



## Françoise DEMOUGIN

Maître de conférences, IUFM de l'académie de Montpellier, site de Nîmes,  
DIPRALANG-DIDAXIS (E.A. 739, Université Montpellier III)  
[fdemougin@hotmail.com](mailto:fdemougin@hotmail.com)

### Introduction, 2

#### Perception des rencontres

Jean-Charles Chabanne a présenté ces journées en repérant la cohérence des communications qui y ont été entendues et en restituant l'intérêt scientifique de la manifestation. Je situerai ce second propos introductif sur un plan plus intuitif, celui de l'esprit qui a animé ces rencontres, de leur nature très ouverte, et des débats qui ont dépassé le cadre des communications. Ils renvoyaient tous, peu ou prou, à la question de la littérature à l'école, de ses enjeux et de ses perspectives, dans leurs dimensions sociales, didactiques et épistémologiques. Je ne ferai par conséquent pas référence directement aux propos qui ont été tenus durant ces journées mais c'est leur écho qui nourrit ce qui est dit ici et j'en revendique la possibilité dans l'esprit même des rencontres.

Enseigner la littérature ne va pas de soi, du fait de l'objet propre à cet enseignement et de ses liens avec les autres enseignements. Cette difficulté, d'ordre à la fois scientifique, didactique et surtout professionnel se fait sentir peut-être plus encore aujourd'hui, et les rencontres l'ont signifié très clairement, dans la mesure où la reconfiguration du champ des études littéraires s'organise, de manière plus ou moins explicite, autour de lignes de forces et de partages entre :

- des pratiques prescrites souvent en tension, pour résumer un peu sommairement la chose, entre des démarches formalistes centrées sur des objets linguistiques et des démarches anthropologiques centrées sur le sujet ;
- des champs de référence en nette évolution : tous les travaux sur la lecture, sur la démarche interprétative, sur la notion de texte, voire de discours ou de parole, montrent l'émergence d'un nouveau domaine de référence, en prise avec des questions autant anthropologiques que linguistiques ;
- des pratiques et des représentations mises en jeu, souvent très diverses, mais dans lesquelles les facteurs humains et langagiers priment.

A partir de ces lignes de force qui organisent le champ professionnel et didactique, une question qui les excède se fait jour : l'activité du lecteur, posée au cœur de nos rencontres comme le lieu



géométrique où pourraient se résoudre nombre de nos préoccupations didactiques et professionnelles. A l'issue de ces journées, j'ai le sentiment que la thématique proposée ajoutait à la pertinence scientifique qu'on en attendait, une préoccupation intimement partagée par chacun, hors du cadre des communications entendues, dans les échanges conviviaux et professionnels que nous avons eus. Ramenée à nos préoccupations d'enseignants, autant que de chercheurs, elle se décline dans les *tâches* confiées au lecteur ou qu'il s'assigne : comment il les comprend et quelles représentations il en donne, comment il les réalise, les contourne, les transforme. L'articulation des tâches du lecteur, perçues dans des expériences singulières, avec les situations collectives d'enseignement, les éléments de méthodes, les savoirs enseignés était d'ailleurs très présente dans les communications et dans les conversations des participants. Pour les reformuler très pratiquement, ces propos reviennent à interroger comment les élèves concilient les apports du cours, des documents, des manuels, tout ce qui en somme « externalise » la lecture d'une part et d'autre part tout ce qui arrime cette même lecture à la subjectivité du lecteur. Dans ce paradoxe qu'organise la lecture scolaire, qui doit être à la fois personnelle et documentée, lire, mais aussi dire et écrire, dans la classe de littérature, n'est-ce pas limiter le hasard et les aléas du discours scolaire et de sa réception par le jeu de multiples *identités*, qui seules peuvent lui donner corps ? Ou plus brutalement, une crainte me semble sourdre, peut-être partagée par chacun de ceux qui enseignent effectivement la littérature et corroborent intuitivement par leur pratique d'enseignement leurs travaux de recherche : n'est-ce pas un impossible pari que de vouloir prendre en compte didactiquement la part de *singularité* de l'activité du lecteur, à travers ses tâches, observées mais jamais vraiment partagées, et jusque dans ses silences ?

