



Chapitre de livre

2018

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

De la réputation "littéraire"

Védrines, Bruno; Gabathuler, Chloé

How to cite

VÉDRINES, Bruno, GABATHULER, Chloé. De la réputation 'littéraire'. In: Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande. Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (Ed.). Bruxelles : Peter Lang, 2018. p. 68–81.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151880>

CHAPITRE 3

De la réputation « littéraire »

Bruno VÉDRINES & Chloé GABATHULER

La Littérature n'est pas la seule forme que puisse prendre l'activité littéraire. Il faut bien en tirer les conséquences.

– Dominique Maingueneau, *Contre Saint-Proust ou la fin de la littérature*, Paris, Belin, 2006, p. 177.

Dans ce chapitre, nous tentons d'apporter quelques éléments de réflexion sur la manière dont se constitue la réputation littéraire des textes et plus particulièrement dans sa relation avec l'institution scolaire³¹. Ce faisant, nous nous intéressons pour sa valeur euristique à une esthétique caractérisée par l'accent porté sur la clôture du texte sur lui-même, sa sui-référentialité³² qui prend place dans le mouvement plus général d'une autonomisation de la littérature aux 19^e et 20^e siècles. Dans les termes de Bourdieu (1992), cette évolution du champ littéraire concerne la sphère de production qui, en opposition avec la grande diffusion générant de solides profits, s'avère beaucoup plus restreinte, mais en contrepartie davantage porteuse de valeurs symboliques et surtout fortement tributaire de la reconnaissance des pairs. Cette forme d'autonomisation entraîne un certain nombre de conséquences : (i) l'esthétique est dissociée de l'éthique. La confrontation avec les incidences pratiques apparaît souvent comme du moralisme, ou un littéralisme obtus (la *gratuité* s'oppose à l'*utilitarisme*) ; (ii) le référent ne peut en aucun cas être un dernier recours, un critère de validation et d'évaluation de la portée de l'œuvre qui reste en définitive irréfutable ; (iii) ajoutons l'inépuisable fécondité

³¹ Cette question a fait l'objet d'un travail de recherche plus détaillé dans le cadre d'une thèse (Védrières, 2017).

³² Nous nous référons ici à la définition donnée dans le *Dictionnaire du littéraire* (2002).

du chef-d'œuvre dont l'exceptionnelle richesse dépasse la contingence sociologique et historique, ce qui lui octroie une valeur intemporelle et universelle.

Nous ne soutenons pas toutefois que cette idéologie propre à l'autonomisation se trouve assumée et reprise telle quelle, à l'identique, dans le modèle enseigné ; il n'est pas, de loin, le seul modèle en vigueur dans l'enseignement, il n'est pas même dominant dans nos transcriptions de leçons (même s'il faut nuancer en fonction des degrés). Il n'en reste pas moins que dans les strates de la sédimentation des pratiques encore actives aujourd'hui avec leurs lignes de cohérence et de tensions, la valorisation de cette esthétique présente un enjeu révélateur. Il nous a donc paru intéressant, dans le cadre de ce livre, d'en faire une rapide généalogie pour mieux comprendre le processus d'institutionnalisation du littéraire.

Ajoutons encore, avant de poursuivre, depuis la perspective sociohistorique que nous avons adoptée, ce que la notion de champ a de relatif. Il est à noter, en toute logique historique, que la configuration des champs n'est pas identique selon les pays et les traditions nationales : « Le degré d'autonomie [...] est à la mesure du capital symbolique qui a été accumulé au cours du temps par l'action des générations successives [...] » (Bourdieu, 1991, p. 8). Jurt (1992) procède par exemple à une analyse comparée d'un grand intérêt entre les champs littéraires de l'Allemagne et de la France. Il l'axe précisément sur les variations de l'autonomie et de l'hétéronomie dans ces champs dont la synchronie n'est évidemment pas la même. Ainsi Böll ou Grass peuvent être accusés dans les années 1990 de céder à un « kitsch de conviction » et Jurt relève en cette fin du 20^e siècle un net « retour vers l'esthéticisme » (p. 16). On peut aussi évoquer à titre emblématique la conception et l'émergence du romantisme dans les deux pays. La question se pose évidemment aussi si l'on s'intéresse au champ littéraire suisse romand et français : les traditions nationales, les institutions, les politiques d'édition jouant un rôle bien spécifique, il serait faux de les ignorer. Toutefois, sans entrer dans les détails de leur histoire et de leurs relations qui demanderait un développement trop conséquent pour les limites de ce livre, nous pouvons formuler deux rapides remarques en lien étroit avec l'objet de notre recherche : (i) le champ littéraire français fortement marqué par le centralisme parisien exerce un pouvoir de référence pour les auteurs francophones, que ce soit pour y chercher une place ou s'en distancier : la carrière littéraire de Lovay de ce point de vue en est un excellent exemple. On pourrait citer également Ramuz ou Corinna Bille, mais aussi le positionnement d'un

ceptionnelle richesse dépasse la contingence
ce qui lui octroie une valeur intemporelle et

pas toutefois que cette idéologie propre à
e assumée et reprise telle quelle, à l'identique,
il n'est pas, de loin, le seul modèle en vigueur
est pas même dominant dans nos transcriptions
uancer en fonction des degrés). Il n'en reste pas
le la sédimentation des pratiques encore actives
es de cohérence et de tensions, la valorisation
te un enjeu révélateur. Il nous a donc paru
e ce livre, d'en faire une rapide généalogie pour
essus d'institutionnalisation du littéraire.

ant de poursuivre, depuis la perspective
vons adoptée, ce que la notion de champ a de
te logique historique, que la configuration des
selon les pays et les traditions nationales : « Le
t à la mesure du capital symbolique qui a été
s par l'action des générations successives [...] »
urt (1992) procède par exemple à une analyse
têt entre les champs littéraires de l'Allemagne
isément sur les variations de l'autonomie et de
mps dont la synchronie n'est évidemment pas
ass peuvent être accusés dans les années 1990
conviction » et Jurt relève en cette fin du 20^e
esthéticisme » (p. 16). On peut aussi évoquer
ception et l'émergence du romantisme dans
se pose évidemment aussi si l'on s'intéresse
romand et français : les traditions nationales,
es d'édition jouant un rôle bien spécifique, il
outefois, sans entrer dans les détails de leur
ns qui demanderait un développement trop
es de ce livre, nous pouvons formuler deux
étroit avec l'objet de notre recherche : (i) le
ortement marqué par le centralisme parisien
ence pour les auteurs francophones, que ce
ace ou s'en distancier : la carrière littéraire de
n est un excellent exemple. On pourrait citer
ana Bille, mais aussi le positionnement d'un

auteur réputé « régionaliste » comme Giono. (ii) Dans le cadre scolaire, bien que des recommandations soient formulées pour introduire des auteurs romands dans les corpus étudiés, il n'en reste pas moins – et surtout dans les classes du secondaire II genevois, que le canon littéraire patrimonial tel qu'il s'est constitué dans ses relations avec le champ national français demeure une référence importante.

