

Chapitre 2

Hégémonie de la lecture au vingtième siècle

Le problème de la lecture des textes littéraires est a dominé à la fois la critique, la théorie et l'enseignement au XXe siècle. Lors d'un colloque sur « L'enseignement de la littérature » tenu à Strasbourg en 1975, Pierre KUENTZ mentionne qu'il est au centre du colloque :

« On le voit, au titre de la plupart des exposés, on l'a vu dans la plupart des discussions. »

et il ajoute :

« Il semble aller de soi, en effet, que la voie de la lecture est la voie "normale" de la diffusion de la littérature. C'est même là un des rares points où se rencontrent encore, apparemment, littéraires traditionnels et littéraires modernistes. Ils ne lisent pas les mêmes textes, mais ils voient, les uns et les autres, dans la "lecture" le mode de relation "normal" à la littérature. (...) »

Comment en serait-il autrement, dira-t-on ? Quelle autre relation à la littérature pourrait-on concevoir (...) ? N'est-ce pas toujours en termes d'*extension de la lecture* que se pose le problème de la diffusion de la

littérature¹. »

Il semble bien que nous ayons là, exposée et cependant non décodée, l'idéologie dominante en matière d'initiation à cette forme d'expression esthétique qu'est la littérature. Tout l'appareil culturel et scolaire vise le développement de la lecture : on le verra, les uns, qui travaillent à une extension quantitative, sont amenés à confondre initiation et publicité, les autres qui oeuvrent à son extension qualitative, ont tendance à devenir des instances de légitimation plus que d'initiation. Par les uns, les lecteurs sont incités à consommer des livres sans qualité esthétique et, par les autres, ils sont invités à lire quelques courts extraits de « bons auteurs ». Mais, ni les uns ni les autres ne favorisent le développement de la lecture des textes. On aboutit, comme nous le verrons, à un constat d'échec.

I. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE

Redisons-le : dans l'institution scolaire, on n'apprend pas à écrire des textes littéraires. Tout au plus apprend-on et à écrire une dissertation rendant compte d'une lecture.

L'enseignement de la littérature est l'objectif des classes de seconde et première des lycées, en vue de préparer l'épreuve de français du baccalauréat qui se passe en fin de première.

A. Légitimation et sélection

Les manuels utilisés par les élèves présentent des morceaux choisis, extraits des textes des « grands écrivains » et les accompagnent de renseignements sur la vie de l'auteur et la période

¹ KUENTZ Pierre, 1"Diffuser la culture : mais quelle culture ?"2 in *L'enseignement de la littérature*, Nathan, Paris, 1977.

historique. « X, l'homme et l'oeuvre », tel est l'intitulé d'un grand nombre d'études qui paraissent sur des écrivains au milieu du vingtième siècle. Le « Lagarde et Michard » en est le représentant le plus connu. La fonction de tels manuels est double : à travers eux, s'impose une sélection-légitimation des « grands écrivains du passé » et un mode de lecture des textes littéraires, nous dirons une idéologie

Les manuels à classement chronologique

Tous les manuels composent un palmarès des « grands écrivains du passé ». S'ils relient l'élève au patrimoine culturel de la production restreinte, déjà légitimée, c'est pour lui inculquer une liste de noms d'auteurs dont on étudie la biographie sous prétexte et au lieu d'expliquer l'oeuvre.

Citons les objectifs de certains manuels, bien connus :

-présenter « sous une forme relativement condensée, tous les éléments d'une culture littéraire de base »²,

-classer les auteurs en catégories : « ceux qui dominent le demi-siècle, ceux qui sont assurés d'occuper à l'avenir une place de choix, ceux qui sont dignes d'attention »³,

-faire comprendre l'auteur par sa vie : « chacun de leurs ouvrages essentiels est présenté à sa date, en relation avec les données de la biographie qui peuvent en expliquer la genèse, et c'est seulement au terme de cette analyse que nous regroupons, en une sorte de synthèse, les aspects principaux de leur génie et de leur talent »⁴.

Une constatation s'impose : les textes y sont toujours réduits à

² SALOMON, *Histoire de la littérature française*, Masson, 1964.

³ LAGARDE et MICHARD, *XXe siècle*, Bordas, 1969.

⁴ CASTEX et SURER, *Manuel des études littéraires françaises du 20e siècle*, Hachette, 1967.

être l'expression d'un auteur préexistant sans que l'on s'interroge sur les opérations d'écriture qui ont servi de médiation.

Les manuels thématiques

Rompant, du moins c'est ce qu'ils croient, avec cette idéologie, une série de manuels thématiques répond « à un désir d'aborder les textes autrement que dans la perspective intimidante de l'histoire littéraire »⁵.

Contrairement à leurs dires, ils font comme leurs prédécesseurs qui ne s'intéressent pas au texte : car celui-ci y est encore conçu comme le reflet immédiat d'une réalité (le monde) lui préexistant.

Là non plus, lire un texte ce n'est pas apprendre à connaître de spécifiques fonctionnements d'écriture mais le réel dont il est censé être la "représentation-reproduction". « La littérature peut apparaître ainsi comme l'art de transposer l'expérience quotidienne du temps, de l'espace et des relations humaines ; elle favorise donc une connaissance plus profonde, poétique de la réalité »⁶.

B. Absence des textes contemporains

Et quel est le sort, dans l'école, des textes qui appartiennent à la production restreinte contemporaine ?

Le cas du Nouveau Roman est exemplaire⁷ : il faut attendre 1970, pour qu'en France, les textes aient droit à une place quantitativement importante dans les manuels (c'est-à-dire 16 ans après leur prise en compte par la critique).

⁵ PERRU-LAUNAY, *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain*, Hachette, 1973.

⁶ PERRU-LAUNAY, *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain*, Hachette, 1973.