### **Quelques vérités empiriques des rencontres**

Un des enjeux de la lecture des textes littéraires tient à la construction conjointe, mais sur des plans radicalement différents, d'un sujet d'expérience et d'un objet de savoir. Lire un texte, n'est-ce pas entrer en relation avec un objet qui résiste à la toute puissance de son imaginaire ? Un texte dit ce qu'il dit. Lire un texte, c'est se heurter à sa « résistance » et dans le même temps excéder ces frontières, en occupant les ellipses, en entendant dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit. Cette première vérité empirique, les enseignants de Lettres l'ont faite leur, depuis longtemps, et l'ont affirmée à l'épreuve de la théorie, de Barthes à Eco. Trouvent-ils dans l'observation des tâches du lecteur matière à susciter ce mouvement ? Le grain de la recherche de type expérimentaliste, qui filtre ces tâches au crible des verbalisations, du langage communiqué, peut-il faire apparaître ces agitations atomiques qui



provoquent parfois des cataclysmes, et qui sont le propre de chaque lecture singulière? Rien n'est moins sûr. Si l'intérêt de révéler, dans une sorte de photo de classe, les interactions qui orientent l'activité des lecteurs, est évident, il faut avoir la prudence de réserver d'autres modes d'approche de l'activité de lecture, plus en prise avec l'activité du professeur et sa perception empirique des situations.

Comment allier alors construction identitaire et construction des savoirs, savoirs culturels, savoirs langagiers, sachant que ces constructions ne se valent pas et que ces savoirs ne sont pas de même nature? Comment transformer l'expérience en « conscience de l'expérience », pour reprendre les termes de Morin? Autrement dit, l'élaboration d'une pensée critique, si c'est bien l'objectif que chacun partage en enseignant la littérature, est sans doute là, dans ces flux peu ordonnés, dans ces retours et ces boucles que Michel Foucault, dans *L'ordre du discours*, définit comme des discours

« qui, indéfiniment, par delà leur formulation, *sont dits*, restent dits, et sont encore à dire. »

Cette qualification renvoie aux textes religieux ou juridiques, qui ne font pas partie de notre champ. Elle renvoie aussi aux textes littéraires. Parce que ces derniers fondent un commentaire, des textes seconds, une possibilité ouverte de parler. Parce que le surplomb du texte premier, sa permanence, son statut de discours toujours réactualisable, la réticence et la richesse qu'on lui prête, tout cela déclenche une parole. Parce qu'en somme le texte littéraire est inaugural. Cette seconde vérité empirique que les enseignants de Lettres savent reconnaître dans la multiplicité des expériences qu'un même texte, maintes fois repris, peut susciter n'est pas à négliger. Elle appelle la recherche à un travail sur la durée de l'expérience didactique. Là aussi les méthodologies ne sauraient être homogènes et de type exclusivement expérimentaliste. Nos échanges informels, dans les rencontres, font partie d'un discours à entendre et à retravailler, d'un ressenti professionnel qui, en soi, porte des vérités empiriques que la recherche ne peut évacuer comme des discours non pertinents.

Le propre de ces rencontres est bien de faire place à ces expériences personnelles des participants qui, tant pour l'activité de lecture de l'élève que pour l'activité didactique de l'enseignant, constituent une matière première, primordiale donc, pour toute forme de recherche à finalité professionnelle. Que chacun y formule ses outils et ses modes de réorganisation théorique ne m'a jamais paru improductif. Il faut savoir entendre cela.



## De la littérature à la culture

A travers le prisme de cette « qualité » du texte littéraire apparaît la nécessité d'une « culturalisation » de l'enseignement, d'un glissement de l'objet vers le sujet, des savoirs techniques vers la culture, du linguistique vers l'anthropologique. Plus qu'une vérité empirique, il s'agit d'un fait observable que de nombreux travaux ont souligné ces dernières années. Il s'agit bien de replacer l'étude de la littérature, et conséquemment celle de la langue d'ailleurs, dans son environnement social, politique, économique, culturel. Ce qui implique de travailler dans le même temps sur les effets culturels visés et sur les effets culturels effectivement produits, d'apprendre à en mesurer l'écart et à se situer dans le cadre d'une « problématique de l'influence », sans pour autant négliger les pratiques culturelles et langagières des élèves. Il n'y a pas d'inculture face à la culture « commune » que l'école doit transmettre. Ce n'est donc pas tant sur le savoir lui-même que sur le rapport au savoir qu'il faut agir, dans la classe et en formation. Ce point me paraît avoir été fortement présent dans tous les esprits, lors des rencontres.

