



Christophe Ronveaux,
Bernard Schneuwly

Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation

Enquête au fil des degrés scolaires
en Suisse romande



Vol. 13



PETER LANG

CHAPITRE 2

Des pratiques d'enseignement de la littérature : quelques jalons historiques et analyses de pratiques effectives

Chloé GABATHULER & Bruno VÉDRINES

(avec les contributions de Christophe Ronveaux
et de Sandrine Aeby Daghé)

*La langue et les lettres sont le fonds des études
parce qu'elles sont le fond de l'être humain.*

– Émile Marguerin, article *Littérature*,
in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1882.

Le chapitre précédent formulait la double hypothèse d'un processus, en apparence contradictoire, de perpétuation de la tradition et d'incorporation de la nouveauté, portant sur l'ensemble des degrés scolaires. Trois faisceaux d'indicateurs confirmaient l'hypothèse d'une disciplinisation de plus en plus semblable au fil des degrés et en même temps différenciée selon les degrés. Ce chapitre rend compte de ce processus en mettant au centre ce qui, dans les programmes, dans les plans d'études et dans quelques manuels, est désigné par les mots « littérature » ou « littéraire ». Nous procédons pour ce faire en trois temps. Dans un premier temps, à partir d'une brève excursion dans la préhistoire de la discipline, nous décrivons la constitution du paradigme classique du traitement de la littérature à l'école tel qu'il s'instaure vers la fin du 19^e siècle, sous forme d'une double voie, à l'image de la discipline dans son ensemble. Nous décrivons succinctement, dans un deuxième temps, la mise en crise des années 1960 à travers les propositions et discussions qui ont lieu dans l'espace de la didactique du français comme champ de recherche se développant dans le contexte des réformes de la discipline scolaire. De nouveaux contenus et de nouvelles méthodes entrent dans les prescriptions et percolent dans les pratiques,

transformant la visée de la discipline scolaire et encourageant les initiatives. Dans un troisième temps, nous posons la question de savoir dans quelle mesure et comment ces « variations » proposées aussi bien dans le champ de la recherche que, localement, par de nombreux militants de la réforme, entrent dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Pour ce faire, nous rendons compte brièvement des quelques recherches qui décrivent de telles pratiques d'enseignement de la littérature et donnons des éléments de réponse au vu de l'état actuel des connaissances.

Le paradigme classique de l'enseignement de la littérature

Le paradigme rhétorique : imitation et édification morale

Comme dans d'autres pays francophones¹³, les « Belles lettres », comme corpus d'auteurs latins, modifiés, adaptés, mais aussi comme corpus d'auteurs français, essentiellement des dramaturges, des historiens et des prédicateurs du 17^e, sont en usage et ne concernent que les classes du secondaire durant la première moitié du 19^e siècle en Suisse romande. À l'instar de nombreuses anthologies, dont les fameuses *Leçons de littérature et de morale* élaborées sur le modèle du manuel de lecture français de Noël et Delaplace (1804), la *Chrestomathie française* de Vinet, graduée pour l'enfance, la jeunesse et l'âge mûr, est éditée une première fois en 1829. Ce recueil qui a connu un immense succès est utilisé dans toute la Suisse romande¹⁴. À Genève, par exemple, il est prescrit par le plan d'études pour les collèges en 1837¹⁵. Comme le montre particulièrement bien son sous-titre *Littérature de l'enfance ou Choix de morceaux à la portée de l'âge de dix à quatorze ans pris dans les différentes branches de l'art d'écrire et tirés des meilleurs écrivains français* (Vinet, tome 1, 1829), la visée première du recueil est rhétorique. Et la manière de présenter les textes – aucune introduction aux textes, références sommaires sans indication de date ni même, souvent, de l'œuvre – montre qu'il ne s'agit nullement d'expliquer des textes. Le but est l'*imitation* pour l'écriture et l'*édification morale*. Comment se représenter cette rhétorique ? Le deuxième tome du recueil de Vinet, *Chrestomathie française*, édité à Bâle en 1829, est placé sous l'autorité de la méthode de lecture de Charles Rollin, qui fait

¹³ Pour la France, outre le travail monumental de Chervel (2006), voir notamment les ouvrages de Balibar (1985), de Jey (1998), de Massol (2004), de Denizot (2013), pour ne citer qu'eux.

¹⁴ La 24^e et dernière édition date de 1930.

¹⁵ Information tirée de Monnier (2018).

discipline scolaire et encourageant les initiatives. Nous posons la question de savoir dans quelle « imitations » proposées aussi bien dans le champ littéraire que par de nombreux militants de la réforme, quotidiennes des enseignants. Pour ce faire, nous présentons quelques recherches qui décrivent de telles pratiques de la littérature et donnons des éléments de réflexion sur ces connaissances.

Le cadre de l'enseignement

Le cadre : imitation et édification morale

Les francophones¹³, les « Belles lettres », comme les romans, adaptés, mais aussi comme corpus d'auteurs dramaturges, des historiens et des prédicateurs ont concerné que les classes du secondaire durant le XIX^e en Suisse romande. À l'instar de nombreuses leçons des *Leçons de littérature et de morale* élaborées par Charles Rollin, lecture française de Noël et Delaplace (1804), Vinet, graduée pour l'enfance, la jeunesse et l'adulte en 1829. Ce recueil qui a connu un succès dans toute la Suisse romande¹⁴. À Genève, par le plan d'études pour les collèges en 1837¹⁵, on trouve bien son sous-titre *Littérature de l'enfance et de l'âge de dix à quatorze ans pris dans les œuvres et tirés des meilleurs écrivains français* (Vinet, 1829). Le recueil est rhétorique. Et la manière de présenter les textes, références sommaires, souvent, de l'œuvre – montre qu'il ne s'agit pas de la lecture. Le but est l'imitation pour l'écriture et la représentation de cette rhétorique ? Le deuxième recueil, *Esthétique française*, édité à Bâle en 1829, est une anthologie de lecture de Charles Rollin, qui fait

référence au 19^e, *Essai de la manière dont on peut expliquer les auteurs français* (1726-1728), et dont Vinet reproduit un large extrait. Voyons dans le détail comment, dans la méthode de Rollin, les visées d'imitation et d'édification morale se nouent dans leurs mises en cohérence mutuelles. Rollin conseille, après une première lecture à voix haute et une explication du vocabulaire, de demander « aux jeunes gens ce qu'ils trouvent de remarquable, soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs » (cité par Vinet, 1829, p. 6). Il s'ensuit une longue illustration de la bonne pratique qui ne laisse aucun doute sur le sens de l'activité langagière attendue. Ainsi Rollin commente le passage à expliquer¹⁶ de la manière suivante. La première phrase est en italiques délimite le passage commenté :

Il leur demanda un homme d'un profond savoir, et d'une vie irréprochable, afin que la ville impériale se sanctifiât par ses instructions et par ses exemples. Grande leçon ! La science ne suffit pas pour remplir les places de l'église : les bonnes mœurs sont encore plus nécessaires. Cette dernière qualité doit marcher avant l'autre. Ainsi l'historien Théodoret, dont cet endroit est tiré, a-t-il mis les mœurs avant le savoir, et l'exemple avant l'instruction, conformément à ce qui est dit de JÉSUS CHRIST, qu'il était puissant en œuvres et en paroles ; qu'il a fait et enseigné. (p. 6)

Le commentaire marque d'abord l'admiration (« Grande leçon ! ») et la justifie ensuite. Ce sont les qualités du protagoniste et leur hiérarchie qui sont thématiques, la « vie irréprochable » étant supérieure au « profond savoir ». La progression thématique du commentaire suit trois étapes : la première établit le lieu commun admirable (« La science ne suffit pas pour remplir les places de l'église ») ; la deuxième marque l'imperfection du passage par un rapprochement de l'original (« Ainsi Théodoret, dont cet endroit est tiré »), présenté comme plus conforme à ce qui est à admirer (« a-t-il mis les mœurs avant le savoir ») ; la troisième rapporte le lieu commun à son modèle biblique (« conformément à ce qui est dit de JÉSUS CHRIST »). La méthode décrite par Rollin dans le recueil de Vinet est conforme au modèle « classique », lequel modèle est évoqué par Chervel (2006, p. 432-433) en ces termes :

Comme la lecture compte peu, l'explication d'auteurs français paraît longtemps infiniment moins utile que la mémorisation : l'essentiel n'est pas de faire saisir à l'élève toute la profondeur du texte, mais de faire en sorte qu'il admire sur commande, qu'il s'imprègne, qu'il retienne, et surtout qu'il puisse reproduire les formes, le style, les enchaînements, la progression, les modes d'argumentation.

monumental de Chervel (2006), voir notamment les travaux de Jey (1998), de Massol (2004), de Denizot (2013),

le 1930. (2018).

¹⁶ Le passage commenté est extrait de l'*Histoire de Théodose* de Fléchier, livre 1^{er}, chapitre 35.

La perfection qui s'admire, comme le rappelle Chervel (2006, p. 481), est la conformité de la forme et du fond à une doctrine. Il importe davantage d'éduquer à l'écriture, la pensée et la morale par la fréquentation répétée d'auteurs admirés pour leur vertu que d'instruire par l'intelligence d'une lecture raisonnée ; d'imiter et répéter par cœur le texte admirable plutôt que de « discipliner » l'admiration par une argumentation méthodique. Les élèves liront peu de textes, mais ils les liront souvent. L'« exigence de perfection » est inséparable du processus de scolarisation des morceaux choisis par lequel le texte original est transformé pour servir les besoins d'édification morale. Pour garantir aux élèves la formation du goût, inséparable de ces besoins, le morceau doit être parfait, c'est-à-dire « lissé » de toute aspérité qui pourrait choquer la morale.

