

À la recherche de l'expérience : une lecture de 20 ans de Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

In search of experience : a 20-year reading of Encounters of Researchers in Literature Didactics

Sonya Florey, Haute École Pédagogique Vaud

Noël Cordonier, Haute École Pédagogique Vaud et Université de Lausanne

Cet article se propose d'explorer la notion d'« expérience » dans les publications principales issues des Rencontres de chercheurs en didactique de la littérature, depuis 2001. Cette étude permettra d'abord d'explicitier les acceptions du terme « expérience » dans un corpus d'environ 300 articles. Ensuite, nous analyserons à quelles conditions un dispositif didactique peut accueillir une expérience, en associant des normes, des règles, mais également une possibilité de subjectivation. Enfin, nous noterons le retour de l'expérience dans un certain courant de la littérature contemporaine et nous nous demanderons ce que serait une didactique de la littérature qui ferait une place à l'expérience esthétique.

Mots-clés : expérience, expérience esthétique, dispositif didactique, didactique de la littérature, Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

This article proposes to explore the notion of « experience » in the main publications resulting from the *Rencontres de chercheurs en didactique de la littérature*, since 2001. This study will first make explicit the meanings of the term « experience » in a corpus of approximately 300 articles. Then, we will analyze under which conditions a didactic device can welcome an experience, by associating norms, rules, but also a possibility of subjectivation. Finally, we will note the return of experience in a certain current of contemporary literature and we will ask ourselves what would be a didactic of literature that would make a place for aesthetic experience.

Keywords : experience, aesthetic experience, didactic device, didactics of literature, *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*

Introduction

À l'origine, se trouvait la proposition d'explorer les notions d'expérience et de sensible dans l'enseignement de la littérature. Juste après émergeait notre envie de saisir cette invitation et de l'inscrire dans ce qu'un groupe informel de chercheurs, qui se réunit une fois par an, dit de la didactique de la littérature et de lui-même. Cet article se fonde sur la lecture et l'analyse de plus de 300 articles publiés à la suite des Rencontres organisées depuis 2001. De quel sensible, de quelle expérience parle-t-on ? Quelles traces peut-on en déceler dans des textes à visée scientifique relatant des pratiques enseignantes en classe de littérature ou théorisant des objets didactiques ? On pourra objecter à notre démarche que chaque édition des Rencontres est unique, par la thématique retenue et la configuration des acteurs, et que ce sont donc vingt colloques singuliers qui se sont déroulés plutôt qu'un trajet comportant vingt épisodes. On postulera néanmoins



que les Rencontres, au fil des ans, portent des valeurs, des lignes fortes et des orientations en lien avec la recherche et l'enseignement de la littérature, qui s'expriment, notamment, dans des communications écrites. C'est sur cette continuité-là que nous appuyons notre propos.

Éléments de méthodologie

Notre article s'inscrit dans une perspective de recherche théorique et spéculative (Martineau et al., 2001). Des quatre caractérisations qui définissent ce type de recherche, nous en retiendrons trois pour décrire notre approche : d'abord l'écrit, le texte constituant la source première (Van der Maren, 1995) ; ensuite, notre propos « ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable » (Martineau et al., 2001) ; enfin, notre finalité est de construire un « réel » acceptable et vraisemblable.

Le parcours que nous proposons commence, comme mentionné, par une lecture analytique des publications liées aux 19^{es} éditions des Rencontres. Cette lecture nous conduira à nous centrer sur le terme « expérience », dont nous noterons les implications individuelles et collectives, en contexte d'enseignement de la littérature. Indice d'une importance croissante accordée au pragmatisme, l'expérience sera enfin au centre de nos préoccupations littéraires et didactiques : d'abord comme caractéristique d'un mouvement issu de la littérature contemporaine, ensuite comme emblème d'une didactique de la littérature soucieuse de la place ménagée au sensible.

