

Jean-Charles Chabanne
Maître de conférences à l'IUFM de Montpellier
Laboratoire LIRDEF-ALFA, EA 3749

Mémoire présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches

Penser / Enseigner la littérature comme un art

Seconde partie : Quelques questions et quelques perspectives en didactique de la littérature

Soutenu à l'Université de Perpignan

Membres du Jury :

Président :

Gérard Langlade, professeur, 9^{ème} section, IUFM de Toulouse/Université Toulouse-Le
Mirail

Rapporteurs :

Jean-Louis Dufays, professeur, 9^{ème} section, Université de Louvain-la-Neuve

Dominique Bucheton, professeur, 7^{ème} et 70^{ème} sections, IUFM de Montpellier

Francis Marcoin, professeur, 9^{ème} section, Université d'Artois

Jean-François Massol, professeur, 9^{ème} section, Université de Grenoble III-Stendhal

Paul Bretel, professeur, 8^{ème} section, Université de Perpignan

Annie Rouxel, MCF-HDR, 9^{ème} section, Université de Bretagne-Rennes II

*« on pourrait dire, je crois, que la littérature c'est Orphée remontant des enfers ; tant
qu'elle va devant soi, sachant cependant qu'elle conduit quelqu'un, le réel, qui est
derrière elle et qu'elle tire peu à peu de l'innommé, respire, marche, vit, se dirige vers*

*la clarté d'un sens ; mais sitôt qu'elle se retourne sur ce qu'elle aime, il ne reste plus
entre ses mains qu'un sens nommé, c'est-à-dire un sens mort »
(Barthes 1963, 1367)*

Sommaire de la seconde partie

| | |
|--|-----------|
| 0. PROBLÉMATIQUE : DÉGAGER ET ORDONNER QUELQUES QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 54 |
| 01. <i>FORMER (DES NON-SPÉCIALISTES) À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE</i> | 54 |
| 02. <i>FORMER À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE</i> | 55 |
| 03. <i>FORMER À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE</i> | 55 |
| 1. LA DIDACTIQUE ET LA THÉORIE DE LA LITTÉRATURE : RELATIONS DE SUBORDINATION, DE CONFLIT OU DE COOPÉRATION ? | 57 |
| 11. UN STATUT MARGINAL ET CONTESTÉ : LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE DANS LES TERRAINS VAGUES DE L'UNIVERSITÉ, EN FRANCE ET SANS DOUTE AILLEURS..... | 57 |
| 111. <i>La didactique à l'écart</i> | 57 |
| 112. <i>Et pourtant, la didactique émerge</i> | 59 |
| 113. <i>Didactique /vs/ littérature : une zone de conflits ? Le cas de l'épreuve sur dossier au concours du CAPES</i> | 61 |
| 12. LA DIDACTIQUE DANS LE PROLONGEMENT DE LA THÉORIE LITTÉRAIRE, COMME ÉPISTÉMOLOGIE APPLIQUÉE | 63 |
| 121. <i>La didactique comme prolongement de l'épistémologie, tournant le dos à la pédagogie</i> | 63 |
| 122. <i>La nécessité d'une vision surplombante partagée par tous : chercheurs en littérature, enseignants et formateurs... et étudiants</i> | 64 |
| 123. <i>Un rapprochement possible entre didactique et littérature générale et comparée</i> | 65 |
| 13. EN RETOUR, LA DIDACTIQUE APORTE SON ÉCLAIRAGE PROPRE SUR CERTAINES QUESTIONS DE THÉORIE DE LA LITTÉRATURE | 67 |
| 131. <i>Renversement de perspective : La didactique comme pierre de touche de la théorie littéraire, comme épistémologie critique</i> | 67 |
| 132. <i>Application : la terminologie de la didactique</i> | 68 |
| 14. DIDACTIQUE ET THÉORIE DE LA LITTÉRATURE, UNE COOPÉRATION QUI S'IMPOSE POUR DES RAISONS STRATÉGIQUES | 71 |
| 141. <i>Une même incertitude quant à la place épistémologique et institutionnelle</i> .. | 71 |
| 142. <i>Un double chantier : dans l'université, mais aussi vers le grand public</i> | 72 |
| 143. <i>Au collège, au lycée, à l'université : un territoire à reconquérir ?</i> | 72 |
| 144. <i>Des enjeux institutionnels</i> | 72 |
| 145. <i>Peut-on risquer ce paradoxe : élaborer les savoirs scolaires n'est pas une mission pour les didacticiens, mais pour les universitaires</i> | 73 |
| 2. THÉORIE ET DIDACTIQUE AUTOUR DE TROIS CONCEPTS-CLÉS : AUTEUR-HISTOIRE, TEXTE, LECTEUR..... | 74 |
| 20. INTRODUCTION | 74 |
| 201. <i>Des propositions didactiques aujourd'hui disponibles</i> | 74 |
| 202. <i>Trois objets construits par la didactique en écho à l'histoire de la théorie littéraire</i> | 74 |
| 21. CE QUI RESTE DES THÉORIES DU TEXTE, AU-DELÀ DE SES DÉVOIEMENTS : LA COMPÉTENCE PHILOLOGIQUE ET L'ATTENTION AU TEXTE | 75 |
| 211. <i>Les apports des théories du texte</i> | 75 |
| 212. <i>Les dévoiements du projet poétique : leur écho en didactique de la littérature</i> | 78 |

| | |
|--|------------|
| 213. <i>Les apports des théories du texte : l'exigence d'un corps à corps avec le texte, la compétence philologique</i> | 80 |
| 22. LE FANTÔME DE L'AUTEUR | 82 |
| 221. <i>C'est autour de la notion d'auteur que se sont développées les premières sciences de la littérature</i> | 82 |
| 222. <i>L'ère du soupçon : Les mises à distance de l'auteur dans différents modèles théoriques</i> | 83 |
| 223. <i>« L'ère du soupçon, et après ? ». Pourquoi la didactique ne peut pas se débarrasser si facilement de ce revenant insistant, l'auteur</i> | 85 |
| 224. <i>Faire une place à l'illusion de l'auteur, encore un problème didactique finalement</i> | 87 |
| 23. AUTOUR DU CONCEPT DE LECTEUR | 87 |
| 231. <i>Les théories de la lecture et du lecteur : une zone de recherche très active aujourd'hui</i> | 87 |
| 232. <i>Le concept de « lecture littéraire » comme instrument critique contre certaines limitations des concepts d'auteur et de texte</i> | 88 |
| 233. <i>Apport de la sociologie : habitus, rapport au savoir, posture</i> | 90 |
| 234. <i>Où la didactique retrouve les paradoxes du cercle herméneutique</i> | 92 |
| 3. DE QUELQUES GESTES PROFESSIONNELS DU MAÎTRE DE LITTÉRATURE | 94 |
| 30. <i>UNE MÉDIATION VERS UNE MÉDIATION</i> | 94 |
| 31. <i>ORGANISER LA MÉDIATION PAR LE CHOIX DES TEXTES</i> | 95 |
| 311. <i>Le choix des textes par défaut : « conforme aux instructions officielles »</i> | 95 |
| 312. <i>À la recherche de textes « passeurs »</i> | 96 |
| 32. <i>ORGANISER LA MÉDIATION PAR LES SIGNES</i> | 97 |
| 321. <i>L'importance d'un geste élémentaire : la mise en relation</i> | 97 |
| 322. <i>La médiation par d'autres systèmes de signes (pour mémoire)</i> | 100 |
| 33. <i>ORGANISER LA MÉDIATION PAR LA COMMUNAUTÉ</i> | 100 |
| 331. <i>Mettre en musique la partition herméneutique</i> | 100 |
| 332. <i>Pouvoir observer les élèves : quels indicateurs de l'activité interprétative ? Un programme de recherche en cours</i> | 101 |
| 333. <i>Du côté du maître : étayer l'activité interprétative, un travail de dentelière</i> | 102 |
| 34. <i>CONCLUSION : PLAIDOYER POUR UNE DIDACTIQUE « ULTRALIGHT »</i> | 104 |
| 4. RÉINSÉRER LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE DANS LE CHAMP COMMUN AUX DISCIPLINES DE L'ART ET DE LA CULTURE | 106 |
| 40. <i>UN DOMAINE ÉPISTÉMOLOGIQUE À (RÉ)INVENTER</i> | 106 |
| 401. <i>Interdisciplinarité en didactique du français et ailleurs : un rapide état des lieux</i> | 106 |
| 402. <i>Les indices d'une communauté d'intérêt entre la littérature et les « arts » : circulations de l'une aux autres</i> | 110 |
| 403. <i>Des problématiques didactiques communes aux disciplines artistiques</i> | 113 |
| 41. <i>UN OBJET SINGULIER POUR UNE RÉFLEXION COMMUNE : ENSEIGNER L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE</i> | 115 |
| 411. <i>Identifier un objet d'enseignement singulier : l'expérience de l'oeuvre</i> | 115 |
| 412. <i>L'œuvre et le corps : La pratique de l'œuvre comme expérience donnant une place particulière à l'appréhension corporelle des signes</i> | 115 |
| 413. <i>Une théorie des affects pour une didactique de l'expérience esthétique</i> | 119 |
| 414. <i>Enseigner l'expérience esthétique : un chantier de recherche commun</i> | 125 |

| | |
|---|------------|
| 415. Assurer le contact contact avec l'œuvre, tout simplement. Tout simplement ? | 127 |
| 42. LE LIEN ENTRE L'ATELIER DE CRÉATION ET LE TRAVAIL RÉFLEXIF : CRÉER POUR APPRENDRE | 131 |
| 421. Définition de l'atelier de pratique et sa place dans les différentes disciplines | 131 |
| 422. Une version « faible » de l'atelier de pratique artistique : le contresens du ludique | 133 |
| 423. Une version « forte » de l'atelier de pratique artistique : approcher l'expérience même de l'artiste ; au-delà du jeu, être « auteur » | 135 |
| 424. L'atelier pour apprendre à analyser : retour de la pratique vers la théorie | 137 |
| 43. POURQUOI UNE ŒUVRE DEVRAIT VALOIR QU'ON S'Y INTÉRESSE ? COMMENT LA LITTÉRATURE (NOUS) PENSE ? SÉMIOTIQUE ET DIDACTIQUE DU SYMBOLIQUE | 140 |
| 431. À quoi pense l'art ? | 140 |
| 432. La fonction « didactique » au sens classique : une fonction oubliée, méprisée, suspecte ? | 141 |
| 433. Spécificité sémiotique du symbole : un signe sans code | 143 |
| 434. Interpréter le symbole : le travail de l'herméneute | 146 |
| 435. L'imaginaire symbolique | 147 |
| 44. LE COMMENTAIRE : UNE PROBLÉMATIQUE COMMUNE AUX DISCIPLINES ARTISTIQUES | 151 |
| 441. Un paradoxe : « parler autour de l'œuvre », tisser une parole avec l'indicible | 151 |
| 442. Du discours savant au discours ordinaire autour de l'oeuvre | 153 |
| 443. Les genres « intermédiaires » du commentaire, formes initiales de la lecture | 155 |
| 444. Un objet de recherche à dégager : les « sciences » du commentaire ? | 157 |
| 5. CONCLUSION : DES CHANTIERS AUTOUR DES QUESTIONS DE FORMATION | 159 |
| 51. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LITTÉRATURE NON-SPÉCIALISTES | 160 |
| 52. REPÉRER DES PUBLICS POUR LESQUELS LA FORMATION FAIT PROBLÈME | 161 |
| 521. Les secteurs traditionnels de la formation | 161 |
| 522. La problématique des « commencements » : initier à la littérature d'autres publics | 162 |
| 523. Les publics « difficiles » ou « rétifs » | 163 |
| 53. DES DÉMARCHES DE FORMATION À DIVERSIFIER ET À ÉVALUER | 163 |
| 531. Repenser la formation du maître de littérature | 164 |
| 532. Créer des équipes de recherche-formation | 165 |

0. Problématique : dégager et ordonner quelques questions de recherche

Les questions de recherche autour desquelles se développe le présent dossier sont déterminées par des contraintes empiriques, à partir desquelles elles se dégagent naturellement.

Ma mission professionnelle, depuis mon recrutement à l'Iufm, consiste à former des enseignants de français, pour l'essentiel des professeurs des écoles. Public de la formation initiale comme de la formation continue ou même public de formateurs (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs directeurs de stage...) : les uns et les autres ne sont pas, pour la plupart, des spécialistes de littérature dûment formés dans les facultés idoines. J'ai aussi depuis quatre ans une charge d'enseignement auprès d'étudiants de licence qui souhaitent préparer les concours d'enseignement : venus de tous les horizons, les littéraires y sont minoritaires.

J'ajouterai que quatre années de présence au jury du CAPES externe de Lettres Modernes m'ont permis de rencontrer le public des futurs enseignants *spécialistes* : et il faut bien reconnaître que les problèmes qui sont posés aux futurs enseignants du secondaire ne sont guère différents, toute proportion gardée, de ceux de leurs collègues du primaire. Ils apparaissent bien souvent autant démunis que les professeurs d'école quand il s'agit d'*enseigner* la littérature, surtout quand le public est celui du collège ou de classes de lycée dites « difficiles ».

Voilà un premier problème professionnel. En faire un problème scientifique consiste simplement à interroger les présupposés et les postulats sur lesquels nous nous appuyons intuitivement ou empiriquement quand nous formons des enseignants, et à considérer que cette question-là mérite d'être une question de recherche : comment *former* à enseigner la littérature ? La question ainsi posée relève de plusieurs champs de recherche, autour des trois mots clés : *former, enseigner, littérature*.

01. Former (des non-spécialistes) à l'enseignement de la littérature

« Former » relève du domaine des sciences de la formation, qui a conquis sa propre autonomie universitaire, pour les métiers de l'enseignement, mais aussi toutes les formes de l'expertise professionnelle (voir la section 5) :

- Comment forme-t-on des adultes ?
- Comment forme-t-on des enseignants ? (non seulement appliquer des recettes pédagogiques, mais aussi et surtout les évaluer, les ajuster, les inventer ?)

Schön 1994 : *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Altet, Paquay & Perrenoud (2002) : *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Jorro 2002 : *Professionnaliser le métier d'enseignant*.

- Comment, au-delà d'une formation technique, former des adultes aux *pratiques* et aux *usages esthétiques de la littérature* ? Où l'on retrouve des questions qui sont valables pour les élèves...
- Comment former – dans les délais très courts et dans les conditions matérielles existantes – des enseignants de littérature pour : 1) des élèves très jeunes (ceux de la maternelle, du primaire, du collège...); 2) des élèves très déscolarisés ou très en difficulté, des élèves aux difficultés marquées (ceux de l'enseignement spécialisé ou adapté), surtout quand ils sont encore, dans les petites classes, mêlés aux autres ?

02. Former à l'enseignement de la littérature

« Enseigner » relève du domaine de la didactique, définie comme une réflexion méthodique sur les problèmes posés par la transmission de connaissances dans une discipline définie (voir la section 1). L'emploi du terme « didactique » ne serait qu'un effet de mode s'il ne permettait d'indiquer, par contraste avec le mot « pédagogie », qu'on se situe dans un cadre épistémologiquement cohérent, en donnant une place significative à la question des objets d'enseignement.

En didactique, deux séries de question s'entrecroisent, qu'il est difficile de traiter vraiment isolément dès lors qu'on accepte la complexité de ce travail coordonné entre l'élève et l'enseignant, *co-activité*, *inter-action*, enseigner-apprendre :

- Qu'est-ce pour un enseignant qu'*enseigner la littérature* ? S'agit-il d'une compétence particulière, à laquelle il faut se former spécifiquement, en apprenant des gestes de métier et des « gestes professionnels »¹. Ou bien est-ce qu'enseigner la littérature relèverait de compétences pédagogiques générales, qu'on pourrait acquérir avec de l'expérience et un peu de bon sens ?
- Qu'est-ce pour un élève qu'*apprendre la littérature*, quelles sont les formes spécifiques de cette activité, quels sont les obstacles à ce qui semble n'être qu'un processus simple de transmission ? Quelles pourraient être les relations entre *apprendre la littérature* et *pratiquer la littérature* ? Entre apprendre la littérature comme un ensemble de savoirs scolaires et enseigner la littérature comme *espace culturel*, comme *expérience esthétique* – comme *forme de vie* ?

03. Former à l'enseignement de la littérature

« Littérature » désigne l'objet à enseigner, et relève de plein droit du champ des sciences de la littérature. Cet objet de l'enseignement, on aimerait qu'il soit bien défini et prêt au transfert, dans une classe idéale. Les choses sont plus compliquées, et c'est tout leur intérêt.

Nous aimerions montrer que la didactique n'est pas seulement une théorie de la littérature *appliquée* à l'enseignement, une théorie de la littérature qui se contenterait d'adapter les objets élaborés par l'Université pour les différents niveaux d'enseignement. Nous verrons que cette *transposition didactique* est un processus complexe, qui est *réversible* : enseigner la littérature oblige à s'interroger, quelquefois cruellement, sur la nature des *savoirs littéraires*. (voir section 4)

Sont-ils des savoirs *sur* la littérature ? Ou bien des savoirs liés à l'expérience, à *l'usage social de* la littérature ? Sont-ils de nature conceptuelle, comme ceux des sciences « dures », de nature

¹ *La Lettre de l'association AIRDF* 36, 2005-1.

corporelle, comme les connaissances mises en jeu en EPS, ou relèvent-ils d'autres définitions du savoir humain, qui devraient alors comprendre les arts de faire singuliers liés à l'activité de *jouir* des textes ? Ces « savoirs » font-ils de la littérature qui s'enseigne une discipline proche de sciences descriptives, comme la linguistique, proche de sciences humaines, comme l'histoire, ou proche d'autres cadres épistémologiques, plus problématiques, comme les « sciences de la culture », comme les disciplines artistiques ?

Ce qui m'intéresse dans ces questions, c'est qu'elles invitent à revenir encore et toujours au cœur des questions posées par la littérature elle-même, et au-delà, par ce que les hommes appellent les *arts*. Loin de s'en éloigner pour élaborer on ne sait quel jargon fumeux ou quel bricolage pratique, la didactique de la littérature se heurte aux questions qui sont au cœur de la théorie de la littérature, et peut éventuellement amener à les (re)formuler. Dans une perspective plus large, la didactique de la littérature interroge, selon nous, la fonction d'une *éducation esthétique* et invite à ne plus la reléguer dans les marges d'une éducation générale, à la périphérie des « savoirs sérieux ». (voir section 4)

La boutade de Barthes pourrait bien dire une vérité déconcertante : et s'il était vrai que « la littérature, c'est ce qui s'enseigne », que la littérature n'existe pas préalablement au souci qu'ont eu les hommes de *transmettre* quelque chose qu'on appelle pour cela littérature : cet objet singulier qu'on devrait enseigner sans savoir ce que c'est, parce qu'il est le produit de son enseignement ?

Enseigner la littérature, c'est donc poser et reposer, y compris avec les publics les plus jeunes, y compris avec les publics les plus rétifs, y compris avec les publics d'adultes, cette question : qu'est-ce que la littérature ? Que vaut la littérature ? Quelles fonctions anthropologiques pour la littérature, qui justifient qu'on y consacre autant d'heures d'enseignement ? C'est de savoir répondre, même provisoirement, à cette question, qui permet de répondre, bouclant la boucle, à notre première question sur la formation.

1. La didactique et la théorie de la littérature : relations de subordination, de conflit ou de coopération ?

11. Un statut marginal et contesté : la didactique de la littérature dans les terrains vagues de l'Université, en France et sans doute ailleurs

La didactique de la littérature a de toute évidence une position marginale dans le champ des « sciences de la littérature » ou des « études littéraires ». On peut même dire que pour l'université française, elle n'existe pratiquement pas, sur le plan matériel, et surtout sur le plan symbolique. Pour bien des « littéraires », la didactique apparaît comme une menace pour la littérature, si on en croit les polémiques qui sont aujourd'hui soulevés par les réformes des épreuves d'examen et des programmes du lycée (*Le Débat* 135, mai-août 2005). Le risque est bien réel de voir la didactique se développer loin du champ universitaire des études littéraires, voire contre lui.

Or, on ne peut simplement expliquer cela par l'histoire institutionnelle : ce qui nous paraît intéressant, ce sont les tensions théoriques que cette situation révèle, d'où découlent toutes les implications matérielles, à savoir l'organisation concrète de l'enseignement des lettres et de la formation des enseignants et des chercheurs.

« Dans la recherche, la didactique de la littérature n'est pas une préoccupation essentielle. Les différentes instances, sections du CNU, départements universitaires, équipes de recherche, oscillent entre indifférence et hostilité. On peut expliquer cet état de fait par une question de territoires mais aussi, plus sérieusement, par des cadres épistémologiques difficilement conciliables » (Demougin 2001, 82)

111. La didactique à l'écart

Quelques indicateurs permettent d'évaluer l'importance institutionnelle qu'on pourrait reconnaître aux questions soulevées par l'enseignement de la littérature.

Quelle est leur place dans les maquettes d'enseignement à l'université ?

Il semble qu'elles n'apparaissent qu'à l'occasion de la préparation de l'épreuve orale sur dossier pour les concours, et encore est-elle souvent assurée en dehors de l'université, par des professeurs du secondaire chargés de cours, dans la période qui suit les épreuves écrites. S'il existe un enseignement universitaire qui est une réflexion sur l'enseignement de la littérature, qui fait le lien avec l'épistémologie du littéraire, avec la théorie de la littérature, avec l'histoire de ses usages sociaux, avec son anthropologie, plus rares sont les cours ou les équipes étiquetés « didactique de la littérature », à l'instar de catégories comme « langue et littérature anciennes », « littérature comparée et générale », etc.

Quelle est leur place dans les ouvrages classiques de théorie de la littérature ?

Les plus connues des synthèses disponibles,

Wellek & Warren 1971, Kibédi-Varga 1981 (dont Kibédi Varga 1981b, Steinmetz 1981, Angenot et al. 1989, Santerres-Sarkany 1990, Compagnon 1998)

comportent seulement de manière marginale des sections ou des contributions sur l'enseignement de la littérature. On peut faire le même constat de relative marginalité en observant s'il existe dans les bibliothèques universitaires des rubriques de didactiques et des rayons fournis sous cette entrée, ou en dépouillant les collections des périodiques de référence.

Quelle est la position institutionnelle des chercheurs et des équipes qui s'identifient comme spécialistes de l'enseignement de la littérature ?

P. Demougin constate assez sévèrement que la didactique de la littérature est rarement accueillie dans les facultés de lettres, comme si son objet n'était pas vraiment la littérature telle qu'elle s'y construit :

« Les équipes qui accueillent des recherches en didactique de la littérature sont souvent situées dans les domaines voisins, en sciences humaines, sciences du langage et sciences de l'éducation. [...] La didactique de la littérature utilise alors d'autres outils que les siens. [...] Cet enrichissement par la confrontation avec des problématiques construites dans les sciences humaines fonde pour une part la possibilité d'une didactique de la littérature, mais en même temps qu'il permet son émergence, il l'isole du cadre institutionnel où se construit son objet. La didactique de la littérature a de moins en moins à voir avec la littérature » (Demougin 2001, 82)

Les chercheurs en didactique occupent ainsi une position institutionnelle marginale, au niveau des praticiens et des formateurs. La situation est certainement différente en France, comparée aux pays francophones, ce qui pourrait s'expliquer par les procédures de recrutement et de formation professionnelle des enseignants qui jusqu'alors étaient retirées aux universités pour être confiées à la hiérarchie administrative (Inspection) ou à des instituts spécialisés mais marginalisés (IUFM). C'est semble-t-il moins le cas en Belgique, en Suisse et au Québec, mais là encore la formation est segmentée en fonction du niveau d'enseignement pour lequel différentes catégories d'enseignants sont prévues.

La Lettre de l'Association DFLM 28, 2001-1 : *Dossier : La formation des maîtres en DFLM*.

Cela n'est pas sans conséquence sur l'évaluation des travaux par les instances universitaires (conseils scientifiques, comités d'évaluation de projets de recherche, Conseil National des Universités...), que cela regarde la reconnaissance des travaux qui se revendiquent de la didactique, ou la capacité pour des évaluateurs de juger de la qualité scientifique des publications soumises.

Même chez les spécialistes de l'enseignement « du français », quel est le poids relatif des didacticiens ?

Le volume relatif des travaux consacrés à l'enseignement de la littérature peut être estimé à partir d'une base de données comme DAF [Didactique du Français] de l'INRP, comme l'a fait G. Pastiaux-Thiriat, qui constate en 1997 que « la notion d'enseignement littéraire a disparu » (1997, 246). Son statut scientifique est contesté, y compris dans les rangs des didacticiens du français où le clivage langue / littérature fait toujours problème (Legros 1995, Reuter 1992a, Reuter 1995) :

« Les circonstances historiques de l'émergence progressive de la didactique du français [...] expliquent la relative faiblesse, en son sein, des préoccupations littéraires » (Legros 1995, 35)

Au point que G. Legros doive demander qu'elle ne soit pas absorbée corps et bien dans un « enseignement du français » où elle n'existerait plus en tant que telle :

« La didactique de la littérature a tout à gagner à s'affranchir du cadre et des modèles de la seule DFLM pour se repenser à nouveaux frais dans ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (Legros 1995, 45)

Pour le grand public, les échos d'un discours de crise de l'enseignement de la littérature

J'évoquerai rapidement, dans ce bilan de la visibilité de la didactique, les violents débats initiés par un manifeste paru dans *Le Monde* du 4 mars 2000 (« C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle »), suivis par la création du collectif *Sauver les lettres*, et alimentés par un flot continu de publications sur ce même thème.

Voir Finkielkraut 1991, Sallenave 1995, *Sauver les lettres* 2001 et leur site, Jarrety 2001, Joste 2002, *Le Débat* 135, mai-août 2005... Voir les analyses de Paveau 2001 et Daunay 2003.

Ce discours de crise n'est pas neuf : on pourrait citer Kuentz 1972, ou le titre dirigé par Michel Mansuy : *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives* (1977), et remonter bien au delà, chez Lanson par exemple (1902) : l'interrogation sur l'enseignement de la littérature, ses finalités et ses modalités, signale qu'il s'agit bien là d'un nœud de tensions, d'hésitations, mais aussi d'engagement qu'on pourrait dire philosophique et politique.

Une situation commune à beaucoup de didactiques aujourd'hui

La didactique de la littérature semble donc ne concerner que les praticiens, et n'être qu'une discipline ancillaire, au plus bas étage de la hiérarchie symbolique de l'université. Elle partage ainsi la même situation délicate que la plupart des didactiques issus des autres champs scientifiques : même les didactiques des mathématiques et des sciences physiques, les plus anciennes, et pourtant anciennement implantées dans les universités (voir l'histoire des IREM²), ont connu de telles difficultés. D'autres plus récentes s'installent à la force du poignet : didactique des sciences de la vie et de la terre (Astolfi & Develay 1989), didactique de l'histoire et de la géographie (Baquès, Bruter & Tutiaux-Guillon 2003, Audigier 1995), didactique des arts plastiques (Gaillot 1997, Lagoutte 2002), didactique de la musique (Guirard 1999, 2003)... La seule exception semble celle des STAPS³, où l'intégration des problématiques de l'enseignement semble avoir été beaucoup plus naturelle et précoce. Cela pourrait s'expliquer par une histoire épistémologique inversée : le développement de la recherche théorique en STAPS serait postérieur, ou au moins consécutif, au développement empirique de l'enseignement, de la formation, des techniques sportives. La didactique y précéderait la discipline de référence, au lieu d'en être dérivée. On pourrait dire que les sciences du corps et du sport présentent cette singularité de s'être émancipées du cadre didactique initial, dans un mouvement inhabituel de « dé-scolarisation » et d'« universitarisation » (ouf !).

112. Et pourtant, la didactique émerge

À partir de cette position marginale, la didactique de la littérature conquiert peu à peu son statut institutionnel, même si son apport en retour aux sciences de la littérature reste encore insuffisamment exploré.

Du côté de l'histoire de la discipline scolaire « littérature »

L'historiographie aussi est significative : une histoire de l'enseignement de la littérature se dégage lentement de l'histoire de l'enseignement du « français en général », surtout pour l'école primaire :

Boutan 1996 : *La langue des messieurs : Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*.

Les histoires de l'enseignement de la langue sont plus anciennes :

Chervel 1977 : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : Histoire de la grammaire scolaire*.

² Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, intégrés dans les universités.

³ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Les histoires de l'enseignement de la lecture, de la rédaction, de l'écriture scolaire... apparaissent au fur et à mesure de l'intérêt collectif pour tel ou tel enseignement déclaré « en crise » :

Chartier & Hébrard 1989 : *Discours sur la lecture (1880-1980)* ; Hébrard 1988, 1996 ; Reuter 1989 : *L'Enseignement de l'écriture, histoire et problématique* ; Petitjean 1995 : *Variations historiques : l'exemple de la rédaction* ; Romian 1996 : *La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP*.

C'est progressivement qu'émergent des travaux consacrés spécifiquement à cette question :

Houdart-Merot (1998) : *La culture littéraire au lycée depuis 1880* ; Chanfrault-Duchet (1997) : *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)* ; Jey (1998) : *La Littérature au lycée : invention d'une discipline* ; Leroy (2001) : *Peut-on enseigner la littérature française ?*

« Enseigner la littérature » : une chronologie institutionnelle

Si la didactique de la littérature se constitue très récemment, on s'interroge depuis très longtemps sur l'enseignement de la littérature, autant sur ses formes (comment ? quoi enseigner ?) que sur ses fondements (qu'est-ce que cela signifie, et dans quel but ?).

L'émergence de la didactique peut aussi se lire dans l'histoire des colloques et de publications qui sont explicitement dédiés à l'enseignement de la littérature. Le terme de « didactique » apparaît en 1995, aux journées de Louvain. Depuis 1998, des journées d'étude rassemblent les chercheurs en didactique de la littérature tous les deux ans.

| Date et lieu | Intitulé du colloque | Éditeur(s) et références de la publication des actes |
|----------------------|---|---|
| 1969, Cerisy | <i>L'Enseignement de la littérature</i> | Doubrovsky & Todorov 1981, Plon |
| 1975, Strasbourg | <i>L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives</i> , Faculté des Lettres de Strasbourg, 11-13 déc | Mansuy Michel 1977, Nathan |
| 1984, Reims | <i>La lecture littéraire</i> | Michel Picard 1987, Clancier-Guénaud |
| 1995, Louvain | <i>La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?</i> Université de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai | Dufays, Gemenne & Ledur 1995 : <i>Pour une lecture littéraire 2 : Bilans et confrontations</i> , De Boeck |
| 1998, Toulouse | <i>Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères</i> , IUFM Midi-Pyrénées, 19-21 février | Fourtanier & Langlade 2000 : <i>Enseigner la littérature</i> , Toulouse : CRDP / Paris : Delagrave |
| 1998, Nîmes | <i>Lecture privée et lecture scolaire</i> , journée d'étude IUFM, 11 mars | Demougin & Massol, <i>Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école</i> , CRDP Grenoble |
| 1993, Paris | <i>Littérature et Jeunesse</i> , colloque organisé à l'INRP, mars | Poslaniec 1999 : <i>Littérature et Jeunesse</i> , INRP |
| 1999, Cergy Pontoise | <i>Littérature et Sciences humaines 1968-1998</i> , Université de Cergy-Pontoise, 17-19 novembre | Boissinot, Chaulet-Achour & Fraisse 2001 : <i>Littérature et Sciences humaines</i> , Cergy Pontoise : Univ. de C.-P., CRTH |
| 2000, Rennes | 1 ^{ères} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 22-23 mars, | Fourtanier, Langlade, Rouxel 2001a : <i>Recherche en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes</i> , Rennes : Presses Universitaires |
| 2001, Namur | 2 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature | Canvat : <i>Enjeux 51/52</i> , juin-déc. 2001, <i>Recherches en didactique de la littérature</i> |
| 2002, Grenoble | 3 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature | 1) Demougin : <i>Tréma 19, Littérature enseignée : reconfigurations</i> , 2003 2) Massol & Brillant-Annequin, <i>Le Pari de la littérature</i> , CRDP Grenoble, 2005 |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| 2003, Aix-en-Provence | 4 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: <i>Littérature et écriture d'invention</i> , IUFM, avril | Lebrun, deux publications : – <i>Enjeux</i> 57, septembre 2003, <i>Littérature et écriture d'invention</i> ; – <i>Skholé</i> hors-série2, 2004, <i>Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires</i> |
| 2004, Rennes | Colloque IUFM et Université : <i>Sujets lecteurs et enseignement de la littérature</i> , 29-31 janvier | Rouxel & Langlade, 2004 : <i>Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature</i> , PU Rennes |
| 2004, Reims | 5 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : « La Trace », avril | Clermont, à paraître |
| 2005 Strasbourg | 6 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : <i>Littératures, Oral et Oralité</i> , IUFM/Université, mars | Schneider & Clermont, à paraître |
| 2005, Aix-en-Provence | Colloque <i>Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : Difficultés et résistances</i> , IUFM, 20-22 oct. | Marlène Lebrun, à paraître |
| 2006, Montpellier | 7 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : <i>Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre</i> , IUFM, 6-8 avril | Chabanne et Demougin F., à paraître |

Publications spécialisées en didactique de la littérature

Repères (INRP, Paris), *Enjeux* (Cedocef, Namur), *Cahiers pédagogiques*, *Pratiques* (Cresef, Metz), *La Lettre de l'association DFLM-AIRDF*, *Le Français aujourd'hui* (Afef, Paris), *Recherches* (Ardepf, Lille), *Tréma* (Iufm, Montpellier).

Apparition d'équipes de recherche reconnues

Un des indices de l'institutionnalisation est la reconnaissance d'équipes de recherche, autonomes ou composantes d'équipes plus vastes, et de formations inscrites dans le cadre licence, maîtrise, doctorat : Paris VIII-Vincennes depuis 1969 (Verrier) ; Lille III (Reuter) ; Rennes (Rouxel) ; Louvain-la-Neuve (Yerlès puis Dufays) ; Toulouse (Langlade) ; Arras (Marcoin) ; Grenoble (Massol) ; Rennes (Tauveron)...

113. Didactique /vs/ littérature : une zone de conflits ? Le cas de l'épreuve sur dossier au concours du CAPES

L'organisation de l'oral du concours de recrutement des enseignants de lettres en France (le CAPES) constitue à elle seule une illustration intéressante des conflits théoriques qui situent la didactique et les « sciences de la littérature » sur des bords opposés. Je voudrais rendre compte ici des réflexions que m'ont apportées quatre années de présence dans le jury de ce concours.

À l'oral, depuis 2001, les candidats se présentent à trois épreuves : une épreuve de langue et de littérature étrangères, une épreuve d'explication de texte à laquelle est intégrée une épreuve de grammaire, et une épreuve dite « sur dossier », qui s'appelait originellement « épreuve professionnelle » et qu'on continue d'appeler « épreuve de didactique » (Bouillaguet 1994, Langlade 2004, Baetens 2005).

L'introduction de cette nouvelle épreuve a eu au moins le mérite d'imposer comme un objet de débat la notion même de « savoir didactique » : il fallait que les candidats aient réfléchi à ce qu'impliquait, pour un enseignant, de passer du savoir universitaire à un savoir présenté aux élèves – et ceci bien évidemment, indépendamment de la mise en œuvre pédagogique, qui suppose une expérience pratique de la classe. Cette formation peut-elle

attendre que le candidat soit recruté, ou faut-il – c'est le choix actuel – imposer une réflexion sur la « transposition didactique » dès la procédure de recrutement ?

1131. La didactique de Topaze

Pour certains, la didactique de la littérature n'est pas autre chose, sous un nom prétentieux, qu'une *pédagogie* de la littérature, qui recueille les réponses de l'enseignant expérimenté face aux problèmes concrets de la préparation et de la conduite de la classe. C'est la didactique de Topaze, conçue comme un recueil de techniques, très utiles à l'enseignant de tout niveau, mais sans rapport avec les savoirs disciplinaires, qui relèvent d'autres sphères que la sphère pratique, et qui seuls importent au moment du concours. Le risque étant que les savoirs pratiques prennent le pas sur les vrais contenus, et que ces ficelles professionnelles, facilement transposables d'une discipline à l'autre, permettent à l'enseignant de faire tourner la machine scolaire sans l'alimenter. D'où une double objection :

– Il est artificiel de demander à des étudiants, qui pour la plupart n'ont qu'une idée très floue de ce que peut être l'exercice concret de cette profession, de faire état de ce qui ne s'apprend que par l'expérience, en situation de travail, ou par l'observation-imitation d'un expert.

– Dans la conception la plus radicale, le savoir-faire pédagogique ne s'enseigne pas et se théorise encore moins. C'est une affaire de bon sens ou de bon sens. Plus raisonnablement, on veut bien admettre que des rudiments de pédagogie générale peuvent faire gagner du temps à l'enseignant débutant (avoir de l'autorité, comprendre les problèmes des élèves, comment programmer, comment corriger et noter, parler clairement, s'adresser à des élèves jeunes...), mais ils n'entretiennent pas de rapport avec les savoirs eux-mêmes. La relation pédagogique est alors conçue comme complètement indépendante des savoirs à transmettre. Apparaît ainsi une coupure nette entre le savoir scientifique, et les savoirs professionnels, qui n'apparaissent pas comme illégitimes, mais comme secondaires. En tout état de cause, la perspective de l'enseignement ne semble pas nécessiter une réflexion particulière sur les objets d'enseignement. Ce qui se conçoit bien s'enseigne clairement.

Dans cette conception, seul le contrôle des savoirs universitaires par l'explication de texte forme le socle de l'épreuve, où sont évaluées les compétences « sérieuses » des candidats, de même que la dissertation a pu permettre au jury d'en juger à l'écrit. L'épreuve sur dossier (« ED ») apparaît plutôt comme un contrôle prématuré de connaissances que seule la pratique et l'expérience pourraient donner, et qui n'ont pas à être « apprises » formellement, d'autant plus que ce sont des savoirs pratiques.

Plus souterrainement, l'introduction de l'épreuve sur dossier apparaît comme un coup monté par le lobby douteux des « didacticiens », soupçonné de vouloir en finir avec les exigences des vrais savoirs pour faciliter l'accès du plus grand nombre au baccalauréat.

1132. La didactique de Diafoirus

Une autre critique portée contre la didactique consiste à en dénoncer le caractère abscons et peu opératoire. La didactique « de Diafoirus » serait le transfert hâtif dans l'enseignement de la littérature de notions venues d'autres champs, vidées de leur contenu et de leur pertinence, et transformées peu à peu en une novlangue propre aux institutions de formation (*zone proximale de développement, situation-problème, conflit cognitif, constructionnisme... séquence, objectif, analyse de la tâche, démarche déductive, élève « actif »...*). Ce qu'on demanderait alors aux candidats, au cours de l'épreuve sur dossier, serait de faire étalage de savoirs savants mal digérés, qui en toute rigueur ne pourraient être utiles qu'à des experts, et dont la scientificité serait en outre contestable.

On contesterait alors l'utilité des apports des « sciences de l'éducation », soit parce qu'on les juge douteux scientifiquement, soit parce qu'ils sont à ce stade en danger de se muer en pur verbiage. Et de toute manière sans incidence sur les connaissances à acquérir pour les transmettre. Au contraire : aussi longtemps que Diafoirus apprend à causer didactique, il n'apprend pas la littérature.

« Cet enrichissement par la confrontation avec des problématiques construites dans les sciences humaines fonde pour une part la possibilité d'une didactique de la littérature, mais en même temps qu'il permet son émergence, il l'isole du cadre institutionnel où se construit son objet. La didactique de la littérature a de moins en moins à voir avec la littérature "(Demougin 2001, 82)

Ainsi se creuse le fossé entre les deux jurys et le fait qu'on passe rarement de l'un à l'autre est le signe que les deux épreuves sanctionnent des parcours qui s'effectuent dans des sphères de savoir distinctes, peut-être concurrentes. Cette situation ne manque pas d'être inquiétante, mais surtout elle m'apparaît comme une occasion manquée : la théorie didactique me semblant devoir se situer au cœur même de la théorie de la littérature.

1133. Ce qu'appelle l'épreuve sur dossier : à redonner un poids nouveau à la perspective de l'enseignant

On pourrait répondre que de telles dérives sont régulièrement dénoncées par les jurys eux-mêmes, qui s'efforcent de donner à cette épreuve toute sa pertinence et qui ne cessent de rappeler aux candidats que l'épreuve sur dossier se situe dans le prolongement direct de l'explication de texte et qu'elle exige d'abord, avant toute chose, un solide savoir scientifique (voir les rapports de jury 2003, 2004).

Il apparaît que cette épreuve sur dossier prend tout son sens si elle n'est pas conçue comme une autre épreuve portant sur d'autres objets, appartenant à un domaine autonome, qui serait celui de la didactique de la littérature, mais si elle est conçue comme un prolongement de l'épreuve disciplinaire invitant à une réflexion d'ordre second, épistémologique pour une part, interrogeant non *la littérature* comme discours premier, mais *la théorie de la littérature* que met en œuvre tout enseignement (sa terminologie, ses méthodes, ses corpus...).

En effet, le travail didactique, y compris dans ses applications les plus concrètes, impose un travail théorique approfondi, un retour aux sources et aux fondements des concepts, des modèles et des méthodes de la discipline de référence : la didactique est inséparable d'une épistémologie de la discipline.

12. La didactique dans le prolongement de la théorie littéraire, comme épistémologie appliquée

121. La didactique comme prolongement de l'épistémologie, tournant le dos à la pédagogie

Dans leur mouvement d'émergence en mathématiques et en physique (Chevallard 1985, Astolfi & Develay 1989), les didactiques souhaitent se différencier à la fois des disciplines de référence et de la pédagogie générale : par rapport aux premières, la didactique s'intéresse aux transformations des savoirs dans le processus de *transposition didactique* (Chevallard 1992), où ils sont non seulement sélectionnés et hiérarchisés, mais aussi adaptés de manière contrôlée. Par rapport à la seconde, les didactiques s'intéressent d'abord au savoir, et postulent qu'avant qu'existent des problèmes communs qui relèveraient d'une didactique générale ou d'une didactique comparée (Mercier et al. 2002), chaque enseignement doit d'abord explorer pour lui-même ses objets et problèmes didactiques propres.

1211. Réduction du pédagogique au didactique

L'épreuve sur dossier apparaît ainsi clairement comme une épreuve portant sur l'objet enseigné, nécessairement coupé des autres dimensions du triangle didactique : l'élève est naturellement absent, et le travail de l'enseignant est réduit à l'amont de la pratique de classe : la préparation. S'adressant à des étudiants en fin de formation théorique, l'épreuve sur dossier ne peut pas déjà être une épreuve *professionnelle*, comme celle qui est proposée aux concours internes, laquelle peut légitimement s'appuyer sur une pratique professionnelle effective, mais une épreuve d'épistémologie. Comme l'explication de texte est l'aboutissement d'une initiation à la maîtrise des savoirs littéraires, l'épreuve sur dossier pourrait être l'aboutissement d'une initiation à la maîtrise d'une épistémologie de la littérature, susceptible de se retourner sur les savoirs eux-mêmes pour les problématiser.

Très rarement la classe réelle est représentée dans le dossier remis au candidat. Très massivement, ce sont les manuels, les fiches de préparation, les programmes officiels, qui sont le support de l'épreuve. Il s'agit alors d'en faire une analyse qui les ramène à l'épistémologie disciplinaire, et qui cherche à repérer les continuités mais aussi les infidélités avec le savoir « universitaire »... passé lui-même au filtre des « textes officiels ». Pour tenir compte des compétences qu'on peut attendre raisonnablement des candidats, on ne peut qu'observer avec un œil critique ce savoir transposé que les dispositifs d'enseignement produisent.

1212. Réduction de la didactique à l'épistémologie

Épuration du cadre conceptuel, identification des objets propres, analyse critique des méthodologies, etc. à la recherche de la *matrice disciplinaire* (Develay 1992: 43 sq., Sachot 1994) la plus dense et la plus épurée ; les questions pratiques posées par l'enseignement sont volontairement écartées au profit d'une construction métathéorique qui veut trouver en elle-même ses propres justifications. L'intérêt de cette approche est d'exiger un haut niveau d'analyse critique du savoir pour lui-même, mais le risque est que la didactique ne se distingue plus de l'épistémologie.

122. La nécessité d'une vision surplombante partagée par tous : chercheurs en littérature, enseignants et formateurs... et étudiants

La nécessité d'une réflexion épistémologique est paradoxalement ce qui réunit les chercheurs universitaires, les didacticiens, les étudiants candidats à un concours, les formateurs d'enseignants... et sans doute les élèves eux-mêmes.

« Ces adolescents se sont révélés, dans leur propre vocabulaire, de vrais théoriciens de la littérature [...] ils posaient en termes profanes (je préfère cette formulation à celle de 'naïves') la majorité des grandes questions que se posent les théoriciens de la littérature » (Talpin 2004, 16-17)

Leurs questions sur la littérature, ses fondements et ses finalités, ne sont jamais superficielles.

« Tant que le critique (ou le professeur) ne saura pas ce qu'il cherche dans les textes, tant qu'il ne s'interrogera pas sur le *pourquoi* de ses pratiques et n'essayera pas d'accrocher à cette interrogation ses réflexions sur le *comment*, c'est tout l'appareil littéraire qui sera en crise » (Charles, 1995 : 384)

Depuis toujours, la recherche universitaire sur le littéraire a développé son épistémologie, que les spécialistes du champ préfèrent appeler la *théorie de la littérature*.

« Mon intention était de réfléchir aux concepts fondamentaux de la littérature, à ses premiers éléments, c'est-à-dire en même temps aux présuppositions de tout discours sur la littérature, de toute recherche littéraire, aux hypothèses, parfois explicites, mais le plus souvent implicites, que nous faisons dès que nous parlons d'un poème, d'un roman, ou de n'importe quel livre, entre professionnels, mais également entre amateurs. Il revient à

la théorie de la littérature de mettre au jour ces assomptions ordinaires, afin qu'on sache mieux ce qu'on fait en le faisant. » (Compagnon 1998, 277)

Wellek & Warren 1971, Marghescou 1974, Ibsch & Fokkema 1981, Kibedi Varga 1981, Angenot, Bessière, Fokkema, et al. 1989, Santerres-Sarkany 1990, Compagnon 1998, Fraisse & Muralis 2001, Lecercle & Shusterman 2003.

La plupart du temps, ces travaux comprennent un chapitre ou une contribution portant sur l'enseignement de la littérature. Et les premiers travaux sur l'enseignement de la littérature sont surtout des travaux de théorie littéraire sur des problèmes que l'acte d'enseigner fait apparaître comme cruciaux (par exemple, Doubrovsky 1981, Mansuy 1977).

Pour Kibédi-Varga, l'analyse des jugements de valeur implicites est un début de questionnement didactique avant l'heure :

« Quels sont les critères dont se sert tel manuel pour subdiviser les périodes... ? quelles sont les métaphores préférées des manuels ?... quels sont les idéaux implicitement suggérés dans des phrases comme 'Musset est de tous les poètes romantiques celui qui s'épanche le plus dans ses œuvres' ? » (Kibédi Varga 1981b, 236).

Ces questions-là sont exactement celles qui sont posées aux candidats de l'épreuve sur dossier. Si l'on reprend les entrées de Compagnon (1998), on pourrait retrouver dans les annales de l'épreuve la ou les sujets correspondants :

- la question des fonctions de la littérature, posée par exemple par un dossier qui mêle textes « littéraires » et documents, ou qui s'intitule « littérature et engagement » ;
- la question de l'auteur, dans ses intentions comme dans la fiction qui le constitue, par exemple à partir d'un chapitre consacré à l'autobiographie ;
- la question de la mimésis et du rapport entre fiction et réalité, à propos d'un dossier sur le réalisme comparé chez Balzac, Flaubert, Stendhal ;
- la question du lecteur, posée par la comparaison de mises en scènes très différentes d'une même pièce de Racine : légitimité ou illégitimité de ces « lectures » ;
- la question du style, évidemment abordée par l'injonction de fonder l'analyse sur le repérage de faits de langue, avec la tentation toujours présente de séparer fond et forme ;
- la question de l'histoire littéraire, posée par exemple à partir du *Cyrano* de Rostand, dont il s'agit de voir comment le dossier reconstruit sa relation avec le romantisme ; ou une question apportant un éclairage sociologique à la lecture du *Mariage de Figaro* ;
- la valeur, enfin, que pose un dossier sur le calligramme qui place sur un même plan des poèmes d'élèves et Apollinaire, et se contente d'une définition strictement ludique du poétique...

Le problème auquel se heurte immédiatement les candidats (et les correcteurs...) est la terminologie, sous laquelle se creuse des abîmes théoriques que le débutant est censé franchir allègrement, par exemple quand il doit commenter deux manuels qui donnent au couple « focalisation » / « point de vue » ou au couple « champ lexical / champ sémantique » des définitions rigoureusement inversées...

123. Un rapprochement possible entre didactique et littérature générale et comparée

C'est ici le lieu d'évoquer un rapprochement qui ne semble pas avoir été fait systématiquement entre les problématiques de la didactique de la littérature et celles de la littérature générale et comparée.