Lorsque Aeby Daghé envisage les bénéfices d'une entrée par la transposition didactique, elle précise que cette théorie permet d'aborder « la question des champs d'emprunts aux savoirs savants et aux savoirs d'experts dans une perspective à même d'examiner les mouvements descendants et ascendants dont le texte fait l'objet ». Le texte est appréhendé « dans sa thématique, dans sa matérialité ainsi que dans les discours à son propos qui en modifient le statut » (2014, p. 39). Prenant acte de ces mouvements ascendants et descendants, le présent chapitre porte l'accent sur les champs d'emprunt de l'enseignement de la littérature. Il s'intéresse aux fondements idéologiques des savoirs savants et des savoirs d'expert avec lesquels cet enseignement compose pour se les approprier, pour les transformer, pour s'en distancier, voire pour les générer. La littérarité valorisée dans l'enseignement s'entend ainsi non pas comme un état de fait intemporel, mais comme un produit de l'histoire durant laquelle ce qui est réputé « littéraire », mode de lecture et corpus de texte, se transforme et se précise inlassablement. C'est ce dernier point qui nous occupera plus particulièrement ici sous la forme de quelques hypothèses et pistes de réflexion.

L'enseignement de la littérature n'hérite pas de modes de lecture et de corpus de textes dits « littéraires » comme on hérite d'un bien enrichi au fil des siècles par des auteurs, patrimoine commenté par la recherche académique, sélectionné, rendu présentable et à lire avec une finalité précise pour les élèves. Cette vision applicationniste de la transposition didactique a été mise en cause (Chevallard, 1985/1991 ; Schneuwly, 1991). À une conception de l'héritage mécanique et subi, de nombreux chercheurs opposent l'idée de la puissance créatrice de l'école (pour la littérature, voir notamment Denizot, 2013a³³). Ainsi, la construction scolaire du savoir sur

³³ Elle l'a magistralement mis en lumière avec sa propre conceptualisation. Sans entrer dans les détails de sa discussion sur la distinction entre scolarisation et transposition, nous relèverons simplement qu'elle dit fort justement que l'essentiel réside dans « ce que vise chacune de ses théories » (2013a, p. 260). Or, pour notre part, l'observation de Chevallard (1985/1991) expliquant que l'école constitue une partie de sa légitimité en se tenant à bonne distance des savoirs « savants » donne à la transposition une orientation particulièrement fructueuse, car c'est là que se joue une dimension de la

la littérature et la posture envers elle, le corpus sur lequel se bâtit ce savoir, les tâches, les exercices mis en œuvre pour le lire « comme il faut », en d'autres termes « le processus de disciplinarisation à travers lequel les contenus sont organisés de manière systématique pour devenir enseignables » (Schneuwly, 2009, p. 21), relèvent d'enjeux sociaux et idéologiques majeurs. La discipline « français », qui se constitue à la charnière des 19^e et 20^e siècles, en est l'instrument : « Les disciplines scolaires constituent des cadres d'action qui définissent à la fois des contenus d'enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et des moyens et démarches à disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation. Elles délimitent des domaines du réel social [...]. Elles sont [...] toujours ancrées en dernier lieu dans le réel extrascolaire auquel elles donnent accès à travers des contenus d'enseignement et d'études représentant des aspects de ce réel considérés comme essentiels » (p. 19). Encore faut-il savoir quelle est cette « chose 'littérature' » que l'école « discipline » à sa manière.

La « chose littéraire »

L'analyse de Macherey (2014) sur ce qu'il appelle la production de la « chose littéraire » nécessite « que soit pris en compte l'ensemble des conditions matérielles, historiques et sociales de cette production de littérature » (p. 79), mais elle s'intéresse également aux « productions de signification » qui ne sont pas pour lui les reflets mécaniques des premières. Cette puissance productrice ne recouvre pas la même réalité selon qu'on la considère du point de vue de trois institutions différentes : le champ littéraire (auteurs, éditeurs et critiques), l'université et ses études littéraires, et l'école et son enseignement de la littérature. Chacune d'entre elles promeut un discours qui manifestement diffère par exemple lors de la remise d'un prix Goncourt, dans un article de revue académique ou dans le cadre d'un cours de français. Pourtant, le trait commun aux trois institutions relève bien de la volonté de faire reconnaître la validité et souvent la prééminence de leur discours. La légitimité acquise pour des raisons historiques par chacune d'entre elles tend alors à naturaliser ce qui est appelé « littérature ». Or, tenir compte du lieu où sont produits les « effets littéraires » (*écriture* aussi bien que *lecture*)

fabrication de la réputation littéraire qui, selon notre hypothèse, n'est pas la même dans les trois domaines qui vont nous occuper dans ce chapitre : i) le champ littéraire, ii) l'université et les études littéraires, iii) l'enseignement de la littérature au primaire et au secondaire.

envers elle, le corpus sur lequel se bâtit ce savoir, les œuvres pour le lire « comme il faut », en d'autres disciplinarisation à travers lequel les contenus sont « matriciels pour devenir enseignables » (Schneuwly, 2009, p. 18). Les jeux sociaux et idéologiques majeurs. La discipline scolaire, issue à la charnière des 19^e et 20^e siècles, en est le cadre. Les lignes scolaires constituent des cadres d'action qui encadrent les contenus d'enseignement censés transformer par les élèves de penser, de parler et d'agir des élèves, et des dispositions de l'enseignant pour rendre possible la production de contenus délimitent des domaines du réel social [...]. Elles se situent en dernier lieu dans le réel extrascolaire auquel sont soumis les contenus d'enseignement et d'études de ce réel considérés comme essentiels » (p. 19). Il s'agit de cette « chose 'littérature' » que l'école

