

La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?

Brigitte Louichon

▶ **To cite this version:**

Brigitte Louichon. La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly. Les Concepts et les méthodes en didactique du français, Presses Universitaires de Namur, 2012. hal-01728350

HAL Id: hal-01728350
https://hal.umontpellier.fr/hal-01728350

Submitted on 10 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Brigitte Louichon
Université de Bordeaux
IUFM d'Aquitaine/UBIV

La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?

En 1995, lors du colloque de Louvain « la lecture littéraire en classe de français », Yves Reuter ouvrait son allocution en ces termes:

> Malgré une pléthore d'ouvrages plus ou moins centrés sur ce sujet […], la lecture littéraire a été non seulement peu étudiée dans ses fonctionnements réels mais encore peu définie. […] La « lecture littéraire » est une abstraction, un pré-concept. (REUTER, 1996, 33-34)

En 2002, Jean-Maurice Rosier en parle en terme de « proto-notion » (ROSIER, 2002). La même année, Jean-Louis Dufays parle de « concept » (DUFAYS 2002) mais en 2005, il préfèrera celui de « notion », (DUFAYS et alii, 2005). En 2007, Bertrand Daunay en fait un « paradigme » (DAUNAY, 2007) puis, associé à Jean-Louis Dufays, en parlant de la lecture et de l'écriture littéraires, il utilise le terme de « concept » (DAUNAY et DUFAYS, 2007).
Il semblerait donc qu'en quelques années, nous soyons passés du pré-concept au concept. Cela suppose *a minima* que la notion est susceptible d'être définie et que cette définition est acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique. Elle doit alors être reproduite en des termes proches par cette communauté.
Je souhaite ici reprendre cette question dans une double perspective. A partir d'un corpus d'articles ou d'ouvrages bien connus, clairement centrés sur la lecture littéraire, je comparerai les définitions données de la lecture littéraire et les discours tenus à propos de celle-ci. Dans un deuxième temps, et à partir d'un deuxième corpus de contributions, je chercherai à mettre au jour les usages du syntagme « lecture littéraire » pour tenter d'en cerner les acceptions en discours.

I. DEFINITION(S)

Je m'attacherai ici exclusivement à la lecture littéraire en tant qu'objet relevant du champ ou du discours didactique[1].
On peut dater l'origine de l'usage didactique de la notion de lecture littéraire aux années 90. Le colloque de Louvain en 1995, organisé par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur et intitulé « la lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », constitue la première problématisation de la notion dans le champ de l'enseignement[2]. Au même moment, Annie Rouxel publie *Enseigner la lecture littéraire*. Or,

[1] Pour ce qui concerne la notion dans le champ de la théorie littéraire, on peut consulter *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (GERVAIS et BOUVET, 2007).
[2] Le projet de recherche « lecture littéraire » dirigé par Jean-Louis Dufays et subventionné par la CFB s'est déroulé entre 92 et 96.

il est remarquable de noter qu'elle ne participe pas au colloque de Louvain[3]. Dans cet ouvrage, la notion de lecture littéraire semble (rétrospectivement) en cours d'élaboration. En témoigne la table des matières qui a aucun moment ne comprend l'expression « lecture littéraire ». En revanche, on y trouve un « point épistémologique sur la lecture » qui recense et met en perspective les travaux de Jauss, Picard, Eco, Iser et Bakhtine. Dans le reste de l'ouvrage, les notions d'erreur de lecture, de distance, d'illusion référentielle, de sens lacunaire etc. sont convoquées pour proposer une « lecture littéraire scolaire » sur laquelle il se clôt.

On peut donc dater assez précisément le moment où l'expression s'installe dans le champ didactique. Mais on peut considérer que dès le numéro de Pratiques *L'interprétation des textes* datant de 1992, l'idée est dans l'air. L'article fondateur de Martine Burgos « lecteurs experts, lecteurs convers, de quelques lecteurs en lycée professionnel et ailleurs » ne contient pas l'expression mais la notion est bien présente[4] :

> […] un texte littéraire marche *d'abord* à l'émotion, à l'identification, qu'on se donne à un univers fictionnel avant de se ressaisir par la réflexion, l'analyse, le méta-discursif (BURGOS, 1992, p. 73)

Dans les années qui suivent, l'expression est reprise et la notion s'élabore et se conceptualise. En 2002, paraissent les programmes de l'école primaire dans lesquels l'expression « lecture littéraire » fait son entrée institutionnelle (MEN, 2002a, p. 187). On la retrouve dans les documents d'accompagnement (MEN, 2002b et MEN, 2003). La signification de l'expression est très ambiguë dans ces textes. Elle peut sembler parfois référer à une lecture distanciée, parfois à la lecture des textes posés comme relevant du littéraire ; elle est parfois un mode de lecture à privilégier et parfois à éviter (LOUICHON, 2007). Cet usage ambigu manifeste la relative instabilité de la notion. Dans le même temps, son inscription dans le champ institutionnel lui confère une existence didactique définitive. Dès lors, un certain nombre d'articles ou ouvrages vont s'attacher à clarifier la notion. J'en ai choisi quatre qui manifestent tous cette volonté de clarification.

