 2001), l'étude d'un texte argumentatif. Dorénavant, on a un corpus de textes littéraires, une question sur ce corpus, et trois sujets, l'innovation étant l'écrit d'invention fondé sur des modèles littéraires. L'autre exemple est celui des programmes du lycée professionnel qui, depuis la réforme de 2009, ont également remis la culture littéraire au cœur du programme de français avec des objets d'étude organisés autour de mouvements et d'œuvres littéraires.

Dans les évolutions récentes, il faut noter également une inflexion dans les finalités données à l'enseignement de la littérature.

Dans les préambules des programmes de 2011 du lycée général et technologique, la littérature est ainsi chargée tout à la fois de donner aux élèves une culture humaniste et une ouverture sur le monde, de permettre la formation du jugement et de l'esprit critique et le développement d'une conscience esthétique. Je n'insisterai pas sur la finalité culturelle, réaffirmée à tous les niveaux et assez normalement attendue. Mais je voudrais

surtout m'arrêter sur la conception d'une littérature « ouverte » sur le monde, que veulent mettre en avant les programmes, et dont les enjeux existentiels sont clairement affirmés. Voici quelques exemples d'objets d'étude tirés du programme de première :

- « Le personnage de roman : L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littérature, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine. »

- « Ecriture poétique et quête du sens, du Moyen Age à nos jours : L'objectif est d'approfondir avec les élèves la relation qui lie, en poésie, le travail de l'écriture à une manière singulière d'interroger le monde et de construire le sens, dans un usage de la langue réinventé. »

- « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du xvie siècle à nos jours : L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition. […] Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple, mais aussi de les examiner dans leur dimension proprement littéraire, associant expression, représentation et création. »

Ce dernier objet d'étude, en particulier, entend rompre avec l'approche des formes de l'argumentation qui prévalait dans les programmes de 2000 et qui a conduit à minorer voire à oublier la réflexion sur les idées et les enjeux des textes étudiés.

Au lycée professionnel, les enjeux anthropologiques et existentiels de la littérature sont encore plus clairement affirmés avec les questions qui accompagnent chaque objet d'étude. En voici deux exemples :

2de	- Parcours de personnages.	- Les héros littéraires d'hier sont-ils les héros d'aujourd'hui ? - En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? - Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque ?
1re	- Du côté de l'imaginaire.	- La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? - Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? - Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ?

Plus que les actuels programmes de collège, très centrés sur les genres littéraires et leur contextualisation, les nouveaux programmes, qui prendront effet à la rentrée 2016, proposent des entrées de « Culture littéraire et artistique » qui ne sont pas littéraires mais renvoient à de grandes orientations de la formation de la personne : « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde ». Ces entrées sont spécifiées ensuite par niveau et introduites par un double questionnement destiné à faire réfléchir sur des enjeux à la fois littéraires et de formation personnelle. En voici un exemple pour l'entrée « Vivre en société, participer à la société » :

Vivre en société, participer à la société

Avec autrui : familles, amis, réseaux

Enjeux littéraires et de formation personnelle :

- *découvrir diverses formes, dramatiques et narratives, de la représentation des relations avec autrui ;*
- *comprendre la complexité de ces relations, des attachements et des tensions qui sont figurés dans les textes, en mesurer les enjeux ;*
- *s'interroger sur le sens et les difficultés de la conquête de l'autonomie au sein du groupe ou contre lui.*

5e

Indications de corpus :

On étudie :

- *une comédie du XVIIe siècle (lecture intégrale).*

On peut aussi étudier sous forme d'un groupement de textes des extraits de récits d'enfance et d'adolescence, fictifs ou non. Ce questionnement peut également être l'occasion d'exploiter des productions issues des médias et des réseaux sociaux.

Individu et société : confrontations de valeurs ?