»

(2014) sur ce qu'il appelle la production de la littérature : « que soit pris en compte l'ensemble des conditions sociales de cette production de littérature » (p. 79), il s'agit de ces « productions de signification » qui ne sont pas des mécanismes des premières. Cette puissance n'est pas la même réalité selon qu'on la considère du point de vue de différentes institutions : le champ littéraire (auteurs, université et ses études littéraires, et l'école et son enseignement). Chacune d'entre elles promeut un discours différent. Par exemple lors de la remise d'un prix Goncourt, l'enseignement secondaire ou dans le cadre d'un cours de français, l'enseignement universitaire aux trois institutions relève bien de la volonté de l'État et souvent la prééminence de leur discours. Les raisons historiques par chacune d'entre elles sont différentes. C'est ce qui est appelé « littérature ». Or, tenir compte du rôle de ces différents effets littéraires » (écriture aussi bien que lecture)

littéraire qui, selon notre hypothèse, n'est pas la même chose que celle que nous occupent dans ce chapitre : i) le champ littéraire, ii) l'enseignement de la littérature, iii) l'enseignement de la littérature au primaire

demande de comprendre le « fonctionnement de l'appareil scolaire » (Balibar & Macherey, 1974, p. 8). En effet « l'idéologie littéraire qui fait partie de la littérature même, s'acharne à *dénier* cette base objective, à représenter la littérature [...] comme quelque chose d'extérieur (et de supérieur) au processus de scolarisation, qui serait tout juste bonne à diffuser, à commenter la littérature dans un effort *besogneux*, et sans espoir de ne jamais pouvoir la circonscire : puisque ce qui est en cause dans cette dénégation constitutive, c'est l'objectivité de la littérature comme forme idéologique historique, c'est la forme particulière de son rapport à la lutte des classes » (p. 30). Une telle approche redonne à l'institution scolaire une fonction prépondérante en tant qu'appareil idéologique d'État, pour reprendre la formule d'Althusser (1976). Il est ainsi possible de concevoir une histoire des effets littéraires en relation avec des pratiques scolaires elles-mêmes, indissociables de pratiques linguistiques articulées dans des genres qui délimitent les possibilités de production et de consommation de la littérature.

La prise en compte de cette matérialité invite à se pencher sur la fabrication scolaire de la littérature en l'inscrivant dans le mouvement de la transposition et requiert de délaissier une conception des contenus scolaires qui les saisit comme une copie plus ou moins habile et servile des savoirs savants. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le privilège accordé à ces savoirs joue un double rôle : ils font à la fois office d'argument d'autorité (leur légitimité se construisant ailleurs qu'à l'école, dans les cercles spécialisés), et ils occultent le rôle de l'école dans la construction idéologique des savoirs. À l'inverse, tirer les conséquences d'une thèse forte que l'on trouve chez Schneuwly (2009, p. 18) ouvre des perspectives intéressantes : « le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire. » C'est redonner aux disciplines scolaires leur rôle central :

[elles] sont toujours le résultat des finalités du système scolaire sur lequel pèsent des demandes sociales nécessairement contradictoires dans la mesure où l'école est le lieu à la fois de la formation de la personne et du citoyen, de la qualification de la main-d'œuvre, de la 'disciplinatio[n] des sujets ainsi que de la sélection des individus et de la différenciation des femmes et des hommes. Une discipline scolaire à un moment donné est un compromis momentané pour répondre à ces demandes [...] » (p. 12 ; citation corrigée).

Cela va à l'encontre d'une image statique qui voudrait que l'enseignement scolaire applique à sa manière la recherche menée dans les universités, les grandes écoles, etc., ou encore les discours tenus par les

nombreux experts dans le champ littéraire. On a beau jeu par exemple de déplorer la déperdition en rigueur et en finesse du transfert de certains concepts de la narratologie élaborés dans un âge d'or de la pensée critique (celle de Genette par exemple, dont une partie de l'œuvre théorique a été transposée à partir des années 1980 avec une grande constance) et qu'un usage par trop simpliste dans la classe de français déprécierait de manière rédhitoire : « dénonciation facile du scolaire, avec en creux la revendication, par définition irréalisable – un lieu de critique confortable parce que toujours dans le vrai –, de s'approcher le plus possible du savoir de référence toujours inatteignable » (Schneuwly, 1995, p. 55). En filigrane se profile l'idée que l'école dénaturerait les vraies connaissances. Mais où se trouve donc le naturel et plus particulièrement en matière littéraire ? Qu'est-ce qui est réputé littéraire dans les institutions qui ont pour objet la littérature, la « chose littéraire » ?

Institution et littérarité : quatre moments emblématiques de construction de la réputation littéraire

Le discours ayant pour enjeu la littérature se présente donc comme un lieu mouvant de concurrences, d'alliances conjoncturelles et d'affrontements, dans lequel l'école prend place pour promouvoir le sien propre, d'autant plus efficace qu'il apparaît subordonné et subalterne. Elle s'inscrit ainsi dans la stratégie des institutions, dont l'une des modalités les plus remarquables consiste à se présenter « aux membres d'une société comme un donné à valeur universelle et essentielle » (Dubois, 2005, p. 11). Lutte et prétention à l'hégémonie sont ainsi soustraites à la critique historique et politique de manière à ce que cette position dominante tende à apparaître comme une évidence.

On comprend mieux dès lors que la définition de la littérarité puisse jouer un rôle capital. Elle peut prendre la forme de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson, celle des formules lapidaires et définitives du *Manifeste surréaliste* de Breton, ou encore celle de l'« invention » des auteurs classiques à l'école. Mais d'une manière plus générale, Genette remarque que chaque poétique depuis Aristote a cherché à présenter comme une « littérature par excellence », voire une seule littérature « digne de ce nom », le secteur de l'art littéraire auquel s'appliquait son critère, et à propos duquel elle avait été conçue » (2004, p. 109). Dans tous les cas, la démonstration visait à justifier la nature esthétique des

champ littéraire. On a beau jeu par exemple en rigueur et en finesse du transfert de certains éléments élaborés dans un âge d'or de la pensée critique (exemple, dont une partie de l'œuvre théorique a été révisée dans les années 1980 avec une grande constance) et qui n'est pas dans la classe de français déprécierait de la dénomination facile du scolaire, avec en creux la notion d'un lieu irréaliste – un lieu de critique confortable et de « vrai », de s'approcher le plus possible du « réel inatteignable » (Schneuwly, 1995, p. 55). En fait, l'école dénaturerait les vraies connaissances. C'est naturel et plus particulièrement en matière de ce qui est réputé littéraire dans les institutions qui ont une « chose littéraire » ?

