



**HAL**  
open science

# L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Annie Rouxel, Gérard Langlade. Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Presses universitaires de Rennes, pp.233-243, 2004, 978-2753500594. hal-01354218

**HAL Id: hal-01354218**

**<https://hal.science/hal-01354218>**

Submitted on 18 Aug 2016

**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.

# L'INFINI PROCESSUS DE DISQUALIFICATION DU LECTEUR OU CONTRE UNE DIDACTIQUE BATHMOLOGIQUE

Bertrand Daunay

La sociologie a depuis longtemps décrit le phénomène de « confiscation » de la lecture par les nouveaux « clercs » que sont les « professeurs de lycée ou d'université », pour emprunter ses mots à Jacques Leenhardt (1987, p. 303). Je voudrais ici interroger l'un des aspects de cette confiscation, qui consiste, dans les discours sur la lecture scolaire, en la construction d'une image du lecteur qui permet la disqualification des pratiques lectorales du lecteur réel, empirique ou ordinaire – appelons-le comme on veut – en tout cas du lecteur qui ne correspond pas à cette image construite du lecteur légitime, qui n'est tout compte fait que le lecteur scolaire. Je n'ouvre donc pas ici un nouveau dossier, mais je voudrais l'étoffer d'une analyse des discours de disqualification du lecteur non légitime en interrogeant certains textes représentatifs de l'histoire de la discipline et de la didactique du français.

## LA NÉGATION DU LECTEUR

Une première forme de disqualification du lecteur empirique est la négation pure et simple : ce lecteur n'est tout simplement pas un lecteur. Pour nous référer à l'époque de la fondation de la discipline « français » au lycée, reportons-nous à Lanson et à ces mots qu'il écrivait en 1919 (1919/1925, p. 39) :

Par l'explication, un professeur de lycée ou d'université se propose d'apprendre à *lire* à ses élèves. L'instituteur apprend à lire l'alphabet, et le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature.

Le fait qui fonde et justifie l'exercice de l'explication, c'est que la plupart des grandes personnes ne savent pas lire. Oui, elles savent lire, au sens de l'école primaire, interpréter les signes imprimés ou manuscrits, en donner plus ou moins grossièrement le sens. Mais combien y a-t-il de gens qui savent lire avec attention même un article de journal, un avis de la Mairie, un fait divers, qui peuvent en répéter exactement le contenu, en répéter le sens sans l'altérer, sans y ajouter, sans en perdre ? Faites l'expérience, vous verrez.

À plus forte raison, quand il s'agit de textes littéraires [...] il ne suffit pas, pour les bien lire, d'avoir appris à lire à l'école.

On voit bien ici la délimitation d'un « lire » (l'italique est de Lanson – on observe souvent la présence de marques typographiques particulières pour encadrer le lire légitime) par référence à deux étapes de l'apprentissage de la lecture qui ne se recourent pas, ce qui relègue finalement dans les non lecteurs le plus grand nombre – au point d'y inclure même « ceux qui font profession d'écrire l'histoire littéraire ou de diriger le public dans les jugements des ouvrages anciens ou nouveaux » (p. 40). Je crois qu'on peut voir là une réalisation parfaite d'une structure de discours – qui en fait se légitime de lui-même sans jamais se soucier d'apporter la preuve qu'il décrit une réalité sociale des pratiques de lecture autre que celle qu'il crée lui-même.

Passons sur d'autres réalisations de ce même discours à la même époque, pour en retrouver les traces au sortir de l'autre guerre du siècle (en 1954), malgré la généralisation de l'explication de texte, chez Jean Guéhenno, inspecteur général – entre autres : le peuple français « sait lire, écrire et compter », reste à « lui donner le sens de la vraie culture » (p. 22) ; du reste « la grande masse des hommes n'a sûrement jamais tant lu. Mais il y a lire et lire » (p. 25). Aussi faut-il

envisager un autre apprentissage de la lecture pour l'homme d'aujourd'hui – et cette fois, le mot « lire » n'a plus qu'un sens : « Il faudrait justement lui apprendre à lire, à être seul avec un livre, le reconduire à sa solitude et la lui faire aimer. Ainsi préparerait-on des liseurs » (p. 25).