Enjeux littéraires et de formation personnelle :

- *découvrir, à travers des textes relevant des genres dramatique et romanesque, la confrontation des valeurs portées par les personnages ;*
- *comprendre que la structure et le dynamisme de l'action dramatique ou romanesque, ont partie liée avec les conflits, et saisir quels sont les intérêts et les valeurs qu'ils mettent en jeu ;*
- *s'interroger sur les conciliations possibles ou non entre les systèmes de valeurs mis en jeu.*

4e

Indications de corpus :

On étudie :

- *une tragédie ou une tragicomédie du XVIIe siècle (lecture intégrale), ou une comédie du XVIIIe siècle (lecture intégrale).*

On peut aussi étudier sous forme d'un groupement de textes des extraits de romans ou de nouvelles des XVIIIe, XIXe, XXe et XXIe siècles.

Dénoncer les travers de la société

Enjeux littéraires et de formation personnelle :

- *découvrir des œuvres, des textes et des images à visée satirique, relevant de différents genres et formes, et d'arts différents ;*
- *comprendre les raisons, les visées et les modalités de la satire, les effets d'ironie, de grossissement, de rabaissement ou de déplacement dont elle joue, savoir en apprécier le sel et en saisir la portée et les limites ;*
- *s'interroger sur la dimension morale et sociale du comique satirique.*

3e Indications de corpus :

On étudie :

- *des œuvres ou textes de l'Antiquité à nos jours, relevant de différents genres ou formes littéraires (particulièrement poésie satirique, roman, fable, conte philosophique ou drolatique, pamphlet)*

et

- *des dessins de presse ou affiches, caricatures, albums de bande dessinée.*

On peut aussi exploiter des extraits de spectacles, d'émissions radiophoniques ou télévisées, ou de productions numériques à caractère satirique.

Mais, en ce qui concerne les programmes actuels, tant du collège que du lycée, il n'est pas sûr que dans les pratiques, la rupture avec le formalisme soit consommée et que les modalités de lecture les plus couramment pratiquées orientent la lecture de la littérature vers « une compréhension approfondie du monde et de soi » (programmes du collège, 2008).

II. Des modalités scolaires qui peinent à intéresser les élèves à la lecture

Une volonté de rupture avec le technicisme qui était reproché à la lecture scolaire des textes littéraires

Car l'enseignement de la littérature au collège et au lycée, ce sont aussi des modalités de lecture définies par les programmes. Ces formes spécifiques que prend la lecture scolaire de la littérature ont connu une double évolution.

La première résulte de la volonté de rapprocher la lecture scolaire, accusée de détourner les élèves de la lecture, de la lecture personnelle associée au plaisir de lire. Elle a conduit à introduire la lecture d'œuvres intégrales dans les programmes (années 80) puis la lecture cursive (programmes du collège de 1996), « forme usuelle de la lecture personnelle » donnée comme une des conditions d'accès au plaisir de lire et à la lecture autonome, et que les élèves sont incités à mener hors de la classe.

La lecture analytique représente aujourd'hui l'autre pôle de la lecture scolaire, à côté de la lecture cursive. Elle est emblématique de l'enseignement de la littérature dans le second degré et résulte également d'une évolution qui a conduit d'abord de la lecture expliquée à la lecture méthodique, introduite en 1987 avec l'idée qu'un savoir-faire technique, une connaissance scientifique, des analyses objectivables pourraient remplacer la connivence culturelle, l'érudition littéraire et l'admiration. Mais cette lecture a été assez vite réduite à un relevé, plus ou moins minutieux, de signes « visibles », le plus souvent des phénomènes syntaxiques et lexicaux (« grilles » de lecture), et a donné lieu à cette « dérive techniciste » maintes fois dénoncée depuis. Et les critiques ont convergé pour pointer l'absence d'investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves dans ce qui est devenu le rituel d'un exercice.