La posture de l'enseignant est, dans ce contexte, chose importante et elle ne saurait se résumer à la pertinence de dispositifs aussi maîtrisés soient-ils. Les rencontres ont permis de présenter des dispositifs mais aussi d'évoquer les limites inhérentes à toute volonté de maîtrise didactique substituée à une réflexion professionnelle plus globale. A cet égard, l'expérience de Joseph Jacotot est intéressante. Si je puis m'autoriser une rapide anecdote qui n'a pas valeur de preuve scientifique, mais qui n'est pas inopportune, dans le cadre de rencontres, j'en résume l'essentiel : elle développe ce qu'on a pu appeler le paradoxe du maître ignorant<sup>1</sup>. Joseph Jacotot (1770-1840), après avoir été avocat, enseigne à l'école centrale de Dijon à la fois les lettres, les mathématiques, le droit et le latin. Il s'exile en Belgique après les Cent Jours et il obtient à l'université de Louvain une place de lecteur de littérature française. Et là, lui qui ne parle pas le hollandais, enseigne le français à des hollandais monolingues, grâce à une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Ce faisant, ce professeur de langue et culture étrangères par accident, ignorant tout de ses élèves et simplement armé de ce texte littéraire, peut parvenir à ses fins : il y découvre que l'élève « s'apprend » en écoutant le maître, que langue et la culture se travaillent dans cette traduction que, ni lui, ni ses élèves ne peuvent prétendre maîtriser. Enseigner n'est pas expliquer mais mettre l'autre en position d'apprendre, ce qui n'est pas forcément plus simple. On voit le parti à tirer d'une telle perspective dans la didactique de la littérature, dans le principe affirmé qui consisterait à aller d'une « culture fermée » à une « culture ouverte », pour plagier l'expression de Comenius à propos de l'âme. Pour restituer à chacun l'ampleur d'une littérature qu'il peut faire sienne, d'une langue qu'il a toujours l'opportunité d'habiter. Pour permettre en

---

<sup>1</sup> Nous faisons allusion ici à l'ouvrage de J. Rancière.



somme une acquisition ampliative de la parole et, par étonnante priorité peut-être, chez les plus en difficultés<sup>2</sup>. On vise en somme à subjectiver des pratiques culturelles, et en leur sein la pratique littéraire, pour mieux en objectiver les apprentissages, comme Jacotot. Cette anecdote recoupe bien sûr nombre de formulations théoriques largement partagées dans la mouvance constructiviste. Pour autant, elle a le mérite de dire simplement qu'il est illusoire de borner aux savoirs et aux méthodes, voire aux dispositifs, le cadre d'une pratique professionnelle d'enseignement de la littérature. Ou encore de traiter la didactique comme une addition de compétences, de savoirs et de savoir-faire. Nous sommes tous capables de refaire l'expérience de Jacotot, mais à des degrés divers, et il est surtout difficile d'en inférer des lois. Il est tout aussi difficile d'y repérer un geste professionnel. Restons en donc à la vertu de l'exemple : il nous dit qu'on peut toujours inventer un rapport au savoir, de manière très empirique. Ce qui n'interdit pas de chercher des constantes dans ces bricolages, mais en relativise quand même la portée.

Cette réserve admise, il reste que l'enseignement d'une culture, à travers l'enseignement conjoint de la langue et de la littérature, dans les situations les plus diverses (de la maternelle à l'université, en FLE comme en FLM, dans les différentes disciplines connexes) répond à une injonction contradictoire de mobilisation d'identités multiples et de confrontation à une altérité résistante. La culture proposée par l'école dans le cours de littérature reste foncièrement culture de l'autre, qui engendre deux risques complémentaires : celui de la ressentir comme extériorité à soi et de se replier sur la position scolaire passive d'un apprentissage qui sert à quelque chose ; celui aussi de la ressentir comme aspiration à être au monde, dans la confusion de tous les genres et la relativité de tous les savoirs (Bucheton : 2000). Ces risques assumés et théoriquement dépassés par la dialectique du même et de l'autre fondatrice du sujet, restent malgré tout résistants. Les avons-nous assez décrits dans ces rencontres ? Je n'en suis pas certaine. Il aurait été intéressant de reprendre et d'approfondir cette réflexion sur la culture en la ramenant à des préoccupations professionnelles précises. Ainsi, il s'agit bien de se demander comment travailler conjointement les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socio-culturelles à partir de la « culture » entendue comme une contextualisation des savoirs et de la connaissance, comme un processus dynamique de rapport au savoir (Forquin : 1989, Houssaye : 1992), comme le produit d'une interaction, toujours en création et en devenir, au fil des expériences de l'individu. En somme une culture en acte, qui place l'« autre » au cœur de la communication, une culture entendue à la fois comme objet, comme ensemble de significations s'incarnant dans des objets, et comme rapport, comme processus de construction (Dumont : 1968 ; 1994).