« La littérature comparée est l'art méthodique, par la recherche de liens d'analogie, de parenté et d'influence, de rapprocher la littérature des autres domaines de l'expression ou de la connaissance, ou bien les faits et les textes littéraires entre eux, distants ou non dans le temps ou dans l'espace, pourvu qu'ils appartiennent à plusieurs langues ou plusieurs cultures, fissent-ils partie d'une même tradition, afin de mieux les décrire, les comprendre et les goûter » (Pichois & Rousseau 1967, 174)

La recherche d'invariants

La littérature comparée est à la recherche d'invariants hypothétiques, transhistoriques ou transculturels. Elle est fondée sur la mise à l'épreuve de l'hypothèse d'un universel anthropologique, d'où son intérêt pour les continuités historiques, les traductions, l'intertextualité. Sa méthode procède comme la construction d'une séquence didactique, par une confrontation stimulante entre des textes. Elle postule, et met à l'épreuve, une croyance : celle que les œuvres peuvent à la fois exprimer l'extrême singularité des auteurs et des époques, et pourtant franchir les particularismes, et aller parler à des hommes très étrangers aux auteurs qui les ont créées, aux sociétés où elles ont été appréciées. Il y a là un pari proche de celui de l'enseignant, qui espère que les œuvres pourront atteindre ses élèves là où ils sont. Refus d'un communautarisme culturel, d'un chacun pour soi, d'une culture qui ne serait lisible qu'à l'intérieur d'un groupe. C'est le sens profondément stimulant de l'hypothèse bakhtinienne selon laquelle les œuvres sont toujours lisibles à partir d'une autre culture :

« Il existe une idée qui a la vie dure – mais qui est limitée et donc fautive. C'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle, et, oubliant sa propre culture, voir le monde à travers le regard de cette culture étrangère [...] Une *compréhension active* ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et elle n'oublie rien. [...] » (Bakhtine 1978, 347)

Le passage

Ceci serait à rapprocher du paradoxe de la traduction et de l'adaptation : quelle part de l'expérience esthétique est transposable, au-delà des insuffisances et des pertes de la traduction ? Cette problématique est proche de celle de la transposition didactique ; comment vais-je « faire passer » l'étrangeté culturelle, comment vais-je faire passer la distance culturelle ? Malgré tout ce qu'on sait du relativisme sociologique et historique de la réception, il y a là une postulation idéologique sur la fonction de l'art comme lien, d'un bien commun, de signes communs, qui s'ils nous restent partiellement opaques et trompeurs (nous nous illusionnons sur le fait que nous y lisons la même chose) restent tout de même un *truchement*, par lequel nous communiquons de manière oblique, mais effective.

Construire une discipline qui ne soit pas subordonnée à d'autres sciences humaines, qui construise sa propre consistance épistémologique

La littérature comparée cherche elle aussi à se constituer en discipline autonome, non subordonnée aux sciences du langage ou aux sciences de l'homme. Elle cherche d'abord à faire jouer les œuvres par rapport aux œuvres, interroger leur matière, avant de mettre en œuvre des catégories plus abstraites comme celle de discours ou de figure. En cela elle est très proche de la constitution empirique de *réseaux* de lecture (au primaire) ou du fameux « *groupement* de textes » : loin de se réduire à ne voir dans les textes que des prétextes à justifier les catégories de l'analyse littéraire, la littérature comparée invite à prendre ses distances à l'égard de ces catégories, à les questionner, à en jouer comme un point de départ. C'est aussi postuler que chaque œuvre doit d'abord être comprise et valoir comme commentaire d'une autre (voir section 44).

L'interdisciplinarité esthétique

Enfin, la littérature comparée franchit les limites des systèmes sémiotiques. Construire des catégories comme « baroque », « classique », symboliste », « surréaliste » impose qu'on mette en relation des arts différents, par exemple musique, arts plastiques, architecture, par le truchement de ces notions qui circulent d'une esthétique à une autre, ou par le truchement de motifs et de thèmes, ou par le truchement de questions anthropologiques (la formation, la naissance, le conflit oedipien, la relation amoureuse, la mort, le surnaturel...). Les manuels modernes rendent possible, par leur grande richesse iconographique, de s'interroger sur ces passages de frontières, alors que l'esthétique comparée ou générale ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement dispensé au candidat.

Par ce parallèle, qui mériterait une plus ample argumentation, on peut voir que loin d'être étrangère à la tradition universitaire, la didactique pourrait y trouver des précurseurs.

13. En retour, la didactique apporte son éclairage propre sur certaines questions de théorie de la littérature

Le programme dessiné ci-dessus paraît condamner la didactique à se fondre entièrement, à terme, dans une épistémologie générale, à ne constituer qu'un chapitre de la théorie littéraire. Je voudrais montrer dans cette section qu'il n'en est rien : parce qu'elle est aux prises avec les problèmes de l'enseignement et de la formation, la didactique ne peut être une théorie de la littérature simplement transposée. Les contraintes propres à ses finalités pratiques font de la didactique une pierre de touche pour la théorie littéraire : loin d'en être un simple prolongement applicatif, la didactique pourrait être le lieu de sa *mise à l'épreuve*.

131. Renversement de perspective : La didactique comme pierre de touche de la théorie littéraire, comme épistémologie critique

On peut reprendre à notre compte le jugement de Bronckart et Plazaola Giger sur la position de la didactique comme lieu de mise à l'épreuve de la théorie : proposition stimulante, qui éclaire l'effet en retour d'une didactique de la littérature définie comme une *épistémologie mise à l'épreuve* et non plus seulement *appliquée* :

« À nos yeux, le champ didactique constitue le lieu majeur de *validation externe* de nombre de propositions théoriques émanant des sciences sociales/humaines : épistémologie, sociologie de la connaissance, psychologie développementale, linguistique, science des discours, etc., etc. La mise en circulation de ces propositions dans les pratiques didactiques constitue un des tests possible de leur validation intrinsèque; si des notions se révèlent inenseignables ou se transforment nécessairement dans le processus d'enseignement, c'est peut-être simplement parce qu'elles ont été mal conçues [...] ou parce qu'elles ne subsument ni objets ni pratiques effectives. Plus profondément encore, cette mise en circulation devrait jouer un rôle important dans la re-solidarisation des sciences sociales/humaines, qui est à nos yeux indispensable. Ces sciences se caractérisent en effet, en l'état, par un fractionnement extrême [...], qui fait en sorte que leurs objets sont eux-mêmes fractionnés, partiels, donc tendanciellement artificiels » (Bronckart & Plazaola Giger 1998, 56-57)

C'est ainsi que les difficultés des élèves *et de leurs professeurs* peuvent être considérées comme révélatrices de failles théoriques, soit d'un *excès de raffinement théorique*, soit au contraire d'un *sous-développement théorique*. C'est la position de Jean Verrier, qui évoque dans son autobiographie professionnelle la création, à Vincennes-Paris 8, d'une chaire de "théorie littéraire et enseignement de la littérature" :

« L'hypothèse principale de mes recherches est que l'enseignement de la littérature n'est pas l'application aux degrés inférieurs des théories élaborées au plus haut degré, mais qu'une réflexion sur les pratiques des textes, de la maternelle à l'université, doit nourrir en retour les théories de la littérature » » (Verrier 2001a, 77)

Voir Verrier 1992 : *La lecture des textes littéraires : rôle de l'enseignement dans la réflexion théorique* ; Verrier 1994, la conclusion de Fourtanier, Langlade & Rouxel 2001.

« La problématisation didactique a conquis une place certaine dans les sciences humaines et a déplacé ou remodelé des objets, des questions, etc. dans les disciplines de référence » (Reuter 1995, 259).

132. Application : la terminologie de la didactique

Dans la synthèse de mes travaux, j'ai évoqué des études de « réseaux lexicaux », au sein du vocabulaire de l'humour et du comique. C'est une entrée significative, si on considère qu'un glossaire structuré est un modèle pertinent de la *matrice conceptuelle* qui caractérise une discipline (supra § 1212), et plus généralement un domaine de connaissance.

1996 *En lisant les lecteurs de Queneau : Les théories implicites de l'humour dans le discours critique*, 1997 *Le réseau lexical de l'humour et du comique*, 1998 *Le mot 'burlesque' dans les dictionnaires de langue*.

1321. Hétérogénéité de la trame conceptuelle de la didactique de la littérature

On peut prendre pour exemple la très officielle liste des *Notions liées à la langue, au texte et au discours*, annexée aux Programmes de Français des Lycées. Elle est caractérisée par la grande hétérogénéité des disciplines de référence :

| Notions apparaissant dans la liste (Documents d'accompagnement des Programmes de Seconde et Première, Ministère de l'Éducation Nationale, 2001, pp. 74-75) | Théories de référence |
|--|------------------------------|
| Axiologie, Symbole, Appréciatif / Dépréciatif | Anthropologie culturelle |
| Antonymie (contrariété / contradiction), Champ lexical, Champ sémantique, Création lexicale (Néologisme), Dénotation / Connotation, Dérivation, Étymologie, Générique / Spécifique, Homonymie (Paronymie), Hyperonymie / Hyponymie, Polysémie, Préfixation / Suffixation, Radical, Synonymie (Parasynonymie) | Lexicologie |
| Accent, Intonation, Marques de l'oralité, Phonème, Prosodie, Rythme, Syntaxe de l'oral | Linguistique de l'oralité |
| Anaphore, Connecteur (logique, spatial, temporel), Formes de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, ...), Motif (topoi, stéréotypes, lieux communs), Thématization et progression thématique, | Linguistique textuelle |
| Modalité (déontique, aléthique, épistémique, véridictoire), Thème / Propos | Logique et sémantique |
| Coordination / Subordination, Détermination, Comparaison, Fonction, Grammaticalité / Acceptabilité, Nominalisation, Ordre des mots, Parataxe, Phrase / Période, Sujet / Prédicat, Syntaxe, Temps | Morphosyntaxe |
| Point de vue, | Narratologie |
| Acte de langage (direct et indirect), Auditoire (factuel, construit, universel), Communication, Débat, Destinataire, Dialogue, Explicite / Implicite (Présumé, Sous-entendu), Ironie, Locuteur / Allocutaire (Illocutoire / perlocutoire), Polyphonie, Réception | Pragmatique |
| Figure (Trope), Métaphore, Métonymie, Anaphore | Rhétorique restreinte |
| Isotopie, Plan de l'expression / Plan du contenu, | Sémiotique (Greimas) |
| Archaïsme, Code, Langue et langage, Langue / dialecte / parler / patois / argot, Langue officielle / nationale / régionale, Néologisme, Norme, Politique linguistique, Usage, Variation linguistique | Sociolinguistique |
| Aspect (accompli / non-accompli ; borné / non borné ; inchoatif, duratif,, Attitude énonciative (engagement / détachement), | Théories de |

| | |
|---|---------------|
| Citation / Reformulation, Déictique / Anaphorique, Discours rapporté (discours direct, indirect, indirect libre, narrativisé), Énonciation / Énoncé, Expression axiologique (valorisante / dévalorisante), itératif, terminatif), Modalisation, Niveau de langue, Position énonciative (énoncé ancré dans / coupé de la situation d'énonciation), Registre, Situation d'énonciation, Sujet de l'énonciation, Valeur | l'énonciation |
|---|---------------|

Se pose ainsi le problème d'une *dé-territorialisation* des modèles convoqués : il n'y pas de théorie en dehors d'une *pratique orientée par des fins*, dans des situations et pour des acteurs précis. Les contextes modifient la nature des savoirs et des méthodes.

Quelques exemples sont bien connus : Propp ne cherchait pas à faire de la narratologie structurale, mais à identifier des invariants culturels, et au-delà à identifier un imaginaire collectif ; il faisait de la sémantique culturelle dans un cadre idéologique. Le dialogisme bakhtinien n'est pas seulement une théorie du langage, mais avant tout une thèse politique autant qu'esthétique, qui développe une prise de position originale en créant des catégories comme celle de carnaval, d'inversion des valeurs, d'hétéroglossie, etc. Greimas n'est pas un analyste du récit, mais un sémanticien qui cherche à appliquer un modèle déductif, et à tester la valeur de l'outil ainsi créé : il n'a pas pour objet l'œuvre de l'art, ni sa singularité, et il n'est pas étonnant qu'elle échappe à un modèle qui n'était pas fait pour ça.

Il reste enfin un argument important à examiner dans le débat entre « théorie théorique » et « théorie appliquée ». Il faudrait se garder d'une autre illusion. Nous avons jusqu'ici parlé de « théorie de la littérature » en l'opposant à ses applications ou à ses prolongements pratiques, qui en découleraient nécessairement. Mais peut-on concevoir qu'une théorie quelconque se développe hors de toute contrainte pratique, comme s'il pouvait exister des savoirs entièrement décontextualisés et pour tout dire « dé-finalisés » ? La théorie est une *pratique des textes* qui épure ses propres catégories, qui les retravaille et les construit par un mouvement d'abstraction qui n'est jamais détaché de cette origine empirique et pragmatique. Et au lieu de se demander quels cadres théoriques nourrissent les pratiques d'enseignement, on pourrait avec autant de profit se demander *quelles pratiques d'enseignement orientent la théorie de la littérature souterrainement ?* On n'y échappe pas : une logique didactique invisible pilote de manière peu visible l'élaboration théorique.

De ce point de vue, les didacticiens ont le devoir de répondre autrement que par leur indignation aux objections qui leur sont faites, par exemple par le collectif *Sauver les lettres* : si l'apport de la didactique consiste seulement à enseigner aux élèves à collecter des réseaux sémantiques, à énumérer les figures de mot et à différencier discours indirect libre et discours narrativisé, on est en droit de lui demander des comptes.

1322. Des ambiguïtés terminologiques et des points de confusion

Mon expérience du jury de CAPES permet de repérer des notions que cette hétérogénéité épistémologique rend naturellement problématiques (voir les rapports annuels). J'en cite quelques-unes, posant les mêmes problèmes aux enseignants, aux concepteurs de manuels et par conséquent, aux élèves et aux étudiants eux-mêmes, qu'aux spécialistes du domaine :

« Les difficultés que pose la lecture des textes littéraires aux élèves ne sont pas radicalement différentes de celles que rencontre le chercheur en littérature » (Demougin 2001, 85).

- *Anaphore* : le glossaire signale lui-même la polysémie du terme (*rhétorique* : reprise d'un terme ; *linguistique* : terme de reprise) ; la concurrence avec le terme de *terme de reprise* ou substitués n'est pas clarifiée, ni la liste des faits de langue susceptibles d'être ainsi désignés.

- *Axiologie* : la question de la valeur appartient autant au domaine de l'anthropologie culturelle (comment les valeurs sont figurées et identifiées dans les œuvres), qu'à celui des théories de l'énonciation (comment sont marquées les jugements de valeur implicites ou explicites).
- *Champ lexical, Champ sémantique* : il est significatif que d'un glossaire à l'autre les définitions de ce couple de notions sont interchangeable, sans compter les usages qui en sont faits. D'une manière générale, les outils de la lexicologie sont très mal maîtrisés, mais cela signale autant l'inachèvement du travail d'élaboration que le seul manque d'érudition des étudiants.
- *Cohésion/cohérence* : notions tantôt distinguées, par exemple par contraste entre surface/profondeur, ou marques/structures, tantôt confondues comme étant finalement synonymes ou indifférenciables. On imagine la perplexité de candidats qui doivent deviner, dans les libellés de sujet, si on leur demande d'opposer les deux notions (et sur quels points ?) tantôt de les considérer comme équivalentes.
- *Connotation* : cette notion, à l'instar de plusieurs autres, se révèle à la fois d'usage courant et d'une grande inconsistance. Définie par une opposition traditionnelle à la notion de dénotation, par exemple par la philosophie analytique, elle est reprise dans un modèle inspiré de Hjemslev, dont Barthes fera grand usage (modèle où le couple *dénotation/connotation* n'a pas le même sens qu'en sémantique philosophique...)
- *Focalisation / point de vue narratif* (Paveau & Péchevran 1995)
- *Genre, type de texte, type de discours, type de séquence, type d'écrit...* La question des typologies, à elle seule, pourrait illustrer une histoire des sciences du texte, comme la question des *genres* alimente à elle seule une histoire de la théorie du littéraire, depuis Aristote (Petitjean 1989, Combes 1992, Adam 1992, Schaeffer 1996). Chacune de ces notions fonctionne dans des réseaux d'opposition différents, et renvoie suivant les cas à des *modèles* théoriques différents... D'où la difficulté que pose un classement pourtant tout à fait central, qui organise l'enseignement du français dans les collèges : *narratif, descriptif, explicatif, argumentatif...*
- *Polyphonie* : on connaît le succès théorique de cette notion empruntée à Bakhtine. Mais sans compter que chez cet auteur elle est sans doute déjà protéiforme (à en juger par la multiplication des équivalents proposés dans le texte même de Bakhtine 1978 : « plurilinguisme » et « plurivocalité » p. 89, « polylinguisme » p. 136, « dialogisme », p. 172). Bernié (1998) propose d'utiliser le terme d'*hétéroglossie*... Un même traitement est réservé à la notion d'*intertextualité* (voir Samoyault 2001).
- *Registre* : objet d'un premier débat en sociolinguistique (registre vs niveau de langue) et d'une définition périlleuse, la notion de registre est venue récemment, dans les programmes de littérature, concurrencer ou préciser celle de *ton/tonalité* et constituer un des objets d'étude à la fois les plus synthétiques (une catégorie esthétique des plus transversales) et naturellement les plus contestés ou discutés (Viala 2001), alors qu'elle pose en réalité la question de l'existence de catégories esthétiques trans-sémiotiques.
- *Temporalité* : le terme de *temps* apparaît dans des cadres multiples : morphosyntaxe, sémantique du verbe (Damourette & Pichon 1927, Weinrich 1989, Bouix-Leehman 1994), théorie de l'énonciation, marquage de la cohérence-cohésion, voire herméneutique et philosophie de la fiction (Ricoeur 1985).

- *Texte/discours* : sans doute les termes les plus fréquents, mais aussi les plus flottants, du discours critique. Voir la perplexité suscitée par la triple stratification en *discours / texte / phrase*, inscrite dans les textes officiels de collège en 2001.

Le Français aujourd'hui 141, Enseigner la langue, avril 2003, en particulier l'article de Pellat (2003).

Une telle liste, regroupant les *points d'achoppement* que révèlent les difficultés des candidats, pourrait au final intégrer tous les items du glossaire donné ci-dessus...

1323. Mettre de l'ordre dans la terminologie des études littéraires, une nécessité

Cette complexité épistémologique fait apparaître que la didactique doit assurer implicitement une synthèse théorique contraire à l'orientation des recherches universitaires, lesquelles tout naturellement subdivisent et problématisent les concepts, donnant à un regard non-expert une impression d'émiettement et d'incertitude. C'est aussi une nécessité pour la formation, quand elle cherche à dégager ce qu'un enseignant, même et surtout quand il n'est pas spécialiste, devrait savoir sur le littéraire pour l'enseigner (voir section 4). Il ne semble pas que la formation universitaire donne une place nette à une telle vision surplombante sur les savoirs... On demande finalement aux élèves et à leurs professeurs ce que les théoriciens eux-mêmes ont du mal à élaborer collectivement, à savoir une trame conceptuelle provisoirement unifiée et hiérarchisée...

14. Didactique et théorie de la littérature, une coopération qui s'impose pour des raisons stratégiques

141. Une même incertitude quant à la place épistémologique et institutionnelle

A. Compagnon, dans un article de 2002, évoque un sentiment d'inquiétude quant à la position des « études littéraires » à la fois dans l'université et dans la société. Cette inquiétude, qui se traduit concrètement par les réorientations des flux d'étudiants au moment du choix des filières, traduit autant l'incertitude qui pèse sur la fonction sociale de la littérature que les difficultés à lui reconnaître un statut épistémologique unifié et justifié.

« Je pourrais multiplier les exemples illustrant l'incertitude contemporaine sur la définition des littéraires, de nous autres qui parlons de la littérature, en avons fait notre métier » (Compagnon 2002, 72)

Ce constat d'inquiétude, on peut en trouver des échos dans la recherche américaine (par exemple Robert Scholes (1998 : *The Rise and Fall of English*), dont rendent compte Lecercle et Shusterman 2003), peut-être parce que l'université américaine laisse une place encore plus restreinte à la culture des humanités. C'est peut-être cette position menacée, bien au-delà de l'université, qui explique les réactions inquiètes d'auteurs comme G. Steiner (1986, 2003), A. Finkielkraut (1993) ou D. Sallenave (1995, 1997), et tout le mouvement de défense des études littéraires que traduit le collectif *Sauver les lettres* (2001).

Je pense que la didactique et la théorie de la littérature ont partie liée pour défendre la place de cet enseignement dans l'école et l'université, et la place de la littérature, comme pratique culturelle vivante, dans la société. Ainsi deux constats se complètent : la didactique doit, de manière plus visible et plus sereine, retrouver sa place dans l'institution universitaire :

« Il nous apparaît de plus en plus comme une évidence que la didactique gagne beaucoup à se situer, à l'Université ou ailleurs, au cœur même du secteur disciplinaire qu'elle entend explorer, comme ce dernier peut beaucoup profiter de pareille intégration » (Yerlès & Lits 1992, 14)

comme elle doit s'efforcer de retisser les liens avec le domaine disciplinaire dont elle semble aujourd'hui se tenir écartée :

« La recherche en didactique de la littérature ne peut se mener en dehors de la recherche en littérature »
(Demougin 2001, 85)

142. Un double chantier : dans l'université, mais aussi vers le grand public

« Qu'a donc de particulier la littérature pour s'imposer comme objet d'étude scolaire ? Son enseignement peut-il faire l'économie de pareille interrogation ? » (Legros 1998, 16)

Ce qui ouvre un chantier institutionnel que pourrait faciliter le rapprochement entre IUFM et universités, en France, mais que les spécialistes de didactique de la littérature doivent assumer pour leur propre compte : redonner à leur spécialité la place qu'elle doit occuper par sa fonction double :

– d'une part, participer à l'élaboration de synthèses sur les avancées de la théorie littéraire, définie très explicitement comme une épistémologie critique. C'est peut-être dans ce sens que la didactique peut jouer un rôle de catalyseur et d'épurateur dans le travail théorique, rôle qui se manifeste clairement dans les ouvrages de synthèse destinés aux premiers cycles universitaires (les collections *Que sais-je ?* aux PUF, 128 chez Nathan).

– d'autre part, participer à la *diffusion* de la théorie de la littérature, à ce qu'il faut appeler sa *vulgarisation*, dans le sens le plus noble du terme. Ce qui revient à prendre la mesure de la question que nous posent les publics, par exemple les publics scolaires les plus rétifs à cet enseignement : « à quoi sert la littérature ? » « à quoi sert une recherche en littérature ? »

Le public à qui peut s'adresser en première priorité cette vulgarisation est tout désigné : c'est celui des médiateurs scolaires, à commencer par les enseignants des premiers niveaux d'enseignement, enseignants non spécialistes, s'adressant à un public scolaire de non-spécialistes, auquel il faut enseigner une littérature qui prenne sens, et qui ne cède pas sur l'affirmation de ses fonctions sociales et anthropologiques.

143. Au collège, au lycée, à l'université : un territoire à reconquérir ?

Cette question devient cruciale quand on observe l'évolution des inscriptions universitaires dans les départements de lettres, le reflux des effectifs. L'enseignement secondaire doit réfléchir à l'héritage qu'il laisse aux lycéens... et les temps réels des apprentissages culturels étant ce qu'ils sont, l'enseignement du second degré est nécessairement appuyé sur l'école moyenne, qui semble aujourd'hui le point faible de l'École (*Le Français aujourd'hui* 111, Guichard 2001).

À l'université, la question se pose de la manière de justifier un enseignement de la littérature *qui ne s'adresserait pas aux seuls étudiants spécialistes*, et même *aux seuls étudiants de troisième cycle*... Dès lors que la prééminence symbolique des Lettres se trouve menacée par un mouvement très lent, commencé à la fin du XIXe siècle, les chercheurs en littérature pourront-ils se poser une question comme celle-ci : a-t-on besoin d'une formation littéraire en dehors des cursus de Lettres Modernes et de Lettres Classiques ? Quelle peut-être la forme d'un enseignement de la littérature dans les départements de Français langue étrangère, de Langues Étrangères Appliquées ? Ou, pour élargir progressivement le texte, dans les facultés d'Histoire de l'art, d'esthétique ? Dans les facultés des sciences ?

144. Des enjeux institutionnels

Les enjeux institutionnels, voire radicalement politiques, sont clairs : moyens financiers et humains, débouchés des formations, apport des formations dites « marginales » aux formations dites « centrales », etc.

Il me semble aussi important que la didactique de la littérature échappe à deux limitations :

- d'abord l'enfermement dans une aire linguistique, fût-elle désormais francophone (mais sans doute, en France, le cercle est-il resté étroit...). La collaboration de la recherche en littérature avec les autres domaines linguistiques est semble-t-il plus fréquente au Québec ou en Suisse. Quels sont les contacts des chercheurs français en didactique de la littérature avec les associations internationales ?

(Par exemple, la revue *Studies in Language and Literature Teaching: International Perspectives*, et l'association IAIMTE < <http://www.ilo.uva.nl/development/iaimte/>>)

- ensuite l'enfermement dans le cadre même de la didactique du français. On développera plus loin, dans la section 4, les possibilités d'une coopération avec les enseignements artistiques et plus largement, les professionnels de l'éducation et de la pratique de la culture.

« La didactique de la littérature a tout à gagner à s'affranchir du cadre et des modèles de la seule DFLM pour se repenser à nouveaux frais dans ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (Legros 1995, 45)

145. Peut-on risquer ce paradoxe : élaborer les savoirs scolaires n'est pas une mission pour les didacticiens, mais pour les universitaires

Je terminerai cette section sur une invitation paradoxale, en suivant la réponse faite par Alain Renaut à son collègue Alain Finkielkraut, lors d'un débat organisé par *Le Monde de l'éducation*. À celui-ci qui déplorait, très explicitement, que les instituts de formation aient, d'après lui, renoncé à leur mission de défendre la littérature et d'y former les enseignants

« Je ne crois pas que les IUFM aient pour vocation première de réconcilier les enseignants de français avec la littérature. Ils leur apprennent à en faire le deuil au nom du soutien aux élèves en grande difficulté » (Finkielkraut 2005, 41)

Renaut répliquait qu'il était de devoir de tous de réfléchir au travail d'élaboration des savoirs scolaires :

« Ce n'est jamais le savoir comme tel qui arrive dans les classes, mais une version scolaire de ce savoir, une version qu'il faut produire et qu'il est de la responsabilité des plus éminents représentants d'une discipline de construire. La responsabilité des professeurs, c'est de prendre en charge les programmes de leur discipline. Or, entre l'université et le second degré, il y a ici une cassure : les universitaires se détournent bien souvent de la mise en culture scolaire du savoir qu'ils produisent, et poursuivent leurs travaux savants à l'écart d'une réflexion quelconque sur la transmission. Il serait urgent d'enclencher, discipline par discipline, une réflexion concertée sur ce que peut enseigner l'école aujourd'hui et sous quelle forme elle doit le faire. Seule une telle démarche permettrait de trouver un consensus dans chaque discipline, et de réfléchir à la transmission de manière non déplorative » (Renaut 2005, 41)

Si la littérature et la culture sont effectivement menacées, plutôt que de chercher à en accuser tel ou tel, il me semble prioritaire de considérer que la diffusion – ou mieux, la *transmission* – de la culture littéraire, de ses pratiques, de ses valeurs, de ses fonctions anthropologiques doit constituer un enjeu de recherche prioritaire. C'est précisément la fonction de la didactique de la littérature, pleinement intégrée au travail d'élaboration d'une épistémologie des sciences de la littérature.

« La littérature est constructive parce qu'elle met en relief les contradictions et non pas les idéaux. Elle est pleine de déchirures » (Volker Braun, *Le Monde des livres*, 10 août 2001)

2. Théorie et didactique autour de trois concepts-clés : auteur-histoire, texte, lecteur

20. Introduction

201. Des propositions didactiques aujourd'hui disponibles

Que le travail d'élaboration théorique qui permettrait à la didactique de la littérature de disposer d'une trame conceptuelle cohérente et consensuelle, de méthodes assurées et partagées, n'ait pas été achevé – quel chantier !! – n'a pas empêché les didacticiens de la littérature d'avancer dans ce sens. Depuis les premières publications parues dans ce sens (1977), on est clairement passé d'une théorie de la littérature qui incluait dans ses marges la question de l'enseignement à une didactique qui inclut la transposition de la théorie littéraire comme un préalable, dont l'inachèvement ou le caractère provisoire ne peut servir d'argument pour s'interdire de faire des choix. La didactique de la littérature a avancé suffisamment nettement pour que les chercheurs et les praticiens disposent d'ouvrages de référence, qu'il s'agit moins de discuter pour leurs choix théoriques que pour leur *faisabilité* (au sens d'Astolfi 1993).

Citons quelques titres : pour le second degré, l'ouvrage de synthèse est indiscutablement le « Dufays, Gemenne & Ledur » (2005 : *Pour une lecture littéraire : Pour une lecture littéraire*, De Boeck). Pour le premier degré, le travail de l'équipe de Catherine Tauveron offre un point de départ incontournable (2002 : *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier).

On pourrait citer d'autres titres, actuellement disponibles ; certains très proches d'un matériel pour l'enseignant, d'un manuel, comme la collection *Séquences* dirigée par Lits et Yerlès chez Didier, ou *Didactique du texte littéraire* (Biard & Denis 1998)... pour le second degré ; Devanne 1993 ; Bourguignon 1985... pour le premier degré ; d'autres plus destinés à la formation de l'enseignant, comme Canvat 1999 ; Reuter ; Rosier, Dupont & Reuter 2000 ; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine 2001 ; Poslaniec 1990 ; etc.

* * *

Dans cette section, je souhaite revenir rapidement sur les éléments du modèle didactique actuellement proposé, en repérant les « zones actives » où il me semble que des travaux de mise en œuvre, d'analyse de pratiques et de réévaluations théoriques me paraissent ouvrir des chantiers stimulants.

202. Trois objets construits par la didactique en écho à l'histoire de la théorie littéraire

L'évolution des centres d'intérêt de la didactique de la littérature est, tout naturellement, parallèle à l'évolution des centres d'intérêt que s'est donnés, dans la même période, la théorie de la littérature.

L'enseignement s'est d'abord intéressé à *l'histoire littéraire*, histoire des œuvres, mais surtout histoire des auteurs et de leurs filiations historiques, d'où son lien étroit avec une notion qui aujourd'hui réapparaît alors qu'elle avait été mise en crise : celle d'*auteur*. L'époque suivante, qu'on peut dater en France des années soixante, voit une tentative de putsch accomplie par la notion de *texte* dans un paradigme théorique qui emprunte majoritairement à la

linguistique. Enfin, dans les années 80, comme le signale l'un des initiateurs de ce mouvement, Michel Picard,

« L'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte »
(Picard 1987, 10)

Il pourrait être tentant de retrouver, derrière ces trois objets, les fameux sommets du tristement fameux « triangle didactique » : l'enseignant, l'élève et le savoir (Houssaye 1988, Develay 1992) :

- au pôle de l'enseignant, correspond le modèle critique qui donne à l'auteur la pleine maîtrise du sens, en cherchant par exemple dans l'œuvre des intentions, dans la biographie des explications, et qui postule une stabilité du sens de l'œuvre dans ses relations avec le monde. C'est l'*intention* qui organise de bout en bout la transmission des contenus ;
- au pôle des savoirs, correspond le modèle de la littéarité comme propriété formelle, qui cherche dans les textes et dans les textes seuls le chiffre de leur spécificité, sur la base de descriptions internes ;
- au pôle de l'élève comme acteur des apprentissages, on pourrait associer l'émergence des préoccupations pour le lecteur et son parcours interprétatif, redonnant à celui-ci une relative autonomie dans la production du sens, s'intéressant à la lecture comme activité de production d'un sens et non de redécouverte du sens.

Quelle matière reste à interroger dans ces strates historiques apparemment sédimentées ?

21. Ce qui reste des théories du texte, au-delà de ses dévoiements : la compétence philologique et l'attention au texte

211. Les apports des théories du texte

2111. Un héritage encore très présent en didactique

La liste des notions au programme français de l'enseignement de la littérature (section 1321) montre que le paradigme théorique qui domine encore largement en didactique est bien celui des travaux qu'on peut réunir sous l'appellation *théories du texte*, puisque l'objet qu'elles ont cherché à construire était justement le *texte*, en l'isolant délibérément de ses liens immédiats avec les contextes. Au cœur des théories du texte, il y a l'ambition explicite de fonder une *science de la littérature*, dont l'hypothèse de travail centrale est qu'on doit pouvoir identifier des propriétés formelles des énoncés qui définissent leur *littéarité* (Chklovski 1917).

« L'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littéarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (Jakobson 1977, 16)

Ce projet scientifique a une histoire plus ancienne : sans oublier de remonter à Aristote, on peut en trouver une première forme dans l'œuvre des rhétoriciens comme Fontanier (1830), de stylisticiens comme Bally ou Spitzer, par exemple, ou dans les hypothèses du New Criticism. Mais ce qui a été transposé en didactique de la littérature provient d'auteurs comme Barthes (le « premier Barthes » de *S/Z*), et surtout Genette (*Figures I, II, III*) et Todorov, qui redonnent à la science de la littéarité le nom ancien de *poétique* :

« On ressent à travers chaque œuvre, qui n'est que de la *parole*, qu'il existe aussi une *langue* dont elle est une des réalisations. Notre tâche est d'étudier précisément cette langue » (Todorov 1967, 66)

Considérer que ce paradigme soit unifié est illusoire, d'où le pluriel prudent de « théories » du texte (pour une synthèse, voir Compagnon 1998, chap. « La littérature », 27-46). Ce qui nous intéresse ici, c'est à la fois comment les impasses du formalisme peuvent expliquer les égarements de la didactique, aujourd'hui bien documentés, mais aussi pourquoi ses apports méthodologiques n'ont rien perdu de leur pertinence. Il est intéressant de s'y attarder un peu.

2112. Un double découplage

Le projet de la poétique ambitionne un double découplage :

- délimiter un nouveau domaine de recherche qui romprait avec les diverses disciplines contributives, entre lesquelles la science de la littérature a tendance à se disperser ; c'est un projet épistémologique autant qu'institutionnel ;
- rompre avec les discours sur l'œuvre qui ont renoncé à prononcer sur celle-ci autre chose qu'un *jugement subjectif*, au nom de l'inaccessible différence qui ferait échapper l'œuvre d'art à toute connaissance rationnelle. En cela, la poétique se définit un adversaire : la *critique*.

La poétique cherchant à se différencier des autres sciences du littéraire

La poétique ne nie pas l'intérêt des recherches « externes », mais elle exploite jusqu'à son terme le postulat d'une spécificité qui pourrait être saisie à partir des propriétés « internes » des textes. En cela, elle rompt avec les disciplines qui accumulent des données en périphérie des œuvres, des auteurs et des lecteurs, dont la synthèse n'est autre que l'histoire littéraire :

- Histoire de la production et de la diffusion des œuvres, c'est une histoire événementielle (Manguel 1998), mais aussi économique et technique (Chartier 1985, Cavallo & Chartier 1997) ; lorsque cette histoire s'intéresse aux mécanismes sociaux de l'évaluation des œuvres, c'est une sociologie de la littérature (Escarpit 1978, Dubois 1978, Leenhardt 1982, Lafarge 1983, Poulain 1988, Bourdieu 1998) ;
- Histoire de la relation entre le contenu de l'œuvre et les représentations, c'est une histoire des idées, une histoire des mentalités dont l'œuvre est le reflet (Lukacs 1963, Goldmann (1955, 1964, 1970) ;
- Histoire de la relation entre l'auteur réel et l'œuvre réelle, c'est une psychologie de la littérature (Grimaud 1981) ou une psychanalyse de la création littéraire (revue dans Bellemin-Noël 2002) ;
- Histoire de la relation entre une œuvre et ses sources ou les circonstances de sa création, c'est une histoire littéraire au sens de Lançon, histoire des influences, des sources, des écoles...

Poursuivant le projet ancien de la rhétorique et de la stylistique, la poétique, qui est nourrie aux méthodes des sciences du langage, cherche toutefois à nier ce que les sciences du langage lui rappellent avec insistance : qu'il n'y a à leurs yeux rien de plus douteux que le postulat d'une différence *essentielle* entre textes littéraires et textes non-littéraires. Il y a là un nœud idéologique qui n'est pas seulement anecdotique : ce qui est en cause, c'est bien un fantôme théorique, l'existence de la Littérature « à part », et si possible « au-dessus » des autres usages du langage. Ce nœud axiologique est bien au cœur des violents débats qui ont secoué partisans et opposants des dernières réformes institutionnelles. Et si c'était dans cette croyance – se révélât-elle une illusion nécessaire – que s'enracine le *désir* même de s'intéresser à la littérature, alors même qu'aucune raison rationnelle ne pourrait confirmer sa différence de nature avec les autres discours ?

La Poétique contre la Critique

Dans un débat qui l'opposait à Fumaroli (1984), Genette bataillait pour distinguer la Poétique de sa contemporaine, la Nouvelle Critique : pour lui, il faut différencier clairement la démarche critique et la démarche poétique :

« Née de Sartre et de Bachelard, mais aussi de Du Bos, de Thibaudet, de Valéry, et surtout de Proust et de Baudelaire, contre Sainte-Beuve, puis contre Lançon, la nouvelle critique, comme son nom l'indique, c'est de la critique, c'est-à-dire de la lecture interprétative d'œuvres singulières considérées *dans leur singularité* » (Genette 1984, 146).

Comme il n'y a pas de science du particulier, la *poétique* ne peut être que la science de ce qui est l'invariant au-delà de l'œuvre, à savoir :

« L'étude des faits de 'transtextualité', ou transcendance textuelle des textes; de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles [...] et les nations [...] les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littérarité de la littérature, c'est-à-dire, selon moi, ce qui fait que la littérature, qui est bien des choses – par exemple un signe des temps, ou une expression de l'individu ou de la société –, est aussi (voilà un grand mot lâché) un *art* » (Genette 1984, 147)⁴

Ce découplage entre poétique et critique est au départ un geste d'autorité, semblable à celui de Saussure fondant arbitrairement, par la séparation entre langue et parole, la science linguistique. Les conséquences de ce coup de rasoir sont clairement l'exclusion de la variation, du sujet, de l'histoire – exclusion *méthodologique*, bien sûr, exclusion temporaire et en quelque sorte technique, mais qui prenait le risque de transformer en assertion ontologique ce qui n'était au départ que décision méthodologique. On peut d'ailleurs voir qu'un auteur comme Lanson opérait déjà une telle rupture :

« Toute la différence qu'il y a ici entre critique subjective et l'histoire littéraire, c'est que par la critique je dégage le rapport de l'œuvre à moi-même, par l'histoire le rapport de l'œuvre à l'auteur et aux divers publics devant lesquels elle a passé. Par la critique, je détermine quelles impressions en moi, par l'histoire quelles impressions des publics et quelles dispositions de l'auteur constituent une personnalité littéraire distincte » (Lanson, " La méthode de l'histoire littéraire ", 1965 : 63)

Or, cette opposition entre critique et poétique me semble traverser l'enseignement de la littérature et y causer des confusions lorsqu'elle n'est pas clairement faite. Par exemple, une des difficultés de mener un débat littéraire à l'école primaire, ou un commentaire littéraire au lycée, réside dans l'hésitation entre deux demandes divergentes : demande-t-on aux élèves

- un travail critique : ressentir, exprimer, argumenter la singularité de *leur* lecture ?
- ou un travail poétique, utiliser méthodiquement des démarches d'analyse, des modèles, des concepts techniques ?

D'où l'ambiguïté de consignes appelant à une « lecture personnelle » tout en attendant une « lecture analytique ».

⁴ On notera que cette définition pourrait être tout à fait appliquée à l'épreuve sur dossier de l'oral du concours : « l'étude [...] de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent [...] les conditions et les modalités de la création littéraire » : les plus saillantes de ces catégories générales forment le noyau du glossaire des études littéraires, ce sont les « objets d'étude ».

212. Les dévoiements du projet poétique : leur écho en didactique de la littérature

2121. Quelques exemples de dévoiement des notions de la théorie du texte

La transposition des théories du texte dans les discours scolaires sur la littérature a fait l'objet de critiques rageuses. On se souvient de cette nouvelle Querelle des Anciens et des Modernes que fut la *criticomachie* où s'affrontèrent Barthes (1963 et 1966) et Raymond Picard (1965 ; voir Compagnon 1998, 68 sq.). On y a vu une tentative d'annexion des sciences de la littérature par les sciences du langage. Je me souviens que nous adorions faire enrager nos professeurs des facultés de lettres en truffant nos dissertations de néologismes et en citant Barthes et Arrivé toutes les deux lignes... Il est curieux de voir comment ceux-là mêmes qui participèrent de cette vaste conspiration contre le discours critique conventionnel sont aujourd'hui les premiers à dénoncer les ravages de la novlangue institutionnelle où l'inflation terminologique rivalise avec les incohérences théoriques. Justes critiques, si elles n'oubliaient quels enjeux critiques engagent les innovations terminologiques, et si elles ne jetaient pas l'eau du bain avec le bébé. (voir ci-dessus section 1)

2122. L'indigestion terminologique

Lors d'un colloque sur les métalangages de la classe de français (Bouchard & Meyer 1996), C. Burgelin dénonçait l'écrasement de l'expérience de l'œuvre par l'outillage de l'analyse :

« Au terme de leur explication et de leur exhibition, il ne manque aucune hypotypose ni aucune anadiplose, mais la rencontre avec le texte -- son nerf, sa colère, sa musique...-- a été esquivée » (Burgelin 1996, 204)

La métastase terminologique a condamné jadis la rhétorique de Fontanier : enflé en un catalogue infini de figures, l'édifice rhétorique s'est effondré sur lui-même. Il l'a été sauvé qu'à condition d'être retravaillé, soit sur le mode sérieux (par exemple Groupe μ 1982, 1992), soit sur un mode quasi ludique (le *Gradus* de Dupriez 1980). Peut-être est-ce là la fonction du regard littéraire, qui consiste à se méfier de la scientificité qui menace de se figer en jargon, invite à une épuration sévère du travail didactique, à une didactique « allégée » (voir section 34)

« Certes, en poétique, en stylistique, le littéraire a acquis quelque outils; mais dès qu'il aborde les sciences sociales il sait n'être qu'un bricoleur. Je crois qu'il a par là même, dans l'institution universitaire, un rôle essentiel : celui de mettre à mal ce positivisme qui demeure comme un chien qui ne cesse de repousser dans le champ des sciences sociales » (Burgelin 1996, 205)

« Je me demande si, en un sens, à trop forcer sur les métalangages, on ne risque pas de renforcer ce processus déréalisant de neutralisation des enjeux pratiques et symboliques de la langue » (Privat 1996, 16)

La didactique, de ce point de vue, est dans une position d'exigence d'efficacité, et une des questions qu'elle ne doit cesser de poser est celle de l'urgence : par exemple, en formation, et en particulier dans une formation destinée aux non-spécialistes, un des problèmes cruciaux des équipes est de se demander s'il faut retenir quelque chose du métalangage, quelles notions apparaissent suffisamment pertinentes pour constituer le savoir minimal, ou au moins les points d'entrée les plus productifs pour guider les décisions des enseignants.

2123. Hypostases et réifications

C'est aussi un des enseignements que je tire de mes études sur le lexique de l'humour et sur le registre de l'humour : le fait qu'on crée une catégorie ne préjuge pas de l'existence d'une réalité qui lui corresponde. C'est la catégorisation qui crée l'objet, et pas l'inverse, ce que tout épistémologue sait très bien, et c'est exactement ce que l'on appelle une démarche hypothético-déductive. Genette illustre très bien ce principe quand il propose non pas de partir des données empiriques, mais d'une catégorisation qu'il construit progressivement, a

priori, *avant* d'aller la valider en observant jusqu'où elle rend intelligible les phénomènes littéraires. Cela lui permet par exemple d'imaginer des catégories « vides » dans ses propres tableaux, dont il s'agit de voir ensuite si elles sont de purs artefacts inutiles, ou des révélateurs utiles (voir par exemple la construction des catégories de la transtextualité dans *Palimpsestes* 1982, pp. 7-14).

Dans les théories de l'humour, des débats sans fin sont lancés quand on postule que les catégories usuelles ou savantes (*comique, humour, ironie, ridicule, etc.*) correspondent effectivement à des différences objectives, alors qu'elles ont d'abord un pouvoir heuristique. Il en va de même avec les termes du métalangage, comme l'ont prouvé les débats autour de la notion de *registre*. C'est un vieux conflit médiéval, sur les égarements du nominalisme, dont Rastier avait rappelé qu'il se retrouvait étrangement réactualisé par la naïveté des sémanticiens dans les sciences cognitives (Rastier 1991 : *Sémantique et recherches cognitives*).

« Il ne faudrait pas en effet confondre 'les mots et les choses' et prendre les formalisations ou modélisations construites par les chercheurs pour tenter de rendre compte des objets (construits) ou de leur traitement par des sujets avec les processus de traitement effectifs » (Brassart 1995, 126)

C'est l'oubli de leur nature clairement *hypothétique* qui explique la destinée malheureuse de certains modèles théoriques, trop rapidement réifiés lors de leur transposition didactique. Quelques exemples :

- Chez J.-M. Adam, le modèle typologique qu'il propose prudemment, voit évoluer sa configuration au fur et à mesure des publications successives (1984, 1987, 1992, 1999) : le nombre de catégories textuelles évolue entre 9 et 5, la notion de *type de texte* est par la suite rectifiée en *type de séquence*. Le modèle gagne en précision, mais il n'est pas certain que les utilisateurs du modèle aient gardé conscience de son caractère hypothétique, exploratoire.
- Même chose avec deux des plus célèbres modèles de Greimas (1966) : le schéma actanciel, le carré sémiotique (Bertrand 2000).
- Idem avec le schéma narratif, où se trouvent confondus le modèle « grammatical » et syntaxique de Propp, les modèles sémantiques de Souriau (1950) et de Greimas et de J. M. Adam, et dont la fonction d'*outil d'analyse* cède le pas à une conception *essentialiste* : « cherchez le schéma narratif de cette nouvelle de deux pages / de *Guerre et paix* ».

Voir Vigne (1996) : *On use et on abuse de l'analyse structurale des contes*. Bonne-Dulibine & Huynh (1995) : *La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français*.

- la transposition des méthodes de la lexicologie en analyse des textes, et d'une manière générale dans l'enseignement primaire et secondaire (Mortureux 1997, Leeman 2000) ;
- la théorie de la ponctuation (revue dans Chabanne 1995).

Le formalisme appliqué à une méthode pseudo-inductive qui relève d'un constructivisme naïf

On peut voir aussi dans ce néo-nominalisme une forme de dévoiement du principe constructiviste. Lorsque les instructions officielles définissent la lecture analytique comme le passage d'un relevé de phénomènes à une interprétation, elles supposent que l'application mécanique de grilles et de démarches d'observation pourrait suffire à dégager du sens. On peut y voir l'expression d'un formalisme naïf, adossé à une conception simpliste du modèle constructionniste. Sans doute faut-il aller chercher ailleurs comment

l'esprit construit des catégories générales à partir d'un assemblage imprévisible de données éparses (le concept d'*abduction* proposé par Peirce ; Gervais 2004 fait aussi référence à la notion de *musement* pour désigner la capacité à *inventer* des catégories et des relations).

2124. Trop de théorie ... ou pas assez de théorie ?

On peut conclure de ce qui précède que la théorie est inutile voire dangereuse. Mais je préfère risquer ici un paradoxe : les dévoiements des modèles théoriques au cours de leur transposition pourraient tenir moins à un excès de théorisation qu'à son insuffisance. Coupés de leurs cadres, ces modèles perdent de leur caractère heuristique, et se figent en doxa. Les exemples ne manquent pas, j'en donne deux :

- Le paradigme *différencialiste* (Rastier 1987) n'est pas toujours bien compris (par exemple en phonologie, stagiaires et étudiants ont énormément de mal à ne pas concevoir les phonèmes comme des entités substantiellement différenciées, mais comme des schèmes percevant des différences au sein d'un système d'oppositions) ; or c'est sur lui – structuraliste au sens fort, qui est ontologique – que sont appuyées bien des notions littéraires (le système d'oppositions *classique/baroque*, par exemple).
- Ainsi, en sémantique, la notion de *valeur* est tout aussi difficile à concevoir, ce qui fait que l'ensemble des modèles sémantiques fondées sur le principe de Saussure (Hjemslev 1971) reste difficilement assimilable. La simple notion de *sème* telle que la définit Rastier est souvent obstinément conçue comme un « atome sémantique », une substance isolable. Il est vrai que ce débat est aussi vif auprès des sémanticiens eux-mêmes, comme on peut en juger aux débats soulevés pendant trente ans par les « universaux sémantiques » d'Anna Wierzbicka

Wierzbicka 1993 : *La quête des primitifs sémantiques : 1965-1992*.