Le « moment » romantique : quatre moments emblématiques de la réputation littéraire

Enjeu la littérature se présente donc comme un lieu de concurrences, d'alliances conjoncturelles et de tensions. L'école prend place pour promouvoir le sien et ce qu'il apparaît subordonné et subalterne. Elle agit au sein des institutions, dont l'une des modalités est de se présenter « aux membres d'une communauté à valeur universelle et essentielle » (Dubois, 2004, p. 109). Les tentatives de dévotion à l'hégémonie sont ainsi soustraites à la dimension politique de manière à ce que cette position soit perçue comme une évidence.

C'est dès lors que la définition de la littérarité puisse être discutée et peut prendre la forme de l'*Histoire de la littérature* de Breton, ou encore celle de l'« invention » des institutions. Mais d'une manière plus générale, Genette a critiqué depuis Aristote à chercher à présenter la littérature par excellence », voire une seule littérature « l'objet de l'art littéraire auquel s'appliquait son nom, celle qu'elle avait été conçue » (2004, p. 109). Dans ce cadre, l'effort visait à justifier la nature esthétique des

textes et à les valoriser en les faisant admettre comme littéraires. Genette en conclut que la littérarité, à l'évidence plurielle, demande une théorie pluraliste, mais qui, ainsi entendue, doit prendre acte de l'impossibilité de dégager un invariant atemporel et consensuel tel que le concept de littérarité cherche à l'exprimer.

Pour donner un aperçu des efforts théoriques, pluriels dans leurs tentatives, mais qui visent pour l'essentiel le but d'établir une essence du littéraire, il est possible, sur la base d'analyses existantes à ce propos, de retenir quatre « moments » importants – en tout cas significatifs, de l'histoire littéraire récente qui mettent en évidence un aspect essentiel de ce qui est réputé littéraire : le romantisme d'Iéna, le moment grammatical de la fin du 19^e siècle en France, le formalisme russe et le roman après la Deuxième Guerre mondiale en lien avec la diffusion du structuralisme.

Le « moment » romantique

Ce qui s'est joué à Iéna à la fin du 18^e siècle, sous l'impulsion des frères Schlegel et Novalis notamment, revêt un caractère primordial si l'on veut comprendre l'une des orientations centrales de la théorie littéraire telle qu'elle a pu se diffuser au 20^e siècle dans le monde francophone. La réputation de littérarité, c'est-à-dire cette marque distinctive qui affecte certains textes d'un statut particulier (esthétique, prestigieux, mémorable dans le meilleur des cas) leur doit beaucoup. C'est ce que le philosophe Rochlitz, à la suite de Schaeffer (1992, p. 90), soutient quand il montre que le premier romantisme trouve son fondement dans la conviction que l'Art peut et doit suppléer un discours philosophique (1994, p. 209), fortement affecté dans le sillage de l'*Aufklärung* par le criticisme kantien. La réponse à la question « que puis-je savoir ? » précise les limites que l'on doit poser entre la connaissance et la croyance. La première qui se déploie dans le champ de la raison ne peut concerner que les phénomènes, mais pas l'être en soi, et la réalité n'est susceptible d'être connue que dans la mesure où elle se manifeste à travers l'espace, le temps, la causalité. C'est pourquoi Hersch écrit que cette philosophie « laisse [la] condition humaine en pleine nostalgie » (1993, p. 253), formule utile pour comprendre les romantiques. En effet, une partie des héritiers de Kant va aller au-delà des limites posées par le philosophe lui-même et développe une pensée idéaliste dans laquelle le sujet peut accéder à la connaissance de l'être en soi, à l'Absolu ; il devient alors une sorte de demiurge, le « double du Créateur ». Rochlitz soutient ainsi que

« Schlegel prend la *Critique de la faculté de juger* au mot pour faire de la poésie elle-même la clé du système qu'est chez Kant la faculté de juger. [...] La démarche poétique se substitue à la raison comme procédure permettant d'unir l'ensemble des activités humaines » (p. 213). Le romantisme d'Iéna passe outre les scrupules kantien et élabore une esthétique novatrice, voie fondamentale, sans égale, vers la connaissance.

L'esthétique romantique dans sa quête de l'Absolu s'inscrit ainsi dans une réflexion linguistique qui, s'écartant de la transparence postulée par des doctrines plus classiques, théorise l'opacité du langage et la complexification du rapport des mots aux choses. Schaeffer explique comment cette conception est fondée sur une dichotomie radicale au point qu'il parle de deux langages. Le premier est utilitaire, trivial, référentiel et le second qui s'émancipe de son rôle d'instrument est celui du créateur et de l'absolu littéraire : « Il va de soi que l'essence du langage ne saurait résider que dans le pôle expressif, autotélique et motivé, c'est-à-dire dans le langage poétique » (1983, p. 24, voir aussi Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978). Cet autotélisme qui marque une rupture considérable dans le passage des Belles Lettres à la littérature³⁴ intéresse particulièrement Novalis et est promis à une belle postérité avec Blanchot, Jakobson, Barthes, Riffaterre, etc., au point qu'il va devenir un concept fondamental dans la définition d'une écriture réputée littéraire.

Le « moment » grammatical

La généalogie de la réputation littéraire liée à l'autonomisation peut difficilement faire l'impasse – du moins dans la littérature de langue française – sur la fin du 19^e et le début du 20^e siècle. Philippe (2009) décèle en effet au cours de cette période un processus historique d'émergence de ce qu'il qualifie de « langue littéraire ». Il la définit comme cet objet imaginaire et linguistique qui, quelle que soit son orientation, classique ou expérimentale, est perçu « comme l'autre de la langue ordinaire » (p. 28) et s'en distingue progressivement en disant « indirectement ce que[elle] a à dire » (2002, p. 224-225). Or, ce mode d'expression indirect s'accompagne de notions comme le bon et le mauvais goût, la capacité de bien écrire et de bien lire, en bref des marques de distinction. Une démarcation est ainsi créée et elle exclut d'autres pratiques langagières, d'autres genres et particulièrement ceux dits factuels.

