

Interactions transformatrices entre textes littéraires et publics scolaires. Une recension des écrits autour du concept didactique de lecture littéraire¹

Alexandra GAGNÉ
Université Laval

« [Le sens] réside aussi dans la mise en branle d'une compréhension productive dont le cœur est dialogique : dialogue entre l'interprétation de la matière [de l'enseignant] et sa présentation pédagogique, dialogue entre les pré-conceptions de l'élève et la matière, dialogue enfin entre les interprétations du maître et les interprétations de l'élève, à mon sens, ce sont là les conditions nécessaires d'une pédagogie créatrice de vie, de sens et de culture, d'une pédagogie où le sens des "savoirs pour enseigner" consiste à permettre à l'autre d'accéder à sa propre parole en risquant le dialogue dont la culture est la source et l'écho. »

Denis Simard, *Éducation et herméneutique*²

S'inscrivant dans un espace dialogique marqué de ruptures et de continuités avec les études littéraires, les recherches des vingt dernières années en didactique de la littérature n'ont eu de cesse d'interroger les médiations et les outils susceptibles d'éclairer les relations dynamiques entre un lecteur empirique et une œuvre littéraire. À cette fin, le concept didactique de lecture littéraire s'est avéré particulièrement fécond, contribuant à construire un champ de réflexion fédérateur et un champ d'action mobilisateur³. Ce concept signale un déplacement paradigmatique dans les théories de la lecture et de son

¹ Le présent article adopte les rectifications de l'orthographe, à l'exception des citations qui respectent la graphie originale.

² Denis Simard, *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 169.

³ Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », *Tréma*, n° 45, 2017, p. 9-17. Désormais, les références à cet article seront indiquées par le sigle *HAM*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.

enseignement, qui fait passer de l'analyse centrée sur le texte et ignorante des pratiques culturelles réelles vers la compréhension de l'activité du « sujet lecteur » et de ses modes d'appropriation du texte littéraire. Le sujet lecteur est une notion didactique souvent présentée comme une composante de la lecture littéraire. Pour les tenants de cette approche, l'investissement subjectif et la participation affective dans l'acte de lire sont essentiels pour comprendre le sens du texte et indispensables à toute véritable expérience de lecture.

Cet étayage théorique présente un intérêt euristique et fournit un terreau fertile pour réfléchir à la rencontre réciproquement transformatrice entre textes littéraires et lecteurs scolaires. Nous voulons plus spécifiquement nous intéresser aux questions suivantes : comment saisir l'influence mutuelle entre publics et œuvres ? Plus précisément, comment les lecteurs transforment-ils l'œuvre et l'œuvre, les lecteurs ? Comment l'école, en introduisant la lecture littéraire auprès des élèves, peut-elle faire de ceux-ci des publics initiés à la littérature, des publics capables d'entrer en dialogue avec l'œuvre, aptes à vivre et à s'approprier la culture ? Ces questions exigent en premier lieu de « réfléchir vraiment aux modes de transmission et de médiation, à la façon dont on va mettre l'élève en situation d'appropriation culturelle⁴ » : c'est ce que nous proposons d'entreprendre ici.

Très récemment, Jean-Louis Dufays, l'un des pères du concept de lecture littéraire, a proposé un panorama de l'histoire et des avatars de ce qu'il qualifie désormais de « modèle didactique » (*HAM*, p. 9) polyvalent. Dans son article, il effectue un retour sur les reconfigurations multiples et sur les modélisations divergentes dont a fait l'objet le concept, emprunté à des approches théoriques littéraires par la didactique de la littérature pour y devenir incontournable. Nous proposons de présenter une recension des écrits autour du

⁴ Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, p. 33.