Et encore trente ans plus tard, sans guerre nouvelle cette fois, Michel Picard, qui prône un « second apprentissage de la lecture » (1986, p. 164 et 309), croit découvrir l'opposition entre « déchiffreur » et « lecteur » (p. 301 et 306). Picard, on le sait, vise ici la lecture littéraire à laquelle ne sont pas aptes les victimes de l'illusion référentielle qui sont, précise Picard, « l'immense majorité des lecteurs » (p. 253). Or cette immense majorité des lecteurs, telle que la décrit Picard, a précisément les traits de « l'anti-lecteur » (p. 252). On retrouve ainsi une exclusion de la lecture la majorité des individus susceptibles d'être appelés lecteurs.

Ce qui est intéressant est la place de choix accordée par Picard à « l'explication de texte » dans ce second apprentissage de la lecture (p. 309 ; cf. p. 205) : retour à Lanson ? Non bien sûr puisque l'explication de texte devra s'affranchir, des « bavardages d'antan ». Mais Lanson déjà, en 1919 (p. 45), contre la mauvaise explication, jugée comme un « bavardage » qui « éloigne du texte, le cache, le fait oublier ». C'est apparemment un autre trait structurel de ce discours permanent de négation du lecteur empirique que le reniement des formes scolaires antérieures ou des formes scolaires actuelles mais qui sont censées devoir tout au passé. Et l'on voit bien qu'au-delà du rapprochement, ce qui est en jeu est le caractère continu de ce processus de relégation dans la non lecture des pratiques majoritaires, processus qui n'a aucun frein et aucune raison de s'arrêter.

Revenons cependant encore à Lanson, pour le dédouaner d'un mauvais procès, en ce qu'il ne mérite assurément pas qu'on le désigne comme le responsable de la dérive anti-subjective que tout le monde semble reconnaître dans les pratiques scolaires de la lecture littéraire aujourd'hui. En effet, dans son procès de négation par quoi j'ai commencé mon exposé, Lanson (1919, p. 40) écrit :

D'autres appellent « lecture » leur habitude de rêver sur les pages d'un livre, où ils s'imaginent parfois avoir trouvé, comme Diderot, ce qui n'a jamais été que le jeu de leur fantaisie ou l'émotion de leur cœur. Ils lisent en eux-mêmes, alors qu'ils croient lire l'auteur qu'ils ont sous les yeux.

Si Lanson évacue ainsi de la vraie « lecture » (comme l'indiquent les italiques et les guillemets) une telle lecture participante, d'une part la référence à Diderot requalifie en partie le lecteur de ce type, mais surtout, Lanson précise plus loin (p. 43) :

Cela ne veut pas dire que chacun de nous, en présence d'une œuvre littéraire, et d'autant plus qu'elle s'éloigne de la science pour s'approcher de la musique, ne puisse avoir sa réaction individuelle, toute singulière et parfaitement légitime. Là même où domine l'idée, où la vérité plus que la beauté a été l'objet de l'écrivain, l'impression et l'interprétation personnelles sont à leur place.

Et plus loin encore :

On ne songe même pas à condamner la rêverie dont je parlais tout à l'heure, l'activité créatrice de l'esprit du lecteur qui prend le texte seulement comme tremplin pour s'élancer dans les espaces du concevable et de l'imaginable.

Si précisément l'explication de textes a un intérêt, c'est pour apprendre, sur la base même de ces formes de lecture, à aller plus loin dans l'approche du texte. Ainsi, accéder au sens littéraire est possible « en faisant concourir sans cesse l'impression personnelle dont on ne peut se passer, et la connaissance érudite qui sert à préciser, interpréter, contrôler, élargir, rectifier l'impression personnelle » (p. 46). Mieux : si le sens de l'auteur mérite la première place, il est nécessaire de partir à la recherche « de l'usage et des applications actuelles de l'œuvre étudiée » (p. 49).