C'est pourquoi la lecture analytique, définie comme « *une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire des compétences d'analyse et d'interprétation* », a été introduite pour éviter les écueils connus par la lecture méthodique : le texte officiel insiste sur la nécessité de « privilégier l'accès au sens » et précise :

> Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en

> eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens. (Collège, programme de français de 2008)

Mais malgré les préconisations des programmes, sommes-nous sûrs que la lecture analytique a pleinement réussi sa conversion et qu'elle est parvenue à construire un nouveau rapport au texte ?

Des pratiques de classe qui ne contribuent pas à donner le goût de la littérature

La littérature est sans doute autant affaire de saveur, d'émotion, de sensibilité, de valeurs, que de savoir, la demande de connaissances ne pouvant que suivre le désir et la curiosité. Mais encore faut-il les faire naître, et le constat est que trop d'approches aujourd'hui produisent l'effet inverse, réduisant la lecture des élèves à des réponses à un questionnement étroitement guidé, ou à la production d'« axes » d'analyse, quand le texte n'est pas simplement prétexte à l'étude de notions dont on a perdu de vue la finalité. Trop rarement encore cette lecture est construite par et avec les élèves, faute sans doute de protocoles didactiques qui permettent de mettre en place de nouvelles pratiques.

Les observations faites dans les classes montrent en effet que le texte reste le support d'une analyse ordonnée et un objet de savoir, fortement orienté au lycée vers l'examen un ou deux ans plus tard. La *réception* individuelle des textes littéraires est souvent sacrifiée, la lecture se fonde rarement sur les premières impressions de lecture des élèves et la très grande majorité des cours de français entrent directement dans l'analyse. On fait peu entendre le texte, encore moins le fait-on résonner : d'emblée on parle *du* texte ou *sur* le texte. La construction du sens est trop souvent différée, parfois oubliée au profit d'un excès de repérage ou d'un questionnement essentiellement technique.

On voit que le consensus sur la dénonciation des « dérives technicistes » et le rappel de la nécessité de donner du sens à la lecture et à l'étude des textes littéraires laissent en effet entière la question du « comment » s'y prendre. Les enseignants ont été placés dans une position difficile, entre des programmes ambitieux et exigeants et un déficit d'orientations pédagogiques et didactiques.

Et pourtant il y a urgence à proposer une réflexion et des approches renouvelées pour enseigner autrement la littérature au collège et au lycée, susciter le goût des lettres mais aussi des autres formes d'expression artistique qui ont toute leur place dans le cours de français.

III. Quelles voies de renouvellement pour l'enseignement de la littérature ?

Le numéro de mars 1998 du *Français aujourd'hui*, constatant que « d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes », nous étions passés à « une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature » – ce qui impliquait « de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe » –, se demandait en particulier : « quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature[3] ? ». Depuis cette date, des réponses ont été expérimentées et mises à l'épreuve dans les classes par des chercheurs et des enseignants, des formations ont commencé à les faire connaître. Le temps est venu de la généralisation de ces approches afin de faire véritablement place aux sujets lecteurs que sont les élèves et de transformer les classes en communautés interprétatives. Elles rencontrent notre souhait de voir former des élèves capables de réagir de manière personnelle aux œuvres qu'on leur propose, et de s'interroger sur les textes, plutôt que de restituer un discours appris, comme c'est encore trop souvent le cas à l'oral de l'épreuve anticipée de français.

Les apports théoriques à l'origine de ce renouvellement

Un certain nombre d'apports théoriques ont été à l'origine de ce renouvellement. Les limites de cette communication ne permettent pas d'y revenir précisément et on pourra se reporter au texte qui figure en ligne sur Eduscol : « Faire place au sujet lecteur. Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée[4] ? », pour y trouver le résumé de ces principaux apports et les références bibliographiques correspondantes. Je me contenterai ici d'énumérer rapidement les différents travaux qui ont nourri la réflexion et les recherches sur l'enseignement de la littérature :

- ce qu'on a pris l'habitude de nommer les « théories de la réception » ;

- les travaux sur le lecteur : du lecteur modèle d'Umberto Eco au lecteur empirique de Michel Picard ;

- la théorie de la lecture littéraire et du sujet-lecteur développée en didactique de la littérature depuis la fin des années 90 à travers les rencontres annuelles des chercheurs en didactique de la littérature ;

- les travaux sur les traces laissées dans la mémoire par les lectures et sur le processus d'appropriation des œuvres littéraires (et je pense plus particulièrement à la thèse sur *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, soutenue fin 2014 et qui a obtenu un des prix de la Recherche universitaire du journal *Le Monde* en novembre 2015).