C'est dans ce contexte que, par un processus long, complexe, non linéaire, les « belles lettres » se transforment en « littérature » au sens moderne du terme, c'est-à-dire comme en un champ social qui, comme nous le montrons dans le chapitre 3¹⁷, articule étroitement trois institutions : le champ des pratiques littéraires elles-mêmes (auteurs, œuvres, critiques, lecteurs et le marché qui les lie), celui des études littéraires et celui l'école. Cette articulation est la condition de l'installation de l'étude de la littérature en classe, installation qui est inversement l'une des conditions essentielles de l'instauration du champ. Dans la perspective de faire de la littérature un objet scolaire rencontré par tous, elle se réalise par une disciplinarisation de la lecture de textes littéraires selon deux voies séparées, au primaire et au secondaire, comme nous avons vu plus haut, produisant deux objets d'enseignement soumis à deux processus de discipline, la lecture et la littérature.

La constitution de la discipline français : la lecture (de textes littéraires) au primaire

L'analyse des livres de lecture permet de préciser la place de la littérature au primaire. En Suisse romande¹⁸, les livres de lecture de 1871 jusqu'en 1910 environ rassemblent deux ensembles de textes. Le Dussaud et Gavard (1871), premier livre romand de lecture, comprend, d'une part, une « partie scientifique » que ses auteurs définissent comme une « encyclopédie », et d'autre part, une « partie littéraire » qu'ils nomment « chrestomathie » (Schneuwly & Darne, 2015). Les auteurs du manuel

¹⁷ On trouvera également dans ce chapitre la littérature de référence concernant cette articulation.

¹⁸ Pour la France, le processus est décrit notamment par Chartier & Hébrard, 2000 ; Denizot, 2014 ; Bishop & Denizot, 2017, etc.

...e, comme le rappelle Chervel (2006, p. 481),
...t du fond à une doctrine. Il importe davantage
...isée et la morale par la fréquentation répétée
...vertu que d'instruire par l'intelligence d'une
...et répéter par cœur le texte admirable plutôt
...iration par une argumentation méthodique.
...es, mais ils les liront souvent. L'« exigence de
...du processus de scolarisation des morceaux
...iginal est transformé pour servir les besoins
...garantir aux élèves la formation du gout,
...morceau doit être parfait, c'est-à-dire « lissé »
...choquer la morale.

...par un processus long, complexe, non linéaire,
...ent en « littérature » au sens moderne du terme,
...mp social qui, comme nous le montrons dans
...ment trois institutions : le champ des pratiques
...s, œuvres, critiques, lecteurs et le marché qui
...raires et celui l'école. Cette articulation est la
...étude de la littérature en classe, installation qui
...ditions essentielles de l'instauration du champ.
...e la littérature un objet scolaire rencontré par
...ciplinarisation de la lecture de textes littéraires
...imaire et au secondaire, comme nous avons vu
...jets d'enseignement soumis à deux processus
...la littérature.

Discipline français : la lecture au primaire

...ecture permet de préciser la place de la
...lisse romande¹⁸, les livres de lecture de 1871
...blent deux ensembles de textes. Le Dussaud
...livre romand de lecture, comprend, d'une
...e » que ses auteurs définissent comme une
...art, une « partie littéraire » qu'ils nomment
...y & Darne, 2015). Les auteurs du manuel

...chapitre la littérature de référence concernant cette

...décrit notamment par Chartier & Hébrard, 2000 ;
...izot, 2017, etc.

précisent que le recueil de textes ne se confond pas avec le programme de lecture annuel placé sous la responsabilité de l'enseignant. Les contraintes de la classe appellent d'autres assemblages. Comme le dit Charrey dans son livre de lecture de 1902 pour les écoles genevoises, les enseignants sont invités, par exemple, à faire « suivre chaque morceau traitant de sujets sérieux : zoologie, botanique, hygiène, morale familière, etc., d'un morceau récréatif : conte, historiette ou récit anecdotique » (p. 3). En l'absence d'un « Tour de France »¹⁹, c'est le livre de lecture qui fournit la matière en science, en histoire et en géographie à travers des textes « sérieux ». Par ailleurs, ce même livre offre des textes « littéraires », qui fonctionnent encore selon le principe du « modèle » des morceaux choisis à imiter et édifiants des belles lettres. La plupart de ces morceaux exhibent un langage modélisant une langue dont on loue l'idéal de la simplicité par contraste avec le style considéré comme « ampoulé et verbeux » de la rhétorique (Balibar, 1985) : textes produits pour les élèves, ou alors choisis soigneusement en fonction d'une certaine simplicité dans les grands classiques de Corneille à Victor Hugo, ou encore à deux degrés, adaptés, marqués par la formule « d'après ».

Le texte de Nodier, *Le chien de Brisquet*, qui figure dans le manuel de Dussaud et Gavard (1871) et dans celui de Horner (1899), en est une parfaite illustration. Il apparaît comme un texte autonome moralisant, sans la moindre trace de son origine²⁰. L'étude du texte prend la forme d'un questionnaire. Ce dernier illustre autrement encore le « premier degré », selon l'expression de Balibar (1985), qui est de mise dans le travail sur des textes littéraires au primaire, à savoir son traitement au service de l'enseignement de la langue.

¹⁹ Rappelons brièvement que *Le Tour de France par deux enfants* se présente comme le récit de voyage de deux frères à travers la France. Le texte se présente sous la double forme d'un récit de fiction et d'illustrations abondamment légendées, et appelle une lecture à « double degré », selon l'expression de Balibar. Les pérégrinations des deux enfants permettent des apprentissages divers sur la nation. Des ouvrages analogues sont produits en Italie (*Viaggio per l'Italia di Giannettino*) ou en Suède (*Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*) ; pour une analyse, voir Cabanel (2010).

²⁰ La remarque ne manque pas de piquant quand on sait que le texte assume dans son contexte originel du *Roi de Bohême et ses 7 châteaux* une fonction critique à l'encontre de la rhétorique et ses excès. Dans l'édition princeps du *Roi de Bohême*, parue en 1824, dont il est issu, la nouvelle *Le chien de Brisquet* est introduite par un personnage imaginaire, Breloque, qui loue la simplicité de l'histoire sans « descriptions inutiles, ni discours aux périodes sonores, ni combinaisons dramatiques ».

Le français au secondaire : la littérature au centre

Nous l'avons dit, le passage des « Belles lettres » à la littérature se fait lentement, graduellement²¹. On trouve les traces de ce lent passage dans les plans d'étude quand, significativement, dans les années 1850 apparaît un cours de « rhétorique et littérature française » qui « offre l'opportunité d'ouvrir le corpus à de nouvelles œuvres, sélectionnées non plus principalement en fonction de leur style, mais aussi de leur contenu » (Monnier, 2015, p. 212). En 1868, le cours devient « Littérature française », et « s'oriente vers l'histoire de la littérature. Ce glissement vers une approche à la fois plus désintéressée et plus analytique de la littérature » se renforce encore dans la loi de 1872, par l'apparition, pour la 1^{re} année, du cours de « Langue et littérature françaises », « indiquant ainsi l'entrée en scène de la langue en lieu et place de la rhétorique ». Le fait cependant que la composition reste la matière première laisse supposer qu'on est « dans un entredeux, dans un programme qui, tout en restant ancré dans les pratiques en vigueur liées à l'enseignement de la rhétorique, contient les signes annonciateurs de l'arrivée d'une branche encore en gestation [...] le français » (p. 214).

Comment dès lors se poursuit le processus ? Selon Monnier (2015, p. 217 s) qui le décrit très en détail, il semblerait que Genève – et probablement la Suisse romande – suive une voie différente de celle de la France. Si, à partir de 1880 environ, on voit apparaître de nouveaux genres en composition – dont la dissertation qui, conçue de plus en plus comme « scientifique » dont le centre devient l'*inventio*, laissant derrière eux les discours et l'imitation, c'est à partir de 1900 que les changements se stabilisent donnant naissance à la discipline *français*.

Un corpus élargi de textes – des auteurs suisses et cantonaux, des genres nouveaux – est introduit. De nombreuses œuvres complètes, à lire à domicile, apparaissent dans les programmes. Dans l'intention de libérer le texte de sa dépendance aux préceptes religieux, les concepteurs d'anthologie adoptent plusieurs principes : (i) rallongement de la période classique, jusque là réservée à la 2^e moitié du 17^e, au moyen-âge et au 18^e, (ii) ouverture à d'autres genres que la tragédie, l'oraison ou le récit d'histoire, en incluant le roman notamment, mais aussi des textes dits « mineurs », prémices de l'œuvre à venir, comme le sermon, la préface et la correspondance, (iii) intégration d'auteurs romands et enfin (iv) prise

²¹ Voir pour la France, outre les travaux cités plus haut, les travaux d'Ahr (2005), d'Houdart-Merot (1998) ; mais aussi les approches belges de Dubois (1978), de Rosier (2010) et de l'équipe namuroise du CEDOCEF dirigée par Legros, cf. Bogaerts, Dispa & Legros (1988).

ire : la littérature au centre

age des « Belles lettres » à la littérature se fait. On trouve les traces de ce lent passage dans les cativement, dans les années 1850 apparaît un « culture française » qui « offre l'opportunité d'ouvrir livres, sélectionnées non plus principalement mais aussi de leur contenu » (Monnier, 2015, devient « Littérature française », et « s'oriente ». Ce glissement vers une approche à la fois plus que de la littérature » se renforce encore dans on, pour la 1^{re} année, du cours de « Langue et quant ainsi l'entrée en scène de la langue en ». Le fait cependant que la composition reste apposer qu'on est « dans un entredeux, dans restant ancré dans les pratiques en vigueur rhétorique, contient les signes annonciateurs core en gestation [...] le français » (p. 214).