concept de lecture littéraire, tel qu'il a été théorisé au cours des deux dernières décennies (1995-2017), non sans susciter de « nombreux débats au sein même de la noosphère didactique⁵ ». L'un de ces dissensus concerne les limites de l'appropriation et de la reconfiguration des œuvres, la coexistence épineuse entre interprétation subjective et « droits du texte⁶ » au nom d'une littéarité qui reste encore à circonscrire⁷. Depuis ses balbutiements, une tension fondamentale entre deux approches marque l'étude de l'activité du lecteur : « l'une qui assume et valorise la diversité des réceptions effectives (Jauss, De Certeau), l'autre qui subordonne la liberté du lecteur à la partition imposée par le texte (Riffaterre, Iser, Eco) » (HAM, p. 10). Il nous apparaît pertinent d'exploiter cette difficulté dans une optique multidisciplinaire, étant entendu que la question de la place du sujet dans la réception est loin d'être spécifiquement littéraire et que « la parole sur l'œuvre⁸ » constitue une préoccupation au croisement de diverses spécialités. L'article se déploiera en trois parties : après avoir présenté brièvement le contexte d'émergence du concept de lecture littéraire, nous mettrons en dialogue trois modélisations distinctes de ce concept. Nous reviendrons en conclusion sur les liens entre lecture littéraire et culture(s).

⁵ Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 126.

⁶ Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 2, n° 156, 2007, p. 65.

⁷ Ajoutons que l'un des rares didacticiens à aborder de front cet écueil est Karl Canvat. Sa plus récente définition de la littérature se lit comme suit : « On peut définir la littérature comme une entreprise en *évolution constante* (dimension historique) d'exploration et de construction du *sens* des rapports de l'homme avec lui-même, avec les autres et avec le monde (dimension idéologique) à travers les *formes* du langage (dimension formelle) légitimées par le *champ littéraire* (dimension institutionnelle) » (Karl Canvat, « Les frondaisons sont belles ; mais où sont les racines ? », dans Sonya Florey (et coll.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle*, Bruxelles, Peter Lang, 2015, p. 33 ; Canvat souligne).

⁸ Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, n° 43, 2011, p. 7-29.

Contexte : vers la création du concept de lecture littéraire

La didactique de la littérature⁹ couvre le champ des pratiques scolaires qui ont trait à la littérature et à ses enjeux culturels, au moyen d'une réflexion sur les savoirs, sur leur transformation en matière scolaire et sur leur appropriation par les apprenants¹⁰. Elle tire ses origines de controverses avec les études littéraires de tradition francophone et, plus précisément, d'une contestation virulente de l'enseignement traditionnel du français, auquel elle reproche sa « configuration ancienne¹¹ ». De fait, « l'histoire de l'enseignement de la littérature s'est longtemps traduite par une mise hors jeu de la lecture, voire du lecteur en tant que sujet¹² ». Technicisme dans le traitement des textes, prohibition de l'imaginaire du lecteur, manque de sens des exercices canoniques (dissertation, explication de texte, exposé de l'intention de l'auteur, etc.) et esquive des textes polémiques pouvant mener à des affrontements culturels et idéologiques sont autant de critiques des didacticiens à l'endroit d'un enseignement des lettres qu'ils jugent désincarné. Cette formation littéraire, en bref, relèverait de la soumission à l'œuvre, elle nierait au sujet ses possibilités de réagir, d'interpréter, de s'approprier l'œuvre et d'être transformé par elle, et elle aurait pour conséquence un affadissement et une dénaturation de

⁹ La didactique de la littérature à laquelle nous faisons référence appartient à la tradition francophone, tant à celle du Québec et de la France que plus largement à celle de l'Europe francophone. Cette attention spatiale et linguistique s'explique à la fois par « l'objet d'enseignement-apprentissage (le statut de la littérature française dans les pays francophones pose des questions spécifiques) » (Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007, p. 140. Désormais *ÉRD*), par le rôle des théories de la littérature, qui ont été particulièrement importantes dans les travaux didactiques francophones sur la littérature et par notre champ de recherche « c'est au sein de la didactique du français langue maternelle que se sont posées de façon cruciale ces questions sur l'enseignement de la littérature » (*ÉRD*, p. 140).