Mais aussi :

- les propositions d'Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (Editions Amsterdam, 2007), qui voit dans la classe le lieu de négociations d'interprétations divergentes, où se construit une communauté interprétative à partir de négociations des différences et des procédures d'acceptabilité. Mais aussi sa définition de la lecture actualisante[5] qui permet aux textes du passé d'apporter un éclairage dépaysant sur le présent mais également de faire retour ensuite sur ces textes.

- les réflexions de Jérôme David sur « l'implication de texte[6] » et sur la réhabilitation du premier degré de la littérature[7], qui se demande si la justification des études littéraires ne passe pas aujourd'hui par la réconciliation de la lecture savante et de la lecture courante. Parce que l'écart entre les deux lectures s'est creusé jusqu'à emprisonner chercheurs et enseignants dans un écheveau de notions incapables de rendre compte de leur passion pour la littérature, et parce que ce que les textes

> font à leur lecteur se déploie d'abord souvent au premier degré, il se propose de se demander comment un texte peut affecter son lecteur et s'intéresse aux recherches qui s'attachent aux modalités par lesquelles les œuvres affectent des subjectivités et mêlent leurs effets à l'expérience des lecteurs.

Je ne peux non plus revenir de manière précise et complète sur les résultats des recherches qui ont été conduites en didactique de la littérature[8]. J'en retiendrai simplement deux et donnerai les orientations didactiques qui en découlent.

Deux apports des recherches en didactique de la littérature

- Une (re)définition de la lecture littéraire

La lecture littéraire est définie comme une lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles[9]. Elle est un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs.

Cette définition prend acte du fait que, lorsqu'il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la « posture lettrée », rationnelle et savante, qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire littéraire en particulier) : il s'implique dans l'œuvre. C'est donc bien l'ensemble des postures de lecture qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement en commençant par l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte.

Choisir comme objet de réflexion pour l'enseignement du français la lecture littéraire, et non la lecture de la littérature ou l'enseignement de la littérature, c'est estimer que les deux approches théoriques de la lecture des œuvres littéraire, l'une accordant la primeur à l'objet lu et aux effets de sens programmés par le texte, l'autre au lecteur et à la lecture empirique qu'il fait du texte, sont conciliables. Il faut non seulement assumer mais penser dans les dispositifs didactiques cette tension entre réception subjective et

lecture objective du texte.

- Faire place au sujet lecteur

Cette réflexion est étroitement liée, on le voit, à celle que poursuivent les chercheurs en didactique de la littérature depuis le colloque de Rennes en 2004 consacré au sujet-lecteur[10].

Je ne reviens pas ici sur ce que doit cette notion au modèle du lecteur selon Michel Picard [11], qui s'est intéressé au lecteur empirique, et non plus au lecteur-modèle, et à ses processus d'appropriation du texte selon trois instances (liseur, lu, lectant), modèle repris et affiné par Vincent Jouve dans *L'Effet personnage dans le roman*.

Les implications didactique de la prise en compte du sujet lecteur dans la classe ont été explorées dans différents colloques, comme celui de Toulouse en 2009 sur « Le texte du lecteur » ou celui de Grenoble en 2012 sur « Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université » qui a permis de dresser un panorama des directions prises par ces recherches qui irriguent désormais nombre de pratiques de classe[12].