⁷ Cf ORIOL-BOYER Claudette, « Le Nouveau Roman et les manuels scolaires », voir annexe ci-jointe.

C. L'imposition d'une idéologie de l'expression-représentation.

L'analyse du Nouveau Roman dans les manuels scolaires montre cependant qu'à une exception près⁸ *ces manuels imposent, en toute violence, leurs catégories (expressives et représentatives), à des textes écrits justement pour en dénoncer les limites et inviter à se pencher sur le travail de l'écrivain* .

Ainsi s'efforcent-ils de reconstruire des personnages réalistes, « Léon Delmont, 45 ans : marié avec Henriette, 4 enfants, habitant un bel appartement, 15 place du Panthéon... »⁹, pour permettre une lecture qui reposerait encore sur le fonctionnement aliénant de l'identification.

En toute innocence, le lecteur est peu à peu tenu à distance de la pratique d'écriture.

Considérer celle-ci comme l'expression spontanée de l'auteur ou comme la représentation du monde, c'est l'inviter à quitter la matière textuelle.

II. DANS L'ÉCOLE, DE LA LECTURE A L'ÉCRITURE , DES ALPHABÉTISATIONS HIÉRARCHISÉES

A. La première alphabétisation

L'enfant apprend en même temps *à lire et à écrire* . Lire c'est savoir déchiffrer, reconnaître des formes et déjà construire du sens.

B. La deuxième alphabétisation : l'écriture expression-représentation

⁸ Collection MITTERAND, IDT, LAUFER, MONTCOFFE, *Littérature et Langages : le roman, le récit non romanesque, le cinéma* , Nathan, 1975.

⁹ CHASSANG et SENNINGER, à propos de *La Modification* de Butor, page 550.

L'étape du B-A-BA étant franchie, l'enfant puis l'adolescent s'exerce à *lire et à écrire* des textes informatifs : on lui apprend les codes du langage « correct », le respect de l'orthographe, de la syntaxe et des logiques du réel. La fonction essentielle de cet apprentissage est d'intégration et de promotion sociale. Admis donc comme indispensable à tous, il est dispensé dans des cycles de formation permanente (Techniques d'expression écrite et orale) destinés aux adultes qui ne l'ont pas assez maîtrisé lors de leur scolarité.

Quels sont les réflexes de lecture mis en place ?

Ils relèvent de deux axiomes : savoir lire c'est apprendre à *échanger le texte contre du sens* (donc à le résumer), savoir mieux lire c'est savoir *lire plus vite* . Sans aucun doute, cet apprentissage est nécessaire : grâce à lui le sujet social peut se construire (il apprend à communiquer selon les codes), les textes informatifs peuvent être dépouillés rapidement (on peut repérer très vite la page où se trouve l'information recherchée), on découvre comment conformer le langage aux logiques du référent (du vrai ou du vraisemblable).

Les valeurs (les marques de la compétence ainsi acquise) sont : *vitesse du décodage, degré d'exactitude de la reproduction* du sens (résumé) ou du réel de référence (compte-rendu, rapport, récit, biographie, description, portrait).

Un *premier réflexe* se met en place : *lire lentement est défendu* . Signe d'une incompétence, la lenteur lectorale entraîne la recherche d'un coupable : s'il n'a pas encore fait la preuve de son habileté ce sera le lecteur - mais s'il a déjà donné cette preuve, on accusera le scripteur.

Un *deuxième réflexe* s'installe : celui d'une *lecture partielle* , autrement dit d'une *non-lecture* ... (En effet, apprendre à lire vite,

c'est apprendre à construire le sens à partir de quelques éléments prélevés sur la page en fonction de stratégies qui s'enseignent).

Ce qui est *occulté*, c'est *le signifiant*, la matière écrite, au profit des signifiés :

« L'on sait maintenant avec un risque d'erreur acceptable, que ce que construit un individu quand il lit ou écoute un énoncé, ce n'est pas une représentation de la forme linguistique de cet énoncé, mais une *représentation de ce qui est dit* par cet énoncé (...) La première démonstration de ce phénomène a été fournie par Bransford et Franks (1971) (...) Le résultat le plus intéressant de cette expérience réside dans le fait que les sujets déclarent avoir déjà vu des phrases qui font la synthèse de plusieurs idées alors qu'elles ne leur ont jamais été présentées ; qu'ils les reconnaissent plus souvent que des phrases qui leur ont effectivement été présentées et que ces jugements sont d'autant plus nombreux que la phrase synthétise un plus grand nombre de phrases antérieurement présentées¹⁰ »

On le voit, en cette promotion du rôle *reproducteur* de l'écriture, est masqué le potentiel *producteur* de la matière signifiante que d'autres pratiques de lecture et d'écriture permettent de comprendre et d'exploiter.

On songe évidemment aux textes littéraires dont la lecture requiert la connaissance d'autres valeurs et d'autres modalités, contradictoires ou complémentaires par rapport à celles que nous venons de dégager pour les textes informatifs. Ce sont eux qu'une « troisième alphabétisation » permet d'aborder.

C. La troisième alphabétisation : la lecture des textes littéraires

¹⁰ DENHIÈRE Guy, (Textes présentés par) *Il était une fois, Compréhension et souvenirs de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984, page 20.

Dans l'école, la lecture de textes littéraires est enseignée surtout dans les lycées (à ces élèves privilégiés qui au début du siècle auraient eu droit à la rhétorique). Certains enseignants affirmeront volontiers que les enfants des milieux socio-économiquement défavorisés n'ont et n'auront que faire des textes littéraires puisqu'ils n'ont même pas réussi à apprendre à écrire correctement ! Ceux qui osent soutenir qu'il faut enseigner la littérature à tous font alors figure d'intellectuels cherchant à imposer une culture de classe sans que cela soit justifié par un quelconque besoin : ce qui est une position juste si enseigner la littérature se limite, comme c'est encore trop souvent le cas, à faire lire les textes littéraires. Car l'utilité de cet enseignement est alors bien difficile à construire.