ursuit le processus ? Selon Monnier (2015, s en détail, il semblerait que Genève – et ande – suive une voie différente de celle de 80 environ, on voit apparaître de nouveaux nt la dissertation qui, conçue de plus en plus le centre devient l'*inventio*, laissant derrière 1, c'est à partir de 1900 que les changements nce à la discipline *français*.

tes – des auteurs suisses et cantonaux, des duit. De nombreuses œuvres complètes, à dans les programmes. Dans l'intention de once aux préceptes religieux, les concepteurs urs principes : (i) rallongement de la période à la 2^e moitié du 17^e, au moyen-âge et au genres que la tragédie, l'oraison ou le récit nan notamment, mais aussi des textes dits uvre à venir, comme le sermon, la préface et ration d'auteurs romands et enfin (iv) prise

travaux cités plus haut, les travaux d'Ahr (2005), mais aussi les approches belges de Dubois (1978), e namuroise du CEDOCEF dirigée par Legros, cf. 8).

en compte de la notion d'auteur, dont la responsabilité est impliquée dans la textualisation. Extraits et œuvres ne sont plus choisis en fonction de critère de style, mais de leur possible exploitation didactique. Comme en France²², cette transformation du corpus passe d'un héritage rhétorique à un paradigme poétique et se développe en même temps que l'approche historique de la littérature. Cette histoire est cependant pour l'essentiel une construction mythique, car elle est pensée non pas en termes social et institutionnel, mais selon le paradigme évolutionniste de la nature.

C'est en effet très peu de temps après la révision profonde du corpus en Suisse romande, en 1918 – probablement l'exercice existait de fait déjà avant et était contemporain de l'élargissement du corpus – que l'explication de texte fait son entrée dans les textes officiels. Avec un tel élargissement du corpus, l'explication d'auteurs selon la méthode de Rollin, exposée dans le recueil de Vinet, montre ses limites. Le texte, dès l'instant où il est rapporté à l'auteur, cette instance de production qui ne doit plus rien à des préceptes religieux posés à priori, dispose d'une certaine autonomie et appelle d'autres manières de lire. Il devient œuvre humaine, porteuse des choix lexicaux et syntaxiques d'un auteur, porte-parole d'une époque dont il s'agit de restituer la pertinence dans une histoire de l'homme.

Avec la dissertation qui les complète, le corpus littéraire et l'explication de texte constituent dorénavant, au niveau du secondaire II, l'essentiel de ce qui est officiellement appelé la discipline *français*.

Les formes de présence de la littérature au secondaire : explication de textes et corpus

La transformation de l'*explication française* ou d'*auteurs français*, comme méthode d'admiration universelle de l'œuvre, en *explication de textes d'auteurs*, comme méthode de lecture de formes textuelles variables et historiques aura donc pris du temps pour s'imposer. Les nombreuses méthodes d'explication qui fleurissent à la fin du 19^e et au début du 20^e sur le marché éditorial français, duquel se nourrissent aussi, pour l'essentiel, les enseignants suisses, prennent la forme de reformulations successives et apparaissent comme des clarifications d'un exercice qui semble bien difficile à mettre en œuvre dans les classes. Au début du 20^e, plusieurs universitaires et pédagogues français et suisses, dont Lanson, Brunot et Bally, prennent la plume pour détailler à nouveau la méthode d'explication de textes et remédier à la « crise du français ». Pour Lanson et Brunot, l'on enseigne un objet de plus en plus spécifique à un public de moins en moins apte à le

²² Voir notamment Denizot (2013a).

recevoir. Il s'agit d'éviter à tout prix le « dilettantisme » autour des textes. Pour les disciplines, les auteurs invitent à privilégier le contact des élèves avec le texte, à rendre « saisissables et palpables » les indices textuels qui permettront à cet élève de forger activement son jugement. Avec une telle visée, la détermination du sens devient centrale²³. Méthodologiquement, la méthode s'exerce sur trois niveaux : (i) le contexte de l'auteur (situer l'ouvrage dans la carrière de l'écrivain, cueillir les « confidences des auteurs » dans les *métatextes*, etc.) ; (ii) l'édition du texte (établir l'édition la plus proche du projet de l'auteur, relever les variantes d'une édition à l'autre, etc.) ; (iii) la langue du texte (ne pas séparer forme et fond, étudier l'œuvre d'un auteur selon son projet d'influence et non comme œuvre d'art admirable, etc.). La lecture de textes de la littérature apparaît ainsi comme un acte d'émancipation du prêt-à-penser²⁴.

La systématisation et la disciplinarisation de cette lecture aboutissent à une nouvelle variante à partir de la Première Guerre mondiale, variante qui va persister jusqu'à la fin des années 1960. L'enseignement de la littérature est conçu comme défense et illustration d'un patrimoine culturel qu'il faut vénérer (Canvat, 1999a). En réalité, cette variante est déjà présente au début du 20^e siècle en Suisse romande. En effet, en 1908, est créée par Dupraz et Bonjour, une anthologie de lecture romande. Celle-ci va connaître un vif succès et être rééditée à plusieurs reprises (Ronveaux & Gabathuler, 2016). Alors que Rambert, dans la préface de sa réédition de la chrestomathie de Vinet de 1890, insiste sur la nécessité, pour les jeunes lecteurs romands, d'acquérir la « belle langue française », les petits romands étant considérés comme des étrangers vis-à-vis de la langue de Paris. Dupraz et Bonjour entendent quant à eux se démarquer des ouvrages parisiens qui, en dehors des très grands noms, comme ceux de Rousseau ou Toepfer, « ignorent tout de la culture suisse romande ». Selon ces concepteurs, il apparaît comme primordial d'intégrer dans leur ouvrage des auteurs suisses et qui plus est des auteurs vivants. Ainsi, ils expliquent dans leur préface qu'« à côté du fond commun de toutes les anthologies » se trouvent des auteurs suisses d'expression française dont « les pages [sont] dignes d'être recueillies et données en exemple ».

²³ Cahen écrit : « Il faut donc expliquer, au sens précis du mot, les auteurs français, si l'on veut que ces auteurs soient connus, c'est-à-dire compris » (Cahen, 1909, p. 99).

²⁴ Pour parvenir à cette manière de faire, de penser et d'écrire, Cahen (1909) propose de discipliner les élèves par la progression curriculaire suivante : pour le cycle 1 du secondaire, familiariser les élèves avec les lieux communs de la politique et de l'histoire ; pour le cycle 2, dégager concrètement des textes communs les réalités de la politique et de l'histoire ; pour le cycle 3, relier ces lieux communs et ces réalités aux textes originaux d'auteurs par une étude précise de la langue.

Le « Dupraz » identité qui partir d'un p

L'explicat dont l'extrai de texte cons leur contexte et courants), fréquenter le la pensée bell et vise *in fine* l'essentiel de Delaloye (19

- Défer
- Rech
- Pour
- moins
- Dans
- figure
- Conc

Le modèle

La « mas qui en déco traditionnel comme obj

²⁵ Ainsi le pl ce sac de enfin être l'attention

²⁶ Faute d'ar nous trait à la Suisse secondaire la monum tendances

²⁷ L'expressi (2006, p. « fait soci

tout prix le « dilettantisme » autour des textes. Les enseignants invitent à privilégier le contact des élèves avec des textes « saisissables et palpables » les indices textuels qui forger activement son jugement. Avec une telle approche, le sens devient centrale²³. Méthodologiquement, trois niveaux : (i) le contexte de l'auteur (situer l'auteur, de l'écrivain, cueillir les « confidences des textes, etc.) ; (ii) l'édition du texte (établir l'édition de l'auteur, relever les variantes d'une édition à l'autre du texte (ne pas séparer forme et fond, étudier le projet d'influence et non comme œuvre d'art) ; (iii) les textes de la littérature apparaît ainsi comme un objet prêt-à-penser²⁴.

La disciplinarisation de cette lecture aboutissent à partir de la Première Guerre mondiale, jusque dans les années 1960. L'enseignement comme défense et illustration d'un patrimoine (Canvat, 1999a). En réalité, cette variante est au 20^e siècle en Suisse romande. En effet, en 1908, Bonjour, une anthologie de lecture romande. Un grand succès et être rééditée à plusieurs reprises (2016). Alors que Rambert, dans la préface de l'anthologie de Vinet de 1890, insiste sur la nécessité, d'acquiescer la « belle langue française », les enseignants considérés comme des étrangers vis-à-vis de la Suisse romande. Bonjour entendent quant à eux se démarquer en dehors des très grands noms, comme ceux qui ignorent tout de la culture suisse romande ». L'anthologie apparaît comme primordial d'intégrer dans les programmes et qui plus est des auteurs vivants. Ainsi, l'anthologie qu'« à côté du fond commun de toutes les œuvres des auteurs suisses d'expression française les œuvres d'être recueillies et données en exemple ».

Expliquer, au sens précis du mot, les auteurs français, si bien connus, c'est-à-dire compris » (Cahen, 1909, p. 99). L'anthologie de faire, de penser et d'écrire, Cahen (1909) propose la progression curriculaire suivante : pour le cycle 1 les élèves avec les lieux communs de la politique et de la culture ; pour le cycle 2, lier les textes communs les réalités de la culture ; pour le cycle 3, relier ces lieux communs et ces réalités aux œuvres d'étude précise de la langue.

Le « Dupraz & Bonjour » entend ainsi participer à la fabrication d'une identité qui serait propre à la Suisse romande, identité qui se construit à partir d'un patrimoine culturel proprement suisse.

