

Laurent Bazin

Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

LA LITTÉRATURE À L'ESTOMAC: POUR UNE DIDACTIQUE DE LA DÉTESTATION

Il n'est pas aisé d'aborder une œuvre littéraire dans le cadre d'une classe de FLE. Question de générations, d'abord: tout enseignant aura constaté le décalage entre son enthousiasme pour les vertus du patrimoine littéraire et l'apparente indifférence que soulève parfois son propos. Question de contexte, ensuite: car à la distance culturelle s'ajoute la barrière linguistique qui redouble la difficulté d'appréhender une œuvre perçue comme étrange tout autant qu'étrangère. La question est de savoir si l'on choisit de se satisfaire de cet état de fait ou si l'on peut tirer parti du rejet affiché par certains étudiants. L'objet de cet article est ainsi de prendre au sérieux ce que détester une œuvre veut dire et ce qu'on peut en retirer, du double point de vue linguistique et littéraire. Cela consiste à glisser de l'expression des affects à la conscience des phénomènes, donc de la psychologie à l'épistémologie pour en déduire une théorie de la littérature partie prenante de l'acquisition d'une langue; en somme à esquisser quelques pistes en faveur d'une *didactique de la détestation*.

Mots-clés: Didactique, littérature, lecture, critique, jugement, réception, subjectivité, interprétation

«On ne sait si il y a une crise de la littérature, mais il crève les yeux qu'il existe une crise du jugement littéraire.» (Gracq 1949: 11)

«Moi j'aime, mais mes profs détestent»: voilà une phrase qu'il n'est pas rare d'entendre dans les cours de lycée ou les couloirs d'université. Entendre ses étudiants parler des œuvres qu'ils aiment, c'est souvent écouter un long chapelet de titres empruntés à des genres auxquels l'enceinte académique ne confère pas la plus grande noblesse: romans à l'eau de rose ou à l'encre noire des thrillers, histoires de vampires ou de sorciers et même mangas. L'inverse n'est pas moins vrai, et chacun d'entre nous aura fait au moins une fois dans sa vie le constat désabusé sinon amer du décalage entre l'enthousiasme de l'enseignant soucieux de convertir ses ouailles aux vertus du patrimoine littéraire et l'apparente indifférence

voire le rejet affiché que soulève parfois son propos. La question est de savoir si l'on choisit de se satisfaire d'un état de fait qui sanctionne un incontestable fossé de génération aggravé chaque jour par les mutations des sociétés contemporaines, ou s'il y a quelque chose à faire de cette prise de conscience douloureuse - quitte à mettre le doigt à l'endroit même où ça fait mal. Après tout, les explications franches valent mieux que les dialogues de sourds et on gagnera toujours, plutôt qu'à prêcher dans le désert, à se coller avec le principe de réalité.

Encore faut-il décider alors, une fois résolu de s'attaquer de front au problème, de quelle façon on s'y prend. Car il ne s'agit pas, ou pas seulement, de s'en tenir à une pédagogie bienveillante mâtinée d'un brin de complaisance qui consisterait à recueillir religieusement le cahier de doléances ou de préférences de son auditoire. Non pas qu'une telle approche soit dépourvue de toute pertinence, bien au contraire: la didactique des langues, par exemple, a intégré depuis longtemps les vertus de l'approche par compétences et fait sienne, depuis les actes de paroles du *Niveau seuil* jusqu'aux compétences de communication du *Cadre commun de référence*, les activités d'expression basées sur l'opposition j'aime - j'aime pas. Outre qu'elle permet simultanément de s'approprier les propriétés sémantiques et syntaxiques de l'expression affective, elle a le mérite de partir du ressenti de l'apprenant et, ne serait-ce qu'à ce seul titre, justifie qu'on continue de l'exploiter en situation d'apprentissage de toute langue étrangère. Mais ce qui nous intéresse ici n'est pas tant la didactique des langues que celle de la littérature, quand bien même les deux auraient partie liée. Notre propos est donc d'un autre ordre, qui consiste à prendre au sérieux ce que détester une œuvre veut dire et ce qu'on peut en retirer sur la spécificité même du fait littéraire et la nature des faits qui sont en jeu. Cela consiste en somme à glisser de la psychologie à l'épistémologie et de l'expression des affects à la conscience des phénomènes; du moins est-ce la modeste ambition de cette présentation que d'esquisser quelques pistes en faveur d'une pareille didactique de la détestation.