On aurait tort de conclure trop vite à l'inflation théorique et de vouloir revenir à une simplicité terminologique édénique : quelle simplicité du « discours ordinaire » sur les textes ? même les mots les plus simples sont les plus redoutables : *beauté, rigueur, rythme, élégance, poésie...*

213. Les apports des théories du texte : l'exigence d'un corps à corps avec le texte, la compétence philologique

2131. Ce qu'apportent les théories du texte : moins leurs modèles et leurs terminologies qu'une éthique de la critique

Mais en-deça d'un métalangage parfois trop encombrant, il me semble que le plus important reste que le paradigme formaliste a apporté à la théorie de la littérature comme à la didactique une *éthique scientifique*.

Ceci pourrait être à rapprocher de la finalité assignée à l'enseignement scientifique dans les premiers degrés d'enseignement : il s'agit moins, à ce stade, de diffuser des connaissances que de mettre en place quelque chose de plus général et de plus profond, une *attitude*, des *principes* de travail, une *éthique*, fondée par exemple par la capacité à se décentrer, à critiquer des résultats, à diversifier des hypothèses, à appliquer rigoureusement un protocole, à apprendre finalement qu'un scientifique est moins quelqu'un qui assène une vérité que quelqu'un qui la remet indéfiniment à l'épreuve et qui cherche moins à confirmer qu'à *falsifier* un état du savoir (Popper 1973). Et j'ajouterai que cette attitude comporte indissociablement un versant affectif, dans ce qu'il s'agit de créer tout autant des valeurs de

travail qu'un *intérêt*, une *curiosité*, autant pour les résultats que pour la méthode. Ce qu'on appelle – mais le mot n'est plus à la mode : du goût.

Astolfi 1997, Mathy 1997

Ainsi une continuité insuffisamment mise en lumière existe, à mon avis, entre les deux grands secteurs du littéraire et de l'enseignement scientifique, dès lors qu'on s'interroge sur le fait qu'une des finalités de l'enseignement littéraire est d'introduire les élèves aux *sciences* du littéraire, à commencer par les méthodes du texte, *avec des exigences qui devraient être tout à fait dans le prolongement de celles de la classe de science*. Dans cette perspective, l'héritage de la poétique est moins la longue liste des termes métalinguistiques, qu'une attitude et des valeurs qui imposent des démarches rigoureuses et réfléchies dans les approches du texte.

2132. Droits du texte et compétence philologique, éthique de l'herméneute

Rappeler une évidence : savoir lire c'est savoir lire

Le souci de ne pas réduire la lecture littéraire à ses niveaux élémentaires, à une pratique fonctionnelle de la lecture, à privilégier l'interprétation non comme une lecture savante, mais une lecture respectueuse du fonctionnement propre du littéraire, ne doit pas faire oublier que la lecture littéraire se doit d'être appuyée sur des compétences solides de déchiffrement et de compréhension – ce qu'en retour elle aide à consolider, à condition que ces compétences ne soient ni surévaluées, ni sous-évaluées.

C'est en observant des élèves comme des candidats au concours trop pressés de développer leur lecture, de *dérivée* sur les textes, qu'il faut peut-être revenir à ces évidences : la lecture littéraire est avant tout corps à corps avec un matériau et avec une langue, qui s'apprend certes dans les textes, mais aussi dans les dictionnaires et les encyclopédies. Il s'agit bien d'enseigner *à la fois* les « mots de la tribu » et la sensibilité aux variations que leur impose le style. Percevoir leur singularité impose qu'on en connaisse l'usage commun.

Le respect des droits du texte

Il est intéressant, pour la didactique de la littérature, de se rappeler l'histoire même de la théorie de la littérature sur ce point : qu'Umberto Eco écrive en 1992 *Les limites de l'interprétation*, qu'il défende en 1996 la différence entre *Interprétation et surinterprétation*, en bataillant avec les déconstructionnistes, après avoir participé à l'invention du déconstructionnisme avec *L'œuvre ouverte* (1965), voilà qui montre bien que l'opposition entre comprendre et interpréter ne se résout pas par l'élimination d'un des termes. Il s'agit bien de gagner en complexité, en assurant une relation équilibrée, entre les instances régulatrices de la production du sens : *intentio lectoris*, bien sûr – nous y reviendrons largement – mais aussi *intentio operis*, à laquelle Eco rajoute encore d'autres instances, posées à titre hypothétique au moins : *intentio auctoris* et *intentio intertextualis* (cum grano salis, of course).

Eco 2003 : « Borges et mon angoisse de l'influence », 157

J'ajouterai volontiers une *intentio linguae*, en me référant aux contraintes élémentaires qui proviennent de la *présupposition* d'un code commun, quand bien même il faudrait, tôt ou tard, se débarrasser de l'illusion que la langue soit le bien le plus aisément partagé. Respect des droits de la langue, respect des droits du texte, il y a là le rappel de cette *éthique de l'herméneute* dont il me semble qu'elle est peut-être ce qui s'enseigne de plus important dans une classe de littérature.

« de cette expérience [l'édition critique de *Sodome et Gomorrhe* pour La Pléiade], je retiens l'idée qu'une édition critique est indispensable pour savoir ce qu'est un texte : il manque ce troisième sens du texte à un critique qui

n'a pas fait d'édition. Savoir lire comme un éditeur un texte que l'on commente est une expérience nécessaire » (Compagnon 2002, 26)

La compétence philologique

Si la lecture n'est ni un jeu de devinettes, ni le libre épanchement des projections d'un lecteur, c'est qu'elle présuppose, à côté d'une compétence interprétative très légitime, ce que j'appellerai avec Martine Burgos (1992, 65) une *compétence philologique* :

- être capable, conformément à la tradition de la philologie comme composante des sciences de la littérature, d'« établir le texte » dans sa matérialité, de vérifier son paratexte, sa continuité, sa lisibilité, sa conformité aux versions de référence ;
- être capable de se documenter sur le texte, par exemple simplement de lire les notes qui l'accompagnent, les avant-textes, les aides diverses qui l'environnent ;
- être capable de se documenter sur son vocabulaire, de maîtriser ses structures – à commencer par les plus élémentaires, syntaxiques, anaphoriques, chronologiques...
- être capable de se documenter ou au moins de s'interroger sur les *realia* qu'il convoque, fût-ce à titre imaginaire, noms propres, cartes géographiques, personnages historiques, réalités sociales...

Il me semble que l'exigence d'un travail philologique est précisément ce qui différencie *l'enseignement* de la littérature, par rapport à la seule *pratique* ou la *transmission*. La lecture littéraire scolaire, même sous ses formes les plus élémentaires, est dirigée par un principe philologique, qui consiste à maintenir cette attention au texte. On voit bien, par ces exemples, que ce que j'appelle compétence philologique n'a rien à voir avec le programme exhaustif de la philologie universitaire. Mais elle me semble faire partie entièrement de l'objet d'une didactique de la littérature, qui impose à l'enseignant de s'interroger sur les méthodes qu'il applique plus ou moins explicitement et qui constituent autant de *gestes de lectures*, certains diraient pour les petites classes de « rituels », gestes réemployables comme autant de techniques de lecture.

22. Le fantôme de l'auteur

Dans cette section, je voudrais rapidement faire le bilan de ce que la didactique retient des théories de la littérature, quand elles abordent la question de l'auteur. Historiquement, c'est autour de l'auteur que la théorie de la littérature apparaît et se construit. Et c'est lui qu'elle déconstruit méthodiquement au fur et à mesure de son développement, inaugurant une « ère du soupçon ». Figure apparemment suspecte aux yeux des théoriciens, l'auteur reste toutefois un insistant fantôme dans l'expérience de la lecture, par lequel peut-être se lie une relation *d'attachement* précieuse pour le projet didactique.

221. C'est autour de la notion d'auteur que se sont développées les premières sciences de la littérature

Si on fait l'histoire des théories de la littérature, c'est d'évidence la figure de l'auteur qui justifie leurs premiers développements :

- Le projet de la *philologie* ne se réduit pas à mettre tout en œuvre pour établir, dans sa justesse historique, l'édition de l'œuvre. Mais une des ses ambitions est d'établir, avec le même souci de rigueur historique, les conditions exactes de son élaboration, et ce que l'on peut savoir de l'intention de l'auteur.

Jean Bollack (2000 : *Sens contre sens. Comment lit-on ?*) se présente dans ce sens comme un des derniers philologues, isolé dans la planète théorique infestée de déconstructionnistes nihilistes. On peut trouver aussi cette position chez quelqu'un comme Steiner (1991, 2003). Les littéraires d'une certaine Sorbonne ont quelque temps revendiqué le titre de « philologues », pour mieux exprimer leur mépris à l'égard de l'école honnie des « sémioticiens ».

– C'est à Lanson qu'on attribue l'invention d'une certaine *histoire littéraire*, qui poursuit un projet similaire : établir un lien d'explication de l'œuvre par les effets du contexte biographique, sociologique ou historique. Outre qu'il ne faudrait pas caricaturer Lanson – qui justement s'est intéressé au problème de la transposition didactique –

« Il ne faut jamais avoir lu une ligne de Lanson pour imputer au grand érudit certains aspects sclérosés ou dévoyés de la méthode qu'il préconisait » (Goldenstein 1983, 5),

lui-même ne faisait que participer à un paradigme théorique qui était celui de son temps. La théorie de l'influence justifie la recherche des sources, le regroupement des auteurs en écoles, en filiations, en périodes. La biographie est alors sollicitée pour établir le sens de l'œuvre, défini comme le produit d'une volonté contrôlée.

Une conception fondamentale sous-tend ce paradigme critique : c'est la croyance dans l'*intentio auctoris*, dans une intention qui constitue le seul message significatif de l'œuvre. Cette postulation *intentionnaliste* dont Lecerclé précise qu'elle peut être plus ou moins radicale (Lecerclé & Shusterman 2002, 2^e partie : *Littérature et identité*, 93 sq.), est à des degrés divers l'affirmation que la vérité de l'œuvre est à chercher du côté de sa genèse, et que toute proposition que celle-ci ne permettrait pas de corroborer est d'un intérêt secondaire, voire radicalement insignifiante. On est à l'opposé, de manière plus ou moins polémique, des théories de la réception et surtout de la déconstruction.

Couturier M., *La Figure de l'auteur*, Seuil, 1995

Mais surtout, nous y reviendrons, un tel paradigme est fondé sur une conception de l'écriture comme vecteur d'une communication sans opacité : l'auteur, c'est cette personne dont la voix nous parvient vivante et nous touche. Comme il y a une vérité du sens, il y a une authenticité de ce dialogue intemporel. Ici la théorie de l'auteur rencontre les conceptions du sens commun.

222. L'ère du soupçon : Les mises à distance de l'auteur dans différents modèles théoriques

La critique de l'intentionnalisme radical (Lecerclé & Shusterman 2002, 93) n'est pas récente : on cite toujours les propos de Paul Valéry, qui avait réagi avec curiosité et ironie à quelques-uns de ses lecteurs, tout autant de bonne volonté que cet officier qui s'était attelé à la « traduction » du *Cimetière marin* en « français ordinaire » :

« Il n'y a pas de vrai sens d'un texte. Pas d'autorité de l'auteur. Quoi qu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens : il n'est pas sûr que le constructeur en use mieux qu'un autre. Du reste, s'il sait bien ce qu'il voulait faire, cette connaissance trouble toujours en lui la perception de ce qu'il a fait » (Valéry 1933, Oeuvres (éd. Pléiade), tome 1, pp. 1506-1507)

Valéry veut bien admettre l'éventuelle *intentio auctoris* (« ce qu'il a voulu faire »), mais il ne lui donne aucune légitimité supérieure à l'*intentio lectoris* (« un appareil dont chacun peu se servir à sa guise »), et il reconnaît même une *intentio operis*, une productivité signifiante de l'œuvre elle-même, échappant à tous (« ce qu'il a fait »).

Se développeront au cours du XX^{ème} siècle différentes propositions pour établir une signification de l'œuvre complémentaire sinon largement indifférente, voire contradictoire, à celle que l'auteur aurait pu lui reconnaître – s'il l'avait voulu. Qu'on me pardonne d'être

incomplet et schématique, d'excellentes synthèses se trouvent ailleurs. Je me contenterai d'évaluer en quelques mots la « cote théorique » actuelle de ces propositions :

- le courant psychocritique, et plus largement le cadre théorique freudien, interprète l'œuvre comme symptôme révélateur soit d'une configuration inconsciente propre à l'auteur (Mauron 1963, dans la lignée du Freud de la *Gradiva* 1907), soit une configuration exprimant un inconscient collectif (Jung 1964, Bachelard 1960, Durand 1969), soit des configurations que le lecteur peut y projeter (Picard 1986, Bayard 2001). L'héritage freudien, quoique toujours présent dans les références (Bellemin-Noël 2002), connaît un recul symétrique à celui de sa reconnaissance institutionnelle actuelle dans les facultés de psychologie ou de sciences de l'éducation. Le paradigme cognitiviste pour le moment tient le haut du pavé... Pour ma part, je trouve dommage qu'il en aille de même en didactique : nous verrons plus loin si des concepts aussi stimulants – quel que soit leur caractère problématique – que celui d'*inconscient* ou d'*imaginaire* méritent d'être repris à nouveaux frais. De même, les notions de *projection*, d'*empathie*, me paraissent devoir être réinterrogées (section 412)
- Le courant sociocritique (Lukacs 1963, Goldmann 1964) postule que l'œuvre reflète moins une individualité qu'une pensée collective ; elle figure, plus ou moins directement lisible, un imaginaire sociologique, soit sous la forme d'une formulation directe, soit sous la forme d'un encodage involontaire. La littérature donne accès à cet imaginaire collectif, qui lui-même donne une clef pour comprendre, au-delà des œuvres individuelles, l'idéologie d'un état social donné.

Pour ma part, il me semble que le modèle sociocritique est un premier pas vers une dés-individualisation du processus créatif, qui radicalisé par les tenants de la « productivité du signifiant », aboutit dans l'affirmation de la « mort de l'auteur », proclamée autant par un marginal comme Blanchot que par des coteries bigarrées comme le « textualisme » ricardolien ou le « telquelisme » kristévo-sollersien (oui, je sais, je caricature et je simplifie) :

« La mort de l'auteur ? Mais ce n'est qu'une métaphore, dont les effets furent d'ailleurs stimulants. La prendre au pied de la lettre et pousser ses raisonnements à leur limite, comme dans le mythe du singe dactylographe, c'est faire preuve d'une extravagante myopie ou d'une singulière surdité poétique, comme de s'arrêter aux fautes de langue dans une lettre d'amour. » (Compagnon 1998, 279).

Barthes 1984, « La mort de l'auteur », 61-68. Foucauld 1994, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », 789-820.

Le Texte seul, dans un isolement mallarméen, coupe les ponts avec le contexte de sa création et de sa réception : ce n'est pas qu'il n'ait ni histoire, ni lecteur, mais l'essentiel est ailleurs. Un temps, la coupure méthodologique que s'impose la poétique (voir ci-dessus section 2112) est mal distinguée d'une affirmation ontologique (celle de Blanchot) selon laquelle il n'y aurait pas de signification « externe » au texte, ni de causalité qui puisse donner un sens autre qu'anecdotique et très lacunaire à la reconstitution d'un contexte qui expliquerait sa genèse et son interprétation.

Si on redescend de ces hautes sphères théoriques, on peut observer que la didactique garde encore trace de ces postulats hyperformalistes :

- L'analyse se ramène à la description d'une structure interne, d'un système de correspondances croisant tous les niveaux linguistiques dont la densité définit le littéraire. À l'instar de l'archétype que sont *Les Chats* (Jakobson & Lévi-Strauss 1962), le commentaire, pour forcer le trait, devient un exercice de virtuosité consistant à utiliser le plus habilement possible le plus possible des outils de description interne. La fameuse « lecture analytique » hérite directement d'une telle conception autonomiste du texte, masquant l'absence d'un principe régulateur qui puisse éviter qu'elle ne se réduise à une accumulation hasardeuse de « techniques d'analyse ».

- Si on détache entièrement l'œuvre d'une genèse qui lui donnerait sens, l'interprétation perd ses points de repères autres que cette contrainte de cohérence interne maximale. L'œuvre est ouverte, et commence l'ère du libertinage déconstructionniste : chacun peut y lire légitimement ce qu'il veut, faire de l'œuvre ce qu'il veut. Il a suffi de prendre au mot Valéry, l'œuvre est « un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens ». Ainsi, s'il est avéré que les jeunes enseignants sont convaincus 1) que c'est l'élève qui construit son savoir, 2) que dans la relation à l'œuvre, le lecteur a tous les droits, nonobstant les protestations de l'auteur – alors il faut partager les inquiétudes de D. Sallenave (2001) :

« L'auteur ne peut dorénavant s'attendre à recevoir du lecteur que ce qu'il mérite : du dédain. Il n'a que trop longtemps parlé ; à moi maintenant » (Sallenave 2001 : 87)

223. « L'ère du soupçon, et après ? ». Pourquoi la didactique ne peut pas se débarrasser si facilement de ce revenant insistant, l'auteur

2231. L'auteur toujours là

Ainsi, les assauts répétés de la critique auraient eu raison du fantôme de l'auteur : il lui aurait été refusé l'unicité. L'auteur historique serait déconstruit par la psychologie qui déclare que l'individu est étranger à lui-même, qu'il est irréductiblement « schizé » entre plusieurs « moi » incapables de se réunifier. Il serait dissous dans le collectif par la sociologie et l'histoire. La narratologie établirait entre l'auteur réel et l'auteur rêvé par le lecteur un nombre toujours plus croissant d'instances intermédiaires, énonciateur, locuteur, foyer, narrateur... Bref : tout serait fait pour dénoncer comme une illusion naïve l'importance, dans le processus d'établissement du sens, qui pourrait être accordée à cet interlocuteur. Ce n'est pas à l'auteur qu'on pourrait aller demander compte de l'œuvre : soit il n'existe pas, soit il n'habite plus à l'adresse indiquée, soit en réalité c'est un imposteur, soit c'est une marionnette, soit c'est un simple scribe qui écrit sous la dictée de forces étrangères.

Ce n'est pourtant pas ainsi que les lecteurs imaginent l'auteur, et les élèves les premiers. L'auteur n'a jamais eu autant de succès, comme on peut en juger à travers la persistance de l'intérêt pour les informations biographiques, la fascination pour les témoignages, la facilité avec laquelle le public prend au sérieux les faux documents (*Da Vinci Code...*)... La posture qui consiste à imaginer l'auteur comme une personne réelle, à demander « ce qu'il a voulu dire », est résistante même chez les experts. Une fois reçues toutes les objections et préventions opposées à l'illusion de l'*intentio auctoris*, il me semble qu'il faut prendre acte de cette persistant besoin d'appuyer la lecture effectivement vécue sur l'illusion d'un auteur.

Le même paradoxe peut s'observer à propos de la relation de la fiction à la vérité : j'ai beau savoir que le roman raconte une histoire qui n'existe pas, j'ai besoin, pour en ressentir tout l'effet, de réagir à cette fiction comme à une réalité, de croire vrai le faire semblant. La relation au personnage est du même ordre :

« Pour tout lecteur de récit, et a fortiori pour des débutants, le personnage reste le nœud central où se jouent les projections affectives et l'appropriation du sens » (Legros, Canvat & Monballin 1992 : 7). Voir Tauveron 1995, Reuter & Glaudes 1991, Lits 1996b.

L'engagement de sincérité fait tout le prix du projet autobiographique (Lejeune 2001) : ce qui nous attache au texte, ce n'est pas tant la vérité, que la promesse de vérité, quelque chose qui me mette en contact avec un autrui de manière privilégié, à le *toucher*.

2232. L'auteur, l'effet de réel, une illusion nécessaire à l'expérience esthétique?

Argument cognitif

Postuler l'œuvre comme provenant d'un auteur qu'on imagine comme réel, c'est-à-dire appartenant à sa propre sphère, comme *réellement présent*, pourrait être une nécessité sémiotique, une hypothèse permettant de postuler une intention unificatrice, ne serait-ce qu'à titre transitoire. Que cette hypothèse doivent se diversifier, que le travail interprétatif doive ultérieurement la mettre à mal, la problématiser, il n'empêche que le calcul interprétatif en a besoin. Peut-être faut-il ici convoquer la notion bakhtinienne de *dialogisme*, qui tend à considérer que la forme fondamentale de la communication esthétique n'est pas un face à face du lecteur (ou du spectateur) à l'œuvre, mais bien une relation interpersonnelle, la reproduction de l'interaction élémentaire de sujet à sujet :

« Réduire l'autre (ici l'auteur étudié) à un objet, c'est en méconnaître la caractéristique principale, à savoir qu'il est un sujet, justement, c'est-à-dire quelqu'un qui parle ... Mais comment lui redonner la parole ? En reconnaissant la paternité de nos discours, en voyant leur juxtaposition, non celle du métalangage et du langage-objet, mais l'exemple d'une forme discursive bien plus familière : le dialogue. » (Todorov, préface à Bakhtine 1984, 20-21)

Argument psychoaffectif

Postuler cet interlocuteur fantasmatique pourrait-être nécessaire pour que se crée entre lecteur et œuvre une relation affective d'attachement, pour reprendre un terme de psychologue ou d'éthologue. C'est cette dimension que cherche à capter le concept de « lu » proposé par Picard (1986), lui-même appuyé sur le concept d'« objet transitionnel » de Winnicott (1975).

Argument esthétique et anthropologique

Peut-être faut-il encore faire un pas de plus, en nous représentant que si nous avons besoin du fantôme de l'auteur comme un interlocuteur authentiquement présent, c'est que l'interlocution, en nous sollicitant, nous constitue nous-mêmes comme sujet authentiquement présent. Derrière cette figure fantomatique de l'auteur, c'est le lecteur qui se cherche ou se retrouve ou s'invente :

« La littérature ne nous donne pas seulement l'expérience d'autrui, mais, par un jeu ou une expérience de pensée, elle nous permet d'accéder au lieu impossible de l'expérience de l'autre de l'homme. » (Lecerclé dans Lecerclé & Shusterman 2002, 110)

Une autre notion d'esthétique nous paraît ici devoir être convoquée, celle de la « présence », ou encore celle de la voix. Le lien qui s'établit entre deux sujets interagissants n'est pas seulement cognitif, il est aussi d'ordre corporel. La lecture littéraire est peut-être caractérisée par la recherche d'un mode de mise en relation qui retrouve, dans l'interaction fictive, différée, l'intensité d'une relation *in presentia*, entre deux sujets communicants, ce que désigne la notion d'empathie (voir aussi en anthropologie, les positions de M. Petit 2002).

Cela nous inciterait à reconsidérer, comme un élément décisif dans ce qui est à construire avec les élèves, cette lecture participative qui a si mauvaise presse :

« À mon sens, cette lecture participative, loin d'être « naïve » et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière » (Langlade 2004, 90)

C'est peut-être ici que l'on peut faire une place au paradoxe esthétique formulé par Proust : loin d'être un reflet du Monde Réel, l'œuvre d'art pourrait être une des voies d'accès à celui-

ci : par le truchement de l'œuvre, je ne me contente pas de réfléchir ou de ressentir dans un cadre récréatif. Ce qui fait le poids anthropologique de cette pratique (lire de la littérature), c'est qu'elle nous met en relation d'une manière particulièrement intense, à un niveau que les interactions ordinaires mêmes ne nous permettent pas d'atteindre, avec autrui, avec nous-mêmes ou avec le Réel, « la vraie vie » ?

« La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature ; cette vie qui, en un sens, habite à chaque instant chez tous les hommes aussi bien que chez l'artiste. Mais ils ne la voient pas parce qu'ils ne cherchent pas à l'éclaircir » (Proust, *Le Temps retrouvé*, éd. Pleiade, Tome III, p. 895)

224. Faire une place à l'illusion de l'auteur, encore un problème didactique finalement

L'illusion de l'existence d'un auteur, lestant l'œuvre d'une intentionnalité vive, et pour généraliser, l'illusion référentielle qui crée un espace de quasi-réalité autour de l'expérience de la lecture, n'est pas simplement un inutile détour sur le chemin vers la vérité du texte, elle pourrait être une condition nécessaire à l'accomplissement de ce pour quoi l'œuvre existe : l'expérience esthétique elle-même. Ou au moins doit-elle mériter toute l'attention de ceux dont le métier n'est pas seulement l'analyse des phénomènes esthétiques, mais qui sont chargés d'y *introduire* les élèves, de leur apprendre « la littérature ». À propos du personnage, Legros et al. poursuivent :

« Le personnage reste le nœud central où se jouent les projections affectives et l'appropriation du sens. Comment, dès lors, le 'récupérer' sans se réinstaller dans une position qui fasse fi de la médiation par laquelle se constitue l'effet-personnage, ni faire l'impasse sur l'interprétation de cet 'effet' ? » (Legros, Canvat & Monballin 1992 : 7)

On pourrait écrire : l'auteur reste un nœud central où se jouent les projections affectives et l'appropriation du sens. Comment, dès lors, le « récupérer » sans se réinstaller dans une position qui fasse fi de la médiation par laquelle se constitue « l'effet-auteur » ?

Une des réponses consiste sans doute à ne pas hiérarchiser trop hâtivement les *postures de lecture*, ni à chercher à proposer des tâches qui ignorent systématiquement l'auteur et ses intentions. Une question comme « qu'a voulu dire l'auteur ? » est aujourd'hui utilisée honteusement comme une entrée possible dans le débat interprétatif, tant elle apparaît, du point de vue des critiques que nous avons évoquées, comme une simple naïveté, voire une impasse.

Si la question de l'auteur est centrale, en didactique de la littérature, c'est peut-être parce que le lecteur est invité, moins à *retrouver* la figure de l'auteur, qu'à la *reconstituer*. Cette place de l'auteur, toute problématique qu'elle apparaisse, est justement celle qu'on demande au lecteur de venir occuper, lorsqu'on lui demandera d'écrire à son tour, de faire œuvre : pas seulement en lui proposant un atelier d'écriture, mais parce que le commentaire pourrait bien être, non un geste technique, mais un vrai acte de création. Le lecteur est appelé à être un auteur. (voir section 44).

23. Autour du concept de lecteur

231. Les théories de la lecture et du lecteur : une zone de recherche très active aujourd'hui

L'actualité des recherches en didactique de la littérature s'est incontestablement nourrie des avancées de la *théorie de la lecture*, et les travaux se multiplient actuellement sur cet objet. En 1987 déjà Michel Picard constatait l'émergence massive de ce nouveau concept-pivot :

« l'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte » (Picard 1987, 10).

Verrier (1994) : *De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture.*

Dans cette section, inutile de recommencer une synthèse excellemment faite ailleurs : pour les théories de la lecture, une synthèse dans Jouve 1993 et dans Dufays et al. 2005, pp. 62-73 ; pour la didactique de la littérature, une synthèse dans Dufays et al. 2005, pp. 88-97.

En didactique de la littérature, la liste des colloques montre le retour régulier d'une réflexion sur la lecture et le lecteur, dans une perspective didactique, qui s'accroît ces dernières années.

| | |
|---------------|--|
| 1984, Reims | <i>La lecture littéraire</i> |
| 1995, Louvain | <i>La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?</i> |
| 1998, Nîmes | <i>Lecture privée et lecture scolaire</i> |

Il est significatif que les colloques des années 2004-2006 se seront tous donnés des problématiques très proches : le sujet lecteur (Rennes, janvier 2004), les difficultés du sujet lecteur et leur traitement didactique (Aix, octobre 2004), l'activité de lecture empirique dans la classe de littérature (Montpellier, avril 2006).

| | |
|-----------------------|--|
| 2004, Rennes | <i>Sujets lecteurs et enseignement de la littérature, 29-31 janvier</i> |
| 2005, Aix-en-Provence | <i>Colloque Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : Difficultés et résistances</i> |
| 2006, Montpellier | <i>Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre</i> |

Le même enseignement peut être tiré du catalogue des publications récentes en didactique de la littérature :

1987 : Picard : *La lecture littéraire.* 1994 : Dufays : *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.*

1994 : Enjeux 32, juin 1994 : *Corpus et lectures littéraires.*

1996 : Dufays, Gemenne & Ledur (dir.) : *Pour une lecture littéraire, 2 tomes.*

1996 : Langlade : *Lire des textes littéraires ? Contribution à une didactique de la littérature.*

1996 : Repères 13 : *Lecture et écriture littéraires à l'école.*

1996 : Rouxel : *Enseigner la lecture littéraire.*

1997 : Pratiques 96, sept. 1997 : *La lecture littéraire en 3e/2e.*

1998 : Gervais : *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine.*

1998 : Le Français aujourd'hui 121, mars 1998 : *Lecteurs de littérature.*

1999 : Demougin & Massol (dir.) : *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école.*

2002 : Tauveron (dir.) : *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage.*

2004 : Rouxel & Langlade (dir.) : *Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature.*

2004 : Skholê, hors série 2 : *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires.*

2005 : Dufays, Gemenne & Ledur (dir.) : *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe.* 2de éd.

232. Le concept de « lecture littéraire » comme instrument critique contre certaines limitations des concepts d'auteur et de texte

Histoire

Les travaux d'histoire de la lecture

Cavallo et Chartier 1997, Histoire de la lecture dans le monde occidental ; Manguel 1999, Histoire de la lecture

mettent à mal une conception déhistoricisée de la notion même de *lecture littéraire*, en montrant que sa définition reste dépendante de conditions historiques et a fortement évolué au cours du temps. La lecture est une pratique du texte, une *praxis*, qui n'est pas compréhensible si on la sépare de ses fondements et de ses finalités pour une société donnée. La question décisive est moins « qu'est-ce que littérature ? » que « que fait-on de/avec la littérature ? »

Psychanalyse

Un des ouvrages qui a ouvert le champ de la réflexion sur le travail du lecteur, et qui reste une des références les plus citées, me semble rappeler à nos mémoires une dimension de la lecture que les modèles de référence en psychologie, tels qu'ils sont aujourd'hui dominants dans cette discipline, ont tendance à négliger, si ce n'est à nier absolument. Le modèle de Picard 1987, prolongé par Jouve 1992, propose une conception du lecteur qui va au-delà du « sujet épistémique » qui semble devoir être la seule manière de concevoir le lecteur pour la psychologie cognitive : Picard le décrit comme un sujet multiple, et non plus unique, partagé entre des instances psychiques dont l'une d'entre elles relève de l'inconscient (le « lu ») :

« Tout lecteur, qu'il le sache ou non, lit autre chose que ce qu'il pense lire, joue symboliquement mais véritablement avec des données qui lui échappent en partie - comme s'il avait souscrit à une sorte de "contrat de méconnaissance" préalable et nécessaire à son investissement, à l'illusion et à la force de ses émotions » (Picard 1986, 97)

Il me semble que cette notion d'un lecteur « fasciné » est trop rapidement mise au second plan, au profit d'une valorisation nette, par Picard lui-même, de l'instance rationnelle, réflexive, cartésienne pour tout dire (le lectant). Pourtant sa modélisation nous invite, au moins à titre hypothétique, à redonner une vraie profondeur à la notion d'imaginaire et à celle de symbolique, comme à redonner un poids singulier à des phénomènes comme ceux de la projection, de l'introjection, de l'attachement... à savoir, le lien de la lecture et du Désir. Et à prendre en compte le problème de la *figuration de l'inconscient*, de l'im-pensable et de l'in-dicible, qui fait de la psychanalyse, au moins à titre de prétendant, une sémiotique critique.

Les apports de l'hypothèse freudienne se sont ainsi progressivement dégagés du modèle initial (Freud 1908) où la psychobiographie considère l'œuvre comme un accès à un inconscient personnel de l'auteur et en donnant une clef profonde : on est du côté d'une théorie de l'auteur. La psychocritique de Mauron va plus loin, en postulant que ce à quoi le lecteur réagit le plus profondément dans l'œuvre est un mythe personnel, une configuration symbolique qu'elle met en scène sémiotiquement et qui s'articule à celle du lecteur. La textanalyse (Bellemin-Noël 2002) se détache d'une approche étroitement clinique, réduisant l'analyse du *texte* à l'histoire psychique d'une genèse. Enfin, Pierre Bayard (2001) renonce à une *psychanalyse appliquée aux textes littéraires* pour préférer une *littérature appliquée à la psychanalyse*, que je considère comme un déplacement vers une interrogation anthropologique où se retrouve le projet d'un Jung (1964) et d'un Bachelard (1949), en réponse à une question toute simple : *pourquoi les œuvres littéraires nous intéressent-elles d'une manière irréductible à un seul intérêt intellectuel ?* (Voir section 43)

La notion d'inconscient n'est guère à la mode, et la psychanalyse sent le souffre : on lui demande de s'intégrer au paradigme pour le moment hégémonique des sciences cognitives, et de prouver que ses modélisations sont « scientifiques ». Signalons simplement que certains chercheurs s'emploient à rouvrir le passage entre une conception cybernétique du fonctionnement psychique et une conception qui donnerait plus de place à des phénomènes comme le fantasme, le désir, l'émotion...

Voir le site de la Société internationale de neuro-psychanalyse (n-psa) <<http://www.neuro-psa.org/neuro/default.asp>> et l'article de Baquiast 2004 : « Ces dernières années, malgré le triomphe apparent des neurosciences, le dialogue scientifique entre ces dernières et la psychanalyse ne s'est pas éteint. Il était au contraire en train de se réactiver ».

Pour ma part, je retiens que la didactique a devant elle des enjeux qui justifieraient qu'elle n'oublie pas cette dimension de l'expérience esthétique : par exemple, la recherche de configurations symboliques oeuvrant souterrainement est sans doute une manière d'expliquer le pouvoir d'attraction de certaines fictions, voire de certaines manières de *raconter des fictions* (section 43).

Enfin, la psychanalyse interroge directement un des postulats de la pratique didactique actuelle, celle qui veut à toute force *faire écrire et faire parler de sa lecture*. Sans compter que cette injonction peut être considérée comme une intrusion contre laquelle des spécialistes de l'interaction clinique pourraient nous prévenir (voir le débat sur le respect du privé de la lecture, Pibarot 1999, Louichon 2005, Petit 2002), il reste à s'interroger sur la possibilité de *dire l'expérience inconsciente* de l'œuvre, voir même de dire l'expérience authentique de l'œuvre.

Cette question vaut à la fois pour la théorie de la littérature que pour la didactique de la littérature. Elle interroge la possibilité d'un discours critique qui ne se réduise pas à rendre compte de la compréhension de l'œuvre, ou à analyser des configurations inconscientes *potentielles* dans l'œuvre, comme le propose une textanalyse. Nous reviendrons sur ce point en nous interrogeant sur la nature même de l'activité de commentaire (section 44).

233. Apport de la sociologie : *habitus*, rapport au savoir, posture

L'apport des travaux de sociologie de la lecture est le pendant des travaux sur la sociologie de la production, de la diffusion de la littérature, sous ses aspects tant économiques et matériels que culturels, axiologiques et symboliques.

La sociologie institutionnelle de Bourdieu (1979) rapporte l'œuvre aux diverses déterminations sociologiques de sa diffusion, de sa consommation et de sa valorisation symbolique. Elle a conduit à des applications didactiques cherchant à enseigner directement aux élèves les éléments d'une sociologie critique de la littérature :

(Schmitt & Viala 1982 et 1983 ; Reuter 1986 ; Rosier, Dupont & Reuter 2000).

Ainsi un des éléments importants apportés à la réflexion didactique est le concept d'*habitus*, défini comme un ensemble de schèmes qui surdéterminent les décisions du sujet. Le concept d'*habitus*, très général, a pourtant été critiqué, par exemple par la microsociologie des parcours scolaires : si les comportements des apprenants apparaissent surdéterminés socialement, il n'empêche que des variations existent, qui laissent la place à une intervention didactique possible, capable d'expliquer pourquoi certains élèves échappent à leur « destinée » sociale (Charlot, Bautier & Rochex 1993). Le projet de ce courant, représenté en particulier par l'équipe ESCOL, est de

« comprendre comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au coeur des rapports dialectiques entre école et famille, entre activité et subjectivité » (Rochex 1995).

Une des notions importantes apportées par la psychosociologie des apprentissages est celui de *rapport à...* (rapport au savoir (Charlot 1997, Bellerot, Blanchard-Laville, Mosconi 1997), rapport à l'école, rapport au langage), qui désigne un ensemble de représentations profondément intériorisées, inconscientes, qui pilotent l'investissement dans les tâches scolaires et qui leur donnent un sens pour le sujet, expliquant autrement que par des manques de compétences pourquoi certains élèves *résistent* aux apprentissages ou se tiennent de manière résistante dans des contresens à leur propos (par exemple un contresens sur la fonction de la fiction, le refus de jouer le jeu du « faire semblant » dans la rédaction scolaire, le rejet d'une écriture qui ne serait pas immédiatement utilisable dans les

situations professionnelles ou fonctionnelles, voire plus radicalement encore le rejet de la littérature ou de la culture générale scolaire). Autrement dit, les *attitudes* du sujet par rapport à la langue et à la culture pourraient jouer un rôle plus déterminant que les seules *compétences*, inversant l'ordre des priorités didactiques : comment intervenir sur le rapport au savoir, au lieu de s'escrimer à soutenir, compenser, contourner les déficiences.

Bautier 1980 : Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ?

« Même si sous l'expression " maîtrise de la langue ", on fait souvent rentrer des domaines aussi différents que la maîtrise de la communication, des types de texte, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe et même si la dimension du discours et du texte oral et écrit fait donc maintenant partie de cette 'langue', il n'en reste pas moins que le plus souvent cette maîtrise se trouve dans la pratique réduite à une dimension très formelle de la compréhension-production du lexique, de la syntaxe de la phrase ou du texte et concerne davantage l'écrit que l'oral. Or même si les élèves ont souvent des difficultés dans ce domaine, il ne faudrait pas leur accorder une importance majeure car elles en masquent de plus importantes qui font plus profondément problème, qui sont plus différenciatrices des élèves car elles concernent les usages mêmes du langage supposés par les pratiques scolaires. La notion de " maîtrise de la langue " masque également un autre aspect linguistique et langagier de la démocratisation, le partage des catégories pour dire et penser le monde, pour construire des références et des univers de pensée communs » (Bautier 1999, 16)

La question didactique ne peut se contenter d'une sociologie purement *descriptive*, qui se contente d'enregistrer des constantes statistiques :

« Une question se pose : celle des conditions de réussite d'une didactique qui transforme les pratiques et pas seulement les formes » (Bautier 1999, 19)

Il lui faut aussi des modèles explicatifs, mais aussi des modèles *opératoires*, si elle veut dépasser le stade des déplorations ou, pire encore, une forme de communautarisme scolaire qui consisterait à adapter les enseignements et les attentes aux « capacités » ou aux « goûts » supposés irréductiblement différents de chaque milieu scolaire : une littérature pour les enfants migrants, une littérature pour les ZEP, une littérature pour l'enseignement technique, pour les filles, etc.

É. Bautier (1995), pour sa part, apporte une critique des conceptions du langage qui tendent à le considérer comme suffisamment isolé de son contexte social pour pouvoir en être détaché, quand il s'agit d'enseigner. La réception et les productions des textes – *a fortiori* des textes littéraires – ne peut pas se résumer à des opérations strictement cognitives, qui pourraient être effectuées par un sujet réduit à n'être qu'un technicien : c'est la notion de *pratiques langagières* :

« Il s'agit de penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective et bien sûr linguistique [...] mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentées les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et de ce fait normées » (Bautier 1997).

L'apprentissage, en particulier les apprentissages langagiers, implique une *transformation* du sujet qui n'est pas toujours mesurée par les enseignants. Apprendre, c'est d'abord *changer d'être* :

« Le langage n'est pas réductible à des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques. Il est aussi subjectivité et rapport social aux autres et à la situation, il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut dire pour le dire, il faut pouvoir être sujet, auteur, du discours qu'on tient ; en conséquence, changer d'usages du langage est difficile et n'est pas toujours bien vécu » (Bautier 1999, 19)

Pour revenir ici à la théorie de la littérature, on soulignera simplement que cette intrication profonde entre langage et sujet, le refus d'un cloisonnement entre les différentes dimensions psychiques de l'activité langagière, le soulignement d'un lien consubstantiel entre œuvre, sujet et monde, n'a rien pour surprendre les littéraires ni les sémioticiens (par exemple voir le concept d'*historicité* chez Meschonnic 1970, ou la théorie du signe chez Peirce 1978, Deledalle 1990) On retrouve ici de manière très intéressante la notion d'*auteur*,

au sens de *sujet réellement impliqué dans son activité*, même si celle-ci n'a rien « d'artistique ». Cette *qualité de l'engagement du sujet dans la tâche*, si difficile à saisir, pourrait rapprocher, d'une manière qui en surprendra certains, la didactique... de l'esthétique (voir section 423).

Il lui faut aussi des modèles plus précis du comportement des élèves *en activité* et *en situation* :

« Il n'y a pas d'assise théorique pour penser une maîtrise de la langue indépendante des tâches que les élèves ont à effectuer, donc des contenus des textes produits et lus, du genre auquel ils appartiennent, de l'activité intellectuelle qu'ils supposent, de la posture du sujet qu'ils impliquent » (Bautier 1999, 16-17)

Il revient à D. Bucheton, à partir de travaux de l'équipe d'É. Bautier, d'avoir construit une notion permettant de repérer plus précisément quels pouvaient être les *obstacles* que leurs représentations créaient chez les élèves face à une tâche scolaire donnée, à savoir la lecture littéraire, d'une part, et l'écriture, d'autre part : c'est la notion de *posture*.

« Une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte de lecture donné, mais aussi du côté de l'objet, ce qui en rend la saisie difficile et nous interdit tout 'étiquetage' des sujets » (Bucheton, 2000a)

L'hypothèse de D. Bucheton est que les comportements des élèves, saisis dans leur globalité (sur les plans linguistiques, mais aussi psychologiques, affectifs, voire corporels), s'organisent en comportements-types, relativement identifiables : dans la posture *texte-tâche*, « la lecture du texte est masqué », l'élève effectue mécaniquement, un peu au hasard, ce qu'il croit comprendre qu'on lui demande (recherche d'informations, relevés, application de procédures descriptives...). Dans la posture *texte-action*, « la lecture est l'objet d'un jeu sans risque ». Dans la posture *texte-signé*, il est rencontre, « quête de l'autre ». Dans la posture « texte-tremplin », « texte dialogue, texte méditation ».

Seule la posture qui prend le texte pour objet, on retrouve un mode de lecture qui est celui que l'école attend sans le dire, c'est « le texte-objet, la posture lettrée ». Les élèves plus en difficulté n'imaginent pas que la posture qui est la leur n'est pas toujours celle requise par l'enseignant, et circulent difficilement d'une posture à une autre. La théorie des postures impose une réorientation de la didactique, qui doit chercher des moyens de faire jouer un niveau profond des conceptions des élèves.

234. Où la didactique retrouve les paradoxes du cercle herméneutique

Du côté de la poétique, J.-L. Dufays (1999) identifie clairement deux modélisations du lecteur, qui correspondent à deux grandes options théoriques plus générales :

« La première option, positiviste et textualiste, insiste sur le caractère contraignant de l'objet texte (...) et/ou d'un certain type de corpus (...) l'autre option, 'lectorale', insiste à l'inverse sur les pouvoirs du lecteur, tant en ce qui concerne la construction du sens que l'affectation au texte d'une valeur 'littéraire' » (Dufays 1999, 21).

- Dans le premier modèle, pour lequel il renvoie à Riffaterre 1979 (*La Production du texte*), Iser 1985 (*L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*), Eco 1985 (*Lector in fabula*), le lecteur est *inscrit*, une analyse formelle du texte permet de dessiner de manière relativement fermée ce que Eco appelle un Lecteur Modèle, lequel est une structure aussi abstraite que celle de Narrateur par rapport à la réalité empirique de l'Auteur. On reste-là dans un paradigme textualiste qui cherche à calculer les *possibles du texte*, mais qui signale très fortement que ces possibles ne sont pas *librement choisis* par le lecteur empirique. Cela signifie que si celui-ci est invité à une infinité de lectures possibles, c'est toujours sous le contrôle du texte :

« Un texte est un dispositif conçu dans le but de produire son Lecteur Modèle. Je répète que ce lecteur n'est pas celui qui fait une conjecture dont on puisse dire qu'elle est 'la seule exacte'. Un texte peut projeter un Lecteur

Modèle habilité à envisager des conjectures infinies. Le lecteur empirique n'est qu'un acteur qui fait des conjectures sur le genre de Lecteur Modèle postulé par un texte » (Eco 1996 : 58)

- Dans le second modèle, pour lequel il renvoie à Marghescou 1974 (*Le concept de littérature*), Jauss 1978 (*Pour une esthétique de la réception*), Picard 1986 (*La Lecture comme jeu*), le lien de contrôle par le texte est rompu. Le lecteur empirique n'a pas de compte à rendre à un lecteur programmé. L'œuvre est ainsi, dans la version la plus radicale de ce modèle, déclarée entièrement ouverte. C'est cette option qui caractérise une part de l'héritage du New Criticism, et qui a permis à ce qu'on a appelé le déconstructionnisme de devenir un vrai succès théorique – peut-être plus dans les salons où l'on cause que dans les publications ou les applications pratiques.

Si ce débat passionne les amateurs (voir par exemple le dialogue entre Lecercle et Shusterman (2003), ou dans Eco (1993) le débat avec Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose et Stefan Collini), il n'en reste pas moins qu'il constitue un dangereux écueil en didactique. Si on refuse de partager entièrement les critiques de D. Sallenave qui voit dans ce laxisme interprétatif la porte ouverte à toutes les torsions imposées au texte par des élèves ignorants (2001), on peut dire que l'absence de cadrage de l'interprétation est plus une difficulté pour les enseignants (comment guider ? comment évaluer ? quoi enseigner ?) qu'une aide ou une liberté appréciée.

La tension comme état ordinaire des choses

La position de Dufays est de constater et de respecter la *tension* que ces modèles du lecteur entretiennent, et de la considérer justement comme constituante de la littérature comme mode de signification :

- tension entre une liberté et une contrainte ;
- tension entre l'individuel dans la rupture qu'il institue et qui l'institue et le collectif, comme régulation et comme référence ;
- tension entre la tentation de l'universalité et la tentation de la relativité :

« On retrouve à chaque fois le clivage entre une épistémologie universaliste et une épistémologie relativiste » (Dufays 1994, 21) ;

- tension entre œuvre ouverte et œuvre fermée (Eco 1965 et 1992).

Dufays choisit de maintenir cette tension dans ce qu'elle a de productive, tout en la considérant limitée par deux cadres contraignants :

D'une part, il réaffirme la résistance du texte, du code et de l'encyclopédie. Voir ce que nous avons dit de la nécessité de considérer que la priorité est bien la *compétence philologique* sans laquelle la liberté interprétative produit de l'insignifiance (section 213).

« Ne peut-on pas admettre que, chaque lecture étant culturellement inscrite, à chaque contexte socio-culturel correspond un nombre limité de codes et de stéréotypes permettant de faire signifier les textes d'une manière particulièrement convergente ? (Rastier 1989, Dufays 1994, 21)

D'autre part, la didactique comme la théorie du texte retrouvent là le paradoxe du cercle interprétatif. Si on ne veut pas en sortir par l'affirmation d'un Sens transcendant, comme dans l'herméneutique religieuse ou steinerienne, il reste à se rappeler que ce problème de l'absence d'un fondement absolu de la Norme n'est pas inconnu : c'est après tout à cette question que s'attachent Habermas (1987) ou Rorty (1995) en philosophie morale.

3. De quelques gestes professionnels du maître de littérature

30. Une médiation vers une médiation

Les sections précédentes portaient sur les objets d'enseignement, autour de quelques notions où se croisent les préoccupations d'une théorie et d'une didactique de la littérature. Mais la didactique ne peut se réduire à être uniquement une théorie des objets, même si certains voudraient s'y limiter :

« il est clair que le travail du didacticien est en amont de la classe et s'arrête à son seuil » (Halté 1995, 77).

Comme le montre son évolution récente, elle est contrainte, pour résoudre les problèmes pratiques qu'elle prétend s'approprier, de prendre en compte de manière centrale l'*interaction* de l'élève et de l'enseignant. Sur ce point, la didactique de la littérature devrait dialoguer avec profit avec les théories de l'action et de la cognition situées, ce qui est le cadre de travail du laboratoire Lirdef⁵.

Neuberg 1991, Theureau 2002, Conein & Jacopin 1004, Vernant 1997, Béguin & Clot 2004.

L'avancée de la recherche contruit peu à peu un modèle complexe qui impose d'intégrer le travail de l'auteur, le travail de l'œuvre et le travail du lecteur, en définissant la littérature non comme une production d'objets au sens définitivement posé, mais comme une production du sens dans un mouvement permanent. L'objet littérature ne peut être défini comme une essence absolument indépendante des personnes, des lieux, des actions. Il a fallu faire descendre la Littérature du ciel des essences vers ses réalités historiques, psychologiques, sociologiques, voire linguistiques et sémiotiques pour rappeler que le littéraire est moins une substance qu'un *faire*, un mode d'action où s'engagent les sujets et leur monde.