L'explication se tourne de plus en plus vers les auteurs et leurs œuvres dont l'extrait, objet d'étude par excellence, devient l'emblème. L'explication de texte consiste à lire des extraits et de « belles pages », et à les replacer dans leur contexte historique (biographie, contexte politique) et culturel (écoles et courants). Le modèle qui se présente comme humaniste préconise de fréquenter les formes belles²⁵. De cette fréquentation, par polissage, viendra la pensée belle. L'enseignant joue le rôle de garant d'une lecture interprétative et vise *in fine* à montrer en quoi la belle page ou le morceau choisi incarne l'essentiel de l'auteur et du moment historique. La description qu'en donne Delaloye (1928) est emblématique :

- Défense de faire des digressions oiseuses et de paraphraser.
- Rechercher et discuter la propriété des termes.
- Pour la syntaxe, n'expliquer que ce qui s'écarte de l'usage courant, à moins que le texte n'ait été choisi pour servir d'exercice grammatical.
- Dans le style, s'attacher surtout à l'analyse et à la discussion des figures.
- Conclusions philosophiques et morales – en évitant le bavardage.

Le modèle « classique » mis en question²⁶

La « massification du secondaire »²⁷ et la réforme de toutes les disciplines qui en découle ont des répercussions fondamentales sur l'enseignement traditionnel de la littérature. Elle rend caduque l'évidence de la littérature comme objet de culture à enseigner. Dès lors qu'on ne considère plus

²⁵ Ainsi le philosophe français Alain (1932, p. 125) préconisait de discipliner l'enfant, ce sac de peau informe, par une lecture attentive : « [...] car il faut lire et relire, enfin être en familiarité avec les pages illustres ». Ou encore « Mais comment exercer l'attention ? Il faudrait relire, réciter, copier et recopier » (p. 126).

²⁶ Faute d'analyse systématique de l'enseignement de la littérature pour cette période, nous traitons cette mise en question de manière générale, sans référence particulière à la Suisse romande. On trouvera quelques éléments dans Monnier, 2017 pour le secondaire II ; et dans Schneuwly, 2016 pour le primaire. Notons, pour la France, la monumentale analyse de Cardon-Quint (2015) qui montre très précisément les tendances contradictoires au sein du corps des enseignants et que note aussi Monnier.

²⁷ L'expression n'est d'ailleurs pas propre aux réformes suisses des années 1960. Daunay (2006, p. 24) signale que Lanson déjà utilisait le terme de « masses » pour désigner un « fait sociologique structurel (l'élargissement constant du public lycéen) (...) ».

la littérature comme un *donné*, mais plutôt comme « une configuration historique de pratiques discursives » (Kuentz, 1972) et qu'on refuse d'envisager la discipline *français* selon un principe de « ségrégation » des degrés scolaires, on minimise l'importance de la littérature au sein de ladite discipline. L'enseignement de la littérature entre en crise profonde à partir des années 1960 : sa place dans le *français* doit être redéfinie.

Plus concrètement, la critique de l'enseignement s'ancre dans trois phénomènes :

- mise en cause du mythe d'une grande littérature universelle classique, inventée par l'école, porteuse d'inégalités, et, notamment, élargissement du corpus des textes à lire ;
- développement de nouvelles approches par la transposition de nouvelles méthodes de lecture des textes, développées notamment dans le champ des études littéraires (structuralisme, analyse du discours, psychanalyse et sociologie) ;
- introduction de nouvelles formes d'écriture : à côté des textes « métatextuels » (commentaire et dissertation) apparaissent des textes « hypertextuels » (écriture d'invention), le texte littéraire étant source et non plus objet de l'écriture.

Critiques et préconisations en didactique du français comme champ emblématique

Emblématique de ces tendances d'une approche renouvelée de l'enseignement de la littérature qui vise à se substituer à l'approche classique, le champ de la didactique du français et de la littérature, dans sa dimension praxéologique, constitue un domaine d'observation qui permet de voir et de décrire les plus importantes innovations possibles dans l'enseignement. L'émergence de la didactique du français comme discipline de recherche participe ainsi à une certaine « déconstruction du littéraire » (Halté, 1987), mais en fait, tout autant, à sa reconstruction. L'une des lignes de force de cette reconstruction est de dépasser la rupture primaire et secondaire sur laquelle l'approche classique de la littérature que nous venons de décrire s'est développée.

Entreprise difficile : la création de la didactique du français langue maternelle comme discipline se voulant autonome, née des mouvements de réforme des années 1970, n'est en effet ni « neutre », ni « œcuménique » puisqu'elle a été obligée de « conquérir son domaine propre » contre un enseignement traditionnel faisant de la littérature « la clé de voute ».

né, mais plutôt comme « une configuration
recursives » (Kuentz, 1972) et qu'on refuse
çais selon un principe de « ségrégation » des
l'importance de la littérature au sein de
ment de la littérature entre en crise profonde
place dans le français doit être redéfinie.

critique de l'enseignement s'ancre dans trois

the d'une grande littérature universelle clas-
école, porteuse d'inégalités, et, notamment,
ous des textes à lire ;

ouvelles approches par la transposition de
e lecture des textes, développées notamment
des littéraires (structuralisme, analyse du dis-
t sociologie) ;

velles formes d'écriture : à côté des textes
nmentaire et dissertation) apparaissent des
s » (écriture d'invention), le texte littéraire
lus objet de l'écriture.

ons en didactique du français atique

tendances d'une approche renouvelée de
ture qui vise à se substituer à l'approche
lactique du français et de la littérature, dans
, constitue un domaine d'observation qui
e les plus importantes innovations possibles
gence de la didactique du français comme
cipe ainsi à une certaine « déconstruction du
ais en fait, tout autant, à sa reconstruction.
ette reconstruction est de dépasser la rupture
aquelle l'approche classique de la littérature
est développée.

réation de la didactique du français langue
se voulant autonome, née des mouvements
n'est en effet ni « neutre », ni « œcuménique »
conquérir son domaine propre » contre un
aisant de la littérature « la clé de voute ».

Difficile aussi parce que l'objet de l'enseignement de la littérature est encore
« beaucoup plus problématique que celui de la langue maternelle » (Legros,
2008, p. 37). Elle tient en grande partie de la difficulté à définir ce qu'est
la littérature autrement que de manière autotélique. Comment en effet
délimiter les contours d'un objet enseignable lorsqu'il est impossible de
s'appuyer sur des fondements théoriques pour le définir ? D'autant plus que
l'école elle-même, en tant qu'institution inscrite dans le champ littéraire,
participe à la constitution de l'objet littéraire. L'approche didactique de la
littérature se trouve prise dans un paradoxe : il lui faut à la fois « dénaturaliser
les objets d'enseignement » tout en pensant l'enseignement « de ce qui se
fonde précisément sur sa naturalisation » (Daunay, 2007a, p. 153).

La « lecture littéraire » : ferment d'une approche didactique spécifique de la littérature

Face à cette situation émerge dans le courant des années 1990 un
phénomène que d'aucuns ont appelé une « réaction des littéraires »
(Daunay, 2007a). Un certain nombre de didacticiens vont en effet s'atteler
à repenser les finalités propres à cet enseignement et tenter de les articuler
aux savoirs construits à partir des nouvelles approches littéraires des années
1970. Parmi ces finalités, on peut distinguer deux pôles : (i) la résurgence
de la question de la dimension patrimoniale des œuvres et des modalités de
sa transmission ; (ii) les modalités d'appropriation des œuvres par les élèves,
appropriation pouvant être conçue à la fois comme affective et expérientielle
ou comme plus distanciée. Ces deux grandes finalités replacent au cœur
du questionnement l'élève et sa relation à l'enseignant, mais également sa
relation au texte littéraire. Se pose une nouvelle question : dans quel sens
discipliner l'élève ?

Concomitamment à cette réaction des littéraires, la notion de « lecture
littéraire » se développe et s'opérationnalise. Elle prend racine dans les
théories de la lecture et de la réception qui s'imposent alors au sein des
études littéraires. Les travaux des chercheurs allemands Jauss, Iser et de
l'École de Constance, des Français Charles et Riffaterre, de l'Italien Eco,
du Belge Otten, mais aussi ceux des pionniers anglo-saxons Richards,
Rosenblatt et Harding qui, déjà dans les années 1930, forment « un socle
commun » (Louichon, 2011) qui va alimenter les débats et permettre aux
didacticiens d'élaborer un certain nombre de modèles. Ces auteurs affirment
que l'origine de la production de sens ne se trouve pas uniquement dans le
texte lui-même, mais aussi du côté du lecteur. Or, depuis, si l'expression de
« lecture littéraire » est entrée dans les écrits des chercheurs en didactique, sa
définition est loin de faire consensus (Daunay & Dufays, 2016). On assiste

en effet à une sorte de dilemme entre une approche de la lecture littéraire *participative* ou *ordinaire* prenant en compte la sensibilité du lecteur et une approche *distanciée* ou *lettrée* (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Canvat, 1999). La première s'inscrit dans le mouvement de contestation contre les excès de formalisme induits par les études littéraires et linguistique. Elle se focalise sur les émotions du lecteur, son rapport psychoaffectif au texte et fait la part belle à l'identification aux personnages, à l'immersion dans l'intrigue tout en mettant en avant les valeurs véhiculées par le texte. En France, parmi les figures de proue de ce mouvement figurent deux auteurs – Poslaniec (1992) et Pennac (1992) – qui firent du goût et du plaisir de lire un slogan derrière lequel nombre de didacticiens se sont reconnus.