« Sensible », « émotion » et « expérience »

Faisant des travaux des chercheurs participant aux Rencontres un révélateur de l'état historique d'une discipline, nous avons d'abord relevé les occurrences des trois termes « sensible », « émotion » et « expérience » dans notre corpus. Pourquoi ces mots-là ? Le sensible et l'une de ses manifestations, l'émotion, impliquent une tension : suspectés de nuire à l'acquisition nouvelle des savoirs, ils sont simultanément reconnus comme des leviers essentiels de la connaissance. L'expérience, quant à elle, a été retenue parce que le terme associe une dimension événementielle (*vivre un événement*) et une dimension réflexive (*analyser ledit événement*). Ces trois termes permettaient ainsi de comprendre que certaines activités, régulièrement commentées dans les articles de notre corpus, telles que créer une pièce de théâtre en classe ou rencontrer une écrivaine, nourrissent l'enseignement de la littérature sur les plans esthétique, affectif et cognitif. Notre relevé ne vise pas l'exhaustivité ; de type qualitatif, il est attentif aux associations, aux significations, aux tendances qui se dessinent, lors de la convocation du sensible, de l'émotion et de l'expérience.

Très rapidement, le terme « expérience » s'est distingué des deux autres, « sensible » et « émotion » : il est le plus abondamment cité dans le corpus et la richesse des évocations nous a conduits à nous centrer sur sa polysémie, et ce faisant, à le privilégier. Ainsi, dans notre relevé, l'expérience est associée :

- aux fonctions : le chercheur en didactique, l'enseignant, l'élève peuvent vivre des expériences intrinsèquement liées à leur statut ;
- aux tâches scolaires : la littérature, l'écriture deviennent des expériences ;

- à l'activité de lecture : l'expérience permet de construire une posture de sujet lecteur, un rapport esthétique, mais également un rapport *ontologique* aux textes ;
- aux dispositifs didactiques, qui font des élèves des lecteurs actifs et critiques, qui favorisent l'interaction du texte et de l'élève, qui ouvrent des espaces de négociation de sens.

Certains de ces usages valorisent le rapport individuel à la littérature (un individu, professionnel ou apprenant, acquiert une expérience en occupant un rôle particulier, l'enseignement de la littérature apprend à lire en cultivant un rapport subjectif aux textes, etc.), tandis que d'autres impliquent un collectif fort (le rôle de l'école dans la formulation d'interprétations qui soient recevables par une communauté de lecteurs, devenir auteur en même temps que ses camarades lors d'un projet de classe, etc.). À notre sens, le « dispositif didactique » a ceci de particulier qu'il conjugue de manière originale cette dimension individuelle et collective : c'est autour de cette association que nous poursuivons notre analyse.

Le dispositif didactique comme expérience

Examinons donc à quelles conditions le dispositif didactique est constitutif de l'expérience et convoquons, à cette fin, la conception du *dispositif* de G. Agamben (2007). Inscrit dans une filiation foucauldienne, le dispositif se trouve au croisement de la relation de pouvoir et de savoir. Il est donc, en un sens, coercitif, mais il n'est pas qu'une machine qui désobjectivise : en soi, le dispositif implique un processus de subjectivation, sans lequel il ne serait qu'un pur exercice de violence. Ce qui permet l'exercice de la subjectivation, c'est l'agentivité qui consiste à s'aménager une marge de liberté face aux prescriptions, afin de réélaborer et de rendre signifiantes les normes qui nous définissent et nous contraignent. Une double force d'oppression et de création du sujet s'exerce simultanément : oppression lorsque l'individu incorpore des règles et des normes, création lorsqu'il s'engage à suspendre ces logiques d'adhésion, à déconstruire les normes, à leur résister, à les transformer, à les reconstruire.

Revenons à notre question initiale : pour que l'expérience du dispositif didactique permette au lecteur d'occuper une posture subjective, individuelle, nourrie par le sensible ou l'émotion, et simultanément objectivante, rationnelle, distanciée, notamment dans l'exercice d'une interprétation recevable par le collectif qu'est une communauté de lecteurs, il s'agit de conjointre un cadre normatif (une séquence d'enseignement, une consigne permettant d'éprouver des outils) et un espace de liberté, une invitation à l'élève, au sujet lecteur, à se réapproprier le cadre normatif pour en faire un espace individuel au sein du collectif.