Un parallèle peut ainsi être fait entre le triangle sémiotique auteur/œuvre/lecteur et le triangle didactique élève/œuvre/enseignant, chacun pris dans ses prolongements, comme la société, l'institution et l'histoire. La théorie littéraire s'est attachée à serrer de près la réalité de la genèse des textes, par exemple en passant d'une théorie des sources et influences à une théorie du geste de l'écriture-réécriture. D'une théorie du texte, conçu comme un contenant, à une théorie du texte, conçu comme une machine signifiante. D'une théorie de la circulation du sens à une théorie de la génération du sens dans la réception. On est passé – non sans difficulté car le degré de complexité augmentait radicalement –, d'un modèle modulaire et fixiste à un modèle interactionnel et dynamique. Ainsi, de même que s'interroger sur le littéraire, c'est venir au plus près de *ce qui se passe autour de l'activité réelle de l'auteur et du lecteur*, travail conjoint d'un auteur pris dans son histoire et d'un lecteur pris dans la sienne, s'interroger sur l'enseignement du littéraire c'est aller voir en quoi consiste *l'activité effective du maître et de l'élève* dans la classe de littérature. Dans cette section, nous cherchons à identifier quelques composantes du savoir-faire professionnel, autour de moments-clés de la co-activité maître-élève : ce sont autant de questions de recherche ouvertes.

⁵ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education Formation, IUFM de Montpellier.

C'est le terme de **médiation** que nous mettrons en avant – ce qui ne veut pas dire qu'elle soit simple, ni qu'elle soit étrangère à un savant savoir sur le littéraire. *Mettre en contact, mettre en circulation* et pour cela *mettre au travail* : c'est prolonger ce qu'est la littérature elle-même. L'oeuvre met au travail le lecteur, comme elle met en relation celui-ci avec un imaginaire, avec une histoire, avec des manières de penser le monde. Il me semble intéressant de méditer ce parallèle entre la fonction anthropologique centrale de la littérature, définie comme *médiation*, et l'enseignement de la littérature, défini comme *médiation vers cette médiation*.

La littérature comme médiation, non pas à la manière d'une médiation vers le savoir, qui met en relation avec des modèles objectifs du monde – ce serait le travail de l'enseignant scientifique –, mais comme médiation entre deux étrangetés : l'expérience d'un sujet, dans sa singularité, et la littérature, comme médiation sémiotique irréductible à toute autre car proprement intraduisible, paraphrasable, sans doute, mais non transposable sans perte. Médiation ou feuilleté de médiations : médiation entre l'auteur et le texte, qui le révèle à lui-même en le constituant ; médiation entre le texte et le lecteur, qui sollicite et déplace en même temps tout savoir sur la langue et le monde ; médiation entre l'auteur et le lecteur, entre deux singularités, entre deux « voix », qui passe en-deçà de la communication rationnelle, qui évolue dans cette dimension de la psyché qu'on appelle imagination et émotion, hors de nos cartographies intentionnelles. Finalement, médiation de soi à soi, peut-être la plus importante en particulier comme outil d'acculturation et d'éducation (Petit 2002) ; révélation de soi, construction de soi, « espace transitionnel » entre le monde psychique intérieur et la culture, selon la conception de Winnicott reprise par Picard (Talpin 2004).

Cette médiation, dans la classe de littérature, est-elle livrée aux heureux hasards de la rencontre et de la sympathie ? Certaines conceptions « spontanéistes » de l'enseignement de la littérature pourraient le laisser entendre (Pennac 1992, voir Rabaté 1995). Nous pensons plus raisonnable que quelque chose de cette fonction de médiation s'apprend, qu'au moins on peut y tendre : c'est justement une compétence professionnelle. De même que la difficulté de définir la littérature n'empêche pas, au contraire, de s'interroger sur le littéraire et d'y travailler inlassablement, la difficulté de définir ce que pourrait être la compétence professionnelle spécifique du maître de littérature ne peut que stimuler notre réflexion.

31. Organiser la médiation par le choix des textes

Ce que nous voudrions affirmer ici est volontairement paradoxal. Nous voudrions considérer les œuvres comme des dispositifs didactiques en elles-mêmes, prioritaires par rapport à tout dispositif didactique (questionnement, démarches d'analyse, etc.). La première leçon de littérature, ce sont les textes qui la donnent.

Dans le travail de l'enseignant, un geste décisif : le choix du texte qu'il donne à lire.

« Tous les textes ne permettent pas le type de rapport qu'on pourrait définir comme la lecture littéraire. Il y a des textes plus ou moins riches, plus ou moins intéressants, et à mon avis une relation intéressante au texte ne peut exister que si elle s'attache à un texte lui-même intéressant » (Jouve dans Dufays, Gemenne & Ledur 1996b, 135, table ronde)

311. Le choix des textes par défaut : « conforme aux instructions officielles »

Le choix des textes peut être déterminé par des contraintes institutionnelles. Les listes d'œuvres à lire existent tout autant pour les classes de collège que pour le primaire désormais. L'enjeu est évidemment plus politique qu'esthétique : il s'agit de définir le

patrimoine par un geste qui, à défaut d'un accord sur la valeur des œuvres, ne peut être qu'une décision d'autorité.

Une autre manière d'orienter le choix des textes est de rechercher ceux qui pourraient valoir comme dispositif didactique « intégré », capables d'enseigner par eux-mêmes des savoirs sur la littérature. C'est le projet de Dufays (1994), définissant le *stéréotype* comme l'objet de savoir d'un enseignement de la littérature et de la culture. L'épreuve sur dossier du CAPES porte justement sur la pertinence des choix de textes effectués pour construire des notions littéraires (comique, romantisme, tragédie, sonnet, ironie...).

Certains textes d'ailleurs sont conçus dès l'origine comme des « arts poétiques », soit explicitement, soit parce qu'ils sont emblématiques de choix esthétiques, qu'ils les concentrent, les caricaturent... (Rimbaud, Verlaine, Ponge, Proust, OuLiPo...), soit parce que la frontière entre littérature et méta-littérature n'est pas claire : essais, commentaires, démarquages, parodies, rêveries sur les œuvres, etc. (du *Contre Sainte Beuve* aux *Lettrines*).

312. À la recherche de textes « passeurs »

Sans tomber dans le postulat charismatique : « La foi dans la vertu des beaux textes »...

Une objection à écarter : il ne s'agit pas de prôner un retour à cette « foi dans la vertu des beaux textes », selon une certaine tradition idéaliste que J.M. Privat faisait représenter par Pierre Clarac (1963). Ce modèle « charismatique », dans ses positions radicales, assigne à un pouvoir quasi-magique de l'œuvre le soin d'assurer la fascination de tous les publics possibles, par-delà les différences sociales et les transformations historiques. Le pouvoir de l'œuvre serait de donner accès sans autre médiation qu'une lecture attentive, de bonne volonté, à toutes ses dimensions que l'explication de texte n'aurait plus qu'à déplier :

« La rencontre avec la littérature n'est donc pas pensée comme problématique, puisque par son rayonnement interne l'oeuvre doit rencontrer 'le potentiel de réception d'un esprit libre' (Mitterand 1992) » (Privat 1995, 134)

Le modèle charismatique va aussi de pair avec une critique de tout discours « savant » sur l'œuvre, de toute interprétation qui s'éloignerait d'un sens propre, sans doute utilement nourri de réflexions savantes et d'érudition, mais finalement étranger à tout le jargon critique. Le postulat charismatique attribue une force propre à l'œuvre, qui relève d'une ontologie religieuse.

Steiner (1991) voire Sallenave (1991).

... peut-on toutefois reconnaître la force médiatrice de certains textes

« Une fois que nous avons caractérisé la structure du texte et pris en considération son contexte historique, sa forme linguistique, son genre et ses différents niveaux de signification, notre curiosité peut nous pousser vers d'autres découvertes : comment, et selon quelles modalités le texte parvient-il à toucher le lecteur ? Qu'est-ce qui produit sur lui de tels effets ? Qu'est-ce qui fait que les grands récits éveillent un écho aussi vivace dans nos esprits d'ordinaires si quelconques ? Qu'est-ce qui confère une telle puissance aux grandes fictions ? » (Bruner 2000, 18)

Les biographies de lecteurs rappellent l'importance d'une rencontre, d'une expérience, avec un texte de référence (Rouxel 2004). L'enseignant est à la recherche de textes forts, de textes habités : par leur richesse, par leur pertinence, par leur problématique, par leur pertinence anthropologique, ou simplement parce qu'ils *font avancer* les élèves : des textes médiateurs.

J'avais à titre programmatique proposé de travailler sur un instant privilégié de l'expérience de lecteur : l'avoïement, en distinguant le moment d'entrée matérielle dans la lecture du moment d'entrée dans le moment où le lecteur commence à construire des représentations et des émotions à partir des mots du texte, commence à imaginer ? visualiser ? ressentir ?

penser ? ce que le texte dit, raconte, décrit. L'éveil de cette rêverie est relativement délicat, ténu, fragile, mais sans elle il n'y a pas d'expérience de la lecture.

On peut en faire une expérience par défaut en se rappelant qu'il arrive parfois qu'on lise plusieurs fois le même passage parce qu'on arrive pas à « y entrer », comme il arrive parfois qu'on reprenne plusieurs fois la lecture d'un texte sans parvenir à y trouver une vitesse de croisière qui permette à la fiction de se construire, de prendre de l'épaisseur. Cet *avoitement raté*, ce *raté de l'avoitement* que connaît même le lecteur expert, on imagine qu'il est familier du lecteur débutant ou malhabile, surtout face à des textes qui sont plus exigeants, plus inhabituels, plus anachroniques, plus étrangers culturellement... Inversement, on aimerait savoir pourquoi il est soudain plus aisé à tel ou tel moment, avec telle ou telle œuvre, présentée de telle ou telle manière, parce que tel ou tel mot a été dit, telle ou telle piste donnée. On aimerait savoir si certaines œuvres permettent plus facilement que d'autres de faire passer ce seuil, quand bien même elles ne renieraient rien de leur difficulté, de leur richesse.

Le savoir littéraire se construit d'abord autour d'une bibliothèque

Priorité aux textes : la proposition est celle même de Lanson :

« L'étude littéraire se fera par les textes. L'histoire littéraire, chose d'enseignement supérieur, est, dans l'enseignement secondaire, un fléau. [...] Jusque-là le maître s'occupera de faire déchiffrer le plus de textes qu'il pourra » (Lanson 1902, 59)

Ce programme minimal est celui qu'Alain Viala assignait à la formation d'enseignants de lettres dans un débat lors des premières Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Rennes, 2000) :

« Abandonnons tout ce qui est discours technico que l'on entend partout dans les universités (...) mangeons du texte, lisons du texte, dégustons du texte, buvons du texte, baignons-nous dedans et arrivons, le jour où on a affaire à des enseignants, à des gens qui ont un stock de connaissances de textes de toutes sortes » (Fourtanier et al. 2001, 71-72)

32. Organiser la médiation par les signes

Dans la même perspective d'identification de *gestes professionnels élémentaires mais décisifs*, on pourrait s'attarder à une forme de médiation qui est à la charge de l'enseignant, et qui me semble assez peu caractérisée. Je l'appellerai *médiation par les signes*.

321. L'importance d'un geste élémentaire : la mise en relation

Pratiquer la littérature avec des élèves très jeunes ou très démunis de toute habitude de travail sur le texte littéraire oblige à se poser une question très radicale : *par où commencer ?* C'est une question pour l'enseignant : quelles sont les premières tâches qu'il pourrait proposer, quelles sont les étapes par lesquelles il doit passer pour faire entrer ses élèves dans un travail sur les textes qu'on pourra qualifier de « littéraire » ?

3211. Par quoi pourrait commencer la lecture littéraire ?

Une autre manière de poser la question est de se demander : *par quoi commencent-ils ?* C'est-à-dire de partir des observations qu'on peut faire, par exemple dans une classe de maternelle, sur les comportements des élèves devant un texte. À quel moment peut-on dire que la discussion qui s'engage relève de l'ébauche d'une *lecture littéraire* ?

Je proposerai d'être ici attentif à un geste mental apparemment très élémentaire, à savoir la *mise en relation*. Une de ses marques les plus évidentes, quand on analyse des enregistrements

de débats autour de textes, est le retour de formulations comme « ça me fait penser à... », et le fait que les élèves, pour entrer dans le texte à lire, font appel, de manière plus ou moins précise, à des œuvres déjà connues d'eux. Repérage de l'identité (analogies, répétitions, structures identiques, thèmes...), repérage de la différence (inversion des fonctions actanciennes, inversion des valeurs...).

Plus singulièrement, on observe que les élèves lisent les œuvres les unes avec les autres, les unes contre les autres, comme si l'accès à un texte nouveau n'obligeait pas seulement à y pénétrer et à y mettre de l'ordre, mais aussi à revenir sur des lectures antérieures pour les remettre au travail, et d'une certaine manière les lire mieux. Notre hypothèse est que chaque œuvre est par elle-même une médiation vers les autres œuvres, et au-delà vers le discours de commentaire, quand ils commenceront à dégager de leurs observations des catégories générales, formes élémentaires du métalangage. Ce que les élèves commencent à produire très tôt, ce sont des relations directes d'une œuvre à l'autre, d'un signe à un autre.

3212. L'intertextualité comme propriété essentiel du littéraire

Il me semble que cette activité de *tissage de relations* – même quand elle reste très balbutiante, brouillonnante, maladroite – pourrait être éclairée par une des propriétés que la théorie propose pour définir le littéraire : l'intertextualité. Notion foisonnante, construite par des points de vue à l'origine très différents

Voir l'anthologie de Rabau 2002 et la brillante synthèse de Tiphaine Samoyault 2001 : *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*, qui renvoie à Bakhtine, Kristeva, Barthes, Riffaterre,

l'intertextualité serait une propriété définitoire de la littérarité, en ce qu'elle exploiterait de manière plus ou moins intense, quelquefois intentionnelle, et quelquefois inconsciente, des phénomènes de répétition et d'intégration de discours antérieurs, dans un mouvement illimité. La littérature ressasse, reprend et transforme ses propres formes et ses propres contenus, et c'est ce ressassement qui explique la possibilité d'une intercompréhension, mais qui relativise l'individualité des œuvres :

« Le mot (et d'une manière générale, le signe) est interindividuel. Tout ce qui est dit, exprimé, se situe hors de 'l'âme', hors du locuteur, ne lui appartient pas en exclusivité. On ne saurait abandonner la parole au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits imprescriptibles à la parole, mais l'auditeur, lui aussi, a ses droits, et tous ceux dont les voix résonnent dans le mot ont leur droits (il n'existe pas quelque chose qui ne serait pas le mot de personne) » (Bakhtine 1978, 331)

Dans ses versions les plus radicales (Kristeva 1969, Derrida 1979), la théorie de l'intertextualité renonce à donner à cette circulation entre les œuvres un point d'origine ou un point d'aboutissement ; dans ses versions plus réduites (Genette 1982), elle étudie les multiples figures de la transtextualité, de la citation à l'allusion, de l'analogie à la coréférence.

3213. Un texte comme interprétant d'un autre, la médiation sémiotique

L'établissement intentionnel, arbitraire ou inconscient de relations d'identité/différence d'un discours à l'autre est constitutive de ce qu'on appelle la compréhension : comprendre un discours, c'est le ramener au connu, et par exemple être capable soit de le reformuler, soit de le rapprocher de reformulations disponibles. La reformulation est l'activité inséparablement cognitive et sémiotique de tissage de liens entre les discours à comprendre et les discours que le sujet maîtrise. Ce principe général, appliqué au travail en littérature, voudrait qu'un même processus de tissage se fasse d'un texte à l'autre, des textes connus aux textes inconnus, des textes faciles aux textes difficiles, des œuvres complexes aux œuvres plus élémentaires, des lectures de l'enfance aux lectures de l'adulte. On peut alors

considérer que les textes connus servent de truchement pour l'accès à d'autres textes, que les textes nouveaux ne peuvent être lus que par la *médiation sémiotique* des textes connus.

Le principe d'une intertextualité généralisée invite à considérer que c'est justement par ces opérations de confrontations que les œuvres sont assimilées, et non directement par une opération de déchiffrage qui ferait appel à un code commun. La complexité sémiotique de l'œuvre n'est pas directement accessible, elle se lit dans l'indirection :

« Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une *autre* culture (et elle ne se livre pas dans toute sa plénitude car d'autres cultures viendront qui verront et comprendront davantage encore). Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément » (Bakhtine 1978, 348)

Peut-on alors postuler que certaines œuvres fonctionnent par rapport à d'autres exactement comme des discours de commentaire, voire comme des outils d'analyse parfois plus opératoires que les démarches techniques habituelles ?

Un objet de recherche : le groupement de texte, le réseau de lectures, le corpus

Pour l'enseignant, se joue ici une de ses compétences, en réponse à la question *par quoi commencer ?* Il est, avant d'être un commentateur, l'organisateur de dispositifs qui permettent aux élèves d'établir des relations. Il est à la recherche de *textes médiateurs*, qui vont stimuler ces mises en relations, ou même jouer un rôle heuristique, explicatif, problématisant. Plus encore, il considère que les œuvres gagnent à être présentées non isolément, mais au sein de lectures en réseaux.

Dans l'enseignement primaire, la lecture en réseau est un dispositif qui est désormais bien connu (Devanne 1993, 1996 ; Tauveron 2001). Au lycée, c'est la notion de *groupement de textes* qui est supposée rassembler des corpus où les textes vont se confronter, s'opposer, se répondre, s'éclairer mutuellement. La constitution de ces groupements est un problème de théorie littéraire comme il est un problème de pratique pédagogique.

- Sur quelle base constituer ces réseaux a priori, pour qu'ils ne se ramènent pas à un simple regroupement thématique ou générique vague, mais qu'ils permettent de construire un savoir littéraire identifiable, à partir d'un choix réfléchi d'œuvres qu'on lira ensemble, l'une avec l'autre, l'une contre l'autre, l'une par le truchement des autres ?
- Comment réagissent les élèves aux mises en relation qui leur sont proposées au sein de ce réseaux ? quels sont les objets qui les arrêtent ?
- Autour d'une œuvre donnée, quelles sont les mises en relation qu'ils établissent spontanément ?

Marlène Lebrun a proposé de donner une plus grande place à ce qu'elle appelle « le geste anthologique » : c'est ici une démarche inverse, par laquelle les élèves sont invités à créer un réseau autour d'une œuvre, explicitant par ce choix les éléments de la notion à construire (Lebrun Marlène 1999)

Plus généralement, la question qui est posée n'est autre que la possibilité de diriger la construction d'une *culture*, définie de manière qualitative et quantitative par la capacité à établir des relations entre des œuvres, et d'équilibrer, dans la répartition du temps scolaire, le travail précis sur des œuvres ou sur des extraits et la mise à disposition d'une grande quantité de matériaux.

« Revaloriser le concept d'environnement scriptural, chez nous en partie discrédité par le sens passif qu'il a parfois revêtu (sous le nom de 'bain d'écrit') » (Grossman 1999, 157)

322. La médiation par d'autres systèmes de signes (pour mémoire)

L'hypothèse que la mise en relation serait une forme élémentaire du travail de commentaire et d'initiation aux compétences culturelles peut sans doute être étendue avec profit aux autres systèmes de signes. De nombreuses études portent sur les « énoncés pluricodiques » dans le matériel didactique (Masselot-Girard 1977, *Repères* 68, *Repères* n. s. 7, Masselot-Girard et al. 1999), par exemple les difficultés de lecture des manuels scientifiques ou des ouvrages de vulgarisation (Jacobi 1987). Ce sont des études qui relèvent à la fois de la description des objets sémiotiquement hétérogènes, et de l'interrogation sur les interactions entre systèmes sémiotiques dans les processus de compréhension (Denis 1988, Duval). Le problème que nous posons ici est plus étroitement lié à la médiation : en quoi l'introduction dans le réseau de lectures d'un signe iconique est de nature à favoriser le commentaire.

Inversement, certaines des tâches proposées aux élèves sont des transpositions sémiotiques : dessin, schématisation, scénarisation, dramatisation... Quels travaux sur les effets de telles opérations ?

Massol Jean-François (2001) : *La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant*. Vézin (1986) : *Schématisation et acquisition des connaissances*. (1988) : *Illustration, schématisation et activité interprétative*. Darras (1996) : *Au commencement était l'image : du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Voir les travaux engagés par F. Demougin et son équipe Nîmoise.

33. Organiser la médiation par la communauté

331. Mettre en musique la partition herméneutique

L'influence des conceptions herméneutiques en didactique de la lecture peut se mesurer à la prolifération de notions qui semblent toutes, à des degrés divers, y renvoyer :

- la *lecture comme pratique dialogique* (Burgos 1991),
- la *socialisation des stratégies interprétatives* (Vandendorpe 2001),
- la *communauté interprétative* (Fish 1980, Lebrun 1993),
- les *cercles de lecture* (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine 2001),
- le *débat interprétatif* (Tauveron 2002, Nonnon 1995)
- la *coopération interprétative* (Vanhulle & Schillings 1999).

« Il nous a semblé que l'expérience esthétique des textes ne pouvait se vivre qu'en optant pour des formules pédagogiques transactionnelles où les élèves étaient considérés comme en état de recherche, en position d'interprétation, les réactions les plus intéressantes pouvant surgir du choc de leurs idées avec celles de l'enseignant ou leur pairs » (Lebrun 1996b : 348)

Très officiellement, les enseignants sont enjoins de constituer la classe en collectivité herméneutique au sein de laquelle le sens devrait être progressivement construit par les contributions et les débats des lecteurs. Le redéploiement du paradigme herméneutique est ainsi parallèle au développement d'un autre vaste paradigme en sciences humaines : le socio-constructivisme. C'est ici une convergence entre deux cadres de référence :

- du côté de la théorie de la littérature, la tradition herméneutique (Ricœur 1969 : *Le conflit des interprétations*), et les théories de la réception, en particulier Jauss (1978, 1988 : *Pour une herméneutique littéraire*) (voir supra section 23).
- du côté des théories de l'apprentissage, celles qui donnent aux interactions verbales et plus largement à l'élaboration sémiotique un rôle central dans les apprentissages (Nonnon 1990, Bautier & Bucheton 1996, Bernié 1998, Chabanne & Bucheton

2002, Garcia-Deban, Grandaty & Plane 2002, Nonnon (2004)...), dans le prolongement du courant socioconstructiviste (Wallon 1942, Vygotsky 1934, Brossard & Fijalkow 1998, Clot 1999, Deleau 1999, Perret-Clermont 1979, Bronckart 1996...). L'histoire de la lecture dans nos sociétés comme l'histoire de son acquisition par un sujet nous apprenent que la lecture n'est pas une activité solitaire ; elle le devient dans la phylogénèse (histoire de la lecture qui est collective et orale avant d'être solitaire et silencieuse) et dans l'ontogénèse (comment l'enfant devient lecteur à partir d'une position où il est uniquement spectateur d'une lecture). Pour transposer la formule célèbre de Vygotsky, la lecture n'est pas une pratique individuelle et intérieure qui cherche peu à peu à être partagée, mais nous intériorisons une lecture qui est d'abord collective.

332. Pouvoir observer les élèves : quels indicateurs de l'activité interprétative ? Un programme de recherche en cours

Si le cadre théorique est installé, les perspectives de recherche restent ouvertes, en particulier dans une dimension descriptive (comment ça se passe effectivement ?) et praxéologique (comment l'enseignant doit intervenir efficacement ?), en particulier si l'on se place dans le cadre d'une formation d'enseignants. Si le principe du débat interprétatif séduit, comment peut-on le distinguer d'une aimable discussion à bâtons rompus sollicitant à tour de rôle l'avis de chacun ? Comment dégager à partir des contradictions et des jugements subjectifs légitimes un consensus, ou même un savoir ?

« Nous avons préféré écouter ce que les enfants en train de lire peuvent nous apprendre de leur lecture du littéraire "enseigner le littéraire, c'est enseigner à interpréter" » (Sève 1996).

Voir aussi Sève 2002 : *Comment les élèves se prescrivent eux-mêmes des tâches en lecture ?* : « les élèves reconnaissent, identifient et nomment certains gestes fondamentaux de la lecture » .

Cette problématique est celle des journées d'étude que nous organisons en avril 2006 : dans les situations d'enseignement, il faut bien prendre en compte un Lecteur *empirique*, dans l'événement concret de la rencontre avec l'œuvre ; qui plus est, un lecteur qui *apprend*. On est ainsi amené à s'intéresser de plus près à l'activité « réelle » du lecteur aux prises avec l'œuvre, dans le cadre concret de la classe. Nous proposons de reprendre plus explicitement ce chantier, déjà ouvert par certaines contributions lors des rencontres précédentes, en invitant les chercheurs en didactique de la littérature à échanger autour de quelques questions :

- Que sait-on exactement de ce qui se passe lorsqu'on demande aux élèves, par exemple, de *lire à haute voix, reformuler, commenter, analyser...* lorsqu'ils sont en maternelle, en primaire, au collège, au lycée, à l'université ? Peut-on spécifier la dimension *littéraire* de cette activité ? En quoi et dans quel cas la lecture d'un texte devient-elle rencontre avec une œuvre ? Comment peut-on l'évaluer ?
- S'interroger sur le travail « concret » du lecteur, c'est chercher à observer de près quelles sont les *tâches* qu'on lui confie ; comment il les comprend et les réalise ? Quelles sont les situations qui sont créées ? Des méthodes et des savoirs enseignés, qu'est-ce qui est effectivement réemployé ? Comment les élèves concilient-ils les apports du cours, des documents, des manuels... et la lecture subjective, dans le paradoxe qu'organise une lecture qui doit être à la fois personnelle et construite dans le cadre socialisé de la classe ? Peut-on prendre en compte didactiquement la part de *singularité* de l'activité de lecture (notamment les silences...) ?
- Quels sont ce que certains appellent les « gestes professionnels » de l'enseignant de littérature, et en particulier, dans le vif de la classe, ses interventions pour lancer, guider, faire aboutir le travail de la lecture et son commentaire ? *L'étayage de la lecture*

littéraire, défini comme le travail patient, précis et exigeant de stimulation et de guidage « en temps réel » de l'activité interprétative, est une compétence professionnelle. Peut-elle être identifiée ? Peut-elle devenir objet de formation ?

- Quel sens voulons-nous donner à la notion de *culture littéraire*, et comment voyons-nous son articulation avec l'activité du lecteur ? Quelle part peut jouer le choix de telle ou telle *œuvre* dans ces apprentissages ? Comment prendre en compte le rapport à l'œuvre de l'élève ? Quelles peuvent être les formes *d'initiation* aux pratiques culturelles liées à la littérature et ses entours

333. Du côté du maître : étayer l'activité interprétative, un travail de dentelière

Goigoux 2000 : *L'activité du maître, un objet d'étude à construire en didactique du français*.

3331. Définir la notion d'étayage

Le concept d'étayage est proposé par Bruner (1983, 1987) :

« L'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en main" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. (...) Nous soutenons (...) que ce processus (...) peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide ». (Bruner 1983, 263)

Il cherche à désigner ce qui est une co-activité évolutive, au cours de laquelle l'adulte rend peu à peu la main à son élève, par contraste avec le pilotage intégral par l'enseignant, la simple monstration, le tâtonnement individuel. La position de l'enseignant est alors très délicate, si elle ne limite ni à asséner la bonne parole, ni à distribuer les tours de parole. Elle suppose une double capacité d'observation fine et personnalisée des comportements individuels des élèves, et une capacité d'improvisation. Elle suppose surtout une capacité à « sortir du jeu », à préférer solliciter les élèves plutôt que répondre ou faire à leur place, surtout si l'on tient compte de la dynamique de la classe : la lecture collective bouge, celle de chacun aussi, changeant sa propre perspective pas à pas⁶ :

« on peut s'intéresser à la gestuelle du formateur, de l'enseignant. Quels sont les gestes professionnels qui favorisent un climat de lecture ? Quels sont ceux qui permettent une autorisation à se dire dans le processus interprétatif ? » (Jorro 2002, 3)

Un exemple révélateur est par exemple d'observer comment est l'enseignant pratique le questionnement, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La « fiche de lecture » est un pont-aux-ânes en didactique de la littérature, jusqu'à la caricature... (Privat & Vinson 1996). Mais par quoi la remplacer ? Une réflexion sur le questionnement du texte nous ramène au cœur de la théorie herméneutique :

« L'interprétation contient toujours une référence essentielle à la question posée. Comprendre un texte veut dire comprendre cette question » (Gadamer 1960)

Si je n'ai à poser qu'une question pour lancer le travail interprétatif sur un texte donné, quelle peut-elle être ? De ce point de vue, la nature des **consignes** et des dispositifs de travail effectivement organisés devient une question tout à fait centrale pour les recherches à venir.

⁶ Ce programme de recherche est celui d'une partie des chercheurs réunis dans une équipe animée par D. Bucheton : Erté 40 intitulé « *Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs* ».

3332. Une tâche à reconsidérer : la reformulation, introduction au *contretexte appropriatif*

On peut s'attarder ici à une forme d'activité pour l'élève ou pour le maître qui participe de l'étayage. Il s'agit d'une activité pourtant suspecte pour la tradition de l'analyse littéraire contemporaine, la paraphrase :

« Les représentants du New Criticism doutent qu'il soit possible d'expliquer le texte littéraire en termes rationnels et craignent que la paraphrase détruise 'la structure essentielle' de l'œuvre d'art » (Brooks, 1947, 168).

Pourtant la reformulation a un statut important en analyse de discours et en linguistique (Fuchs 1982, 1983). On peut aussi évoquer la notion de reprise-transformation, empruntée à François (1990, 1993). En didactique de la littérature, je suis ici dans les traces de B. Daunay, qui après avoir rappelé l'histoire et les motifs de la condamnation de la paraphrase dans l'enseignement (2002a), a proposé de montrer son importance comme truchement dans l'accès aux textes en la redéfinissant (2002b).

La reformulation appropriative et non paresseuse

La reformulation peut avoir une fonction « appropriative » si on la conçoit dans sa fonction cognitivo-langagière de *médiation* entre le discours de l'auteur, au départ largement étranger au lecteur, et le discours du lecteur.

« Il est possible d'interpréter un texte, sans avoir préalablement élucidé son sens. La lecture est alors tirée du côté du langage : lire, c'est ajouter du langage à du langage, jouer de l'analogie et de la paraphrase, associer des mots aux mots du texte, mais aussi des sons par la lecture publique à haute voix, par le ressassement de la formule, ou l'écoute apaisée, mais encore ajouter des textes au texte, par la libre association, par des choix personnels assumés. C'est donc dans des pratiques langagières que peut se construire la didactique de la littérature en donnant corps à l'attitude interprétative » (Demougin 2001, 84)

L'appropriation du texte commence par la répétition, la récitation : besoin de mâcher et remâcher le texte, de le dire mais aussi de le redire en d'autres mots, non plus seulement pour le comprendre platement, pour s'assurer d'une intention de l'auteur, mais plutôt pour laisser se développer les impressions de lecture, pour le ressentir, se le faire sien, de produire une sorte de *contretexte* (voir la section 44).

« l'identification est une manière de réécriture » (Mijolla-Mellor 2004)

La reformulation appropriative est un processus plus complexe que la seule « traduction » de l'œuvre, c'est en réalité une circulation entre 1) les reformulations propres au lecteur, 2) les reformulations proposées par d'autres lecteurs de la communauté, 3) enfin, la langue du texte dans son irréductibilité. Lire c'est établir ces liens, toujours dynamiques et contestables, ce que les observations d'échanges autour des textes montrent à loisir :

« Si une forme plus récente d'explication scolaire [...] montre une prévention contre tout ce qui peut passer pour une forme de reformulation du texte littéraire [...] peut-on douter que la reformulation ne soit un moyen utilisé en classe pour aider les élèves à la compréhension ? [...] Il est difficile au demeurant, même si l'aveu est rare, de supposer que parler de textes avec des élèves dans une classe n'engage pas une pratique au moins minimale de la reformulation. Le volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause [...] c'est souvent dans l'intention de 'dévoiler les strates plus profondes de la signification' que la reformulation a sa légitimité dans une classe » (Daunay 2004, 31)

Certaines pratiques scolaires ne sont pas autre chose que des reformulations appropriatives institutionnalisées : c'est le cas de l'écriture d'invention, pour une part (voir *Enjeux* 57, dont Petitjean 2003, Brillant-Rannou 2003). Voir section 443.

La reformulation par le maître

Comme le signale Daunay supra (2004, 31), la reformulation paraphrastique est aussi présente dans le discours du maître et constitue un objet de recherche intéressant, dans la perspective d'une étude de l'étayage interprétatif. Reformulation au moins double,

puisqu'elle consiste d'une part à reformuler le texte de l'œuvre, mais aussi à reformuler le discours des élèves eux-mêmes.

« Il est alors nécessaire d'interroger finement, théoriquement, sans préjugé, l'activité de paraphrase si centrale dans l'activité textuelle sur les textes et si massivement présente dans les catégories du jugement professoral » (Nonnon 1998, 165)

La reformulation de l'œuvre elle-même peut avoir une fonction d'aide *didactique*, en ce qu'elle vise à adapter le texte aux capacités supposées de l'auditoire ; ainsi un discours incident vient s'intercaler au texte à dire, constituant ainsi une sorte de commentaire « intégré » à la lecture : par exemple, les paraphrases lexicales à propos d'un mot difficile, le dépliement de structures phrastiques ou narratives complexes, etc. ; l'explicitation des implicites, des références culturelles, etc. On pourrait appeler cela la *reformulation philologique*, quand elle cherche s'assurer de la maîtrise préalable de toutes les informations partagées nécessaires à la compréhension⁷ du texte.

Ainsi nous revenons à la présentation matérielle du texte comme événement décisif dans la séance de littérature. Le texte de l'auteur est rarement présentée de manière « pure » ; il est en réalité entretissé de discours multiples qui l'encadrent, le pénètrent ou même se substituent à lui. Au texte-à-lire du « diseur » s'ajoutent donc de multiples paroles qui constituent autant de *discours médiateurs* qui vont venir prendre le relais du texte, en assurer l'appropriation.

34. Conclusion : plaider pour une didactique « ultralight »

La mode est aux produit allégés. Céderai-je à ce « courant marketing » en promouvant le « concept » de « didactique ultralight » ?

La didactique, issue des disciplines, est fortement orientée, depuis son origine, par des valeurs positivistes et rationalistes. Elle conçoit la compétence professionnelle un peu à la manière des sciences de l'ingénieur. Pour ma part j'aimerais ramener la didactique de la littérature dans le cadre de travail où il me semble que se situe son propre objet : si la littérature est un art, la didactique de la littérature peut-elle autre chose au mieux qu'un art modeste, un art de faire, un artisanat ? Je convoquerai ici un des promoteurs de la didactique institutionnelle, accusé par ses adversaires de ce penchant scientifique, et qui cherche à s'en défendre, appelant à « l'insoutenable légèreté de la pédagogie » :

« Je crois qu'il faut faire aussi son deuil d'une pédagogie qui serait fondée 'en vérité', dans laquelle il existerait la possibilité de prescriptions qui permettraient, à partir de la combinatoire de sciences fondatrices, de déduire à chaque instant ce que l'on doit faire vis-à-vis de chaque élève » (Meirieu 1995, 125 et 126)

Mais qui dit artisanat dit aussi techniques et coup de main. Le bricoleur n'est pas sans outils ni sans habiletés. À côté d'une didactique « lourde » (comme il existe une industrie lourde ou une artillerie lourde...), j'ai plaisir à rêver d'une didactique « légère », et j'aimerais, comme Raymond Queneau qui commit en alexandrins une *Petite Cosmogonie Portative*, qu'un didacticien laisse à la postérité une « petite pédagogie portative ». Osera-t-on faire l'éloge du minimalisme en didactique ?

Il me semble que ce souci est aussi celui de didacticiens qui regrettent les détournements et les scléroses d'une didactique victime de surcharge pondérale :

« En feuilletant des manuels récents destinés au collège et au lycée, en lisant des comptes rendus de séquences ou en assistant à des cours de professeurs stagiaires -- quelles que soient les qualités des uns et des autres -- j'ai de plus en plus souvent l'impression d'être confronté à des activités qui ne sont certes pas sans

⁷ On définira la compréhension comme réponse à une question du type : « que veut dire telle expression de ce texte 'hors contexte' ? ».

rapport avec la littérature mais dont le sens et la finalité littéraires semblent se perdre derrière un rituel didactique bien huilé (projet, séquences, séances, objectifs, etc.), une exhibition d'objets d'enseignement soigneusement étiquetés (point de vue, récit autobiographique, discours descriptif, registre comique, etc.) et une machinerie pédagogique sans surprise (questionnement, évaluation, prolongements, activités orales, exercices d'écriture, etc.) » (Langlade 2001c, 53)

Comment alléger la didactique ? Voilà une belle question de recherche, qui vaut pour les fabricants de yaourt comme pour nous. Les débats du colloque d'Aix-en-Provence (oct. 2005) viennent tout juste d'en montrer la nécessité et les paradoxes, à propos de l'équilibre délicat entre le privé et le scolaire dans le parcours qui façonne l'identité d'un amateur de littérature :

« Jusqu'où est-il possible de 'déscolariser' le rapport à la lecture sans manquer le rapport méthodique aux textes, mais en se gardant aussi de scolariser la lecture privée? » (Petitjean 2001, 59)

Jean Verrier cite Dumayet, commentant ses propres émissions où il invitait des gens ordinaires à parler de leurs lectures d'œuvres classiques. Il me semble que c'est une philosophie à méditer :

« J'avoue que chaque fois que j'ai pu *provoquer le silence* de quelqu'un, je l'ai fait parce que je ne crois pas que la parole soit forcément la forme d'expression la plus intéressante (...). On a l'impression de voir se faire la pensée comme on voit se faire le café » (P. Dumayet, interview par S. Daney dans les *Cahiers du cinéma*, cité par Verrier 2004, 133)

Une paradoxale didactique du silence, de l'écoute, de l'attention, mais aussi ce passage d'un seuil :

« paradoxe de la lecture au carrefour de l'intimité et de la socialisation. Paradoxe de la tâche du maître de lecture qui doit savoir conduire l'apprenti lecteur au seuil de lui-même et s'arrêter là » (Verrier 2004 : 133)

4. Réinsérer la didactique de la littérature dans le champ commun aux disciplines de l'art et de la culture

40. Un domaine épistémologique à (ré)inventer

401. Interdisciplinarité en didactique du français et ailleurs : un rapide état des lieux

4011. Inter-, trans-, multi-, pluri-disciplinarité(s) : cadres théoriques

La problématique de l'interdisciplinarité est aujourd'hui une zone active de recherches appliquées ou spéculatives, en particulier en épistémologie (c'est par exemple la perspective d'Edgar Morin tout au long de sa *Méthode* et dans sa *Théorie de la Complexité* (Morin 1990. Voir aussi Fogelman-Soulié 1990). Le terme d'interdisciplinarité est ici choisi dans un sens générique, recouvrant de multiples problématiques que peuvent illustrer le jeu des préfixes : la **multi-** ou la **pluridisciplinarité** peut être réduite à la coexistence circonstancielle de différents domaines scientifiques (comme dans une expédition scientifique où les chercheurs ne partagent, finalement, que la logistique – ou dans une université qui regroupe plusieurs facultés). L'**interdisciplinarité** suppose un degré de plus dans la co-opération, elle postule la nécessité de recherches communes sur des objets communs, la nécessité des partages de méthodes et de concepts. Enfin, la **transdisciplinarité** repose sur le postulat que l'on pourrait faire disparaître les frontières épistémologiques, théoriques, empiriques, entre des domaines de recherche ou d'activité que l'histoire scientifique a peu à peu disjoint, parce que certains objets le requièrent.

Pour une revue de la question : Maingain, Dufour, Fourez 2002 : *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* ; Rege Colet 2002 : *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*.

Si l'interdisciplinarité est une passionnante question d'épistémologie, depuis les conceptions encyclopédiques du savoir que pouvaient représenter un Pic de la Mirandole à l'époque humaniste, ou qu'illustre brillamment le projet de l'Encyclopédie des philosophes du XVIII^e siècle, elle est aussi depuis peu un principe en politique de la recherche comme elle est une condition du développement des sciences contemporaines. On peut en juger par les incitations officielles aux coopérations interdisciplinaires non-conventionnelles, qui poussent à la constitution d'équipes étendues et hétérogènes : les exemples sont nombreux dans le domaine de la biologie, de la recherche spatiale, de l'écologie des systèmes, des sciences cognitives, etc.

Dans les sciences humaines, les convergences interdisciplinaires, imposées ou souhaitées, alternent avec les ruptures épistémologiques qui marquent l'émergence de disciplines nouvelles. Certains concepts ou objets ont cristallisé des regroupements de domaines : jadis, les notions de structure, de grammaire, la cybernétique... ; naguère, le constructivisme, l'intelligence artificielle... ; aujourd'hui, la violence, l'ergonomie du travail, le sociocognitivism... Tout cela se marque par la circulation transdisciplinaire de concepts, de modèles : la terminologie, les titres des publications sont des indicateurs de telles tendances.

L'institution scolaire elle-même voit se développer des tentatives de décloisonnement disciplinaire qui correspondent, pour les concepteurs des programmes, à cette logique plus générale de décloisonnement épistémologique, non sans rencontrer de grandes résistances. Voir par exemple l'institution de projets interdisciplinaires au collège (Parcours Personnalisés) ou au lycée (Travaux Personnels Encadrés) – quand les revirements politiques ne les sacrifient pas...

Les sciences de l'éducation, de la formation et de l'enseignement n'échappent pas à ces mouvements contraires : des réseaux de chercheurs comme le REF en sciences de l'éducation tentent de créer des convergences, de capitaliser des travaux, de définir des axes de coopération, à l'instar de multiples programmes applicatifs, comme le réseau RESEIDA, d'organismes institutionnels, comme le Comité de Lutte contre l'Illettrisme, l'Observatoire National de la Lecture (1996, 1998), etc.

4012. Convergences interdidactiques : un pôle très actif du côté des sciences « dures »

Les didactiques en sont une belle illustration : elles voient le jour initialement par une double rupture, avec leur champ disciplinaire de référence, d'une part, avec la pédagogie générale, d'autre part. Leurs premiers pas sont donc marqués par l'affirmation de différences. Rapidement, on voit se reconstituer des convergences et des coopérations, par exemple dans le développement de domaines comme la didactique comparée,

Joannert 1991 : *Les didactiques*. Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy 2002 : *Vers une didactique comparée*.
Venturini, Amade-Escot & Terrisse 2002 : *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Arsac,
Gréa, Grenier & Tiberghien 1995 : *Différents types de savoir et leur articulation..*

voire des propositions pour une didactique générale :

Raisky & Caillot (1996) : *Le didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*.

Mais avant ces grandes synthèses, les disciplines collaborent autour de problèmes d'épistémologie et d'enseignement en fonction de leurs affinités naturelles. Les collaborations sont anciennes entre la didactique des mathématiques et celle des sciences physiques (Astolfi & Develay 1989, Joshua & Dupin 1993), ou entre mathématiques et technologie (équipe de J.Colomb à l'INRP).

4013. La didactique du français en position centrale

Dans l'institution scolaire, la discipline « français » est en position centrale dans les perspectives interdisciplinaires. Les travaux interdidactiques sont nombreux, c'est une tradition ancienne à l'INRP :

Français et « activités d'éveil » : Ducancel, Pechevy & Yziquel 1980, Ducancel 1980 (Repères 58 : Interdisciplinarité Français-Eveil scientifique).

Français et mathématiques : Ducrot 1973, Ducancel 1989, Vergnaud 1986, Boyer 1983b, 1985

Français et sciences de la vie et de la terre : Jaubert & Rebière 1998, Szterenbarg & Vérin 1997

Français et technologie : Colomb & Martinand 2000.

Dans les publications, des numéros spéciaux alternent dans les revues de l'INRP *Aster* (n° 4 « Communiquer les sciences », 1987, n° 6 « Les élèves et l'écriture en sciences », 1988) et *Repères* (n° 12 « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques »). Voir en Belgique les *Cahiers du SeGEC* (n° 2, mai 1995 : « Ecrire pour apprendre : en écrivant pour apprendre les élèves apprennent à écrire », 1998 : « Ecrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences »). Voir les numéros du *Français aujourd'hui* : 145 « Pratiques interdisciplinaires », 74 « Le Français au carrefour des disciplines », etc.

Le projet national *La Main à la pâte* de développement de l'enseignement scientifique donne une part importante à une réflexion sur la dimension langagière des activités scientifiques (Charpak et al. 1996).

Pour une revue : Garcia-Debanc 1990 : *Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences, spécificité*.

Les recherches les plus récentes dépassent les réflexions sur les acquisitions parallèles entre langue et sciences, dans une perspective pluri-disciplinaire, pour se focaliser sur le rôle de médiation sémiotique de la langue naturelle dans le processus de conceptualisation.

Astolfi 1986. Chabanne et Bucheton 2002. Voir les actes du colloque de Bordeaux « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » : Bernié, Jaubert & Rebière 2003.

Le risque est de cantonner l'apport du français comme discipline à une fonction ancillaire (le français s'occupant de l'orthographe et le lexique, les disciplines des « contenus »). Pendant un temps, c'est la théorie des typologies textuelles qui intéressait les enseignants de sciences.

Typologie des discours non-fictionnels : *Pratiques* 48 « Les écrits non-fictionnels ». Discours explicatif : *Pratiques* 72. Texte informatif : Combettes & Tomassonne 1988. Résumé : *Pratiques* 48, *Pratiques* 51, Garcia-Debanc 1988, Ducancel 1991, Charolles & Petitjean 1992, Bernié 1994, 1996, etc. Définition : Evrard et al. 1995. Voir François 1983.

Actuellement, l'apport de la didactique du français soutient la critique qui est faite de l'instrumentalité du langage, par les concepts de *pratique langagière* (Bautier) et de *communauté discursive* (Brossard, Bernié), ou de *genre*. La théorie des *genres* importée de la conception de Bakhtine vient rendre à la théorie des types de discours son ancrage socio-historique, pragmatique et épistémologique :

« Le consensus apparent autour du rôle des activités langagières dans la construction des savoirs, et plus généralement autour du concept (?) largement diffusé et accepté comme une évidence, de 'français transdisciplinaire', recouvre donc un ensemble de malentendus qui reposent sur des représentations que les partenaires se font de l'activité langagière, incompatibles entre elles. [...] Il faudra mettre à plat les conceptions des uns et des autres et peut-être interroger de manière plus sérieuse qu'on ne le fait habituellement, le préfixe TRANS qui gouverne la transversalité (des compétences), les transferts (des savoir-faire) et la transdisciplinarité (du français) » (Jaubert & Rebière 1999, 22)

4014. Le français comme discipline elle-même hétérogène

Le champ disciplinaire du Français, vu de plus près, révèle en réalité une grande hétérogénéité théorique et épistémologique. Plusieurs coupures sont ainsi observables :

- l'une d'elles est ancienne, entre Lettres Classiques et Lettres modernes ;
- une autre coupure s'observe entre le domaine d'influence des sciences du langage et celui des sciences de la littérature. Tantôt la première prend le dessus sur la seconde, tantôt la seconde cherche à intégrer les apports de la première. On peut dire que dans le domaine de la didactique, la prééminence des chercheurs issus des sciences du langage est actuellement contrebalancée par ceux qui cherchent à rééquilibrer la relation, en défendant la spécificité d'objets et de méthodes qui relèveraient plus de sciences de la culture, et pour quoi pas de « sciences de l'art ».

4015. Un exemple de concurrence entre disciplines : littérature et philosophie

Un domaine en fort développement récent

Un autre champ de partage et de tensions est constitué aux frontières entre philosophie et littérature. Là encore, les relations sont anciennes dans l'histoire des théories et de leurs enseignements. La place heuristique du mythe, et la fonction sémiotique de l'apologue ont une histoire respectable en philosophie.

« L'autre de la littérature, le champ qu'elle côtoie, avec lequel elle est en interaction partielle, et dont elle finit par se séparer, ce n'est pas la science, c'est la philosophie » (Lecerclé dans Lecerclé & Shusterman 2002, 182)

Cette histoire commune trouve un prolongement dans le développement de pratiques pédagogiques qui mettent en commun des genres scolaires (le débat « interprétatif ») et qui s'appuient sur les mêmes textes, et cela avec des élèves jeunes voir très jeunes.

Voir les publications de l'équipe de Tozzi 2002. Tozzi & Bussienne 2004. Daniel 1992 : *La Philosophie et les enfants*.

C'est ainsi que la tradition philosophique ancienne du dialogue maïeutique retrouve les développements des théories socioconstructivistes, qui donnent aux interactions langagières un rôle majeur dans le développement de la pensée. La littérature de jeunesse, dans ses formes récentes, privilégie parfois ouvertement ou implicitement les contenus philosophiques, retrouvant aussi le vieux genre de l'apologue ou du conte philosophique, pour un public de plus en plus jeune : de véritables best-sellers philosophiques sont apparus : par exemple, les albums de Dedieu (*Yakouba, Feng*), ou ceux de Rascal (*L'arbre aux jouets, Eva, Le Voyage d'Oregon...*). Il existe même des collections spécialisées dans le genre.