Face à cet engouement, plusieurs chercheurs ont voulu prévenir des dérives subjectivistes de faire de l'émotion esthétique et du plaisir des objectifs centraux de l'enseignement de la littérature. De tels objectifs, en effet, feraient l'économie de la différenciation sociale du goût et du plaisir (Bourdieu, 1992), ils (r)établiraient des hiérarchies contestées par ailleurs (la suprématie de la littérature), génèreraient une *double contrainte* (« tu dois lire avec plaisir ! »), sanctionneraient les enfants qui ont du mal à lire et qui n'aiment pas lire et, pour finir, renverrait dos à dos littérature et raisonnement. Parmi ces chercheurs, Veck (1994), dans une vaste enquête consacrée à l'enseignement de la littérature au lycée, constate que la majorité des enseignants interrogés confère à la littérature la mission de favoriser « l'accès au plaisir » et « la formation du goût et de la sensibilité ». Il se demande alors, non sans une certaine virulence, si ces réponses ne mettent pas en avant une version édulcorée du discours humaniste pour qui « la formation de l'individu passerait désormais par l'accès aux 'bons' loisirs culturels, au premier rang duquel figure la lecture », et si cette mise en avant du plaisir de lire n'est pas à mettre au compte de « la tendance hédoniste » qui s'est emparée de la société. D'autres chercheurs, partisans de la lecture distanciée, préconisent le dépassement des pratiques référentielles et anecdotiques de la lecture, le contrôle des émotions subjectives au profit d'un « accès à la symbolisation », de la découverte des manifestations de « valeurs archétypales » et de « la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p. 91-92).

Pour dépasser le clivage entre ces deux approches, des modèles *méthodiques* de lecture littéraires font une certaine unanimité, même si dans le détail de grandes différences peuvent se manifester. Ces modèles se réfèrent à un formalisme immanentiste, emprunté au structuralisme et soumis à l'« autorité textuelle » tout en étant centrée sur les réceptions effectives des élèves, articulant en plus la lecture et l'écriture. Ces

modèles r
Dufays (2
Louichon
Or elle co
n'est pas e
partagée »
lecture lit
comme u
gée » (p. 2
lecture lit
du texte e
à partir d
didactiser
a joué un
didactiqu

En par
en fais
a joué
domain

La lec
dans lequ
l'explicati
à l'histoir
toujours
pratiques

Compré

Ce po
classique
compréh
(2001), e

²⁸ Les pra
qui pou
réalité l
à des m
une im
nous ut
de lectu

une entre une approche de la lecture littéraire prenant en compte la sensibilité du lecteur et une « (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Canvat, dans le mouvement de contestation contre les par les études littéraire et linguistique. Elle du lecteur, son rapport psychoaffectif au texte fication aux personnages, à l'immersion dans n avant les valeurs véhiculées par le texte. En roue de ce mouvement figurent deux auteurs – 1992) – qui firent du gout et du plaisir de lire nombre de didacticiens se sont reconnus.

plusieurs chercheurs ont voulu prévenir des re de l'émotion esthétique et du plaisir des nement de la littérature. De tels objectifs, en la différenciation sociale du gout et du plaisir liraient des hiérarchies contestées par ailleurs ure), génèreraient une *double contrainte* (« tu nctionneraient les enfants qui ont du mal à et, pour finir, renverrait dos à dos littérature s chercheurs, Veck (1994), dans une vaste nement de la littérature au lycée, constate que nterrogés confère à la littérature la mission de et « la formation du gout et de la sensibilité ». ns une certaine virulence, si ces réponses ne ersion édulcorée du discours humaniste pour idu passerait désormais par l'accès aux 'bons' ang duquel figure la lecture », et si cette mise est pas à mettre au compte de « la tendance de la société. D'autres chercheurs, partisans de ent le dépassement des pratiques référentielles le contrôle des émotions subjectives au profit on », de la découverte des manifestations de de « la mobilisation d'activités cognitives et Gemenne & Ledur, 2005, p. 91-92).

entre ces deux approches, des modèles *métho-* font une certaine unanimité, même si dans nces peuvent se manifester. Ces modèles se immanentiste, emprunté au structuralisme tuelle » tout en étant centrée sur les récep- rticulant en plus la lecture et l'écriture. Ces

modèles relèveraient-ils de la « lecture littéraire », telle qu'a pu la définir Dufays (2002) ? Sur la base d'une large revue de la littérature didactique, Louichon (2011) s'est attelée à identifier les traits définitoires du concept. Or elle conclut que, même lorsque la notion est référencée, sa définition n'est pas explicitée clairement et apparaît plutôt « comme une évidence partagée » (p. 205). Ce qui reste finalement de manière implicite est « une lecture littéraire centrée sur le lecteur, menée dans une classe, pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée » (p. 207)²⁸. Ainsi, lors de son entrée dans l'enseignement scolaire, la lecture littéraire a présenté l'avantage non négligeable, en se décentrant du texte et de son indéfinissable littérarité, de « définir un enseignable » à partir duquel il devient alors possible d'identifier, de théoriser et de didactiser l'enseignement de la littérature (Daunay, 2007a, p. 168). Elle a joué un rôle de « catalyseur » qui a permis l'émergence d'une approche didactique spécifique à la littérature. Comme l'affirme Louichon :

En parlant de la lecture littéraire, en débattant de ses déclinaisons possibles, en faisant migrer l'objet théorique vers le champ de la didactique, la notion a joué un rôle rhétorique et stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche. (p. 212)

La lecture littéraire doit en effet se faire une place dans un contexte dans lequel les modèles *humanistes* anciens, fondés sur l'activité-cadre de l'explication française et sur le corpus patrimonial « classique » emprunté à l'histoire littéraire (Schmitt, 1994 ; Fournier & Veck, 1997) sont toujours puissamment présents, comme le montrent les analyses des pratiques effectives que nous allons aborder un peu plus loin.

Compréhension, interprétation, paraphrase et sujet lecteur

Ce portrait, rapidement brossé, de la mise en question du modèle classique serait incomplet sans une évocation du « couple infernal compréhension et interprétation », selon l'expression de Tauveron (2001), et des conceptions d'un certain rapport au texte qu'il véhicule aux

²⁸ Les pratiques effectives sont loin de relever de modèles pures et bien identifiables. Ce qui pourrait être identifié comme une pratique exemplaire de lecture littéraire est en réalité le produit d'un « bricolage » qui combine des manières de faire appartenant à des modèles plus ou moins proches, ou distincts, parfois contradictoires, et donne une image bigarrée de la lecture de textes littéraires. Dans nos analyses empiriques, nous utilisons çà et là l'expression de « lecture littéraire » au sens commun de pratique de lecture du texte présenté comme littéraire.

différents degrés du cursus. Selon notre hypothèse sur la progression et l'influence des degrés sur la définition de l'objet à enseigner, la distinction ou la (con)fusion de la compréhension et de l'interprétation pourrait être considérée comme des marqueurs de la variation institutionnelle et historique de cette construction par l'école d'une *distance* plus ou moins grande du texte avec le lecteur²⁹.

Les modèles du sens sur lesquels l'école a pu confectionner ses exercices (notamment l'explication de texte) se sont imposés dans une représentation hiérarchisée et binaire de la compréhension et de l'interprétation. Cette conception dominante, arrimée à une conception stratifiée du sens, distingue la compréhension de premier degré, littérale, de bas niveau, et l'interprétation de second degré, inférentielle, de haut niveau. Selon Daunay (1998, p. 227), « ce système d'opposition (entre compréhension et interprétation, entre répétition et objectivation, entre littéral et littéraire, entre réception et construction du sens, entre spontané et lettré) qui recoupe la dichotomie paraphrase / commentaire » s'accompagne d'un discours qui dévalorise tel mode d'appropriation du texte tandis qu'il valorise tel mode spécifique. Cette hiérarchisation des activités de construction du sens s'est reportée sur le partage graduel des contenus entre les écoles primaire et secondaire, la compréhension devant être *assurée* au primaire et l'interprétation *réservée* aux filières nobles du secondaire. L'issue de ce parcours sélectif aboutit à la maîtrise de l'activité interprétative par l'exercice du commentaire qui légitime un rapport de soumission au texte littéraire. L'on ne s'approche du texte qu'« en reculant », avec respect, et nanti d'outils de lecture précis, dans la visée de produire un commentaire d'où la paraphrase est exclue.

On a pu penser que, sous l'effet des nouvelles théories du texte, se dégagerait une conception différente du couple compréhension et interprétation. L'importance du lecteur dans la description du processus de construction du sens aurait conduit à une mise en question de la partition, en exacerbant les positions de traditions herméneutiques et des modèles cognitifs de la lecture. Considérer que le sens est le produit d'une *coopération* du lecteur avec le texte, pour reprendre une expression qui aura

²⁹ Sur cette question des conceptions liées à une dichotomie de la compréhension et de l'interprétation, citons les travaux bien documentés et conceptuellement plus développés en didactique (Daunay, 1998 ; Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003) et plus généralement dans les sciences du langage (Eco, 1985, 1992 ; Rastier, 2001). Ici, comme ailleurs dans ces chapitres introductifs, nous esquissons et forçons le trait dans la visée, modeste, de documenter nos hypothèses.

le succès
sens. Si
divers »
il est per
et interpr
cite, que
comme
interpré
peut aus
des caté
voilà un
spiralair

Les d
dans la
s'appare
sélective
garant d
(la « ma

Ces d
montre
connaiss
de lectu
littéraire
intrinsèc
encore n
Le rappo
Le texte
et patrin
digne d
autonom
l'élève le