C'est le même Lanson qui écrivait en 1891, en ouverture de son *Bossuet* (p. XI-XII) : « Devant parler de Bossuet, je me suis replacé en face de son œuvre, et je n'ai voulu regarder qu'elle

seule : c'est l'*impression* sincère de cette lecture qu'on trouvera ici ». Il n'y a donc pas de contradiction entre un premier et un second Lanson, contrairement à ce qu'affirme trop schématiquement Compagnon (1983, p. 101 *sq.*), qui cite ces mots de Lanson. C'est d'ailleurs vers une plus grande reconnaissance de ces formes de lecture que se développe la pensée de Lanson. On sait que dans son édition (datant de 1925) de son texte écrit en 1919, Lanson rédige deux notes de repentir, où Compagnon (1998, p. 153) a pu voir l'ébranlement de l'« entêtement positiviste » de Lanson, mais qui ne sont que l'extension naturelle (eût-elle été influencée par Proust) d'intuitions contenues dans le corps même du texte. Certes, « le postulat » que pose Lanson est que « les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités, à nous qui lisons » (p. 40 *sq.*), ce qui revient à dire qu'il existe, dans un texte, « un sens permanent et commun » (p. 42) ; et c'est ce postulat que remet en cause la première note, mais c'est pour réaffirmer qu'il existerait un « élément permanent et commun d'interprétation », qui se dégagerait du « recueil » et du « classement des impressions subjectives » de tous les lecteurs (p. 42).

C'est ce qui rend la démarche de Lanson encore actuelle, en ce qu'elle ne réduit pas, contrairement à ce que dit encore Compagnon (1998, p. 149) en un positivisme qui s'opposerait à l'impressionnisme des critiques ou des lecteurs. La place du sujet-lecteur, loin d'être niée, est au contraire revalorisée. Lanson n'écrivait-il pas, en 1910 (p. 37) : « L'élimination entière de l'élément subjectif n'est donc ni désirable ni possible, et l'impressionnisme est à la base même de notre travail » ?

Mais il est curieux que cette prise en compte du sujet lecteur soit passée d'abord par l'exclusion de sa pratique de l'ordre légitime du lire... C'est bien le signe de la permanence d'un trait discursif, qui n'a que peu de rapport avec une réalité analysée, mais qui élabore une image du lecteur illégitime, pour mieux construire un territoire de légitimité.

## L'EXCLUSION DU LECTEUR

Du reste Lanson ne croyait pas devoir, en limitant le territoire de la lecture légitime, en limiter l'accès aux lecteurs. Et c'est là une deuxième divergence majeure entre Picard et Lanson. Ce dernier croyait, même s'il n'employait pas le mot, en une éducabilité du plus grand nombre : d'une part, « tous les lecteurs doivent être capables d'atteindre » ce « sens permanent et commun » dont on a parlé plus haut ; « il y a quelque chose » que les grandes œuvres littéraires « disent également pour tout le monde » ; « celui qui ne l'entend pas est un sourd » ? Mais Lanson précise aussitôt : « Au moins est-il atteint de surdité partielle et momentanée » (p. 42 *sq.*) – et c'est à l'explication de textes de rendre les élèves moins sourds. Ce postulat de la capacité des lecteurs et des élèves est bien dans l'esprit de Lanson, qui est de démocratiser l'enseignement et d'ouvrir le « second apprentissage de la lecture » au plus grand nombre possible de futures « grandes personnes ».

Picard, lui, dans son plaidoyer pour une « nouvelle pédagogie de la lecture » (p. 308), a perdu ces illusions-là, comme en témoignent ces lignes (p. 242) :

Il faut le dire brutalement, au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rôle ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l'*effet littérature* n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'"amateur" averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement.

Une telle idée se fonde sur la construction de dichotomies qui traversent les ouvrages de Picard déchiffreurs et lecteurs, peuple et amateur averti, mauvaises et bonnes lectures, passifs et actifs. Ces distinctions font symptôme : car tout l'intérêt du livre de Picard est précisément dans

la définition de la lecture comme la mise en œuvre de trois instances dont les positions respectives, dialectiques, multiplient les façons de lire. Or son livre, déjouant, si j'ose dire, tout l'intérêt heuristique et toute la complexité de sa proposition, reconstruit des dichotomies brutales, par projection de ces instances abstraites sur des catégories concrètes de personnes, cataloguées à la hache, au point que l'on se retrouve assez vite, si l'on suit le raisonnement de Picard, avec deux catégories de lecteurs, elles-mêmes confondues avec deux hypothétiques catégories sociales : le « peuple » et les « heureux privilégiés » – parmi lesquels les... professeurs d'université (p. 312) !

