



HAL
open science

La lecture avant la Lecture

Jean-Charles Chabanne

► **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne. La lecture avant la Lecture. Le Français Aujourd'hui, 1998, Lecteurs de littérature, 121, pp.28-36. hal-01238587

HAL Id: hal-01238587

<https://hal.science/hal-01238587v1>

Submitted on 27 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La lecture avant la lecture

Par Jean-Charles CHABANNE

Paru dans *Le Français aujourd'hui* 121, mars 1998, page 28-36.

Avant la lecture il y a la lecture

La lecture, c'est la lecture littéraire savante, celle qui s'enseigne, celle qui s'évalue, celle qui se recherche. Celle qui développe son métalangage, ses méthodes et ses polémiques. Mais la *lecture* est d'abord l'activité d'un sujet. Elle commence avec lui, il la construit, dans le même temps qu'elle le construit comme sujet. La lecture peut s'enseigner... mais la *lecture*? Les lectures savantes, les lectures scolaires, ne peuvent advenir que s'il y a eu *lecture*. Chaque lecteur commence donc là où il est. Avant la lecture, il y a la *lecture*.

Bien sûr, que la lecture littéraire soit du côté du lecteur, qu'elle soit la pratique d'un sujet, d'abord pour lui et pour les siens, cela ne suffit pas à la constituer. «La littérature, c'est une certaine manière de lire », mais c'est aussi « ce que l'institution littéraire définit sous ce nom », et « c'est une certaine manière d'écrire¹ ». Cette hétérogénéité, on l'a dit, fait le littéraire, d'emblée feuilleté, mouvant, *complexe*². Il est du côté du sujet, de l'événement, du particulier, et il est du côté du social et de l'histoire, du collectif et du général. Comme il y a *littérature* et littérature, il y a *lecture littéraire* et lecture littéraire. Mais dans les trois points de vue sur le littéraire, il nous semble que deux sont fortement dominants, et le troisième tout juste émergent, et encore pris sous la coupe des deux autres : la lecture savante, lecture scolaire, lecture instrumentalisée, occulte l'importance dans une perspective didactique de la *lecture* comme activité du sujet singulier.

A-t-on vraiment donné sa place, dans l'apprentissage de la lecture littéraire, à ce qu'est la *lecture*? A-t-on donné sa place, nécessairement modeste dans les commencements, au lecteur, surtout à ces petits lecteurs, ces lecteurs qui ne lisent pas et qui attendent, au fond des classes, que l'ange de la lecture les touche? À ceux qui, invités le jour de l'oral du bac à lire à haute voix, pour la première fois, une poignée de vers de Racine ou de Desnos, s'étonnent d'entendre une voix, de devenir lecteurs.

La lecture littéraire parle beaucoup du corps. Qu'on parle de rythme, par exemple, de musique du vers, de musique des mots, du rire, aussi ; qu'on parle de l'humour et du comique, c'est bien au corps qu'on renvoie et à ses réactions, émotions négatives (ça tord les tripes, ça fait peur ou ça donne le cafard — on dirait spleen ou mélancolie), c'est du corps qu'il s'agit. La lecture commence par le corps, c'est d'abord une expérience corporelle. Un style, si c'était une voix? C'est pourquoi il

¹ DUFAYS, J.-L. (1996), «Les métalangages de la lecture littéraire », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, *Les Métalangages de la classe de français*, Actes du sixième colloque de la DFLM, p. 126.

² ATLAN, H., « L'intuition du complexe et ses théorisations », in FOGELMAN-SOULIÉ (1991), *Les Théories de la complexité*, Seuil.

est important que les élèves lisent, lisent et relisent les textes. Qu'ils les lisent et les entendent lire à haute voix, qu'ils prennent le temps d'écouter un texte, d'être touché. Ce qui n'est pas exactement l'écoute fusionnelle de la lecture du maître — "comme un Pennac" — à la classe fascinée mais bien plutôt un apprentissage qui a besoin de temps et d'efforts.