Ces recherches prennent appui sur l'idée que l'implication du lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire. Comme l'écrit Pierre Bayard, « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet […] où des pans entiers de la réalité font défaut[13] » et que « Le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence [14] ». Le lecteur, quel qu'il soit, réalise un investissement fictionnel dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence « objective » de sa lecture. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier se sont attachés à montrer en quoi consistait cet investissement. Ils ont distingué cinq formes de cette reconfiguration de l'œuvre lue par le lecteur qu'ils nomment « activité fictionnalisante » et qui conduit à la création du texte singulier du lecteur :

- la concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre

- l’impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles

- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible aux yeux du lecteur.

- l’activité fantasmatique : le lecteur (re)scénarise des éléments d’intrigue à partir de son propre imaginaire.

- la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l’action et la motivation des personnages

Comment partir de ce texte singulier et subjectif pour aller vers une lecture plus collective et apprendre d’autres postures qui permettent aussi un regard plus distancié sur le texte, sans nier pour autant l’investissement subjectif ?

Quelques orientations didactiques

Pour mesurer tout ce que les recherches en didactique issues des travaux sur le sujet-lecteur peuvent apporter à l’enseignement de la littérature dans les classes, on se reportera à l’ouvrage important dirigé par Sylviane Ahr, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions* (Scérén, 2013).

Je ne donnerai ici que quelques orientations, largement prises en compte dans les nouveaux programmes du collège. D’autres sont relayées à l’occasion des formations nationales ou académiques.

- Partir de la réception réelle des élèves

Toute lecture est une lecture singulière (il y a autant de textes que de lecteurs) et on ne peut prétendre bâtir une lecture experte, qui met le texte à distance pour l’analyser ou pour apprendre, en ignorant la lecture première du lecteur.

- Favoriser l’engagement des élèves dans la lecture

La prise en compte du sujet lecteur est la condition de la motivation des élèves. En outre, c’est la condition même de la lecture qui est interaction avec le texte : le sens se construit dans cette interaction.

La lecture n’est plus un exercice scolaire mais fait partie d’un itinéraire personnel. Elle doit être avant tout une expérience. Il s’agit de permettre aux élèves de se penser comme lecteurs en leur demandant, par exemple, de faire leur portrait de lecteur, d’écrire leur autobiographie de lecteur, ou leurs souvenirs de lectures.

Les élèves apprécient de pouvoir témoigner de leur rencontre singulière avec un texte, et c’est une condition de leur motivation.

La compétence de lecture comprend aussi la capacité à juger et réagir : laisser la parole au sujet lecteur prépare la construction de cette capacité en légitimant la parole des élèves.

- Faire verbaliser ce qui se passe dans la rencontre des élèves avec le texte et reste généralement invisible et inconscient

Cela suppose de développer les écritures de la réception : journal de lecture, carnet de bord, carnet de lecteur, blogs…

- Faire pratiquer la lecture à haute voix comme appropriation subjective et sensible des textes

- De la réception subjective au partage des lectures

Il s’agit de faire de la lecture une activité sociale et favoriser les échanges intersubjectifs. Les traces de la lecture vont mettre en évidence ce qui est commun dans la réception et ce qui ne l’est pas mais aussi ce qui fait difficulté, obstacle[15]. Le débat littéraire peut partir de ces éléments recueillis dans les carnets de lecture. Ce sont ainsi les lectures

personnelles des élèves qui déterminent la ou les questions qui sera/seront mise(s) en débat. De manière générale, on privilégiera, lorsqu'il y a lieu, le débat interprétatif pour que l'interprétation soit véritablement élaborée par la classe et non proposée par l'enseignant comme la bonne lecture qui s'impose à tous de manière descendante.

- Développer les interactions entre lecture et écriture

Il s'agit de donner à l'écriture une importance égale à celle de la lecture, notamment en en faisant un mode d'entrée dans la lecture. Il faut notamment développer les écritures de la réception qui accompagnent la lecture, et également recourir davantage à l'écriture d'invention, qu'il s'agisse d'imiter ou d'écrire dans les blancs du texte, ce qui supposerait qu'en amont, dans leur formation, les enseignants aient fait eux-mêmes l'expérience de ce type d'écriture, et pas seulement des écrits académiques, dominants dans les études de lettres.