¹⁰ Jean-Maurice Rosier, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.

¹¹ Jean-François Halté, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

¹² Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », art. cité, p. 65.

l'expérience littéraire au sens fort, qui rejoint « la quête de sens de l'existence¹³ ».

Avec l'émergence des théories littéraires de la réception dans les années 1970, contrepoids aux approches scientistes et strictement internes de l'œuvre, l'on assiste à un revirement épistémologique et à un renouveau des études littéraires. L'intérêt glisse du texte vers le lecteur, mais un lecteur qui reste encore « virtuel » ou « modèle », qui est prévu en creux par le texte et qui répond à ses sollicitations, actualise ses virtualités. Il faudra attendre encore vingt ans pour que la didactique s'empare du concept de lecture littéraire et commence à s'interroger sur les médiations et sur les outils susceptibles de favoriser une interprétation des textes par les lecteurs scolaires *réels*, indubitablement créatifs et transgressifs. L'on passe à cette époque d'une conception de la lecture « inscrite dans une théorie du texte, qui postule le lecteur implicite ou virtuel (autrement dit dans la perspective des théoriciens de la réception), à une conception de la lecture littéraire qui s'intéresse à la configuration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisation pluriels¹⁴. » L'attention se déplace du lecteur codifié par le texte au lecteur réel, et du texte de l'œuvre au texte du lecteur. On caresse dès lors le projet de « lever les flous conceptuels concernant l'interprétation¹⁵ » et de réviser les représentations et les pratiques de classe. S'amorce la quête, encore d'actualité, d'un équilibre délicat à trouver entre :

l'expression de la singularité d'une réception, avec toutes les maladroites et les impasses où elle peut conduire, et la nécessité de la confronter, voire de la soumettre, aux paroles autorisées, aux savoirs sur l'œuvre, aux commentaires de l'œuvre légitimés. On a là une source de tensions, et peut-être aussi deux

¹³ Marcel Goulet, « Lecture littéraire et construction de l'imaginaire », dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Actes du 27^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*, Montréal, AQPC, 2007, p. 37-43.

¹⁴ Annie Rouxel, « Le texte du lecteur », dans Catherine Mauzaric, Marie-Josée Fourtanier et Gérard Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 19-20.

¹⁵ Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*, ouvr. cité, p. 126.

philosophies de la rencontre avec l'œuvre, suivant que l'on fasse dominer le souci de l'expression ou celui de l'érudition¹⁶.

Quelque parti que l'on prenne, il est juste de dire que la lecture littéraire s'est révélé un catalyseur puissant d'une vaste étude sur « la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers. [Ces questions] font intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature¹⁷. »

Trois modélisations contrastées du concept de lecture littéraire¹⁸

Faisant déjà l'objet d'acceptions disparates dans les approches théoriques littéraires, la lecture littéraire se heurte, en didactique aussi, à l'impossibilité de susciter un consensus définitoire. Même si « la question de savoir ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner en classe de littérature est récurrente, problématique, centrale et – conséquemment – polémique¹⁹ », le concept, fort des vingt ans de ses toutes premières théorisations didactiques, est tout de même parvenu à une stabilité pratique et à une productivité praxéologique. Dufays estime d'ailleurs qu'en « didactique comme en littérature, [...] on peut dégager un noyau de “sèmes” communs » (*HAM*, p. 9) à partir des nombreuses matrices du concept, en adéquation avec les visées recherchées. Nous avons retenu trois propositions de définition de la lecture littéraire et d'un objet de recherche qui lui est consubstantiel, le sujet lecteur :

¹⁶ Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques », art. cité, p. 19.

¹⁷ Jean Verrier, « Quel enseignement du français à l'heure des IUFM ? » [En ligne], consulté le 20 mars 2017, URL : <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3983/1/Jean.pdf>.