1.1 Corpus

- En 2002, une université d'automne est consacrée à « la lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements » à l'initiative de la DESCO. Annie Rouxel y intervient dans une perspective de vulgarisation à visée praxéologique. Sa contribution s'intitule « Qu'entend-on par lecture littéraire ? ».
- En 2002 encore, Catherine Tauveron publie *Lire la littérature à l'école*. Cet ouvrage de vulgarisation à destination des enseignants résulte des travaux que l'auteure a menés à l'INRP pendant plusieurs années et dont s'inspire, au moins pour partie, les programmes de 2002. Il s'ouvre sur un chapitre intitulé « Spécificités et enjeux de la lecture littéraire ».
- En 2002 toujours, à Grenoble, lors des Troisièmes Rencontres des Chercheurs en didactique de la littérature, Jean-Louis Dufays présente une communciation sur la lecture littéraire comme notion plurielle. Le texte est repris dans la deuxième édition de *Pour une lecture littéraire* (2005), sous le titre « La lecture littéraire : une notion plurielle »[5].

[3] Son nom n'apparaît pas dans l'index et dans son ouvrage, Annie Rouxel évoque juste le colloque de Louvain en introduction, comme un rajout sur épreuve de dernière minute.

[4] Gérard Langlade retient d'ailleurs ce texte dans son corpus d'articles didactiques mettant en évidence des conceptions diverses de la lecture littéraire (LANGLADE, 2009).

[5] Dont une première version est pa ru dans *Tréma* n°19 (2002)

- En 2007, Bertrand Daunay publie une synthèse tout à fait remarquable « Etat des recherches en didactique de la littérature ». Quelques pages sont consacrées à « La lecture littéraire : l'invention d'un nouveau paradigme didactique ».

Ces quatre textes n'ont pas le même statut et une lecture rapide suffit pour voir les différences qui existent entre la note rétrospective de Bertrand Daunay et l'introduction de *Lire la littérature*. Ni le public ni les enjeux ne sont identiques. Pour autant, ces quatre textes ont en commun d'avoir été écrits par des acteurs importants dans le champ scientifique et didactique, avec un recul historique suffisant pour accepter de penser l'objet lui-même. Les grandes différences du point de vue du contexte énonciatif dans lequel ils prennent place permettent d'autant mieux de percevoir des aspects communs.

1.2.Un objet problématique :

La lecture littéraire est une « notion dont le caractère pluriel et problématique » nécessite « clarification et explicitation » (Dufays[6]). C'est un « terme problématique » dont « l'existence terminologique » est « fragile » et dont une « définition consensuelle n'est pas facile » (Rouxel, 19). « Nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire » affirme Bertrand Daunay. Catherine Tauveron, dont le propos s'inscrit dans un autre contexte énonciatif, et qui semble s'appuyer sur une définition univoque de la lecture littéraire, laisse percevoir l'existence de discussions possibles. Ainsi évoque-t-elle la « lecture littéraire qui peut prendre plusieurs formes » et s'appuie-t-elle sur « la lecture littéraire, ainsi comprise » ce qui laisse supposer que l'on pourrait la comprendre autrement (Tauveron, 18-19).

1.3 Un détour épistémologique

La nécessaire clarification s'appuie alors sur un détour épistémologique dont les contours sont assez variés. Les travaux assez systématiquement cités comme constitutifs de la notion sont ceux de sémiotique (particulièrement ceux d'Umberto Eco), de poétique (Michel Charles), ceux de l'école de Constance (Iser et Jauss). Viennent ensuite les théoriciens de la lecture littéraire (Michel Picard, Vincent Jouve, Bertrand Gervais).

Ces références constituent un socle commun dont le périmètre et l'usage diffèrent. Dans le souci d'embrasser une très large perspective, Bertrand Daunay leur ajoute les travaux américains du courant critique de la *reader's response*. Significativement cependant, Daunay ne cite aucun auteur ou texte spécifique[7]. Inversement, Catherine Tauveron va privilégier les propositions de Bertrand Gervais et de Michel Picard, c'est-à-dire les auteurs qui ont déjà élaboré un concept de « lecture littéraire », ceux qui constituent ce que l'on pourrait appeler le niveau supérieur du substrat épistémologique.

Annie Rouxel simplifie le propos en identifiant quatre auteurs (Jauss, Iser, Eco et Picard) dont les « travaux sont à l'origine de la lecture littéraire ». Ce récit des origines semble poser une sorte de base à partir de laquelle se fonderaient les options plus ou moins divergentes des didacticiens. Au contraire, Jean-Louis Dufays donne à lire les conceptions différentes de la notion de lecture littéraire présentes dans le champ de la didactique du français et de la littérature, comme le produit de travaux théoriques différents. Pour exemple, les conceptions d'Annie Rouxel ou de Catherine Tauveron relèveraient des travaux de Stierle, de Marghescou, d'Eco formalisés par Gervais, tandis que celle qu'il préconise, « le va-et-vient dialectique entre distanciation et participation », serait due à Michel Picard.

1. 4. La question sociologique

Ces références théoriques relèvent majoritairement du champ des études littéraires. Pour autant, elles doivent être mises en lien avec un autre cadre, plus sociologique. Bertrand Daunay évoque « certaines approches sociologiques ou historiques des pratiques culturelles [qui ont constitué] un arrière-plan théorique donnant matière à la justification de la lecture

[6] Dans la suite du propos, les indications entre parenthèses renvoient au corpus 1

[7] Ceux de Louise Rosenblatt sont les plus connus.

littéraire » (167). Plus largement, la question du statut de la littérature dans la société, du statut des études littéraires dans les cursus scolaires est déterminante. Catherine Tauveron déclare ainsi « la lecture littéraire est une des voies scolaires possibles pour réconcilier [les jeunes enfants] aujourd'hui avec la lecture ». En s'appuyant sur des travaux de Roland Goigoux et de Gérard Chauveau, elle appuie sa proposition sur des analyses de l'échec scolaire. Même Annie Rouxel, dont le propos semble échapper à ce questionnement sociologique, conclut en disant que la lecture littéraire « est un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme » (30).