Et ce que je cherche à débusquer ici, rappelons-le, c'est la trame permanente d'un discours d'exclusion. Qu'on lise ces mots de Thibaudet : on y retrouvera les accents de Picard ; Thibaudet, voulant distinguer (p. XVI) le liseur de roman (« qui indique une habitude et un goût ») du lecteur (« qui peut impliquer un simple contact accidentel »), écrit (p. XVII *sq.*) :

Le degré inférieur des liseurs de romans serait représenté par le simple lecteur, d'où il faut bien partir [...]. Le lecteur de romans, c'est celui qui, en fait de romans, lit n'importe quoi, au hasard, sans être guidé par aucun des éléments, intérieurs ou extérieurs, qui tiennent et circulent dans ce mot : le goût. Quand je parlais du plus bas degré, ma phrase suivait la forme, la filière d'une vieille définition philosophique, par Descartes, qui appelle la liberté d'indifférence le plus bas degré de la liberté. Et il y a aussi, chez le lecteur peu lettré qui lit des romans, une sorte d'indifférence qui lui fait accepter n'importe quoi où il y ait de l'aventure, du mouvement, et surtout de la convention. À la base de notre pyramide, voyez cette masse énorme, passive et amorphe, de lecteurs de romans [...] Joignons aux lecteurs de feuillets les lecteurs de ces romans à bon marché, comme on en voit dans le métro aux mains des ouvrières, et dont il se fait une consommation énorme.

Je ne m'attarderai pas sur le propos de Thibaudet, qui ne concerne pas l'école. Je voulais simplement donner à lire un propos où l'on voit surgir le « peuple » de Picard, son « public populaire » ou ses « proliférantes [sic] et nouvelles "classes moyennes" » (p. 267) – image de cette « masse énorme [...] de lecteurs de romans » de Thibaudet. Ce dernier écrit-il que « le lecteur de romans c'est celui qui, en fait de romans, lit n'importe quoi » ? On voit venir Picard : « Elle lit tout et n'importe quoi, Balzac, des policiers, Proust, toute la "Collection Harlequin", Flaubert » ; « elle », chez Picard, c'est une « employée des PTT », chez Thibaudet, c'était une « ouvrière », mais elles se caractérisent toutes deux par ce besoin de « consommation », qui définit précisément, chez Picard, pour retrouver une citation précédemment faite, le comportement de « l'anti-lecteur » (p. 252). « N'importe quoi où il y ait de l'aventure, du mouvement, et surtout de la convention » écrit Thibaudet ? C'est à peu près le résumé de l'essai de Picard. « Le goût » dont parle Thibaudet ? Picard le défend, même si, dit-il avec regret, « la sociologie et l'histoire ont relativisé le bon goût » (p. 238). Croirait-on que la qualification de la « masse » des lecteurs de romans comme « passive et amorphe » par Thibaudet soit inconnue de Picard ? Ce dernier connaît bien la « passivité amorphe » (p. 309) – la passivité étant un thème récurrent chez Picard, pour qualifier la mauvaise lecture ou, si j'ose dire, la mauvaise posture du lecteur...

Un dernier rapprochement entre Picard et Thibaudet fera en arriver à l'essentiel : ce qui se passe au terme de ce processus d'exclusion. Faisant référence à Descartes (*Méditations métaphysiques*, IV), « qui appelle la liberté d'indifférence le plus bas degré de la liberté », Thibaudet applique aussitôt l'idée au « lecteur peu lettré qui lit des romans », chez qui il perçoit « une sorte d'indifférence qui lui fait accepter n'importe quoi où il y ait de l'aventure, du mouvement, et surtout de la convention ». Et voilà comment on constitue une catégorie sociale, celle des hommes moins libres que soi.

C'est précisément le fonctionnement du discours de Picard – et c'est ce qui rend son discours problématique dans le cadre d'une politique scolaire, comme je l'ai montré ailleurs, dans une critique détaillée de ses positions (Daunay, *Éloge de la paraphrase*). Car on se rappelle que l'objectif de Picard est de décrire ou de modéliser le lecteur réel, le sujet-lecteur : or quand on rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique que celle revendiquée par l'élite qu'on croit

représenter, qu'en même temps on crée une catégorie d'« anti-lecteur », et que l'on établit des catégories sociales tangibles, on arrive au pire : dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen » (p. 264), c'est concevoir un autre espace civique ou certains seraient plus citoyens que d'autres ; mieux : si la « lecture littéraire » est « si importante pour l'être humain » (p. 307), c'est nier à celui qui ne maîtrise pas cette lecture son statut d'être humain à part entière.

