

EDITORIAL

L'ÉLÈVE, LA LITTÉRATURE : *l'élève lit la littérature ? l'apprend ? la rejette ? l'oublie ? la découvre ? l'explique ? l'ignore ?* En fait, la virgule est de loin préférable. Elle signale la juxtaposition de deux univers et leur hypothétique et compliquée, voire hasardeuse, rencontre. A tout prendre, s'il faut jouer l'essai de clarification contre l'ambiguïté de la parataxe, *l'élève questionne la littérature*. Dans le binôme, l'élève est premier ; il devient tout naturellement sujet, c'est-à-dire acteur de ses apprentissages. L'une de ses tâches est alors d'essayer de se construire des idées sur le second terme du binôme pour pouvoir le constituer en objet à apprendre. Dès cet instant, son interrogation — celle qui rend précisément possible un apprentissage — est fondamentale : elle porte sur l'identité même de ce qui est appelé la littérature ; elle vise à en repérer les contours. Question essentielle qui est d'ailleurs constitutive du champ littéraire lui-même.

Une telle perspective va au rebours d'une conception de l'enseignement de la littérature qui place au premier poste l'évidence pré-établie de l'objet à enseigner, où les textes sont là, dans leur immanence et quasi a-temporalité ; fragments à lire, à se rappeler et à citer, dont l'addition devient savoir littéraire. Ce numéro de *RECHERCHES* se veut au contraire propositions de pratiques pédagogiques qui accompagnent l'élève dans son questionnement : face par exemple, à sa perplexité devant un "grand" texte des siècles passés, le rôle de l'enseignant est de l'aider à formuler des interrogations qui pour l'expert qu'est le professeur de français (de Lettres, en l'occurrence) peuvent passer pour des naïvetés ou des provocations, mais qui sont en fait à prendre très au sérieux parce qu'elles sont vecteurs de l'apprentissage. Dit autrement, il s'agit de proposer des démarches qui légitiment ou suscitent l'étonnement de l'élève devant des textes dont la littérarité est d'abord, pour lui, étrangeté. En clair, accepter ou encourager des recherches où l'élève peut se demander "*pourquoi aujourd'hui on peut encore lire ça*", "*pourquoi on n'y comprend rien*", "*c'est quoi au juste la littérature*"... Ou encore expliciter la genèse du processus d'écriture lui-même en faisant écrire les élèves pour qu'ils puissent entrer dans le texte à lire. Ou encore mettre à jour les circuits de production d'une publication.

De telles orientations de travail en classe supposent que soient analysés et clarifiés un certain nombre de postulats. Ainsi l'enseignement de la littérature — entendu ici comme moyen de découvrir des valeurs et des processus de légitimation dans le domaine de l'écriture — gagne à ce que soient distinguées pratiques de lectures et pratiques de lectures littéraires : le savoir lire ne se réduit pas au savoir lire des textes littéraires. Rabattre l'apprentissage de la lecture sur l'apprentissage de la lecture des textes littéraires peut produire le double effet de la non-lecture et de la non-lecture de textes littéraires. Poser explicitement ou de manière diffuse une telle équation (que peut induire, en certains lieux, la lecture des Instructions Officielles

des Lycées et Collèges¹) risque de conforter des pratiques pédagogiques qui conduisent à l'exclusion d'élèves nécessairement de plus en plus nombreux en raison à la fois de l'évolution du système éducatif et des pratiques effectives de lecture hors de l'École. D'autant que cette position va de pair avec la formulation d'une autre équivalence où "culture littéraire" devient synonyme de "culture", où les textes littéraires sont présentés comme étant les meilleurs vecteurs de l'apprentissage de toute réflexion, voire de toute pensée ou de toute formation.

La publication récente d'un rapport de recherche commandée en septembre 1992 par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture² stigmatise ces amalgames et en introduction clarifie les termes du débat pour en mieux révéler les contradictions. Y sont ainsi proposés des cadres pour analyser de façon interactive les pratiques effectives des professeurs de français face à l'enseignement de la littérature, les Instructions Officielles qui régissent ces pratiques au Collège et au Lycée, et les discours tenus sur ces pratiques. L'auteur de ce rapport évoque ainsi des positions qui affichent la primauté des textes littéraires et qui posent qu'ils "permettent de tout comprendre, de tout bien mieux comprendre", en citant par exemple un article de H. Mitterand, paru en 1992 dans le numéro 71 de la revue LE DEBAT. H. Mitterand y écrit : "GUERRE ET PAIX, LES MISERABLES, LA DEBACLE, LE FEU, KAPUT, VOYAGE AU BOUT DE LA NUIT, en diront toujours plus sur la guerre que n'importe quel reportage ou éditorial sur la guerre du Golfe ; plus exactement, leur lecture est nécessaire pour qui veut prendre quelque distance compréhensive et critique par rapport au communiqué du jour". La réfutation de cette prise de position que propose F. de Singly ne peut qu'intéresser les enseignants de français que nous sommes : "Ce texte présente un glissement entre un des objectifs de l'institution scolaire — former l'esprit par la capacité à ne pas confondre opinions qui circulent dans l'air du temps et convictions personnelles — et un moyen, le détour par la littérature. Pourquoi ne pas nommer l'existence de revues ou d'essais qui pourraient aussi bien permettre aux individus d'avoir cette distance critique, de ne pas être dupes ? Pour reprendre l'exemple de la guerre du Golfe, la lecture du MONDE DIPLOMATIQUE ou de la REVUE DES HAUTES ETUDES EN DEFENSE NATIONALE serait-elle moins formatrice que celle de GUERRE ET PAIX ?"³. L'intérêt de cette clarification que propose F. de Singly est de réinstaller l'enseignement de la littérature comme objet circonscrit et spécifique.

Enfin signalons que l'élève réputé bon en français n'est pas nécessairement un grand lecteur : il n'y a pas non plus équivalence entre pratiques de lectures, goût pour la lecture, et réussite (ou échec) en français⁴. Etant entendu que l'évaluation du savoir littéraire se réduit souvent à l'évaluation de ce qui se dit sur les textes littéraires. Surtout en période d'examens. Face à l'apprentissage de la littérature, la tâche de l'élève est en effet de passer de la capacité à formuler un questionnement initial sur un contenu d'enseignement à la capacité à tenir un discours sur ce même contenu d'enseignement.

La rédaction

1. Il est utile de préciser que la lecture de ces mêmes Instructions Officielles ainsi que la lecture des Compléments qui les accompagnent se prêtent, en d'autres lieux, à une tout autre lecture.

2. DE SINGLY F., 1993, *Les jeunes et la lecture*, les Dossiers Éducatifs et Formations n°24.

3. op. cité, p. 17.

4. op. cité, pp. 48-52.