¹⁸ La présente section s'appuie sur une recension des écrits partielle préalable à une recherche de maîtrise. La recension avait pour objectif de parvenir à une compréhension approfondie du concept afin de pouvoir le réinvestir dans nos propres travaux. La méthodologie adoptée est de type qualitative/interprétative.

¹⁹ Brigitte Louichon, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans Yves Reuter (et coll.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Belgique, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 201.

celle de l'ouvrage fondateur de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, celle d'Annie Rouxel et celle de Gérard Langlade. Références forcées en matière de lecture littéraire, ces auteurs fournissent des éléments nodaux autour desquels gravitent d'autres didacticiens qui s'en réclament ou s'en distancient. Aussi leurs manières clivées d'appréhender la lecture littéraire permettent-elles de mettre en relief l'espace créatif à investir ouvert par le concept. La première définition, à la suite de Picard, « conçoit la lecture littéraire comme une activité dialectique et *oscillatoire* ». La seconde, après Marghescou et Gervais, « l'assimile à un acte de distanciation analytique ». La troisième, à l'inverse, qui exalte « la lecture participative, référentielle, se retrouve chez un auteur comme Poslaniec ou dans certaines définitions qui ont été données par la suite de la "lecture subjective"²⁰ (HAM, p. 11) ».

D'entrée de jeu, rappelons que lorsqu'il s'agit de lecture littéraire, un projet commun anime les didacticiens : celui « d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur » (ÉRD, p. 168). Une définition minimale semble d'ailleurs recueillir l'approbation de la plupart des chercheurs en didactique : la lecture littéraire est « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations²¹ ». Elle renvoie à des compétences que

²⁰ Le fait que Dufays en appelle lui aussi à cette trinité dans son article rétrospectif de 2017, que nous avons lu après la rédaction de notre revue, a confirmé notre intuition quant à ce choix d'auteurs représentatifs de la lecture littéraire.

²¹ Brigitte Louichon, *La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?*, citée par Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », art. cité, p. 11.

l'école doit construire et s'inscrit dans une dynamique de classe conçue comme une communauté interprétative²².

1. La lecture littéraire de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur : déblayage et fondation théorique du concept comme « va-et-vient dialectique »

Bien que l'usage didactique du concept de lecture littéraire remonte aux années 1990, il faut attendre 1995 pour qu'il soit problématisé dans le champ de l'enseignement, à l'occasion du colloque *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?* Dufays, Gemenne et Ledur discernent alors quatre acceptions de la lecture littéraire, qu'ils disent fondées sur l'observation des pratiques enseignantes et sur les mouvements intrinsèques à toute lecture : 1. lecture de textes littéraires ; 2. lecture distanciée dépourvue d'investissement subjectif ; 3. lecture de participation psychoaffective et 4. lecture comme va-et-vient dialectique entre distanciation et participation²³. Ces divergences conceptuelles, qui témoignent des tensions et des difficultés qui agitent l'enseignement de la littérature, sont mises côte à côte pour fonder théoriquement la lecture littéraire, et trouvent chez les auteurs leur résolution dans un parti pris pour la quatrième option : la lecture la plus riche, celle qui mérite le qualificatif de « littéraire », est celle qui établit une incessante oscillation, un continuum entre distanciation (identifiée à l'autorité

²² Stanley Fish, *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, trad. de l'anglais (américain) par Étienne Dobenesque, préface d'Yves Citton, postface inédite de Stanley Fish, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

²³ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2015. Cette clarification est postérieure à la publication de l'ouvrage et à sa première réédition, en 2005. Elle vise à répondre à la critique de Dumortier selon laquelle la lecture littéraire, telle que théorisée par le trio de didacticiens, n'est qu'un rassemblement de transpositions scolaires des lectures savantes, une projection sur les lectures scolaires des pratiques de spécialistes.