L'article de Jean-Louis Dufays explicite les tensions présentes dans le champ de la didactique, relativement à la question de la lecture littéraire. Il est fréquemment objecté à l'encontre de cette dernière qu'elle constitue une pratique savante, esthétisante, axée sur la subjectivité et dont la dimension socioculturelle et construite semble ignorée[8].

Jean-Louis Dufays, comme Bertrand Daunay, montrent que c'est bien la manière dont les théoriciens ou les didacticiens conçoivent la lecture littéraire qui est en débat. Quand la lecture littéraire est interrogée en tant que pratique sociale ou scolaire socialement située, c'est sur la question de la « distanciation » que se focalisent les débats.

1.5.Une définition personnelle

C'est ainsi que chacune des contributions, se proposant plus ou moins explicitement de clarifier le débat, en arrive en réalité à proposer une définition personnelle de la lecture littéraire. Annie Rouxel passe ainsi du titre « qu'entend-on par lecture littéraire ? » à « pour ma part, je désigne par lecture littéraire… ».

Rappelons ces définitions pour mémoire.

Jean-Louis Dufays oppose une conception de la lecture littéraire comme art de la distanciation et une autre comme participation. A l'issue de cette confrontation, il énonce sa proposition d'une lecture littéraire conçue comme un va-et-vient dialectique entre ces deux pôles, s'inspirant « librement » du modèle de Picard.

Catherine Tauveron propose un patchwork de citations de Bertrand Gervais pour poser au final la lecture littéraire comme « lecture distanciée », le plaisir de la lecture littéraire est « un plaisir de gourmet » (20-21) et « un acte singulier d'appropriation d'un texte ». Elle insiste aussi sur le fait que « la lecture littéraire […] appelle naturellement l'échange » (21).

Annie Rouxel pose que la lecture littéraire est le fait de « lire littérairement un texte littéraire », laquelle est donc affaire de textes et de posture. Le texte littéraire est un texte foncièrement polysémique et le rapport à ce texte est fait de distance, de sensibilité à la forme, de lenteur et de plaisir esthétique.

Bertrand Daunay avec sa « note de synthèse » s'inscrit dans un registre *a priori* différent. Il propose une vision surplombante des choses qui doit exclure toute prise de position personnelle. Ceci étant, l'auteur clôt son exposé sur les critiques que l'on peut exercer à l'encontre de ce « nouveau paradigme » dont il finit par questionner l'utilité et la pertinence dans le champ de la didactique.

1. 6. Consensus théorique

Si la notion pour devenir concept doit « véhicule[r] davantage l'idée d'univocité » (Dufays, 87), la lecture littéraire ne relève pas de cette catégorie. En effet, les définitions ne sont pas totalement convergentes. Pour autant, et même si les configurations discursives dans lesquels ils s'énoncent sont parfois un peu différentes, les appuis théoriques sont assez communs et constituent un substrat de références assez largement partagées. Est commun aussi le projet de

[8] Dès 1999, Bertrand Daunay pointe les risques dans un article qui constitue un sérieux réquisitoire contre la « *culture du mépris* que sait si bien entretenir un certain discours scolaire-lettré, farci par ailleurs de gloses infinies sur les exclusions qu'il a lui-même fabriquées » (DAUNAY, 1999). L'auteur est particulièrement sévère avec les propos de Michel Picard qu'il confronte au discours de Bourdieu.

déplacer l'enseignable du texte aux interactions texte-lecteur. Ce dernier point me paraît tout à fait important. La question de savoir ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner en classe de littérature est récurrente, problématique, centrale et – conséquemment - polémique. La notion de lecture littéraire, toute problématique et plurielle qu'elle demeure, a bien produit du consensus théorique didactique.

II. USAGES

Pour définir un terme, la lexicologie s'appuie sur son usage. C'est à cet exercice que je vais me prêter à partir d'un deuxième ensemble de contributions.

II.1 Corpus

Il est composé de trois recueils d'articles compilés à l'issue des 9èmes et des 11èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Les 9èmes, organisées à Bordeaux en 2008, ont donné lieu à la publication de deux volumes (LOUICHON et ROUXEL 2009a, LOUICHON et ROUXEL, 2009b) et les contributions entendues lors des11èmes rencontres, organisées à Genève[9] en 2010, sont consultables sur le site de l'université de Genève, en version PDF.

Il s'agit de voir quel sens lui accordent ceux qui emploient cette notion et plus largement quel usage ils en font dans des contextes communs et regroupant une communauté assez circonscrite. Il convient cependant de rappeler les problématiques des deux rencontres. Celles de Bordeaux s'intitulaient « du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure ». Elles ont cherché à mettre l'accent sur la manière dont l'institution scolaire met en relation les œuvres scolarisées et la manière dont les élèves construisent une culture littéraire (faite aussi de relations) à partir de ces corpus prescrits et/ou enseignés. Les deux publications générées par ce colloque s'inscrivent dans des perspectives un peu différentes. L'ouvrage *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* publié aux Presses Universitaires de Rennes, recense des articles théoriques ou à dimensions historique ou épistémologique. Le second, *La Littérature en corpus*, publié au SCEREN, regroupe des contributions plus en lien avec les pratiques de classe.