Leur utilité n'est admise que par ceux qui vont "passer le bac" (en ce cas là lecture est effectuée comme un rite de passage mais on ne s'y installe pas au-delà) ou par ceux qui, adultes, ont accès à ces couches intellectuelles où la culture capitalisée représente un potentiel de profits symboliques ou concrets.

« Un des biais liés à la position de lecteur peut consister à omettre la question de savoir pourquoi on lit, s'il va de soi de lire, s'il existe un besoin de lecture, et nous devons poser la question des conditions dans lesquelles se produit ce besoin (...) Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures. Si cette hypothèse peut surprendre, voire choquer, c'est que nous sommes précisément des gens qui ont toujours sous la main un marché, des élèves, des collègues, des amis, des conjoints, etc., à qui on peut parler de lecture. On finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut pas parler de lectures sans avoir l'air prétentieux¹¹. »

¹¹ BOURDIEU Pierre, « La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier », in *PRATIQUES DE LA LECTURE*, direction Roger CHARTIER, Rivages, 1985, page 224-225.

C'est ce qui explique sans doute que les enseignants de lettres qui avaient sous la main ce marché où placer leur discours ne se sont pas sentis obligés de se demander sérieusement à quoi pouvait bien servir la lecture de ces textes.

Et même s'ils se sont posé la question, n'étant pas écrivains, ils ne pensent pas que lire sert avant tout à écrire.

Car rien, dans les cursus littéraires universitaires, ne les oblige à produire eux-mêmes des textes littéraires.

III. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE A L'UNIVERSITÉ

A. Les cursus de Lettres : les siècles et les genres

Ils comportent de la linguistique, de l'ancien français, des langues vivantes, de la littérature. Chacun de ces enseignements est indépendant des autres. Aucune articulation n'est élaborée entre eux.

Le programme de littérature est conçu pour que tous les siècles soient traités et tous les genres abordés. Siècles et genres sont encore les deux mamelles des programmes. Ainsi trouve-t-on des travaux dirigés sur tel ou tel écrivain (l'homme et l'oeuvre, bien entendu) et des cours magistraux d'histoire littéraire qui traitent aussi bien des mouvements littéraires que de l'évolution d'un genre dans le temps. Mais, faute d'une théorie du texte artistique, l'histoire littéraire se réduit souvent à un catalogue de noms ou de thèmes privilégiés.

Au mieux, quelquefois, rencontre-t-on des cours magistraux de méthodologie : ainsi, à l'université de Grenoble III, pendant plusieurs années, en licence, les étudiants entendirent-ils parler de psychocritique, critique psychanalytique, socio-critique, sémiotique, structuralisme. La réflexion que cela permettait d'avoir

sur les cours auxquels ils assistaient par ailleurs, ne fut sans doute pas appréciée puisque, sans demander leur avis (ni aux enseignants qui donnaient ces cours, ni aux étudiants qui les suivaient) ils furent brusquement interrompus et remplacés par des cours de méthodologie d'un autre genre : la méthodologie de la dissertation¹² !

On reconnaît bien là les valeurs qui s'étaient imposées au dix-neuvième siècle : l'histoire littéraire et la dissertation.

Le structuralisme qui remettait en cause à la fois l'idéologie du don et la séparation linguistique/littérature était certes particulièrement mal vu.

Mais plus généralement, ce sont toutes les méthodes critiques et leur vocabulaire spécifique dont on se méfie en avançant une raison qui peut sembler indiscutable : leur lexique est exclu des dissertations de concours, les rapports de jurys sont clairs à ce sujet, il faut rester classique.

Nous verrons plus loin comment ces réactions sont liées à ce qui se passe au niveau de la recherche au vingtième siècle.

B. La formation des maîtres

La didactique de la discipline n'est pas prévue dans les cursus car elle ne fait l'objet d'aucune épreuve dans les concours de recrutement tels que le CAPES et l'agrégation. *Pour la plupart des enseignants universitaires, donc, former des maîtres, c'est les préparer aux exercices des concours : dissertation de littérature française, dissertation de littérature comparée.*

Par conséquent la didactique, comme l'écriture de textes artistiques, n'ont pas de raisons de figurer au menu de la formation d'un futur enseignant.

¹² Au choix avec de l'histoire littéraire.

Quand des U.V. de didactique apparaissent, dans le meilleur des cas elles sont « à option » ; la plupart du temps, elle sont en plus et ne font pas partie du cursus obligatoire.

Quant aux recherches en didactique elles sont en général regardées avec un certain mépris : on pense souvent, en effet, que le didacticien est quelqu'un qui n'a pas les capacités de faire des recherches théoriques !

C. Enseignement de la littérature et recherche littéraire

L'enseignement de la littérature est, à l'université, en relation avec les recherches menées par les enseignants. Nous verrons plus loin comment celles-ci ont joué et doivent encore jouer un rôle dans l'évolution des contenus.

Ce qui est abordé dans l'école est bien entendu repris par les appareils culturels qui s'adressent, eux, aux adultes quand ils ne sont plus dans l'institution scolaire.

IV. LA LITTÉRATURE DANS LES APPAREILS CULTURELS

A. Initiation et publicité.

Dans les médias, l'on s'oriente vers des actions d'information dont l'objectif publicitaire indéniable transforme l'acte d'initiation en une démarche de marketing au service de la valeur marchande du produit littéraire.