Or, quelle place la lecture scolaire donne-t-elle à cette expérience initiale ? Elle s'adresse surtout à un sujet cognitif abstrait. On demande de penser, de décrire, de juger. Mais a-t-on laissé au lecteur le temps d'éprouver le texte, d'y pénétrer corporellement ? Combien de leçons sur la littérature qui parlent de rythme d'un texte, d'écriture poétique, de ton, de mouvement, et qui n'ont pas attendu que ce rythme ait été entendu, ce ton perçu, ce mouvement engagé par les lecteurs qui doivent pourtant en faire état personnellement ? Humour : ai-je ri, moi ? Lyrisme : ai-je pleuré ? Beauté : suis-je ému ? Reste assis bien sage et parle-nous de Montaigne qui écrit qu'il ne pense qu'à cheval.

La lecture savante privilégie certains registres sémiotiques³, en particulier le langage des concepts, une représentation cognitive du monde, alors que la littérature mobilise d'autres registres : par exemple des représentations kinesthésiques, celles qui s'éprouvent quand on lit à haute voix, quand on rythme un texte. Ou encore celles qui s'éprouvent devant la matérialité même de l'écrit : format et couleur, typographie, jeu des illustrations...

Mais encore : la lecture est mise en circulation d'émotions, qui ne se pensent pas, qui ne se nomment pas, langage sous le langage du rythme et des images. La lecture littéraire fait grand cas des images, images poétiques, métaphores et autres figures, descriptions, prosopopées et hypotyposes, motifs, figures et mythes, langage des formes en-deçà du langage des mots⁴. Mais où se forment ces images, sinon d'abord du côté du lecteur et non dans le texte. Un récit se visualise, et sans doute certains lecteurs en difficulté sont-ils de ceux qui sont incapables de se projeter dans un espace imaginaire et sensible. Que voit le lecteur ? A-t-il seulement le temps de voir le texte, de ressentir à sa manière les images ? « Entre autre spécificité, et non des moindres, [la didactique du français] est bien obligée de prendre en compte le rapport parfois conflictuel, toujours affectif et "existentiel" du sujet apprenant à sa langue maternelle [...] et lire, écrire, pratiquer le texte littéraire, relèvent de l'expérience autant que de la connaissance⁵. » C'est cette expérience première que peut retravailler la lecture et ses instruments. En son absence, lire n'a pas de sens pour le sujet.

Un atelier de lecture

Deux mots nous paraissent importants : le temps, et le sujet. L'élève a-t-il le temps de devenir le sujet de sa lecture ? La lecture commence là où est le sujet, parce

³ DUVAL, R. (1995), *Semiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Peter Lang.

⁴ DURAND, G. (1969), *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas.

⁵ PASTIAUX-THIRIAT, G. (1995), « Didactique du français langue maternelle : problèmes et tendances », *Le Français aujourd'hui* n° 109, p. 6-13.

qu'elle commence avec lui. On ne peut pas lire à la place des élèves, faire à leur place ce chemin-là qui mène des premiers intérêts à une lecture plus savante. L'enseignement de la lecture donne-t-il assez d'attention aux premiers moments de l'apprentissage ? Il faut accepter qu'il y ait une genèse de la lecture comme il y a une genèse de la parole. C'est-à-dire un temps de maturation qui passe aussi par des phases de régression difficilement prévisibles par des temps perdus, par des fausses routes et des naïvetés.