de l'auteur et de son texte, à des règles d'interprétation communes, à une réflexion critique, au lecteur exigeant, à l'esthète) et participation (relative à l'émotion, à l'identification et à l'anamnèse, à l'illusion référentielle et à une reconfiguration subjective). Après avoir exposé des couples dichotomiques, les auteurs optent donc pour la voie du compromis²⁴. Ils plaident pour la recherche d'intégration entre enjeux technicistes et option culturelle, entre aspects cognitifs et intellectuels de la lecture (enjeux rationnels) et expressions fantasmatiques et psychologiques (enjeux passionnels). Pour Dufays, Gemenne et Ledur, « le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre. Occulter l'un des deux termes reviendrait à réduire considérablement la richesse potentielle de la lecture et serait pédagogiquement peu rentable²⁵ ».

2. La lecture littéraire d'Annie Rouxel : tensions constitutives entre les « droits du texte » et son appropriation par le sujet lecteur

Dufays, Gemenne et Ledur l'ont bien montré : l'emploi du syntagme « lecture littéraire » n'est pas monosémique au sein de la communauté scientifique et il fait apparaître des dualismes certains, lesquels se traduisent parfois par des inflexions à l'intérieur des travaux d'un même chercheur. En 2002, dans *Qu'entend-on par lecture littéraire ?*, Rouxel définit la lecture

²⁴ Daunay invite à interroger « la dichotomie un peu trompeuse entre subjectivisme et formalisme » et à se garder de l'effet pervers du balancier dont la discipline a parfois été victime entre « subjectivisme flou » et revendication scientifique, au risque d'un « scientisme » (Bertrand Daunay, « Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 47). « Même si la lecture littéraire veut souvent penser sans hiérarchie préalable les différentes formes d'appréhension des textes (compréhension/interprétation ; identification/distanciation), elle induit souvent le surgissement de dualités qui font faire subrepticement retour à une telle hiérarchisation [et à certains discours] qui donnent même lieu à la disqualification de certaines catégories de lecteurs » (*ÉRD*, p. 170).

²⁵ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une histoire littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, ouvr. cité, p. 129.

littéraire comme « le fait de lire littérairement un texte littéraire²⁶ ». Sous des apparences pléonastiques, cette proposition rapatrie au moins deux des trois pôles – auteur, texte, lecteur – historiquement constitutifs de la réflexion sur l’interprétation. Pour Rouxel, la pratique lectorale se parachève dans un « art de la distance²⁷ ». Elle suppose une extériorité, même si elle n’exclut pas l’investissement psychoaffectif. Cette distanciation est le moyen tout désigné pour accéder à l’expérience esthétique. La lecture experte est, selon Rouxel, une « possibilité et sans doute la forme la plus achevée » (*QPL*, p. 7) de la lecture littéraire. L’on retrouve, la même année, une prise de position similaire chez Catherine Tauveron, qui conçoit aussi la lecture littéraire comme « lecture distancée », comme « plaisir de gourmet » (*QPL*, p. 7).

Les dissensions quant à l’importance à accorder aux données objectives d’un texte et à son appropriation singulière par des sujets lecteurs – parfois associée à des dérives interprétatives – sont, nous l’avons dit, au cœur du débat sur la réception. Elles sont réinterrogées en 2004 à la faveur du colloque *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. La rencontre est l’occasion de questionner la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres à côté de la nécessaire transmission de connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes et ses rituels. Elle permet encore d’évoquer le rôle de l’école eu égard à cette dynamique territoriale entre droits du texte et droits du lecteur. La voie de l’accommodement amène à considérer que les lectures sont toujours « le résultat d’un compromis entre les

²⁶ Annie Rouxel, « Qu’entend-on par lecture littéraire ? », dans SCEREN, *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, CRDP de Versailles, Les Actes de la Desco, 2002, p. 4. Désormais *QPL*.