Or ce discours stigmatisant peut être le fait de ceux qui ont une foi en l'éducabilité du « peuple ». Jean Guéhenno, par exemple, à peine dix ans après la fin de la guerre, établit les mêmes liens entre culture classique et liberté, au prix d'une étrange relecture de l'histoire : « Toutes les faiblesses n'avaient été que l'effet de l'ignorance. Il ne fallait qu'augmenter la conscience du peuple, il ne fallait que plus de lumières » (p. 20). Se dessine alors le lien entre culture classique et liberté d'un côté, entre bêtise et asservissement de l'autre : « Il y a dix ans, écrit-il, au sortir de la bêtise et de la honte [...] nous ne voyions plus de limites à ce que pourrait devenir la culture et la liberté des Français » (p. 20). La France, on l'a vu, est alphabétisée ? Il lui manque d'accéder cette fois à la « vraie liberté », à laquelle on accède par la « vraie culture » (p. 22).

Bernard Lahire a étudié la structure de ce discours dans *l'Invention de l'illettrisme* (1999), quand il montre, notamment par l'analyse des discours et des écrits d'Alain Bentolila, comment se construit la figure de l'illettré non citoyen, voire non humain (l'illettré étant comparé au bonobo). Lahire précise sa thèse (p. 16), qui permet de bien rendre de l'entreprise d'exclusion du lecteur non légitime :

Le seul rapport entre, d'une part, les pratiques réelles, quotidiennes de l'écrit (lu ou produit) et les rapports effectifs à ces multiples pratiques et, d'autre part, les discours publics sur l'« illettrisme », est un rapport ambigu, opaque et, pourrait-on dire, relativement arbitraire. Tout se passe comme si la même réalité pouvait donner lieu à des découpages, des mises en forme symboliques-politiques de factures différentes [...] Il n'y a ainsi aucun rapport de transparence entre les discours et la réalité dont ils prétendent parler.

Ce que je voulais précisément illustrer par mon analyse, c'est le danger de tout discours sur la lecture qui ne prend en compte les réalités sociales (en l'occurrence les pratiques de lecture) qu'à travers le prisme de sa propre expérience et en utilisant des catégorisations spontanées qui ne font jamais que reproduire sa propre vision du monde. Dans tous ces discours, ce n'est pas de lecteurs que l'on parle, mais d'images de lecteurs, construites pour mieux dessiner son propre territoire légitime, quitte à sacrifier au passage l'accessoire : l'altérité.

## LE LECTEUR MIS À DISTANCE

Ce discours stigmatisant dont je viens de dessiner les contours se retrouve dans les discours les plus favorables aux élèves. Par un effet de contagion, l'introduction en didactique de certaines théories du texte ou de la lecture a créé un effet de mise à distance du lecteur empirique qui engendre, sans assurément que ses auteurs le veuillent, un discours de stigmatisation.

Comme d'ailleurs dans le discours sur l'illettrisme, où Lahire (p. 226) a montré que le manque de distance est une caractéristique souvent assignée à l'illettré, les discours sur la lecture scolaire valorisent souvent la distance, au point que l'on peut décrire « la lecture comme art de la distance » (Rouxel, 1996, p. 79).

É. Bautier et J.-Y. Rochex, particulièrement, ont donné une place centrale à la notion de distance dans leur ouvrage *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, et particulièrement dans le chapitre (écrit en collaboration avec D. Bucheton) consacré au commentaire littéraire (1998, p. 187-211), où les auteurs valorisent le commentaire où « la distance construite par l'élève entre lui et le texte » est « maximale » (p. 203). Mais en posant que se développe là une « sensibilité particulière » de lecteur et que se déploie « un espace où les savoirs enseignés ou acquis deviennent des modes de penser le texte », voire de « penser le monde » (p. 190), on

retrouve la stigmatisation (involontaire) du mauvais élève, censé incapable de penser le texte et le monde, sur des présupposés tout à fait discutables d'ailleurs qui établissent entre le linguistique et le cognitif des liens pour le moins fragiles.