Dans
l'intérêt
épistém
comme
la comp
toujours
paraphra
la distan

Selon notre hypothèse sur la progression et la définition de l'objet à enseigner, la distinction entre la compréhension et de l'interprétation pourrait être marquée par la variation institutionnelle et la transmission par l'école d'une *distance* plus ou moins grande.²⁹

ur lesquels l'école a pu confectionner ses
plication de texte) se sont imposés dans
aisée et binaire de la compréhension et de
ception dominante, arrimée à une conception
la compréhension de premier degré, littérale,
ation de second degré, inférentielle, de haut
8, p. 227), « ce système d'opposition (entre
étation, entre répétition et objectivation,
tre réception et construction du sens, entre
pe la dichotomie paraphrase / commentaire »
s qui dévalorise tel mode d'appropriation du
l mode spécifique. Cette hiérarchisation des
sens s'est reportée sur le partage graduel des
maire et secondaire, la compréhension devant
l'interprétation *réservée* aux filières nobles du
cours sélectif aboutit à la maîtrise de l'activité
du commentaire qui légitime un rapport
éraire. L'on ne s'approche du texte qu'« en
anti d'outils de lecture précis, dans la visée de
où la paraphrase est exclue.

us l'effet des nouvelles théories du texte, se
différente du couple compréhension et
du lecteur dans la description du processus
trait conduit à une mise en question de la
positions de traditions herméneutiques et des
re. Considérer que le sens est le produit d'une
texte, pour reprendre une expression qui aura

tions liées à une dichotomie de la compréhension et travaux bien documentés et conceptuellement plus inay, 1998 ; Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003) et plus s du langage (Eco, 1985, 1992 ; Rastier, 2001). Ici, res introductifs, nous esquissons et forçons le trait dans ter nos hypothèses.

le succès que l'on sait, c'est remettre en cause l'étagement hiérarchique du sens. Si le sens n'est pas « déposé » dans l'œuvre, « assigné à des niveaux divers » (Barthes, 1975) et identifiable *par degré*, mais est œuvre du lecteur, il est permis d'interroger la pertinence de la distinction entre comprendre et interpréter. Tauveron (1999, p. 17) peut dire avec Vandendorpe, qu'elle cite, que « la compréhension (au sens étymologique : 'action d'embrasser comme un tout, de saisir une totalité') peut être le *produit* d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et, avec les herméneutes, qu'elle peut aussi être la *source* d'un second processus interprétatif ». Éclatement des catégories, inversion des successivités, renversement des hiérarchies : voilà un rapport *renoué* au texte littéraire, plus adapté à une progression spiralaire et à un enseignement démocratique !

Les deux conceptions instituent différemment le rôle de l'enseignant : dans la conception hiérarchisée, classique, le travail d'enseignement s'apparente à une initiation avec ses rites ésotériques et ses valorisations sélectives ; dans la conception dialectique, l'enseignant est moins le garant du texte et de sa lettre qu'un médiateur et bricoleur de dispositif (la « machine didactique ») par laquelle il *adapte* le texte aux élèves.

Ces deux conceptions s'opposent-elles pour autant ? Daunay (2007a) montre bien que l'approche formaliste, en excluant de la discipline les connaissances du monde, par exemple et tout ce qui a trait à l'activité de lecture, institue de fait un marquage *distancié* des élèves au texte littéraire. Rendre compte des subtilités d'une construction textuelle, intrinsèques, immanentes dans un discours jugé « maîtrisé » n'est-ce pas encore rendre hommage, à l'issue d'un enrichissement instrumenté ! Le rapport de distance au texte est le même dans les deux conceptions. Le texte n'est plus sacralisé par un génie, certes, mais monumentalisé et patrimonialisé, c'est-à-dire pourvu d'une valeur propre qui le rend digne de figurer dans la bibliothèque intérieure d'un lecteur devenu autonome, discipliné par l'apprentissage d'un discours métatextuel, l'élève lecteur devenu « sujet ».

Dans un texte décisif, Daunay (2002, p. 204) montre bien l'intérêt pour une didactique qui voudra formaliser les dimensions épistémologiques, cognitives et praxéologiques d'un objet d'enseignement, comme la littérature, d'observer la paraphrase comme « formulation de la compréhension ». La compréhension et l'interprétation se manifestent toujours dans des métatextes et contiennent donc nécessairement de la paraphrase. L'interdit constant dont cette dernière fait l'objet atteste de la distance entre l'élève et le texte littéraire que l'école entend maintenir.

L'auteur conclut – et c'est tout l'intérêt de cette enquête – que « certaines marques discursives – celles qui font ressortir la référence au texte source – engendrent plus de jugements de paraphrase chez les professeurs, quand d'autres font baisser le nombre de ces jugements – par exemple les signes d'une distance énonciative du commentateur » (p. 204). Il montre en outre que la paraphrase est nécessaire à l'élaboration de tout discours métatextuel. « Un discours second sur les textes emprunte au texte sa matière et la répète en partie – ce qui n'engage pas sa disqualification », précise Daunay (p. 112). L'identification des vertus didactiques de la paraphrase dans la pratique du commentaire de texte aurait l'avantage d'outiller la compréhension des élèves *en modélisant la distance au texte*. Une hypothèse que nous voulons précisément éprouver dans notre expérimentation. Le rapport de distance au texte dicté par le couple compréhension et interprétation s'est-il transformé au point de rendre poreuse la partition hiérarchique des deux écoles ? Une autre manière de formuler notre hypothèse que nous allons mettre à l'épreuve dans la présente recherche.

Des pratiques effectives de l'enseignement de la littérature

Forte persistance du paradigme classique

Lorsqu'on s'inscrit dans le cadre de la théorie de la transposition didactique, la meilleure manière de saisir comment se construit l'objet enseigné est de mener des études descriptives des pratiques effectives à une relativement large échelle. C'est ce qu'a fait, dans les années 1990, l'équipe de l'INRP dirigée par Fournier et Veck. Ces chercheurs se sont intéressés plus particulièrement à la place et au rôle accordés aux textes littéraires dans l'enseignement secondaire I et II. Ils se sont interrogés plus précisément sur ce qui est *effectivement* enseigné en classe dans le cadre de la lecture de textes littéraires, mais également comment et selon quelle progression. Ils ont cherché à définir la place accordée respectivement aux valeurs et aux connaissances lors de la construction de l'objet enseigné et comment l'objet « littérature » se constitue (Fournier & Veck, 1997, p. 10). Les résultats pour le secondaire I montrent l'importance accordée au travail sur le *sens* du texte. Au début du collège, le sens est souvent montré d'emblée, mis en évidence par l'enseignant. Les élèves doivent alors le confirmer et l'approfondir (trajets déductifs). Puis, progressivement, une généralisation de trajets inductifs s'opère par la production d'interprétations. S'il apparaît

l'intérêt de cette enquête – que « certaines [...] qui font ressortir la référence au texte source – [...] de paraphrase chez les professeurs, quand [...] de ces jugements – par exemple les signes [...] du commentateur » (p. 204). Il montre en outre [...] à l'élaboration de tout discours métatextuel. [...] s textes emprunte au texte sa matière et la répète [...] pas sa disqualification », précise Daunay (p. 112). [...] didactiques de la paraphrase dans la pratique [...] aurait l'avantage d'outiller la compréhension [...] la distance au texte. Une hypothèse que nous [...] ver dans notre expérimentation. Le rapport de [...] e couple compréhension et interprétation s'est-il [...] ndre poreuse la partition hiérarchique des deux [...] e de formuler notre hypothèse que nous allons [...] présente recherche.

Pratiques de l'enseignement

Paradigme classique

ns le cadre de la théorie de la transposition [...] manière de saisir comment se construit l'objet [...] études descriptives des pratiques effectives à une [...] C'est ce qu'a fait, dans les années 1990, l'équipe [...] nner et Veck. Ces chercheurs se sont intéressés [...] lace et au rôle accordés aux textes littéraires dans [...] I et II. Ils se sont interrogés plus précisément [...] enseigné en classe dans le cadre de la lecture [...] également comment et selon quelle progression. [...] place accordée respectivement aux valeurs et [...] a construction de l'objet enseigné et comment [...] nstitue (Fournier & Veck, 1997, p. 10). Les [...] I montrent l'importance accordée au travail sur [...] u collège, le sens est souvent montré d'emblée, [...] gnant. Les élèves doivent alors le confirmer et [...] (atifs). Puis, progressivement, une généralisation [...] ar la production d'interprétations. S'il apparaît

nécessaire pour les enseignants en 6^e de donner du sens à l'activité de lecture de textes littéraires – ce qui a pour effet « une clôture disciplinaire moins étroite » et la sollicitation du jugement des élèves –, au fil des années, l'enseignement se focalise toujours plus sur les savoirs de la discipline. Le cours de français devient progressivement un cours de littérature et de langue. À la fin du collège, le travail sur les textes littéraires n'est plus que très rarement l'occasion de « digressions » ou de « discours sur le monde » et le traitement des valeurs est quasi inexistant (p. 19).

Au lycée, les résultats montrent que l'enseignement du français s'organise essentiellement autour de la lecture de textes littéraires. Cette lecture est « méthodique » et « objective » et nécessite la maîtrise d'un certain nombre d'instruments d'analyse issus des sciences du langage. Ces instruments ne font pas l'objet d'un enseignement explicite ou du moins ne sont pas institutionnalisés, c'est-à-dire transformés en savoirs reconnus par le groupe classe. C'est comme s'ils étaient censés être connus des élèves dès le début du lycée. De plus, la manière de lire et d'utiliser ces instruments ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique. Selon les auteurs, on se trouve plutôt devant « des pratiques visant à l'imprégnation et à l'imitation de l'activité magistrale » (p. 26). Le texte est perçu comme une énigme qu'il s'agit d'élucider ce qui a pour conséquence un accès très limité des élèves au sens. Cette élucidation constitue une première étape indispensable pour qui veut, dans un deuxième temps, interpréter. Dans bien des cas, l'approche du texte par les élèves se limite à cette première étape, laissant le monopole de l'interprétation au maître.