Quant aux rencontres de Genève, elles s'intitulaient « Enseigner la littérature dans le souci de la langue ».

II.2 Occurrences

L'expression « lecture littéraire » ne figurait dans aucun des textes de cadrage des deux manifestations. Voici la répartition que l'on peut observer entre usage ou non usage de l'expression.

	Nbre de contributions	Nbre de contributions comportant l'expression	Pourcentage	Nbre de contributions dont le titre comporte l'expression
Bordeaux - PUR	19	6	31,6	1
Bordeaux SCEREN	25	12	48	1
Genève	52	24	46	2
TOTAL	96	42	44	4

Une petite moitié des contributeurs utilise l'expression dans un contexte où elle n'est pas contrainte par les cadrages des organisateurs des deux manifestations. On peut donc

[9] Et devenues à cette occasion les rencontres des chercheurs en didactique « des littératures ».

considérer que la notion appartient à une forme de culture commune aux didacticiens de la littérature.

II.3 Définitions explicites

La notion de lecture littéraire étant relativement peu stabilisée, susceptible d'acceptions différentes suivant le champ dans lequel elle s'inscrit (littéraire ou didactique) et suivant les auteurs auxquels elle réfère (Tauveron, Langlade, Rouxel, Dufays, Daunay pour les plus présents), on pourrait s'attendre à ce que les auteurs définissent la notion, d'une manière ou d'une autre. C'est le cas dans 13 contributions[10] sur 45. La définition se fait très majoritairement par le biais de la référence. Voici un exemple : « Concernant la lecture littéraire, nous nous référons à Picard (1986) et concernant la définition de la lecture littéraire, à Dufays (2005) ». (DE PERETTI, SCEREN, 114) On remarque dans cet exemple la distinction opérée entre théoricien de la lecture littéraire et théoricien de la didactique de la lecture littéraire. Dans les 13 textes concernés, seuls 3 réfèrent à ces deux catégories[11]. Dans un texte, on ne réfère qu'à des auteurs hors du champ didactique (Ricoeur, Bayard et Bellemin-Noël)[12], Dans la majorité des cas, la référence concerne directement des didacticiens. Dufays est cité 8 fois, Rouxel 3 fois, Langlade 3 fois, Tauveron 2 fois, Falardeau, Dumortier et Louichon sont cités 1 fois[13].

Il est tout à fait remarquable de noter que seuls trois auteurs exposent explicitement le fait que la définition de la lecture littéraire peut ne pas aller de soi[14]. Missiou et Anagnostopoulo (Genève) précisent, en note, que « la question est difficile ». Vrydaghs (Genève) désigne, en note encore, la lecture littéraire comme un « vocable », précisant que les didacticiens ne sont pas unanimes quant à son acception (opposant Rouxel et Dufays). Dans cette note, l'auteur emploie l'expression en usant de guillemets. C'est aussi le cas de Jean-Louis Dufays (PUR).

L'usage de cette modalité autonymique indique que « l'énonciateur vise le monde à travers le signe, mais le signe résiste si l'on veut, à l'effacement de la transparence, s'interposant comme objet sur le trajet du dire, s'imposant à lui » (AUTHIER-REVUZ, 2004).Autrement dit, cet usage de l'expression en mention manifeste, pour Jean-Louis Dufays, en 2008, la pérennité de l'ambiguïté et la volonté de la signifier.

Le paradoxe est manifeste. Alors que cet auteur est très massivement utilisé comme référence à une lecture littéraire dont la définition semble connue, évidente et transparente, il est pratiquement le seul auteur à dénier cette évidence, continuant à évoquer « la notion de 'lecture littéraire' » et s'obligeant à préciser quelle définition il lui donne[15].

II.4 Définitions implicites

Pourtant, même lorsque la notion est référencée, sa signification n'est pas toujours claire. *A fortiori* lorsque le syntagme apparaît en cours de propos, comme une évidence partagée. Il me semble que l'on peut néanmoins tracer quelques lignes de partage et observer des usages de l'expression.

[10] Dufays, PUR ; de Peretti, Sceren ; de Peretti, Genève ; Belhadjin, Genève ; Delahaye, Genève ; Burdet & Guillemin, Genève ; Deronne, Genève ; Dispy, Genève ; Fourtanier, Genève ; Grader, Genève ; Joole, Genève ; Missiou & Anagnostopoulo, Genève ; Vrydaghs, Genève.

[11] Dufays, PUR ; de Peretti, Sceren, de Peretti, Genève

[12] Fourtanier, Genève.

[13] Ces citations ne concernent que les références utilisées pour définir la lecture littéraire. Certains de ces auteurs sont par ailleurs massivement cités en bibliographie.