Comme pour la publicité de n'importe quel produit, l'important n'est pas de former le consommateur à utiliser le produit mais bien plutôt de créer chez lui le désir d'acheter en jouant sur ses tendances narcissiques. Ainsi, l'on promet la confusion des catégories de l'avoir et de l'être selon la rhétorique bien connue :

« si vous *avez* tel produit vous *serez* comme l'être enviable qui lui sert de relais ». Un seul désir, alors, chez le spectateur : non pas *faire* mais *être* comme cet auteur valorisé par sa présence sur le petit écran.

Des pratiques fétichistes en découlent : fétichisme de l'auteur dans les cérémonies de signature organisées lors de la sortie d'un livre. Dedicacé, l'ouvrage contient, même si ce n'est qu'illusion, la trace d'une familiarité auteur-lecteur, ou tout au moins, la possibilité de rêver une proximité que le lecteur n'a aucunement le moyen de construire autrement. Fétichisme de l'objet réifié dans des collections qui imposent l'achat régulier d'ouvrages tous identiquement beaux, à ranger sur les rayons d'une bibliothèque achetée au mètre...

Les émissions qui présentent des livres tentent de créer l'impression d'une familiarité avec l'écrivain alors valorisé en tant que personne et non en tant que bon technicien du texte.

Au lieu de l'inciter à expliquer les problèmes d'écriture posés et/ou résolus par son livre, on l'invite à en dévoiler le sens ou à en fournir un résumé. Résumé et sens, valeurs d'échange du texte, sont délivrés aux spectateurs-auditeurs en lieu et place de la lecture précise.

Dans le cours du jeu infini des relais, l'intérieur du livre (le texte, sa disposition sur la page, son mot à mot) sera remplacé par l'image de sa couverture, dans laquelle le visage de l'auteur apparaît, enchâssé, confortant l'illusion que le texte c'est l'homme¹³.

Quelques instants encore et l'auteur sera identifié à ses personnages tandis que par la même le spectateur est engagé à

¹³ LEJEUNE Philippe, « L'image de l'auteur dans les médias », in *PRATIQUES*, « L'écrivain aujourd'hui », juillet 1980, numéro 27, Metz, page 31 à 40.

pratiquer la lecture aliénante de l'identification.

Une forme de littérature, celle des best-sellers, s'y promeut. Conforme aux attentes, elle compose ce que Bourdieu nomme la sphère de la grande production¹⁴.

B. Grande production et production restreinte.

La sphère de la grande production

Comme l'écrit J. Dubois, celle-ci tend « vers l'élaboration d'une littérature moyenne apte à satisfaire l'intérêt du public le plus large toujours pour des motifs de rentabilité »¹⁵. Respectant les principes de « l'esthétique populaire », elle se fonde « sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie, qui implique la subordination de la forme à la fonction, ce qui est précisément le contraire de "l'esthétique savante". En effet, à l'intérieur de la classe des objets ouverts, eux-mêmes définis par opposition aux objets naturels, la classe des objets d'art se définit par le fait qu'elle demande à être perçue selon une intention proprement esthétique, c'est-à-dire dans sa forme plutôt que dans sa fonction »¹⁶.

Ainsi se définit un « art moyen » dont le souci est de correspondre au « plus grand dénominateur social »¹⁷ par une neutralisation de tous les thèmes idéologiques propres à la controverse. Les motifs les plus idéologiques et les plus fantasmatiques en sont les supports privilégiés. Quant à l'écriture, elle se constitue dans des formes stéréotypées qui ne feront pas obstacle à la perception du contenu représentatif des œuvres.

¹⁴ BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.

¹⁵ Cf. DUBOIS Jacques, *L'institution de la littérature*, Nathan Labor, 1978, page 41.

¹⁶ BOURDIEU, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, p. 33.

¹⁷ BOURDIEU, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, p. 29.

La sphère de la production restreinte

Rompant avec ce champ de grande production où prévaut le schéma économique, un champ de « production restreinte » accueille la production esthétique de la littérature cultivée. C'est en lui que s'élabore le code littéraire dominant, c'est à lui que l'on réserve le terme de « production esthétique ».

Sans formation à la connaissance des codes esthétiques qui y sont reconnus, le public ressent la distance requise pour comprendre ces œuvres comme une volonté de tenir à distance le non-initié.

« Alors que la littérature de grande production s'adresse à ce vaste public qui est fait, à la fois, des classes dominées et des fractions non intellectuelles de la classe dominante, la littérature lettrée, en se refermant sur elle-même est tendanciellement devenue une littérature de producteurs produisant pour leurs pairs¹⁸. »

A la consécration quantitative et marchande du best-seller s'oppose donc la consécration qualitative et symbolique accordée à un petit nombre par diverses instances de légitimation.

L'accès du plus grand nombre à ces textes presque confidentiels a constitué l'objectif d'une réflexion sur l'initiation à l'expression esthétique littéraire. Bourdieu, lors d'une interview, explique les difficultés idéologiques de l'entreprise :

« *Question* : Si toute pratique culturelle est une mise à distance (vous dites même que la distanciation brechtienne est une mise à distance du peuple), l'idée d'un art pour tous, d'un accès pour tous à l'art n'a pas de sens. Cette illusion d'un "communisme culturel", il faut

¹⁸ DUBOIS Jacques, *L'institution de la littérature*, Nathan Labor, 1978, page 43.

la dénoncer.

Réponse : J'ai moi-même participé de l'illusion du "communisme culturel" (ou linguistique). Les intellectuels pensent spontanément le rapport à l'œuvre d'art comme une participation mystique à un bien commun, sans rareté. Tout mon livre est là pour rappeler que l'accès à l'œuvre d'art requiert des instruments qui ne sont pas universellement distribués. Et par conséquent que les détenteurs de ces instruments s'assurent des profits de distinction, profits d'autant plus grands que ces instruments sont plus rares (comme ceux qui ont nécessaires pour s'approprier les œuvres d'avant-garde) »¹⁹

C. Division du travail, règne de l'intermédiaire

Il est clair que, dans l'institution scolaire, comme ailleurs, domine la division du travail : entre ceux qui fabriquent les textes et ceux qui les lisent, s'entremettent divers agents culturels qui, de leur position d'intermédiaires obligés, retirent ce que Bourdieu nomme des profits de distinction.