Il est vrai que symétriquement, l'enseignement de la littérature redécouvre la fonction axiologique et praxéologique du littéraire, occultée un moment à la fois par les modèles de l'analyse formelle et par le refus de reconduire la fonction (explicitement programmée par le pouvoir politique sous la III^e République) de « dressage idéologique » assignée à la littérature scolaire. Il est vrai que cette dernière dimension est problématisée par la place assignée à la confrontation des opinions.

Voir *Le Français aujourd'hui* 145, avril 2004 : *Le Littéraire et le social : Visées critiques et place de l'affect*. Sur la fonction idéologique du texte littéraire, voir Chabanne 1999 : *La formation du citoyen dans la classe de français : l'imaginaire des valeurs*.

Les didactiques de la philosophie et de la littérature à l'école primaire partagent une conception commune de l'oral comme outil de la construction conjointe des sujets et de leurs connaissances, comme le montrent les collaborations actives autour du débat interprétatif :

Le débat interprétatif ; débat littéraire, débat philo, sous la dir. de Y. Soulé, sous presse.

Faut-il fusionner ? Des différences à défendre cependant

Au-delà de principes partagés, le travail de recherche amène à clarifier des différences, qui émergent des spécificités épistémologiques :

« On peut certes, utiliser les oeuvres littéraires comme 'prétextes' pour découvrir la richesse des possibilités de la langue, par exemple, ou pour débattre de quelques grandes questions psychologiques et morales, en saisissant, le cas échéant, l'opportunité de faire éprouver la relativité personnelle et culturelle de la réception et des interprétations. Mais, si l'on veut élaborer une véritable didactique de la littérature, c'est d'abord à ce singulier qu'il faut rendre sens » (Legros 1995, 44)

Les travaux en cours permettront de mieux repérer les conséquences pratiques de telles différences de fond : sans doute, on repèrera d'abord un statut différent du texte : si le discours philosophique s'en dégage, le discours littéraire y revient, signalant d'autres objets de savoir en jeu :

"Le débat attendu (par moi en tout cas) n'est pas ou d'abord ou seulement un débat (philosophique, éthique, sociologique.) sur la thématique du texte mais un débat sur les lacunes, les zones d'opacité ou de prolifération du texte, sur les manières de lire, un débat aussi sur le matériau et les techniques littéraires qui sollicitent le jugement esthétique » (Touveron 2004a, 149)

Ce sont ces objets de savoir qui identifient des finalités différentes, une *praxis* différente : la philosophie poursuit un projet de réduction épistémologique, réduction du symbolique au conceptuel, du subjectif à l'objectif, de la métaphore au concept, de l'obliquité à l'explicite, etc. Nous reviendrons sur cette opposition entre singularité et généralité, où se joue peut-être la définition du champ de la littérature et des arts :

« le texte philosophique fonctionne comme le jugement déterminant chez Kant : il part du général, du concept, pour y subsumer le particulier. Le texte littéraire fait le schéma inverse, et fonctionne sur le mode du jugement réfléchissant. Il crée des singularités : il fabrique un monde fictif en le meublant » (Lecerclé dans Lecerclé & Shusterman 2002, 51-52)

402. Les indices d'une communauté d'intérêt entre la littérature et les « arts » : circulations de l'une aux autres

Une tension permanente parcourt le champ des « sciences » du littéraire. Par toute une part de leurs ambitions, elles participent des sciences humaines, voire des sciences « dures », auxquelles elles empruntent méthodes et concepts. Mais par ailleurs, elles relèvent d'un autre espace épistémologique, qui est celui des recherches sur les *pratiques artistiques* : histoire et philosophie de l'art, esthétique générale et esthétiques particulières. Les « sciences de l'art », pour reprendre la formule de Gaillot (1997, 75), en donnant au mot « sciences » des guillemets de précaution, car ils se peut justement que les « sciences » de la littérature et de l'art n'aient pas à se définir par rapport aux sciences mathématiques, physiques ou biologiques.

Certains problèmes nous invitent à supposer une communauté d'intérêt entre la littérature et les arts : du côté de l'œuvre, par exemple, l'énigme de cette singularité radicale des signes que l'on s'efforce d'atteindre avec la notion de *littérarité*, qui renvoie à celle de « beauté » ou de spécificité de l'objet d'art. Du côté de l'auteur, l'énigme de la *création*, les mêmes mythes de l'inspiration combattus par les mêmes regards critiques de la sociologie de la production (Bourdieu 1998, Genette 1994). Du côté du récepteur, l'énigme de l'*expérience esthétique*, de cette réception à la fois socialement surdéterminée, et pour autant personnelle et singulière. Enfin, du côté des *contenus et des enjeux esthétiques*, l'énigme des référents ou des signifiés de l'œuvre, et finalement de sa fonction anthropologique : pourquoi les hommes se racontent-ils des histoires, écrivent-ils des poèmes, jouent-ils des pièces de théâtre, dessinent, sculptent et dansent ? Qu'est-ce, au fond, que les œuvres de littérature mettent en jeu, mettent en signes ?

En perspective, c'est un pôle commun au domaine des disciplines artistiques qu'il faut ici défendre et illustrer, comme se dessinent naturellement des regroupements didactiques : pôle des sciences de la matière et de la vie (physique, biologie, technologie, mathématiques) pôle des sciences humaines (histoire, géographie, philosophie, économie, linguistique). Un tel choix présuppose – point de départ à discuter – la valeur anthropologique des pratiques artistiques, que les programmes scolaires affirment en faisant une place aux enseignements artistiques.

On se propose ici d'esquisser quelques questions, alors même que je ne suis pas sûr qu'elles n'aient pas déjà été posées et développées dans des travaux que j'ignore. Il me semble que l'enjeu est important, et commun aux enseignements artistiques dont on sait qu'ils sont en permanence menacés d'être marginalisés et déconsidérés comme d'agréables inutilités, face aux disciplines « utiles ». La littérature est elle aussi menacée par les mêmes visées rationalisantes et économiques, et la question « à quoi sert la littérature ? », à laquelle il est si difficile de répondre par des arguments utilitaires immédiats, est aussi celle qui est adressée aux enseignements artistiques : « à quoi sert l'art, dans la société et dans l'école ? » Comme s'est constitué naturellement un pôle épistémologique et didactique commun aux « sciences dures », d'une part, aux sciences humaines d'autre part, il est sans doute utile de faire le point sur un pôle de réflexion commun aux « sciences de l'art ».

4031. Une problématique commune : articuler pratique, culture et langage

Les programmes de l'enseignement artistique dessinent des problèmes d'enseignement-apprentissage communs, autour de deux grands axes : l'éducation culturelle par la pratique

des œuvres, et l'initiation aux pratiques orales et écrites du commentaire : parler de l'œuvre, parler des pratiques, développer et discuter le sens et ses formes. Deux exemples, l'un en Sixième, l'autre au lycée :

Extraits du programme Arts Plastiques, classe de 6^{ème}, B.O. h.s. 10 du 15 oct. 1998 :

« À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références).

S'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports), il sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il mobilise, chez l'élève, perception et action, dans une relation étroite à la réflexion.

S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains.

Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne et du futur citoyen. »

Extraits du Préambule aux programmes des enseignements artistiques des classes de seconde, de première et terminales des séries générales et technologiques, B.O. HS n° 2 du 30 août 2001

« II.1.2 Composante culturelle

La composante culturelle n'est pas moins importante. Elle se fonde essentiellement sur l'approche des œuvres et des mouvements, ainsi que sur des écrits d'artistes, des textes théoriques et des documents techniques. Elle se veut, le plus souvent possible, vivante : directe et sensible dans un premier temps ; réflexive et "savante" ensuite. Elle s'applique au patrimoine comme aux arts contemporains. Elle s'efforce de mettre en évidence les continuités, les transitions, les ruptures, les singularités. Elle offre aux élèves la possibilité d'acquérir connaissances et repères historiques, mais aussi méthodes d'analyse et de synthèse, esprit critique, aptitude à argumenter dans un débat d'idées, à communiquer en utilisant un langage clair, enrichi du vocabulaire spécifique adéquat.

La composante culturelle s'ouvre, en classe terminale, sur l'étude de quelques grandes questions d'esthétique, abordées par ailleurs dans l'enseignement de la philosophie : celles de l'art, du beau et du goût, par exemple. »

Ces textes font écho aux problématiques de la didactique de la littérature, tout comme ils sont le prolongement de questions esthétiques transversales : la notion de « patrimoine », par exemple, et de la nature des « savoirs culturels » proprement dits, s'ils ne sont pas confondus avec les savoirs *sur* les œuvres et leurs contextes : « continuités, transitions, ruptures, singularités » : il s'agit d'histoire de l'art, de ses catégories et de ses méthodes. « Méthodes d'analyse et de synthèse », il s'agit des techniques du commentaire. « vocabulaire spécifique », il s'agit du métalangage technique, qui est à la fois propre aux différents arts, et sans doute, pour une part qui reste à explorer, partagé.

Analyser les pratiques d'enseignement et les conduites d'apprentissage fait par exemple apparaître la grande diversité des *genres* correspondant à autant de *tâches*, qu'un regard trop hâtif rassemble sous une description imprécise : « parler des œuvres », c'est catégoriser (étiqueter), classer, commenter, comparer, décrire, désigner, deviner, énumérer, évoquer, expliquer, illustrer (donner un exemple), imaginer, induire, interpréter, interroger, isoler, nommer, opposer, parcourir, qualifier, raconter, rapprocher, réagir, repérer, resituer, ressentir, se rappeler, trier... Autant de *formes de travail* qui sont aussi des *genres sociaux non normés* – pour la plupart – des interactions autour des œuvres : elles se retrouvent aussi bien dans les approches savantes que dans les pratiques les plus ordinaires. Non langage en périphérie, mais partie intégrante, rendant possible et la création et la réception des œuvres. Dès lors qu'on ne sépare du langage ni le travail de la pensée, ni l'activité corporelle, ni les situations où les uns et les autres constituent l'action humaine comme une totalité, les formes de discours deviennent des formes de la pensée et de l'action.

« Quels sont les liens qui existe entre arts plastiques et écriture ? Voire entre Art et Connaissance ? » (Druart 1996, *Arts plastiques, créativité et écriture à l'école élémentaire*)

Certaines sont plus proprement liées à des visées didactiques, quand il s'agit de demander aux élèves de pousser plus loin leurs verbalisations naturelles, de commenter et de justifier, d'argumenter, de nommer... « faire parler » ou « faire « écrire » les élèves, problèmes communs. Que fait-on avec le langage dans le cours d'enseignement artistique, quels savoirs se construit, quelle expérience prend forme, quels échanges accompagnent la création et son commentaire ? de telles questions intéressent en priorité ceux qui cherchent à définir la manière dont les pratiques sociales autour des arts sont transposées – jusqu'où peuvent-elles l'être – dans la classe.

4032. Quand l'enseignement du français fait appel à des questions de didactique des arts

La relation texte-image dans l'œuvre, illustration, album : pour mémoire

La littérature dite « de jeunesse » impose naturellement une réflexion sur la relation texte-image, qui définit le genre de l'album illustré. On trouve une gradation évidente qui commence avec l'album sans texte jusqu'au roman illustré. L'image paraît secondaire dans l'illustration classique, mais les gravures sont-elles indépendantes dans les Jules Verne illustrés par Hetzel ?

Perrot 1991, Soriano 1975, Clerc 1988. Durand & Bertrand 1975 : *L'image dans le livre pour enfant*. Gourevitch 1994 : *Images d'enfance : quatre siècles d'illustration du livre pour enfants*. Littérature 106, juin 1997 : *Récit et images*. Renonciat 2001 : *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours*.

Les études sont moins nombreuses qui s'intéressent à la réalité des interactions entre image et texte au cours d'un processus de lecture interprétative (revue dans Tauveron 2001, Demougin F. 2004). La relation à l'image apparaît de toute manière plus complexe qu'on ne l'imagine. Ces recherches se situent dans l'axe de la question posée ici : dans quelle mesure les images peuvent jouer un rôle de médiation pour accéder à une œuvre et y servir d'interprétant ?

4033. Du côté de l'institution

On doit signaler aussi que les politiques prennent en main, de manière plus ou moins constante, la circulation entre les disciplines artistiques dans le cadre de vastes politiques de stimulation, où collaborent, avec plus ou moins de naturel, les institutions de la culture (DRAC) et les institutions de l'enseignement (Rectorat) : classes à option artistique, classes PAC, etc. Les vicissitudes politiques rendent parfois fragiles ces avancées, mais elles signalent au moins les enjeux d'une éducation qui penserait prioritairement les liens et les échanges, adossée à une recherche en esthétique comme en didactique, qui reste pour une large part à développer.

Pour une synthèse de textes politiques, de textes institutionnels et de bilan des formes d'action, voir Lismonde 2002 : *Les arts à l'école*.

Desco 2003 : *Entre le texte et l'image : la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres*.

Sur le plan des pratiques observables dans les classes, les relations entre les disciplines artistiques et la classe de français existent à la fois dans les initiatives individuelles d'enseignants, et dans les politiques volontaires de l'institution.

Au bout du compte : des empiètements didactiques pas toujours clarifiés : À qui appartient l'enseignement de l'image ?

L'éducation aux images ou la sémiologie des images est un objet aux frontières incertaines: pas d'enseignement spécifique, mais une répartition de fait entre divers enseignements : arts plastiques, français, histoire, et même sciences, chacun invitant à une éducation aux images, mais toujours gêné par le souci de ne pas marcher sur les territoires que se partagent les

enseignants et les inspections pédagogiques... Les programmes de français comportent par exemple un chapitre sur l'étude de l'image. Certains chercheurs et formateurs se donnent directement ce problème comme objet :

« Je propose d'intégrer véritablement l'image dans l'étude de la littérature » (Moullec dans Fourtanier 2001, 111)

Dans les classes, les enseignants inventent des échanges didactiques, des dispositifs croisés, pour introduire à l'œuvre par le texte et vice-versa. Pour autant, il faut se garder d'une manière superficielle de concevoir les rapprochements entre disciplines autour de l'image : ce qui se passe dans certains projets se donnant des objets communs, mais sous la forme d'un travail séparé. Il ne suffit pas de se donner une notion d'histoire culturelle pour faire un travail commun, devenant simple prétexte thématique. Un poème sur l'eau, une photographie de Clergue, un dossier sur la pollution, une étude géographique sur les cours d'eau suffisent pas à faire un travail interdisciplinaire.

4034. La relation texte-image dans la théorie de la littérature et de l'art

Il s'agit là d'une problématique d'esthétique comparée :

« C'est dans l'image, à travers l'épreuve de l'image, que la littérature et la poésie françaises de ces deux derniers siècles ont renouvelé, l'une et l'autre, non seulement leur inspiration thématique mais aussi leur forme, entraînant dans leur sillage la langue elle-même » (Christin 2001, 69)

Je citerai rapidement ici quelques questions de recherche :

- En histoire littéraire, les coopérations entre artistes : peintres illustrant des poètes, poètes commentant des peintres... Y compris les artistes qui ont, de manière marginale ou centrale, revendiqué une double appartenance : Hugo et ses dessins, Michaux...

Y. Peyré étudie ainsi l'émergence d'un genre qui équilibre illustration et texte : le livre de dialogue (2001), inauguré par *L'après midi d'un faune*, Mallarmé et Manet, puis Derain-Apollinaire (*L'Enchanteur pourrissant*), Max Jacob-Picasso, Reverdy-Matisse, Fautrier-Dubuffet, etc.

- Dimension iconique du texte imprimé, ce que Montandon 1990 appelle l'iconotextualité, poème typographique, poème visuel, calligramme...

Massin 1970 : *La lettre et l'image*.

- Les travaux de Liliane Louvel sur l'hypotypose, le portrait, et d'une manière générale les effets plastiques et visuels produits par les discours :

Louvel 2002 : *Texte / Image : Images à lire, textes à voir*. (1998) : *L'oeil du texte*.

- Les études de littérature comparée autour des grandes catégories de l'histoire de l'art : baroques et classiques, romantiques, réalistes, symbolistes, surréalistes...

Mais ces questions restent périphériques : les problématiques esthétiques communes vont au-delà des seuls problèmes posés par la relation texte-image.

403. Des problématiques didactiques communes aux disciplines artistiques

Si on s'interroge sur les finalités des enseignements artistiques, trois grands axes apparaissent, qui font écho directement à ce qu'on va retrouver dans un enseignement de la littérature. On pourrait les figurer comme trois espaces emblématiques :

- **Le musée**, où les élèves « apprennent » à *faire l'expérience d'une réception* des œuvres : en écouter, en regarder, en lire ? On parle de « se constituer une culture ». Mais plus précisément, quels sont alors ces « contenus » qui constitueraient ce savoir culturel ? Est-ce

une érudition d'archiviste, qui serait la capacité de lister des œuvres, des auteurs, des écoles, de reconnaître et de nommer les œuvres, de réciter pour chacune d'elle le texte d'un cartel ? Est-ce un autre savoir, qui serait « au-delà » des œuvres individuelles, un savoir d'ordre imaginaire ou symbolique ? Et ne serait-ce pas aussi, d'abord, un « savoir recevoir », une « compétence esthétique » ?

– **Le laboratoire**, où les élèves apprennent l'analyse des œuvres, avec pour au-delà le questionnement de l'art lui-même, grâce à des outils, concepts et méthodes de description, qui en interrogent les structures, les effets, les procédés : c'est une activité réflexive, une technique ou un art du commentaire, qui est identifiable comme un *métalangage*.

– Enfin, **l'atelier**, les élèves apprennent à *créer* à leur tour, ou au moins à *mettre la main à la pâte*, à imiter un geste, à expérimenter des transformations, à manipuler des matières, des formes, des procédés. Il s'agit d'ailleurs moins d'acquérir la maîtrise des techniques que de s'initier aux problématiques de l'art en s'initiant à la pratique de l'artiste.

Trois modes d'entrée dans les problématiques et les savoirs de l'art, trois lieux pour apprendre : le musée, le laboratoire, l'atelier. Ainsi, en musique : la part de l'audition, la part de la musicologie, la part de la pratique instrumentale ou vocale. En arts visuels, la part de la vision des œuvres, les visites de musées, d'exposition ; la part de l'analyse avec ses outils techniques (format, support, outils, traces, pigments...), sémiologiques (composition, motifs, etc.), historiques, etc. (étude du référent pictural, de l'*intentio auctoris*, de la réception, des enjeux théoriques...) ; enfin, la part de l'atelier.

L'interrogation est donc triple :

- Une interrogation sur les objets, dans le cadre d'une épistémologie et d'une anthropologie des pratiques sociales de référence, en réponse à une question vaste mais fondamentale : « qu'est-ce que l'art ? ».
- Une interrogation sur l'enseignement-apprentissage : quelle est la nature des savoirs dans la classe artistique ? comment se construisent-ils ? qu'est-ce que les enseigner ?
- Une interrogation sur la formation : comment, dans les temps étroits donnés à la formation initiale et continue des enseignants (surtout celle des non-spécialistes ou des polyvalents, mais le problème n'est guère différent pour les spécialistes disciplinaires), les rendre capables de réfléchir à leur métier, de prendre les décisions, de continuer à se former par eux-mêmes ?

41. Un objet singulier pour une réflexion commune : enseigner l'expérience esthétique

411. Identifier un objet d'enseignement singulier : l'expérience de l'oeuvre

Nous voudrions poser et discuter ce postulat : ce qui caractérise l'oeuvre d'art, c'est une certaine qualité de l'expérience qu'on en fait, par quoi elle se distingue d'autres formes sémiotiques. Nous pensons ici qu'une différence peut exister entre *percevoir, comprendre, interpréter, analyser* et *ressentir, apprécier*. Ce que nous appelons expérience esthétique, c'est la qualité particulière de ce mode d'appréhension et d'utilisation du signe artistique.

Nataf (1988) : *Commentaire littéraire et expérience esthétique*.

Que l'expérience esthétique soit conditionnée par des propriétés internes de l'oeuvre elle-même, c'est une question en débat : en théorie de la littérature, nous avons évoqué rapidement les questions posées par la notion de *littérarité* (section 21) ; la question des propriétés spécifiques de l'*objet d'art* est l'équivalent de cette question en esthétique générale.

Que cette expérience soit intentionnellement visée par un créateur, ce n'est pas toujours le cas. Certains objets, originellement conçus pour un autre type d'appréhension (*pratique* comme un panneau de circulation, *rationnelle* comme un traité d'entomologie...), peuvent faire l'objet d'une appréhension esthétique. Rien n'empêche d'appréhender comme une oeuvre d'art un manuscrit ancien, un outil traditionnel, une architecture industrielle, voire une démonstration mathématique ou un protocole expérimental : cela signifie que le récepteur prétend en faire une expérience esthétique, dont il lui appartient de développer le sens et de tenter de la communiquer à autrui. Inversement, le regard d'un architecte sur un bâtiment n'est pas un regard esthétique, le regard du correcteur sur un texte non plus.

Quoi qu'il en soit, nous pensons que l'une des finalités de l'enseignement artistique, c'est de constituer cette expérience en « objet » d'apprentissage, et que cela constitue une priorité, puisque les autres savoirs seront construits à partir d'elle. L'expérience esthétique me semble le pivot commun aux enseignements artistiques, et le problème commun de leurs didactiques. En cela, elle constitue un objet de recherche stimulant.

Forquin (1973) : *Pourquoi l'éducation esthétique ?* Bourdieu et Darbel (1965), chapitre « spécificité de la perception esthétique ».

412. L'oeuvre et le corps : La pratique de l'oeuvre comme expérience donnant une place particulière à l'appréhension corporelle des signes

Avant d'être une *cosa mentale*, le texte littéraire est d'abord une certaine expérience corporelle : il est entendu et ressenti physiquement, il émeut ou il irrite, il fait rire ou il excite. Le mode de lecture aujourd'hui dominant est celui de la lecture silencieuse : c'est oublier que bien souvent, la médiation vers le texte est assurée par une mise en voix, une mise en corps.

Comme l'empathie ou l'émotion, la littérature se situe sur cette frontière mouvante, difficile à occuper, entre le monde, le corps, la pensée. Elle est cette tentative pour *donner une forme sémiotique au ressenti corporel*. Son mode de réception, pas plus que son mode de production, ne sont « purs ». Ainsi, lire des textes, c'est plus que les comprendre ou les oraliser, c'est les incarner, les incorporer, les *habiter*

« Au niveau du corps, au niveau encore inexploré, encore très difficile à définir des rapports du corps et du langage "cela se passe dans mes organes" » (Dobrovski 1981b, 51)

On peut renvoyer la lecture à voix haute hors des questions didactiques, en la réduisant à une forme de présentation des textes parmi d'autres, simple variante pédagogique. Mais il me semble nécessaire d'approfondir la réflexion sur la place du corps dans la lecture.

« Apprendre à lire la littérature, mais aussi à l'écrire et à la dire, [revient] en effet, selon Yerlès, à expérimenter l'autre face du langage, celle qui est fondée non plus sur la seule raison communicationnelle mais sur l'imaginaire, le jeu et l'énigme de l'être, et où les dimensions de la raison, de l'affectivité et du corps se trouvent mobilisées dans un tressage indissoluble » (Dufays 2000, 148)

Est ainsi postulée que quelque chose se passe, autour de l'œuvre,

« Au niveau du corps, au niveau encore inexploité, encore très difficile à définir des rapports du corps et du langage [...] cela se passe dans mes organes » (Dobrovski 1981b, 51)

Cette dimension corporelle, *sensible*, paraît plus évidente pour des arts comme la musique ou la danse. Ainsi l'esthétique des arts plastiques rappelle que l'appréhension de l'œuvre est l'appréhension d'un objet matériel, dans un espace, avec ses propriétés physiques de dimension, d'épaisseur, de matière, de couleur... Une communication pourrait ainsi se faire de corps à corps, corps de l'auteur, corps de l'œuvre, corps du lecteur. Ce retour au corps par le langage à quoi vise la littérature, sa théorie en fait une question de recherche depuis longtemps, à la suite des créateurs eux-mêmes.

4121. La place du corps en théorie de la littérature

En littérature, la matérialité de l'œuvre fait l'objet d'une attention particulière : matérialité visuelle du texte, mise en page et typographie ; matérialité sonore et rythmique, exploitée à son maximum dans des œuvres comme celle des Rhétoriciens, des poètes sonores (Heidsieck), et d'une manière générale dans la théorie de la prosodie (harmonies imitatives, assonances et allitérations...). H. Meschonnic (1982) redéploie dans ce sens une ambitieuse théorie du rythme :

« La notion de poème. Je l'étends au-delà de son acception commune pour désigner toute invention de pensée qui implique un primat du rythme et de la prosodie dans le mode de signifier, et tel qu'un texte (au sens littéraire du terme) est ce qu'un corps fait au langage, le rythme et la prosodie étant pris comme les signifiants même du continu de pensée, indépendamment du sens des mots et de la double articulation du langage » (Meschonnic 2001, 192)

Mais au-delà de la matérialité typographique et sonore, la littérature a affaire avec le corps. L'histoire littéraire nous rappelle que cette suspicion ne touchait pas seulement la littérature pornographique, mais toute littérature susceptible *d'émouvoir* en était suspecte. Le roman a longtemps été déconseillé aux jeunes filles, comme le rappelle N. Piégay-Gros, citant cet hypocrite de Jean-Jacques :

« Jamais fille chaste n'a lu de romans, et j'ai mis à celui-ci un titre assez décidé pour qu'en l'ouvrant on sût à quoi s'en tenir. Celle qui, malgré ce titre, en osera lire une seule page est une fille perdue ; mais qu'elle n'impute point sa perte à ce livre, le mal était fait d'avance » (Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, dans Piégay-Gros 2004, 72)

Les approches psychanalytiques rappellent l'ancrage de l'attachement au texte dans les profondeurs de la pulsion. La pragmatique, par de toutes autres voies, revient à identifier une fonction *perlocutoire* de l'œuvre :

Felman (1980) : *Le Scandale du corps parlant*. Fintz (2002) : *Les Imaginaires du corps, tome 1 : Littérature*.

La théorie des registres est une esthétique des émotions, qui rappelle que la littérature assume une fonction anthropologique, sans doute commune à tous les arts, de chercher des formes sémiotiques pour exprimer ces émotions fondamentales et y éduquer.

4122. Inscrire la singularité d'une énonciation : la voix, le style

Un phénomène peut servir de puissante métaphore à ce que nous cherchons ici à nommer : la Voix.

Vasse (1974) : *L'ombilic et la voix*.

En-deçà de la part de la langue qui appartient au collectif, on entend des variations inaccessibles à la description, qui inscrivent dans la matière sonore de l'énoncé un corps, dans sa singularité personnelle (chacun a une voix) comme dans sa dimension sensorielle et sensuelle (la voix voilée par les émotions qu'elle trahit : peur, angoisse, joie, etc.). Voix dont nous avons appris à percevoir les signes ténus, mais que nous serions bien en peine de décrire.

Ainsi la littérature comme les arts cherchent à laisser les traces d'une singularité, c'est ce qui s'appelle le style – et on peut parler de style pour les activités les plus triviales, nul besoin d'être un artiste pour avoir un style : quelque chose qui est une signature dans les signes aussi indentifiable que la singularité vocale. D'où l'importance de la restitution du texte par la lecture à haute voix, qui n'est pas simplement pure oralisation, simple présentation des signes, mais bien mise en contact du *corps* d'un lecteur avec le *corps* d'un auditeur autour du *corps* de l'œuvre.

« Lire de vive voix, ce n'est pas seulement faciliter la saisie des enchaînements syntaxiques et prosodiques, c'est reconnaître du même coup, la voix spécifique du texte littéraire, à savoir le mouvement spécifique d'une parole dans l'écriture » (Roger 2002, 89)

Les perspectives génétiques peuvent peut-être donner un fondement à cette hypothèse : les premières expériences de la lecture sont celles d'une médiation vocale par un tiers proche, une voix maternelle ou ses substituts immédiats. Ainsi l'expérience du littéraire commence peut-être là, dans un sentir qui précède le comprendre, un bruissement du sens, une sorte de communication pré-sémiotique, avant la séparation des corps qu'impose la médiation du langage articulé. L'enfant c'est l'in-fans, celui qui ne parle pas encore, est-ce aussi celui qui écoute l'infra langue ?

Grossman 1996 : *Enfances de la lecture*. Voir les strates du modèle freudien et piagétien exposées dans "Psychologie et littérature", Grimaud 1981.

Si dans ces moments de lecture « maternelle », ce qui se construit est un savoir linguistique, lexical, textuel, comportemental... s'y construit l'attention au texte au sens où nous l'entendons. Avoir eu cette expérience répétée d'une lecture médiatisée par un proche, par un presque-soi-même, dont progressivement on apprend à se détacher en gagnant son autonomie, est sans doute une des explications des attitudes très différenciées devant l'expérience de la lecture, en général, et de la lecture littéraire, en particulier. Nous pouvons tous citer le lien privilégié qui peut s'établir entre un texte et une *voix singulière*, celle d'un comédien, par exemple, ou d'un interprète. Comme si nous lisions non seulement *à travers lui*, mais aussi et surtout *avec lui*, j'oserais presque dire *en lui*.

De telles considérations ne devraient pas nous éloigner pourtant de la communication la plus ordinaire : nos relations aux autres supposent une attention particulièrement subtile au grain de la voix, dans les conversations ordinaires, amoureuses... comme dans le discours politique ou les voix si particulières dont les comédiens font leur art.

Le problème posé aux sciences humaines par la prise en compte de la dimension corporelle de l'activité humaine est général. Pour preuve cette citation de Boutet, qui signale que des informations essentielles passent par le non-verbal, le corporel :

« Du flux de paroles et d'écrits produits par le travail, le linguiste aura une propension certaine à ne retenir que les aspects 'intellectuels' ; raisonnement, argumentation, langage procédural, instructions, dialogues finalisés... Ce choix souvent non conscient est dicté par l'histoire de la discipline et plus largement par celle de la réflexion sur le langage. La psychodynamique du travail, plus qu'aucune autre des disciplines des sciences du travail,

interroge fortement cette vision fonctionnaliste du langage, par son insistance sur la part des affects, du subjectif. Ce sont alors les intonations, la voix, la prosodie, les silences, les rires, les échanges ludiques, les plaisanteries, l'obscénité... qu'il s'agirait de prendre en compte, d'analyser et à quoi il faudrait donner un statut en linguistique. Le problème est posé, mais non résolu. » (Boutet 1995, 249)

Voir aussi dans les sciences de la formation et du travail, où l'on évoque cette dimension qui est à la fois corporelle et « péri-sémiotique » :

« Toutes les modalités sensorielles et motrices, notamment la modalité kinesthésique, sont mises en œuvre dans la mémorisation des expériences vécues, dans la constitution des savoirs. Pour autant, les traces ainsi mémorisées ne sont pas toutes également symbolisables sous forme langagière. De nombreux auteurs soulignent que les compétences qui sont mises en œuvre chaque jour dans le travail ne peuvent être décrites comme une pure capacité de manipulation de symboles visuels ou langagiers : elles mettent en jeu l'ensemble des modalités perceptives et motrices sollicitées dans la réalisation de la tâche. Elles ne résultent pas d'un apprentissage académique, mais constituent un 'savoir en acte', des 'connaissances tacites' (Polyani 1967) » (Daniellou & Garigou dans Boutet 1995, 75)

4123. Comment parler du corps parlant du lecteur ? Un problème en didactique

Mais la sollicitation matérielle des sens s'adresse à un corps réceptif. *Ressentir l'œuvre* n'est pas sans doute pas un comportement spontané, il suppose une réceptivité aiguisée, qui relève sans doute d'un apprentissage social et scolaire.

Le problème est que ce niveau d'expérience est un difficile, voire un impossible à dire. Quel langage peut parler au corps, peut parler du corps ? C'est ce défi sémiotique que relève le travail de l'artiste. Le paradoxe est ici que le discours rationnel vient buter sur ses propres limitations, parce que c'est précisément aux signes produits par les artistes qu'est assignée la fonction d'exprimer cet indicible-là.

C'est précisément ce paradoxe qu'on va retrouver en permanence dans le discours de commentaire de l'œuvre : tout se passe comme si seul l'art pouvait parler de l'art, s'il veut serrer de près ce premier niveau d'appréhension. On en a une belle illustration dans le passage suivant, tiré de De Certeau, dans lequel le langage de l'essayiste doit laisser la place au langage du poète, le concept céder le pas à la métaphore, le raisonnement céder le pas à l'enchaînement apparemment aléatoire, dérayé, des images :

« Le texte littéraire se modifie en devenant l'épaisseur ambiguë où se remuent des sons irréductibles à un sens. Un corps pluriel où circulent, éphémères, des rumeurs orales, voilà ce que devient cette écriture [...] Ce sont en effet des réminiscences de corps plantés dans le langage ordinaire et le jalonnant, cailloux blancs dans la forêt des signes. Expérience amoureuse, finalement. Incisés dans la prose des jours, sans commentaire ni traduction possible, demeurent les sons poétiques de fragments cités. « Il y a » partout ces résonances de corps touché, tels des « gémissements » et bruits d'amour, cris brisant le texte qu'ils vont faire proliférer autour d'eux, lapsus énonciatifs dans une organisation syntagmatique d'énoncés. Ce sont les analogues linguistiques de l'érection, ou de douleurs sans nom, ou des larmes : voix sans langage, énonciations coulant du corps mémorant et opaque lorsqu'il ne dispose plus de l'espace qu'offre au dire amoureux ou endetté la voix de l'autre. Cris et larmes : aphasique énonciation de ce qui survient sans qu'on sache d'où (de quelle obscure dette ou écriture du corps), sans qu'on sache comment, sans la voix de l'autre, cela pourrait se dire » (De Certeau 1990, 237-238)

Dufays (2005, 133 sq.) évoque les « enjeux passionnels », « l'expérience d'un recentrement, d'une plongée au cœur de soi-même », « une puissante machine à faire rêver, à activer les souvenirs et l'imagination » à condition d'accepter d'entrer dans ce mode d'échange, par une forme de renoncement au conceptuel :

« Tout lecteur, qu'il le sache ou non, lit autre chose que ce qu'il pense lire, joue symboliquement mais véritablement avec des données qui lui échappent en partie - comme s'il avait souscrit à une sorte de "contrat de méconnaissance" préalable et nécessaire à son investissement, à l'illusion et à la force de ses émotions » (Picard 1982, 97)

413. Une théorie des affects pour une didactique de l'expérience esthétique

En imposant une réflexion sur le lien entre les signes et les corps, la littérature comme les arts viennent bousculer nos conceptions du savoir, qui tendent à l'intellectualiser et à ne concevoir comme objet d'apprentissage que les *concepts*. La didactique de la littérature, comme celle des arts, nous oblige à réfléchir plus précisément à ces objets fuyants que sont les affects.

« La dimension pulsionnelle de la lecture-écriture, sa dimension expérientielle et les jeux de projection et d'appropriation qui s'y rattachent nous paraissent devoir impérativement être pris en compte dans nos 'bricolages' didactiques comme dans nos protocoles de recherche » (Yerlès & Lits 1992, 15)

4131. Une théorie de l'émotion pour nos enseignements

Cosnier 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments*.

Je me donnerai une définition de travail de l'affectivité, à la fois positive et différentielle. Par le terme d'« affect », je désignerai de la manière la plus ouverte, ce qui relève de cette part de l'activité psychique qu'on peut opposer à l'activité conceptuelle : les émotions et les sentiments, qui se caractérisent principalement par leur *diffusion* et la difficulté de les différencier. États mentaux, mais pas uniquement cérébraux ; ils relèvent très largement du corps, comme le manifestent assez les signes physiologiques qui les accompagnent. Ils échappent pour partie à la volonté et à la conscience dirigée, montrant ainsi leur caractère archaïque, proche de réflexes comportementaux.

Simplement ceci :

– Leur importance dans la vie psychique n'est pas secondaire, ils occupent une place aussi importante sinon plus que d'autres dimensions comme l'activité conceptuelle ou rationalisante ;

Bruner(2002 : 97) évoque les anthropologues de la culture et de l'individu : Malinowski, Margaret Mead et Ruth Benedict, Clifford Geertz.

– Définir une dimension affective et lui donner sa pleine importance n'est pas s'enfermer dans un binarisme sommaire, qui opposerait l'affectif au conceptuel. Bien que cette distinction ait au moins une valeur heuristique, les spécialistes de la question nous rappellent sans cesse que ce cloisonnement n'est que de méthode. Affects et concepts sont entremêlés dans le fonctionnement ordinaire de l'esprit : le concept n'a pas de prééminence ontologique sur l'affect.

De Sousa 1987, Goleman 1997, Vincent 1987 : *Biologie des passions*.

– Leur importance dans la vie sociale, causes d'interactions et d'échanges, d'où le problème de leur sémiotisation ; la théorie des émotions distingue ainsi des émotions fondamentales, à partir de l'opposition élémentaire euphorie/dysphorie (peur, joie, tristesse, plaisir...), et des émotions plus élaborées, relayées par des systèmes symboliques complexes (les sentiments).

Cette perspective permet de dépasser l'aporie de l'*indicibilité des états affectifs*. En effet, si on conçoit les affects comme des événements initialement subjectifs, la question se pose de leur communication. Comment pouvons-nous partager des émotions qui sont radicalement *subjectives*, internes, nous appartiennent en propre et préexistent aux signes par lesquels nous tentons de les ressaisir et de les manifester ? Les théories de l'émotion nous préviennent que celles-ci sont tout autant médiatisées par les signes que les pensées rationnelles. Elles sont peut être redevables des mêmes processus d'intériorisation que décrit Vygotsky pour les représentations : existant d'abord dans les interactions, elles s'individualisent ultérieurement.

Distinguer affects représentés et affects provoqués

La sémiotique des émotions

Revue dans Bertrand 2000 chap. 11 pp. 225 sq. ; Greimas & Fontanille 1991). Voir aussi chez Peirce une théorie sémiotique de l'émotion (Savan 2002, Von Der Fehr 2002).

invite à quelques distinctions utiles : par exemple de ne pas confondre les émotions représentées, celles qui sont attribuées aux personnages, par exemple, et les émotions provoquées par les discours. En théorie de la littérature, la notion de *registre*, telle que la définit Viala (2001), est une catégorie esthétique directement articulée sur une théorie anthropologique et historique des émotions :

« La littérature – mais aussi d'autres arts [...] – est un des lieux où se manifestent des affects fondamentaux, des attitudes en face du monde, et des textes tendent à exprimer ces attitudes et à les faire partager à leurs lecteurs [...]. Ces attitudes 'mise en œuvres' regroupent des textes qui peuvent relever d'un genre principalement – au nom du principe classique de concordance entre sujet, manière et émotion proposée – mais aussi de plusieurs. On appellera 'registres' les catégories correspondantes, affects et attitudes qui regroupent des textes de formes différentes. » (Viala 2001, 170)

De ce point de vue, si les émotions constituent un universel anthropologique, elles sont diversement ressaisies dans les systèmes symboliques : les langues naturelles les structurent de manière spécifique, mais surtout leur saisie symbolique et leur transmission sont assurées par les formes artistiques, avant que se développe autour d'elles un discours rationalisant (psychologique, philosophique, esthétique...). La théorie des registres implique que les arts sont une forme de *savoir sur* les émotions, mais dans le cadre d'une culture donnée :

« Les registres ont donc un enjeu qui touche à ce que la littérature apporte de connaissances, de savoir sur le monde en son domaine propre, les affects, croyances et idées – espace, qui, pour n'être pas celui des concepts, n'en dialogue pas moins avec ce dernier et fait de la littérature un interlocuteur de plain-pied avec la philosophie. Mais la prudence invite à les regarder pour ce que l'histoire en donne : ils sont pertinents à l'échelle de la tradition occidentale, judéo-gréco-latine ; au delà... » (Viala 2001, 172)

« Nul ne peut écrire sans prendre parti passionnément (quel que soit le détachement apparent de son message) sur *tout ce qui va ou ne va pas dans le monde*; les malheurs et les bonheurs humains, ce qu'ils *soulèvent* en nous, indignations, jugements, acceptations, rêves, désirs, angoisses, tout cela est la matière unique des signes » (Barthes 1964 [1993, 1173])

Une des fonctions de l'art pourrait tenir justement dans la transmission du codage symbolique des émotions, dans un vaste projet de transmission des formes sociales de la sensibilité :

« La lecture des fictions apparaît ainsi comme un laboratoire dans lequel nous, hommes ou femmes, expérimentons de façon individuelle, dans le libre jeu des possibles, les aspects relationnels de la vie sociale. [...] Dans la formation sociale des citoyens, la lecture remplit la fonction d'un apprentissage à travers lequel se construit le rapport à l'autre et aux autres, dans les deux registres social et personnel. [...] » (Leenhardt & Jozsa, [préface à la seconde édition, 1999, p. II])

4132. Ravissement du lecteur, plaisir du texte

Postuler la spécificité d'une expérience esthétique revient à la définir comme une forme de transaction psychoaffective, laquelle est toujours présente dans les interactions, mais qui deviendrait, dans la médiation par l'œuvre d'art, un phénomène central. Nombreux sont les auteurs qui cherchent à désigner cette spécificité :

Louis Marin :

« Pouvoir des fables : raconter une histoire, c'est offrir à celui qui m'écoute la satisfaction imaginaire d'un désir, le bénéfice d'un plaisir. Quel est ce désir ? Celui de savoir, savoir théorique, désir de vérité. Mais ce savoir, cette théorie, la vérité n'est jamais dite dans l'accomplissement narratif, puisqu'il est imaginaire, puisque ce que le

« récit donne à lire, à entendre, à voir n'est que le monde possible, fictif, de l'accomplissement du contrat initial (je raconte, tu m'écoutes). » (Marin 1978, 4)

Barthes soutient que la notion de *plaisir du texte* est justement cela par lequel la relation que nous avons avec lui échappe à toute exhaustivité descriptive, à toute rationalisation aplatissante :

« Que jouissons-nous du texte ? Cette question, il faut la poser, ne serait-ce que pour une raison tactique : il faut affirmer le plaisir du texte contre les indifférences de la science et le puritanisme de l'analyse idéologique ; il faut affirmer la jouissance du texte contre l'aplatissement de la littérature à son simple agrément » (Barthes 1973, 4e couv.)

Pour Barthes, le plaisir du texte a cela d'irritant qu'il échappe : et c'est bien justement le problème des enseignants de littérature : si l'événement essentiel de l'expérience esthétique est cet ébranlement du sujet, par lequel « passe » du sens, est-il possible, est-il même légitime d'en faire un objet de savoir ?

« Il se trouve que le propre de la jouissance, c'est de ne pouvoir être dite » (Barthes 1973, 4e couv.)

Dobrovsky répond positivement :

« Quiconque arrêterait l'étude d'un art à la connaissance des lois de son fonctionnement interne et des rapports de causalité externes qui le gouvernent, manquerait simplement l'essentiel : *l'expérience intime, qui est aussi le sens ultime*, de ce phénomène d'expression. Il faut le dire bien haut, je crois, en un âge dominé par les obsessions théoriques : l'expérience esthétique, comme l'étymologie l'indique assez, est de l'ordre du sentir. De façon plus précise encore, elle a pour fin une *jouissance*, en donnant à ce vocable sa pleine charge érotique (...) Enseigner la littérature, ce n'est pas mettre à même d'en faire, mais d'en jouir » (Dobrovsky 1981 : 14)

Marcoin parle de la « pensivité » du texte, « cette émotion qui naît quand le texte *prend* » ; il ajoute que cet efficace est peut-être de l'ordre de l'illusion, mais que cette illusion est constitutive de la transaction :

« L'admiration, ou tout simplement l'émotion, la rêverie, la 'pensivité' confèrent au texte ou au livre un caractère particulier [...] la littérature [...] ne peut se réduire au texte descriptible de manière neutre et extérieure : car elle deviendrait alors un objet culturel observé d'un point de vue sociologique ou anthropologique, mais l'observateur resterait impuissant à rendre compte de la véritable réception du lecteur, de cette émotion qui naît lorsque la lecture 'prend'. Cette émotion intègre sans doute une part d'illusion, illusion nécessaire, comme l'a reconnu Pierre Bourdieu lui-même » (Marcoin 2004, 14-15)

Dans les modèles de référence actuellement les plus cités, Dufays rappelle l'importance de ce qui est

« la projection affective du lecteur, la mise en œuvre de cette dimension inhérente à toute lecture que Picard (1986) appelle le *lu*, et que Jouve (1992) subdivise en *lu* et *lisant* » (Dufays 2001a, 248)

Plus récemment, Jérôme Roger (2002) propose d'être très attentif à cet objet problématique mais central, et en particulier quand il s'agit d'enseigner la littérature. Il propose la notion de *ravissement*, intéressante parce que sylleptique : elle dit à la fois que le texte « enlève » son lecteur, et qu'il le « réjouit » ; mais cette expérience est aussi le point aveugle pour la critique :

« Arguer de l'affectivité dans la lecture, c'est nécessairement postuler l'existence ou l'effet de ce que j'appellerai ici une force -- une *intensité* -- dans le langage à l'œuvre dans et par le texte, par quoi celui-ci se porte à la connaissance du lecteur le plus naïf ou le plus savant » (Roger 2002, 81-82)

Le plaisir du texte comme condition de la réussite d'une éducation esthétique

Cette dimension affective, si difficile à décrire et à saisir, apparaît ainsi comme la condition d'une expérience esthétique réussie, et par la suite le fondement de ce qu'on pourrait appeler *l'attachement aux textes* ; il se peut qu'elle soit, si on l'étend aux autres disciplines artistiques, une finalité essentielle :

« Les enseignants [...] savent que, sans la mise en œuvre de médiations visant à prendre en compte et à stimuler les affects que l'on subsume ordinairement sous l'étiquette de 'plaisir du texte', nulle appropriation durable de la littérature et de la lecture n'est envisageable, a fortiori quand l'on s'adresse à des élèves qui n'ont pas la chance d'être des 'héritiers' » (Dufays 1996a, 126)

C'est peut être elle qui fait la différence entre des apprentissages techniques et ce qu'on appelle « donner un sens » aux apprentissages :

« On a (...) multiplié les exercices techniques sur les textes : analyse lexicale, actancielle, travail sur la narrativité, les connecteurs, détermination des 'topics', repérage des niveaux de signification, etc. Tous ces exercices, indispensables à une formation d'experts, sont souvent menés de manière abstraite, sur le texte, en dehors de la relation vécue par l'élève à une oeuvre. Or, que peut bien signifier la compréhension des mécanismes textuels si ceux-ci ne sont pas rattachés à la production d'un sens pour l'élève ? » (Burgos 1992 : 58-59)

4133. Critiques et défiance à l'encontre de la définition affective de l'expérience esthétique

Mais fonder une didactique de l'expérience esthétique à partir d'une notion aussi évanescence que celle de ravissement n'est pas sans éveiller de la réticence. On peut dire qu'auprès des didacticiens, la notion de « plaisir du texte » ou celle d'« expérience esthétique » n'a pas bonne presse.

« Il convient de ne pas surévaluer le rôle de l'imaginaire opérant dans la lecture. Cet excès affecte deux approches que l'on pourrait croire de prime abord diamétralement opposées, la lecture hédoniste et voulue démocratique d'un Pennac, et celle, idéaliste et élitaire, d'un Steiner » (Adam & Charbonnier 1998, 11)

On l'accuse d'une part de conditionner les apprentissages à une sensibilité aux textes dont on voit mal d'où elle provient, et qu'on soupçonne d'ignorer qu'elle pourrait être fortement *différenciatrice*, et non universellement donnée (c'est le reproche fait à l'hédonisme dont Pennac est le représentant emblématique : suffit-il de « se faire plaisir » pour apprendre à lire la littérature ?) ; enfin, elle risque de renvoyer à une propriété « magique » de l'œuvre le pouvoir de créer de l'attachement (c'est la position « idéaliste », ici représentée par Steiner).

Références : Pennac (1992) : *Comme un roman*. Voir les critiques de Simard (1999) : *La classe de français : un lieu de savoir ou de croire ?*, de Rabaté (1995) : *Le retour des valeurs : comme un roman de Daniel Pennac*, et de Houdart (1996) : *Accès au plaisir ou accès au sens ?*

Une première critique consiste à chercher à définir le plaisir particulier que procurent les textes littéraires à partir d'une approche qui attribue le « plaisir » du texte à la perception de propriétés formelles imposant au lecteur un jeu interprétatif sophistiqué. On retrouve ici le prolongement didactique des théories textualistes, qui me semblent présentes dans les conceptions didactiques de C. Oriol-Boyer (1990) ou de C. Tauveron (2001). Le problème est qu'elles privilégient une sous-catégorie des textes, précisément désignées par Tauveron comme « proliférants » ou « réticents », c'est-à-dire abordés essentiellement comme des puzzles intellectuels, posant des problèmes d'interprétation multiples ou contradictoires.