Ces premiers pas de la lecture sont aussi, concrètement, des pratiques. La lecture à haute voix qui est, on l'a dit, plus exigeante qu'il n'y paraît. Choisir des textes qu'on veut dire : couper-coller dans les grands livres. Et si la première position de lecture, c'était le carnet de citations ? Et sous d'autres formes l'anthologie personnelle, la récitation. Répéter, est-ce seulement du psittacisme ? C'est peut-être aussi un moment d'acculturation, d'accumulation d'expériences sur lesquelles, ultérieurement, pourra se construire une mise à distance, l'ébauche d'un regard critique. On a des arguments techniques pour affirmer que redire n'est jamais répéter⁶. On sait aussi que la lecture n'est pas orientée du texte vers le lecteur, mais à l'inverse : le mouvement de l'interprétation fait que le lecteur est aussi coproducteur du texte⁷. Il le réarrange, sélectionne, redistribue. Il ne lit pas tout, ne mémorise pas tout, se projette autant qu'il est informé par le texte. Le lecteur travaille le texte, le texte travaille le lecteur ; ce travail demande un temps, une rumination, qu'on ne peut écourter sans risque d'interrompre le procès d'assimilation qui mène de la *lecture* à la lecture.

Copier, c'est déjà affirmer un choix, et se lire dans les textes qu'on lit. Se préparer aussi à sortir d'eux. Il reste à imaginer une pratique beaucoup plus précoce et beaucoup plus régulière d'ateliers de lecture, dont Christian Bruel signale la nécessité⁸, pour toutes sortes de tripotages des textes, la paraphrase, la transformation, le collage, la parodie... Au cœur de l'atelier de lecture, le commentaire personnel, dans ses premières formes qui sont bien loin du commentaire composé. Paraphrase, glose, voire écho digressif (qu'est-ce que j'ai envie d'écrire personnellement après telle lecture, même si ce n'est pas pour en parler ?), nous paraissent devoir être expérimentés plus librement et surtout plus précocement, dès l'école.

Objections

On objectera qu'il est illusoire d'attendre que le commentaire personnel évolue naturellement et spontanément vers le commentaire savant. Ne sommes-nous pas ici devant un nouvel avatar de la « méthode naturelle de lecture » ? En attendant qu'un élève devienne un sujet, on risque de récolter du silence. Au plus, on s'attend à ce que les élèves se contentent d'une réaction globale à la lecture : « j'aime/j'aime pas ». Ou encore à ce que le texte serve de lanceur à des épanchements personnels où domine le « et moi, et moi ». On a signalé suffisamment le danger qu'il y aurait à

⁶ FUCHS, C. (1982), *La Paraphrase*, PUF ; (1994), *Paraphrase et énonciation*, Ophrys.

⁷ JOUVE, V. (1993), *La Lecture*, Hachette.

⁸ BRUEL, C. (1997), « Quand on a pour mission d'éveiller », *Les Actes de lecture*, p. 94.

confondre innocemment lecture privée et lecture scolaire, effusion et interprétation, avatar d'un certain quiétisme pédagogique⁹.

À noter d'abord que le mutisme lui-même, la redite, le solipsisme, le résumé laborieux... peuvent être vus comme des *habitus* ou des postures, c'est-à-dire comme des conduites de lecture socialement apprises, comme il y a des conduites d'écriture socialement acquises, dont les sujets n'imaginent pas qu'il soit possible de sortir¹⁰. Ce n'est donc peut-être pas seulement un manque de moyens langagiers et techniques que ces attitudes manifestent, mais d'abord un rapport au langage, un rapport à l'école qui inhibe toute position de lecture plus complexe, rendant impossible tout apprentissage : « il nous apparaît que les performances discutables des faibles lecteurs que sont nos élèves trouvent leur source dans l'*habitus* du sujet-apprenant lui-même autant que dans la complexité du texte à lire¹¹ ».

Que peuvent bien avoir à dire sur la littérature des lecteurs démunis de savoir savant, de métalangage et de méthodes ? Ont-ils seulement quelque chose à dire ? Faisons le pari de les écouter. On s'apercevrait qu'ils ont déjà commencé. Les élèves les plus jeunes ont déjà quelque chose à dire du littéraire¹². J.-M. Privat invitait à « mettre en place des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de convictions et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle¹³ ».