Ainsi, cet équilibre entre expérience individuelle et collective, qui peut aider à décrire l'enseignement du texte littéraire, nous proposons à présent de le traiter dans deux espaces complémentaires : le statut de l'expérience dans la littérature de l'extrême-contemporain, et le rôle de la même expérience en didactique de la littérature.

L'expérience en littérature

De la foisonnante diversité du champ littéraire de l'extrême-contemporain, on choisit de ne retenir que le tournant pragmatiste en littérature, qui interroge notamment les liens entre le texte littéraire et sa réception. Évidemment, ces préoccupations ne sont pas nouvelles et témoignent d'une longue histoire de courants littéraires qui n'envisageaient le texte que dans un rapport au monde et à autrui. On se contentera de privilégier, ici, des références récentes qui pensent la littérature *avec* le monde, le réel, le faire et qui conçoivent le texte littéraire au fondement d'une poétique soucieuse d'agir de manière critique et politique. En voici quelques exemples. La « logique de l'entrisme », de J.-C. Massera, consiste à écrire dans les formes, les formats, les langages, les systèmes de pensée et de représentation que se donnent les logiques dominantes, économiques, politiques, financières, pour « se reconnecter à l'Histoire », invitant le sujet à se repositionner autrement que dans le seul texte, pour s'imaginer moins singulier, se repenser dans la collectivité (2010 : 39). Chez C. Hanna, « critique » qualifie la propriété d'un langage poétique qui se positionne par rapport à quelque autre système de représentation, généralement tenu pour efficace. Ainsi, certains textes, échappant aux outils d'analyse traditionnels, effectuent une « action directe », dans le sens qu'ils sollicitent une réception inédite et qu'ils sont émancipés d'une forme de lecture et de pouvoir dominants (2010 : 1). F. Coste, enfin, explicitement inscrit dans un courant de pensée pragmatiste, propose de se décentrer d'une perception essentialiste de la littérature, au profit d'une saisie des usages de la littérature : la manière dont on la lit, dont on l'intègre à notre quotidien, la possibilité d'y trouver des modèles de comportement, des expériences de pensée, des supports à notre investissement dans le monde. Dans cette perspective, la littérature est définie comme usage et comme mode d'action (2017 : 28-30).

Cette conception du texte littéraire révèle une fois de plus l'articulation entre individuel et collectif avec un usage de la littérature ouvert sur le monde et sur l'action. En ce sens, la littérature devient « expérience », car elle contient en elle-même dimension analytique et dimension événementielle. Que signifie l'expérience, à présent, pour la didactique de la littérature ?

L'expérience en didactique de la littérature

Que fut, qu'est et que sera la lecture littéraire dans les études, dans les dispositifs et propositions d'enseignement de notre groupe de didacticiens francophones, tel qu'il apparaît dans les actes des Rencontres ? Pour l'observer, mesurons la lecture à une définition anthropologique de l'expérience esthétique, celle qu'en a donnée J.-M. Schaeffer :

L'expérience esthétique est une expérience humaine de base, [...] une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes, mais les infléchissant d'une manière caractéristique. [...] Une valence hédonique [plaisir/déplaisir] est produite par le processus attentionnel lui-même par un processus de feed-back. (Schaeffer, 2015 : 45 et 322)

Telles qu'elles étaient exprimées lors des premières Rencontres, par des didacticiens encore marqués par la conception de l'art absolu de leurs années d'études, les visées de l'expérience littéraire étaient généralement d'ordre ontologique (le dévoilement heideggérien du monde),

politique (la désaliénation de l'individu) ou téléologique (l'art, comme fin en soi, substitut du sacré). Au terme des apprentissages, idéalement, l'élève pouvait vivre une *épiphanie*, éprouver une *fusion empathique*, voire connaître la *sidération* en participant à une *expérience de l'être tout entier*. Dans ce contexte, des termes ou expressions courants (*l'évènement de la lecture, la rencontre de l'œuvre*) pouvaient aussi s'adjoindre des connotations de même ambition.