J'ai montré dans un article récent (Daunay, « Le lecteur distant »), et je ne reprends pas ici la démonstration, que la pratique de cet art de la distance instaurait finalement, subrepticement, une censure du lecteur empirique, dont porte trace toute une rhétorique du commentaire, soucieuse d'inscrire dans son discours son adhésion à des options théoriques et méthodologiques (légitimes au demeurant) des études littéraires de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Que l'école les mette en application, soit (quoique il y ait à réfléchir à nouveau à nos démons applicationnistes) : mais qu'on disqualifie du même coup le lecteur qui n'obéirait pas à ces options est plus contestable.

D'autant que cela peut avoir pour effet d'exclure explicitement du champ scolaire certaines pratiques de lecture, comme lorsque Bernard Veck (1996, p. 6) écrit :

Les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. La confusion entre les deux types de lecture est une ambiguïté dont ne peut souffrir la discipline.

Veck place « hors-discipline » (1988, p. 22) ou considère comme « non disciplinaire » (1992, p. 19) une lecture qui n'établisse pas cette distance ni n'objective suffisamment le texte.

Or cette exclusion de la discipline de certaines formes de lecture peut exclure celles que la discipline a précédemment valorisées, comme Veck lui-même l'affirme (*cf.* 1992, p. 20 ou p. 38) : on voit bien là se construire un instrument de dévalorisation sans fin des pratiques de lecture majoritaires, parfois même quand elles sont engendrées par la même discipline scolaire qui les exclut ultérieurement.

Mais à cette course en avant diachronique s'en ajoute une autre, synchronique : si la lecture valorisée aujourd'hui est celle qui manifeste une distance par rapport au texte, pourquoi supposer qu'il existe une bonne distance ? Le processus de distanciation est par définition sans fin. Bernard Veck encore, après avoir défini la lecture par la distance, écrit (1988, p. 21) :

Elle exclut donc le recours à ce que l'on pourrait appeler, par référence à la "doxa" de la philosophie grecque réactivée par des utilisations récentes du terme (notamment dans les analyses de R. Barthes) le "sens commun", compris comme stock de discours (psychologiques, esthétiques, moraux, etc.) reconnus et partagés par une même communauté, dont l'expérience est par principe garante de leur acceptabilité.

C'est ainsi que peut s'enclencher un processus infini de mise à distance. Et c'est sur cette référence à Barthes que je voudrais conclure, non seulement parce qu'il est l'une des figures tutélaires des études littéraires actuelles, mais surtout parce que nul mieux que lui n'a décrit ce processus infini de mise à distance. Je me propose de revenir sur deux textes à vocation pédagogique de Barthes, l'un de 1972 (*OC*, 2002, IV, p. 171-173), l'autre de 1975 (*OC*, 2002, IV, p. 927-936), en interrogeant l'évolution qu'ils signalent dans l'approche de la lecture.

En 1972, Barthes plaide « Pour une théorie de la lecture » (*OC*, IV, p. 171). Trois ans plus tard, au congrès de l'AFEF, Barthes revient sur son appel à une théorie de la lecture. Elle a gagné un nom (l'anagnosologie – « pourquoi pas ? » demande Barthes : p. 928), mais elle en a perdu le peu de stabilité illusoire que l'on croyait lui avoir trouvé, quand Barthes, dans un premier état du programme, distinguait plusieurs niveaux de l'acte de lecture et listait les sciences qui pouvaient en rendre compte. Trois ans plus tard, il n'y a plus « de pertinence de *niveaux*, il n'y a pas la possibilité de décrire des *niveaux* de lecture, parce qu'il n'y a pas la possibilité de clore la liste de ces niveaux » (p. 928).

Imaginant un lecteur « paragrammatique », Barthes en définit la lecture (p. 935) :

Une lecture « vraie », une lecture qui assumerait son affirmation, serait une lecture folle, non en ce qu'elle inventerait des sens improbables (des « contresens »), non en ce qu'elle « délirerait », mais en ce qu'elle percevrait la multiplicité simultanée des sens, des points de vue, des structures, comme un espace étendu hors des lois qui proscrivent la contradiction.