²⁷ Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 79.

contraintes (du texte) et la liberté (du lecteur)²⁸ », et qu'il revient à l'enseignement de la littérature de trouver le juste dosage entre le souci de l'érudition et celui de l'expression²⁹. Alors que se profilent les premières conceptualisations du « sujet lecteur », auxquelles elle contribue à donner forme, la définition de Rouxel de la lecture littéraire tend à s'assouplir, voire à se rétracter. Ainsi, en 2007, elle affirme que « l'essentiel [est] de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux³⁰ ». Elle n'est d'ailleurs pas la seule à exprimer l'urgence d'une lecture scolaire subjective des œuvres littéraires. Plusieurs didacticiens font chorus pour dénoncer

la posture d'extériorité des élèves face aux œuvres littéraires, qu'elle soit générée par la culture ambiante ou par les pratiques scolaires. D'aucuns remettent en cause la dichotomie implication vs distanciation en montrant qu'elle est dépassée dans la mesure où il n'y a pas de hiérarchisation, mais au contraire une interaction féconde dans une didactique de la littérature qui donne sa vraie place au sujet lecteur³¹.

3. La lecture littéraire de Gérard Langlade : le texte transformé en œuvre par « l'activité fictionnalisante » du lecteur

C'est Gérard Langlade qui est considéré comme l'instigateur du concept de sujet lecteur. Ce concept prend d'assaut le champ didactique dans le sillage des théories générales sur la lecture littéraire, laquelle est définie par Langlade comme un « processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres³² ». Les

²⁸ Brigitte Louichon, « Du discours didactique au texte institutionnel : de la nécessaire tension à la difficile synthèse », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n° 156, 2007, p. 17.

²⁹ Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques », art. cité, p. 19.

³⁰ Annie Rouxel, « Pratiques de lecture », art. cité, p. 72.

³¹ Jean-Louis Dumortier et Marlène Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006, p. 10.

³² Gérard Langlade et Marie-Josée Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Érik Falardeau (et coll.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 103.

théoriciens du sujet lecteur cherchent à construire des modèles de la lecture littéraire qui permettent « d'accueillir la diversité subjective et intersubjective des interprétations dans la classe³³ ». La notion de sujet en didactique soulève l'enjeu de l'ouverture à une interprétation singulière des textes, qui ne soit pas verrouillée, mais « à la fois autonome et consciente de la tradition³⁴ ».

Contrairement aux premières définitions de Rouxel, celles de Langlade veulent remettre la participation du lecteur au cœur de la lecture littéraire, lui accorder préséance sur la distanciation. Pour l'auteur, l'implication subjective est au fondement même de la lecture littéraire, elle en est une nécessité fonctionnelle³⁵. Ainsi, il définit la lecture littéraire comme une « activité de reconfiguration et de singularisation des lecteurs en réponse aux sollicitations des œuvres³⁶ ». Elle est, pour le dire en empruntant des termes que Langlade aurait pu lui-même prononcer, « expérience vécue, pratique jubilatoire [...] dans laquelle l'imaginaire trouve une place où se déployer pleinement³⁷ ». Les assises anthropologiques et phénoménologiques de Langlade le portent à concevoir la lecture littéraire comme une « relation dynamique entre un lecteur empirique et une œuvre », comme une « activité créatrice du lecteur – imageante et imaginante – par laquelle il réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (*AFL*, p. 17). Pour le chercheur, « l'objet privilégié de

³³ Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2013, p. 70.

³⁴ Marie-Madeleine Bertucci, « La notion de sujet », *Le français aujourd'hui*, vol. 2, n° 157, 2007, p. 16.

³⁵ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Annie Rouxel (et coll.), *Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004. Désormais *SLA*.

³⁶ Gérard Langlade, « L'activité "fictionnalisante" du lecteur », dans Brigitte Louichon (et coll.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2006, p. 18. Désormais *AFL*.