En arrière-fond de ces débats didactiques, on aperçoit clairement les débats de théorie de la littérature, et au-delà de théorie de l'expérience esthétique, qu'ils impliquent. La méfiance à l'égard de la charge affective portée par l'œuvre ne serait-elle pas liée à une conception qui cherche à mettre de côté l'engagement subjectif du lecteur et la possibilité de vivre l'œuvre comme un théâtre symbolique, pour privilégier une conception en accord avec une définition cognitive (voire cognitiviste) de l'activité sémiotique. C'est cette orientation que repère F. Marcoin :

« Le privilège accordé aux expérimentations d'ordre esthétique renvoie à une certaine conception de la littérature où le message importe moins que l'attention portée à la forme qu'il emprunte. Ces expérimentations séduisent d'autant plus les chercheurs en didactique d'ils peuvent à la fois satisfaire leurs goûts personnels et s'inscrire dans le grand courant d'intérêt pour les phénomènes cognitifs » (Marcoin 2004, 11)

Une autre critique porte contre ce qu'on pourrait appeler une conception irénique du plaisir du texte. Est-ce que la fonction de la littérature est de « faire plaisir » ? N'est-il pas également juste de dire que l'art a aussi pour fonction de mettre en mouvement des passions dysphoriques : la peur, la honte, le désir du malsain, le plaisir de la déchéance, le spectacle de la déréliction, la souffrance...

Voir par exemple Carole Talon-Hugon (2003) : *Goût et dégoût : L'art peut-il tout montrer ?*

Une autre critique consiste à dire que si l'expérience esthétique est effectivement au cœur de la pratique artistique, elle relève de l'intime et du secret. Concevoir une didactique qui chercherait à faire émerger à la lumière ce noyau de l'expérience subjective constituerait une intrusion brutale et maladroite dans la singularité de l'expérience, susceptible de produire l'effet inverse. Cela revient à se méfier d'une verbalisation à outrance, de l'acharnement didactique qui vise à « faire parler » les élèves de ce qu'ils ressentent, sans respecter ce noyau de silence :

« Un lien évident apparaît entre la lecture et, d'une part, le secret, d'autre part, le manque » (Pibarot 1999, 99)
Voir aussi M. Petit (2002) sur ce point, B. Louichon, communication aux Journées d'avril 2005 à Strasbourg.

Cette objection est la même qu'on va rencontrer dans la critique de l'écriture de l'intime, dans la scolarisation imprudente de genres comme la confession, le journal intime, le journal de lecture, le texte libre, avec toutes les dérives qui risquent de transformer l'atelier d'écriture en cabinet de psychothérapie aux mains de manipulateurs inexpérimentés.

Les critiques les plus fortes d'une conception hédoniste de l'expérience esthétique viennent de la sociologie de la lecture. La réception est fortement surdéterminée par des variables sociologiques générales (des habitus). Le « plaisir du texte » n'est pas un invariant anthropologique, qui serait activé par une propriété magique du texte. Privat dénonce ainsi le « positivisme didactique libéral » qui « porte à croire que l'information culturelle est la condition nécessaire et suffit à la pratique » (1995,139).

Voir Leenhardt (1988) : *Les effets esthétiques de l'oeuvre littéraire : un problème sociologique*. Et Leenhardt & Jozsa (1982) : *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*.

« 1. Les compétences culturelles, quand bien même leur modes d'acquisition familiale demeurent pour partie implicites et inconscients, peuvent et doivent (dans une perspective démocratique) faire l'objet d'apprentissages plus explicites et plus méthodiques. 2. Les comportements culturels sont le produit d'une croyance sociale construite qui leur est consubstantielle ; cette croyance par exemple dans l'importance ou l'intérêt des fictions littéraires 'est la condition, toujours inaperçue, du plaisir esthétique' [Bourdieu 1992, 455] 3. Les acteurs culturels ne sont pas l'objet de déterminations sociales ou culturelles mécaniques : ils possèdent une subculture qui les prédispose ou non aux gestes et aux valeurs de la culture cultivée mais qui a de toute façon sa logique spécifique et mouvante, personnelle et interpersonnelle » (Privat 1995, 140).

Invoquer une « puissance » interne du texte risque de masquer ces conditions psychosociologiques d'une réception adéquate, et de renforcer le caractère discriminant d'un enseignement qui les ignorerait, et son idéalisme. De telles critiques, en didactique du français, sont anciennes et documentées ; on peut dire qu'elles se présentent comme le prolongement des critiques de l'essentialisme et de l'idéalisme en théories de la littérature et de l'art.

Reuter 1986, 1992b, 1996a, 2001.

4134. Oser resacraliser la littérature ? Plutôt poser l'expérience esthétique comme un objet de recherche pour les didactiques des arts

Reste que l'énigme de l'attachement au texte, et d'une signification qui serait liée à la sémiotisation des affects reste au moins une question de recherche pour la didactique de l'expérience esthétique, comme elle reste un interrogation permanente de l'esthétique générale, et de la théorie de la littérature.

Car c'est bien contre le développement excessif des approches intellectualistes et formalistes que se sont dressées les critiques portées contre les formes actuelles de l'enseignement de la littérature. Cette exclusion a priori des modes de lecture dits « effusifs » ou « projectifs » ou « affectifs », considérés d'emblée comme suspects, soit d'élitisme (privilège des héritiers), soit de naïveté (mode de lecture interdisant l'accès à une posture lettrée), s'il est est justifiée parfois, risque de laisser les élèves à l'écart de ce qui est le cœur même des pratiques artistiques, considérées d'un point de vue anthropologique. Francis Marcoin va jusqu'à utiliser le terme de « sacré » pour désigner cette relation particulière aux objets, qu'il place lui dans une paradoxale immanence, désignant ainsi *ce qui fait qu'une œuvre mérite d'être lue (vue, entendue...)* :

« Sans qu'on s'y tienne exclusivement, l'admiration, l'effusion, n'ont-elles pas aussi à voir avec la réception des œuvres, ne serait-ce qu'en première instance ? [...] Est-ce le sacré qui rend difficile l'approche du littéraire, ou au contraire son absence ? Un total désinvestissement de la personne ne provoque-t-il pas davantage encore un effet d'éloignement ? » (Marcoin 1999 : 10)

De telles propositions n'appartiennent pas au seul camp des réactionnaires et des illuministes. Des auteurs aussi peu suspect de vouloir un retour en arrière, comme Dufays et Ledur, n'hésitent pas à inviter à une « resacralisation » de la littérature :

« Opter pour le paradigme de la spirale revient à affirmer qu'il était nécessaire voici vingt-cinq ans de désacraliser les savoirs littéraires communs parce qu'ils avaient acquis une valeur discriminante et aliénante, mais qu'il est peut-être aujourd'hui nécessaire de les « resacraliser » autrement, parce que c'est leur éclatement qui tend à devenir source de discrimination et d'aliénation » (Dufays et Ledur 1999, 223)

C'est donc bien ici une question de recherche sur deux plans :

- sur le plan théorique, comment concevoir cette « sacralité », ou donner une place à la dimension affective et symbolique de l'expérience de l'œuvre ?
- sur le plan didactique, comment laisser une place à cette dimension de l'expérience, comment tout simplement d'abord *la laisser advenir*, et au-delà comment y *éduquer*, comment y faire accéder un public qui lui est étranger a priori ? Une telle question est-elle légitime ?

« Pour tout lecteur de récit, et a fortiori pour des débutants, le personnage reste le nœud central où se jouent les projections affectives et l'appropriation du sens. Comment, dès lors, le 'récupérer' sans se réinstaller dans une position qui fasse fi de la médiation par laquelle se constitue l'effet-personnage', ni faire l'impasse sur l'interprétation de cet 'effet' ? » (Legros, Canvat & Monballin 1992 : 7)

4135. Un exemple : histoire de la critique d'admiration, jadis, naguère et aujourd'hui

À titre d'illustration, nous reprendrons un article de V. Houdart Mérot (2004 : *De la critique d'admiration à la lecture 'scriptible'*), qui trace dans l'histoire de l'enseignement de la littérature la « pédagogie de l'admiration » : ce qu'on attend des élèves, c'est un *ressenti* : la consigne caractéristique n'est pas « Analysez... » ou « Justifiez... » mais « Admirez... » :

« Ce qui domine dans l'enseignement littéraire, et dans le secondaire en particulier, au début du XXI^{ème} siècle, c'est ce qu'on pourrait appeler une 'pédagogie de l'admiration' » (Houdart-Mérot 2004, 223)

Selon V. Houdart Mérot, les fondements théoriques de la critique d'admiration sont pourtant en place depuis le milieu du XIX^e siècle, et pourtant selon elle, l'enseignement de la littérature reste essentiellement sur ce modèle idéologique.

« La critique d'admiration demeure parce qu'elle est sans doute consubstantielle à ce que Michel Charles appelle une 'culture du commentaire', culture centrée sur l'entretien des textes fondateurs, sur leurs commentaires, par opposition à une culture rhétorique dans laquelle les œuvres ne sont pas appréhendées comme des textes à lire et à commenter, mais comme des instruments à fabriquer d'autres textes » (Houdart-Mérot 2004, 227-228)

Selon elle, ce n'est pas le ravissement, appelé ici « admiration », qui est à condamner :

« l'admiration est peut-être bien la 'première des passions' dans le domaine de la lecture. [...] Sa présence est alors garante du fait que la dimension émotionnelle et esthétique de la lecture n'est pas évincée et que l'œuvre littéraire est bien perçue comme œuvre d'art à part entière » (Houdart-Mérot 2004, 232)

mais la *sidération* qu'elle peut provoquer chez le lecteur. Le problème – et c'est un problème pour l'enseignant – est de rendre possible une appropriation de cette admiration et sa métabolisation en discours, et peut-être en savoir : comment *parler de cette expérience* ? Pour elle, la solution réside dans la nature même du discours de commentaire : nous y reviendrons (section 44) :

« On pourrait donc opposer deux formes d'admiration, une admiration pétrifiante, celle qui fait que l'on reste bouche bée face à l'œuvre sacralisée, qui ne peut produire que des discours d'éloge, et une admiration irrespectueuse et créatrice, celle qui se transforme en écriture » (Houdart-Mérot 2004, 230)

414. Enseigner l'expérience esthétique : un chantier de recherche commun

Est ainsi définie une finalité pour tous les enseignements artistiques, qui constitue un objet propre : contraindre pour tous la capacité de faire l'expérience de l'œuvre, dans toute sa richesse et sa variété. Elle est la condition pour que puisse exister un métalangage :

« Le travail d'explication ou d'élucidation ne saurait intervenir que sur la base d'un *déjà-senti*, quelles que soient par ailleurs les médiations psychiques, culturelles, historiques, préalables à cette expérience, étant entendu que la 'pure immédiateté' est un mythe » (Dobrovsky 1981 : 15)

« Non qu'il ne soit indispensable de développer et approfondir toujours plus la compréhension du texte, dans ses dimensions linguistiques, narratives, actanciennes, etc. mais cette compréhension ne saurait signifier quelque chose pour l'élève qu'à la condition, me semble-t-il, d'être rattachée à une pratique de lecture 'ordinaire', une pratique d'interprétation spontanée, 'naïve' au sens donné par Eco, à la mesure des compétences du lecteur, fruits de ses expériences antérieures, à un moment donné de son discours de vie » (Burgos 1992 : 59)

Ce programme a été défini clairement par ceux-là même qui ont contribué à dénoncer l'idéalisme esthétique, dès 1965 :

« Contre l'idéologie charismatique qui oppose l'expérience authentique de l'œuvre d'art comme 'affection' du cœur ou compréhension immédiate de l'individu, aux démarches laborieuses et aux froids commentaires de l'intelligence, en passant sous silence les conditions culturelles qui rendent possible une telle expérience, et en traitant du même coup comme grâce de naissance la virtuosité acquise par une longue familiarité ou par les exercices d'un long apprentissage méthodique, la sociologie établit, à la fois logiquement et expérimentalement, que l'appréhension adéquate de l'œuvre culturelle, et en particulier de l'œuvre de culture savante, suppose, au titre d'acte de déchiffrement, la possession du chiffre selon lequel l'œuvre est codée » (Bourdieu & Darbel 1965)

Cette expérience de l'œuvre est cet objet que cherchent à ressaisir des discours de formulation de sa singularité (la critique) ou des discours qui prétendent en rendre possible une connaissance rationnelle (la poétique, l'esthétique). L'enseignement artistique a donc, entre autres, pour fonction d'enseigner cette expérience elle-même, ou au moins de la *rendre possible* auprès d'œuvres aussi variées que possible, auprès d'un public aussi étendu que possible, sous les formes les plus ouvertes possibles.

Voir PORCHER (1973) : *L'éducation esthétique : luxe ou nécessité ?* Brillant-Rannou (2003) : *L'expérience littéraire : création, lecture ou transmission ?*

4141. L'attention au texte

Cette compétence esthétique, nous la désignerons en empruntant un titre du *Français aujourd'hui : l'attention aux textes*, qu'on pourrait généraliser sans doute en *attention aux œuvres*. Elle me paraît le symétrique, du côté de la réception, de l'*attention à l'œuvre* qui est celle d'un créateur, qui justifie tant de travail, de ratures, de reprises... À la prise de risque de l'auteur, qui *s'inscrit* de manière aussi périlleuse, engagée, dans son œuvre, doit correspondre, de la part du lecteur, une écoute également intense, ou du moins ouverte, sensible.

Le Français aujourd'hui 137, avril 2002 (2002) : *L'attention aux textes*. Coord. Serge Martin et Isabelle Pécheyran-Hernu. AFEF.

Ressentir l'œuvre n'est pas sans doute pas un un comportement spontané, il suppose une réceptivité aiguisée, qui relève sans doute d'un apprentissage social et scolaire. Cette *intensité* et cette *densité* de la relation ainsi supposées peuvent être illustrées par analogie avec les variations de l'engagement des interlocuteurs dans le dialogue. Chacun a l'expérience de l'inégalité d'implication et de réceptivité des interlocuteurs en fonction de l'enjeu du dialogue, de l'intérêt des contenus, de la qualité des interventions... ***

Toutes les conversations ne se déroulent pas avec une qualité égale, certaines semblent plus intenses, plus concentrées, sollicitant de multiples dimensions de l'activité mentale et corporelle. C'est le cas, nous semble-t-il, de l'écoute qu'obtient un comédien, même si d'autres conversations, parce qu'elles sont importantes pour nous (conversations amoureuses, agressives, polémiques, intellectuelles...) sollicitent diverses qualités d'intensité. L'écoute s'éduque, et c'est d'ailleurs un des objectifs clairement assigné dès l'école maternelle. C'est qu'elle est tout autant corporelle que mentale, intellectuelle que sensible (cognitive et affective), tout autant involontaire qu'intentionnelle. Sur ce point, on peut considérer que c'est une compétence tout à fait transversale, qui est sollicitée aussi bien dans la classe d'EPS, que dans la séance d'arts plastiques (*regarder* ce n'est ni *observer* ni *voir*), de musique... ou de sciences.

Cette qualité dans l'expérience du texte ne s'atteint pas à tous les coups. Mais il me semble que c'est sur la base de ces expériences remarquables que s'enracine un attachement possible à la littérature. Nous avons des souvenirs de lectures « scolaires », lectures forcées, laborieuses, soporifiques ou mécaniques, lectures *mortes*. Et sans doute aussi parfois une révélation, une expérience mémorable. Celle-ci est-elle entièrement livrée au hasard, ou appartient-il à l'enseignant de rechercher patiemment ce qui permet de la provoquer ?

4142. Une amorce pour le cercle herméneutique : la lecture avant la Lecture, avoient

J'avais naguère essayé de nommer cet amont du travail interprétatif « La lecture avant la Lecture » (Le Français aujourd'hui 121 "Lecteurs de littérature", mars 1998, pp. 28-36). Je proposais, à l'instar de beaucoup de collègues, d'éviter de hiérarchiser deux types de lecture, ce que produit inmanquablement l'opposition dualiste entre :

- lecture experte, savante, scolaire, technique, seconde, experte, légitime, distanciée (Jouve 2001), etc.
- lecture spontanée, première, naïve, naturelle, participative, impliquée...

« Distanciation et participation vont en outre de pair avec certaines valeurs : alors que la distanciation privilégie la polysémie, la subversion, la fictionalité, le travail de la forme, la neutralité et quelques autres traits, la lecture participative privilégie à l'inverse l'univocité, la conformité, le réalisme, la substance du contenu et l'émotion » (Dufays 2001a : 249)

En cela, je retrouvais des propositions pour donner une place à l'expérience initiale :

« Mettre en place des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle » (Privat 1996, 22) Bouchard+Meyer 1996

« À mon sens, cette lecture participative, loin d'être « naïve » et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière » (Langlade 2004, 90)

L'enjeu est bien plus vaste que de capter l'intérêt des élèves : à une autre échelle, on retrouve ici les paradoxes du cercle herméneutique, avec la question des *commencements* :

« Toute interprétation textuelle est fondée et dirigée par une préconception » (Steinmetz 1981, 194), réf. à Heidegger et à Gadamer, 1960. « 'l'opinion préconçue' (Vorurteil) de l'exégète est une condition indispensable à laquelle est soumise toute interprétation » (Steinmetz 1981, 194)

415. Assurer le contact avec l'œuvre, tout simplement. Tout simplement ?

Apparaît ainsi une compétence professionnelle : assurer la prise de contact avec l'œuvre : ce n'est pas simple du tout. Un vrai objet de réflexion et de recherche dans un débat interdisciplinaire.

4151. Le « teasing », la fonction apéritive

« Je rêverais d'être professeur de curiosité » (Orsenna 2005, 23)

Parmi les micro-gestes professionnels qui me paraissent devoir retenir l'attention, j'en repère un premier dans ce que les publicitaires appellent le *teasing* : l'art de créer le désir pour un objet, ici, l'art de créer un désir pour le texte, et d'en préparer la lecture. Ce qui nous intéresse ici, et que nous estimons être un vrai sujet de recherche, c'est le fait que le consommateur est guidé vers l'œuvre par toutes sortes de *discours d'approche*. Il nous faut être attentifs au fait que les élèves ne rentrent pas en contact avec les textes d'une manière abrupte : l'accès au texte est précédé généralement par des formes très variées de *présentation*.

Ainsi les lecteurs experts bénéficient-ils de mille formes insoupçonnées de « pré-lecture », qui leur permettent d'approcher une œuvre inconnue qui ne l'est jamais vraiment : résumés, citations choisies, synthèses proposées de seconde main, discours d'avertissement et prologues, etc. Ainsi existe-t-il une sorte d'avant-texte qu'on pourrait dire « officieux » : ce qu'on sait d'un livre avant d'en tourner les pages pour la première fois.

C'est la fonction *apéritive* des pratiques sociales liées à la consommation du livre ou de l'œuvre d'art : publicités, émissions de radio ou de télévision spécialisées, rubrique de journal ou de revue... Y ajouter le champ immense des discours « ordinaires » d'introduction aux textes dans l'entourage immédiat : famille, amis, etc. Un puissant vecteur d'incitation à la pratique de la lecture, une sorte aussi de préparation à la compréhension, à l'interprétation et à l'évaluation de l'œuvre, à mettre en parallèle avec les conditions sociologiques de la réception des œuvres, avec les pratiques réelles d'acculturation dans une société : lecture conditionnée par toutes sortes de variables sociales, au sein d'un réseau de *prescripteurs*, de *pairs*, de *tuteurs*, etc.

(Cf. les travaux de G. & L. Chauveau (1994) sur le réseau social autour des débuts dans la lecture: les pairs, les modèles, les tuteurs... sans doute ici des effets de *comportement imitatif*)

Un geste sans doute absolument décisif pour l'enseignant : comment il introduit l'œuvre, comment il la présente, mais aussi comment il fait pour ouvrir l'appétit, créer de l'intérêt, de l'attention, donner du désir de lire. Ces gestes se limitent-ils à des *gestes de métier* identifiables, du type « l'auteur-sa vie-son œuvre » au lycée, ou à ce qui devient des ponts-aux-ânes à l'école primaire, comme la sempiternelle « collecte des représentations » devant la première de couverture ? Il y a ici beaucoup à faire.

4152. la mise en scène matérielle

Un autre élément de cette compétence de médiateur concret vers l'œuvre est sans doute constitué par ce qu'on pourrait appeler la *mise en scène* de l'œuvre, en lui donnant un sens très matériel : la gestion du moment de présentation, la gestion de l'espace matériel. On rejoint des considérations de dramaturgie et de muséologie.

L'espace et le temps de la lecture, variables pédagogiques

Il y a évidemment des conditions pédagogiques qui favorisent l'expérience de l'oeuvre telle que nous l'avons définie, depuis la disposition de l'espace, la taille des groupes, leur composition, etc. Et la gestion du temps, le choix du moment dans une journée, la préparation à l'écoute, sa durée. Un des marqueurs le plus simple est la mesure, dans un emploi du temps, du *temps effectif donné à la lecture matérielle*, aux moments rituellement fixés pour différents modes de lecture, à l'équilibre entre le temps de l'entrée dans les textes au temps du commentaire ou de l'exploitation pédagogique.

On peut aller jusqu'à douter que la classe soit un lieu favorable à l'expérience esthétique du texte. C'est la position de Michèle Petit (2002). Et celle de Leenhardt et Jozsa :

« La lecture des romans est à la fois une occasion et un temps pendant lequel nous pouvons (nous pouvions) faire fonctionner notre imaginaire en toute liberté, et donc développer les compétences propres à ce plan de l'être-ensemble social. La qualité d'une telle lecture implique des circonstances particulières de temps et de disponibilité. C'est pourquoi elle a peu de chances de se développer à l'école mais plutôt dans le secret d'une relation privée à la réalité symbolique de la fiction, raison pour laquelle les bibliothèques jouent un rôle si différent de celui de l'école » (Leenhardt & Jozsa, préface à la seconde édition, 1999, p. III)

Voir sur la problématique de la « déscolarisation de la lecture » : Beaudé, Petitjean & Privat 1996.

- Il y a évidemment un savoir-faire didactique : qu'est-ce qui est *lu* du texte et dans quelles conditions ? (lecture silencieuse / oralisée ? en classe ? à la maison ? Tout seul ? à plusieurs ? en une fois ? / en plusieurs fois ? Avec ou sans consigne ?). L'enseignant est-il aussi, quand il le faut, celui qui *impose le livre au lecteur*, qui force ses réticences, sa paresse, ses difficultés de déchiffreur ?
- Sans doute est-elle en partie dépendante de la *qualité* des textes, de leur force propre, ou plus exactement de l'ajustement du choix des textes à la capacité d'attention dont dispose une classe à un moment donné. Cela renvoie au geste professionnel analysé (section 31) sur le choix des textes.

4153. Le tiers lecteur

Il est beaucoup question, en formation, de l'importance de la lecture à voix haute par le maître.

« Que l'école de la littérature doive être une expérience de contagion, que cela passe par la voix, le corps et le rythme autant que par les mots, il s'agit d'en tirer toutes les conséquences méthodologiques » (Yerlès & Lits 1992, 15)

« Lire de vive voix, ce n'est pas seulement faciliter la saisie des enchaînements syntaxiques et prosodiques, c'est reconnaître du même coup, la voix spécifique du texte littéraire, à savoir le mouvement spécifique qu'une parole dans l'écriture » (Roger 2002, 89).

Nous n'y reviendrons pas longtemps, mais pour insister sur le fait que la lecture à voix haute n'est pas seulement un acte de transmission, c'est un acte de communication *empathique* au sens où ce dont le lecteur fait le spectacle, c'est de son corps aux prises avec l'oeuvre. Plus qu'un savoir-faire, la lecture à voix haute enseigne un savoir-être, communiqué corporellement :

« Ce que le maître doit transmettre, c'est un rapport au texte : une certaine attention, une attitude d'écoute, une inquiétude et une ouverture » (Larrosa 1998, 99)

« Une mémoire culturelle acquise par l'audition, par tradition orale, permet seule et enrichit peu à peu les stratégies d'interrogation sémantique dont le déchiffrement d'un écrit affine, précise ou corrige les attentes » (de Certeau 1990, 244)

« Le texte littéraire se modifie en devenant l'épaisseur ambiguë où se remuent des sons irréductibles à un sens. Un corps pluriel où circulent, éphémères, des rumeurs orales, voilà ce que devient cette écriture du faire, 'scène pour des voix'. Elle rend impossible la réduction de la pulsion au signe » (de Certeau 1990, 237)

Il semble que la lecture par un tiers soit réservée à des moments récréatifs (l'heure du conte à la médiathèque, l'intervention du comédien, la sortie spectacle, ou le quart d'heure de lecture offerte en fin de journée). Ou encore qu'elle serve de pis-aller : on lira à haute voix pour ceux qui sont trop jeunes ou trop en difficulté pour déchiffrer de manière efficace.

Sans doute parce qu'on vise in fine l'autonomie du lecteur, il est logique qu'on privilégie la lecture individuelle et silencieuse. Mais comme il y aura eu un apprentissage par *étayage* du déchiffrement, à savoir un apprentissage où le maître est très présent, cédant progressivement la main à l'apprenti, l'encourageant, se substituant à lui pour passer une difficulté... – on peut se demander si l'acquisition d'une compétence comme l'écoute, qui relève plus de l'attitude que du savoir-faire, ne relève pas d'une forme particulière d'étayage. On apprendrait à être *attentif au texte* en étant guidé pas à pas, et en participant à l'attention au texte dont le maître est expert.

« L'appropriation sensorielle [...] concerne ce que Picard appelle le liseur : c'est l'attitude qui consiste à exploiter les textes avec ses sens (par la lecture à voix haute, l'écoute, le toucher, l'olfaction, la contemplation de l'objet-livre et de ses aspects iconiques) » (Dufays 2001a, 248)

Empathie et charisme : notions suspectes, notions utiles ? Objets possibles d'une formation ?

Nous entrons ici sur un terrain glissant : ce que nous cherchons à mettre en évidence est un phénomène obscur, donc suspect : *l'empathie*, définie comme une communication qui n'est pas nécessairement non-verbale, mais qui comporte une dimension corporelle importante : elle relève de phénomènes de communication sociale élémentaires, par lesquels les émotions sont « apprises » et « transmises » d'un sujet à l'autre. Ce lien mystérieux, inconscient, entre les individus, dessine une société où les êtres ne sont pas des monades isolées, mais où préexiste le collectif. Le modèle est moins celui d'une sociologie des individus que d'une psychosociologie du collectif (Freud, Jung).

« Ce qui compterait le plus pour l'excitation du désir de lire, ce n'est pas seulement la lecture des textes en classe, fussent-ils les plus intéressants du monde, mais surtout la personne même du lecteur et la mise en scène que celui-ci crée pour faire vivre aux élèves une sorte d'expérience religieuse, au sens étymologique de *religare*, 'relier, rassembler' » (Simard 1999, 31)

Il me semble toutefois que cette dimension doit être préservée absolument, au moins comme une question ouverte. Si on n'exclut pas par principe que la relation au texte littéraire implique une implication psychoaffective à la fois puissante et nuancée, il faut rester attentif aux phénomènes d'empathie – et symétriquement, aux phénomènes d'antipathie, qui passent par le truchement volontaire ou involontaire de l'enseignant. Il me semble important de poser comme question de recherche la médiation que rend possible une relation empathique avec l'enseignant lecteur, qui enseignerait peut-être ainsi une attention au texte dont lui-même serait à la fois l'exemple et le truchement. Cette capacité à communiquer la corporéité de l'expérience esthétique est-elle un « don naturel » ou surnaturel, un charisme aux relents douteux, ou bien une part de la compétence professionnelle qui peut relever d'une formation adéquate ? Michèle Petit parle du désir de lire, né

« Du désir de voler l'objet qui ravissait l'autre, pour le rejoindre, connaître son secret, s'emparer de sa puissance, du charme qu'on lui supposait » : « la lecture est un art qui se transmet plus qu'il ne s'enseigne » (citée par Rouxel 2004, 141 ; 2002, 17-22).

Dobrovsky semblait douter que cette compétence particulière de l'enseignant puisse faire l'objet d'une connaissance, d'une instrumentation :

« Ce dont il s'agit, toutefois, en dernier ressort, ce n'est pas de rendre cette expérience simplement connaissable, mais *participable, épousable*. Toute critique, écrivait Barthes, est un 'test projectif'. Tout enseignement aussi » (Dobrovsky 1981a, 17)

« Parler de la littérature, mieux, faire parler la littérature par son truchement, c'est donc forcément se démasquer dans son rapport à l'être, et démasquer les autres, dans le leur, – rapport sur quoi toutes les 'réactions', 'idées', 'théories' ultérieures de tout un chacun en tout domaine sont fondées » (Dobrovsky 1981a, 18)

Bruner réaffirme cette transmission par les termes les plus directs :

« Dans le domaine des *humanités*, il est tout simplement inconcevable d'enseigner quoi que ce soit sans révéler l'attitude que l'on adopte vis-à-vis des problèmes de l'essence et de la substance humaines. Il est tout aussi vrai que si l'on ne choisit pas de transmettre cette forme de 'distanciation humaine' en faisant appel à quelque chose qui, d'une manière ou d'une autre, 'prend aux tripes' [...], on donne naissance à un autre contre-sens » (Bruner 2000, 155)

L'important est de poser comme question de recherche cette communication elle-même, surtout si on se place dans une perspective de formation : si l'expérience esthétique s'enseigne par les voies de l'empathie, le travail de formation de l'enseignant ressortit plus de la formation du comédien que de celle de l'érudit. C'est alors redonner une place tout à fait particulière à ce que les curricula aujourd'hui laissent en marge, la formation aux techniques corporelles et vocales, les techniques de mobilisation et de gestion des groupes, et enfin une pratique des textes par leur *incorporation* plus que par leur *analyse*.

Reste qu'il faudra bien en parler et en écrire : nous sommes à l'école, pas au cours Florent. Le passage par l'atelier peut y contribuer.

42. Le lien entre l'atelier de création et le travail réflexif : créer pour apprendre

La confrontation entre les enseignements artistiques et littéraires permet d'identifier une question intéressante : la relation entre la pratique artistique proprement dite et la réflexion théorique ou technique sur celle-ci ; ou encore le lien entre l'atelier de pratique artistique et le laboratoire ou la classe où se construisent et se transmettent des savoirs. Cette relation prolonge une question d'esthétique, qui est la relation entre création et réflexion, entre pratique d'un art et théorie de cette pratique, relation réciproque et non asymétrique. Dans ce domaine, l'enseignement de la littérature se situe en deçà de ce que mettent en place les autres enseignements artistiques.

421. Définition de l'atelier de pratique et sa place dans les différentes disciplines

On définira l'atelier de pratique artistique comme la transposition, dans une perspective d'enseignement ou de formation, des activités propres au travail de l'artiste « authentique ». En effet, dans l'organisation didactique générale d'un enseignement artistique, on peut identifier trois dimensions diversement réparties et imbriquées :

- La première est un enseignement culturel, la présentation des œuvres et leur découverte, la constitution de musées personnels, d'anthologies, de bibliothèques, de sonothèques... C'est le domaine de l'expérience de l'œuvre, de la mise en mémoire des formes (le *musée*, voir § 403).
- La seconde est un enseignement des savoirs du domaine, historiques, sémiologiques, techniques. C'est le domaine du métalangage de spécialité, des apports des disciplines contributives diverses. C'est ce savoir qui permet la pratique du commentaire savant, c'est le domaine des sciences de l'art (le *laboratoire*).
- La troisième est constituée par l'atelier de pratique artistique, lieu où les élèves sont invités à reprendre les outils de l'artiste, ses techniques, ses procédés, pour s'y essayer à leur tour, lieu d'expérimentation, de manipulation, de création.

Par exemple, cet extrait des programmes de 6^e : « À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références). S'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports), il sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il mobilise, chez l'élève, perception et action, dans une relation étroite à la réflexion. »

Si cette troisième dimension est installée au centre des enseignements artistiques identifiés comme tels, y compris dans les pratiques artistiques corporelles qui relèvent du secteur des STAPS, elle est curieusement très marginale dans l'enseignement de la littérature, où la seconde fonction, celle de l'analyse, prime sur les deux autres. Dans la classe de musique, on chante, on joue d'un instrument, on rythme... Dans la classe d'arts plastiques, on dessine, on sculpte, on coupe, on colle, on colore... Mais dans la classe de littérature, quand est-ce qu'on écrit, et surtout qu'est-ce qu'on écrit ? On parle sur la littérature, on parle de la littérature, on analyse, on résume, on décrit, on catégorise... Mais il est rare qu'on y pratique *l'écriture*, en particulier dans les grandes classes. On n'y établit pas systématiquement de lien entre *rédigé* et *écrire*, entre une production d'écrit orientée par des préoccupations scolaires, et une autre forme d'écriture, orientée par des préoccupations esthétiques.

4211. Les ateliers d'écriture

Pourtant la pratique de l'écriture créative se développe depuis quelques décennies de manière très spectaculaire, sous la forme des *ateliers d'écriture*. Dans divers cadres institutionnels ou non (prisons, hôpitaux psychiatriques, maisons des jeunes...), les ateliers d'écriture ont désormais une histoire solide ; c'est devenu un vrai métier que d'en être animateur.

Pratiques 61, mars 1989, *Le Français d'aujourd'hui* 64, déc. 1983, Boniface & Pimet 1992, Oriol Boyer 1984, Roche, Guiguet & Voltz 1989, Rebattet 1997a et 1997b.

Mais bien que le lien entre l'atelier d'écriture et les apprentissages scolaires, voire le développement de la personnalité et de la socialité, aient été affirmés depuis l'origine, les ateliers d'écriture sont encore tenus dans les marges de l'institution scolaire. Il n'existe pratiquement pas, par exemple, de modules de « creative writing » qui sont communs dans les universités et les collèges américains.

Les instructions officielles ont introduit depuis 2002 une nouvelle épreuve écrite au baccalauréat, intitulée « écriture d'invention » :

L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. Elle permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Il doit écrire un texte, en liaison avec celui ou ceux du corpus, et en fonction d'un certain nombre de consignes rendues explicites par le libellé du sujet.

L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer. (B.O. 26 du 28/6/01)

Mais il s'agit bien d'une écriture *réflexive* et non *créative* : c'est une écriture sous forte contrainte didactique.

En aucun cas on ne demande, le jour de l'examen, l'écriture de textes de pure imagination, libre et sans contrainte. (ibid.)

Toutefois cette séparation fait problème, comme l'ont montré des polémiques qu'a soulevées cette innovation. L'introduction de l'écriture d'invention comme genre scolaire crée un espace problématique, qui est celui-là même que nous interrogeons ici.

Voir : *Enjeux* 57, sept. 2003, *Recherches* 39, 2003, Petitjean (2003) : *Histoire de l'écriture d'invention au lycée*.

4112. Des fondements théoriques sans doute communs

Le développement de la pratique de l'écriture en atelier a des fondements théoriques au sein même de la théorie de la littérature. La psychothérapie a influencé les premières formes de ces ateliers (Bing 1976), mais le relais le plus puissant a été fourni par les théories textualistes, qui affirment dans le processus de création la « primauté du signifiant » : le sujet scripteur est plus saisi par l'écriture qu'il n'en est le maître de bout en bout. Les théories scripturalistes mettaient en avant l'autogénération de l'écriture, sa dépersonnalisation, la primauté du *procédé productif* sur *l'intention auctoriale*.

Barthes 1984c, Blanchot 1955, 1969, Ricardou 1978, 1990.

Il serait intéressant d'interroger les autres esthétiques pour faire apparaître une communauté souterraine ou intentionnelle partageant ce même postulat. Et pour étudier comment il se déplace naturellement vers les didactiques. Par exemple, la notion de *transformation* traverse tout autant la théorie des œuvres que les applications didactiques : la manipulation systématique d'une variable plastique ou acoustique fournit des possibilités d'engendrement quasi-automatique. On trouve ainsi la possibilité de généraliser la

machinerie d'une grammaire générative des formes, dont les applications pédagogiques peuvent être directes et sont d'ailleurs présentées comme telles :

- En musique : jouer sur les variations de la voix, la trame, la dynamique, le contrepoint/la simultanéité, la densité (Ministère de Éducation Nationale (1993) : *L'éducation artistique à l'école*, 19-43).
- En arts visuels : la notion de variable plastique, de transformation systématique, en écho aux pratiques artistiques modernes et contemporaines (duplication, collage, utilisation de masques et de tampons, récupérations, ready made, procédés automatiques de production, etc.) (Lagoutte 1990, 1991, 2002).

« L'enseignement des Arts Plastiques [...] cherche en fait à développer des capacités déjà existantes en chacun de nous : à faire prendre forme, à modifier, à adapter, à associer idées, actes, formes, matières et significations et ceci à des fins de production de sens » Ministère de Éducation Nationale (1993) : *L'éducation artistique à l'école*, 46

La convergence de plusieurs cadres théoriques joue en faveur du développement de l'atelier de pratique dans une perspective didactique :

- en esthétique et en histoire de l'art, la théorie de la genèse de l'œuvre à partir du matériau et du geste, prenant la main sur l'intention ;
- en théorie de l'apprentissage, les modèles constructionnistes, et en particulier le modèle piagétien donnant au stade sensori-moteur une antériorité génétique ;
- en histoire de l'éducation, les modèles dits des « méthodes actives », qui redonnaient à la manipulation concrète une place importante jusque dans les processus de conceptualisation.

422. Une version « faible » de l'atelier de pratique artistique : le contresens du ludique

4221. Un grand succès pédagogique...

En didactique du français, la diffusion de l'atelier d'écriture ne s'est pas faite sans malentendu ou contresens. Une des sources les plus influentes dans ce domaine reste les publications et les ateliers de l'OuLiPo (1973 : *La littérature potentielle*, 1981 : *Atlas de littérature potentielle*, Gallimard). Créé par F. Le Lionnais et R. Queneau, l'OuLiPo participe à sa manière – négligemment marquée d'une distance amusée – du courant textualiste, en écho aux travaux contemporains sur les grammaires automatiques et formelles.

« Il y a toujours un aspect de jeu dans la littérature parce qu'écrire – écrire un texte, quel qu'il soit – est un pari, un acte qui doit obéir à des règles ou bien les transgresser sciemment ; l'aspect ludique, dans la littérature, est méthodologiquement nécessaire. Ce qui ne veut pas dire que la littérature ne soit pas sérieuse ; le jeu lui-même est quelque chose de très sérieux » (Calvino 1979)

« Au temps des créations *créées* qui furent ceux des œuvres littéraires que nous connaissons, devrait succéder l'ère des *créations créantes*, susceptibles de se développer à partir d'elles-mêmes et au-delà d'elles-mêmes, d'une manière à la fois prévisible et inépuisablement imprévue... » (Dossiers du Collège de 'Pataphysique 17, dans Gayot 1967, 51)

La machinerie pataphysique oulipienne inspire nombre d'ouvrages pédagogiques collectant des consignes de « jeux d'écriture », définis par une contrainte portant sur une variable textuelle.

Par exemple : Duchesne et Leguay 1984, 1989, 1992, Charpentreau 1995, Christophe & Grosset-Bureau 1985, Groupe de recherche d'Ecouen 1995, les ouvrages de Yak Rivais chez Retz, et d'innombrables fichiers et manuels pour école et collège.

4222. ... au prix d'un grave malentendu esthétique et didactique

Mais le risque est ici de voir l'activité d'écriture *créative* tomber dans deux formes affaiblies de leur modèle esthétique :

- Soit c'est le jeu récréatif qui prend le dessus, comme on peut en juger par la maigreur ou le caractère mécanique des textes produits, et par leur statut aux yeux mêmes des enseignants et des élèves : relégués pour les fins de journées difficiles ou aux derniers jours de classe, les jeux oulipiens deviennent des passe-temps.
- Soit au contraire c'est l'esprit de sérieux qui reprend le dessus et le jeu d'écriture devient une variante de l'exercice de rédaction ou de grammaire, à peine masqué par le défi technique imposé par la contrainte.

« Le risque existe (ou peut-être est-ce déjà la réalité) de limiter la portée didactique des interactions lecture-écriture, de cantonner l'écriture dans une définition restreinte, à savoir une écriture entendue comme produit et non comme processus, une écriture qui capitalise des savoirs pré-construits au lieu d'être un espace d'expérimentation et de construction de savoirs et de savoir-faire, une écriture où le sujet scripteur ignore le sujet lecteur singulier qu'il est également » (Le Goff 2004, 293-294)

Finalité légitime pour renouveler des pratiques scolaires, mais dévoiement sévère du projet initial : les romans à contraintes de Queneau, de Perec, de Matthews ou de Calvino ne se réduisent à leur principe générateur, aussi sophistiqué soit-il. Quelque chose de plus dépasse et prolonge l'écriture à contrainte, le fameux *clinamen* pataphysique, ou bien ce qui fait du texte une œuvre (par exemple, la symbolique autobiographique douloureuse de *W* de Perec ou le projet de réécriture philosophique du *Discours de la méthode* dans *Le Chiendent* de Queneau [Simonnet 1962]).

4223. Ce qui se perd dans une conception ludique du jeu d'écriture : l'expérience esthétique elle-même

C'est surtout dans le domaine de la poésie que l'apparente facilité de la machinerie formelle aboutit à diffuser chez les enseignants et les élèves une certaine conception de l'écriture poétique, qui remplace les mièvreries de Maurice Fombeure ou de Maurice Carême, par des momeries désolantes inspirées de Desnos (ô malheureuse *Fourmi*), de Tardieu, ou Bashô.

Voir sur ce sujet le numéro 114 du *Français aujourd'hui* « Il y a poésie & poésie », *Pratiques* 39 « Bricolages poétiques », Denizeau 2003, Martin 1996, Bonnefoy 1995, Chabanne 1996, Delas 1983, Lançon 2001a, Martin & Martin 1997, Lançon & Denizeau 2000, etc.

De tels dévoiements sont tout aussi prévisibles dans les ateliers de pratique artistique. Pas plus qu'il ne suffit de peindre avec la main gauche pour « faire du Picasso », de jeter de la couleur au hasard sur la toile pour « faire du Pollock », ou de peindre des carrés en couleurs primaire pour « faire du Mondrian », on peut s'interroger sur des pratiques plastiques qui s'automatisent et se dénaturent en oubliant le sens même du geste esthétique, même et surtout s'il se veut expérimental.

C'est donc ici une question de recherche intéressante : à quelle condition le travail dans l'atelier de pratique artistique réussit à concilier un projet didactique et un véritable projet artistique, en considérant que le premier est d'autant plus accompli que le second est respecté. Une telle question nous oblige justement à revenir au cœur de l'objet théorique qu'est l'expérience esthétique, ici appréhendée du côté de la production.

423. Une version « forte » de l'atelier de pratique artistique : approcher l'expérience même de l'artiste ; au-delà du jeu, être « auteur »

4231. « Embrasser le poétique »

Si on lui restitue sa véritable ambition, l'atelier de pratique artistique n'a rien à voir avec un passe-temps récréatif ni même avec un dispositif ingénieux pour faire inventer et rédiger. Sa finalité est bien d'initier l'élève à une expérience pratique aussi proche que possible de celle de l'artiste. En quelque sorte, l'atelier de pratique artistique a un objectif didactique bien plus complexe, puisqu'il s'agit d'une initiation culturelle, technique et personnelle au monde de l'art. À quelles conditions ? Est-ce possible ? Il me semble que cette question donne un tout autre enjeu à la formation professionnelle des enseignants qui ont pour mission cette initiation. L'enseignement de la littérature est concerné au premier chef.

Ainsi écrire de la littérature ce n'est pas faire la preuve de sa maîtrise de langue, ni même d'une rhétorique technique. C'est faire l'expérience de créer un monde, de provoquer des émotions, d'égarer ou amuser un lecteur, de projeter des fantasmes, des chimères, de défendre ou de provoquer des valeurs. C'est aussi se dire et se découvrir, « se construire » (Chabanne et Bucheton 2002).

Et symétriquement, pour l'enseignant, mettre les élèves en situation d'auteur, c'est aller plus loin qu'enseigner la langue et les savoirs scolaires du commentaire. C'est se trouver en permanence aux limites de l'espace scolaire. Sans doute est-ce là un des obstacles au développement des ateliers de pratique artistique dans l'ordinaire de la classe de littérature, comme c'est un des obstacles au développement de ce qu'implique l'introduction d'une « écriture d'invention » parmi les épreuves officiellement évaluées à l'examen, comme le fait remarquer Cécile Ladjali, enseignante et auteur, dans son entretien avec G. Steiner :

« Le problème avec ce [sujet d'écriture d'invention] reste – je le crois sincèrement – qu'il implique la personnalité du professeur et la propension, plus ou moins ténue qu'il aura à embrasser le poétique. C'est bien évidemment évidemment difficile, et beaucoup de collègues, de façon tout à fait légitime, estiment qu'un tel exercice n'est pas de leur ressort. Nous ne sommes que professeurs. » (Ladjali dans Steiner & Ladjali 2003, 72)

Sur les problèmes posés par une didactique de la *créativité*, voir : *Pratiques* 89, mars 1996, « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique ». Gadoffre, Ellrodt & Maulpoix 1997 : *L'acte créateur*.

« Embrasser le poétique » : à savoir, pour l'enseignant et pour l'élève, prendre le risque d'avoir à s'aventurer du côté de l'artiste.

Prenons bien soin ici de repérer deux écueils :

- Il ne s'agit nullement de croire à la vocation naturelle de tout enfant d'être un artiste. Cet argument a souvent été opposé à la démarche de Freinet, quand il parlait de « texte libre ». Une connaissance plus précise de la méthode naturelle permet de le rejeter : le texte libre reste bien un dispositif d'enseignement, sur bien des points, à commencer par ses objectifs qui sont clairement des apprentissages.

Un rapprochement intéressant peut sans doute être fait ici avec les problématiques de l'art « naïf » et de l'art « brut ».

- Il ne s'agit pas plus de concevoir l'atelier de pratique artistique comme un lieu de repérage et d'entraînement des futurs artistes, à la manière d'un Conservatoire. Certains didacticiens de la musique (Guirard 1999 et 2003) semblent regretter que le modèle du conservatoire soit celui sur lequel s'aligne parfois l'enseignement général de la musique.

La finalité n'est pas de repérer les dons des uns et des autres, pas plus que l'enseignement de l'EPS à l'école n'est une préparation au sport de haut niveau. Il s'agit bien de s'interroger sur une *imitation aux pratiques artistiques*, dont la finalité est *transversale* et *générale*, et qui doit se

définir comme telle. La question de recherche, pour les didacticiens, est bien là : jusqu'où l'expérience esthétique dans la classe peut se rapprocher sans s'égarer de l'expérience esthétique « authentique » ? Qu'est-ce qu'enseigner une *pratique* artistique ? Surtout si on la double des mêmes questions, vues du côté de la formation : comment former des enseignants pour qu'ils puissent trouver cet équilibre entre deux mondes, être des passeurs ?

4232. Des options partagées avec certaines conceptions de l'enseignement scientifique

Il serait ici intéressant de se rapprocher des finalités de l'enseignement scientifique, dans des projets comme *La Main à la Pâte* (Charpak et al. 1996, <<http://www.lamap.fr/>>). Une des notions centrales, évidemment problématique, est celle de *culture scientifique*, qui peut ainsi se formuler : que doit avoir appris à l'école un élève qui n'a pas vocation à devenir un chercheur ? Dans le projet *Main à la Pâte*, sont visés des objectifs de formation tout à fait transversaux, par exemple comportementaux, linguistiques ou méthodologiques. Mais la finalité centrale est bien une *initiation* au scientifique, traversant les cloisonnements disciplinaires, effectuée par l'approche d'un problème scientifique précis, abordé dans un cadre théorique précis, éventuellement travaillé avec les méthodes, le matériel, et même dans les lieux mêmes de la recherche scientifique (terrain, laboratoire). Il s'agit de se rapprocher autant que nécessaire des pratiques sociales de référence, de mettre les pas des élèves dans ceux du spécialiste autant qu'il est possible. L'objectif n'est pas de former de futurs scientifiques, mais de traverser une série de cercles concentriques : créer de la curiosité, développer de l'intérêt, initier à des valeurs autant qu'à des méthodes, par exemple par le suivi de protocoles rigoureux, par des techniques de prélèvement exhaustives, par des démarches de questionnement qui apprennent à problématiser avant de se précipiter vers des réponses, etc.

Dans *La Main à la pâte*, c'est bien le noyau épistémologique, mais aussi concret, d'un domaine d'activité humaine qui est visé par l'enseignement. En assumant ce paradoxe : c'est en *respectant le plus loin la spécificité épistémologique des activités* que l'enseignement vise des objectifs transversaux. Ce n'est pas en cherchant des objets artificiellement inter- ou trans-disciplinaires, mais au contraire en accentuant le caractère très pointu des approches. Une telle plongée au cœur des pratiques sociales de référence nous invite à une réflexion identique avec ceux dont la mission est d'initier à la culture artistique.