Cette conception de l'expérience littéraire, intellectuelle, exigeante et de ce fait élitiste, a régné plus longtemps en Europe qu'au Québec où les études culturelles et les études genre ont plus vite essaimé et ajouté à l'acte de lecture des composantes jusqu'alors peu prises en compte du sujet lecteur – malgré Picard et ses épigones – notamment le ressenti, l'émotion.

Cette émotion s'est introduite peu à peu dans la définition du lecteur que nous construisions, il arrivait ainsi de devoir préciser que les expériences de lecture sont *non seulement cognitives, mais aussi sensorielles*. Aujourd'hui, nous hésitons toutefois encore sur le statut de ces émotions dans l'expérience de lecture : sont-elles différentes de celles ressenties dans le quotidien ? La tendance semble désormais accorder aux émotions dans la lecture, ainsi que le fait Schaeffer, des causes et des conséquences aussi variées que celles de la vie courante. Et quand bien même l'expérience de lecture s'effectue dans « une enclave pragmatique », les émotions éprouvées dans l'expérience de lecture ne sont pas des « quasi émotions » (Schaeffer, 2015), mais des émotions comme les autres, ce que notre formule : *expériences de lecture authentiques* peut laisser forfaitairement entendre. La vigueur de la réhabilitation actuelle de l'émotion, des sensations et des sentiments induits par la lecture et participant de plain-pied à la compréhension/interprétation littéraire peut se mesurer par la fréquence élevée de verbes d'action liés à la lecture tels que *s'approprier, incorporer* ou encore *métaboliser*.

Après avoir aidé à commenter la bascule que notre groupe a effectuée en vingt ans et qui la voit épouser et promouvoir une conception pragmatique de la lecture, la définition anthropologique de Schaeffer, entendue comme une « expérience attentionnelle, émotive et hédonique » (2015 : 13) peut encore aider le corps enseignant à mieux guider les apprentissages des élèves.

D'abord, sa définition aide à réfuter la vieille critique qu'on adresse à l'émotion souvent estimée responsable d'un désintérêt actuel de la lecture littéraire au détail textuel et formel du texte. À l'inverse de cette représentation, le type d'attention spécifique impliqué dans l'expérience esthétique – une attention soutenue, peu focalisée, plus polyphonique et moins sérielle que l'attention courante – appelle et sollicite l'observation de toutes les composantes et informations textuelles.

Demandons-nous ensuite s'il ne serait pas pertinent, du point de vue terminologique, à moins parler désormais de la *réception* du texte littéraire par un sujet lecteur, une notion très liée au schéma de la communication, et lui préférer celle d'expérience esthétique, plus large, plus à même d'héberger, sous l'acception désormais non transcendantale d'expérience, une phénoménologie complète de l'activité de lecture.

Si l'on tablait sur cette définition tripartite (attention, émotion, plaisir) de l'expérience esthétique, bien des questions seraient à réactualiser ou à poser. Dont celles-ci, que nous formulons en guise de conclusion :

- 1) Une didactique explicite de l'attention hédonique est-elle à envisager ?

- 2) Le plaisir ne deviendrait-il pas alors la nouvelle obligation, la nouvelle contrainte ?
- 3) Quelles sont les conditions d'une expérience esthétique (enfin) démocratique, non-élitiste ?
- 4) L'interprétation des textes accorde une grande confiance au collectif de la classe pour s'enrichir. En dépit de cette nécessité imposée par le nombre d'élèves, comment encourager et soutenir la dimension privée de l'expérience esthétique ?
- 5) Qu'en est-il des relations entre anthropologie et didactique ? Peut-on construire une didactique sur une définition anthropologique de l'expérience esthétique réduite, comme ici, à quelques présupposés invariants ?
- 6) Chaque retouche de la conception de la lecture littéraire réveillant à nouveau cette question, l'approche retenue ici appelle-t-elle une didactique spécifique de la littérature ?