C'est ce qui amène Barthes à décrire « le Paradoxe du lecteur » (*ibid.*) :

Il est communément admis que lire, c'est décoder : des lettres, des mots, des sens, des structures, et cela est incontestable ; mais en accumulant les décodages, puisque la lecture est de droit infinie, en ôtant le cran d'arrêt du sens, en mettant la lecture en roue libre (ce qui est sa vocation structurelle), le lecteur est pris dans un renversement dialectique : finalement il ne décode pas, il sur-code ; il ne déchiffre pas, il produit, il entasse des langages, il se laisse infiniment et inlassablement traverser par eux : il est cette traversée.

Je voudrais ici m'attarder sur quelques formules de Barthes : « lecture folle » et « infinie », « ôter le cran d'arrêt du sens », « mettre la lecture en roue libre » ; ailleurs (*OC*, 2002, IV, p. 682), Barthes parle « du lecteur, qui produit l'échelonnement des lectures » : on reconnaît là les termes que Barthes emploie, dans *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975) mais à propos de l'énonciation cette fois (« cette folie du langage ») pour décrire l'« échelonnement infini des degrés » d'un énoncé, ou les « échelonnements du langage » qui consistent à « ôter le cran d'arrêt (de la raison, de la science, de la morale) », à « mettre l'énonciation en roue libre » (*OC*, 2002, IV, p. 645). Ces mots sont extraits du chapitre intitulé « Le second degré et les autres » et définissent un jeu, qui se voudrait aussi une science : la « bathmologie » (p. 646). Laquelle, d'ailleurs, disait Barthes en conclusion de ce texte (*ibid.*), « ébranlera les instances habituelles de l'expression, de la lecture et de l'écoute ».

Cette science ou ce jeu des degrés ne saurait en rester au second degré (p. 645), mais est vouée à engendrer « le miroitement infini du jeu des degrés », pour citer Renaud Camus (1980, p. 20), qui a très vite illustré littérairement ce jeu-science de la bathmologie. Et l'on voit bien par ces mots comment l'exigence de distance par rapport au sens commun peut, en matière de lecture également, engendrer ce processus bathmologique, où la distance ne sera jamais qu'une posture de refus de la forme de lecture la plus partagée. Le processus de disqualification du lecteur est, à ce compte, sans fin.

La didactique ne peut saurait être, à mes yeux, bathmologique : elle se doit au contraire d'être méta-bathmologique, pour détourner le mot de Camus (p. 20). Si la didactique du français veut prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels, il lui faut s'interdire de courir après les théories littéraires qui, comme Compagnon l'illustre parfaitement, n'a de cesse de mettre en cause le sens commun, quitte à y revenir, mais dans un processus qu'il qualifie lui-même de bathmologique (1998, p. 279 *sq.*) Parvenir sur la lecture à ce que Barthes (*OC*, IV, p. 171) appelait un « discours responsable » nécessite, pour le coup, une forte distance avec les démons de la théorie littéraire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barthes Roland (2002) *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 5 tomes.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Camus Renaud (1980) *Buena Vista Park*, Hachette-POL.
- Compagnon Antoine (1983) *La République des Lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil.
- Compagnon Antoine (1998) *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.
- Daunay Bertrand (2002) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, PUV.
- Daunay Bertrand (2002) « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 135-153.
- Guéhenno Jean (1954) « Lire » *Cahiers des bibliothèques de France* n° 2, 1954, Lecture publique rurale et urbaine, p. 21-26.
- Lahire Bernard (1999) *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La découverte.
- Lanson Gustave (1891) *Bossuet*, Paris, Lecène et Oudin.



- Lanson Gustave (1910/1965) « La Méthode de l'histoire littéraire », dans *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Rassemblés par H. Peyre, Paris, Hachette.
- Lanson Gustave (1919/1925) « Quelques mots sur l'explication de textes », dans *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres.
- Leenhardt Jacques (1987) « De la compétence dans l'activité lectrice », dans PICARD M. éd. *La lecture littéraire*, Actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984), Biliothèque des signes, Clancier-Génaud, p. 302-311.
- Picard Michel (1986) *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
- Rouxel Annie (1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR.
- Thibaudet Albert (1925) *Le Liseur de romans*, Paris, Editions G. Crès et cie.
- Veck Bernard (1988) *Production de sens*, Paris, INRP.
- Veck Bernard (1996) « L'autonomie dans la lecture », dans VECK Bernard *et al.* (1996) *La lecture méthodique*, Paris, ADAPT, p. 5-12.
- Veck Bernard (1992) *dir. Texte, thème, problématique*, Paris, INRP.