On commencera par rappeler l'utilité de commencer tout cours sur la littérature par une mise en commun, sinon une mise à plat, des représentations de chacun. Un tel préambule nous semble aller de soi, ne serait-ce que pour ce seul motif que la Littérature, précisément, ne va jamais de soi. Aussi n'est-il jamais inutile de rappeler que la place du littéraire, dans la société en général et dans l'enseignement en particulier, est le résultat d'une combinaison entre différents paramètres dont l'interaction construit dans la durée des concepts et des outils proposés en horizon de référence aux publics concernés. Cette combinatoire s'organise en

équilibres plus ou moins stables selon la pondération respective de ses contributeurs: l'institution littéraire, organisée autour des processus de diffusion éditoriale et de légitimation critique; l'enceinte universitaire, adossée à une double recherche en théorie littéraire et en didactique de la littérature; l'institution scolaire, enfin, avec des enseignants écartelés entre les orientations de la recherche et les perceptions de leurs élèves – ces derniers étant eux-mêmes tributaires dans leurs représentations des évolutions de la société. Or ce phénomène complexe, qui fait évoluer le champ au gré des rapports de force entre les parties prenantes, tend à être occulté par le poids de la tradition et la propension des prescripteurs à passer sous silence le processus de légitimation qui institue une œuvre en tant que littéraire. Il en résulte une approche essentialiste de la Littérature, présentée à la façon des tableaux de musée où l'encadrement des toiles fait oublier le travail de l'atelier; exemplifiées tantôt dans leur détail, dans le cas des anthologies ou des manuels «à la Lagarde et Michard», et tantôt dans leur totalité, notamment dans les collections dites de «classiques», les œuvres se retrouvent insidieusement panthéonisées et tout le poids de la culture dominante consiste alors à susciter en face d'elles admiration sinon adoration. L'enjeu n'est pas mince: exiger la révérence sans contrepartie, c'est en effet courir le risque d'une altération du regard critique; quand on n'a pas d'autre choix que de lire pour argent comptant, on en finit bien vite par abdiquer tout jugement pour se réfugier dans l'opposition frontale.

Julien Gracq a remarquablement mis en lumière ce phénomène dans son très virulent pamphlet *La littérature à l'estomac*, publié au lendemain de la seconde guerre mondiale mais dont l'acuité n'a rien perdu de sa pertinence au point de pouvoir passer mot pour mot pour une chronique affûtée de notre temps. L'auteur y passe au crible d'une plume vitriolée les mœurs d'une société des lettres inféodée à la foire aux prix des rentrées littéraires, montrant les effets pervers de cette survalorisation de l'événement éditorial doublée d'une obsession sacralisée de la chasse au Grand Écrivain. Pourtant, rappelle Gracq, toute situation de lecture devrait commencer avec la conjonction d'un goût et d'une opinion:

Placé en tête en tête avec un texte, le même dé clic intérieur qui joue en nous, sans règle et sans raison, à la rencontre d'un être va se produire [chez le lecteur]: il «aime» ou il «n'aime pas», il est, ou il n'est pas, à son affaire. (Gracq 1949: 19-20)

Or, l'institutionnalisation de valeurs littéraires cotées à la façon de valeurs fiduciaires et le phénomène de panthéonisation culturelle qui la sous-tend tendent à induire un désengagement du lectorat déchu de son droit à l'opinion par l'intimidation performative de la critique légitimée:

Si délibérément que nous cherchions à nous nettoyer les yeux en face de nos lectures, à ne tenir compte que de nos goûts authentiques, il y a un tribut payé aux noms connus et aux situations acquises dont nous ne nous débarrasserons jamais complètement. (Gracq 1949: 34-35)

Le pamphlétaire conclut sur cette observation aussi pertinente aujourd'hui qu'elle l'était à la sortie de l'opuscule: «On ne sait si il y a une crise de la littérature, mais il crève les yeux qu'il existe une crise du jugement littéraire.»

