

Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?



Jean-Louis Dufays
Université catholique de Louvain

I. Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Apparue pendant le dernier tiers du XX^e siècle, en synergie avec les théories de la réception, la notion de lecture littéraire trouve son origine chez des théoriciens de la littérature et de la réception (Blanchot, 1955, Marghescou, 1974/2009, Picard, 1986, Gervais, 1992, Jouve, 1993) qui cherchaient à mettre en évidence la responsabilité du lecteur dans la manifestation non seulement du sens mais aussi de la valeur des textes littéraires. Ainsi, sans nier que la forme et le contenu des textes aient une forte influence sur les processus de lecture, Marghescou a montré qu'un simple fait divers pouvait être lu, si on le décidait, comme un texte symbolique et polysémique, ce qui constitue, selon lui le régime littéraire de la lecture. Pour Gervais, de même, la lecture littéraire consiste à passer de la régie de la progression, centrée sur l'anecdote et sur les référents, à la régie de la compréhension, centrée sur l'analyse du sens. Picard, pour sa part, a soutenu que tout lecteur intègre trois dimensions : une dimension physiologique (le *liseur*), une dimension psychoaffective (le *lu*) et une dimension intellectuelle (le *lectant*), et selon lui, c'est lorsqu'on évalue les textes en combinant les deux dernières dimensions qu'on pratique une lecture riche, ludique et littéraire, qui mérite d'être enseignée en priorité.

La notion de lecture littéraire a pris une consistance accrue quand elle a migré vers la didactique, à partir du colloque « La lecture littéraire en classe de français » (Louvain-la-Neuve, 1995), qui a rapidement été suivi de différentes publications et de nombreuses recherches (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996, Rouxel, 1997, Tauveron, 1999, etc. ; pour une synthèse, voir Petitjean, 2014). Elle est ainsi devenue une notion cadre, un modèle de référence stratégique pour la formation des enseignants et le travail des élèves et a été instituée à ce titre dans des programmes et des outils didactiques du primaire (en France) et du secondaire (en Belgique et au Québec) au début des années 2000.

Ce succès de la notion n'a pas fait disparaître la diversité de ses définitions. En l'occurrence, comme je l'ai montré (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, pp. 89-102), quatre conceptions de la lecture littéraire circulent chez les didacticiens. La première, qui attribue simplement ce nom à toute lecture des textes littéraires, quelle qu'elle soit, ne présente guère d'intérêt didactique. La deuxième, qui limite la lecture littéraire à une lecture participative, référentielle et subjective, ancrée dans le

rapport à la réalité et dans les valeurs de l'émotion et de l'identification, pose également un problème dans la mesure où elle hypertrophie les droits du lecteur au détriment des droits du texte. La troisième, qui, à l'inverse, assimile la lecture littéraire à une forme élaborée de distanciation, d'interprétation et d'analyse, projette sur la lecture une dimension symbolique et une polysémie (cf. Marghescou) que l'on associe souvent à la littérature ; néanmoins, ici, ce sont les droits du lecteur et l'expérience quotidienne qui sont ignorés au bénéfice d'une expérience savante ou scolaire qui ne favorise guère l'appropriation personnelle des textes par les élèves.

Devant l'impasse de ces trois premières approches, il paraît dès lors pertinent, à la suite de Picard, de définir la lecture littéraire comme une pratique double, comme le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. Cette définition que j'ai contribué, avec d'autres, à formuler et à diffuser, conçoit la lecture littéraire comme la combinaison de deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée, analytique, interprétative, « savante », et la lecture participative, psychoaffective, référentielle, « ordinaire ». Il s'agit donc d'un modèle stratégique de la lecture, construit à des fins didactiques, qui vise à réconcilier et *équilibrer* les dimensions rationnelle et passionnelle et à prendre en compte par là la richesse *effective* du rapport à la littérature.

Complémentairement, la lecture littéraire ainsi comprise établit aussi un rapport double *au corpus et au patrimoine littéraire*, car elle va de pair avec la constitution d'une « bibliothèque intérieure » à deux dimensions : d'un côté, celui qui lit littérairement est quelqu'un qui cherche à acquérir progressivement une culture littéraire commune, la maîtrise de stéréotypes et de références historiques et génériques (des « prototypes ») qui lui permettent de s'orienter dans le monde de la littérature (Bayard) ; parallèlement, c'est une personne ouverte à la diversité de la production littéraire et paralittéraire, qu'elle soit restreinte (les « grands classiques ») ou élargie (les best-sellers), nationale ou internationale, francophone ou en langue étrangère.

Même si cette conception fine de la lecture littéraire n'est pas explicitement partagée par tous, un large accord existe pour considérer que cette pratique, quel que soit son contenu, constitue moins « une compétence » à évaluer de manière certificative qu'une manière de lire équilibrée qu'il s'agit d'encourager et de développer depuis la maternelle jusqu'à la fin des études. Plus précisément, en vue de stabiliser la notion, Brigitte Louichon (2011) a dégagé une définition « minimale » de la lecture littéraire reposant sur quatre points qui font consensus : cette notion désigne 1°) un rapport particulier que le lecteur établit avec les textes littéraires, 2°) une activité et un modèle didactique, dont le développement suppose donc une volonté claire de la part des enseignants, 3°) une attention particulière portée à l'activité de l'élève lecteur, et 4°) une conception de la classe comme communauté interprétative où les élèves apprennent à élaborer et à partager ensemble leurs lectures sous la conduite de l'enseignant. Cette définition minimale suffit déjà à faire de la lecture littéraire un enjeu majeur de la formation des élèves.

II. Pourquoi enseigner la lecture littéraire ?

L'enjeu de l'enseignement de la lecture littéraire ainsi définie tient à une sextuple nécessité : 1°) celle de *(re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature* en le centrant non plus sur une lecture modèle incarnée par le maître, mais sur l'activité *effective* de l'élève ; 2°) celle de développer chez les élèves *une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires* en leur apprenant que ce n'est pas la même chose de lire un poème ou un roman et de lire un texte documentaire (il en va d'un autre rapport au temps, aux savoirs, au monde, à soi, aux autres) ; 3°) celle d'apprendre aux élèves à *enrichir toutes leurs lectures*, y compris leurs lectures informatives et documentaires et leurs réceptions audiovisuelles et hypertextuelles ; 4°) celle de faire de la classe de lecture et de littérature *un véritable espace de partage, d'interactions et de construction commune* ; 5°) celle de développer chez tous les élèves *une réelle réflexivité sur leurs pratiques de lecture* ; 6°) celle de diffuser *une conception non cloisonnée de la lecture*, qui articule celle-ci aux pratiques d'écriture, d'écoute et de parole.

À cela s'ajoute l'enjeu spécifique du va-et-vient entre participation et distanciation : dans le contexte saturé d'informations en tous genres et en prise à une accélération permanente qui est le nôtre en ce début de XXI^e siècle, il apparaît comme *indispensable de développer à la fois la capacité des élèves de s'immerger dans les textes et celle de les analyser et de les interpréter*. En effet, concevoir la lecture comme une combinaison d'adhésion et de distance, c'est adopter un modèle intégrateur, qui reconnaît la diversité des réceptions effectives, en accordant une importance égale à la dimension affective et identitaire, à la formation culturelle et aux compétences interprétatives et analytiques.

Plus largement, l'enjeu majeur de la lecture littéraire réside dans l'apprentissage d'un regard pluriel sur le monde, un regard qui concilie l'adhésion et la distance, l'immersion référentielle et l'analyse critique, mais aussi d'autres valeurs *a priori* opposées comme l'unité et la différence, la conformité et la subversion, la réalité et la fictionalité (cf. Picard, 1986), ou encore l'esthétique « classique » et l'esthétique « moderne » (cf. Dufays, 2010). Donner sa place à la lecture littéraire ainsi comprise, c'est donc permettre à l'école d'assurer la diversité de ses missions en matière de lecture, sans limiter celle-ci aux seuls aspects fonctionnels.

III. Comment l'enseigner ?

Si les enjeux qu'on vient d'énoncer rassemblent un assez large consensus chez les didacticiens comme chez les enseignants, il en va de même des méthodes d'enseignement de la lecture littéraire. En l'occurrence, celles-ci consistent, en bonne logique, à équilibrer les deux modes de lecture fondamentaux du début à la fin de la scolarité en favorisant tantôt la participation tantôt la distanciation, tantôt ces deux modalités de lecture à la fois. Du côté de l'activation de la participation, on insiste ainsi pour que soient prises en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations, mais aussi que soient stimulés l'appropriation sensorielle de l'objet-texte ainsi que le rapport affectif et imaginaire aux textes (par des activités de lecture « plaisir », immersive, ludique – cf. Poslaniec, 2002). Et du côté de la distanciation, on souligne l'importance de travailler sur le processus de lecture lui-même et de stimuler ainsi la réflexivité (intérêt dans ce cadre de la lecture par dévoilement progressif, qui permet d'allier le plaisir de l'enquête interprétative à celui de l'immersion référentielle), d'initier à la diversité des niveaux de lecture, d'apprendre à repérer et à

manipuler des genres, des intertextes, des stéréotypes, d'apprendre aussi à distinguer le *jugement de gout* et le *jugement de valeur* et à évaluer les textes selon différents critères, et encore de diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves.

Ces pistes didactiques, qui ont fait l'objet depuis vingt ans de multiples expérimentations, ont été détaillées dans différents ouvrages largement diffusés auprès des enseignants (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2015 ; Tauveron, 2002 ; Ahr, 2013 ; etc.).

IV. Bilan des recherches en cours

En dehors des mises au point de modèles théoriques et d'ingénieries didactiques dont il vient d'être question, la grande majorité des recherches relatives à la lecture littéraire sont des recherches qualitatives, descriptives et herméneutiques, qui ont analysé la manière dont des enseignants et des élèves la mettaient en œuvre, et celles-ci ont été menées dans tous les pays francophones (y compris dans les pays où le français est enseigné comme langue étrangère ou seconde) et à tous les niveaux scolaires.

Plus précisément, ces recherches ont porté sur trois types d'objets :

- l'analyse descriptive d'ensemble des pratiques d'enseignement de la littérature mises en œuvre par des enseignants de tel lieu ou de tel niveau scolaire, en vue d'identifier les dispositifs et les « gestes » qui sont privilégiés (Ahr, 2013 ; Babin, Dezutter & al., 2014; projet PELAS dirigé par S. Ahr et I. de Peretti) ;
- l'analyse et les effets de certains dispositifs particuliers, comme les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001), le dévoilement progressif (Dufays, 2014), les débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2015), l'exploitation des scènes de lecture (De Croix & Ledur, 2006), les ou sur des productions d'élèves, comme les écrits intermédiaires (Tauveron, 2005) ou les journaux et les carnets de lecture (Ahr & Joole, 2013) ;
- des comparaisons de pratiques de lecture d'un même texte avec des élèves de classes d'âges différents (Hébert, 2013, Brunel & Dufays, 2015).

Comme l'ont montré différents bilans (Daunay, 2007, Ahr, 2013, Petitjean, 2014), ces recherches ont profondément et durablement modifié l'enseignement de la lecture et de la littérature aux différents niveaux scolaires, et les dispositifs qu'elles ont mis au point et analysés semblent désormais bien installés dans la formation des enseignants. C'est le cas par exemple du dévoilement progressif, qui consiste à lire des textes narratifs collectivement par étape en s'attardant à chaque étape sur les différentes hypothèses de lecture qu'elle permet d'élaborer : ce dispositif apparaît aujourd'hui comme un moyen privilégié de concilier les plaisirs de la tension narrative et la richesse des interprétations tout en permettant d'intégrer les investissements subjectifs au sein de la communauté interprétative.

V. Les limites des connaissances actuelles

On ne dispose pas encore en revanche sur ce sujet de recherches « probatoires », quantitatives ou expérimentales, d'une part parce que celles-ci paraissent difficilement compatibles avec la finesse de la lecture littéraire, d'autre part parce qu'elles demandent des moyens dont peu de didacticiens disposent.

Par ailleurs, si elle occupe une place centrale dans les recherches et dans les modèles actuels de l'enseignement du français, la lecture littéraire demeure, pour l'heure, une notion propre aux recherches francophones, et, même si le dernier congrès de l'IAIMTE¹ (2013) a montré qu'elle possédait des équivalents dans les autres langues-cultures, elle gagnerait à faire l'objet d'une mise en réseau plus internationale.

Par ailleurs, même si elle fait aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches exploratoires qui permettent de cerner certains de ses usages par les enseignants et de ses effets chez les élèves, la lecture littéraire n'a pas encore fait l'objet d'expérimentation de grande envergure qui aurait prouvé de manière décisive l'efficacité de ses dispositifs. Plusieurs thèses et enquêtes en cours cherchent à combler ce manque en interrogeant sa place effective dans les classes².

Une autre limite des connaissances actuelles concerne la progression curriculaire de la lecture littéraire au fil de la scolarité et des âges des élèves. Comment les jeunes lecteurs développent-ils leurs manières de lire depuis la première année primaire jusqu'à la fin du secondaire et quels sont les dispositifs didactiques les plus adaptés à chaque niveau scolaire ? Cette question cruciale a donné lieu récemment à plusieurs travaux exploratoires (Hébert, 2013 ; Brunel & Dufays, 2014) et elle fera l'objet d'un symposium dans le cadre du prochain colloque de l'AIRDF qui se déroulera en aout 2016 à Montréal.

VI. Des interrogations pour le système scolaire

En conclusion, il semble que, depuis qu'elle est promue dans les écoles, la lecture littéraire a rendu de grands services aux enseignants et aux élèves. Quelle place y aura-t-il cependant dans l'école de demain pour le rapport à la culture et à l'interprétation face à la place croissante accordée à la communication et à l'information ? Et dans quelle mesure l'institution scolaire pourra-t-elle continuer à préconiser un rapport dynamique à la lecture et à la littérature à l'heure où beaucoup d'élèves s'en détournent ? Les incertitudes relatives à l'avenir du modèle sont à la mesure de ses enjeux et de sa fécondité.

¹ Ce Congrès de l'International Association of Mother Tongue Education a eu lieu à Créteil en juin 2013.

² Je pense notamment au projet PELAS (Pratiques Effectives de Lecture Analytique dans le Secondaire) que coordonnent depuis un an S. Ahr et I. de Peretti. Voir par exemple la thèse en cours de Pierre Moinard sur les manifestations de la lecture littéraire dans les blogs et les forums.

Bibliographie

Ahr, S. & Joole, P. (dir.) (2013). *Carnet / journal de lecteur / lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur (Diptyque).

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Grenoble : Canopé-CRDP Grenoble.

Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. & Maisonneuve, L. (2014). « Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature ? ». In Bizier, N. (dir.), *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd., p. 203-223). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Blanchot, M. (1955). *L'Espace littéraire*. Paris : Gallimard (coll. Idées, 1982).

Brunel, M. & Dufays, J.-L. (2015). « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves ». *Repères*, 51, pp. 17-33.

Daunay, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches*, 30, pp. 29-59.

Daunay, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, 159, pp. 139-189.

De Croix, S. et Ledur, D. (2006). « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental ». In Lebrun, M. & al. (dir.). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.

Dufays, J.-L. (2005). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept ». In Brillant-Annequin, A. & Massol J.-Fr. (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 185-196.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang (Exploration).

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Berne : Peter Lang (ThéoCrit') (1^{re} éd. : 1994).

Dufays, J.-L. (2014). « De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés ». In Baroni, R. & Rodriguez, A. (dir.). *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement, Etudes de lettres*. Lausanne, 2014-1, pp. 133-150.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e éd. revue et actualisée. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Pratiques pédagogiques) (1^{re} éd. : 1996, sous le titre *Pour une lecture littéraire* 1).

Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.

Hébert, M. (2013). « Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? ». *Revue des sciences de l'éducation* (<http://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>).

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

Louichon, Br. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». In Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : AIRDF-PUN, pp. 195-216.

Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé (1^{re} éd. : 1974).

Petitjean, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». *Pratiques*, 161-162, *Écrire/faire écrire*.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Poslaniec, Chr. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture ». *Repères*, 31, pp. 73-112.

Terwagne, S., Vanhulle S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.