Utile, l'agent culturel « joue le rôle d'un médiateur entre d'une part celui qui fabrique, disons le littéraire et d'autre part, ceux qui consomment, disons le public »²⁰. Il s'assure ainsi une position dominante car il est « fondamentalement celui qui se trouve en mesure de multiplier, presque à l'infini, mille sortes de commentaires »²¹ susceptibles de remplacer la lecture du texte qui devient alors son faire-valoir, le prétexte à mettre en valeur la subtilité de son intelligence, le moyen d'être rattaché au corps d'élite des créateurs. Car, « en même temps que les membres du

¹⁹ *LIBERATION*, 3/4 novembre 1979, Interview de Didier ERIBON.

²⁰ RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'enseignement de la littérature*, Nathan, Paris, 1977.

²¹ RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'enseignement de la littérature*, Nathan, Paris, 1977.

groupe sélectionnent les éléments du corpus littéraire (le roman *Les Fruits d'or*, par exemple) ces œuvres élues distinguent les membres du groupe (...). Ce code (...) exerce sa fonction distinctive à une très large échelle dès qu'il est pris en charge par l'enseignement littéraire que dispense le système scolaire dans ses secteurs privilégiés (...). La formation de l'homme cultivé ainsi assurée fonctionne comme principe de cooptation de classe, en même temps que comme procès initiatique, et garantit - même si ce n'est pas à elle seule « la reproduction discriminatoire des classes sociales²² . »

V. UN CONSTAT D'ÉCHEC EN MATIERE DE LECTURE

Qu'on s'en étonne ou s'en désole, il faut reconnaître l'échec des institutions de la lecture. N'ont-elles donc su donner ni raisons ni moyens de lire ?

Les enquêtes le prouvent, en matière de lecture, la réussite est faible et/ou peu durable et, ce qui est pire, elle ne concerne pratiquement pas les milieux culturellement défavorisés où la lecture d'un livre est encore considérée comme un luxe, une activité gratuite et ne servant à rien de précis.

Seuls les ouvrages techniques sont indiscutablement jugés nécessaires car on lit volontiers une notice explicative ou un manuel d'initiation si un faire concret en dépend. Une enquête du Monde révèle²³ :

« La plupart des foyers possèdent des dictionnaires (84%), des ouvrages pratiques (74%), deux catégories plus consultées - cela ne surprendra pas - que lues. La

²² DUBOIS Jacques, *L'institution de la littérature*, Nathan Labor, 1978, page 77-78.)

²³ parue dans *Le Monde*, supplément octobre 1983, numéro 104.

consultation fréquente de dictionnaires est plutôt le fait de personnes non diplômées »

Quant aux lectures de fiction, non utilitaires, elles se divisent en deux catégories correspondant à deux couches sociales :

« Le roman reste le genre préféré pour plus d'un français sur trois, notamment chez les femmes inactives de moins de soixante ans, les employés et les Parisiens. Certes les œuvres classiques entrent dans la composition des bibliothèques, mais leur lecture reste relativement faible. Il s'agit plutôt d'un "patrimoine dormant" estiment les enquêteurs »

Ces résultats d'un sondage mené en décembre 1981 par le service études et recherches du Ministère de la culture concordent parfaitement avec les analyses de Pierre Bourdieu selon lesquelles la compréhension de l'objet d'art (le texte littéraire) est réservée à la fraction intellectuelle de la classe dominante :

« L'esthétique populaire se fonde sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie, qui implique la subordination de la forme à la fonction, ce qui est précisément le contraire de l'esthétique savante. En effet, à l'intérieur des objets ouvrés, eux-mêmes définis par opposition aux objets naturels, la classe des objets d'art se définit par le fait qu'elle demande à être perçue selon une intention proprement esthétique, c'est-à-dire dans sa forme plutôt que dans sa fonction. (...) Alors que la littérature de grande production s'adresse à ce vaste public qui est fait à la fois des classes dominées et des fractions non intellectuelles de la classe dominante, la littérature lettrée, en se refermant sur elle-même, est tendanciellement devenue une littérature de producteurs produisant pour leurs pairs (production restreinte)²⁴. »

²⁴ BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, page 33.

Le processus est bien mis en évidence: quand les adultes lisent par plaisir, c'est, dans la grande majorité des cas, pour éprouver la joie de *s'identifier* aux héros que leur proposent les *littératures dites populaires* : roman-photo, feuilleton, bande dessinée, roman à l'eau-de-rose, best sellers historiques ou exotiques de l'en-deçà et de l'au-delà :

« Les peuples qui n'ont pas de langue écrite perdront la mémoire. Les écrits façonnent et enrichissent la personnalité des individus et des sociétés ; ils concourent au patrimoine universel. Les livres jalonnent les chemins de la connaissance, les chemins de la liberté (...) Le lecteur nourrit son imaginaire sur celui du créateur. Le plaisir de lire rend l'esprit agile et donne de l'acuité aux sens. Il donne le goût de l'ailleurs, de l'avenir et du passé. Il arrache le lecteur à l'instant pour le convier à méditer. En peu de mots : la lecture vaut tous les passeports²⁵. »

Autrement dit, en ces ailleurs, la lecture a nom : *aliénation* . Car *au lieu de faire lui-même l'expérience du monde et du discours qui en résulterait, le lecteur se construit du discours d'un autre sur une réalité qu'il ne connaît pas* .