4233. La vraie question de recherche : qu'enseigne la pratique artistique ? Qu'enseigne le faire ? Permettre à l'élève d'être, à certains moments, un « auteur »

Ainsi un des chantiers ouverts est justement celui de l'identification d'objectifs de formation qui ne se ramènent pas à des compétences techniques, mais qui relève de l'objet que nous avons cherché à cerner plus haut : l'expérience esthétique et l'attention à l'œuvre.

Sans doute les ateliers de pratique artistique sont des voies d'accès aux compétences instrumentales et aux savoirs formels. C'est le postulat majeur des courants des méthodes actives (dont les « méthodes naturelles » sont héritières), postulat qui a été réexpérimenté et interrogé.

Nous avons nous mêmes discuté la question de savoir jusqu'où on pouvait « dissoudre » l'enseignement de la grammaire dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture et affirmer avec Freinet (1937) ou avec Clérino (1990) que la grammaire peut tenir en quatre pages (Chabanne 2004b).

Voir dans les travaux de D. Bucheton l'affirmation selon laquelle l'activité même d'écriture-réécriture implique un travail épi- et métalinguistique qui permet l'émergence de compétences rédactionnelles, par ailleurs inaccessibles à la « clarté cognitive » chère aux didacticiens de la production d'écrit critériée (Bucheton 1995a, 1996b, Chabanne & Bucheton 2002a).

Mais les ateliers de pratique artistique visent au-delà, dans la transformation des rapports du sujet au langage et dans une transformation du sujet lui-même, qui, dans le cadre didactique, fait écho à la transformation subjective qui accompagne le processus créatif lui-même, dans la « vraie vie ». C'est la véritable justification d'un enseignement *par* les pratiques artistiques plus qu'un enseignement *des* pratiques artistiques, qui visent dans le sujet des transformations, des déplacements, qui sont plus profonds et plus décisifs que les acquisitions de compétences de surface, parce qu'ils les conditionnent :

« Les chantiers [...] donnent lieu à des activités de remémoration, d'expression du corps, de l'affectif ou de l'émotionnel. Ils induisent des activités sollicitant l'imaginaire : rêveries, associations, résonances, en impliquant simultanément chez l'enfant, et la personne et l'auteur » (Rebattet 1997b, 8)

C'est ainsi que nous avons vu réapparaître, dans les publications, le terme d' « auteur » utilisé pour désigner l'élève aux prises avec le cœur de l'expérience créative, soit en position de récepteur, soit en position de producteur. Chercher à saisir l'élève comme auteur, ce n'est pas s'illusionner sur ses compétences d'artiste authentique, mais s'interroger sur *la réalité de son activité et sur les ressorts effectifs de son implication dans les tâches.*

Bucheton 1998b, 2000, Dunas & Chabanne 2003, Decron 1999, Rebière & Jaubert 2002 : *Devenir auteur de son texte au cycle 3*. Penloup (2001) : *La Tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur*. François (2000) : *Comment lisons-nous, interprétons-nous, des récits d'auteurs-élèves ?* Maingain & Dufays 1999, *Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte.*

« Le langage n'est pas réductible à des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques. Il est aussi subjectivité et rapport social aux autres et à la situation, il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut dire pour le dire, il faut pouvoir être sujet, auteur, du discours qu'on tient » (Bautier 1999, 19)

424. L'atelier pour apprendre à analyser : retour de la pratique vers la théorie

4241. Quel retour possible de l'atelier vers le théorique ?

Mais si l'atelier de pratique peut jouer un rôle dans une « éducation », nous devons interroger sa place dans un « enseignement ». La vraie question de recherche est celle-ci : l'expérience pratique proposée dans les ateliers peut-elle aider les élèves, d'une manière originale, à accéder à un savoir *réflexif* sur cette pratique ? En d'autres termes, quel lien peut-il y avoir entre l'atelier artistique et la classe où les élèves apprennent à commenter les œuvres, à utiliser le métalangage et les méthodes des sciences de l'art ?

Les instructions officielles pour les enseignements artistiques fondent le préambule commun sur cette affirmation :

« Les six enseignements artistiques proposés [arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, musique, théâtre] se structurent autour de trois composantes, pratique, culturelle, technique et méthodologique, dont les caractéristiques et l'importance quantitative se différencient selon les domaines. La première composante, pratique, serait celle du faire. La deuxième composante, culturelle, celle de "savoirs savants". Elles sont l'une et l'autre essentielles : elles spécifient l'enseignement artistique au lycée. La troisième composante, technique et méthodologique, intervient pour aider à la pleine mise en œuvre des précédentes lorsque le besoin se fait sentir : c'est la composante des savoir-faire. Ces trois composantes agissent constamment en interaction. Elles sont le plus souvent imbriquées lors de la mise en œuvre pédagogique. » (A. du 20-7-2001. JO du 4-8-2001, § II .1)

Il semble que ce soit le même postulat qui justifie l'introduction de l'écriture d'invention dans les épreuves du baccalauréat. Pratiquer méthodiquement des réécritures, reprendre en main les outils des auteurs, explorer méthodiquement l'espace entre la manipulation et l'invention, serait de nature à éclairer le travail qui prend par ailleurs les formes du commentaire composé ou de la dissertation.

L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. Elle permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Il doit écrire un texte, en liaison avec celui ou ceux du corpus, et en fonction d'un certain nombre de consignes rendues explicites par le libellé du sujet.

L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer. (BO 28 du 26/6/01)

Par exemple, l'expérience de l'écriture permet de mieux comprendre les notions de génétique du texte, de rôle des divers écrits intermédiaires, depuis les notes documentaires jusqu'aux diverses réécritures. Elle permet de percevoir le rôle générateur de la contrainte, par exemple de la rime et du mètre dans l'écriture poétique. Elle permet de mieux comprendre des notions très complexes comme celle d'énonciation, de narrateur, de point de vue/focalisation, de tempo narratif, d'ethos, parce que des manipulations systématiques permettent de montrer comment elles s'inscrivent dans des phénomènes linguistiques précis et quelles variations sémantiques et pragmatiques on peut obtenir.

On se rapproche alors de l'esprit de l'atelier d'écriture, mais avec une finalité nouvelle puisque le bénéfice en est versé au pôle « analyse » : en pratiquant la littérature, les élèves apprennent à mieux comprendre les métalangages des sciences de la littérature, par un détour qu'on pourrait dire « expérimental » et qui n'est peut-être, plus simplement, qu'expérientiel : faire « vivre » par exemple la notion d'ironie, celle de transformation ludique ; se poser le problème du dialogue, de la description, du discours indirect libre, des choix lexicaux, rythmiques, etc.

4242. La notion de pratique-critique

Gaillot (1997) avance le terme de « pratique-critique » pour désigner ce mixte de pratique empirique et d'élaboration théorique :

« Peut être avancé le terme de pratique-critique [...] qui définit particulièrement clairement le type d'éducation s'élaborant par l'expérience du faire » (Gaillot 1997, 63)

L'ergonomie du travail explore depuis longtemps cette zone où il est difficile de distinguer des savoir-faire (qu'on peine à verbaliser et à décrire) et des savoirs (sous forme de concepts, de modélisations, de règles de procédures, etc.) : c'est le cas en particulier de savoir-faire professionnels complexes, où une longue formation théorique est indissociable d'une tout aussi longue formation clinique : métiers de la santé, métiers de l'ingénierie, métiers de l'évaluation et du management, métiers de l'enseignement... Le vieux sens du mot « art » désignait autrefois aussi bien les techniques de l'artisan que celles de l'artiste.

C'est pourquoi les réflexions autour des enjeux didactiques de l'atelier de pratique artistique sont finalement très proches des questions de la conception de la formation professionnelle, par exemple autour du concept *d'alternance théorie-pratique*. L'école est traditionnellement plus à l'aise avec des savoirs qui se transmettent par la répétition des discours, hors de la prise de risque de situations-problèmes : il en va ainsi des disciplines artistiques :

« Les arts plastiques s'intègrent mal à l'école qui préfère transmettre des contenus » (Gaillot 1997, 61)

Ainsi la perspective didactique est-elle inversée : ce n'est pas en cherchant des « méthodes actives » pour enseigner des notions théoriques que s'impose la nécessité de l'atelier de création artistique. Mais c'est parce que l'atelier de création pose des problèmes et invite à une réflexion pour les résoudre que la théorie peut jouer son rôle :

« Ce n'est pas de la didactique mais de l'acte plasticien et du statut énigmatique de l'artistique qu'il faut partir »
(Gaillot 1997, 42)

En poussant cette réflexion jusqu'au bout, on peut s'interroger sur la nature même de l'acte de commenter : s'agit-il de s'écarter de la pratique artistique, ou au fond d'y revenir ? Au lieu de penser une rupture, ne faut-il pas imaginer un continuum entre l'écriture créative et l'écriture réflexive, avec toutes les possibilités de nuance entre deux fonctions : esthétique et réflexive ? Nous y consacrerons la section 44 :

« Nous, commentateurs, n'avons pas à dire vrai au sujet des oeuvres, mais à faire oeuvre à leur propos »
(Lyotard 1979, 16)

43. Pourquoi une œuvre devrait valoir qu'on s'y intéresse ? Comment la littérature (nous) pense ? Sémiotique et didactique du symbolique

431. À quoi pense l'art ?

Dans les premiers mots de *La Peinture incarnée*, G. Didi-Huberman s'interroge :

« La peinture pense. Comment ? » (Didi Huberman 1985, 9)

Cette question est centrale : elle n'est pas moins que l'équivalent de celle-ci : à quoi sert l'art ? Et c'est bien une question que nous posent indirectement les élèves, ne serait-ce que quand ils dédaignent de s'intéresser à des enseignements « qui n'ont pas de sens ». Elle se pose tout aussi bien en théorie de la littérature : *À quoi pense la littérature ?* se demande Pierre Macherey (1990).

« Les changements de ses [la littérature] modes de réception comme de ses modes d'écriture portent ainsi témoignage de l'aventure de l'homme aux prises avec le monde et avec le langage par lequel il essaie de le représenter, de lui donner sens. C'est l'intelligence de cette aventure, dont nous sommes le produit et qui conditionne profondément notre perception actuelle du monde et de nous-mêmes, notre capacité à le déchiffrer en même temps que de nous inventer, qui me paraît être l'enjeu profond d'un enseignement de la littérature » (Legros 1995, 44)

Une telle question revient à sortir radicalement de la forteresse formaliste, qui justement se définit par refus de répondre à ce qui est une question très vaste, celle de *l'insertion de la littérature (et des arts) dans le monde humain*. Car il me paraît indispensable d'y avoir répondu, quand on veut enseigner.

Didi-Huberman évalue aussitôt l'énormité de la tâche :

« La peinture pense. Comment ? C'est une question infernale. Peut-être inabordable par la pensée ? Nous tâtonnons. Nous cherchons un fil » (Didi Huberman 1985, 9)

Walter Benjamin nous avait déjà prévenus :

« Mais que 'dit' une œuvre littéraire ? Que communique-t-elle ? Très peu à qui la comprend. Ce qu'elle a d'essentiel n'est pas communication, n'est pas message » (Benjamin, *La tâche du traducteur*, avant-propos de sa traduction des *Tableaux parisiens* de Baudelaire, 1923, dans 2000, 245)

Mais le jeu en vaut la chandelle : c'est parce que l'œuvre a du sens qu'elle a de la valeur pour nous. On ne peut se satisfaire de *décrire* : or la poétique n'est pas une *herméneutique*, elle s'y refuse. Et pourtant c'est bien ce fil-là qui conduit les élèves dans la pratique des arts. Que vaut une œuvre, si elle ne dit rien, ne sert à rien ? Ou si ce qu'elle dit peut être dit en d'autres mots, et plus clairement ?

« La tâche authentique d'une histoire de l'art -- comprendre les images de l'art -- revient à comprendre l'efficacité de ces images comme fondamentalement surdéterminée, élargie, multiple, envahissante. (...) les images ne nous passionneraient pas comme elles le font si elles n'étaient efficaces que sur le front étroit de leur spécificité historique ou stylistique. C'est donc sous tous les fronts de la pensée que l'image exige d'être éprouvée, analysée » (Didi-Huberman 2000, 164)

« Depuis déjà vingt ans, la poétique du récit a pris pour objet le discours littéraire dans sa formalité rhétorique au détriment de sa force référentielle, restée à la périphérie de l'attention critique. Or, une théorie équilibrée de la littérature ne peut se restreindre aux enquêtes formelles, pour importantes que soient ces dernières; elle doit, tôt ou tard, aborder les questions de sémantique » (Pavel 1988, 7)

432. La fonction « didactique » au sens classique : une fonction oubliée, méprisée, suspecte ?

4321. Une fonction didactique étrangement oubliée

Une première réponse est curieusement passée de mode, alors qu'elle avait justifié pendant longtemps que la littérature soit présente à l'école : la littérature a une fonction didactique, au sens courant de « qui enseigne, qui informe, qui éduque ». Il ne s'agit pas seulement des genres didactiques, qui ont existé, ni même d'un registre didactique (voir Balcou & Boucher 2002, *Le Didactique*), mais d'une fonction anthropologique que Dufays (2005) appelle la *fonction gnoseologique* (pp. 128 sq.).

« Lire c'est avant tout s'instruire » (Dufays 2005 : 128)

« La lecture est appropriation de connaissances, immersion dans un univers jusque là inconnu du lecteur » (Fraisie & Mouralis 2001, 197)

L'histoire de l'art rappelle qu'elle est une fonction de l'art à ses origines : les décors des premières églises sont didactiques, bien des œuvres que nous considérons comme « gratuites » sont des objets utilitaires : portraits, paysages, scènes de guerre et de marine, voire allégories et mythes. La littérature de jeunesse, depuis le *Télémaque* de Fénelon (1699) ou le *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce* de Barthélémy (1788), avance justifiée par cette fonction éducative, voire clairement moralisante : comtesse de Ségur, Malot, Jules Verne... Fonction aujourd'hui méprisée, voire suspecte :

« 'Didactique' apparaît même totalement déprécié, sorti du champ littéraire alors qu'il est un vieux terme générique (ainsi, on a longtemps parlé de 'poésie didactique' » (F. Marcoin, présentation du CRELID, <http://www.univ-artois.fr/francais/rech/centres/pages/crelid/>)

4322. Réhabiliter la fonction de vulgarisation

Nous ne défendons pas ici le retour à une finalité didactique exclusive, mais nous voudrions inviter à la réévaluer, tout en maintenant évidemment la conscience que la littérature est aussi dans la remise en question de cette fonction, qu'elle est aussi sa problématisation. Il nous semble que cette finalité gnoseologique est de nature à réinstaller la littérature parmi les formes de transmission de la connaissance, d'assurer une fonction sur laquelle il convient de méditer, parce qu'elle est difficile : celle de la *vulgarisation des savoirs*.

Slama Pierre (1991) : *Pour une littérature médiatrice de savoir*. Chapitre 3 de Fraisie et Mouralis 2001 « Littérature et savoir ». Voir aussi Marcoin 1999.

La littérature à fonction gnoseologique semble une forme dégradée de la Littérature, qui dérogerait de rivaliser avec les discours de vulgarisation venus des autres disciplines, jusqu'à se confondre avec eux. Il existe d'ailleurs des collections dont le statut est clairement affiché comme didactique, par exemple les albums publiés par l'Ecole des loisirs dans la collection Archimède, collection Kézako chez Mango, collection Petits débrouillards chez Albin Michel, etc.

Il faudrait beaucoup de temps pour défendre et illustrer le projet de vulgarisation, et en particulier quand la dimension littéraire, imaginaire, esthétique, rencontre avec justesse la fonction informative, fût-ce pour entraîner celle-là aux limites de la poésie. C'est la réussite d'auteurs comme Jean-Henri Fabre, Hubert Reeves, Michel Serres, Théodore Monod, Le Roy Ladurie, ou encore d'une collection comme *Terre Humaine*, chez Plon... Mais nous sommes encore là dans des genres où la dimension didactique est affirmée, même si l'œuvre implique aussi une préoccupation esthétique. À l'inverse, on peut s'interroger sur ce que des œuvres les plus apparemment détachées de toute fonction didactique explicite emportent de savoir sur l'humain.

4323. Vérité de la fiction et désir de la vérité

Quand les discours didactiques cherchent à se vulgariser, ils empruntent parfois les chemins du littéraire. De même, ce qui rend visible les images ou les films documentaire, c'est peut-être une dimension esthétique dont certains font la critique, par exemple dans le photojournalisme. Il me semble que c'est là toute la problématique d'une vulgarisation de valeur : un premier souci est celui de *plaire*, qui ne serait que démagogie s'il ne s'agissait en réalité de rechercher cet *attachement au texte/à l'œuvre* que nous avons identifié comme définissant le travail de l'art, de rechercher un écho positif entre les dimensions cognitives et affectives de l'appréhension de l'œuvre. Elle restitue à cette approche du Réel la singularité d'un regard médiateur, d'une subjectivité. Elle vient réenchanter en le réhumanisant notre rapport au savoir.

« La science s'efforce de créer un monde qui demeure insensible aux aléas des intentions et des situations humaines. [...] Les humanités, elles, s'intéressent essentiellement aux modifications que connaît le monde au gré de la position ou de l'attitude de celui qui le regarde. Les sciences créent un monde qui a sa propre 'existence', où les choses et les événements restent invariants [...] Les humanités cherchent à comprendre le monde tel qu'il se reflète dans le besoin que l'on a d'y vivre » (Bruner 2000, 70)

Il s'agit bien de trouver le moyen de plaire, au sens de *viser un sujet*, c'est-à-dire de donner place, dans le discours, à une authenticité de l'énonciation. De ce point de vue, la contrainte qui pèse sur l'auteur de vulgarisation n'est guère différente de celle qui pèse sur un auteur de littérature « pour la jeunesse », ou un auteur qui chercherait, *sans démagogie, sans concession*, à atteindre un public élargi au-delà du cercle des experts. C'est ce qui fait le défi et la valeur de grandes œuvres qui ont des accès populaires, qu'elles soient littéraires, cinématographiques ou plastiques.

Complémentairement, c'est retrouver dans l'art sa fonction épistémologique, voire comme le dit Goodman, métaphysique (au sens où il est un questionnement sur l'origine et les fins) :

« Une thèse majeure de ce livre est que, non moins sérieusement que les sciences, les arts doivent être considérés comme des modes de découverte, de création, et d'élargissement de la connaissance, au sens large d'avancement de la compréhension, et que la philosophie de l'art devrait alors être conçue comme partie intégrante de la métaphysique et de l'épistémologie » (Goodman 1992, 133).

Ricoeur, lui, rappelle que le récit n'est pas simplement un *reflet* de l'expérience : il pourrait être aussi ce par quoi tout simplement elle *est* expérience : il est substantiellement didactique.

« Mon hypothèse de base, à savoir qu'il existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une corrélation qui n'est pas purement accidentelle, mais présente une forme de nécessité trans-culturelle. Ou, pour le dire autrement : que le temps devient humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (Ricoeur 1983, 105).

Enfin, c'est aussi une affirmation éthique, et parfois même politique, de rappeler le rapport de l'art au Réel, et d'affirmer, au contraire de l'isolement hautain d'un art pour l'art, qu'il a une efficacité et donc une responsabilité.

« Les œuvres d'art nous occupent uniquement dans la mesure où elles contiennent des moyens susceptibles de modifier la réalité, la structure de l'homme et l'aspect du monde (...) il ne suffit plus d'en [de l'art] écrire l'histoire descriptive ou bien de se prêter, en pontifes démagogiques, à des appréciations esthétiques et à des censures. Il importe, en d'autres termes, de tenter une sociologie, respectivement une ethnologie de l'art, où l'œuvre ne serait plus considérée comme une fin en soi, mais comme une force vivante et magique » (Einstein 1934, cité dans Didi-Hubermann 2000, 170)

Cf. *Le Français aujourd'hui* 145, avril 2004 : « Le Littéraire et le social : Visées critiques et place de l'affect », Coord. Pierre Bruno et Jérôme Roger.

Rappeler cette fonction anthropologique élémentaire n'est pas assimiler le discours de la littérature à un discours descriptif et explicatif comme les autres. Ce qui peut seul justifier l'intérêt d'une appréhension esthétique du monde doit être identifié dans sa spécificité. Le savoir de l'art tire sa séduction de son caractère fractionné et discontinu, d'être un art du braconnage du sens, non de sa construction méthodique :

« Un savoir en éclats, fragmenté, par opposition à un savoir qui privilégierait le continu, le discursif, voire la thèse » (Fraisie & Mouralis 2001, 189-190)

Et c'est aussi son statut sémiotique particulier qui lui permet d'aller à la fois en-deça et au-delà de ce que peut saisir les discours rationnels.

433. Spécificité sémiotique du symbole : un signe sans code

4331. Caractériser une sémiotique du symbolique

« Les textes littéraires ne sont pas simples objets de connaissance ou champ de vérification pour des catégories générales, ils sont les *sujets* d'un savoir : ils nous donnent à connaître quelque chose sur ce dont ils parlent, d'une façon qui leur est propre. (...) les textes élaborent une perspective cognitive sur le moment historique dans lequel ils apparaissent, ils inscrivent ce moment comme un de leurs constituants symboliques, dans un processus d'interprétation toujours actuel. On espère rendre ainsi justice à la force représentative de la littérature, à l'apport qu'elle constitue dans la connaissance des choses humaines (...). Il importe certes d'explicitier notre savoir en termes analytiques, mais il reste essentiel de pouvoir garder vivantes les richesses cognitives des dispositifs symboliques » (Reichler 1987, 11)

C'est cette notion de « systèmes symboliques » que nous voudrions observer ici de plus près, pour voir comment la didactique de la littérature et des arts peut et doit en tenir compte. Le signe de l'art n'est évidemment pas un concept, la « pensée » qu'il permet n'est pas du même ordre, même si elle a son efficacité propre. Appelons-le *symbole* pour l'opposer provisoirement au *concept*. À quoi sert un symbole ?

Voir le chapitre « sur le symbole » dans Eco 2003.

4332. La science du singulier

Les signes de l'art ne constituent pas des codes entièrement régulés, mais sont en permanence réinventés par les créateurs et réinterprétés par les récepteurs. Ils ont la forme paradoxale de systèmes de communication partiellement idiosyncrasiques. En cela ils permettent aux sujets de communiquer autrement que dans des cadres conventionnels où la subjectivité est absorbée et en quelque sorte écrasée par les conventions. Ils constituent donc un accès à la subjectivité, à l'intériorité, que justement les pratiques normalisées des langages (dans les sciences humaines, dans la communication « ordinaire ») visent à neutraliser

Comme il n'y a de science que du général, il n'y a d'art que de ces singularités : paradoxalement, c'est une situation d'incompréhension initiale, où chacun vit dans des univers d'expérience radicalement incommensurables, que la pratique des arts permet de dépasser. Cette tension entre le caractère conventionnel des signes, sans lequel il n'y a pas de sens commun, et leur réinterprétation permanente par les sujets, c'est précisément ce que vise la notion d'herméneutique, qui identifie un processus sémiotique qui cherche à préserver l'ouverture des signes, alors que dans les paradigmes scientifiques, le processus sémiotique est orienté surtout par le souci d'arrêter et d'objectiver l'interprétation. D'où l'étrangeté épistémologique d'une « science de la singularité », comme pourrait l'être une stylistique telle qu'en parle L. Jenny :

« Peut-être considérera-t-on que la stylistique est une discipline imaginaire, comme toutes les autres sans doute, mais un peu plus, puisqu'on ne peut lui reconnaître ni outils propres, ni méthode propre, et puisque son

objet semble dépourvu de régularité identifiable. A cela on répondra, légitimement je crois, que la stylistique fait pourtant face à ce qu'il y a de plus réel dans la littérature, et qu'en désignant ce réel comme point de fuite de son effort descriptif, elle en témoigne mieux que bien des approches scientifiques qui triomphent de l'objet littéraire en l'arrachant à sa singularité » (Jenny 1993 : 124)

4333. La polysémie et l'indirection : déplacement, condensation

Un symbole est un signe qui par opposition au concept ne cherche pas à réduire sa polysémie ni à se débarrasser du halo de connotations qui l'entoure, mais il se sert de cette complexité sémiotique pour saisir et même *faire naître* la complexité des référents qu'il vise. Ce qu'il perd en précision, il le gagne en plasticité et en épaisseur. C'est un signe-monde et non un signe individu.

Cette complexité sémiotique est aussi caractérisée par l'indirection : le symbole permet de référer par des procédures indirectes, que Freud avait jadis proposées de réduire aux deux procédés élémentaires, le déplacement et la condensation, métonymie et métaphore.

« Il n'est pas de meilleure attestation de tout ce qui sépare l'écriture littéraire de l'écriture scientifique que cette capacité, qu'elle possède en propre, de concentrer et de condenser dans la singularité concrète d'une figure sensible et d'une aventure individuelle, fonctionnant tout à la fois comme métaphore et comme métonymie, tout le complexe d'une structure et d'une histoire que l'analyse scientifique doit déplier et déployer laborieusement » (Bourdieu 1998, 55)

Notons ici que le symbole apparaît en quelque sorte comme un signe archaïque du point de vue du développement onto- et phylogénétique, correspondant aux premiers stades des apprentissages langagiers et cognitifs. Historiquement, le symbole est le premier signe que forme une pensée qui se cherche. Ne disposant pas des signes-conventions, elle ne peut que s'essayer à des emplois bricolés, analogies, ressemblances, substituts lexicaux... Pensée *brouillonnante* facilitée par la pensée symbolique ; la pensée créatrice, qui devine, explore, expérimente de nouvelles relations : elle a besoin d'un état chaotique du langage. En contrepartie de sa flexibilité sémiotique, le symbole se révèle particulièrement apte à saisir ce qui est difficile à penser, soit parce qu'on en est aux stades initiaux, soit parce que l'objet à penser est complexe, ou encore est peut-être inaccessible à une conceptualisation.

À ce signe particulier correspond sans doute des fonctions psychiques particulières, à une autre instance que celle qui préside à la pensée rationnelle. C'est l'hypothèse de la tripartition entre lisant/lu/lecteur de Picard :

« Tout lecteur, qu'il le sache ou non, lit autre chose que ce qu'il pense lire, joue symboliquement mais véritablement avec des données qui lui échappent en partie - comme s'il avait souscrit à une sorte de 'contrat de méconnaissance' préalable et nécessaire à son investissement, à l'illusion et à la force de ses émotions » (Picard 1986, 97)

D'où son intérêt pour un didacticien, un généticien de la pensée, qui s'intéresse précisément à ce qui rend possible l'émergence de nouveaux savoirs : il s'intéresse nécessairement un état de « chaos initial » d'où va émerger des structures, d'où son intérêt pour les maladresses des premiers écrits : brouillons d'élèves, mais aussi brouillons d'écrivains, carnet de notes de penseurs ou de savants. C'est peut-être ce que cherche à désigner la notion de *réverie* (Bachelard) ou de *musement* (Peirce).

4334. L'art nous permet de saisir la singularité

C'est pourquoi la sémiotique du symbolique s'intéresse aux étrangetés de la vie psychique, à l'exploration tâtonnante de ce qui n'a pas de langue pour se dire. Ce que la traduction en concepts réduit, amoindrit, dénature, ou même fait radicalement disparaître : la perception, la sensation, l'émotion, l'inconscient, le désir, les valeurs... En particulier, l'expérience singulière, les émotions, les perceptions subjectives, ce que le sujet ressent et perçoit en propre, ce qu'on pourrait appeler *l'hypersubjectif*.

« Le texte est toujours unique en son genre. Et cette unicité est, me semble-t-il, la définition la plus simple qu'on puisse donner de la littérature » (Riffaterre 1981, 146)

Il n'y a de science que du général. Peut-on voir l'art comme une science du singulier ?

« La littérature ne nous donne pas seulement l'expérience d'autrui, mais, par un jeu ou une expérience de pensée, elle nous permet d'accéder au lieu impossible de l'expérience de l'autre de l'homme. C'est en cela que la littérature pense. » (Lecerclé dans Lecerclé & Shusterman 2002, 110)

Si le discours de la science donne accès au bien commun, celui de l'art donne accès à l'altérité radicale.

« La fiction ne présente pas tant un nouveau monde qu'une nouvelle voix, c'est-à-dire le monde vu avec la conscience de quelqu'un d'autre. Elle m'offre le luxe inouï d'un aperçu de l'esprit d'autrui, ce que d'ordinaire mon solipsisme ne me procure pas. L'expérience littéraire, celle de la singularité d'une voix, de l'offre de partager la conscience d'un autre être humain, est le mode d'accès privilégié à l'expérience d'autrui, d'où son extrême importance » (Shusterman et Lecerclé 2001, 11)

C'est en ce sens que l'on peut comprendre la formule de Proust, constructiviste et phénoménologue avant l'heure, pour qui l'œuvre est pour le sujet un miroir de la subjectivité, et aussi le rappel qu'il n'y a de monde que pour un être-dans-le monde :

« Cette méthode méconnaît ce qu'une fréquentation un peu profonde avec nous-mêmes nous apprend : qu'un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices. Ce moi-là, si nous voulons essayer de le comprendre, c'est au fond de nous-mêmes, en essayant de le recréer en nous que nous pouvons y parvenir » (Proust, *Contre Sainte-Beuve*).

« Nous ne nous comprenons que par le détour des œuvres » (Ricoeur 1986 : 130).

« Le savoir de l'expérience n'est pas, comme la connaissance scientifique, en dehors de ce que nous sommes, et n'a de sens que dans la manière avec laquelle il façonne une personnalité, un caractère, une sensibilité, ou, en définitive, une forme humaine singulière qui est à la fois une éthique (une manière de se conduire) et une esthétique (un style) » (Larrosa 1998, 93).

Mais cette capacité à signifier « autrement », qui fait le prix d'un langage radicalement différent, a sa contrepartie dans une irréductible intraduisibilité. La littérature et les arts pensent, mais le paradoxe est que ce qu'ils pensent n'est pas accessible autrement que par leur truchement. Ainsi, le langage des arts n'est pas une « autre manière » de dire ce qu'il dit, mais bien la seule possible. C'est sur cette limite que passe la différence entre l'allégorie et le mythe :

« Le récit mythique et littéraire interroge sur le signifié qu'il prétend atteindre : si le récit n'est pas une allégorie, ce signifié ne se réduit pas à un concept ou à une idée abstraite qui serait donnés avant le signifiant : il est cet au-delà obscur, cet indicible, innommable ou ineffable, qui ne se laisse saisir que dans le processus symbolique » (Huet-Brichard 2001, 52)

« Il y a effectivement un lieu dans la culture où cet effort soutenu s'apprend, un lieu où l'on nous entraîne à interpréter le 'bégaiement' de la langue' (comme le dirait Deleuze), où nous expérimentons la complexité (si l'on préfère) de l'interprétation, celle de notre propre langue, en premier lieu, et des autres ensuite. Ce lieu s'appelle la littérature » (Lecerclé & Shusterman 2002, 257)

Le langage de l'œuvre apparaît ainsi comme relevant d'un système sémiotique dont le code n'est pas donné préalablement, parce que chaque œuvre sollicite ses propres clés et déplace les conventions existantes. Hypersingularité : l'œuvre est un idiolecte dont même l'auteur n'a pas les règles. Le symbole est un signe sans grammaire, parce qu'il est justement la tentative d'un sujet pour dire sa singularité radicale. C'est le problème majeur auquel va se heurter ce qui fait le cœur d'une didactique de la littérature : rendre possible le commentaire. Commenter serait amener au jour cette signification et la rationaliser : tâche impossible :

« La peinture pense. Comment ? C'est une question infernale. Peut-être inabordable par la pensée ? » (Didi Huberman 1985, 9)

Comment prétendre faire parler les élèves de quelque chose qui justement ne peut trouver de reformulation adéquate ?

« Soit la fiction ou la fable recouvre une signification seconde qui seule importe et, celle-ci mise au jour, le récit n'a pas de raison d'être, soit la fiction dit quelque chose qui ne pourrait être dit autrement et aucune signification seconde ne peut parvenir à épuiser son sens » (Huet-Brichard 2001, 52)

Comment parler de l'œuvre ? Cette question qui définit le problème didactique, on le voit, est exactement celle qui renvoie à sa fonction anthropologique.

434. Interpréter le symbole : le travail de l'herméneute

4341. L'herméneutique comme réinvention du code absent

Si le symbole permet de saisir l'hypersingularité et l'hypersubjectif, il resterait irréductiblement illisible, si on ne réinventait pas à chaque fois une proposition de sens : ce qui est justement ce travail de négociation du sens qu'on appelle l'herméneutique. À la singularité du symbole, à sa dynamique, à sa complexité, doit correspondre une démarche, qui est elle aussi dynamique et complexe, d'appropriation par des sujets singuliers de la singularité de l'œuvre.

« Une explication des structures symboliques a besoin de s'enfoncer dans l'infinité des sens symboliques, et de ce fait, elle ne peut devenir une science, dans l'acception qu'on en a lorsqu'il s'agit des sciences exactes » (Bakhtine 1984, 382)

C'est précisément ainsi qu'est définie aujourd'hui une lecture esthétique : elle ne rabat pas le symbole dans un système de signes fermé, dans une grammaire (quelle que soit son ingéniosité), elle invente pour lui une signification dont le calcul ne peut être limité que par un compromis collectif provisoire, au sein de la communauté interprétative.

Cette fonction sémiotique paradoxale n'est pourtant pas inhabituelle ; beaucoup de situations d'interaction se font hors de codes réglés, ou avec des codes relativement lâches et flous. À commencer par les premiers échanges de l'enfant, dont les premiers signes sont excessivement polysémiques et contextualisés (les premiers mots / les premières idées). Mais bien des situations de rencontre entre des sujets appartenant à des mondes sémiotiques étrangers relèvent de processus du même ordre, par exemple la rencontre, dans la classe, d'élèves différents par leurs cultures. Mais si dans cette situation, l'enseignement est là pour installer un code stabilisé, une culture commune, dans le cas de la pratique esthétique, la singularité des signes doit être maintenue et peut-être même réaffirmée :

« le récit sera vu comme une fonction spécifique de la rationalité et de l'imaginaire qui, par la voix ou par l'écrit, lutte contre l'érosion de la communication utilitaire » (Le Manchec 2003, 125)

4342. L'herméneutique comme création d'une communauté : créer du lien autour du singulier

Le lien entre l'activité herméneutique en esthétique et cette situation de négociation interindividuelle et interculturelle doit être soulignée. L'expérience esthétique apparaît ainsi comme un cas particulier du *passage des seuils sociaux*, des *échanges entre les mondes sociaux*. Cette tension entre des singularités (celles des auteurs, des œuvres, des lecteurs) et la recréation permanente d'un code toujours mobile est exemplaire d'une relation sociale qui fait place aux singularités tout en les intégrant dans un collectif : une telle situation est familière à l'enseignant.

« L'enseignement de la littérature a un enjeu social : il peut aider à fonder, dans le respect des libertés et des différences individuelles, une communauté culturelle, indispensable au sentiment d'identité de chacun et à la possibilité pour tous de vivre ensemble » (Canvat 1990, 275)

Le travail herméneutique doit ainsi être évalué comme une pratique et un processus plus qu'un résultat. Ce qui apparaît important, c'est la capacité à *créer du lien* là où il est apparemment impossible. C'est un retour à une fonction anthropologique majeure : créer du lien, re-lie, socialiser, donner accès à un espace partagé qui est moins un espace intellectuel qu'un espace sensible partagé. Francis Marcoin n'hésite pas à faire le rapport entre cette fonction et celle du sacré :

« Là est le propre de toute activité culturelle et symbolique [...] le sacré, c'est donc cela, la lignée des lectures et des interprétations qui nous situent sur le terrain de la religion, c'est-à-dire du lien » (Marcoin 2004, 15)

C'est une fonction de médiation par les œuvres, que Jean Caune appelle « médiation culturelle », ainsi définie :

« Le concept de médiation culturelle examiné en fonction d'une expérience esthétique, se présente alors comme ce qui fonde le lien sensible entre les sujets membres d'une même collectivité. Double tension : celle de la relation des sujets à travers la relation interpersonnelle, d'une part, celle d'une relation transcendante des membres d'une collectivité à leur passé et à leur devenir, d'autre part » (Caune 1999, *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*)

Propriété paradoxale : rendre communicable ce qui est l'hypersingulier, relier les sujets sans les dissoudre dans le langage ordinaire, et donner un langage au *sensible*, à cette autre dimension de l'appréhension du monde

« La lecture de textes littéraires permet plus particulièrement d'atteindre trois grands objectifs, qui sont d'ordre socioaffectif, esthétique-culturel et intellectuel. Le premier de ces objectifs est un accès à soi par le jeu de l'identification [...] Cela signifie aussi un accès aux autres, découverte de l'altérité, d'un 'ailleurs' et d'un 'autre temps' qui n'empêchent pas d'expérimenter la continuité profonde de notre condition humaine » (Vandendorpe 1992, 3)

435. L'imaginaire symbolique

Généraliser cette définition du symbolique revient à redonner une place plus importante, parmi les disciplines de référence, à l'anthropologie symbolique, qui pose et discute cette hypothèse que les symboles que manipulent les œuvres d'art nous parlent parce qu'il sont l'expression d'universaux anthropologiques, ou qu'en d'autres termes, au-delà des différences apparentes des systèmes symboliques, ils ont un signifié commun, constitué des problèmes fondamentaux de la condition humaine.

« Les catégories littéraires traditionnelles (tragique, comique, lyrique, etc.) dévoilent, sur le plan empirique du discours, ce que Heidegger appelait des 'existenciaux', - modes de révélation de son 'là' pour l'être-là' qu'est l'homme » (Dobrovsky 1981, 18)

« La littérature exprime ainsi un universel d'un autre type, fondé sur une expérience particulière qui ne prend tout son sens que dans la mesure où le sujet qui la formule prend conscience de la dimension anthropologique de celle-ci et se trouve ainsi conduit à dépasser le stade de l'imaginaire pour accéder au niveau du symbolique. [...] Ce caractère universel du savoir en éclats tend donc à tourner le dos au principe de la logique identitaire. [...] Il explique aussi sans doute pourquoi un lecteur peut entrer dans une œuvre produite dans un tout autre temps et dans une toute autre société que les siens » (Fraisie & Mouralis 2001, 190-191).

Il permet d'expliquer comment les symboles vont permettre de dépasser le paradoxe de l'hypersubjectivité. C'est parce que nous partageons une expérience commune du monde que nous disposons d'un interprétant partagé autour de figures fondamentales, fortement liées à notre existence humaine, où le biologique est inséparable du cognitif : émotions, événements majeurs, figures de la relation, événements naturels et humains, nous sont accessibles parce que nous avons en commun ce qui fait notre vie.

Cette fonction du symbolique explique l'importance de la pratique des œuvres pour constituer l'humain dans le sujet : il y apprend sa propre humanité, c'est le sens profond d'une socialisation qui n'est pas seulement un dressage comportemental, mais aussi l'intégration de structures imaginaires, qui organisent la perception du monde et pilotent les

choix de l'acteur. C'est dans ce sens que Bruner parle de « psychologie culturelle » : il s'intéresse aux processus d'humanisation, qui pour lui ne sont pas les effets d'un développement d'instincts génétiquement programmés (l'humanité serait « à développement interne ») mais construits socialement (l'humanité serait « à développement externe ») : ici la psychologie cognitive rejoint la psychologie de l'émotion et la psychologie sociale dans le même cadre théorique du socioconstructivisme : « comment la culture donne forme à l'esprit ? » :

« Comment organisons-nous notre expérience du monde ? quelles catégories partagées la culture nous propose-t-elle qui donne forme à cette expérience ? et surtout comment une culture se transmet-elle ? » (Le Manchec 2003, 126)

Voir une revue des cinq dernières publications de Bruner dans Le Manchec 2003 : "Jerome Bruner attire l'attention sur les significations anthropologiques du récit, non seulement pour l'enfant (à travers la littérature pour la jeunesse, le conte...) mais aussi pour l'adulte"

Cette dimension est très importante : elle donne aux enseignements artistiques une place tout à fait centrale dans les processus de socialisation, et ne hiérarchise pas entre elles formation intellectuelle (apprendre à penser par les langages de la science) et formation sensible (apprendre à penser par les langages de l'art). Bien au contraire, elle pose avec Bachelard que la première ne peut que s'effectuer qu'à partir de la seconde, dont elle constitue la réélaboration. Elle apporte une justification à ceux qui réclament une place importante pour l'enseignement artistique, à condition que sa finalité anthropologique ne soit pas oubliée au profit d'un formalisme technique. Elle pose aussi des contraintes pour cet enseignement : quelle forme peut-il prendre pour assurer de manière intense la fonction de médiation culturelle ?

4351. Universaux anthropologiques, motifs, thèmes, mythes et axiologie

Ces universaux anthropologiques ne sont autres que ce dont les fictions et les œuvres nous parlent depuis le commencement du monde :

« Les grands motifs récurrents qui traversent et structurent la littérature : la rencontre avec l'autre (affrontement, amitié, séduction, poursuite...), les blessures de l'intime, le voyage, la promesse et le pacte, la ruse et la tromperie, la métamorphose, la littérature elle-même » (Crinon 2004).

- soit des événements essentiels : naissance, mort, rencontre amoureuse, relation paternelle, maternelle...

« La figure littéraire, par sa force, représente dans l'imaginaire collectif une épreuve de vie (et donc des émotions de lecteur), c'est à dire qu'elle permet la projection de chacun et, par cette adhésion ou répulsion, de vivre par personnage interposé, une 'attitude de vie' qui démultiplie et enrichit notre perception. Reprises de grands textes fondateurs, les 'figures' nous parlent parce qu'elles parlent de nous » (Crinon et al. 2003, introd.).

Voir aussi Collès (1996) : *Une pratique littéraire de l'interculturalité* : « parce qu'il constitue un véritable laboratoire langagier, le texte littéraire véhicule des images d'une très grande densité, qui renvoient à des mythes sociaux » (Collès 1996, 229).

- soit des événements fondateurs du développement psychologique...

Bettelheim (1976) : *La psychanalyse des contes de fées*

- soit des problèmes de fondement, d'explication des origines ou d'eschatologie : d'où venons nous / où allons-nous ? d'où viennent les choses et comment finiront-elles ?

Sallénave (1991) : *Le don des morts. Sur la littérature*. Gallimard.

Une telle perspective nous amène à regretter que les savoirs de référence, en matière de didactique de la littérature – et des arts – fassent une place trop discrète aux apports de la

théorie de l'imaginaire, initiée par Gaston Bachelard et développée par Gilbert Durand à partir de sa vaste synthèse de 1969 sur *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* :

« L'être méditant est d'abord l'être rêvant [...] La connaissance poétique du monde précède, comme il convient, la connaissance raisonnable des objets. Le monde est beau avant d'être vrai » (Bachelard 1943, 192) ;
« D'abord la rêverie - ou l'émerveillement. L'émerveillement est une rêverie instantanée [...] Ensuite la contemplation [...] Enfin la représentation » (Bachelard 1943, 193).

« Pour G. Durand, les grandes structures mythiques sont au coeur des univers littéraires dont elles informent le sens, à la fois leur direction (dans l'organisation dynamique de leurs matériaux) et leur signification. Ces structures ne sont pas induites par des résurgences mythiques explicites mais par la réapparition d'archétypes fondamentaux qui constituent l'espace commun de la littérature et du mythe » (Huet-Brichard 2001, 47).

Beaude (1996) : *Ecriture, imaginaire et enjeux symboliques*.

Le modèle bachelardien est à la fois une épistémologie, une psychologie individuelle et sociale (d'où le terme de « psychanalyse », dans une interprétation jungienne, celle du Freud de *Totem et tabou*), et enfin une méthodologie, qui invite à redonner une place importante, en théorie comme en analyse de la littérature, à une *sémantique* jusque là supplantée par des syntaxes :

« Les métaphores ne sont pas de simples idéalizations qui partent, comme des fusées, pour éclater au ciel en étalant leur insignifiance, mais au contraire, les métaphores s'appellent et se coordonnent plus que les sensations, au point qu'un esprit poétique est purement et simplement une syntaxe des métaphores » (Bachelard 1949, 179)

Ici les questions de contenu sont indissociables des questions de méthode. Si l'on affirme que

« Le mythe n'apparaît jamais comme un élément inerte mais comme un noyau énergétique, une 'cellule génératrice', un 'moteur d'intégration et d'organisation', un 'élément structurant dans le texte' » (Huet-Brichard 2001, 88-89),

on est invité à compléter le modèle **syntactique** dominant du texte et de la fable, qui se manifeste par l'emploi exclusif de notions comme celles de *schéma narratif*, *schéma quinaire*, etc., par une **sémantique** du narratif, non pas seulement celle du carré sémiotique greimassien, mais d'une *dynamique* appuyée sur un dictionnaire d'images, sur un lexique.

La perspective de la théorie de l'imaginaire est de nature à donner un fondement à une didactique de l'imaginaire. Elle donne un autre sens aux approches dites « thématiques » et à ce dispositif pédagogique qu'on appelle désormais la « lecture en réseau », utilisant

« Tout particulièrement [les œuvres] qui ont pour vocation de construire le socle des lieux communs culturels : réseaux autour des genres et de leurs variantes, autour des symboles particulièrement vivaces dans notre imaginaire collectif (eau, feu, or, mur, couleur, saisons...), des mythes et légendes qui courent en filigrane dans la littérature de jeunesse peut-être plus qu'ailleurs (Atlas, Icare, le Phénix, Jonas...), des personnages-types (le loup, la sorcière, le héros invincible...) et de l'imagerie qui les accompagne » (Taueron 2001a)

Associer les œuvres sur la base d'un vague fil conducteur thématique n'est pas suffisant pour les mettre en relation sur la base d'une perspective anthropologique. C'est là un objet de réflexion pour les praticiens comme pour leurs formateurs.

« La multiplicité des textes, l'approche comparative, l'instauration d'une dynamique d'échanges, sont privilégiées pour permettre aux élèves de se constituer des repères dans un univers culturel présenté d'emblée dans sa complexité » (Crinon 2004, 12)

Jean (1976) : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Duborgel 1992.

4352. Les valeurs

En particulier, une des fonctions du symbolique est de permettre la représentation, la négociation et la transmission des *valeurs*. Les valeurs sont des représentations qui ne sont pas des connaissances, même si une réflexion théorique peut chercher à les construire

comme des concepts, par exemple en philosophie ou en théorie du droit. Les valeurs sont des préconceptions qui servent de repère à l'action et au jugement, elles relèvent de la raison pratique. Reprenant la définition de la culture par Clifford Geertz, J. Bruner rappelle que

« la culture est un savoir implicite et en partie seulement relié au monde, à partir duquel les gens parviennent, au travers de la négociation, à trouver les moyens d'agir dans des contextes donnés » (Bruner 2000, 86).

« Une des propriétés fondamentales de la littérature [...] est de produire sur le lecteur des effets, le plus souvent incontrôlables, de savoirs sur soi-même, sur l'homme, sur la vie -- savoir existentiel donc, éthique autant qu'esthétique, et probablement éthique avant d'être esthétique » (Roger 2002, 83)

Si on doit identifier un savoir de l'art, il me semble qu'il faut aussi le chercher du côté d'une axiologie, vue non comme une morale pratique, mais comme une tension permanente entre la nécessité et le besoin de recevoir des valeurs en héritage, et la nécessité de les refonder par la mise en question. L'instabilité du symbolique assure cette double fonction paradoxale.

« On peut parler si l'on veut de la transmission d'un patrimoine, mais il s'agit plutôt de la construction d'un 'lieu commun', c'est-à-dire d'un lieu où l'on peut se rencontrer par ce que des notions morales sont liées aux mêmes références fictionnelles, mobilisées de manière réflexive et non réflexive. Ce lieu commun est saturé de valeurs en raison même de cette chaîne transmissive et du flux continu de commentaires qui l'ont accompagnée, avec des variations de sens et de jugements » (Marcoin 2004, 17)

F. Marcoin propose qu'à la question « qu'est-ce que la littérature ? », on substitue celle-ci « à quoi sert la littérature ? » « Qu'est-ce qui justifie qu'on s'y intéresse et qu'on la promeuve ? ». L'acte herméneutique est un acte axiologique

« L'acte interprétatif lui-même, compris comme une expérience du choix – l'interprète doit faire des choix quant au sens qu'il faut attribuer à un texte – est donc un analogue de l'expérience morale, comprise comme une expérience de délibération » (Marcoin 2004, 18).

44. Le *commentaire* : une problématique commune aux disciplines artistiques

441. Un paradoxe : « parler autour de l'œuvre », tisser une parole avec l'in-dicible

Cette section voudrait s'attarder sur un problème qui me paraît commun à tous les enseignements artistiques : je lui donne le nom générique de *commentaire*, en désignant par là tous les discours qui viennent s'entrelacer à la dimension silencieuse de l'activité, par exemple la manipulation des outils et des matériels, l'écriture, la production plastique, l'activité corporelle, la pratique instrumentale, etc., mais aussi l'expérience même de l'œuvre, l'émotion qu'elle produit, les effets imaginaires qu'elle suscite, les pensées articulées ou non qu'elle génère, etc. Je partirai d'une question toute simple : comment parle-t-on autour de l'œuvre ?