Nous pensons en outre que le commentaire est pour le sujet un temps de mise à distance, de travail sur soi, d'objectivation de ses propres représentations¹⁴. Avant d'être seulement medium de la communication, le langage est « d'abord la condition de la réalisation de la pensée¹⁵ ». Demander aux élèves d'entrer immédiatement dans les termes et dans les formes d'un discours savant, est-ce leur laisser le temps de construire une pensée propre par une parole et une écriture propres ? Pour faire évoluer les représentations, les questionner, commenter le commentaire : pour construire le texte, d'abord se construire

⁹ Voir RABATÉ, É. dans le *Le Français aujourd'hui* n° 110 ; HOUDART, V., « Accès au plaisir ou accès au sens ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 341, février 1996, p. 24-27.

¹⁰ BUCHETON, D. (dir.) (1997), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'académie de Versailles.

¹¹ ROSIER, J.-M. & POLLET, M.-C. (1996), « La Belligérance des métalangages », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 129.

¹² Voir les contributions de F. MARCOIN, P. SEVE, M. LEBRUN et E GROSSMANN dans *Repères*, n° 13, 1996.

¹³ PRIVAT, J.-M. (1996), « Culture littéraire et métalangages culturels », in R. BOUCHA & J.-C. MEYER, op. cit., p. 22.

¹⁴ BAUTIER, É. & BUCHETON, D. (1995), « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111.

¹⁵ BENVENISTE, É. (1966), *Problèmes de linguistique générale (1)*, Gallimard, p. 64.

comme sujet. « Pas de décodage sans sujet¹⁶. » « Il importe que l'apprenant, quel que soit son niveau d'habileté lectorale, puisse participer au débat interprétatif, car la lecture est essentiellement une activité dialogique et créatrice du sujet-lecteur à la rencontre du monde, de l'autre et en définitive de soi, pour reprendre la célèbre formule de P. Ricoeur¹⁷. »

Il sera intéressant, en particulier, de mesurer, textes en main, le travail du temps sur ce genre de production, et le travail de l'interaction : comment de tels commentaires évoluent, se développent, s'allongent, deviennent plus complexes, et surtout se diversifient : les postures de lecture qu'on peut y observer restent-elles figées ou évoluent-elles ?

Car le commentaire personnel est susceptible de bouger, s'il ne reste pas une activité solitaire, tournée vers soi et ne concernant que soi. Le commentaire, oral ou écrit, autorise une mise en circulation, une socialisation de la lecture individuelle. C'est d'ailleurs bien pour ça qu'il est difficile à obtenir ; pour le sujet, dire et surtout écrire ce qu'il a lu c'est se mettre en danger, s'exposer, se laisser voir en son intimité, et ce d'autant plus que la lecture est vraie, qu'elle exprime une activité authentique du sujet : activité cognitive, activité psychoaffective, activité psychosociale aussi : prise de parole, prise de pouvoir, prise de risque. Elle va trouver des échos, et elle va trouver aussi de la contestation. Il va donc falloir l'argumenter.

M. Lebrun évoque l'expérience des « journaux dialogués » auprès d'enfants du Québec : « il nous a semblé que l'expérience esthétique des textes ne pouvait se vivre qu'en optant pour des formules pédagogiques transactionnelles où les élèves étaient considérés comme en état de recherche, en position d'interprétation, les réactions les plus intéressantes pouvant surgir du choc de leurs idées avec celles de l'enseignant ou de leur pairs¹⁸. »

À la condition qu'elle soit vraiment la lecture d'un sujet qui y tienne parce qu'elle veut dire quelque chose pour lui, parce qu'elle devient sa parole dans un groupe où il ressent le besoin de tenir sa place, une lecture personnelle est contrainte de devenir savante. Parce que, pour s'imposer, elle doit rassembler des observations, généraliser, illustrer, nommer, forger des outils, des concepts. Parce que l'interaction où il veut s'engager impose au sujet de commencer à penser, penser avec, penser contre. Voir par exemple ce qui se passe autour du Goncourt des lycéens.