³⁴ On peut sur ce point lire les pages très éclairantes de Rancière (2010).

que de la faculté de juger au mot pour faire de la du système qu'est chez Kant la faculté de juger. que se substitue à la raison comme procédure emble des activités humaines » (p. 213). Le e outre les scrupules kantien et élabore une e fondamentale, sans égale, vers la connaissance. que dans sa quête de l'Absolu s'inscrit ainsi dans qui, s'écartant de la transparence postulée par des théorise l'opacité du langage et la complexification aux choses. Schaeffer explique comment cette r une dichotomie radicale au point qu'il parle de r est utilitaire, trivial, référentiel et le second qui l'instrument est celui du créateur et de l'absolu que l'essence du langage ne saurait résider que utotélique et motivé, c'est-à-dire dans le langage voir aussi Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978). Cet ne rupture considérable dans le passage des Belles ntresse particulièrement Novalis et est promis à Blanchot, Jakobson, Barthes, Riffaterre, etc., au n concept fondamental dans la définition d'une

matical

réputation littéraire liée à l'autonomisation peut e – du moins dans la littérature de langue française – but du 20^e siècle. Philippe (2009) décèle en effet e un processus historique d'émergence de ce qu'il aire ». Il la définit comme cet objet imaginaire et e soit son orientation, classique ou expérimentale, e de la langue ordinaire » (p. 28) et s'en distingue t « indirectement ce que[elle] a à dire » (2002, e d'expression indirect s'accompagne de notions vais gout, la capacité de bien écrire et de bien lire, distinction. Une démarcation est ainsi créée et elle angagières, d'autres genres et particulièrement ceux

les pages très éclairantes de Rancière (2010).

Dans ce contexte, Philippe et Piat font explicitement le lien entre l'enseignement du français dans les classes du secondaire et la construction d'un imaginaire de la langue littéraire : « En inculquant aux enfants que la littérature est une affaire de langue et non d'autre chose, l'école de la Troisième République a validé le passage d'une définition humaniste à une définition formaliste de la littérature [...], elle a préparé les futurs écrivains et les futurs lecteurs à l'idée que la langue des livres, dans sa variante conservatrice ou dans sa variante expérimentale, ne se confondait pas avec la langue commune » (2009, p. 45). L'entreprise, que ce soit dans le champ critique ou dans le champ littéraire, réussit : une véritable doxa exprime cet imaginaire linguistique du français comme langue analytique, précise, concise, d'une clarté absolue, qu'il faudrait pour cette raison violenter pour lui instiller du style, conçu comme un écart par rapport à la langue commune (p. 13). Le style devient dès lors signe de reconnaissance d'une littérarité et signature, la personnalité de l'auteur étant révélée par son style : la redondance chez Péguy, la phrase complexe de Proust, l'usage du point de suspension chez Céline, surtout à partir de *Mort à crédit*, etc. La conclusion logique qu'il convient d'en tirer est qu'écrire littérairement en français, exige l'invention d'un autre idiome : la langue littéraire. Et c'est ce que soutient Philippe : « l'émancipation de la norme syntaxique fut la grande aventure de la littérature française après Flaubert, au point que l'histoire de cette émancipation est l'histoire même de l'autonomisation de la langue littéraire » (p. 47). Le « moment grammatical » apporte ainsi une inflexion spécifique au choix des textes réputés littéraires.

Le « moment » formaliste

L'infléchissement de la littérarité sur la clôture du texte va trouver dans le formalisme russe un approfondissement théorique considérable. En 1928, Medvedev relève le lien organique entre l'esthétique de l'avant-garde de la poésie futuriste, sa dynamique de la rupture et les deux cercles qui, à partir de 1915, l'un autour de Jakobson à Moscou, l'autre autour de Iakoubinski, Chklovski et Eichenbaum à Saint-Petersbourg, développeront une théorie linguistique et une méthode propres à rendre compte du fait littéraire : « Le milieu qui a vraiment nourri le formalisme dans la première phase de son développement fut la poésie contemporaine [...]. Ce furent les courants les plus radicaux de la création littéraire et les aspirations les plus radicales de la pensée théorique qui lui était liée qui ont déterminé le formalisme » (1928/2008, p. 165).

En cherchant à dégager un principe formel, un invariant interne au texte, la littérature telle que conçue par les formalistes se caractérise avant tout par sa capacité à susciter l'étrangeté dont le rôle est de perturber les formes habituelles et automatiques de perception. Medvedev met en cause de manière radicale ce qu'il appelle le subjectivisme des formalistes : l'accent porté sur la perceptibilité « est un psychologisme de la pire espèce du fait qu'ici un processus psychophysique devient quelque chose d'absolument autosuffisant, dénué de tout contenu, c'est à dire de tout ancrage dans la réalité objective » (p. 303). Il soutient qu'en recherchant cette caractéristique pour définir la littérature les « formalistes font sortir l'œuvre de l'interaction entre les hommes dont elle fait pourtant partie » (p. 306). Medvedev prend comme exemple la défamiliarisation (chez Chklovski en particulier) qui vise uniquement l'abolition du sens ancien. Il s'agit d'un procédé signe de littérature, ce qui fait dire à Medvedev que pour Chklovski, l'art n'est que procédé et ne cesse « d'être opposé à la vérité artistique, au contenu social, etc. Tout cela, d'après Chklovski, n'existe point ; il n'existe que le procédé pur. C'est ainsi que la polémique et même le souci d'épater le lecteur imprègnent le noyau même de ce concept central du formalisme³⁵ » (p. 172). Dans les faits, la volonté polémique constitutive des mouvements d'avant-garde nécessaire pour édifier une posture dans le champ littéraire devient le moteur principal de la création à la fois critique et artistique et prend le pas sur toute autre considération. L'art se trouve réduit à la transgression ce qui explique par exemple l'importance de la notion d'écart dans la définition du langage poétique dérogeant aux règles du langage « utilitaire ». Or, la tendance à instituer une esthétique de la rupture en paradigme de l'art vivant, novateur par opposition à l'académisme et au conventionnel – parti-pris situé historiquement dans le bouillonnement culturel russophone du début du 20^e siècle – connaîtra une grande postérité en d'autres lieux et d'autres temps : le Nouveau Roman, Tel Quel, de nombreux mouvements dits d'avant-garde, mais aussi dans la critique littéraire, au point d'apparaître comme une posture engendrant *de facto* la réputation littéraire.

