

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**ENSEIGNER LA LITTERATURE A CEUX QUI NE  
LISENT PAS**

J.M. ROSIER

Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français - ULB

**Ministère de la Communauté française**

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,*

*Ministre de l'Enseignement supérieur*

*et de la Recherche scientifique*

Notre travail se situe en amont de la lamentation universitaire, toujours prompte à dénoncer la faible affiliation (Coulon) des étudiants de 1<sup>ère</sup> candidature, surtout en ce qui concerne les capacités langagières et plus particulièrement la compétence lecturale insuffisante. Dans mon intention, il ne s'agit pas de nier la réalité d'une expertise mais de comprendre ce qui pose problème dans la réalisation de l'excellence universitaire. Or, dans le domaine de la performance de lecture, nous croyons que le processus scolaire d'apprentissage en deux phases : lecture-compréhension au degré inférieur de l'enseignement secondaire et lecture-interprétation dans les classes terminales des Athénées est un dispositif inadéquat de formation. A moins de considérer que Balzac, Flaubert ou Kafka sont des objets d'écriture moins complexes que ce qui se donne à déchiffrer dans un énoncé de consignes disciplinaires, force est d'admettre que le constat met en cause non pas le soubassement architectural, à savoir la lecture éthico-pratique des premières années du secondaire, mais la lecture littéraire qui échouerait à construire l'habileté lecturale nécessaire pour entreprendre l'étude universitaire.

Pour notre part, cette carence est la manifestation d'un ethnocentrisme lettré qui pèse sur les conceptions scolaires de la lecture et la preuve de la confusion entretenue entre démocratisation des études et recrutement élargi des élites (Lelièvre). Du leurre donc, dans l'enseignement qu'il y a à soutenir un idéal de lecture experte, une sorte d'impératif catégorique qui ne correspond pas aux réalités de terrain, ni aux attentes des apprenants et risque de mourir de cet écart existant entre son invocation et les conditions pratiques de sa réalisation. De notre point de vue, il n'est pas question de brader le légitime, de renoncer à la lecture littéraire ou de considérer que nos oeuvres-cathédrales patrimoniales ne sont plus « dignes » d'être enseignées (Stengers).

Non, il s'agit d'intégrer à l'école, les nouveaux arrivants, ceux que l'on appelle les exclus de l'intérieur (Boudieu) à qui aujourd'hui, en sacralisant le tête-à-texte qui demande une connivence qu'ils ne possèdent pas, l'institution propose une lecture-confort et une lecture-plaisir, apanage des classes moyennes ou une lecture experte et méthodique qui dans le chef de ceux qui la pratiquent est l'aboutissement d'une entrée en littérature qui a précédé la lecture dont ils usent.

A ne pas répertorier les apprenants comme des lecteurs socialement situés ou comme des non-lecteurs; en télescopant les apprentissages et les exercices d'appropriation culturelle l'école ne construit pas de véritables compétences de lecture. De même l'école oublie en fétichisant le rapport au texte que la fréquentation des oeuvres engendre malaise, dénégation de soi et blessures symboliques chez les apprenants éloignés de l'univers lettré. Autre bévue implicitement admise, l'école hiérarchise les modes de lecture et réfère celles-ci à des catégories socio-professionnelles. La connaissance des programmes et des institutions pour l'enseignement technique nous en convainc facilement.

Si l'institution ne donne pas clairement du sens à ce que lit l'apprenant, si ce dernier n'est pas initié aux enjeux du littéraire; par déficit culturel il sera toujours dans l'incapacité d'adopter face au texte lu une attitude formelle, esthétique et distanciée. Il faut oser par l'exercice amener à la connaissance de la domination symbolique et de son inégale répartition, en concédant que cette domination est au coeur de toute socialité. Il faut obliger l'école, lieu de savoirs et non de croyance, à l'analyse des logiques culturelles différenciées. Expliquer comment se constitue le panthéon scolaire, comprendre ce qu'il convient de lire et ce que les apprenants refusent de lire, allier modes et rituel pour initier au système des hiérarchies culturelles avec la conscience qu'on n'y échappera pas, tout en essayant d'y échapper pour construire une identité citoyenne.

Sans connaissance de la composition réglée des logiques du champ symbolique, il ne peut y avoir de didactique de la littérature et encore moins de rentabilité scolaire, comme quoi le problème de la lecture se situe bien en amont du rapport au texte. La mission de l'école pour reprendre un terme de la lecture experte, étant ainsi de construire un paratexte pour le faible lecteur pour que ce dernier devienne l'interlocuteur de ce que le texte produit.

## Références

**A. Coulon** : Le métier d'étudiant, Paris, P.U.F., 1997.

**C. Lelièvre** : Démocratisation et minimum culturel, *Mouvements*, n° 5, octobre 1999,  
p. 29-37.

**I. Stengers** : Ce qui est digne d'être enseigné, Colloque D.F.L.M., Université Libre de  
Bruxelles, 1998.

**P. Bourdieu** : La misère du monde, Paris, Seuil, 1993.