C'est ce moment-là qui est celui des premiers étayages, c'est-à-dire du besoin/du désir de lectures critiques et de méthodes critiques. D'où le rôle décisif, alors, d'un maître qui enseigne et de lectures qui nourrissent. D'où l'importance d'un

¹⁶ GIROUD, M.-C. & GIROUD, J.-C. (1996), « Métalangage et métalangue dans la lecture des textes par l'analyse sémiotique », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 119-122

¹⁷ LEBRUN, M. (1996), « Les Métalangages de la classe de français à travers les représentations de la compréhension-interprétation-explication de texte au collège », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 109. Voir également son article dans ce numéro du *Français aujourd'hui*.

¹⁸ LEBRUN, M. (1996), « Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire », in R.-M. BEAUDE, A. PETITJEAN & J.-M. PRIVAT (dir.), *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, Université de Metz, p. 358.

enseignement de l'histoire littéraire, vue comme une pratique généralisée du commentaire, de l'intertexte, autant qu'une succession de créations autonomes. D'où l'importance d'un enseignement de la mise à distance qui commence par la pratique d'un métalangage.

Quels outils dans l'atelier de lecture ?

Se pose inévitablement, la question de l'introduction des outils de lecture qui proviennent des théories de la littérature, de la linguistique et des théories du discours. La question est de savoir si une transition est possible entre la *lecture* telle que nous la décrivons et la lecture, sous sa forme savante ou au moins scolaire, celle qui est définie essentiellement par les usages sociaux qui en sont fait : examens et concours, exclusivement.

La tension entre lecture personnelle et lecture savante, instrumentalisée par des éléments théoriques et un métalangage, n'est pas nouvelle en didactique du français. Cette tension est au cœur de la didactique de l'écriture, par exemple, ou de celle de la langue. Pratique ouverte et aventureuse de l'écriture, ou retravail méthodique de correction et de révision ? Comment concilier l'enseignement de la grammaire et l'invitation à faire écrire, souvent et longuement, les élèves ? Ici, comment concilier la pratique nécessairement malhabile de la lecture et les impératifs de formalisation et de théorisation minimales qui caractérisent une lecture scolaire ?

La notion d'atelier de lecture peut aider à penser cette tension entre lecture personnelle et lecture instrumentalisée. Dans ce cadre, l'outillage théorique et méthodologique est intéressant dans la mesure où il retrouve la fonction qu'il a dans les pratiques savantes authentiques : une fonction heuristique.

Si on prend l'exemple d'un outil aujourd'hui banalisé, comme peut l'être le schéma actanciel, on constate qu'il illustre bien les dérives d'une didactique de la lecture littéraire qui ne donne plus de place au sujet et à son travail de réinvention. Pris comme une matrice universelle, il apparaît comme un instrument de modélisation réductrice de l'épaisseur et de la complexité du texte littéraire. Ce faisant, la transposition didactique trahit son statut de modèle au sens épistémologique, c'est-à-dire de construction conceptuelle pour penser une réalité dans une pratique sociale. C. Bonne-Dulibine & J.-A. Huynh ont montré¹⁹ qu'en lui redonnant ce statut heuristique, la schématisation constituait un instrument d'aide à la lecture, en obligeant à diversifier les points de vue et à confronter des modélisations différentes obtenues par des sujets différents lisant le même texte. Qu'est-ce qu'un schéma narratif ? Sinon l'aboutissement d'un travail d'intégration des informations qui ne peut partir des seules données textuelles, mais de celles-ci sélectionnées et mises en perspective par un sujet lecteur.

La même mise en garde peut s'adresser à la notion de type de texte. Dans beaucoup d'applications didactiques, les typologies s'efforcent de se fonder sur les propriétés immanentes des textes. C'est oublier que les typologies visent à rendre compte de

¹⁹ BONNE-DULIBINE, C. & HUYNH, J.-A. (1995), « La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, p. 59-71.

la perception par des lecteurs d'identités et de récurrences qui les autorisent à postuler l'existence d'invariants structurels et formels dans un contexte donné et pour des usages sociaux donnés. Le type, s'il existe, n'est pas dans le texte, mais dans la lecture qui en est faite. D'où la difficulté de fonder dans la seule approche linguistique une typologie non réductrice, et la nécessité d'intégrer le contexte social et psychologique de la lecture dans les catégorisations.