---

<sup>2</sup> Les projets d'écriture collective menés en ZEP en sont un exemple frappant.



Comment se construit alors concrètement une « *culture* littéraire » ? Quel sens voulons-nous donner à la notion de *culture littéraire*, et comment voyons-nous son articulation avec l'activité du lecteur ? Quelle part peut jouer le choix de telle ou telle *œuvre* dans ces apprentissages ? Quelles peuvent être les formes d'*initiation* aux pratiques culturelles liées à la littérature et ses entours ? Autant de questions auxquelles ces Journées n'ont pas vraiment répondu. Mais la question n'était peut-être pas véritablement posée.

### **Des questions à reprendre**

Quels que soient leurs intérêts, il apparaît que les descriptions analytiques des fonctionnements textuels ne sauraient suffire à rendre compte d'expériences de lecture modelées par la subjectivité des lecteurs empiriques et que l'observation fine des pratiques ou des gestes, si elle apporte d'incontestables informations, ne peut pas totalement y prétendre. Les réactions – linguistiques, éthiques, fantasmatiques, esthétiques – des sujets lecteurs, quelles que soient leur intensité et leur importance, résistent pour l'essentiel à l'activité réflexive qui organise tout enseignement de la littérature. La communication intime avec une œuvre littéraire se passe volontiers de discours organisé et c'est là précisément tout l'enjeu de ces écrits non normés qui se développent aujourd'hui dans les classes, qu'il s'agisse des journaux de bord, des cahiers de vie, cahiers de littérature, carnet de lectures.... L'abondance des termes, le flou des prescriptions institutionnelles, marquent la difficulté à trouver une configuration didactique claire de ces pratiques dont on sent néanmoins toute l'importance. Ces questions présentes dans les journées méritent d'être reprises, comme un ouvrage qu'on remet sur le métier. Mais ne faut-il pas imaginer Sisyphe heureux ?

Quelques vœux, pour conclure, peuvent indiquer d'autres chantiers nouveaux. Ne serait-il pas souhaitable d'être attentifs aux variables culturelles, à la « qualité » littéraire des œuvres et surtout aux relations qui se tissent lors de la rencontre entre un lecteur et une œuvre. Ce dernier point suppose l'appréhension d'un espace de représentation, où se construisent à la fois les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (par définition peu maîtrisables) de l'activité des lecteurs empiriques, où s'exerce une stratégie de lecture, d'appropriation de l'œuvre lue, quelle que soit la forme sous laquelle elle se manifeste. C'est un domaine nécessairement fluctuant et la notion d'« événement de lecture » peut servir de plate-forme à ces diverses questions, mais chacun peut pourvoir, avec ses expériences propres, à la formulation d'autres outils de travail. Enfin l'apprentissage d'une langue-culture reste aussi un champ à investir, à partir de nos préoccupations d'enseignants de



littérature. Cela ne veut pas dire, on le voit, restreindre le domaine d'application de l'enseignement / apprentissage de la littérature, mais au contraire retrouver les racines culturelles et l'ambition intellectuelle de l'apprentissage d'une langue dans une activité spéculative. Il s'agit aussi de rechercher un effet de décentration critique sur la base des variations culturelles et non de transposer sur la base d'analogies vagues. Il s'agit bien en définitive d'apprendre à mobiliser des savoirs en situations et en relations, dans leurs diversités, dans leur complexité.