[14] Dominique Ulma indique ailleurs qu'il serait intéressant de pouvoir mesurer « les effets de certaines conceptions de la lecture littéraire ». Pour autant, lorsqu'elle utilise ailleurs l'expression, elle ne la définit pas. (Ulma, PUR,)

[15] « C'est là, on le sait, tout l'enjeu de la « lecture littéraire » quand on la définit, à la suite de Picard, de Jouve et de quelques autres (en référence son ouvrage *Pour une lecture littéraire*) comme un va-et-vient concerté entre lectures « ordinaire » et « savante ». (Dufays, PUR, 18)

- La lecture littéraire = la lecture des textes littéraires

Cette acception, déjà identifiée par Jean-Louis Dufays (2005), est toujours présente. Elle apparaît clairement dans les propos de Dominique Ulma par exemple. En présentant un questionnaire, elle évoque « une comparaison quantitative de l[a] pratique de lecture littéraire » et reformule l'item « temps passé à lire des textes littéraires » en « temps passé à la lecture littéraire » (ULMA, PUR, 224 et 226).

Il est parfois plus difficile de cerner précisément le sens attribué par les auteurs mais je considère que sur les 45 textes analysés, 7 renvoient peu ou prou à cette acception[16]. Notons curieusement que lors des rencontres bordelaises, consacrées aux corpus, donc aux textes littéraires, cet usage a été quasi-nul. Notons enfin que cet usage se retrouve souvent chez les didacticiens du FLE ou FLS.

- La lecture littéraire = un objet scolaire

Très majoritairement dans les textes, lorsque les auteurs parlent de lecture littéraire, ils parlent de l'école. En effet, la lecture littéraire renvoie à des compétences spécifiques que l'école doit construire. Ainsi Christiane Connan-Pintado parle de « corpus pour construire des compétences de lecture littéraire », Sylvie Dardaillon de « séquences de lecture littéraire », Sophie David des « acquis des élèves en matière de lecture littéraire », Christine Plu propose « d'entrer en lecture littéraire » par un support particulier », Christa Delahaye évoque une classe dans laquelle « le travail de lecture littéraire » s'appuie sur « une progression pédagogique », Martine Jacques et Daniel Claustre parlent de « la fin du travail de lecture littéraire » , Isabelle de Peretti spécifie ce qui se fait dans « le domaine de la lecture littéraire » et Jean-Charles Chabanne cite Catherine Dupuy, parlant de « maître de lecture littéraire ». Toutes ces citations (et on aurait pu en proposer d'autres) montrent que la lecture littéraire est dorénavant pensée comme relevant de la réalité de l'enseignement. Quand on parle de lecture littéraire, on parle d'élèves, d'enseignants, de supports, de manuels, de dispositifs, de progressions.

- La lecture littéraire = une centration sur le lecteur

On constate que, pour les auteurs, parler de lecture littéraire est une manière de parler d'un enseignement de la littérature dans lequel la place du lecteur est affirmée. Ainsi, Luc Maisonneuve (PUR, 77) cherchant à comprendre ce que les textes officiels entendent par « lecture littéraire », cible d'abord « un certain rapport au sujet lecteur ». Myriam Tsimbidy (SCEREN, 211) définit la lecture littéraire en référence claire à Michel Picard : « la lecture littéraire, c'est-à-dire qui permet au lecteur de comprendre à quel jeu il est convié ». Pour Marie-José Fourtanier (Genève), la lecture littéraire fait appel à « la créativité du lecteur » et pour Gérard Langlade (Genève), elle nécessite un « investissement subjectif » et « une perspective interprétative ».

De fait, si le lecteur est central, l'activité dans laquelle il est engagé est massivement désignée comme relevant de l'interprétation. Ainsi, Sylviane Ahr (Genève) qualifie « le rapport des élèves à la lecture littéraire » : « il est attendu d'eux qu'ils s'engagent dans un processus transactionnel qui les met, eux lecteurs singuliers, en prise directe avec le texte et qu'ils apprennent à construire leur propre trajet interprétatif ». Pour Gérard Langlade (PUR, 163), la lecture littéraire et la lecture interprétative sont synonymes. Martine Champagne (SCEREN, 163) parle de « l'activité interprétative d'une lecture littéraire » et Anissa Belhadjin (Genève) considère que la « capacité de lecture : interpréter », repérée dans les programmes du LEP, renvoie à la lecture littéraire.

- La lecture littéraire = une dynamique de classe

[16] Ulma, PUR ; Bomparad, Genève ; Benazoud, Genève ; Brunel, Genève ; De Beaudrap, Genève ; Florey, Genève ; Jacquin ; Genève.

Si les élèves sont des lecteurs singuliers, si lire c'est interpréter, alors la classe devient une « communauté interprétative » (LEGOFF, Genève). Les « interactions orales », les « échanges » (BURDET & GUILLEMIN, Genève), « la parole partagée », « la mise en débats des œuvres » (PLU, SCEREN, 187), le croisement des interprétations et la collaboration des lecteurs (DARDAILLON, SCEREN, 92), l'argumentation (DELAHAYE, Genève) sont privilégiées.
Cette dynamique de classe appelle aussi un « renversement de l'autorité interprétative » (HEBERT, Genève). Comme l'écrit Sylviane Ahr, on ne demande plus aux élèves de « construire par un jeu de questions-réponses, un discours commun sur l'œuvre littéraire, qui généralement est celui du lecteur expert qu'est le professeur » (AHR, Genève). Cela ne signifie pas que l'enseignant ne soit pas présent. Dans le dispositif pédagogique exposé par Christa Delahaye (SCEREN, 291), le professeur construit une progression rigoureuse qui met en tension des discours divers sur la guerre. Ainsi, il « permet aux élèves de percevoir *par eux-mêmes*[17] l'horreur de la guerre ».