Le « moment » structuraliste et Nouveau Roman

Réfléchissant sur la cohabitation des trois institutions qui nous intéressent, Wolf (1995) met en évidence la collusion d'intérêts, dans la configuration historique des années 1960, entre l'Université française, l'école qui accueille le structuralisme dans sa composante formaliste et un

³⁵ Cette conception de Chklovski irriguera de manière importante toute la réflexion sur l'illusion référentielle qui peut également hériter de la critique de Medvedev.

un principe formel, un invariant interne au mouvement littéraire se caractérise avant tout par l'étrangeté dont le rôle est de perturber les catégories de perception. Medvedev met en cause l'accent mis par les formalistes : l'accent est un psychologisme de la pire espèce du fait que le contenu devient quelque chose d'absolument étranger au contenu, c'est à dire de tout ancrage dans la réalité. Il soutient qu'en recherchant cette caractéristique « formalistes font sortir l'œuvre de l'interaction avec le monde fait pourtant partie » (p. 306). Medvedev prend l'exemple de la diarisation (chez Chklovski en particulier) qui est un art du sens ancien. Il s'agit d'un procédé signe de l'art. Medvedev que pour Chklovski, l'art n'est que l'opposé à la vérité artistique, au contenu social, à la forme, Chklovski, n'existe point ; il n'existe que le procédé de l'art, l'émulation et même le souci d'épater le lecteur. Le concept central du formalisme³⁵ (p. 172). L'émulation constitutive des mouvements d'avant-garde : une posture dans le champ littéraire devient le lien à la fois critique et artistique et prend le pas sur le contenu. L'art se trouve réduit à la transgression ce qui est l'importance de la notion d'écart dans la définition de l'art par rapport aux règles du langage « utilitaire ». Or, la rupture de la rupture en paradigme de l'art vivant, l'académisme et au conventionnel – parti-pris situé dans le mouvement culturel russophone du début du 20^e siècle et postérité en d'autres lieux et d'autres temps : le mouvement, de nombreux mouvements dits d'avant-garde, le mouvement littéraire, au point d'apparaître comme une posture dans le champ littéraire.

Formalisme et Nouveau Roman

La cohabitation des trois institutions qui nous intéressent met en évidence la collusion d'intérêts, dans les années 1960, entre l'Université française, le formalisme dans sa composante formaliste et un

qui irriguera de manière importante toute la réflexion sur le mouvement littéraire et héritier de la critique de Medvedev.

mouvement littéraire ou ce qui a été construit postérieurement comme tel pour les besoins de la cause : le Nouveau Roman (p. 10). Si cette configuration devient possible dans la société française de l'après-guerre, c'est qu'elle va se trouver dans le bon sens d'une stratégie à la fois économique et symbolique globale, mais avec des gains spécifiques pour les éditeurs, les auteurs, les revues intellectuelles. L'accent est alors mis sur le Texte, en héritant du prestige attaché à la scientificité des sciences humaines : « Toute proche du paradigme ou paradis linguistique, avec qui elle partage en apparence son objet d'étude, l'analyse littéraire connaît alors un âge d'or, et est même en passe de devenir une discipline-reine » (pp. 66-67). Plus intéressant encore, le facteur scolaire joue selon elle un rôle décisif :

Ce qu'on appelle l'enseignement du français occupe dans notre pays une position singulière, et c'est à cette singularité qu'il faut rapporter l'importance et l'ascendant pris par les néo-littératures [...]. L'enseignement du français, qu'il soit sous l'influence de Lanson ou sous celle de Genette, s'est toujours distingué par trois traits aussi permanents qu'étonnants. Le premier de ces traits est l'intrication de l'apprentissage de la langue et de l'étude des textes littéraires. Le deuxième est la soumission de tous les ordres de l'enseignement, mais surtout de l'enseignement secondaire, aux objectifs et intérêts théoriques de l'université. Le troisième, découlant directement du second, est la dérive tendancielle, depuis le collège et parfois même avant, vers la spéculation. Le formalisme pointilliste de l'explication de texte, la circularité auto-référentielle de la dissertation littéraire, sont des exemples d'une telle spécialisation prématurée des études de français. (p. 205)

En d'autres termes, la littérarité du Nouveau Roman répondait à des aspirations très précises et c'est un exemple particulièrement éclairant de la manière dont on produit de « l'esthétique ». Le postulat fondamental du néo-formalisme critique est contenu dans la formule de Jean Ricardou : « Ainsi le roman est-il pour nous moins l'écriture d'une aventure que l'aventure d'une écriture ». Autour de cette affirmation principielle s'organise le procès du réalisme, du référent, du sens, et du signifié, tous contestés dans leur capacité à déterminer la spécificité et à expliquer le mode de fonctionnement ou « d'engendrement » d'un texte littéraire (1973, p. 79).

Où autotélisme, langue extraordinaire et désintérêt pour la référence se réunissent

Une frontière distingue ainsi une écriture transitive, fonctionnelle, utilitaire et une écriture intransitive à vocation esthétique, la « fonction poétique » chez Jakobson. Cette bipartition est explicitement théorisée

par Barthes dans un article de 1960 « Écrivains et écrivants ». Pour les premiers, le travail de l'écriture devient une fin en soi. En effet, « puisqu'il s'est donné à la parole, l'écrivain ne peut avoir de conscience naïve : on ne peut travailler un cri, sans que le message porte finalement beaucoup plus sur le travail que sur le cri [...] » (1964, p. 150). À l'inverse, pour l'écrivain, la parole n'est qu'un moyen et ce qui le définit « c'est que son projet de communication est naïf : il n'admet pas que son message se retourne et se ferme sur lui-même, et qu'on puisse y lire, d'une façon diacritique, autre chose que ce qu'il veut dire [...] » (1964, p. 151). L'écriture intransitive trouvera sa postérité, sa pleine réalisation et sa limite de lisibilité dans des œuvres comme celles de Guyotat *Tombeau pour cinq-cent-mille soldats* (1967), Sollers *Paradis* (1981) ou encore les textes de Lovay *Polenta* (1980) ou *Le convoi du colonel Fürst* (1985)³⁶.