C'est pourquoi nous formons le vœu que les rencontres continuent, sans exclusive méthodologique, sans délimiter les participations en fonction des besoins des équipes de recherche, avec le seul souci de faire vivre toutes les questions évoquées dans ces actes. Elles ne vivront qu'en maintenant cet espace ouvert, mais instable, entre le professionnel et la recherche, espace que nous avons su combler d'échanges et de convivialité, parce que nous avons, avant toute préoccupation institutionnelle, le goût de la relation, patiemment acquis, je veux le croire, dans notre expérience de l'enseignement de la littérature. Gardons-nous, en didactique de la littérature comme ailleurs, du règne de l'ingénieur et sachons faire nôtre celui du poète. C'est bien le moins, pour qui veut enseigner la littérature.

## Bibliographie

- Arendt H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961. *La crise de la culture*, Paris, Folio, 1954 ; 1972.
- Bautier E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Benamou M., *Pour une pédagogie du Texte Littéraire*, Paris, Hachette-Larousse, 1971.
- Bruner, J., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.
- Bucheton, D. (2000a). Les postures de lecture des élèves de collège. Dans *Enseigner la littérature*, dir. M.-J. Fourtanier et G. Langlade, p. 201-214; et dans *Lectures privées / lectures scolaires*, dir. Massol & Demougin, p. 137-150.
- Canvat K., Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, *Enseigner la littérature*, coordonné par M.-J. Fourtanier et G. Langlade, Paris, Delagrave, 2000.
- Chartier, R. (dir.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Rééd. Paris, Payot, 1993.
- Chiss J.L., David J. & Reuter Y. (dir.) (2005). *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. Réédition rev. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Comenius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, trad. de M.-F. Bosquet-Frigout, D.Saget, B. Jolibert. 2 éd. revue et corrigée, Paris, Klincksieck, 2002.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes : P.U.
- Demougin P., Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité, in *ELA*, n°125, Paris, Didier, 2002.
- Demougin, P. & Massol, J.-F. (coord.) (1988). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, actes des Journées de Nîmes. Grenoble : CRDP.
- Descola P., *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005



- Dumont F., *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions HMH (collection Constantes, 14), 1968; Montréal, Éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994 ; Bibliothèque québécoise, 1994.
- Eco, U. (1965). *L'Œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Ehrenberg A., *La fatigue d'être soi*, Poches Odile Jacob, 1998.
- Forquin J.-C., , *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles, de Boeck Université, 1996.
- Foucault M., *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1970.
- Goffman E., *La présentation de soi*, trad. Française, Paris, Minuit, Le sens commun, 1973.
- Houdart-Mérot V., *Situations de banlieues : langues, enseignement, culture*, (dir., avec M.-M. Bertucci), INRP, collection « Education, politiques, sociétés », 2005.
- Houssaye J. *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1993) *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (dir.) (2005). *L'expérience de lecture*. Paris : L'improviste.
- Lahire B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel & G. Langlade (éds), pp. 81-92. Rennes : P.U.
- Le Berre M.-B., « De la civilisation à l'anthropologie culturelle, in *Cahiers pédagogiques* n°360, 1998. « Littérature et enseignement, in *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, février-mars 1988.
- Lebrun, M. (2006). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodon (Belgique) : EME.
- Lebrun, M. (coord.) (2006). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 20-22 oct. 2005, consultable sur <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>> (11/08/06).
- Malinowski B., *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*, trad. française, Paris, Maspéro, coll. Les textes à l'appui, 1968.
- Morin E., *Autocritique*, Paris, Seuil, Points Essais, 1959. *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1982.
- Moro M.-R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette littérature, 2004.
- Petitjean, A. (2001). Nouveaux programmes et recherche en didactique de la littérature. Dans *Recherches en didactique de la littérature*, Fourtanier M.-J., Langlade G., Rouxel A. (eds), pp. 57-59. Rennes : P.U.
- Pibarot, A. (1999). Le secret de la lecture privée. Dans *Lecture privée et lecture scolaire*, Demougin & Massol (coord.). Grenoble : CRDP.
- R. Picard (1986). *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.
- Rancière J., *La maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987 ; 10/18 (Fait et Cause), 2 004.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (coord.) (2004). *Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires.
- Tochon F.-V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.
- Yerles P., Dix ans de recherche-action en Didactique du français dans une faculté de Philosophie et Lettres, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, II<sup>e</sup> colloque international de didactique et pédagogie du français, tome II, Paris, I.N.R.P., 1983.