II.5 Consensus pratique

Les chercheurs en didactique de la littérature, dont les contributions constituent le corpus d'analyse des usages du syntagme « lecture littéraire », l'utilisent abondamment. Cette notion semble dorénavant relever d'une forme d'évidence puisque sa mention nécessite rarement de processus définitoire et même un usage assez faible et assez lâche de la référence. De ce point de vue, l'ouvrage de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, est très fréquemment cité. Pour autant, la lecture littéraire telle qu'elle émerge des articles analysés doit plus aux conceptions de Gérard Langlade (pour le sujet lecteur) et de Catherine Tauveron (pour la notion d'interprétation et de communauté interprétative). L'usage formel de la référence apparaît plus comme une soumission à la rhétorique de la communication que comme un véritable outillage théorique.
De fait, on peut constater une forme de consensus. Parler de lecture littéraire, c'est parler de l'école et de ce qui s'y passe en termes de pratiques, d'élèves, d'enseignants. On remarque (cf tableau) que les pourcentages les plus faibles d'usage de l'expression concernent l'ouvrage publié aux PUR, plus centré sur des problématiques générales et théoriques. Les pourcentages les plus importants concernent l'ouvrage publié par le SCEREN, contenant des contributions plus centrées sur les pratiques de classe[18]. On notera encore que sur l'ensemble des 42 contributions analysées, une seule relève d'une approche épistémologique amenant à réinterroger les conceptions de la lecture littéraire (LANGLADE, PUR) et une seule autre relève d'une approche purement théorique (GRADER & PROD'HOM, Genève)[19]. C'est dire que la lecture littéraire ne relève plus vraiment du questionnement théorique[20]. Cette constatation mérite d'être mise en relation avec le constat inverse, réalisé par Jean-Louis Dufays et Bertrand Daunay en 2007, à partir d'un corpus d'articles compris entre 2000 et 2005. Ces auteurs, s'essayant à une typologie des recherches en didactique de la littérature, mettent en évidence la domination des études théoriques. Ils suggèrent que l' « on peut

[17] C'est moi qui souligne
[18] La distinction est très relative. Dans l'ouvrage *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, on trouve des analyses de manuels ou des enquêtes d'enseignants. C'est plutôt la finalité des études qui relève d'une vision historique, internationale ou théorique.
[19] Cette contribution, signée de deux doctorants, reprend de très près l'analyse de J.L. Dufays à propos de « la lecture littéraire comme notion plurielle » et propose « un nouveau paradigme pour la lecture littéraire » (intitulé rappelant le « nouveau paradigme de la lecture littéraire » de B. Daunay) à partir des théories de Schaeffer sur la fiction.
[20] Celui-ci s'ouvre à d'autres notions, par exemple celle de « bibliothèque intérieure » (FOURTANIER, 2009 et LOUICHON, 2009) ou renouvelle des questionnements, par exemple autour de la notion de genre (BRILLANT-RANOU, 2009 et DENIZOT, 2009).

expliquer cette importance par la nécessité de toujours mieux redéfinir certains concepts qui ont joué un rôle structurant dans le champ, parmi lesquels, en première ligne, *lecture et écriture littéraires* » (DAUNAY, DUFAYS, 2007, 12).
La lecture littéraire n'est plus objet de questionnement théorique. Le concept a migré vers des discours à visée plus praxéologique et atteint une forme de stabilité et d'univocité sémantiques. Ce consensus s'accompagne d'une déperdition de certains aspects au profit d'autres. Par exemple, la question de la participation et de la distanciation est peu évoquée[21]. Reste une lecture littéraire centrée sur le lecteur, menée dans une classe pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée. A titre de preuve, je relève dans un ouvrage qui n'est plus spécifiquement centré sur la littérature, par un enseignant et non un chercheur, l'énoncé suivant : « Ma conception de la lecture littéraire est celle d'un dialogue entre une œuvre et des lectures et des lecteurs pluriels » (SOULE, 2008, 55).

III. Conclusion

Cette définition attestée et assez univoque permet de penser la lecture littéraire comme un concept en usage. Il convient pour finir de relever aussi que ce concept est absent d'une autre sphère, celui de l'institution.
Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 pour l'école primaire ont eu un effet déterminant sur la diffusion du concept. Pour autant, il n'est présent dans aucun autre texte officiel, ni dans les textes pour l'école de 2008, ni dans les textes pour le collègue[22], le lycée ou le lycée professionnel à quelque date que ce soit. Néanmoins, dans un article récent, Anissa Belhadjin analyse les programmes de 2009 du lycée professionnel et relève « l'importance nouvelle, dans ces programmes, prise par l'interprétation, et plus généralement, par le lecteur » (BELHADJIN, 113). Nous ne sommes pas loin, semble-t-il, du concept de lecture littéraire tel que défini par l'usage qu'en font les didacticiens de la littérature. Il manque juste l'expression qui va avec.