Le propos de Barthes est remarquable par la concrétisation d'une hiérarchie entre le plus ou moins écrivain, et donc le plus ou moins littéraire et le reste. La fiction apparaît évidemment ici comme le vecteur privilégié de l'écrivain, les genres dits factuels relevant quant à eux du domaine de l'écrivain. En d'autres termes, nous retrouvons ici une valorisation d'un type très particulier de rapport à l'écriture, la conscience littéraire de l'écrivain envisagée dans son œuvre se jauge à la clôture du texte, à son autotélisme. C'est de cette manière que Barthes lit Flaubert qu'il rapproche dans un article significatif de Mallarmé, auteurs différents par leurs pratiques d'écriture, mais solidaires dans l'importance accordée au style avant toute autre chose (1972, p. 44). On comprend ici que la littérarité se mesure au travail de l'écriture, à l'organisation interne de l'œuvre bien plus qu'à sa fonction référentielle. Le rejet d'une lecture naïve qui conduit au non-sens en cherchant à comprendre les textes littéraires par la référentialité va trouver une illustration magistrale avec Riffaterre en 1982. Dans un article intitulé de manière emblématique *L'illusion référentielle* (1982), il oppose la signification et la signifiante, ce qui lui permet de distinguer un usage quotidien du langage et un usage littéraire. Il s'inscrit ainsi dans une stylistique de l'écart.

Au-delà des différences, nous constatons ainsi que les divers moments de l'histoire littéraire que nous avons mentionnés s'unifient dans un puissant courant esthétique dont l'une des caractéristiques essentielles est de fonder la réputation littéraire sur le refus de la référentialité.

³⁶ Cette particularité de l'écriture de Lovay s'avérera un facteur capital pour les résultats de cette recherche puisque l'un de ses textes *La Négresse et le chef des avalanches* est proposé aux enseignants comme objet d'étude avec la fable *Le loup et l'agneau* de La Fontaine. Sur la justification de ce dispositif, voir chapitres 4 et 5.

Une
de l'illus
tout l'en
comme
pu se m
montrer
formalis
définir c
de décri
de ce qui
aussi être

Si la
qui, s
en val
toute
cela n
seule a
lecteur
aussi,
d'exig

L'écol
littératur
et repro
la visée
dans les
des prat
codéfini
le littéra
grande p
littéraire
déjà briè

L'école

Les c
scolaire
lecture
l'est que
reconnu

de 1960 « Écrivains et écrivains ». Pour les écrivains, l'écriture devient une fin en soi. En effet, « puisqu'il n'est pas possible que l'écrivain ne peut avoir de conscience naïve : on ne peut pas sans que le message porte finalement beaucoup sur le cri [...] » (1964, p. 150). À l'inverse, pour l'écrivain, ce n'est qu'un moyen et ce qui le définit « c'est que son message n'est pas naïf : il n'admet pas que son message se limite à lui-même, et qu'on puisse y lire, d'une façon qui n'est pas ce qu'il veut dire [...] » (1964, p. 151). L'écrivain cherche sa postérité, sa pleine réalisation et sa reconnaissance à travers ses œuvres comme celles de Guyotat *Tombeau* (1967), Sollers *Paradis* (1981) ou encore les *Œuvres complètes* (1980) ou *Le convoi du colonel Fürst* (1985)³⁶.

Il est remarquable par la concrétisation d'une œuvre, le plus ou moins littéraire apparaît évidemment ici comme le vecteur privilégié de faits factuels relevant quant à eux du domaine de l'écriture, nous retrouvons ici une valorisation d'un type de pratique : à l'écriture, la conscience littéraire de l'écrivain se juge à la clôture du texte, à son autotélisme. Barthes lit Flaubert qu'il rapproche dans un article sur les auteurs différents par leurs pratiques d'écriture, mais une accordée au style avant toute autre chose (1972), que la littérarité se mesure au travail de l'écriture, à l'œuvre bien plus qu'à sa fonction référentielle. Le fait qu'il conduit au non-sens en cherchant à comprendre la référentialité va trouver une illustration magistrale dans un article intitulé de manière emblématique « La littérature », il oppose la signification et la signifiance, ce qui est un usage quotidien du langage et un usage littéraire. La stylistique de l'écart.

Enfin, nous constatons ainsi que les divers moments que nous avons mentionnés s'unifient dans un type de pratique dont l'une des caractéristiques essentielles est la littérarité sur le refus de la référentialité.

La lecture de Lovay s'avérera un facteur capital pour les résultats de l'un de ses textes *La Nègresse et le chef des avalanches* est devenu l'objet d'étude avec la fable *Le loup et l'agneau* de La Fontaine de ce dispositif, voir chapitres 4 et 5.

Une précision s'impose : il ne s'agit pas de soutenir que la théorie de l'illusion référentielle serait devenue le vecteur maître et unique de tout l'enseignement de la littérature au secondaire, mais de la considérer comme un emblème révélateur d'approches du texte littéraire qui ont pu se mettre en place dans la deuxième moitié du 20^e siècle et d'en montrer le soubassement historique. Autotélisme, langage extraordinaire, formalisme, désintérêt pour la référence constituent des éléments pour définir ce qui est réputé littéraire. Cette entreprise idéologique que permet de décrire dans son fonctionnement l'analyse historique et sociologique de ce qui est réputé littéraire par la production du champ littéraire, peut aussi être lue à l'inverse, comme le suggère Macherey :

Si la chose littéraire est livrée à une appréhension indéfiniment ouverte qui, sous prétexte de préserver intact l'effet de surprise par lequel est mis en valeur ce qu'il y a dans l'œuvre de primordial, écarte la considération de toute donnée de fait, dans laquelle elle ne voit qu'une inutile contrainte, cela ne l'expose-t-il pas à des récupérations abusives promulguées sous la seule autorité du droit à dire impunément n'importe quoi ? À quoi un vrai lecteur, conscient des nécessités de sa tâche, répondra qu'une lecture libre est aussi, dans ses extrêmes vertiges, celle qui comporte le plus, et non le moins, d'exigence. (2014, p. 7)

L'école, comme l'une des institutions fondatrices du champ de la littérature, fonctionnant en même temps selon sa propre logique, produit et reproduit les discours sur ce qui est littéraire : d'une part, en définissant la visée générale de l'enseignement de la littérature – nous l'avons traité dans les deux précédents chapitres –, d'autre part en mettant en œuvre des pratiques didactiques de traitement de la chose littéraire qui la codéfinissent à travers l'articulation avec les autres champs travaillant le littéraire – c'était l'objet du chapitre 2. Reste ouverte cependant en grande partie la question de la production quotidienne réelle de la « chose littéraire » en classe, au-delà des discours à son propos. Mais regardons déjà brièvement quelques-uns de ces discours.