On constate que l'un de ses initiateurs, J.-M. Adam, fait régulièrement évoluer son modèle ; par exemple il est passé de la notion de type de texte à celle de type de séquence, introduisant la possibilité de diversifier la structure textuelle en la considérant comme hétérogène²⁰. Or, quelles pratiques observons-nous dans les classes ? La notion d'invariant textuel se trouve décontextualisée : elle n'existe que pour un corpus donné, c'est-à-dire choisi. Et pour peu que ce choix soit orienté d'abord par la priorité didactique, c'est une réalité simplifiée qui est offerte à l'analyse, et loin d'encourager des activités créatrices et problématisantes dans les tris de texte, on assiste à l'application mécaniste de catégories²¹.

On pourrait en dire autant des différentes versions de la notion de focalisation empruntée à G. Genette, comme le montrent M.-A. Paveau & I. Pécheyrans²², de la perspective énonciative, réduite à des recensements d'adjectifs évaluatifs et de pronoms, du couple discours/récit réduit à des lois d'emploi des temps verbaux qui ne rendent compte ni des usages savants attestés, ni des usages spontanés des élèves qui sont toujours plus complexes qu'on ne s'y attend, etc. Un bon exemple est donné par l'application à la lecture littéraire de procédures lexicologiques et de notions comme celle de champ lexical/champ sémantique. Il est étonnant de voir comment ces démarches s'appuient sur un modèle réifiant du lexique, qui considère le contenu d'un mot comme un attribut intrinsèque de chaque unité. C'est pourtant aller à l'encontre de ce que nous disent les lexicologues : d'une part, que le sens de l'unité lexicale est avant tout relationnel, et qu'il est dynamique, fonctionnant comme un jeu d'instructions qui laisse nécessairement une part d'indéfinition²³. Place est faite au lecteur : le traitement des réseaux lexicaux d'un texte est le résultat d'opérations complexes de sélections, de mises en relation et de projections du lexique personnel. Ce qui signifie qu'on ne peut dégager la valeur des unités d'un discours des propriétés d'organisation de ce discours et des propriétés de la langue : il faut, pour faire le lien, un sujet interprétant : « le métalangage est à penser et à élaborer comme étant au service d'une capacité interprétative : parler des textes littéraires, c'est "inviter à construire" et non à se

²⁰ Voir l'évolution de J.-M. ADAM & J.-P. GOLDENSTEIN (1976), *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, à J.-M. ADAM (1992), *Les Textes : types et prototypes*, Nathan.

²¹ Voir les dérives observées avec les propositions de l'équipe EVA-INRP : GARCIA-DEBANC, C. (1999). Que reste-t-il de nos critères ? In *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit* (p. 13-20). IUFM de Grenoble.

²² PAVEAU, M.-A. & PÉCHEYRAN, I. (1995), « Focalisations : lectures de Genette et pratiques scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, p. 72-83

²³ Pour un panorama : DELCROIX, M. & HALLYN, E. (dit) (1987), *Introduction aux études littéraires*, Bruxelles, Duculot.

livrer à une traduction mécaniste ou faire entrer dans des catégories de classement²⁴ ».

Des outils en lieu de projet de lecture

Les outils techniques apportés par les sciences du langage sont nombreux. Outre les nouveautés conceptuelles des théories de l'énonciation, de la sémantique, de la sémiotique textuelle, de la pragmatique, de la textualité, de la réception..., on voit se maintenir, encore enrichies et modernisées, la stylistique, la rhétorique, la poésie²⁵. Quelle masse de savoirs savants à "faire passer" ! On peut concevoir que placés entre un public scolaire de plus en plus démuné culturellement et intellectuellement et des objectifs notionnels de plus en plus nombreux et de plus en plus sophistiqués, les collègues du lycée et du collège se sentent dépassés par leur mission. D'autant que ces savoirs ne sont pas encore stables sur le plan épistémologique ; par exemple la notion de type de texte a été massivement diffusée alors qu'on est loin de disposer d'un modèle théorique unifié.