Ce diagnostic sans concession n'est pas sans évoquer la formule lapidaire et guère moins caustique d'un Jules Renard: «Qu'est-ce qu'un critique ? Un lecteur qui fait des embarras» (Renard 2002). On pourrait croire dans l'un et l'autre cas à des mouvements d'humeur; en fait la force de tels propos tient justement à ce qu'ils réhabilitent l'humeur comme élément constitutif, sinon premier, du regard critique - voire du fait littéraire. Car en rappelant le droit imprescriptible de tout lecteur d'aimer, mais aussi de détester une œuvre - bref le droit de faire des embarras, les deux polémistes proposent au fond une revalorisation du «goût intime» qui est pour Gracq «ce qui fonde en vérité les ouvrages de l'esprit» (Gracq 1949: 32). Il y a là une intuition géniale qui anticipe les réflexions les plus contemporaines sur le principe de littérarité. Ce qui fait la littérature, ce qui en constitue le processus en acte et non plus seulement l'inventaire en livres, c'est d'abord et avant tout cette relation privilégiée, et chaque fois unique, qui s'installe entre un regard et un texte, dans l'alchimie décisive qui s'opère entre une œuvre, un goût et puis une opinion. La grande originalité du discours gracquien est en somme de porter en germe dès 1949 les prémisses de la révolution copernicienne qui a réinvesti la question du lecteur au cœur même de l'expérience littéraire, en s'appuyant sur les acquis de la psychologie cognitive, de la phénoménologie des représentations et des esthétiques de la réception.

Dans ce courant de recherche qui conduit de Jauss et Iser (Jauss 1974; Iser 1985) à Picard, Rouxel ou Gervais (Picard 1986; Rouxel 2004; Gervais 2007), on minore les positions historiquement et culturellement dominantes de l'auteur et du corpus pour leur préférer une valorisation de l'acte de lecture, faisant ainsi glisser le curseur de la lecture des textes littéraires à la lecture littéraire des textes. Dans cette nouvelle configuration, la Littérature se définit moins comme l'émanation d'un Sujet créateur antérieur au processus de transmission que comme l'action d'un Sujet lecteur placé à l'autre extrémité du spectre et dont l'investissement (affectif et/ou intellectuel) va donner sens à l'ensemble du dispositif au gré de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la lecture subjective, ou encore lecture créative. Plutôt que la remontée rétrospective vers une

genèse mythique sinon mystique de l'œuvre (son Sens ou son essence), on privilégie cette fois la rencontre a posteriori entre le fait et l'affect, entre le représenté et le ressenti. On retrouve l'héritage de l'anthropologie culturelle (Durand 1960): l'identité d'un sujet lecteur se constitue par contamination entre une imagination (c'est-à-dire la cire encore vierge de possibles en attente d'actualisation) et un imaginaire (soit le musée des motifs individuels et collectifs en instance de réalisation). Lire, à cette aune, n'est donc pas tant la fonction d'interprétation qui nous permettrait de retrouver la signification d'un livre ou la silhouette de son auteur que l'interaction psycho-affective et réflexive qu'un individu entretient avec lui-même et les autres par acte de lecture. Pour le dire autrement le premier déclencheur de littérarité sera désormais à chercher dans l'ordre du projet de lecture, qu'il faudrait désormais comprendre sur un mode gérondif, comme le rappelle cet autre titre célèbre de la bibliographie gracquienne - *en lisant en écrivant* (Gracq 1980). Cette projection gérondive qui dénie toute prépondérance aux intentions d'auteur en leur substituant le «champ de forces» de l'imagination projective est à interpréter sur un mode inversé par rapport aux présupposés qui instituaient la relation au littéraire comme héritage et transmission; ce qu'on pouvait autrefois concevoir comme une théorie du *modèle* (c'est en lisant qu'on rencontre des écrivains) procède ici d'une pratique du *modelage* (c'est en lisant qu'on se fait écrivain, par l'acte de lecture qu'on fait advenir le fait d'écriture).

En somme, prôner le droit à la détestation, ce serait au fond une façon pas moins pertinente qu'une autre, et peut-être stratégiquement plus habile, de rappeler que la Littérature, c'est d'abord et avant tout un phénomène vivant plutôt qu'un corps mort ou qu'un corpus fossilisé. C'est induire un changement de posture en face d'œuvres souvent honnies parce que d'abord imposées: lire une œuvre, ce n'est pas seulement entrer dedans (que ce soit dans sa diégèse ou dans son esthétique); c'est aussi lui rentrer dedans, autrement dit se coller avec elle; c'est assumer ses émotions et ses impressions pour comprendre pourquoi et comment cette œuvre particulière me touche ou me rebute; c'est au fond s'engager dans sa relation aux textes pour en demander raison. Une telle position lectorale, qu'illustrent par exemple le «droit au bovarysme» (Pennac 1992: 9) ou encore la «lecture-braconnage» (de Certeau 1980: 292), présente le mérite d'être immédiatement opératoire pour les lecteurs en difficulté; mais elle n'est pas moins valide jusque chez des lecteurs «confirmés» auprès de qui elle exemplifie les principes de l'illusion référentielle et de la participation psycho-cognitive à la construction de toute diégèse. Encore faut-il apprendre en ce cas, d'abord à prendre

conscience des phénomènes en jeu, ensuite à en prendre la mesure; c'est à cette condition en effet qu'on parvient à dépasser le stade primitif des affects et à basculer d'une pratique psychologisante de la spontanéité immédiate à une médiation réfléchi sur le principe de littérarité. Aussi est-il indispensable, aussitôt valorisé l'investissement psycho-affectif du lecteur (par empathie ou par antipathie), d'enclencher un mouvement de distanciation qui permette de dépasser le premier degré (du texte, mais aussi du sujet). Basé sur l'analyse des discours, un tel travail permet de corréliser des émotions subjectives à l'observation des virtualités du texte; confronter ses affects avec les faits et les effets du texte, c'est alors exploiter pulsions et impulsions comme autant d'intuitions de lecture destinées à nourrir la complémentarité des lectures heuristiques et des lectures herméneutiques (Riffaterre 1983: 95-96).

Ce va et vient entre participation et distanciation est bien connu en pédagogie, où il recoupe les pratiques de l'ancrage et du désancrage ou encore de la contextualisation et de la décontextualisation à travers lesquels les didacticiens s'efforcent d'impliquer l'apprenant tout en le faisant évoluer. C'est pourquoi on ne voudrait pas achever ce plaidoyer en faveur d'une revivification de la lecture sans évoquer quelques pistes pratiques d'exploitation en contexte scolaire ou universitaire. Si certaines de ces techniques sont déjà connues des enseignants, elles ne sont peut-être pas pour autant pratiquées de façon systématisée; or nous plaidons quant à nous pour l'intérêt qu'il peut y avoir à regrouper de tels outils dans un parcours organisé conduisant insensiblement de l'expression initiale des opinions, fûssent-elles des plus hostiles, à la prise de conscience assumée de la complexité des phénomènes considérés. On partira par exemple d'un tour de table des réactions à une œuvre donnée pour permettre à chacun de faire valoir sa propre position, sans stigmatiser ni condamner a priori les jugements énoncés. On élargit le débat en y ajoutant le point de vue de l'univers des lettres: on fera notamment appel aux polémiques qui agitent toute rentrée littéraire, et qui intriguent d'autant plus volontiers les étudiants qu'ils y découvrent des célébrités et des «professionnels» faire cordialement état de leurs détestations réciproques; aux tribunaux de l'histoire résolument passés à côté d'une œuvre vilipendée hier et encensée aujourd'hui (Baudelaire, Flaubert...); enfin aux jugements des pairs sur eux-mêmes, en particulier dans les saillies redoutablement acides que des auteurs révéés adressent parfois à d'autres auteurs non moins vénérés. Car l'on ne saurait sous-estimer la jubilation, pour un étudiant rétif à l'écriture naturaliste, d'apprendre qu'un Zola était détesté aussi bien par un Victor Hugo («Tant qu'Émile Zola n'aura pas dépeint

complètement un pot de chambre plein, il n'aura rien fait») ou un Léon Bloy («Messie de la tinette et du torche-cul. Vieille truelle à merde»).

Un tel recours à la scatologie n'est jamais qu'une variation culturellement légitimée sur le langage quotidien de nos étudiants français («Zola, ça me fait...»); mais il est aussi bien plus que cela dès lors qu'on se pique d'en tirer les leçons. Car l'affront entre auteurs ennemis est une situation très riche d'enseignements: d'abord parce qu'il participe de l'histoire culturelle en permettant de rappeler que la joute oratoire constitue un genre à part entière caractéristique de périodes dont il aide à dégager la spécificité; ensuite parce qu'il permet de mettre en évidence les modalités rhétoriques de l'insulte et, plus généralement, de tout discours à finalité polémique (ce qui est un acquis linguistique et sémiologique précieux dans un monde où l'injure contamine les écrivains comme les politiciens); enfin parce qu'il enclenche une réflexion sur la relativité des points de vue, la réciprocité des jugements et la propagation des positions critiques. On tirera parti de cette découverte décisive en amenant les étudiants à s'en approprier les modes de fonctionnement: ainsi en suscitant dans l'enceinte académique des cercles de lecture, ou encore en jouant à l'échelle d'une classe les discussions et décisions qui prévalent à l'attribution d'un prix littéraire: Goncourt des lycéens ou Prix des étudiants. Car en se retrouvant en position de jury chargé de défendre auprès de ses pairs la validité de ses choix, l'apprenant ne peut plus se contenter d'un «j'aime» ou «je déteste» dont il comprend vite que leur virulence ne suffira pas à lui gagner l'approbation de ses pairs; mais que c'est seulement dans le déploiement d'une argumentation irriguée par son projet de lecture qu'il se positionnera à son tour en amateur de livres autant que comme critique.

Mais il y a plus. Car l'examen attentif des formes de la détestation constitue également un levier pour (r)entrer dans l'œuvre et apprendre à y lire, par delà les affects qu'on choisit d'y affecter, les modalités d'une écriture dont on prend conscience par cela même qui en est critiqué. C'est ce que rappelle avec finesse Julien Gracq lorsqu'il évoque le dédain avec lequel on peut parler d'une œuvre:

Lorsque nous laissons tomber négligemment [...] «C'est bien du X...» ou «du Y...», une tendance instinctive se satisfait par là à peine consciemment, qui est de faire reparaître l'essence permanente sous l'apparence accidentelle, d'en appeler de la singularité concrète et parfois déroutante d'une œuvre à une sorte de noumène de l'écrivain...» (Gracq 1949: 41)

En ce sens faire analyser aux étudiants hilares les raisons qui justifient cette obsession scatologique dans les pamphlets anti-Zola n'est pas la façon la moins pertinente de mettre en lumière l'un des versants d'une

œuvre placée sous les doubles auspices de l'éjection sociale et de la déjection psychique. De même lorsqu'un Jules Renard s'en prend à Stéphane Mallarmé et le prétend «intraduisible, même en français» (Renard 2002), n'est-il pas justement en train de mettre en exergue l'essence même d'une poétique vouée à la déconstruction du langage ordinaire ? Lorsqu'il dénie à Maupassant tout talent descriptif («Maupassant n'observe pas: il imagine la réalité. Ce n'est encore que de là-peu-près» Idem), ne donne-t-il pas une clé de lecture d'une grande finesse pour appréhender la face résolument fantastique d'un auteur trop souvent réduit à l'aune de son seul réalisme ? On le voit, il y a beaucoup à tirer de l'insulte et du pamphlet dès lors qu'on y cherche l'esprit par delà la lettre. Après l'humeur vient l'analyse, et dans ce mouvement qui relie l'affect et la raison se construisent une opinion et un goût, prérequis de tout jugement critique. C'est pourquoi on gagnera à exploiter ces formes de la satire que sont la parodie ou encore le pastiche, autres exemples de déformation grossissante à la façon d'une loupe. Étudier des pastiches exemplaires, en comparer plusieurs pour une même œuvre ou encore faire écrire sur un texte donné un billet d'humeur voire une attaque en règle, c'est souvent l'une des plus sûres façons de faire toucher du doigt la spécificité d'un style, l'idiosyncrasie d'une voix et l'originalité d'une écriture.