Il faut noter que cette question n'est pas seulement didactique, en lien avec des apprentissages qui auraient besoin d'un truchement langagier, ou qui sont des savoirs verbalisés. Elle est aussi une question d'esthétique et d'épistémologie : quel est la part du verbal dans la pratique artistique, quelles formes de discours sont associées, de manière plus ou moins serrée, à la production et à la réception des œuvres ? Ces discours sont-ils accessoires, périphériques, paristaires, digressifs... ou constitutifs de l'expérience esthétique, et des pratiques sociales de l'art ?

Mais c'est évidemment la perspective didactique qui donne une importance institutionnelle au discours de commentaire. La classe artistique est d'abord définie comme un lieu où l'on n'apprend pas seulement par imitation d'un faire silencieux, mais aussi par des échanges verbaux : consignes, observations de l'enseignant, questions des élèves, évaluations, descriptions, catégorisations, jugements de valeur, etc.

« Fondamentale, la pratique artistique permet de construire des questions, conduit à repérer, nommer, expliciter et mettre en relation ressources techniques et matérielles, phénomènes visuels, intentions expressives ou poétiques. » (Programmes de l'option Arts plastiques pour les lycées, III, 1, B.O. HS du 30/8/2001). « Il importe que l'élève, invité à présenter oralement son travail, prenne conscience de ses démarches, fonde et explicite ses choix et les confronte à ceux des autres. » (ibid., IV)

« Il s'agit ici d'inscrire la formation musicale reçue et les pratiques maîtrisées par les élèves dans un contexte culturel large sans limitation d'époque, de genre ou de lieu et participant d'un cursus de formation générale. C'est également l'occasion d'ouvertures vers d'autres champs de la sensibilité et de la connaissance (arts visuels, littérature, sociologie, sciences). » (ibid., programme de musique, III, 1.2)

« L'élève est capable de : - situer une œuvre entendue en rapport (ressemblances et différences) avec celles étudiées dans le cadre du programme ; - porter un regard critique argumenté et personnel sur ce qu'il écoute en s'appuyant sur les éléments du langage musical étudiés ; - *commenter* une œuvre originale relevant d'un des quatre thèmes étudiés ; - solliciter des compétences relevant d'autres champs artistiques pour élargir son commentaire. » (ibid., V)

Ainsi le *commentaire* est lui-même un objet d'enseignement : c'est clairement le cas dans la classe de littérature, où les épreuves d'examen sont pour la plupart des évaluations de la capacité à parler/écrire sur l'œuvre, sa production et sa réception, et non à produire des œuvres. C'est le cas dans les disciplines universitaires de théorie des arts, esthétique, histoire de l'art, musicologie, etc. où justement la pratique artistique en tant que telle n'est pas requise obligatoirement, et n'est pas évaluée pour elle-même.

Pour les enseignants avec lesquels j'ai travaillé, pour la plupart des non-spécialistes, la question de la place et du rôle du langage dans les apprentissages artistiques est abordée très globalement : en général, les séquences comportent toujours des échanges langagiers, tantôt informels et improvisés, tantôt explicitement programmés. C'est le cas par exemple

de quelques « passages-types » de la séquence : la « passation des consignes », les « pauses méthodologiques », les « moments de langage », la « verbalisation » sur les motifs ou les techniques, les problèmes rencontrés, etc.

Au sein du laboratoire Lirdef, notre regard sur ces instants de langage est doublement attentif :

- d'une part nous postulons un lien essentiel entre apprentissages et interactions langagières, co-détermination et co-élaboration de la pensée et du langage, du signe et du sens ; dans le cadre d'une théorie cognitivo-langagière, le langage n'est pas un simple vecteur de communication ou une forme transparente qui le porte, c'est un vecteur et un catalyseur pour la conceptualisation et de la sensibilité (Chabanne & Bucheton 2001) ;
- d'autre part, le langage est étroitement pris dans les situations, indissociablement fondu dans l'action, les buts, le faire des sujets impliqués ; c'est ici le principe d'une ergonomie du travail, adossée à une théorie phénoménologique de l'action (Clot 1999, Boutet 1995). Les discours sont ainsi identifiés comme des *genres* au sens bakhtinien, repris dans la théorie des communautés langagières (Brossard & J. Fijalkow 1998, Bernié 1998, à paraître) ; ces genres ne sont pas transversaux, mais définis comme des pratiques langagières (Bautier) associées à une certaine classe de situations.

Quels sont les *genres* caractéristiques de ce qui se passe dans les différentes disciplines artistiques ? Parle-t-on de la même façon et pour faire les mêmes choses dans la classe de musique, de littérature, d'arts plastiques, d'histoire de l'art ? Quels savoirs spécifiques sont ainsi définis et construits ? Enfin, au delà des spécificités, quels « genres » sont caractéristiques de l'enseignement artistique, et gagneraient à être travaillés à partir d'une collaboration des enseignements des diverses disciplines artistiques ?

Les genres « inaperçus » du commentaire

Certains de ces genres sont des genres scolaires définis, institutionnalisés sous forme d'épreuve d'examen. Mais une observation plus attentive du travail scolaire montrerait que d'autres genres scolaires « indéfinis », invisibles, pourraient être identifiés : par exemple les discours pilotés par des consignes dont les variantes ne sont pas en nombre infini, et qui constituent autant de « gestes » professionnels par lesquels l'enseignant met les élèves en activité dans un sens précis, orienté par une préoccupation didactique dont il n'a pas toujours conscience, mais qui constitue son propre savoir enseigner. Chez les élèves aussi, les conduites langagières sont partiellement codées en fonction des postures, ou selon certains moment-sclés de la séquence : discours d'approche, formes de questionnement, jugements et expression de l'expérience... Discours adidactiques, comme on dit en mathématiques, ou discours péri-didactiques, pour oser un néologisme ?

Ces genres scolaires sont à mettre en relation avec leurs correspondants dans les pratiques sociales de référence : le professeur d'histoire de l'art ne parle pas de la même façon que le visiteur d'une galerie ; l'artiste parle de son œuvre ; le marchand d'art, le conservateur de musée, le visiteur d'une galerie ou d'un musée. Certains de ces genres non scolaires sont codifiés plus étroitement que d'autres : l'article universitaire, le compte-rendu d'exposition dans telle revue, ou dans tel quotidien, la voix off qui commente un reportage, etc. Mais beaucoup restent *inaperçus*, pourtant médiateurs indispensables des pratiques sociales autour de l'œuvre⁸.

⁸ Voir sur ce point les travaux en cours : thèse de V. Boiron (IUM Aquitaine), de Y. Brenas (IUFM Montpellier), et travaux des doctorants d'A. Jorro à Aix-en-Provence, etc.

442. Du discours savant au discours ordinaire autour de l'oeuvre

Un modèle implicite : le commentaire formel, transposition du commentaire savant

Dans la classe de littérature, le commentaire est l'objet même de l'enseignement. Ses genres sont apparemment strictement définis par la nature des épreuves de l'examen, celles-ci n'étant elles-mêmes que la transposition de genres savants, monographie ou thèse, étude isolée d'une oeuvre (le commentaire composé) ou vaste synthèse sur une problématique (la dissertation), soit deux opérations : analyse et synthèse. Il existe donc un modèle explicite de *commentaire formel*, qui est lui-même une pratique idéale, synthèse réussie des différentes approches scientifiques du texte littéraire (section 2 *supra*).

Il a son équivalent dans les autres enseignements artistiques, mais de manière moins visible dans l'enseignement secondaire, surtout quand les épreuves de l'examen ne définissent pas un ou des genres « officiels » du commentaire formel. Le commentaire formel repose sur l'hypothèse que l'élève peut construire, en utilisant les méthodes et le métalangage transposé des démarches savantes, une parole personnelle sur l'oeuvre. Mais en réalité il est pris entre deux difficultés :

- la première, c'est l'assimilation du savoir savant et son utilisation optimale. La synthèse demandée aux élèves est déjà pour l'expert un tour de force : faire le tour des démarches possibles, repérer les convergences, discuter et exploiter les divergences, opérer une synthèse...
- la seconde, c'est la conformité au déjà dit ; le commentaire ne peut être qu'un travail de seconde main. Il paraît déraisonnable de demander aux élèves et même aux étudiants de maîtriser suffisamment les a priori théoriques et les méthodes de telle ou telle discipline pour inventer du savoir neuf. Pas plus qu'en maths ou en physique on ne demande aux élèves d'inventer le savoir, mais tout au plus de le réciter et de l'appliquer avec plus ou moins d'ingéniosité à des problèmes ou dans des exercices. En réalité, il s'agit de se rappeler « ce qu'on doit dire » d'une oeuvre, de faire l'écho d'autres commentaires, c'est-à-dire l'écho d'autres expériences des oeuvres que la sienne.

D'où l'insistance sur une opposition entre une lecture première, naïve, spontanée... et une lecture seconde, réfléchie, documentée, distante : cette opposition dit bien que le commentaire littéraire formel est en réalité le *commentaire d'un commentaire*, et même seulement l'*exposé d'un commentaire*, et cela depuis les classes du secondaire jusqu'aux épreuves de concours – quand ce n'est pas dans les thèses elles-mêmes qu'on va trouver ce commentaire de seconde main.

Ainsi le commentaire scolaire semble exclure de rendre compte de l'expérience personnelle de l'oeuvre par un lecteur singulier.

Pourtant le commentaire devrait être fondé sur une expérience esthétique personnelle

Or, le commentaire fait appel à l'expérience esthétique personnelle, quand il n'est pas défini par elle :

- La définition institutionnelle officielle du commentaire invite à rendre compte d'une lecture *personnelle*, que la lecture outillée par les méthodes, le métalangage et le savoir critique ne sert qu'à préciser. Ce qui est affirmé avec insistance, c'est un principe d'autonomie :

« La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. Elle constitue donc un travail d'interprétation. Elle vise à développer la capacité d'analyses critiques *autonomes*. [...] La lecture cursive est la forme libre, directe et courante de la lecture. Elle se développe dans la classe et en dehors de la classe

afin de faire lire des élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude ni le goût. *Elle est avant tout une lecture personnelle* et vise à développer *l'autonomie* des élèves. » (Programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques (A. du 5-6-2001. JO du 30-6-2001), Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n°28 du 12 juillet 2001. Je souligne)

« Les élèves doivent y apprendre à formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte. » (Documents d'accompagnement, Français – Classes de seconde et de première, 2001, p. 82)

- La théorie de la lecture rappelle que l'œuvre laisse au lecteur une place décisive dans son achèvement. Elle conteste le postulat d'une univocité de l'œuvre, et rejette un commentaire qui serait réduit à la recherche de la Vérité unique et figée du texte (voir section 2). Le cercle herméneutique est ouvert par une intuition initiale, qui n'appartient qu'au lecteur. Sans quoi il ne lit pas l'œuvre, mais les commentaires de l'œuvre. Il n'y a pas lecture.
- Le commentaire savant, lui-même, se révèle être le développement et l'argumentation d'une intuition initiale, d'une lecture première qui cherche à se formuler et à développer ses arguments, en les fondant sur une méthode objective. Cette intuition est la condition de l'ouverture du cercle herméneutique.
- D'un autre côté, les théories de l'apprentissage insistent sur le fait que l'implication personnelle est une condition des apprentissages réussis. Et ce d'autant plus qu'il s'agit ici d'un enseignement de *l'expérience esthétique*. Nous avons déjà évoqué, dans le cas de la littérature, cette condition d'une véritable entrée dans le travail de la classe artistique :

« Les enseignants [...] savent que, sans la mise en œuvre de médiations visant à prendre en compte et à stimuler les affects que l'on subsume ordinairement sous l'étiquette de 'plaisir du texte', nulle appropriation durable de la littérature et de la lecture n'est envisageable, a fortiori quand l'on s'adresse à des élèves qui n'ont pas la chance d'être des 'héritiers' » (Dufays 1996a, 126)

« Non qu'il ne soit indispensable de développer et approfondir toujours plus la compréhension du texte, dans ses dimensions linguistiques, narratives, actanciennes, etc. mais cette compréhension ne saurait signifier quelque chose pour l'élève qu'à la condition, me semble-t-il, d'être rattachée à une pratique de lecture 'ordinaire', une pratique d'interprétation spontanée, 'naïve' au sens donné par Eco, à la mesure des compétences du lecteur, fruits de ses expériences antérieures, à un moment donné de son discours de vie » (Burgos 1992 : 59)

- Enfin, le commentaire formel est un genre élaboré, difficile. Le problème de l'enseignant est d'imaginer une progression possible pour y parvenir. Il lui revient, et c'est son problème majeur, de trouver comment on *initie* au commentaire, comment on peut imaginer des étapes intermédiaires, imaginer les transitions entre le commentaire « spontané » et le commentaire formel. Cette question est d'autant plus vive que les élèves sont plus jeunes, ou plus démunis sur le plan du langage ou de la culture. Il faut donc imaginer un commentaire antérieur au commentaire formel, une « lecture avant la Lecture » (Chabanne 2001).

Le problème de l'enseignant est bien celui-ci : il doit à la fois introduire aux « classiques », aux œuvres connues de tous, et faire connaître à tous ce que tout le monde sait de ces œuvres – cela, c'est enseigner et *transmettre* le savoir commun (on ne peut pas plus inviter les élèves à « construire par des démarches inductives » ce que Lejeune a écrit de l'autobiographie que les inviter à réinventer la géométrie euclidienne à partir de quelques situations-problèmes) – et en même temps, il doit laisser la place des lectures personnelles, forcément déviantes, réticentes, à contre-sens : ces lectures subjectives sont nécessairement centripètes, personne n'entrant dans les mêmes œuvres selon les mêmes voies.

On peut évoquer ici les obstacles formés par les représentations qui n'autorisent que le discours informé sur l'œuvre. Les élèves, mais aussi les enseignants en formation, se refusent à parler de l'œuvre librement, considérant que seul le discours savant est recevable.

« La dévolution ne peut opérer qu'à la condition que le formateur ait quitté le premier plan de la scène. En effet, c'est en écoutant, c'est en questionnant, c'est en donnant la parole et en accueillant les demandes de clarifications, en prenant appui sur la parole des lecteurs plus à l'aise qu'il permet ce passage. Une sorte de retenue l'anime : ne pas faire valoir son expertise, ne pas court-circuiter les propos inquiets, les doutes. Cette posture du formateur est aujourd'hui peu analysée : quels sont les gestes professionnels qui permettent ce passage ? » (Jorro 2002, 3)

C'est sur cette *autorisation à parler de sa propre expérience de l'œuvre* que se noue une tension essentielle en didactique. B. Daunay est un de ceux qui insistent sur le fait que les modèles didactiques les plus bienveillants à l'égard de l'élève ne parviennent pas à lui laisser la place nécessaire à son entrée dans les tâches. D'où leur effet fortement discriminant : les élèves ne se reconnaissent pas dans un enseignement qui prétend s'appuyer sur leur subjectivité, tout en la rejetant :

« Je voudrais ici interroger l'un des aspects de cette confiscation, qui consiste, dans les discours sur la lecture scolaire, en la construction d'une image du lecteur qui permet la disqualification des pratiques lectorales du lecteur réel, empirique ou ordinaire – appelons-le comme on veut – en tout cas du lecteur qui ne correspond pas à cette image construite du lecteur légitime, qui n'est tout compte fait que le lecteur scolaire » (Daunay 2004b, 233)

« Ce qui s'est perdu dans l'entonnoir didactique est aussi ce qui s'est perdu dans la littérature elle-même, une expérience première du sens. Une interprétation » (Demougin 2001, 84)

Bref, en reprenant la notion élaborée avec D. Bucheton, comment concevoir les écrits et les oraux *intermédiaires* entre le discours hypersubjectif sur l'œuvre, les formes personnelles spontanées du commentaire de l'expérience esthétique, et le commentaire dans des formes recevables par l'institution ?

443. Les genres « intermédiaires » du commentaire, formes initiales de la lecture

U. Eco : "avant de passer à la réflexion critique, il est important de découvrir ou de retrouver le plaisir d'une lecture 'innocente' » (*De la littérature*, "Les brumes du Valois", 2003, 45)

Utiliser ce que nous observons des conduites langagières réelles

L'observation de la réalité des échanges dans les classes laisse pourtant apparaître de nombreuses formes de *commentaire informel*, ou de quasi-commentaire, de formes intermédiaires du commentaire. L'identification de ces conduites langagières devant un texte constitue un chantier de recherche en cours (Chabanne 2005).

« Les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage de la littérature restent relativement peu connues » (Canvat 2000, 1)

Nous en avons établi une liste provisoire (section 3) :

- les démarches d'appropriation par le jeu dramatique, qui permettent au lecteur d'entrer corporellement dans l'univers de la fiction ;
- le geste anthologique priorité donnée au *musée personnelle*, à l'anthologie, à une pratique première, cumulative, des œuvres ;
- la mise en relation avec d'autres œuvres, ou le parcours du réseau intertextuel ;
- les pratiques de reformulation, dont la complexité et l'importance en fait un objet d'intérêt essentiel, redéfinissant une pratique jusque-là suspecte : la paraphrase ;

« Si une forme plus récente d'explication scolaire [...] montre une prévention contre tout ce qui peut passer pour une forme de reformulation du texte littéraire [...], peut-on douter que la reformulation ne soit un moyen utilisé en

classe pour aider les élèves à la compréhension ? [...] Il est difficile au demeurant, même si l'aveu est rare, de supposer que parler de textes avec des élèves dans une classe n'engage pas une pratique au moins minimale de la reformulation. La volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause [...]. C'est souvent dans l'intention de 'dévoiler les strates plus profondes de la signification' que la reformulation a sa légitimité dans une classe » (Daunay 2004, 31)

– Enfin, il reste à étudier de plus près le *contertexte*.

La problématique du contertexte, La critique comme littérature

Avant d'être resaisie par une description rationnelle, l'expérience esthétique de l'œuvre éveille des sensations, des images, des idées, des associations qui constituent ce que nous appellerons le *contertexte*, pour reprendre sans grande rigueur un terme utilisé en psychanalyse. Quelles sont les formes spontanées du contertexte et celles que peuvent induire des tâches proposées par l'enseignant ? C'est une question qui est transversale : quelles formes de discours pouvons-nous observer et provoquer autour de l'expérience esthétique ?

Commenter, c'est faire venir peu à peu au langage ce *contertexte*, sous des formes qu'il est difficile de programmer ou de contrôler. Bertrand Gervais emprunte à Peirce le terme de musement qu'il associe à la figure du flâneur de Benjamin, pour saisir cette instance du lecteur qui rend possible le travail du scribe et de l'interprète, mais qui se situe nécessairement en amont, et en profondeur :

« L'être du musement est (...) perdu dans ses pensées, en plein suspens, dans cette logique associative qui caractérise la rêverie et l'errance. Ses pensées sont un labyrinthe et il s'y perd, insouciant au milieu de ses lignes brisées. Il se promène dans un monde de possibles, sans égards à la logique et à ses contraintes. Il est en fait l'imagination au travail et c'est par lui que tout se pense. C'est par lui que le penser se révèle à nous. Sans le flâneur, en fait, rien ne peut être pensé, rien ne peut être imaginé, il est la condition de toute parole (...). Le musement du flâneur est ce mouvement continu de la pensée, ce flot qui nous traverse jusqu'à ce que nous nous déprenions de lui » (Gervais 2004, 98)

Le contertexte n'est pas un discours distant de l'œuvre, mais un discours qu'on pourrait dire fondu en elle, inspiré d'elle, en écho à elle, au point qu'il peut la reprendre mot à mot (c'est la récitation, la citation), avant de passer à des reprises-transmutations plus sensibles. Il semble intéressant d'étudier de près ces conduites verbales qui sont l'écho, et peut-être le truchement, des processus psychocognitifs d'appropriation, des processus psychoaffectifs de ressenti : conduites de prolongement en écho du texte, comme si le lecteur s'en emparait comme stimulation pour se laisser aller à ses propres dérives.

Ce qui est proposé ici comme hypothèse, c'est de considérer que le discours de commentaire sur l'œuvre a quelque chose à voir avec une autre œuvre : au travail esthétique de l'auteur, répond une production esthétique en réponse, sous des formes nécessairement d'autant plus indirectes, embryonnaires, que le lecteur est plus malhabile ou plus jeune. Ce sont ces formes émergentes du commentaire que nous appelons ses formes intermédiaires.

« Jusqu'à quel point est-il possible de découvrir et de commenter le *sens* (de l'image ou du symbole) uniquement à l'aide d'un autre sens isomorphe (symbole ou image) ? Le sens n'est pas soluble dans le concept. Rôle du commentaire. On aura soit une rationalisation *relative* du sens (l'analyse scientifique habituelle), soit un approfondissement du sens, à l'aide des autres sens (l'interprétation philosophique-artistique) » (Bakhtine 1984, 382)

Peut-on aller jusqu'à inverser l'idée commune : on imagine ordinairement que le commentaire est nourri de l'œuvre. Et si c'était l'inverse, si l'œuvre ne pouvait advenir que recrée, voire créée par le commentaire qui, loin de lui succéder, la prépare, la précède, la dessine, la désigne ?

« Il existe une idée qui a la vie dure – mais qui est limitée et donc fautive. C'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle, et, oubliant sa propre culture, voir le monde

à travers le regard de cette culture étrangère [...] Une *compréhension active* ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et elle n'oublie rien. [...] » (Bakhtine 1978, 347)

Bruno Clément a proposé de réemployer le terme d'*énarration* pour désigner « une connexion intime, sans doute intrinsèque, entre récit et commentaire, le second prenant du premier le relais vif » (1999, 4^e couverture).

« Une des formulations de l'hypothèse que je voudrais éprouver ici est donc que le commentaire suppose un récit ; la seconde, qui n'est pas dissociable, que ce récit est autobiographique » (Clément 1999 : 19)

On pourrait trouver dans d'autres références prestigieuses quelque appui. Certains genres se situent dans une zone obscurément commune aux genres de la rationalisation et aux genres de la rêverie, de la restitution de la sensation : les *Essais* de Montaigne en sont le modèle archétypal, mais aussi les *Rêveries* de Rousseau, certains passages des *Salons* de Diderot, les écrits critiques de Baudelaire...

Entre le commentaire formel, dont le modèle est universitaire, et ces formes d'écrits, un espace est ouvert qui devrait intéresser une réflexion didactique interdisciplinaire. Il me semble qu'ici la notion de « scriptible » apportée par Barthes devrait être étudiée en l'étendant à d'autres domaines artistiques. Il s'interroge dans cet article consacré justement à la problématique du commentaire, ou même de l'en-deçà du commentaire : « Écrire la lecture » :

« Pourquoi le scriptible est-il notre valeur ? Parce que l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur du texte » (Barthes 1970, 10)

D'autres références peuvent être trouvées en théorie de la littérature sur le contretexte :

« Nous, commentateurs, n'avons pas à dire vrai au sujet des oeuvres, mais à *faire oeuvre à leur propos* » (Lyotard 1979, 16)

« L'essentiel pour le critique est de 's'inventer un style' pour 'relancer' chez son lecteur le 'travail inconscient du texte', au lieu de lui transmettre à propos de l'oeuvre une vérité scientifiquement établie, dans un langage transparent et froid » (Maurel 1994, 125)

« Les représentants du *New Criticism* doutent qu'il soit possible d'expliquer le texte littéraire en termes rationnels et craignent que la paraphrase détruise 'la structure essentielle' de l'oeuvre d'art. L'interprétation ne peut pas – selon Brooks – être autre chose qu'une approximation grossière et pour effectuer cette approximation, l'exégète est contraint de 'recourir aux méthodes du poème – analogie, métaphore, symbole, etc.' » (Ibsch & Fokkema 1981, citant Brooks 1947, 168).

Mais on peut trouver aussi chez Bruner l'évocation d'une métabolisation des textes littéraires qui passe par un contretexte :

« Les histoires ayant une valeur littéraire [...] confèrent une certaine 'étrangeté' à l'univers dans lequel elles se déroulent ; elles lui permettent d'échapper à l'évidence, elles y introduisent ces failles qui interpellent le lecteur [...] elles l'incitent à de venir à son tour écrivain, à composer un texte virtuel en réaction au texte réel. Au bout du compte, il revient au lecteur d'écrire pour lui-même ce qu'il veut faire du texte réel » (Bruner 2000, 42 ; cf. aussi 56)

« Comme Barthes, je crois que le plus beau cadeau que l'écrivain puisse faire à un lecteur, c'est de l'aider à devenir un écrivain » (Bruner 2000, 56)

444. Un objet de recherche à dégager : les « sciences » du commentaire ?

Ainsi se dégage un objet de recherche qui me paraît commun aux didactiques de l'art, à partir de la question « qu'est-ce que parler de l'art ? ».

Il s'agit sans doute d'abord de s'interroger ensemble sur les genres formels du commentaire, tels que les sollicitent chacune des disciplines dans sa spécificité. Travail de

didactique comparée, mais aussi, en arrière-fond, d'esthétique comparée : quelle est la place de la verbalisation dans le processus de production, mais aussi de réception des œuvres ? S'il y a une dimension de l'atelier artistique qui est légitimement silencieuse, et qui doit être préservée pour éviter de faire de l'atelier de pratique artistique un lieu uniquement consacré à des objectifs langagiers, il faut s'interroger sur les formes d'un commentaire devenu *nécessaire à ces apprentissages silencieux* eux-mêmes.

Il est probable que la tension entre le commentaire formel et ses formes intermédiaires existe tout aussi bien : le discours sur l'œuvre musicale ne peut se réduire à la transposition d'un discours musicologique savant, ou à un commentaire périphérique sur l'histoire de l'œuvre, la biographie du musicien, l'anecdote que l'œuvre illustre, son livret... Comment aborder l'expérience personnelle de l'œuvre, est-ce légitime, est-ce possible, et sous quelle forme ?

Laurent Guirard : "Deux ou trois questions qui me préoccupent actuellement : Quel est le rôle et la place optimale du langage verbal, du raisonnement ou de l'argumentation dans les activités d'apprentissage musical ?, Groupe de recherche *Sciences de l'Éducation Musicale et Didactique de la Musique* (OMF/EA206), <"<http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem/index.html>>

Commenter, ce n'est pas retrouver, c'est recréer la relation personnelle à l'œuvre, c'est aussi *produire le sens* dans une tension difficile entre une projection subjective, nourrie de culture, et les contraintes de l'œuvre. Il ne s'agit pas moins de poursuivre, en proposant de l'étendre à tous les domaines de l'enseignement artistique, la transposition didactique du projet herméneutique, en montrant comment il peut nourrir, très concrètement, les choix et les conduites de l'enseignant au travail.

5. CONCLUSION : Des chantiers autour des questions de formation

L'Iufm de Montpellier développe une politique de recherche dont les objets lui sont apportés par sa mission première : la formation professionnelle des enseignants. Son équipe d'accueil (Lirdef) a été formée par le regroupement d'équipes de chercheurs appartenant à différentes disciplines (mathématiques, physique, français, langues étrangères, sciences de la vie et de la terre, sciences de la formation). Elles partagent toutes un même principe commun : la recherche en didactique se doit d'aborder ensemble trois objets que les approches universitaires existantes tendent à séparer :

– La recherche sur les objets d'enseignement tels qu'ils sont présents dans les situations de formation et d'enseignement : c'est le prolongement direct de la recherche disciplinaire dans la logique universitaire classique. Mais elle ne se conçoit pas comme une réflexion théorique ou épistémologique indépendante des contraintes de la pratique. C'est le refus d'une conception « classique » de la didactique au sens restreint, telle que cette formule d'Halté la présuppose :

« il est clair que le travail du didacticien est en amont de la classe et s'arrête à son seuil » (Halté 1995, 77).

– La recherche sur le travail de l'enseignant, sur ses compétences propres, sur son savoir-faire tant dans la conception que la gestion de la classe, est indissociable d'une recherche sur l'activité de l'élève : la notion-repère ici est la *co-activité*, dont la dimension sémiotique est inséparable de la dimension cognitive, de la dimension affective, de la dimension sociale. Cette contrainte impose une méthodologie empirique et écologique, loin des expérimentations de laboratoire.

– Enfin, la recherche sur la formation elle-même : à quoi servent de beaux modèles des situations d'enseignement, d'ingénieuses innovations, de profondes analyses théoriques... si leur transfert dans les pratiques réelles d'enseignement reste quasi nul ? Comment diffuser la recherche, et donc comment répondre à la demande légitime d'une efficacité sociale des deux niveaux de recherche précédemment identifiés ? L'orientation récente des politiques d'évaluation de la recherche laisse entendre que le soutien aux équipes de recherche tiendra compte de plus en plus de cette contrainte. Or, la didactique telle que nous la concevons peut y répondre, parce qu'elle n'oppose pas recherche fondamentale et recherche appliquée ou recherche finalisée. Ce niveau est celui de la *didactique professionnelle*.

Car nous nous situons résolument dans le cadre d'une théorie de l'action *située* : les objets d'enseignements restent inséparables des situations où ils sont mis en circulation, et réciproquement c'est en s'immergeant dans la spécificité des milieux que la didactique retrouve les grandes questions de la discipline, comme nous avons essayé de le montrer sur quelques points. Qui plus est, nous pensons que la réflexion didactique impose un *approfondissement* de la réflexion théorique, elle a un effet de retour : c'est le lieu scientifique d'une synthèse entre les pratiques sociales de référence, la recherche universitaire, et ce que deviennent les objets dans la pratique scolaire. Enseigner impose à la théorie non de se retirer dans sa tour d'ivoire, mais de s'ouvrir aux exigences des praticiens, aux questions des élèves ; loin de s'y perdre, elle y gagne en cohérence, en densité et en efficacité. (Voir la section 1).

Par exemple, le fait de devoir répondre à des situations de formation professionnelle nous impose de travailler en particulier sur les *situations d'enseignement problématiques* (enseignement maternel, primaire, spécialisé, formation d'adolescents déscolarisés, etc.), parce que c'est autour d'elles que se situent les plus fortes demandes, celles de l'institution et de la nation (lutter contre l'échec scolaire), mais aussi celles, souvent plus dramatiques, de jeunes enseignants aux prises avec des classes dites « difficiles ». Mais en retour ce qui est une contrainte est aussi un formidable stimulant et un renvoi exigeant aux fondements de nos disciplines, exigeant d'en retrouver le cœur vif. Par exemple, enseigner la littérature à des enfants de quatre ans ou des adolescents difficiles est une gageure. Mais cela oblige à mobiliser toutes les ressources de la réflexion théorique et pratique, non seulement sur le pédagogique, mais bien, et en priorité, sur le littéraire dans ses forces propres. Cela impose abruptement que chacun s'interroge de manière très précise sur cet étrange et ancien rituel, « lire de la littérature ». Sans cela, ces publics nous demandent très pertinemment : « à quoi ça sert » ou « qu'est-ce que c'est ? ». Ce sont les questions même de la théorie de la littérature, et leur exigence est la sienne.

51. La formation *professionnelle* des enseignants de littérature non-spécialistes

Une des spécificités de la formation professionnelle des enseignants de littérature est qu'elle s'adresse de plus en plus souvent à des étudiants qui sont passés par d'autres cursus universitaires que les formations littéraires, voire les sciences humaines – quoique les problèmes rencontrés par les enseignants venus des filières spécialisés (CAPES) ne soient au final guère différents, même s'ils paraissent mieux armés en terme de savoirs universitaires.

Les questions de didactique professionnelle s'inscrivent dans des contraintes matérielles très strictes : comment organiser la formation initiale de professeurs d'école polyvalents (aussi bien en termes de discipline d'origine qu'en termes de futurs publics...), quels contenus mettre à leur disposition, quelles activités leur proposer pour les initier, dans des temps de formation très courts, de l'ordre d'une *dizaine* d'heures, 1) aux problématiques de la littérature 2) aux problématiques de *l'activité de l'élève* dans la classe de littérature, ce qui ne se réduit pas à reproduire des formes de travail sans s'interroger sur leurs enjeux.

Ces questions sont reposées différemment dans le cadre de la formation permanente, c'est-à-dire à la conception de stages consacrés spécifiquement ou partiellement à l'enseignement de la littérature en primaire ; ou dans le cadre de la formation des formateurs, associant les enseignants de l'Iufm et leurs collaborateurs institutionnels : maitres-formateurs, accueillant les stagiaires, et conseillers pédagogiques.

Quelques-uns des programmes de recherche envisagés :

– La constitution d'une bibliothèque d'œuvres et la formation à un des premiers savoir-faire : le choix des œuvres, dont nous avons parlé comme d'un « geste professionnel » de première importance. Si une liste officielle existe aujourd'hui, il reste à établir des réseaux fonctionnels, à identifier les savoirs proprement littéraires qu'ils mettent en jeu, en évitant la réduction des œuvres à de simples prétexte pour des exercices linguistiques, lexicaux ou corporels, par exemple en les éclairant dans la perspective de l'anthropologie symbolique. La problématique des « textes passeurs » dont nous avons parlé section 312, revient à ne pas oublier la littérature dans l'enseignement de la littérature, à rechercher jusqu'où peut jouer

le pouvoir propre des œuvres, à mettre au second plan la machinerie didactique. Ceci est valable en formation comme dans l'enseignement aux élèves.

La demande des enseignants est vive sur les œuvres utilisables, sur ce qu'on peut y trouver. Si on y ajoute la dimension interdisciplinaire, il y a là un travail d'étude des œuvres et de sélection de titres qui est encore un vaste chantier où l'analyse des œuvres nourrit en l'enrichissant la mise en œuvre pratique.

Des perspectives de collaboration s'imposent ici avec les équipes de recherche qui partagent le même objet : littérature dite « de jeunesse », mais aussi littérature générale, sans l'enfermement a priori dans des catégories ou des hiérarchies.

– Une autre demande forte porte sur la conception des activités. En particulier, comment échapper aux routines habituelles, comment proposer d'autres modes de présentation des œuvres, comment assurer en priorité le partage de l'expérience esthétique, comment, en d'autres mots, les *faire vivre* ? Le plus difficile est de dégager des modèles d'action qui ne soient pas indépendants des textes et de leurs enjeux, qui puissent permettre de varier les démarches, et comment les concevoir pour qu'ils ne se sclérosent pas en « recettes » ?

Un resserrement précis sur les situations, les dispositifs et les tâches est ici nécessaire : par exemple, la **définition de consignes**, la manière dont elles sont appropriées, les effets qu'elles produisent en terme de mise en activité, sont un objet de réflexion qui relève tout autant d'une épistémologie (quels est le sens des activités proposées dans le cadre d'une lecture *littéraire* – sans quoi on fait tout autre chose que d'enseigner la littérature) que d'une didactique au sens étroit d'*ingénierie* ou d'*ergonomie* du travail enseignant.

– Ce que nous avons appelé l'étayage de l'interprétation relève d'une compétence particulièrement difficile à identifier et à transmettre, car c'est un savoir pratique qui impose des outils de formation utilisant des supports concrets, corpus, vidéos. L'interrogation : comment questionner ? comment reformuler ? comment faire circuler les échanges ? Quels écrits intercaler avec le travail oral ? Les formateurs sont à la recherche de supports collectant et organisant des situations-types permettant de construire des analyses sur la co-activité à partir d'exemples concrets.

Ainsi, parmi les équipes associées au Lirdef, certaines se préoccupent de la conception et de l'évaluation d'outils de formation nouveaux, utilisant par exemple la vidéo interactive, dans le cadre de vastes programmes d'enseignement à distance. L'enseignement de la littérature peut-il trouver sa place dans un tel cadre ? La description théorique d'une pratique trouve sa limite dans les supports traditionnels. Peut-on innover dans ce domaine ?

L'enjeu est d'importance : il s'agit bien de préserver la spécificité d'un enseignement culturel, menacé de disparaître sous la pression des conceptions utilitaristes de la formation.

52. Repérer des publics pour lesquels la formation fait problème

521. Les secteurs traditionnels de la formation

La didactique de la littérature s'est naturellement beaucoup occupé des professeurs de lycée.

Références : Ropé et al. 1995, Langlade 2003, Rouxel 1996, Dufays et al. 2005, Canvat 1994, Veck 1994, etc.

Il y a curieusement moins de travaux sur l'enseignement universitaire lui-même, peut-être parce qu'on se représente en général cet enseignement comme transparent, non problématique.

« Les universitaires ne se penchent pas sur l'étudiant sujet-lecteur, sur ses attentes, sur l'intentionnalité qui préside à son propre acte de lecture, sur l'interprétation ouverte ou fermée des œuvres lues » (Ropé et al. 1995, 45)

Peut-être que la « crise des vocations » que connaissent les sections littéraires devraient imposer une réflexion sur ce point :

- épistémologique (qu'est-ce que la recherche et l'enseignement universitaire en littérature aujourd'hui ? Quel est l'objet de recherche, quelles cohérences théoriques sont aujourd'hui émergentes ? Quels liens avec les autres objets de connaissance ?) ;
- institutionnelle (Quelle est sa place dans un système universitaire moderne ? Quel est son apport possible aux autres filières ? Quelle est son apport à la recherche en sciences humaines ? Plus crûment : peut-on justifier aujourd'hui un investissement humain et financier dans ce secteur de recherche ?) ;
- professionnelle (Comment enseigner la littérature dans les filières spécialisées, dans les premiers cycles, dans les options, dans les écoles de préparation au recrutement professionnel ?)

522. La problématique des « commencements » : initier à la littérature d'autres publics

Si l'enseignement de la littérature au lycée peut se concevoir comme une transposition des pratiques universitaires – et cela encore doit se discuter –, il semble d'autant plus difficile de se placer dans cette perspective avec des élèves pour lesquels ce transfert ne semble pas aller de soi.

L'idée même d'enseigner la littérature à des élèves plus jeunes est relativement récente, et son institutionnalisation ne se fait pas sans résistances et doutes (B. Louichon, intervention à Aix oct. 2005. Voir aussi les réticences de M. Petit, 2002). Cela a-t-il un sens de parler de « littérature » dans une classe de maternelle ? Mais la même question peut-être posée à d'autres niveaux, à commencer par le point faible du système éducatif aujourd'hui : le collège.

Guichard 2001 : *Ecole - collège : une liaison problématique.*

À l'école primaire, les programmes actuels (2002) ont donné un poids très important à un enseignement de la littérature qui se donne d'ambitieux objectifs : quantitativement, la constitution d'une culture littéraire diversifiée et la définition d'un corpus d'œuvres « officiel » ; qualitativement, le développement d'une lecture *interprétative*, transférant vers ce niveau d'enseignement des pratiques herméneutiques déjà problématiques pour les élèves et les étudiants...

La question centrale est bien celle-ci : Quand commence-t-on à enseigner la littérature ? S'agit-il d'une autre manière de viser les objectifs élémentaires : parler, écrire, acquérir du vocabulaire ? Ou d'*autre chose*, une véritable éducation culturelle, prenant en compte la fonction anthropologique du littéraire dans toutes ses dimensions (axiologiques, psychologiques, symbolique...) ? Quoi qu'il en soit, s'interroger sur ce que pourraient être les premiers pas en littérature nous impose de dégager le sens profond d'une pratique esthétique, et d'inventer les formes scolaires qu'elle peut prendre pour ne pas se caricaturer.

La problématique de l'avoïement, de « l'entrée en littérature »

Même si on considère que l'enseignement de la littérature à l'école et au collège est une initiation, cela n'en atténue pas l'importance ni la complexité. Dans plusieurs articles, je me suis interrogé sur un événement singulier, décisif : l'entrée dans les apprentissages, pour laquelle D. Bucheton proposait d'utiliser le terme « d'accrochage », et que j'ai abordé

ailleurs sous le titre d' « avoïement », moment qui est à la fois intellectuel (s'intéresser, se mettre au travail réellement) et affectif (s'investir, donner de l'importance, désirer). L'accrochage peut être observé aussi bien sur des échelles réduites (à l'échelle d'une séance de quelques minutes) que sur un parcours scolaire complet (à l'échelle de plusieurs années). Pour le lecteur d'une œuvre, l'avoïement est un événement, le premier pas dans le procès d'interprétation, le premier pas vers cet attachement à l'œuvre (par un passage, un motif, une clé emblématique...) qui sera décisif pour que la lecture soit autre chose que la circulation neutre à travers une fiction, mais un événement personnel et formateur.

Travaux de doctorants dans l'équipe ERTé « Débuts de cours », dir. D. Bucheton : D. Broussal, Y. Brenas, C. Dupuy. Rapport à paraître.

523. Les publics « difficiles » ou « rétifs »

Ces questions théoriques-pratiques se posent avec encore plus d'acuité aux enseignants qui ont en charge les publics dits « difficiles », ou encore « rétifs ». Cette difficulté est de nature diverse :

– Obstacles développementaux : Nous travaillons avec des élèves jeunes et très jeunes, à la maternelle par exemple, mais on peut les retrouver avec tous les élèves qui ont un parcours scolaire marqué par l'échec, l'immaturation psychologique (relative), l'inexpérience, le manque de repères culturels : élèves de l'enseignement spécialisé (les SEGPA de collège, élèves « en difficulté » des filières normales, par exemple au niveau de l'entrée au lycée, élèves des lycées professionnels, etc. La difficulté est de proposer pour ce public des œuvres et des activités qui leur permettent d'aller aussi loin que possible dans 1) une expérience de la littérature, 2) une appropriation culturelle, 3) une réflexion sur la littérature.

– Obstacles sociologiques : extériorité culturelle et sociale, distance à l'égard des pratiques et des démarches de lecture ; ici c'est la (supposée) distance socio-culturelle, avec les publics des Zep, des Segpa, des Secondes faibles...

Chabanne et Bucheton 2001b : *Écrire en Zep*.

– Obstacles linguistiques : faiblesse des moyens langagiers disponibles : difficultés à déchiffrer et à utiliser directement l'écrit, insuffisante maîtrise du lexique, des compétences de traitement de structures textuelles complexes, public plurilingue...

– Obstacles du côté des conceptions de la littérature, à commencer par celles des enseignants ; public qu'on pourrait dire les « déçus de la littérature »

Voir les actes du colloque d'octobre 2005 à Aix-en-Provence, dir. M. Lebrun : « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances », à paraître.

Des représentations tenaces tenaces semblent interdire à de tels élèves l'accès à la lecture littéraire. On en vient même à reprocher aux instituts de formation de renoncer à cette ambition, idée fautive mais portée par des voix prestigieuses :

« Je ne crois pas que les IUFM aient pour vocation première de réconcilier les enseignants de français avec la littérature. Ils leur apprennent à en faire le deuil au nom du soutien aux élèves en grande difficulté » (Finkielkraut 2005, 41)

53. Des démarches de formation à diversifier et à évaluer

La *formation des adultes* s'est constituée en domaine de recherche, dont la formation des enseignants est un sous-domaine. La formation des « maîtres de littérature » est un objet dont il s'agit de respecter la singularité.

531. Repenser la formation du maître de littérature

En particulier, le moment de l'expérience esthétique des textes est un passage décisif en formation : les stagiaires ont eux aussi besoin d'avoir « rencontré » les textes d'en avoir une expérience personnelle. Ils ont eux aussi à lire « tout simplement »...

« Les exigences du concours en matière de connaissances sur la littérature, mais aussi notre souci légitime de clarifier et de didactiser les savoirs sur les textes, font souvent passer au second plan, dans nos plans de formation, ce qui constitue pourtant le fondement de toute didactique de la littérature : l'expérience de lecture des œuvres. Je pense souhaitable que la formation des enseignants intègre – pourquoi pas sous la forme d'ateliers ou de cercles de lecture ? – cette pratique du texte littéraire comme lieu d'expériences interprétatives et comme lieu d'échange d'expériences de lectures interprétatives » (Langlade 2000 : 168)

Mais revenir à une relation directe à l'œuvre est rendu d'autant plus difficile que les résistances des enseignants en formation sont encore plus grandes que celles de leurs propres élèves : par exemple, concevoir le texte comme un espace à s'approprier librement, au moins pour une part du parcours qu'on va y faire, est rejeté au profit d'une conception où seul un discours autorisé, savant, est possible.

« Les évocations de séances de lecture explicative, de séances de questions de lecture sur le texte, de séances de questions-réponses tendent vers un modèle intratextuel : ce que dit le texte, ce que dit l'auteur, son message.... En fait, l'horizon de lecture est saturé d'expériences et de souvenirs pesants, les lectures personnelles restent soigneusement enfouies... Comment ouvrir un espace aussi fermé ? » (Jorro 2002, 2)

Sur ce plan, la formation met en cause très profondément le rapport de chacun à la discipline ; les obstacles, comme pour les élèves, ne sont pas toujours produits par des ignorances, mais par des représentations de ce qui doit être fait, par postures qui inhibent le travail interprétatif. Comment alors comprendre, suivre et développer celui des élèves, dans leurs hésitations, mais aussi dans leurs audaces ?

« L'imaginaire du didacticien, si réceptif à la rationalisation, si enclin à promouvoir la norme langagière, si euphorique lorsqu'il s'agit de travailler selon des modèles du texte ou d'emboîter le pas des transpositions sophistiquées, peut-il entrouvrir la porte de l'incertitude, entendre le bruit de la complexité des voix des lecteurs, accepter de se confronter à la béance des jeux interprétatifs et, dans un effort qui tient de l'attention à l'autre (Lévinas, 1990), s'ouvrir à cette métaphore ? Campera-t-il dans l'imaginaire cybernétique ou assumera-t-il le défi de la complexité ? » (Jorro 1999, 112)

On observe que la mise à disposition de moyens d'enseignements modélisant des pratiques idéales ne suffit pas : la professionnalité de l'enseignement est sans doute ailleurs, dans une capacité d'adaptation et de quasi-improvisation :

« Une question se pose : celle des conditions de réussite d'une didactique qui transforme les pratiques et pas seulement les formes » (Bautier 1999, 19)

Ces observations imposent que la formation elle-même s'interroge sur les effets inattendus qu'elle produit, sur ses propres présupposés.

« La dévolution ne peut opérer qu'à la condition que le formateur ait quitté le premier plan de la scène. En effet, c'est en écoutant, c'est en questionnant, c'est en donnant la parole et en accueillant les demandes de clarifications, en prenant appui sur la parole des lecteurs plus à l'aise qu'il permet ce passage. Une sorte de retenue l'anime : ne pas faire valoir son expertise, ne pas court-circuiter les propos inquiets, les doutes... Cette posture du formateur est aujourd'hui peu analysée : quels sont les gestes professionnels qui permettent ce passage ? » (Jorro 2002, 3)

« Le formateur d'enseignants qui abandonne la fiction selon laquelle l'enseignement peut devenir une entreprise scientifique techniquement exacte et qui a le courage de révéler comment il ou elle souffre devant de réels dilemmes et contradictions - ce formateur est probablement apte à réussir à aider les enseignants novices à se préparer eux-mêmes au domaine de l'incertain » (Clark 1988, 10, dans Tochon 1993, 203)

532. Créer des équipes de recherche-formation

Le savoir-faire est résolument du côté du praticien. Affirmer cela, qui est un des postulats de notre équipe de recherche, invite à se débarrasser d'une conception verticale de la formation : les chercheurs conçoivent des dispositifs, les praticiens les exécutent. La plupart des travaux que nous avons menés l'ont été dans des équipes où l'initiative venait des praticiens, associés à la recherche dans des formes de travail que l'institution universitaire a de la peine à reconnaître comme légitimes, comme elle peine à reconnaître la validité des formes de connaissances élaborées dans un cadre praxéologique.

Les théoriciens comme les didacticiens de la littérature ne devraient pas être surpris par cette singularité épistémologique et les doutes sur la scientificité de la recherche en littérature... Avoir éprouvé, au contact de l'énigme du littéraire, combien le faire échappe irrésistiblement à l'effort obstiné de le figer en théorie, permet d'accepter que le savoir du praticien soit toujours au-delà des descriptions qui cherchent à le cerner. L'enseignant n'est jamais en position d'exécutant simple, de machine à dérouler les protocoles d'une didactique scientifique, mais acteur/inventeur/improvisateur ;

« La spécificité du monde humain, comme l'avait remarqué Montesquieu, est que les hommes obéissent à des lois et qu'en même temps ils agissent librement. La conformité à la loi les rend justiciables de la même analyse que les phénomènes de la nature. D'où la tentation d'appliquer à la connaissance des hommes les méthodes des sciences naturelles. Mais s'en contenter serait oublier le caractère double du comportement humain. À côté de l'explication par les lois [...] il faut pratiquer la compréhension de la liberté humaine » (Todorov 1984)

Enseigner à réfléchir sur un *art* devait permettre de mieux comprendre la professionnalité, qui pour une partie échappe à la rationalisation technique : voir les termes utilisés pour désigner cet au-delà du rationnel, qui n'est pas un irrationnel : *savoir pratique*, *ingenium*, *mètis* (Détienne & Vernant 1974), *phronèsis* (Sensevy 2005), *art de faire* (De Certeau 1990).

Le problème se déplace alors vers le formateur : comment enseigne-t-on la *mètis* professionnelle ? À en juger par les tensions houleuses qu'entretiennent les débats publics sur l'efficacité des Iufm, y réfléchir est une urgence.

Dufays 2005 : *La leçon de littérature*, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages.