

## LE TEXTE, LE LECTEUR, LE MAITRE ET LES AUTRES

François Quet  
Université Lyon 1  
Traverses 19-21 (ÉA 3748), Université Grenoble-Alpes

On peut partir du principe que la littérature propose des visions multiples du monde qui réorientent constamment les lectures, les regards, la sensibilité (Rancière<sup>1</sup>), qu'elle rend toujours moins naturelle notre perception du réel parce qu'elle l'ouvre à d'autres perceptions, parce qu'elle est une invitation à la connaissance de soi et des autres (Bouveresse<sup>2</sup>), qu'elle est un héritage à transmettre, qu'elle inscrit les valeurs du présent dans la longue chaîne de l'histoire (Schlanger<sup>3</sup>, Todorov<sup>4</sup>), qu'elle est une réflexion permanente sur le langage, et qu'elle invite ses lecteurs à penser différemment les codes (Barthes), mais aussi à renoncer aux évidences coutumières, à réinventer l'ordre actuel du monde qu'elle rend inacceptable (Kundera<sup>5</sup>), que la littérature la plus ancienne invite toujours à relire notre présent (Citton<sup>6</sup>). Les raisons de défendre l'enseignement de la littérature sont toujours plus nombreuses et ne relèvent pas toujours d'une vision étroitement corporatiste (conserver notre bien commun, c'est-à-dire celui d'une petite élite d'amateurs).

- 
1. Jacques Rancière, *Le Partage du sensible*, La Fabrique, 2000 ; *Politique de la littérature*, Galilée, 2007.
  2. Jacques Bouveresse, *La connaissance de l'écrivain*, Agone, 2007.
  3. Judith Schlanger, *La mémoire des œuvres*, Verdier, 2008 (1<sup>re</sup> éd. 1992).
  4. Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Flammarion, 2007.
  5. Milan Kundera, *L'art du roman*, Gallimard, 1986.
  6. Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam, 2007.

L'enseignement de la littérature rencontre cependant des obstacles difficiles à contourner : l'imprécision de ses contours (le temps n'est plus des panthéons intangibles), l'altération de ses « savoirs » (histoires, techniques, théories, genres, mouvements...), la fragilité des équilibres entre discipline scolaire et pratique sociale. On a cru un moment trouver une solution en restaurant le primauté de l'expérience esthétique : l'appel à une restauration de l'interprétation et la mise en avant de la « lecture littéraire » dispensent en effet à la fois d'interroger les corpus scolaires (leur constitution, la définition de critères) – quitte à les imposer de façon plus obscure encore que ne le faisait la tradition académique – et d'analyser les conditions même de l'interprétation. Cependant l'une et l'autre, si elles ne se confondent pas (lecture littéraire et interprétation des textes) supposent une attitude (au sens où le « socle commun » parle d'attitude) bien spécifique qui ne se réduit pas à la maîtrise de connaissances ou de savoir-faire.

Ma contribution ne vise pas à discuter les nombreuses tentatives de définition de la lecture littéraire<sup>7</sup> ou de l'interprétation, sur lesquelles on trouvera ailleurs des réflexions ou des travaux désormais classiques<sup>8</sup>. Il me semble que la prise en compte de la réception telle qu'elle apparaît par exemple dans les publications à caractère didactique<sup>9</sup> n'est pas suffisante. Et qu'il est urgent de poser le problème en termes didactiques. Autrement dit, une réflexion sur l'interprétation des textes littéraires dans un contexte d'apprentissage relève d'un certain nombre de spécificités que je voudrais ici aborder.

Je m'appuierai d'abord sur un exemple. La lecture d'un texte pour enfant me permettra de montrer que l'activité interprétative peut-être stimulée par le choix des textes, la proposition de situations ou de questions mais que l'imposition d'une lecture officielle peut être un frein à la recherche de sens et surtout à la construction d'une posture de lecteur interprète. Je m'appuierai ensuite sur des ouvrages à mi chemin entre la sociologie et l'anthropologie pour montrer d'une part que l'interprétation n'est jamais qu'une *représentation* possible du texte : cependant celle-ci n'est jamais totalement singulière, elle relève d'une culture, d'une pratique collective qui, dans le cadre de l'école ne dit pas son nom, ne se déclare pas. Ainsi, alors qu'on croit enseigner des outils ou une méthode, on est en fait le porte parole d'un usage bien plus complexe. Pour finir, je voudrais, en faisant référence d'une part à Rancière et d'autre part à la culture implicite des artisans décrite par Richard Sennett, montrer tout l'intérêt qu'il y a à associer l'enseignement et la maîtrise de techniques et de savoirs savants (relatifs à l'histoire et à la pratique des textes) avec

---

7. On peut consulter : Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, (2<sup>e</sup> édition), Bruxelles, de Boeck, 2005.

8. Par exemple, Jean Starobinski, *La relation critique*, Gallimard, 1970, ou « La littérature. Le texte et l'interprète », in Le Goff et Nora dir., *Faire de l'histoire*, Gallimard, 1974 ; Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1985 ; *Les Limites de l'interprétation*, Grasset 1992.

9. C'est ce que j'ai voulu démontrer dans une série d'articles publiés entre 2007 et 2011 : « Les mirages de l'interprétation », *Les cahiers de Lire & écrire à l'école* n° 1, CRDP de Grenoble, 2007 ; « Couts et contrecoups d'une institutionnalisation, Littérature et école primaire », *Recherches* n° 46, Lille, 2007 ; « Qui résiste aux albums résistants ? », *Diptyque* 17, Namur, 2010 et « Entre posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique », in Mazaauric Catherine, Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard (dir.), *Le Texte du lecteur*, Peter Lang, 2011.

la construction progressive d'un *ethos* de lecteur. Dans ce cas, il ne s'agit pas tant de partir de l'éventuelle adhésion de l'élève à l'œuvre pour enseigner des connaissances et construire des analyses, que de travailler à la constante évolution de l'expérience esthétique, à sa diversification, en faisant toujours plus confiance aux cheminements imprévisibles et improvisés des usagers de la lecture.

## 1. LE LECTEUR DEVANT LE TEXTE

Un roman de Jean-François Chabas, *Les Lionnes*<sup>10</sup>, me servira de point de départ. Il porte en exergue cette citation de La Fontaine : *Je me sers d'animaux pour instruire les hommes*. C'est un bref et dur récit, qui raconte l'échec d'une tentative de vengeance, puis l'agonie, de deux courageuses lionnes, sous l'œil narquois des hyènes qui vont bientôt les dépecer. Une fois tournée la dernière page, on peut lire :

Aux plus jeunes de mes lecteurs qui s'attristeraient de cette fin, je voudrais dire de ne pas avoir de peine. La vie, je vous le souhaite, vous apprendra qu'il est bien plus terrible de vivre en hyène que de mourir en lionne.

Très explicitement, avec pédagogie mais indirectement, l'auteur s'efforce donc dès l'exergue, d'avertir ses jeunes lecteurs que les lionnes ne sont pas seulement des lionnes ; puis, dans ces quelques lignes de commentaire, il cherche à corriger une éventuelle « mauvaise interprétation », dont il reconnaît la possibilité, sinon la probabilité : *pour lui*, la mort de ses héroïnes n'est pas une défaite, elle est au contraire glorieuse, et la fin du roman *doit* suggérer un modèle de vie mais le lecteur pourrait considérer les choses autrement. À tort, de son point de vue.

Que nous enseigne ce petit exemple ?

Tout d'abord qu'il faut savoir se servir d'outils, ici du périphrase, pour accéder à une meilleure compréhension du texte. Et qu'il appartient donc à l'enseignant de *lecture littéraire* d'attirer l'attention des apprentis lecteurs sur ces éléments périphériques qui alimentent véritablement la construction du sens : « *Pour l'auteur*, cette histoire n'est pas qu'une histoire de lionne et vous, qu'en pensez-vous ? *Pour l'auteur encore*, cette histoire n'est pas triste, elle est une leçon de vie, et vous, la trouvez-vous triste ? Partagez-vous le message de l'auteur ? ». De ce point de vue, les indications de Chabas sont doublement intéressantes pour l'enseignant : elles sont des outils (à repérer, à enseigner) – et il en existe d'autres, bien entendu – mais aussi des propositions interprétatives à discuter, voire à contester (même s'il s'agit de l'opinion de l'auteur).

Ensuite, du point de vue de la construction de l'autonomie de l'apprenti lecteur, pour qui les périphrases se feront de plus en plus elliptiques et les œuvres de plus en plus polysémiques, l'indication d'un sens *crypté* et l'identification de *valeurs implicites* (c'est le périphrase qui *explícite* la métaphore et qui *explícite* le message de l'action racontée) signalent autre chose, que le jeune lecteur doit apprendre : lire au second degré, faire fonctionner le texte autrement, adopter une « posture » d'herméneute. En l'absence d'indication explicitant « ce qu'a voulu dire l'auteur »,

---

10. *Les lionnes*, L'école des loisirs, collection Neuf.

il faudra *toujours* (?) supposer qu'il a voulu dire autre chose qu'une simple histoire, ici de lionnes, ailleurs de renard et de loup, de jeune homme ambitieux, de mari trompé et de femme volage etc., quand bien même cette histoire ne me dirait *rien* du tout ou rien de plus.

En effet, l'intervention de l'auteur pour inviter à interpréter, puis pour garantir une interprétation plutôt qu'une autre indique clairement que le récit ne se suffit pas, qu'il n'est pas possible de s'en tenir à la seule anecdote, de ne voir qu'une histoire d'animaux sans rapport avec nos vies d'hommes ou d'en faire une lecture pessimiste. Bref, l'auteur ne fait pas confiance à ses jeunes lecteurs<sup>11</sup> et leur explique comment il faut lire, et ce qu'il faut entendre, il impose son mode d'emploi en présupposant la possibilité de lectures incomplètes (ou moins satisfaisantes), qui (1) se contenteraient de l'anecdote (une belle et tragique histoire de lionne), ou (2) privilégieraient une lecture cynique et pessimiste (la défaite du courage sous le ricanement des hyènes, ou pire : l'imbécillité du courage promis à l'échec contre l'efficacité des hyènes).

En se situant dans la tradition des fabulistes, l'auteur se fait pédagogue, il recommande une *façon de lire* (dépasser l'anecdote) et suggère une *façon de comprendre* (tout cela ne finit pas si mal). Les deux indications ne sont cependant pas du même ordre. D'abord, elles ne sont pas situées au même endroit. La première, en exergue, informe la lecture du texte, encourage une attitude qui peut se manifester sous la forme d'un questionnement : en quoi et comment cette histoire de grands fauves est-elle instructive pour moi ? La deuxième, *in fine*, corrige une interprétation déviante et en impose une autre. On dira au contraire qu'elle referme l'interprétation en imposant un point de vue, certes largement autorisé, puisque c'est celui de l'auteur.

La première proposition fait de ce texte une allégorie, qui peut être soit *intuitivement* perçue, soit intellectuellement construite. Si le jeune lecteur ne *sent* pas que cette histoire de fauve parle aussi des hommes, d'où cela vient-il ? S'agit-il d'une métaphore trop obscure et éloignée de ses préoccupations (le texte ne lui parle pas) ? Concentré sur la lecture littérale, le lecteur est-il incapable de faire *plus* de sens ? Dans ce cas, c'est qu'il ne sait pas *faire* parler le texte, ou qu'il ne se sent pas autorisé à mobiliser sa sensibilité, son émotion pour aller au-delà de ce que le texte dit explicitement ? Ainsi, soit le problème est du côté du texte, soit il est du côté du lecteur. La didactique de la littérature doit se poser des questions de corpus : il faut proposer des textes qui parlent un tant soit peu aux élèves, faute de quoi ils seront bien incapables de passer d'une lecture plus ou moins littérale à une attitude de

---

11. Cette méfiance à l'égard de la lecture est déjà notée par Platon, dont on rappellera qu'il lui préfère l'expression orale pour ces mêmes raisons : « L'écriture a un grave inconvénient, tout comme la peinture. Les produits de la peinture sont comme s'ils étaient vivants ; mais pose-leur une question, ils gardent gravement le silence. Il en est de même des discours écrits. On pourrait croire qu'ils parlent en personnes intelligentes, mais demande leur de t'expliquer ce qu'ils disent, ils ne répondront qu'une chose, toujours la même. Une fois écrit, le discours roule partout et passe indifféremment dans les mains des connaisseurs et dans celles des profanes, et il ne sait pas distinguer à qui il faut, à qui il ne faut pas parler. S'il se voit méprisé ou injurié injustement, il a toujours besoin du secours de son père ; car il n'est pas capable de repousser une attaque et de se défendre. » (*Phèdre*).

lecteur actif qui interagit avec le texte, se demande ce que celui-ci peut bien vouloir lui dire d'autre ; et il faut construire des séquences susceptibles de mettre peu à peu en place ce rapport spécifique au texte : de façon *consciente*, grâce à une instrumentation adéquate (les fables ou les paraboles, les récits dont la morale ou le message sont explicités favorisent la construction d'un habitus de lecture), mais aussi de façon *sensible* ou *intuitive*, par la sollicitation régulière des impressions de lecture, par l'appel au lecteur en tant que sujet pour construire avec lui une sensibilité<sup>12</sup> et une posture qui confirment sa légitimité d'exégète, autorisé à transformer tout texte en parabole. Le lecteur se construit grâce à une maîtrise de plus en plus grande des codes (connaissances techniques, historiques, génériques) mais il se modèle avec ces rencontres, ces recommandations qui l'autorisent à penser ou à sentir que les œuvres lui disent quelque chose qui se situe au-delà du message explicite<sup>13</sup>. Les instruments nécessaires à l'enseignement de la littérature et ceux que la littérature produit ne se situent pas seulement dans l'espace linguistique et textuel : pour faire fonctionner les textes littéraires, il faut aussi mobiliser un regard ou une attitude qui se seront forgés collectivement, dans un rapport pluriel avec les textes.

La deuxième indication de Jean-François Chabas impose au contraire un sens à partir d'un cadre de valeurs qui n'est sans doute pas suffisamment construit par le texte puisque cette explicitation paraît nécessaire. « La vie vous apprendra... » : le récit dit ce que la vie vous apprendra, même si ce n'est pas évident, croyez-moi sur parole. Opinion d'un aîné qui laisse peu de place à la liberté interprétative de l'enfant-lecteur. L'auteur, ici commentateur de son œuvre, en impose une lecture sans autre forme de preuve ou d'argument que sa propre conviction. On voit bien en quoi cette proposition, qui n'est pas une invitation à la discussion (« Trouves-tu cette fin triste ou bien te réjouis-tu, au contraire, de ce que les lionnes aient mené jusqu'au bout courageusement leur combat ? ») est enfermante et n'aide pas à progresser en construisant justement cette posture active, questionnante, qui est la condition de la lecture littéraire et sans aucun doute le premier objet de son enseignement.

## 2. LE LECTEUR ET LES AUTRES

Je voudrais maintenant dessiner les *conditions* d'une *interprétation*, dont on voit bien qu'elles sont essentielles, pour qui s'intéresse à son apprentissage.

Partons d'une autre lecture, l'ouvrage d'Howard Becker<sup>14</sup>, *Comment parler de la société, Artistes, écrivains, chercheurs*. Et inspirons-nous de l'un de ses exemples.

---

12. Qui se manifeste (et se construit) par la possibilité de réagir, de se questionner devant le texte : « Et moi qu'aurais-je fait ? est-ce que je trouve que c'est juste ce qui arrive à x ? x a-t-il eu raison de... ? qu'est-ce qui l'a conduit à ... ? Quelles erreurs a-t-il pu commettre pour... ? etc. »

13. On touche ici aux bases de la lecture littéraire telle que la définit Jean-Louis Dufays (s'inspirant de Marghescou 1974) : suspension de la fonction anecdotique, perception de la dimension archétypale, activation de la polysémie (voir : Dufays, J.-L., 2006, La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques, *LIDIL* n° 33).

14. Becker Howard S., *Comment parler de la société, Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales* (2007), La découverte, 2009.

Quand on fait le plan d'une ville, explique-t-il, on n'indique généralement pas les collines et les courbes de niveau. Pourtant la représentation des déclivités pourrait constituer une information précieuse pour le piéton. Prenons le cas de Lyon (ou de San Francisco, ou de Lisbonne) : le voyageur qui suit le plan d'un guide touristique, ne s'attend pas toujours à devoir monter des pentes assez raides qui vont modifier son allure et son emploi du temps. Mieux informé, par une interprétation du paysage mieux adaptée à ses besoins, le piéton prendrait peut-être sa voiture ou le métro, pour organiser sa visite ou se rendre à un rendez-vous. Becker utilise la notion de *communauté interprétative* pour expliquer comment du sens peut circuler à partir d'un artefact :

Un ensemble organisé d'individus (les « fabricants »)... [produit] de manière courante des représentations standardisées d'un type particulier, pour d'autres personnes (les « usagers ») lesquels s'en servent de façon courante pour des buts standardisés. Fabricants et usagers se sont adaptés réciproquement à leurs pratiques, de sorte que l'organisation de la production et de l'utilisation demeure, pendant un certain temps, une unité stable, un *monde*. (p. 22)

Dans le cas du plan urbain, il y a manifestement mésusage dans la mesure où un utilisateur d'une espèce nouvelle (le touriste piétonnier – que dire du touriste qui circule à vélo ?) se sert d'un mode de représentation conçu pour les automobilistes. Cette notion de communauté interprétative qui associe les créateurs d'artefacts et leurs récepteurs est centrale pour la littérature et pour son enseignement : la pratique littéraire de la littérature (la lecture littéraire) suppose un usage particulier d'une catégorie de type de textes (reconnus comme littéraires), accepté de part et d'autres par les fabricants comme par les usagers. L'intervention sur les textes (production, classement, commentaire, interprétation) est régie par un ensemble de conventions qui font de cette pratique un jeu spécifique de langage intelligible dans la communauté des amateurs. Ainsi, la lecture allégorique d'un article de presse n'est pas possible (en dehors de systèmes interprétatifs très codifiés et reconnus comme tels : lecture politique, lecture psychanalytique dont on dispense en général le jeune public) ; à l'inverse, la méconnaissance de l'allégorie apparaît comme une défaillance ou une incompétence du lecteur de *littérature* (un phare est un phare mais pas pour Virginia Woolf, une baleine est une baleine mais pas pour Melville, et Mme Bovary c'est Mme Bovary, mais pas pour Flaubert<sup>15</sup>). En fait, si l'on suit le raisonnement de Becker, le lecteur qui ne voit pas que Mme Bovary c'est lui, est une sorte de touriste qui essaie de se servir pour ses déplacements piétonniers d'un plan urbain conçu pour les automobilistes : il n'ira pas loin et se fatiguera vite surtout s'il s'est aventuré dans une ville accidentée ; certains bien sûr se débrouilleront, d'autres se feront sanctionner parce qu'ils arriveront en retard et en sueur à leur rendez-vous ou après la fermeture des musées.

---

15. Si l'on sait que pour Flaubert, Mme Bovary c'est lui, on sait aussi que pour Virginia Woolf, le phare ce n'est pas davantage que « la ligne centrale au milieu du livre pour que la structure d'ensemble se tienne » (voir la préface de l'édition Folio, p. 29). Bref, la lecture allégorique si elle peut être induite par l'auteur (voir ci-dessus l'exemple de Chabas) est bien l'affaire d'une communauté d'usagers, l'objet d'une connivence entre familiers de la lecture littéraire.

À la différence de Stanley Fish<sup>16</sup>, qui limite la notion de communauté interprétative aux seuls lecteurs, Becker décrit un groupe de fabricants et d'usagers, unis par un pacte moral. Cette conception me paraît très pertinente pour parler de littérature : elle valorise, en des termes autres que bourdieusiens, la connivence à l'œuvre dans la production du sens en littérature. Cinq éléments lui semblent déterminants pour constituer l'unité de la communauté interprétative :

- a. Ainsi, les significations sont *produites* par « les stratégies interprétatives que nous mettons en œuvre », ce qui invite à minorer l'importance des « effets du texte » et ce qui invite, au contraire, à prendre plus sérieusement en compte la variété des constructions mentales qui le prolongent ou qu'il suscite ;
- b. Mais ces « stratégies » sont *socialement* construites et conventionnelles, et la subjectivité de chacun est nécessairement limitée « par les institutions dans lesquelles nous sommes déjà inclus<sup>17</sup> » : c'est pourquoi, le sujet de la lecture ne se réduit pas, de mon point de vue, à la toute puissance de son *ego*, le sujet de la lecture est un acteur collectif, ses émotions, son interprétation sont celles de sa formation (au sens le plus large possible : elles évoluent avec sa formation) ;
- c. Le pacte qui régule la communauté interprétative (Becker<sup>18</sup> va beaucoup plus loin que Fish) « spécifie les méthodes licites pour persuader les usagers que ce qui est dit est valide et peut donc être publiquement reconnu comme acceptable, et [il] identifie des moyens détournés et inacceptables ». Ce que nous traduirons, dans le contexte et avec les usages qui nous intéressent, de la façon suivante : la lecture littéraire, et plus précisément encore, la lecture littéraire scolaire est, elle aussi, contractualisée par un pacte, le plus souvent implicite pour tous les acteurs de la communauté (auteurs, enseignants, et élèves), et les moyens légitimes de construire du sens sont aussi bien matériels (des techniques, des connaissances) que psychologiques (une ouverture au(x) texte(s), une curiosité, une disposition à entrer dans le jeu et à le comprendre) ;
- d. Le plan bricolé (pour indiquer le meilleur chemin pour se rendre chez moi) et le plan du commerce ou celui que je récupère sur le *net* ne correspondent pas au même besoin, ne fonctionnent pas de la même manière. On peut toujours distinguer des communautés interprétatives différentes (alliances de « fabricants » et d'« usagers »). Chaque communauté a sa spécificité, se subdivise en chapelles, certaines sont plus profanes, d'autres témoignent de pratiques expertes<sup>19</sup>. Cette diversification n'est pas une autre manière de distinguer, parmi les lecteurs, des savants et des naïfs, bien au contraire, elle

---

16. Fish S., *Quand lire c'est faire, – L'autorité des communautés interprétatives*, Les prairies ordinaires, 2007.

17. Fish, p. 68-69.

18. « Pour chaque moyen de parler de la société, il y aura un groupe pour qui ce moyen est justifié par un pacte moral entre fabricants et usagers, pacte qui spécifie les méthodes licites pour persuader les usagers que ce qui est dit est valide et peut donc être publiquement reconnu comme acceptable, et qui identifie des moyens détournés et inacceptables » p. 145.

19. *Op. cit.* p. 41-42.

permet d'une part d'affirmer que les communautés de lecteurs *aussi* sont multiples et non hiérarchisées, et d'autre part qu'elles correspondent à des fonctions ou à des attentes différentes.

- e. Ces communautés, enfin, sont très instables, en constante recombinaison : « les usagers recomposent complètement ce que les fabricants avaient conçu comme une communication à sens unique, pour en faire la matière brute de leur propres créations, selon leurs buts et leurs usages à eux<sup>20</sup> » : ainsi, c'est l'exemple retenu par Becker, « la plupart des chercheurs pillent les articles scientifiques pour relever ce qui les intéresse et pas les arguments ou la démonstration », mais ce jeu de transgressions ordinaires peut être étendu à toutes les pratiques de lecture.

L'enseignement de la littérature fait constamment circuler des objets d'une *communauté* de fabricants et d'usagers (celle à laquelle nous appartenons pleinement, ce « milieu » des lettres qu'évoque Judith Schlanger et dont William Marx<sup>21</sup> explicite les rites), à une autre communauté, celle de la classe, communauté qui fait voler en éclat – ou devrait faire voler en éclat – les conventions tacitement acceptées par la précédente et qui recompose de multiples et nouvelles configurations. Méthodes, critères, outillages et critères spécifiques, jeux de langage : tout est constamment à réinventer. La lecture de Becker inspire à l'enseignant de lettres plusieurs réflexions, lui indique plusieurs voies, propres à réviser notre conception de l'enseignement des textes littéraires.

Tout d'abord, prendre conscience de la relativité de nos lectures. Et j'entends par ce mot *lectures*, la totalité de nos expériences personnelles de lecture : émotion premières, goûts et dégoûts, exercices d'analyse, ce qui constitue la culture et le savoir de l'enseignant. Notre expérience des textes est un fait, celles des élèves en est un autre. Il se peut que, parfois, ces expériences soient, provisoirement, inconciliables. Cet inconciliable repose-t-il sur la situation même d'apprentissage (donc la situation de devenir) ou au contraire sur la finalité de l'activité (la lecture scolaire vue comme extrêmement codifiée) ? Il n'y a lieu ni de le déplorer, ni de s'en indigner. Ensuite, il me semble qu'il ne faudrait ni parier complètement sur l'acquisition de codes et de techniques, ni rejeter tout à fait l'intérêt de ces outils dans la construction d'un rapport enseigné à la littérature. Et de la même façon, on aurait tort de sacraliser, façon Pennac (mais il est loin d'être le seul) la rencontre du texte et de son (jeune et singulier) lecteur, en privilégiant la mythologie de l'expérience intime ou du saisissement. Il est évident qu'il faut de l'un et de l'autre. Il faut enfin avoir le souci constant de l'énorme charge d'implicite qui constitue nos adhésions et nos rejets et de la nécessité pour constituer de nouvelles communautés de verbaliser le plus possible les attentes et les fonctionnements des communautés existantes.

---

20. *Id.* p. 42.

21. William Marx, *Vie du lettré*, Minuit, 2009.



### 3. LE LECTEUR ET SON MAITRE

Mon troisième point de départ, sera à nouveau un livre, et même deux. *Le Maître ignorant*<sup>22</sup> est un ouvrage déjà ancien et qui a joué son rôle auprès des pédagogues, mais que la didactique du français me semble avoir un peu trop négligé. Quand Rancière<sup>23</sup> oppose « la leçon émancipatrice » de l'artiste à « la leçon abrutissante du professeur », c'est une conception *descendante* de l'explication qui est en jeu, celle par exemple que pourrait vouloir appliquer un professeur soucieux de conclure une lecture littéraire par une trace écrite, fédératrice : « La fin des *Lionnes* n'est pas triste parce qu'il vaut mieux, etc. » ou « cette histoire nous apprend que... » ou encore « c'est un beau livre parce que... ». La thèse de Rancière, commentant Jacottot, est connue : « l'artiste a besoin de l'égalité comme l'explicateur a besoin de l'inégalité ». L'artiste parce qu'il travaille sur le sensible, et sur ses reconfigurations n'a cure d'expliquer : du coup, il fait et il partage. L'enseignant, au contraire, parce qu'il a besoin de l'inégalité pour avancer, l'alimente, et l'explication loin de servir à réduire l'écart, l'entretient, en rappelant à chacun sa place. L'explication de texte me paraît un modèle parfait de ce à quoi peut tendre l'enseignement de la littérature : une façon de déposséder le lecteur en lui indiquant toujours qu'il y a autre chose, autre chose qu'il n'a pas vu, qu'il ne peut pas voir, parce qu'il n'est pas sur un pied d'égalité avec le texte et le commentateur patenté, le professeur dont c'est la profession. L'explication, loin de construire de nouvelles communautés et d'inviter à la transformation des communautés existantes, rejette et marginalise d'un côté, sacralise et mystifie de l'autre.

Pourtant, « chacun de nous est artiste, dit encore Rancière, dans la mesure où il effectue une double démarche ; il ne se contente pas d'être homme de métier mais veut faire de tout travail un moyen d'expression ; il ne se contente pas de ressentir mais cherche à faire partager ». Et sans doute est-ce ce qui se passe le plus fréquemment en classe de littérature : un équilibre instable et variable, entre l'administration de valeurs, de significations indiscutées, de notions et le partage d'un enthousiasme ou d'une passion. Du moins, quand cela réussit. Ce à quoi la réflexion de Rancière nous invite, ce n'est pas tant à rejeter les outils ou le souci de l'explication qu'à réfléchir en quoi une utilisation « artiste » des instruments nécessaires est possible. Puisqu'il y a des outils (des dictionnaires, des répertoires de figures, des savoirs narratifs, une histoire de la littérature et de ses formes...), comment et à quel prix peuvent-ils apparaître dans la classe ? Comment en assurer la transmission ? Mais aussi comment favoriser l'émergence d'une lecture créatrice ? Comment travailler à la couture « du savoir tacite et du savoir explicite<sup>24</sup> » ?

Dans *Ce que sait la main, La culture de l'artisanat*, Richard Sennett risque des arguments d'une autre nature contre l'explication. Le titre de l'ouvrage est suffisamment explicite, pour ne pas préciser le contexte dans lequel il en vient à commenter l'inefficacité des explications de tel grand cuisinier présentant ses recettes, que l'auteur qualifie de « dénotations mortes » : les verbes les plus précis

---

22. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 1987, rééd.10/18 2004, p. 120.

23. *Id.* p. 120.

24. Sennett Richard (2008, 2010), *Ce que sait la main, La culture de l'artisanat*, Albin Michel, p. 254.

sont « inopérants », nommer les actions ne donne jamais « la marche à suivre ». Sennett, sur cet exemple très concret (un livre de cuisine), montre que pour donner de véritables explications, il faudrait « remonter en amont et démêler un savoir devenu routine ». Autrement dit, ce ne sont pas les explications ponctuelles qui sont pertinentes, mais l'explicitation d'un rapport original, d'un ensemble de pratiques qui fondent la culture propre d'une communauté experte (celle des cuisiniers, pour cet exemple). Une explication vraiment satisfaisante (on pourrait à nouveau solliciter sur ce point la notion de communauté d'interprètes) doit déshabiller le langage, interroger les automatismes de l'émetteur et prévoir ceux de l'interprète : « Il nous faut, ajoute-t-il, revenir *émotionnellement* au point qui *précède*<sup>25</sup> la formation des habitudes afin de donner des directives judicieuses ». Je laisse ici à mon lecteur le soin de transposer la réflexion de Sennett sur l'artisanat dans le domaine qui nous préoccupe : la transmission d'une autre forme de savoir-faire, celui de faire parler les textes. S'il est utile de montrer comment repérer un champ lexical, une marque d'ironie, de situer le texte dans un environnement historique ou esthétique, ne serait-il pas tout aussi nécessaire de dégager l'ensemble des routines qui fondent l'enseignant comme amateur et interprète de littérature. L'enquête de Richard Sennett couvre plusieurs siècles d'artisanat et multiplie les points de vue : il interroge aussi bien les exercices du pianiste et le jeu simultané de ses mains que les difficultés des encyclopédistes pour mettre en mot le savoir des ouvriers. Ses conclusions sont intéressantes pour nous au moins sur trois plans.

- a. La vision globale du travail à accomplir lui paraît être la condition de sa réussite et de l'investissement personnel de l'artisan dans son œuvre. Cette conclusion ne s'oppose pas seulement, selon lui au fordisme et à la division des tâches, elle prend acte de l'agacement et de l'échec des chercheurs : « une bonne partie du savoir tacite que les infirmières et les médecins ont acquis [est] précisément un savoir qu'ils ne sauraient mettre en mots ni rendre sous la forme de propositions logiques<sup>26</sup> ».
- b. Il faut se méfier des savoirs imposés de l'extérieur : « le désir des réformateurs de faire faire les choses conformément à une norme absolue de qualité s'avère inconciliable avec les normes de qualités fondées sur le savoir intégré<sup>27</sup> ». Dans le cas d'une imposition par le haut de normes sans doute justifiées mais incompatibles avec les aspirations et le savoir de l'artisan, celui-ci « est tiraillé dans des directions contradictoires », et contreproductives.
- c. Troisième conclusion, qu'il emprunte au livre de Bernard Rudovsky (*Architecture sans architectes*, 1977) : l'improvisation est un art d'usager, qui « attache les gens à leur communauté, tandis que les projets de rénovation, qui peuvent produire une rue plus propre, de jolies habitations et des magasins spacieux privent les habitants de tout moyen d'imprimer leur marque sur l'espace<sup>28</sup> ».

---

25. C'est moi qui souligne.

26. *Op. cit.* p. 67-70.

27. *Op. cit.* p. 74.

28. *Op. cit.* p. 320.

Je ne sais pas si l'enseignement de la littérature est un artisanat, je ne sais pas s'il y a de l'artisanat dans la pratique de la lecture littéraire, il me semble cependant que les remarques de Richard Sennett rappellent, pour nous de façon à peine métaphorique, les difficultés de l'élève aussi bien que celles de l'enseignant. Quelle que soit l'importance des connaissances liées à la pratique de la littérature, connaissances dont la maîtrise fonde une communauté d'experts, il n'est pas possible d'imaginer que les chemins de la lecture empruntent une autre voie que des pratiques d'*usagers* : improvisations, ajustements, tâtonnements, opérations intuitives puis verbalisées. À l'inverse, une technologie détachée des pratiques ordinaires et imposée de l'extérieur, si efficace soit-elle *en théorie*, vise à segmenter les usages, à les démotiver, à les détourner de l'investissement personnel qui garantit l'accomplissement heureux de la tâche.

En fait, il me semble qu'il faudrait clore les débats qui opposent en didactique de la littérature, d'une part les tenants (plus très nombreux) des approches technicistes et méthodiques et ceux qui valorisent les approches sensibles/subjectives, et d'autre part, les tenants d'une lecture littéraire et interprétative contre ceux qui s'attachent à réduire l'importance de l'écart entre des niveaux de lecture en vérité confondus. Il ne s'agit plus d'opposer des conceptions de la lecture mais de véritablement prendre en compte ce que la construction ou l'apprentissage d'une lecture de la littérature suppose : la maîtrise de savoirs, la lente édification d'une sensibilité et la conquête d'une *attitude*, un ethos de lecteur, plus ou moins normé, plus ou moins conforme à celui souhaité par la communauté des lecteurs de littérature. Quand Maingueneau analyse « l'éthos rhétorique » il insiste sur la stratégie de l'émetteur qui fait en sorte que le destinataire attribue « certaines propriétés à l'instance qui est posée comme la source de l'évènement énonciatif<sup>29</sup> ». Certes, mais en retour, c'est le destinataire qui joue ou qui ne joue pas, qui entre ou n'entre pas dans cette connivence qui permet de faire fonctionner le texte comme littéraire (comme symbole, dirait Nelson Goodman)<sup>30</sup>, qui manifeste ainsi son acculturation à une pratique spécifique de la lecture.

La véritable difficulté n'est donc pas tant dans les principes que dans les démarches : dans les multiples manières de faire dialoguer des expériences de lecture, dans les multiples manières de faire repérer peu à peu, au fur et à mesure que des changements de gout, d'intérêt, de maîtrise s'opèrent, les étapes de ces changements et parfois leurs causes, sans pour autant imposer des explications ou des connaissances dont l'élève ne saurait pas se servir.

---

29. Voir [http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro\\_company.html](http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_company.html) : « L'éthos, de la rhétorique à l'analyse du discours ».

30. Nelson Goodman, *Manières de faire des mondes*, Éd. Jacqueline Chambon, 1992.