Corpus, par ordre chronologique des Rencontres

ROUXEL, A. (dir.). (2000). Recherches en didactique de la littérature. Rennes : Université de Rennes [Actes des 1^{es} Rencontres, Rennes, 2000].

CANVAT, K. (dir.). (2001). Recherches en didactique de la littérature. Namur : Presses universitaires de Namur, Enjeux, 51-52 [Actes des 2^{es} Rencontres, Namur, 2001].

Brillant-Annequin, A. et MASSOL, J.-F. (dir.) (2005). Le pari de la littérature. Grenoble : SCEREN-CRDP [Actes des 3^{es} Rencontres, Grenoble, 2002].

LEBRUN, M. (dir.). (2004). Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire. Aix-Marseille : Skholê (hors-série) [Actes des 4^{es} Rencontres, Aix-en-Provence, 2003].

POTTIER, J.-M. (dir.). (2006). « Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Reims : SCEREN-CRDP [Actes des 5^{es} Rencontres, Reims, 2004].

Clermont, P. et Schneider, A. (dir.). (2006). Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité. SCEREN – CRDP [Actes des 6^{es} Rencontres, Strasbourg, 2005].

CHABANNE, J.-C. (dir.). (2005). L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre (cédérom). Montpellier : Université Paul Valéry – LIRDEF [Actes des 7^{es} Rencontres, Montpellier, 2006].

DUFAYS, J.-L. (dir.). (2007). Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Louvain : Presses universitaires de Louvain [Actes des 8^{es} Rencontres, Louvain-la-Neuve, 2007].

LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (dir.). (2010). Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes : Presses universitaires de Rennes [Actes des 9^{es} Rencontres, Bordeaux, 2008].

SÉOUD, A. (dir.). (2010). Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ? Tunis : Éditions Sahar [Actes des 10^{es} Rencontres, Sousse, 2009].

RONVEAUX, C. (dir.). (2016). Enseigner les littératures dans le souci de la langue. Bruxelles : Peter Lang [Actes des 11^{es} Rencontres, Genève, 2010].

FLOREY, S., CORDONIER, N., RONVEAUX, C. et EL HARMASSI, S. (2015). Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation. Bruxelles : Peter Lang [Actes des 12^{es} Rencontres, Rabat, 2011].

BISHOP, M.-F. et BELHADJIN, A. (dir.). (2015). Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels. Paris : Honoré Champion [Actes des 13^{es} Rencontres, Genevilliers, 2012].

LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (dir.). (2013). Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ? La Lettre de l'AIRDF, 53 [Actes des 14^{es} Rencontres, Québec, 2013].

DEZUTTER, O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2015). Les temps et les lieux de la lecture. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 15^{es} Rencontres, Sherbrooke, 2014].

DEZUTTER, O. et DUFAYS, J.-L. (dir.). (2015). « Explorer les temps et les lieux de la lecture ». Repères, 51 [Actes des 15^{es} Rencontres, Sherbrooke, 2014].

LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (dir.). (2017). Les formes plurielles des écritures de la réception. Vol. I et II. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 16^{es} Rencontres, Toulouse, 2015].

CHABANNE, J.-C. (dir.). (2018). Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 17^{es} Rencontres, Lyon, 2016].

Bibliographie

AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot et Rivages.

COSTE, F. (2017). *Explore*. Paris : Questions théoriques.

DAUNAY, B. et DUFAYS, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. Lettre de l'AIRDF, 40, 8-13.

DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle, in A. Petitjean (éd.). (2016). *Didactiques du français et de la littérature*, (233-266). Recherches textuelles, (14). Metz : Université de Lorraine.

HANNA, C. (2010). *Nos dispositifs poétiques*. Paris : Questions théoriques.

LEPETIT, B. (éd.). (1995). *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris : Albin Michel.

MARTINEAU, S., SIMARD, D. et GAUTHIER, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (22), 3-32.

MASSERA, J.-C. (2010). *It's too late to say littérature*. Paris : Cercle d'art.

SCHAEFFER, J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne*. Paris : Gallimard.

- (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Paris : Thierry Marchaise.

- (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

VAN DES MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.