De manière plus générale, je conclurai que, selon moi, les orientations didactiques qui viennent d'être données ont également toute leur place dans les études littéraires à l'université, et en particulier dans la formation des futurs enseignants de français. Si on veut qu'ensuite ils puissent solliciter la participation subjective des élèves, encore faut-il qu'ils aient été autorisés à manifester leur propre réception subjective et à faire part de leurs expériences de lecture au cours de leur formation.

Je laisserai pour finir la parole à Bénédicte Shawky-Milcent qui plaide, dans sa thèse sur *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, « pour une transmission double, à la fois verticale, où l'enseignant demeure un passeur de savoirs, qui fait signe par la qualité de ses connaissances mais aussi montre quels bénéfices et quelles joies il a trouvé à être devenu cultivé, et à une transmission horizontale où l'enseignant est un sujet-lecteur aux côtés de tous ceux qui composent la classe et à ce titre, poursuit sa quête, écoute les retentissements des lectures en lui et sur ses élèves ». C'est ainsi qu'on pourra, selon elle, à la fois dessiner la ligne de partage entre les droits du texte et les droits du lecteur mais aussi permettre aux plans de coexister, plutôt que de les opposer.

1 Le rappel qui va suivre est contraint par le cadre de cette communication et restera forcément rapide et schématique. Pour une approche plus complète et plus précise, on peut renvoyer notamment à l'importante synthèse de Bertrand Daunay, « Etat des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-mai-juin 2007, p. 139-189. Pour inscrire la réflexion dans une histoire plus longue de la discipline, voir Violaine Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis* 1880, Paris-Rennes : ADAPT-PUR, 1998 et Martine Jey, *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et sciences humaines, 1998.

2 Déjà, en 1986, Michel Picard constatait dans *La Lecture comme jeu* (Editions de Minuit) que « pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite » (p. 96). Ces critiques se sont poursuivies jusqu'aux années 2000, par exemple dans l'ouvrage de Tzvetan Todorov, *La littérature en péril* (Flammarion, 2007) : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison » (quatrième de couverture).

3 N° 121, « Lecteurs de littérature », p. 4.

4 http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

5 « Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que

a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte,

b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète,

c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais

d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. » (chapitre 13)

6 *L'implication de texte. Essai de didactique de littérature*, Presses universitaires de Namur, 2010.

7 Jérôme David, « Le premier degré de la littérature », Fabula-LhT, n° 9, « Après le bovarysme », mars 2012, URL : http://www.fabula.org/lht/9/david.html, page consultée le 24 janvier 2016. Voir également « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* sous la dir de R. Baroni et A. Rodriguez, Études de lettres, 2014-1, Université de Lausanne.

8 Pour des références plus précises, voir Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur. Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », déjà cité.

9 Voir en particulier Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005 (2e éd.).

10 Annie Rouxel et Gérard Langlade dir., *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004

11 Michel Picard, *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, *op. cit.*

12 Voir C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Le Texte du lecteur*, Berne, Peter Langagière, 2011, et N. Rannou (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, *Recherches et travaux,* n° 83, 2013.

13 *Qui a tué Roger Ackroyd ?* 1998, p. 127.

14 *Ibid*. p. 130.

15 Il faudrait poser ici la question de la compréhension qui n'est pas véritablement pensée et donc prise en compte à l'heure actuelle dans les classes de collège et de lycée. L'apprentissage de la compréhension en lecture, dont les sciences cognitives ont

montré la nécessité, est désormais inscrit dans les nouveaux programmes du collège, mais avec le risque que la compréhension fasse l'objet d'un apprentissage technique si elle n'est pas prise en charge aussi dans le cadre de la lecture littéraire et pensée dans son rapport avec l'interprétation.