³⁷ Rachel Bouvet et Bertrand Gervais (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 6.

la lecture littéraire et de sa didactique est moins le texte de l'œuvre lui-même que le texte transformé en œuvre par l'activité du lecteur » (*AFL*, p. 17). C'est ce qu'il nomme « l'activité fictionnalisante du lecteur ». Il prend ainsi résolument le contrepied de discours institutionnels qui prétendent négliger les retentissements subjectifs qui font cortège à la lecture littéraire, sous le couvert historique des « grandes catégories génériques, rhétoriques ou esthétiques qui irriguent les constructions interprétatives des lecteurs dits “experts” » (*SLA*, p. 81). Parmi les propositions didactiques retenues ici, le positionnement de Langlade en faveur de la participation est le plus radical. Il va jusqu'à lancer que « tout texte singulier élaboré par un lecteur, quelles que soient ses lacunes et ses insuffisances relatives, quelle que soit sa part de délire, constitue un état du texte digne d'être apprécié comme une production de la lecture littéraire » (*SLA*, p. 88). Le « texte du lecteur » fait ainsi référence à un texte perpétuellement mobile, actualisé, reconfiguré, voire déterminé par celui qui se l'approprie. Pour autant, la notion n'est pas construite contre celle du texte de l'auteur, dominante dans la tradition française de l'interprétation littéraire, bien qu'elle vienne la nuancer, voire la fragiliser :

Toute œuvre littéraire porte en elle-même une mémoire culturelle active qui, si elle engage évidemment son auteur, engage aussi ses lecteurs dans un mouvement de déchiffrement et de reconnaissance. La lecture littéraire, ainsi définie comme un échange, contribue à l'élaboration active de la propre vie culturelle et émotionnelle du lecteur, tandis que celui-ci dépasse évidemment le respect de l'œuvre pour y inscrire sa lecture personnelle, souvent étrange et étrangère, parfois en phase avec les propositions de l'œuvre, en réalité, toujours libre et nomade³⁸.

³⁸ Catherine Mauzaric, Marie-Josée Fourtanier et Gérard Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, ouvr. cité, p. 23.

Perspectives : vers une approche plus culturelle de l'apprentissage de la littérature

À la suite de cette présentation théorique d'un concept qui nous invite à nous représenter différemment la réception et la médiation littéraires, il semble opportun de revenir à ce fil conducteur, à cette réflexion sur l'influence mutuelle entre les publics de la culture et les œuvres littéraires. Si la liberté accordée au lecteur de recevoir et de transformer, peu ou prou, l'œuvre littéraire tend à s'accroître, qu'en est-il en sens inverse ? Comment la lecture littéraire appliquée aux objets culturels que sont les œuvres travaille-t-elle les lecteurs ? Si l'on concède volontiers à Falardeau et Simard que les objets culturels entraînent un travail d'apprentissage qui s'intègre de façon créative à la structure de compréhension d'un individu, et que de cet apprentissage « résulte une appropriation qui transforme la culture du sujet et son rapport au monde³⁹ », où réside exactement la plus-value de la lecture littéraire ?

Pour plusieurs auteurs, parler de culture dans un contexte d'enseignement-apprentissage, c'est inmanquablement se préoccuper d'appropriation personnelle et significative : dans une large mesure, « la culture [...] c'est ce qu'un individu s'est *approprié*⁴⁰ ». La lecture littéraire aboutit « à la prise en compte de la culture privée de l'élève [...] et plus précisément à la prise en compte des manières individuelles de lire, parfois éloignées de celles visées par l'école⁴¹ ». Elle permet une valorisation « des appropriations non académiques des textes souvent perçues comme incultes ou primaires ou

³⁹ Érik Falardeau et Denis Simard, « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », dans Érik Falardeau (et coll.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 148.

⁴⁰ Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, ouvr. cité, p. 17 ; nous soulignons.