La recherche menée par Fournier et Veck s'est essentiellement centrée sur les interactions verbales en classe et plus spécifiquement sur les différentes questions posées par les enseignants sur le texte. En soi, les discours et les questionnements élaborés en classe constituent un des instruments à disposition des enseignants. La finalité de ce travail de questionnement est l'apprentissage de la *lecture commentée des textes littéraires*.

Variations et innovations dans le paradigme classique

La recherche menée par Aeby Daghe (2014) s'intéresse également à la manière dont se construisent des objets enseignés relatifs à la lecture et à la littérature. Elle propose la description de pratiques effectives dans des classes du secondaire I en Suisse romande et d'établir « les caractéristiques générales pour en permettre la comparaison » (p. 16). Cette recherche

montre qu'il existe des activités et des exercices qui sont spécifiques à l'enseignement de la lecture de textes littéraires et qui peuvent être regroupés « en genres d'activité scolaires » (GAS) :

Ces genres d'activité scolaires seraient des formes / contenus relativement stables, produits par la tradition disciplinaire, convoqués par les enseignants pour analyser, organiser leurs pratiques (p. 16).

À partir de son corpus, l'auteur définit douze GAS différents qu'elle répartit dans trois modes d'approche du texte : (i) l'appropriation du texte³⁰ ; (ii) le commentaire du texte ; (iii) le discours sur la production et la réception du texte.

Tableau 2.1 Répartition des genres d'activités scolaires selon trois modes d'approche du texte

<i>Appropriation du texte</i>	<i>Commentaire du texte</i>	<i>Discours sur la production et la réception du texte</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à domicile • Lecture à haute voix • Résumé du texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur la compréhension • Étude des éléments de grammaire textuelle • Explication de texte 	<p><i>Réception</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en réseau • Présentation du texte <p><i>Production</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Débat interprétatif • Discussion thématique • Expression des avis sur le texte • Production d'un texte

Les GAS peuvent être considérés comme des « instruments disciplinaires ». Relever ces différents GAS dans les pratiques effectives a permis de mettre en évidence « le caractère composite des finalités de la discipline », ainsi que la manière dont les objets d'enseignement se combinent l'un l'autre selon un processus qui relève de ce que Canvat (1999) nomme le « renouvellement cumulatif ». Les GAS permettent de saisir (i) comment les textes sont appréhendés en classe et constitués en objet d'études, (ii) de décrire la composition et l'enchaînement des tâches ou d'exercices, (iii) de déterminer les modes d'interaction entre enseignants

³⁰ Nous utilisons donc, dans le présent ouvrage, le terme « appropriation » dans un sens technique restreint très différent par exemple de celui de Shawky-Milcent (2014) qui l'utilise dans le cadre d'une expérience pédagogique en classe faisant une large place à la rencontre personnelle des élèves avec l'œuvre littéraire visant une « appropriation créative ».

activités et des exercices qui sont spécifiques à
re de textes littéraires et qui peuvent être
ité scolaires » (GAS) :

ires seraient des formes / contenus relativement
ition disciplinaire, convoqués par les enseignants
urs pratiques (p. 16).

l'auteur définit douze GAS différents qu'elle
l'approche du texte : (i) l'appropriation du
du texte ; (iii) le discours sur la production

des genres d'activités scolaires selon trois es d'approche du texte

Commentaire du texte	Discours sur la production et la réception du texte
	Réception
Travail sur la compréhension	• Mise en réseau
Le des éléments de matériau textuelle	• Présentation du texte
Classification de texte	Production
	• Débat interprétatif
	• Discussion thématique
	• Expression des avis sur le texte
	• Production d'un texte

se considérés comme des « instruments
différents GAS dans les pratiques effectives
nce « le caractère composite des finalités de
manière dont les objets d'enseignement se
un procès qui relève de ce que Canvat (1999)
cumulatif ». Les GAS permettent de saisir
compréhendés en classe et constitués en objet
composition et l'enchaînement des tâches ou
er les modes d'interaction entre enseignants

issent ouvrage, le terme « appropriation » dans un sens
par exemple de celui de Shawky-Milcent (2014) qui
cience pédagogique en classe faisant une large place à la
rec l'œuvre littéraire visant une « appropriation créative ».

et élèves. L'analyse détaillée de séquences d'enseignement et de la manière
dont les GAS s'y articulent montre cinq configurations générales :

L'ouverture permet la construction d'un horizon d'attente à propos du texte,
l'instauration d'un temps-cadre et la scolarisation du texte. *L'appropriation* est
le lieu de la progression linéaire dans le texte. La focalisation sur des dimensions
spécifiques du texte constituées en objet d'enseignement/apprentissage
intervient à l'occasion de la troisième configuration, le *commentaire*. Les
discours sur la production et la réception du texte sont le lieu de mise en discussion
et d'attribution de valeurs au texte. Enfin, la cinquième, la *clôture*, confirme
l'insertion des élèves dans une pratique littéraire outillée. (p. 229)

Dans cette organisation, l'appropriation du texte et son commentaire
sont récurrents et dominants.

C'est dans cette organisation séquentielle des genres d'activité scolaire,
notamment celle du couple appropriation et commentaire, que réside
l'alchimie propre à l'enseignement de la littérature. (p. 229)

Un des enjeux de l'enseignement consiste à articuler une première lecture,
dite d'« appropriation » du texte, visant une première compréhension, à
des pratiques de commentaire. Cette articulation passe par le résumé, la
relecture ou la lecture à haute voix.

La comparaison de trois séquences avec des textes contrastés montre des
formes différentes de sédimentation. Un texte classique (*Candide*) entraîne
un travail sur des composantes aussi variées que la présentation de l'édition
matérielle dans laquelle il est soumis aux élèves, la demande de l'avis des
élèves sur la lecture, alors que la lecture à haute voix de chapitres et le
résumé des actions accompagnent un travail de commentaire et d'analyse
du texte et des procédés linguistiques employés. La mise en réseau, la
contextualisation du texte, le débat interprétatif complètent le travail sur
le texte. À l'inverse, la lecture d'un texte contemporain, non littéraire,
incite à une articulation plus homogène entre une lecture à domicile et un
travail d'explication de texte en classe, dans un cas, entre lecture à domicile
et discussion thématique, dans un autre. Dans le cas d'un texte littéraire
court, le dispositif même d'explication de texte intègre des éléments de
renouvellement, notamment une plus grande place accordée au lecteur.

Le travail d'Aeby Daghe montre des séquences plus souples et variables
que les schémas classiques qu'ont mis en évidence Fournier et Veck.
Des éléments des approches renouvelées s'y mêlent avec des éléments de

l'approche classique. Selon les enseignants, cette sédimentation se réalise à partir de logiques différentes.

Où la pérennité du paradigme classique apparaît à partir de sa marge

À travers l'analyse d'une séquence d'enseignement, réalisée dans une classe du cycle d'orientation à Genève avec des élèves de 13-14 ans, consacrée à la *Vénus Anadyomène* de Rimbaud, Vuillet (2017) théorise une forme de légitimation scolaire du littéraire qui se situe à l'extrême du paradigme classique et joue sur de nombreux registres innovants possibles du travail sur le texte. Cette séquence est doublement paradigmatique : elle illustre comment un texte peut être objet de multiples formes de discours, y compris par des manipulations le transformant, et elle montre comment ce même texte, constitué par ces transformations en objet d'enseignement, agit en retour sur les élèves, en tant qu'objet considéré comme moyen de transformer les modes de penser, de parler et d'agir de ceux-ci relativement à la beauté, à la poésie ou à leurs capacités de produire à leur tour du texte, autrement dit de contribuer à les discipliner. Le texte fonctionne puissamment comme réactif dans le contexte de la classe. Comme le dit Vuillet (2017, p. 80) :

Dans un négoce actif de sens et de significations, l'école, l'enseignant et les élèves transforment des textes qui les transforment en même temps. Du coup, la connotation passive du terme de « réception » me semble pouvoir être contrebalancée par celle, active, de « production ». À mes yeux, la « lecture littéraire » gagne à être perçue comme un ensemble d'activités consistant bien à « produire des réceptions » dans un processus mêlant des dimensions sociales et psychologiques.

Regardons quelques activités réalisées dans la séquence sur la *Vénus Anadyomène* :

- discussion sur ce qu'est une poésie et le beau ;
- représentations picturales classiques de la Vénus et mise en rapport avec le récit Hésiode ;
- écoute de plusieurs lectures, y compris musicale du poème et explicitation des réactions et appréciations ;
- analyse et manipulation syntaxiques de la phrase du premier quatrain ;

les enseignants, cette sédimentation se réalise
ntes.

Paradigme classique apparaît

ne séquence d'enseignement, réalisée dans une
ion à Genève avec des élèves de 13-14 ans,
dyomène de Rimbaud, Vuillet (2017) théorise
scolaire du littéraire qui se situe à l'extrême du
e sur de nombreux registres innovants possibles
te séquence est doublement paradigmatique :
texte peut être objet de multiples formes de
s manipulations le transformant, et elle montre
, constitué par ces transformations en objet
etour sur les élèves, en tant qu'objet considéré
rmer les modes de penser, de parler et d'agir
la beauté, à la poésie ou à leurs capacités de
te, autrement dit de contribuer à les discipliner.
umment comme réactif dans le contexte de la
et (2017, p. 80) :

sens et de significations, l'école, l'enseignant et les
stes qui les transforment en même temps. Du coup,
1 terme de « réception » me semble pouvoir être
active, de « production ». À mes yeux, la « lecture
perçue comme un ensemble d'activités consistant
ptions » dans un processus mêlant des dimensions

tivités réalisées dans la séquence sur la *Vénus*

est une poésie et le beau ;

rales classiques de la *Vénus* et mise en rapport
;

lectures, y compris musicale du poème et
tions et appréciations ;

tion syntaxiques de la phrase du premier

- analyse du vocabulaire et reformulations des termes du poème ;
- paraphraser une strophe du récit ;
- comparer le traitement du thème de la *Vénus* chez Rimbaud et Boticelli ;
- transposition du poème en calligrammes et discussion de l'effet esthétique créé par la transposition ;
- etc.