Au final, il me paraît intéressant de revenir à une proposition de Bernard Lahire analysant l'usage de la notion de « capital culturel » dans le champ de la sociologie. Il affirme que « cette dialectique […] joue aujourd'hui davantage un rôle *rhétorique*, dans l'économie conceptuelle des théories […] et *stratégique* dans l'opposition à d'autres théories […] qu'un véritable rôle *théorique* visant à construire des objets scientifiques » (LAHIRE, 1998, 299). Il me paraît que la « lecture littéraire » a joué ce rôle de catalyseur qui a permis au champ de la didactique de la littérature d'émerger de manière spécifique. En parlant de la lecture littéraire, en débattant de ses déclinaisons possibles, en faisant migrer l'objet théorique vers le champ de la didactique, la notion a joué un rôle rhétorique et stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche.
En 2010, les organisateurs des 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures (de Genève) ont programmé, en fin de rencontres, une communication associant Jean-Louis Dufays et Bertrand Daunay et intitulée « La lecture littéraire en débat, pour en finir ». L'affirmation de la fin du débat est manière de dire qu'une forme de consensus conceptuel existe autour de la lecture littéraire. Tels sont les résultats auxquels j'aboutis aussi.
C'était peut-être, pour les organisateurs de ces rencontres, une manière d'affirmer la perte d'efficacité du rôle rhétorique et stratégique de la notion, autrement dit une volonté de contrecarrer l'autonomisation du champ de la didactique de la littérature. Pourtant, la recherche en didactique de la littérature ne saurait se réduire à un débat sur la conception de la

[21] Elle est rappelée par Micheline Dispy (Genève) et Anissa Belhadjin (Genève)
[22] On trouve dans les programmes de collège de 2004 l'expression « lecture littéraire » (MEN, 2004, 27), employée en contrepoint de celle de « lecture documentaire ». Elle signifie donc « lecture de textes littéraires ».

lecture littéraire. Elle travaille plus largement à en décrire et mesurer la fonctionnalité didactique, tandis que d'autres notions ou concepts se construisent et se débattent au sein de la communauté de chercheurs en didactique de la littérature.

CORPUS

Corpus 1 :

DAUNAY B. (2007). « Etat des recherches en didactique de la littérature » dans *Politiques et rhétoriques de l'« Ecole juste » avant la Cinquième République*, Revue Française de Pédagogie n° 159. INRP, p. 139-189.

DUFAYS J.-L. (2005). « La lecture littéraire : une notion plurielle », DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire,* 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p. 87-97.

ROUXEL A. (2002). « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements,* SCEREN, CRDP de Versailles, « Les Actes de la Desco », p. 19-30.

TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école,* Hatier, p. 13-23.

Corpus 2a

LOUICHON B., ROUXEL A. (2009a), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR.

DUFAYS J.-L., « Le corpus scolaire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international »

DEMOUGIN F., « Du réseau de l'école primaire au corpus de textes du lycée, comment le système scolaire prend-il « à partie » la littérature ? »

MAISONNEUVE L., « Comment l'analyse d'une programmation de cycle 3 en littérature (corpus et activités) peut-elle révéler les conceptions littéraires sous-jacentes de leurs auteurs ? »

LANGLADE G., « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories »

BRILLANT RANNOU N., « La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie en lycée »

ULMA D., « *De corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* : vers une comparaison internationale »

Corpus 2b

LOUICHON B., ROUXEL A. (2009b), *La Littérature en corpus*, SCEREN, CRDP Bourgogne.

BEAUDRAP A.-R. (de), « Bibliothèque implicite ou les représentations que les enseignants se font de la transmission d'une *culture humaniste* »

BELHADJIN A., « La place de la littérature de genre dans l'enseignement du français en Lycée Professionnel »

CHAMPAGNE M., « La question des valeurs éthiques dans les interactions langagières élaborées à propos d'un texte littéraire »

CLAUSTRE D., JACQUES M., « le corpus et le rhizome »

CONNAN-PINTADO C., « Corpus officiels d'albums pour le cycle 3 – D'une 'littérature informée par l'image' »

DARDAILLON S., « Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes de cycle 3? »

DAVID S., « D'une bibliothèque de classe à sa bibliothèque intérieure »
DELAHAYE C., « La structuration du corpus de littérature dans les classes de cycle 3 et la constitution de la bibliothèque intérieure »
DIAS CHIARUTTINI A., « Lectures programmées : programme de littérature au cycle 3 ? »
LECLAIRE-HALTE A., « L'album au c3 : quelle place pour les corpus dans les pratiques enseignantes? »
PERETTI I. (de), « Culture littéraire au baccalauréat et démocratisation du lycée (1987 -2007) »
PLU C., « Corpus d'œuvres illustrées à l'école»
TSIMBIDY M., « Elaborer un *corpus de formation* pour enseigner la littérature de jeunesse aux professeurs des écoles »

Corpus 2c

11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures (Genève 2010): Enseigner les littératures dans le souci de la langue[23]