Et, pour que rien ne vienne troubler cette relation fusionnelle, les medias prennent soin de susciter l'identification des auteurs avec leurs héros : dans leurs émissions, en effet, les écrivains ne sont pas interrogés sur leurs choix d'écriture mais sur leur vie.

A *l'élite* , inversement, est réservée, encore à notre époque, la compréhension de l'oeuvre d'art langagière et des discours théoriques de haut niveau, le droit de penser en quelque sorte : « Les essais politiques, philosophiques, religieux, ouvrages de psychologie, sont présents chez 36% des possesseurs de livres.

²⁵ *Le Monde* , supplément octobre 1983, numéro 104

On les trouve surtout chez les diplômés, les cadres, les étudiants, les élèves et les Parisiens. »

En ce cas lire c'est capitaliser une culture-valeur d'échange que l'adulte pourra même concrètement monnayer s'il choisit la profession d'agent culturel.

Grâce à quoi se maintiennent des inégalités culturelles qui sont le produit puis le signe d'une hiérarchie sociale qui pourrait se traduire ainsi : dis-moi ce que tu lis et surtout, on va le voir, ce que tu écris, je te dirai qui tu es. Le classement suivant est significatif :

HIERARCHIE DES PRATIQUES		ALPHABETISATIONS
1- non lecture	illettrés	analphabétisation
2- lecture mais non écriture		première
3- lecture et écriture		alphabétisation
4- <i>lectures utilitaires</i> pancartes, étiquettes des produits modes d'emploi et notices déclarations, rapports, compte-rendus correspondance privée journal quotidien,	élèves de l'école	deuxième
5- <i>écritures utilitaires</i> listes diverses, notes, déclarations, demandes d'emploi ou de congé, rapports, compte-rendus, correspondance privée	et des collèges	alphabétisation
6- <i>lecture de la grande production</i> livres pratiques et de vulgarisation best-sellers, littérature populaire	grand public	
7- <i>lecture de la production restreinte</i> littérature lettrée, essais ouvrages de théorie	agents culturels	troisième
8- <i>écriture de la dissertation</i>	élèves de lycées étudiants	alphabétisation
9- <i>écriture de la grande production</i>		
10- <i>écriture de la production restreinte</i>	écrivains	autodidactes

Ce tableau met en évidence des ruptures qui attirent l'attention sur certains dysfonctionnements :

1/Tout le monde n'accède pas à la lecture de la production restreinte.

2/La liaison écriture-lecture n'est pas réalisée. On note en effet que brusquement, lorsqu'il s'agit de la littérature, dans l'institution scolaire, les pratiques d'écriture ne correspondent plus aux pratiques de lecture : on essaie d'expliquer ce qu'est l'écriture artistique sans la faire pratiquer ! On se contente de tenir un discours sur les textes littéraires et de l'entretenir chez les élèves par l'apprentissage de la dissertation !

Comme si on admettait tout-à-coup que certaines pratiques d'écriture ne relevaient pas d'un apprentissage.

VI. PREMIERES SOLUTIONS PROPOSEES

A. Lectures pour tous

Les premières luttes menées par des chercheurs marxistes pour une démocratisation de la culture passent d'abord par la revendication d'un accès de tous à toutes les lectures. Il faut que tout le monde puisse tout lire, tel est leur objectif.

France Vernier le dit en ces termes :

« Dans une société de classe comme la nôtre, où la bourgeoisie se défie avec raison de l'inévitable subversion que constitue, à son niveau, le travail littéraire au sens où on l'a défini, les avant-gardes littéraires (et artistiques en général) sont, par tous les moyens isolés des masses. Par le système de l'édition (livres chers, diffusion sélective, etc.) comme par tous les autres moyens évoqués plus haut, qui orientent

l'apprentissage de la lecture vers le conservatisme. (...) Cet isolement a tendance à se reproduire de lui-même dans la mesure où le seul public susceptible de lire les textes "d'avant-garde" est isolé comme une "élite". D'où la fausse alternative que je caricature à peine : écrire "dans les normes" pour un large public, ou faire un réel travail littéraire qui risque de ne pas toucher son public légitime. D'où aussi l'importance d'un autre enseignement de "la littérature" qui permettrait au vrai destinataire - la classe ouvrière et ses alliés, seuls intéressés objectivement en tant que classe - de LIRE ces textes. La nécessité de la révolution culturelle²⁶ »

D'autres, comme Renée Balibar, tentent de démonter les ressorts du littéraire afin qu'il ne paraissent pas liés à des capacités innées et ne fassent plus peur.

Elle montre comment les apprentissages scolaires fondent aussi la production du texte littéraire. En ce cas, lire un texte, c'est le situer par rapport aux leçons de l'école où l'écrivain a effectué ses premiers travaux d'écriture (ce que tous les critiques ont tendance à occulter) :

« Ils sont tacitement d'accord pour oublier l'existence de la formation linguistique scolaire nationale avec les difficultés et les conflits qu'elle comporte, pour oublier le rôle de cette formation dans un ouvrage littéraire dont, par définition, "la langue" fait tout le prix. (...)

Tous les écrivains consacrés peuvent jouer sur les mots, et s'écrier comme un romancier célèbre : "Je n'ai jamais appris à écrire" ; en littérature personne ne croit non plus "avoir appris à lire".

L'amnésie des leçons du cours préparatoire est corrélative de l'apparition du sens littéraire²⁷ »

²⁶ VERNIER France, *L'écriture et les textes*, Editions sociales, Paris, 1974, page 143.

²⁷ BALIBAR Renée, *Les français ficfifs*, Hachette, Paris, 1974, page 270.

En essayant ainsi de démystifier le processus par lequel un écrit est porté au rang d'oeuvre d'art, Renée Balibar et France Vernier ont aussi pour objectif de poser les premiers jalons « d'une histoire des effets littéraires ».