Mais lire, ce n'est pas d'abord utiliser des outils. On le voit assez bien avec des élèves dotés de questionnaires, de schémas et de grilles d'interrogation (voir l'analyse des manuels scolaires par P. Demougin dans ce numéro). Quand elles ne restent pas vides faute d'intérêt pour ce travail, ces grilles et ces listes n'ont de valeur que si elles induisent, que si elles accompagnent, que si elles problématisent une démarche interprétative qui ne peut être que subjective initialement. La *lecture* commence avec le lecteur, sur le terrain qui est le sien, et avec les intentions et les moyens dont il dispose pour lui-même. Le lecteur investit les outils de la lecture savante, mais ceux-ci ne peuvent se substituer à lui dans l'ébranlement initial.

Après tout, qu'est-ce qu'une lecture savante ? C'est une lecture subjective qui s'est donné des arguments qu'elle s'efforce de rendre rigoureux en les adossant à des éléments théoriques établis. Reste qu'à l'origine, c'est par une intention subjective de lecture que les choses commencent. C'est cette intention qui vient à la rencontre d'autres intentions, d'autres pratiques, qui convergent ou divergent, qui s'accordent ou s'opposent. Les outils interviennent dans le passage d'une lecture individuelle à un « lire communicationnel », pour paraphraser J. Habermas²⁶ ? R. Jakobson et C. Lévi-Strauss lisant « Les Chats » inventent une approche structuraliste du poème en jouant à la lecture structuraliste²⁷... Tentation récurrente de penser la lecture littéraire comme une science, de céder à l'esprit de

²⁴ GIROUD, M.-C. & GIROUD, J.-C. (1996), « Métalangage et métalangue dans la lecture des textes par l'analyse sémiotique », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 119-122.

²⁵ ADAM, J.-M. (1996), « Langue et style : une contre-lecture de Charles Bailly », *ÉLA*, n° 102, avril-juin 1996, p. 237-256 ; ADAM, J.-M. & CORDONIER, N. (1995), « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, mars, p. 35-47.

²⁶ HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1, Fayard.

²⁷ DELCROIX, M. & GEERTS, W (dir.) (1980), « Les Chats » de Baudelaire. Une confrontation de méthodes, Paris-Namur, PUF-PUN.

sérieux : or il faudrait «mettre à mal ce positivisme qui demeure comme un chien qui ne cesse de repousser dans les sciences sociales²⁸ ».

La didactique de la littérature pourrait tirer leçon de l'évolution récente de la didactique des sciences. Celle-ci semble aujourd'hui s'interroger sur l'illusion d'élever constamment, depuis des décennies, le niveau scientifique de son enseignement. Cette dérive l'a conduite à s'installer durablement dans la seule approche théorique des savoirs. C'était oublier que ces savoirs sont inséparables de pratiques et qu'il faut, pour entrer dans la théorie, mettre "la main à la pâte" à partir des questions les plus simples et avec les instruments les plus humbles. "Descendre" à la portée des élèves ? Plutôt à leur main : se construire en tant que sujet lecteur « se fait autant par des tâtonnements et du bricolage à partir du "déjà là" que par la mise en œuvre des savoirs scolaires²⁹ ».

Jean-Charles CHABANNE

Avec le groupe « Littérature » de l'équipe DIDAXIS IUFM de Montpellier/Université Paul Valéry-Montpellier III

²⁸ BURGELIN, C. (1996), « Un littéraire de guingois », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 204.

²⁹ BAUTIER, É. (1996), « Activités d'écriture ou productions d'écrits ? Le point de vue d'un sujet socialement situé », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER, op. cit., p. 129.