AHR S., « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitif et langagier les collégiens et les lycéens engagent-ils ? »
BELHADJIN A., LOPEZ M., « Littérature et langue en LP: quels enjeux pour quels élèves? »
BEMPORAD C., « Le CECR et la littérature. Proposition d'une articulation possible »
BENAZOUT O., « Le rôle de la littérature de jeunesse dans l'acquisition du français »
BRUNEL M., « Les nouveaux programmes du français au collège en France : nouveaux enjeux pour la langue et la littérature? »
BURDET C., GUILLEMIN S., « Compréhension, interprétation et souci de la langue: comment les cercles de lecture peuvent-ils inscrire ce triangle actif ? »
CHABANNE J.-C., « Tu vas dans le texte et tu relèves les mots': enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style, et attention au texte. »
DE BEAUDRAP A.-R., « La littérature européenne au risque de l'enseignement du français »
DE PERETTI I., « Théâtre de jeunesse et développement des compétences de lecture: comparaison des dispositifs et des gestes professionnels dans deux classes du cycle 3 et deux classes de collège »
DARDAILLON S., « Emergence d'un rapport à la langue et au texte à travers les expériences de lecture de l'œuvre de Béatrice Poncelet »
DEMOUGIN F. : « Construire des automatismes linguistiques et culturels en classe de littérature »
DERONNE C. : « Quelle communication didactique dans la classe de français au service de la complexité de la lecture littéraire? »
DISPY M., « Conjuguer enseignement de la langue et activités propres a l'adoption d'une posture appropriée a la compréhension comme à la production d'écrits littéraires. »
FLOREY S., « Ateliers d'écriture, écrivains et école: entre désacralisation du texte littéraire et facteur de transmission »
FOURTANIER M.-J., « Le rôle de la langue dans la mise en texte de la réception d'une œuvre littéraire »
HEBERT M., « Observation des gestes spécifiques d'étayage pour l'intégration réussie d'un élève en difficulté d'apprentissage en classe de littérature au secondaire »

[23] http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions.html (consulté le 21/12/2010)

JACQUIN M. : « Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle? »
JOOLE P., « Enseigner la littérature à l'école en faisant tenir un carnet de lecture »
LE GOFF F. , « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature : Quelles articulations didactiques ? »
LANGLADE G., « De l'opacité linguistique à l'actualisation des œuvres »
MISSIOU M., ANAGNOSTOPOULOU D., « La bande dessinée - œuvre littéraire en classe de Français langue étrangère (FLE) : étude de cas en Grèce »
PROD'HOM T., GRABER S. : « Le sujet dans le texte - Un nouveau paradigme pour la lecture littéraire »
RICHARD S., LECAVALIER J., « Langue et littérature, outils gigognes de la construction identitaire et de la représentation du monde. »
RIQUOIS E., « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile »
VRYDAGHS D., « Coordonner l'apprentissage de l'interprétation et celui de la langue. L'exemple des romans méta sémiotiques »

BIBLIOGRAPHIE

AUTHIER-REVUZ J. (2004). « Le fait autonymique : Langage, langue, discours : quelques repères ». AUTHIER-REVUZ M., DOURY, REBOUL-TOURE S. (dir.), *Parler des mots : le fait autonymique en discours*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 67-96.

BELHADJIN A. (2009). "Nouvelles approches de la lecture en lycée professionnel », BUTLEN M. et HOUDARD-MEROT V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui,* Cergy-Pontoise, Encrage Université, p. 105-121.

BRILLANT RANNOU N. (2009). « La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie en lycée », LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR.

BURGOS M. (1992). « Lecteurs experts, lecteurs convers, de quelques lecteurs en lycée professionnel et ailleurs », *L'interprétation des textes,* Pratiques n°76, Metz.

DAUNAY B. (1999). « La 'lecture littéraire' : les risques d'une mystification », Recherches n°30, Lille.
DAUNAY B. (2007). « Etat des recherches en didactique de la littérature » dans *Politiques et rhétoriques de l'« Ecole juste » avant la Cinquième République*, Revue Française de Pédagogie n° 159. INRP, p. 139-189.

DAUNAY B., DUFAYS J.-L. (2007). « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *La lettre de l'AIRDF,* n°40, p. 8-13.

DUFAYS J.-L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma,* n°19, IUFM de Montpellier.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck.

DENIZOT N. (2009). « Construction d'un corpus scolaire: les extraits de Balzac dans les manuels scolaires (1880-2007) ». LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Rennes, PUR.

FOURTANIER M.-J. (2009). « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Rennes, PUR.

GERVAIS B., BOUVET R. (2007).*Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, PUQ.

LAHIRE B. (1998) *L'Homme pluriel. Les Ressorts de l'action,* [Nathan], Armand Colin/Nathan (Pluriel).

LANGLADE G. (2009). « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories », LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Rennes, PUR.

LOUICHON B. (2007). « Du discours didactique au texte institutionnel », *Enseignement de la langue. Crise, tension ? Le Français aujourd'hui* n° 156, Armand Colin, p. 15-23.

LOUICHON B. (2009). « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures », LOUICHON B., ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Rennes, PUR.

MEN (2002a). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Editions.

MEN (2002 b). *Littérature,* Documents d'accompagnements des programmes. CNDP.

MEN (2003). *Lire et écrire au cycle 3,* Documents d'accompagnements des programmes. CNDP.

MEN (2004). *Enseigner au collège. Français.* Programme et accompagnement, CNDP.

REUTER Y.(1996). « La lecture littéraire : éléments de définition », DUFAYS J.-L., GEMENNE l., LEDUR D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck – Duculot, p. 33-41.

ROSIER J.-M. (2002). *La Didactique du français,* PUF. (Que sais-je ?).

ROUXEL A. (1996), *Enseigner la lecture littéraire,* Rennes, PUR.

SOULE Yves (2008). « Troisième étude de cas : débat philo ou débat littéraire ? », BUCHETON D., DEZUTTER O. (dir.), *Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation,* Bruxelles, De Boeck, p. 53-58.