Il serait donc hâtif de penser que le recours aux postures d'opposition et, plus généralement, l'exploitation systématisée de l'investissement affectif du lecteur relève d'un seul souci de démagogie. Nous considérons quant à nous qu'il participe d'un effort authentique de pédagogie et qu'à ce titre il constitue une vraie stratégie éducative qui mobilise l'étudiant non seulement dans l'acquisition de connaissances sur les œuvres, mais aussi dans la construction de sa personnalité, individuelle autant que collective. Car en acceptant de partir des représentations de ses apprentis-lecteurs, quand bien même elles s'énonceraient sur le mode de la détestation, on remonte à la source de ce qui fonde toute expérience littéraire, à savoir en premier lieu la rencontre entre une œuvre et une subjectivité et, dans la foulée, la combinaison des réactions ainsi déclenchées dans une communauté d'appartenance où se joue un projet de lecture sinon de société. Lire avec ses tripes, d'abord; puis spéculer sur ses représentations pour en garder le suc sans en être le valet; enfin supputer à l'aune des jugements d'autrui ce qui confirme, ou infirme, son propre regard critique. S'installe alors une relation systémique au littéraire, dans un jeu d'allers et retours entre ce qui y attache et ce qui en détache, entre l'émotionnel et l'intellectuel, entre adhésion et mise à distance: l'appréhension de l'œuvre est vécue à travers le filtre critique d'une sensibilité qui s'assume pleinement en toute conscience d'elle-même.

me, dans la jouissance de sa consommation immédiate comme dans ses tentatives analytiques pour en médiatiser ses impressions. Un tel lecteur est au fond un adulte qui grandirait tout en gardant son âme d'enfant, tirant une aussi forte jubilation de l'investissement affectif garante de sa vie intérieure que de la maturation rationnelle qui garantit son inscription dans la vraie vie.

Préconiser la lecture subjective est peut-être en somme le préambule incontournable de toute réflexion sur la construction de l'être-à-soi-même et de l'être-pour-autrui; du lire ensemble autant que du vivre ensemble. Montrer que la littérarité d'une œuvre naît de la relation dialectique entre une subjectivité, première, et la communauté des individus, primordiale, me semble en effet une façon ouverte et très démocratique de rappeler que la littérature et le regard qu'on porte sur elle engagent toute une vision du monde, une idéologie et même un choix de société. Dès lors la prise de conscience par les étudiants de la complexité des paramètres en jeu est peut-être la condition de leur entrée dans l'univers des communautés d'interprétation. Qui dit esthétique du goût dit aussi éthique de la responsabilité: il n'est jamais inutile de le rappeler à l'heure de la blogosphère, de la surmédiatisation des opinions privées et de la socialisation généralisée.

Bibliographie

- De Certeau 1980: M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris: Gallimard.
- Durand 1960: G. Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris: P.U.F.
- Gervais 2007: B. Gervais, R. Bouvet, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gracq 1949: J. Gracq, *La littérature à l'estomac*, Paris: José Corti.
- Gracq 1980: J. Gracq, *En lisant en écrivant*, Paris: José Corti.
- Iser 1985: W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles: Mardaga.
- Jauss 1974: H.-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard.
- Pennac 1992: D. Pennac, *Comme un roman*, Paris: Gallimard.
- Picard 1986: M. Picard, *La Lecture Comme Jeu: essai sur la littérature*, Paris: Éditions de Minuit.
- Renard 2002: J. Renard, *Journal 1894-1904* (annotations du 23 avril 1899, 1er mars 1998 et 16 juillet 1903), Paris: Robert Laffont.
- Riffaterre 1983: M. Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*, Paris: Seuil.
- Rouxel 2004: A. Rouxel, G. Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes: Presses Universitaires.

Лоран Базен

КЊИЖЕВНОСТ У СТОМАКУ: ЗА ДИДАКТИКУ ПРЕЗИРА

Резиме

Није лако приступити књижевном делу на часовима француског као страног језика. Прво, питање је генерација: вероватно ће сваки наставник приметити несклад између свог ентузијазма за врлине књижевне баштине и очигледне равнодушности коју каткад изазивају његове речи. Затим, питање је контекста: јер се културној дистанци придружује језичка баријера која удвостручује тешкоћу разумевања дела које се види као подједнако чудно и странно. Питање је знати да ли изабрати овакво стање ствари и задовољити се оваквим стањем ствари или се може искористити то одбацавање које показују поједини студенти. Предмет овог рада је, дакле, да озбиљно схвати шта значи презирати неко дело и шта се из тог може извући, с језичке и књижевне тачке гледишта. То подразумева да се клизи са израза осећања на свест феномена, дакле са психологије на епистемологију, да би се тако извела теорија књижевности која помаже усвајању језика; укратко да се скицира неколико путања у прилог *дидактици презира*.

Примљено: 03. 02. 2011.