L'école et les indices de la réputation littéraire

Les caractéristiques fondant la réputation littéraire et leur transposition scolaire s'inscrivent dans une lignée qui distingue soigneusement la lecture littéraire des pratiques ordinaires, simples. Mais la simplicité n'est que par son rapport inégal à un français autre qui de ce fait est perçu, reconnu, légitimé comme littéraire. Ne pas sombrer dans une lecture

immédiate, insensible à la forme langagière et textuelle, subissant l'illusion référentielle apparaît ainsi comme un facteur de distinction au même titre que pouvait l'être le latin dans le secondaire du 19^e siècle. Daunay repère comment la distinction des modes de lecture chez Riffaterre et Eco nourrit également les champs théorique et scolaire :

Aron (1984) [distingue] deux 'régimes de lectures', l'un étant 'rapide, superficiel, cursif' (p. 45), l'autre consistant à 'lire un texte comme littéraire', c'est-à-dire 's'attendre à ce que tout élément y fasse signe'. Dichotomie que l'on retrouve déclinée sur d'autres modes ailleurs, comme par exemple [...] chez Marghescou (1974, p. 25), décrivant les conditions d'une lecture 'référentielle' ou 'littéraire' ; chez Stierle (1979, p. 300 et p. 312), qui distingue la 'réception quasi-pragmatique' qui entraîne l'illusion référentielle et la 'réception réflexive' ; chez Ricardou (1982, p. 16) qui distingue une 'lecture avortée', 'de l'ordre de la contemplation', à fonction 'consumentiste', et une 'lecture épanouie', 'de l'ordre d'une intervention', à fonction 'élaboratrice' ; chez Dällenbach (1982, p. 32), qui voit dans *La Muse du département* de Balzac la mise en scène de deux modes de lecture, 'identificatoire' et 'distanciée' ; chez Jouve (1992, p. 21), qui distingue lectures 'avertie' (celle du relecteur, assimilé au lecteur de profession) et 'naïve' (la plus courante) ; chez Dufays (1997, p. 46) qui oppose 'lectures de participation et de distanciation'. (Daunay, 1999, p. 3)

En effet, construire une « figure fantasmée » du non-lecteur « sans aucun souci de la vérification empirique des catégorisations ainsi esquissées » revient à promouvoir dans l'institution une légitimité de la lecture avec ses effets de qualification, de certification et de disqualification. Là encore le découpage se transforme en tri et

de l'ignorance des pratiques culturelles réelles, on passe subrepticement à leur négation : en effet, définir la 'lecture' à partir de ce que l'on croit être sa propre pratique revient à ne faire que légitimer une certaine conception de la lecture qui domine dans les pratiques scolaires supérieures, celle du lycée, que l'on se garde bien du coup d'interroger. (Daunay, 2006, p. 8)

Les considérations stylistiques et formelles valorisées par l'enseignement, ainsi que l'autotélisme comme exemple révélateur d'une distinction permettant l'entrée dans le cercle des littéraires par la discipline sont le fruit d'une abstraction considérable, systématique qui demande d'abandonner la référentialité aux usages fautifs. L'élève qui reste collé au contenu empirique ne peut jamais « décoller ». S'il n'est pas question de nier le plus ou moins grand degré de sophistication des pratiques de lecture, il est important de noter le glissement vers le jugement de valeur qui, dans un contexte scolaire, rejoint et conforte des critères de sélection :

me langagière et textuelle, subissant l'illusion comme un facteur de distinction au même point dans le secondaire du 19^e siècle. Daunay analyse des modes de lecture chez Riffaterre et Eco et des théories théoriques et scolaires :

deux 'régimes de lectures', l'un étant 'rapide, l'autre consistant à 'lire un texte comme littéraire', et tout élément y fasse signe'. Dichotomie que l'on trouve dans des modes ailleurs, comme par exemple [...] chez Eco décrivant les conditions d'une lecture 'référentielle' (1979, p. 300 et p. 312), qui distingue la 'réception de l'illusion référentielle et la 'réception réflexive' ; qui distingue une 'lecture avortée', 'de l'ordre de la consommation', et une 'lecture épanouie', 'de l'ordre de la production' ; chez Dällenbach (1982, p. 32), qui distingue le 'département de Balzac la mise en scène de deux modes de lecture : 'voisine' et 'distanciée' ; chez Jouve (1992, p. 21), qui distingue le 'lecteur du lecteur, assimilé au lecteur de profession' ; chez Dufays (1997, p. 46) qui oppose 'lectures de loisir' et 'lectures de travail'. (Daunay, 1999, p. 3)

la « figure fantasmée » du non-lecteur « sans aucun statut légitime » et la « déqualification » de la lecture « sans aucune légitimité des catégorisations ainsi esquissées » ; la « déqualification » de la lecture avec la « déqualification » de la lecture. Là encore on voit la « déqualification » de la lecture et de la lecture.

des pratiques culturelles réelles, on passe subrepticement à la « lecture » à partir de ce que l'on croit être sa « lecture ». On fait que légitimer une certaine conception de la « lecture » des pratiques scolaires supérieures, celle du lycée, que l'on ne peut pas interroger. (Daunay, 2006, p. 8)

des pratiques et formelles valorisées par l'enseignement, comme un exemple révélateur d'une distinction entre le cercle des littéraires par la discipline et la discipline considérable, systématique qui demande un effort considérable aux usages fautifs. L'élève qui reste collé et ne peut jamais « décoller ». S'il n'est pas question de la sophistication des pratiques de lecture, on voit le glissement vers le jugement de valeur et la « déqualification », rejoint et conforte des critères de sélection :

le bon lecteur étant l'autre visage du bon élève, alors même que l'on sait à quel point la capacité de lecture est liée au degré d'acculturation. On voit donc que la postérité et la diffusion du discrédit référentiel engagent une approche idéologique du littéraire aux répercussions multiples.