⁴¹ Noëlle Sorin (et coll.), « Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 33, p. 280.

vulgaires, mais manifestement riches de convictions et de promesses parce qu'intensément vécues⁴² ». Les médiations textuelles ne sauraient plus, après la lecture littéraire être pensées

à la manière positive d'une démonstration logique ou mathématique ; [les œuvres culturelles relèvent] de l'herméneutique, d'une exploration et d'une interprétation personnelle ; [elles conservent] même un caractère intuitif. On peut s'interroger à cet égard sur la méprise éducative de ces pratiques pédagogiques qui ont cru bon d'enfermer l'enseignement de la littérature dans des approches trop formelles, fascinées par la positivité. Toute œuvre exprime, au-delà de sa particularité, ou plutôt au sein même de sa particularité, une part de ce que chacun porte en soi, de ce que tous portent en eux-mêmes, sans encore le connaître. « Et c'est ainsi – comme traversées d'autres subjectivités – que l'expérience des œuvres est en même temps expérience de l'humanité. » En somme, si la littérature et les œuvres éduquent pleinement le sujet, ce sujet n'est pas pleinement là avant l'expérience de l'œuvre, mais bien après elle, *grâce* à elle⁴³.

La lecture littéraire, en somme, contribue à mettre en lumière « l'écart entre culture littéraire proposée par l'école et culture intériorisée par les sujets lecteurs⁴⁴ ». Ce faisant, elle entend réhabiliter et accueillir le capital culturel dont les élèves disposent, souvent à mille lieues de celui du texte ou de la prérogative du sens. Parce que c'est en interrogeant leurs « inférences conjoncturelles » (*AFL*, p. 17) et leur « personnalité culturelle⁴⁵ » à l'aune de la culture seconde, en les faisant dialoguer sans jamais faire fi des premières au profit de la deuxième, que les élèves « deviendront des interprètes de la culture, capables de la comprendre et de se comprendre à travers elle⁴⁶. »

Aussi, le sens n'étant plus imposé de manière magistrale, la lecture littéraire suppose l'accueil des interprétations singulières et l'aménagement

⁴² Karl Canvat, « Les frondaisons sont belles, mais où sont les racines ? », art. cité, p. 42.

⁴³ Alain Kerlan, *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 103 ; Kerlan souligne. La citation entre guillemets est de Denis Kambouchner, *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, page non spécifiée.

⁴⁴ Brigitte Louichon et Annie Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, quatrième de couverture.

⁴⁵ Denis Simard, « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 1, n° 28, p. 73.

⁴⁶ Anne Jorro, *Le lecteur interprète*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 79.

d'un espace de discussion dans toute communauté interprétative. Les élèves sont dès lors amenés, par l'exercice de la lecture littéraire, à rendre compte des interprétations qu'ils préconisent, à les expliciter. Ce faisant, ils interrogent leurs propres références à la lumière de celles des autres. Parce qu'elle donne lieu à de multiples interprétations subjectives, la lecture littéraire a le potentiel de transformer les lecteurs scolaires, en conduisant chacun « à élargir sa compréhension du monde, de ses relations à autrui et de lui-même comme interprète critique de la culture⁴⁷ ». La lecture littéraire, finalement, veut redonner droit de cité au retentissement des œuvres, à une entrée subjective dans la substance vive des textes par des sujets lecteurs « multiples, changeants et contradictoires, situés dans un contexte culturel complexe et mouvant, mais capables de s'en distancier de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte⁴⁸. » Encore faut-il continuer d'éprouver son efficacité tant scientifique que didactique, afin que de modèle intégrateur d'axiologies en apparence opposées et prometteur d'un point de vue culturel, la lecture littéraire s'impose de manière plus construite et précise et soit mise à l'épreuve des pratiques de classe réelles⁴⁹.

⁴⁷ Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?*, ouvr. cité, p. 5-6.

⁴⁸ Marion Sauvaire, « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 9, 2015, p. 107.

⁴⁹ Au sujet des avenues que la recherche doit encore explorer, voir *HAM*.