À partir de l'analyse de cette séquence qui, comme nous venons de le montrer, met en jeu de nombreuses techniques rénovées du travail sur un texte, Vuillet (2017, p. 177) n'hésite pas à « retracer des similitudes, mais aussi de pointer des divergences conséquentes entre les *processus de constitution d'une légitimité littéraire [...] scolaire* ». Il produit ainsi des éléments d'une théorie générale de la constitution d'une légitimité littéraire scolaire, processus qui fonde la possibilité de reconnaître – il faudrait écrire « d'*instituer* » – le littéraire en classe ? Son argumentation est intéressante dans la mesure où elle définit le processus à partir de la marge, à partir d'une pratique observée qui représente l'enseignement de la littérature tel qu'il se pratique rarement, ou pour le dire autrement encore, qui constitue une variation radicalement rénovée de l'enseignement. La réflexion sur cette pratique permet donc de tester l'hypothèse de la possibilité ou de l'impossibilité d'une transformation fondamentale de l'enseignement de la littérature. Et il nous semble que Vuillet, par le fait même qu'il définit de manière générale « les processus de constitution d'une légitimité littéraire scolaire » à partir de sa marge extrême, fait la preuve qu'il s'agit d'une variation du même paradigme fondamental. Autrement dit, l'enseignement de la littérature se constitue en instituant toujours à nouveau frais le texte comme littéraire par le fait même de le traiter comme tel, en le lisant d'une certaine manière, de manière *littéraire* précisément. Dans l'analogie qu'il fait avec la légitimation littéraire des experts, il définit plusieurs dimensions de cette légitimation :

- des cadres herméneutiques impliquant des techniques et des savoirs pour orienter la production de discours ;
- des évaluations des textes et des discours matérialisant sémiotiquement des valeurs ;
- une réfraction et un renouvellement du texte par les liens qui se transforment par les activités discursives et d'évaluation.

Nous sommes ici au cœur de la constitution du littéraire scolaire. Le processus de légitimation fondée sur les discours et activités à propos du texte et sur lui peut prendre des formes très différentes, allant de l'explication classique de texte jusqu'aux multiples activités de manipulation et transformation du texte. Ces formes visent à transformer le rapport des élèves avec le texte, ce que met bien en évidence *de facto* l'appréciation sans cesse changeante que suscite l'enseignant dans la séquence discutée plus haut. Et c'est précisément ici que la *légitimation scolaire* se distingue de la légitimation des experts : l'autorité de l'enseignant est fondée par le mandat qui lui est donné de discipliner les élèves, ce qui a pour effet qu'il se réfère nécessairement à leurs discours propres qu'il tente d'enrichir et de transformer, le texte travaillé devenant par cela même aussi instrument de transformation des élèves puisqu'il est l'objet d'étude et de discours.

Certes, l'explication du texte – qu'on aurait tort de caricaturer à outrance – laisse peu de place à la parole de l'élève et tend à sacraliser le texte, nous l'avons vu. Mais, elle correspond parfaitement à la définition plus générale que propose Vuillet :

[...] il serait envisageable de ne plus considérer la littérature comme 'une entité autonome à laquelle on attacherait une valeur' et de préférer parler à la place de 'valeur-littérature' comme 'd'une entité qui n'existe que par son évaluation' (Vaugois, 2007, p. 35). En nous appropriant cette formule et en payant son tribut à Vygotski, nous pourrions ainsi envisager une *approche didactique de la valeur-littérature comme technique sociale du sentiment*. (Vuillet, 2017, p. 129)

Conclusion : une rupture avec le paradigme classique est-elle possible ?

Au terme de ce bref parcours historique et de ces deux descriptions de pratiques contemporaines, nous avons dépeint une image dynamique et changeante de l'enseignement de la littérature. Nous avons vu que, depuis plus de cent ans, l'approche classique, avec son canon d'auteurs reconnus et son corpus de textes relativement stable, constitue un socle apparemment inébranlable et continue à se manifester dans les pratiques d'aujourd'hui, par le truchement de son exercice phare, l'explication de texte. Rappelons-le succinctement, cette forme particulière de métatexte consiste à (re)trouver le sens qui est *dans le texte*, en général l'extrait d'une œuvre, par une étude de ses différents aspects (structure, vocabulaire, figure, style), tout en le situant dans un contexte historique. Le lecteur

ur de la constitution du littéraire scolaire. Le
ndée sur les discours et activités à propos du
es formes très différentes, allant de l'explication
ux multiples activités de manipulation et
es formes visent à transformer le rapport des
met bien en évidence *de facto* l'appréciation
uscite l'enseignant dans la séquence discutée
ent ici que la *légitimation scolaire* se distingue
ts : l'autorité de l'enseignant est fondée par le
discipliner les élèves, ce qui a pour effet qu'il
eurs discours propres qu'il tente d'enrichir et
aillé devenant par cela même aussi instrument
s puisqu'il est l'objet d'étude et de discours.

texte – qu'on aurait tort de caricaturer à
ce à la parole de l'élève et tend à sacraliser le
s, elle correspond parfaitement à la définition
Vuillet :

de ne plus considérer la littérature comme 'une
on attacherait une valeur' et de préférer parler à
re' comme 'd'une entité qui n'existe *que* par son
(7, p. 35). En nous appropriant cette formule et
otski, nous pourrions ainsi envisager une *approche*
littérature comme technique sociale du sentiment.

ure avec le paradigme classique

cours historique et de ces deux descriptions
s, nous avons dépeint une image dynamique
ment de la littérature. Nous avons vu que,
pproche classique, avec son canon d'auteurs
textes relativement stable, constitue un socle
et continue à se manifester dans les pratiques
ment de son exercice phare, l'explication de
ement, cette forme particulière de métatexte
qui est *dans le texte*, en général l'extrait d'une
es différents aspects (structure, vocabulaire,
iant dans un contexte historique. Le lecteur

apparaît comme un interprète objectif et neutre, qui a pour rôle de mettre
en évidence la valeur intrinsèque du texte avant tout et marque sa « juste
distance » au texte commenté.

Mais ce socle est soumis à la pression de la transformation continuelle
de la discipline *français*. Celle-ci réorganise l'ensemble des éléments qui la
constituent, donc aussi la place de la littérature et de son enseignement.
D'où la difficulté, voire l'impossibilité, d'une description homogène de
l'approche dite « rénovée ». On peut néanmoins énumérer trois ensembles
d'indices qui attestent de la présence d'éléments transformateurs se
superposant au socle classique :

- l'utilisation d'outils d'analyse provenant des études littéraires, plus
particulièrement de la narratologie, les narrations, les textes fictifs
constituant toujours l'essentiel des textes analysés ;
- l'élargissement du corpus, soit en intégrant des textes considérés
comme de la paralittérature, soit en prenant en compte des textes
contemporains, non encore « canonisés » ;
- la prise en compte de la subjectivité du lecteur sous des formes
diverses, avec l'acceptation d'interprétations divergentes et de
jugements de valeur pluriels.

On le voit, la rupture entre une approche représentationnelle et
communicative n'est pas aussi nette dans l'enseignement de la littérature
que celle que nous avons décrite ailleurs pour l'enseignement de l'écriture
ou de la grammaire (Schneuwly & Dolz, 2009). Certes, les discours qui
mettent en cause le modèle classique d'enseignement de la littérature
sont polémiques. Leur radicalité toutefois ne se concrétise guère dans
des propositions didactiques qui dépasseraient fondamentalement ce
qu'on peut définir comme la pierre angulaire de l'approche classique :
l'instauration du texte comme littéraire par des discours et activités
littéraires sur le texte en tant qu'objet, réputé littéraire par le fait même
de pouvoir être objet de tels discours. Le phénomène de sédimentation
que nous avons décrit sous des formes diverses pour l'enseignement de
l'écriture s'impose avec d'autant plus d'évidence pour l'enseignement de
la lecture de textes littéraires, telle est du moins l'hypothèse que nous
défendons. C'est l'instillation de pratiques sous des formes multiples
qui nous intéresse. Si le schéma classique domine toujours puissamment
dans les pratiques quotidiennes, ces pratiques sont néanmoins ouvertes
à de nombreuses influences des approches rénovées, comme le mettent
en évidence les analyses d'Aeby Daghé lorsqu'elle compare les styles
d'enseignement contrastés et, plus clairement encore, celles de Vuillet

lorsqu'il décrit la large panoplie de dispositifs innovants utilisés par l'enseignant observé. La visée globale de la disciplinaton, cependant, demeure l'instauration d'un rapport littéraire à des textes réputés littéraires. Les approches renouvelées visent-elles autre chose que de permettre à *tous* de construire ce rapport *distancié* au texte ? Dès lors qu'elles assument l'arrivée de publics scolaires nouveaux et hétérogènes comme « un fait structurel de l'enseignement dans une société démocratique », pour reprendre l'expression de Daunay (2002, p. 208), ces approches tentent-elles autre chose que d'atténuer le rapport discriminant de la connivence culturelle, d'en limiter les effets nationalistes, de minimiser la dimension de vénération, de contribuer à une conception multiculturelle, d'ouvrir à la variété des activités littéraires dans lesquelles la Littérature n'apparaît plus comme universelle et intouchable ?