Anne Roche et Gérard Delfau tenteront eux aussi de travailler au renouvellement de la notion d'histoire littéraire²⁸.

B. L'esthétique de la réception

Certains, dont Hans Robert Jauss au sein de « l'école de Constance », poursuivront le même objectif en fondant une « esthétique de la réception » ainsi présentée :

« Trop souvent l'esthétique marxiste ne veut voir dans la littérature qu'un épiphénomène, un "reflet" de la réalité sociale ; le formalisme au contraire la considère comme absolu, un système clos, coupé de cette réalité. L'esthétique de la réception, qui s'est amplement développée en Allemagne depuis une dizaine d'années, tente de dépasser cette opposition figée de deux approches également partielles.

Elle met l'accent sur une évidence longtemps négligée par la théorie littéraire : la littérature est aussi une activité de communication. (...)

Toute oeuvre y apparaît impliquée dans un double rapport dialectique avec la chaîne des oeuvres qui la précèdent ou la suivent et avec celle des publics qui la reçoivent en lui donnant un sens²⁹. »

C. La littérature, pratique de communication

A partir des années 70, la littérature est récupérée au sein des

²⁸ DELFAU G., ROCHE A., *Histoire/littérature*, Seuil, Paris, 1977, 314 pages.

²⁹ JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, page de couverture.

pratiques de communication.

On ne fera pas de différence entre la lecture des ouvrages informatifs et celle des livres de fiction, tout est réunifié sous la catégorie du sens : plus encore, l'écrit devient un moyen de s'écouter (!) de se parler (!), comme en témoigne l'intitulé des Assises régionales du livre et de la lecture qui se sont tenues à Valence, en décembre 1982 : LIRE. ÉCOUTER. SE PARLER. DONNONS SA PLACE AU LIVRE.

La spécificité de l'écrit est oubliée, on en fait la reproduction, le reflet de l'oral. Les linguistes eux-mêmes qui, peu d'années auparavant, attiraient l'attention sur les opérations d'écriture propres à la littérature, se tournent désormais, vers la langue parlée :

« Depuis 1970, bon nombre de manuels en usage dans l'enseignement du premier et du second degré affirment présenter une grammaire "nouvelle", "structurale", "fonctionnelle", et prétendent renouveler l'enseignement traditionnel en s'inspirant des "acquis de la linguistique moderne". (...) Ajoutons aussi une innovation beaucoup plus sérieuse : ces ouvrages font désormais à la langue parlée une part importante, donnent souvent les principes d'une transcription phonétique, et mettent l'accent sur l'opposition des différents "niveaux de langue"³⁰. »

Plus encore, dans l'ouvrage de Watzlawick *Une logique de la communication*, c'est à des personnages d'écriture, ceux d'une pièce de théâtre, que l'on demandera de servir d'exemple à un travail sur les interactions verbales entre individus. L'auteur perçoit ce qu'il y a d'étrange dans sa démarche et l'explique en ces termes :

« Le choix que nous avons fait d'un système imaginaire plutôt que de données cliniques réelles

³⁰ CHERVEL André, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris, 1977, page 269-270.)

(comme dans les autres chapitres), appellent un commentaire (...) Bien d'autres interprétations peuvent être données de cette pièce, et nombre d'entre elles sont en effet possibles. Si nous nous attachons dans ce chapitre à une interprétation cela ne veut pas dire que nous rejetons les autres. Mais notre but est ici d'illustrer une thèse, et non de faire une analyse exhaustive de la pièce considérée comme un tout autonome³¹ »

Dans un ouvrage qui fonde précisément une théorie des systèmes en interaction, il est pour le moins surprenant que la question ne soit même pas soulevée de l'interaction entre les pratiques de communication et les pratiques esthétiques !

L'enseignant de français devient enseignant de communication, autant dire, homme à tout faire : innover c'est introduire une matière d'étude ou une technique de communication de plus.

Il suffit pour s'en convaincre de regarder les objectifs définis pour l'enseignement du français, en 1977, dans les Instructions officielles (premier cycle, 6°, 5°) :

« -apprendre à communiquer
-acquérir des techniques et des méthodes
-initier à une culture »

L'enseignement du français accueille alors le cinéma, le jeu dramatique, la bande dessinée, la vidéo, le roman policier, les jeux poétiques, sans construire l'articulation de ces matières juxtaposées.

« C'est la PERSONNE même de l'enseignant qui fait office de ciment à l'édifice "français". (...) Moraliste, psychologue, sémioticien, un peu tout, un peu rien... sa position dans l'institution est celle d'un MAITRE DES RELATIONS HUMAINES. (...) Alors qu'entre un

³¹ WATZLAWICK P., HELMICK J., BEAVIN, D.JACKSON Don D., *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 1972, page 149-150.

professeur de sciences naturelles et ses élèves, une médiation permet la triangulation - le savoir scientifique élaboré dans la discipline et dont le transmetteur n'est pas le garant - il n'en va pas de même pour l'enseignant de français qui se dissout dans le "savoir" qu'il enseigne. (...) Mal formé, et pour cause ! aux disciplines scientifiques, ne disposant d'aucune référence autre que la tradition scolaire, pourvu d'objectifs flous comme celui de jouer le grand initiateur culturel, L'ENSEIGNANT NE SAURAIT ETRE AUTRE CHOSE QUE LUI-MEME, ne saurait avoir d'autres pratiques que celles qui mettent en scène sa propre personnalité³² »

En plaçant le rapport à la littérature sous le signe de la communication par la lecture, l'enseignant de LECTURE LITTÉRAIRE accepte de fabriquer une classe de consommateurs. Il se fait le publiciste de l'écrivain. ALORS MEME QU'IL CROIT FAIRE OEUVRE DÉMOCRATIQUE EN DONNANT AU PLUS GRAND NOMBRE ACCES A LA LECTURE, IL CONFORTE UNE DIVISION SOCIALE IMPENSÉE PAR LES THÉORICIENS MARXISTES PRÉCITÉS - CELLE DES PRODUCTEURS DE TEXTES ET CELLE DES CONSOMMATEURS.

Les analyses de France Vernier et de Renée Balibar, s'accordent sur la nécessité d'une révolution culturelle :

« Dans une société de classe comme la nôtre, où la bourgeoisie se défie avec raison de l'inévitable subversion que constitue, à son niveau, le travail littéraire au sens où on l'a défini, les avant-gardes littéraires (et artistiques en général) sont, par tous les moyens, isolées des masses. Par le système de l'édition (livres chers, diffusion sélective, etc.) comme par tous

³² HALTÉ Jean-François, PETITJEAN André, *Pour un nouvel enseignement du français*, COLLOQUE DE CERISY, Duculot, Paris, 1982, page 17.

les autres moyens évoqués plus haut, qui orientent l'apprentissage de la lecture vers le conservatisme (...) Cet isolement a tendance à se reproduire de lui-même dans la mesure où le seul public susceptible de lire les "textes d'avant-garde" est isolé comme une "élite" (...) D'où aussi l'importance d'un autre enseignement de la "littérature" qui permettrait au vrai destinataire - la classe ouvrière - et ses alliés, seuls intéressés objectivement en tant que classe - de lire ces textes. La nécessité de la révolution culturelle³³. »

On le voit, France Vernier justifie la nécessité d'un changement tout en le limitant au domaine de la lecture. Son lieu de travail se situe à la charnière des points 5 et 6 du tableau. Son but est d'articuler la deuxième et la troisième alphabétisation, permettant ainsi au grand public l'accès à la *lecture* des textes difficiles.

VII. BILAN DU RAPPORT A LA LITTÉRATURE

On s'aperçoit que la conception de la littérature a évolué en fonction de trois paramètres :

- extension ou restriction du champ couvert par le terme littérature.
- hésitation entre un apprentissage de l'écriture et de la lecture.
- recherche de nouvelles méthodes de lecture.

Mais les faits sont là : les nouvelles méthodes de lecture développées au vingtième siècle n'ont pas permis la « révolution culturelle » souhaitée par France Vernier.

On a beau superposer les méthodes de lecture, apprendre à utiliser les plus sophistiquées, renouveler les modes de

³³ VERNIER France, *L'écriture et les textes*, Editions sociales, 1974, page 143.

consommation, on ne produit pas de nouvelles motivations.

De toute évidence, on ne renouvellera pas le rapport à la littérature en continuant à travailler sur la lecture sans la relier à l'écriture.

Au dix-neuvième siècle, jusqu'au tournant des années 80 où les pratiques de lecture s'affirment comme dominantes, la rhétorique était un apprentissage pratique de l'écriture.

Les années 1980 de ce siècle marqueront-elles un autre tournant en réintroduisant dans l'école les pratiques d'écriture artistiques, selon une didactique nourrie par les sciences actuelles ?

Comme nous allons le voir, beaucoup d'éléments permettent d'en entamer la construction.

Bibliographie du chapitre

- BALIBAR Renée, *Les français ficfifs*, Hachette, Paris, 1974, 290 pages..
- BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.
- BOURDIEU Pierre, « La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier », in *PRATIQUES DE LA LECTURE*, direction Roger CHARTIER, Rivages, 1985, page 217 à 239.
- CASTEX et SURER, *Manuel des études littéraires françaises du 20e siècle*, Hachette, 1967.
- CHASSANG et SENNINGER, *Recueil de textes littéraires français, XXe siècle*, Hachette, 623 pages.
- CHERVEL André, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris, 1977, 304 pages
- DELFAU G., ROCHE A., *Histoire/littérature*, Seuil, Paris, 1977, 314 pages.
- DENHIÈRE Guy, (Textes présentés par), *Il était une fois, Compréhension et souvenirs de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984, 407 pages.
- DUBOIS Jacques, *L'institution de la littérature*, Nathan Labor, 1978, 188 pages.
- HALTE Jean-François, PETITJEAN André, *Pour un nouvel enseignement du français*, COLLOQUE DE CERISY, Duclot, Paris, 1982.
- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, page de couverture.
- KUENTZ Pierre, « Diffuser la culture : mais quelle culture ? » in

L'enseignement de la littérature , Nathan, Paris, 1977.

LAGARDE et MICHARD, *XXe siècle*, Bordas, 1969.

LEJEUNE Philippe, « L'image de l'auteur dans les médias », in *PRATIQUES* ,
« L'écrivain aujourd'hui », juillet 1980, numéro 27, Metz, page 31 à
40.

LIBERATION, 3/4 novembre 1979, Interview de Didier ERIBON.

Collection MITTERAND, IDT, LAUFER, MONTCOFFE, *Littérature et
Langages : le roman, le récit non romanesque, le cinéma* , Nathan,
1975.

LE MONDE , supplément octobre 1983, numéro 104.

ORIOU-BOYER Claudette, « Le Nouveau Roman et les manuels scolaires »,
voir annexe ci-jointe.

PERRU-LAUNAY, *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain* , Hachette, 1973.

RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'enseignement de la
littérature* , Nathan, Paris, 1977.

SALOMON, *Histoire de la littérature française* , Masson, 1964.

VERNIER France, *L'écriture et les textes* , Editions sociales, Paris, 1974, 254
pages.

WATZLAWICK P., HELMICK J., BEAVIN, D.JACKSON Don D., *Une
logique de la communication* , Seuil, Paris, 1972.,280 pages.