

ENSEIGNER LA LITTÉRATURE?

Yves Reuter
Université de Lille III

La baisse du niveau scolaire, particulièrement en français (orthographe, lecture...), bien que scientifiquement non fondée, a été un thème particulièrement médiatisé ces dernières années. Une de ses variantes, liée à la crise des valeurs consiste à dénoncer la prétendue marginalisation de l'enseignement de la littérature.

Que celui-ci soit un lieu particulièrement conflictuel n'a rien de nouveau comme en témoignait déjà Lanson en son temps¹. Que la recherche en didactique du français se soit montrée hésitante sur ce terrain, pour des raisons complexes², n'est pas contestable. Mais parler de mutation radicale, voire de disparition, serait en revanche aller un peu vite en besogne.

En effet, la place et les fonctions de la littérature restent considérables -au sein de cette discipline nodale qu'est le français- aussi bien dans la formation des enseignants (voir les licences et les concours de recrutement), que dans les instructions officielles (de façon directe ou indirecte, dans la hiérarchisation des textes ou des «niveaux de langue», par exemple), aussi bien dans les exercices du second cycle que dans ceux du premier cycle (récitations, textes de lecture, textes-supports à l'expression écrite...), aussi bien dans les représentations des maîtres que dans leurs pratiques de correction (voir tout ce qui s'articule autour des notions de «style», d'originalité ou de stéréotype).

Sur la base de ce constat liminaire, peut-être est-il possible de réfléchir à l'enseignement de la littérature, *sérieusement*, c'est-à-dire en essayant d'éviter passions et slogans, pour fonder quelques propositions.

1. — «Nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué. Nous avons aujourd'hui des élèves dont le plus grand nombre nous arrivent de leurs familles mal préparés à étudier d'une manière littéraire la langue et la littérature françaises», dans «La crise des méthodes dans l'enseignement du français», Conférence de G. Lanson au Musée pédagogique, en 1909.

2. — Sur ce point, voir Y. Reuter: «Didactique du français: la place de la littérature», dans *Mother Tongue Education*, Bulletin, vol. II, n° 2, Entschede - Montréal, Automne 1987, pp. 50-51.

C'est ce que je vais tenter de faire ici, après avoir situé l'espace dans lequel, selon moi, peut se construire cette réflexion.

I. De quelques questions préalables

S'interroger sur l'enseignement de la littérature peut difficilement se concevoir sans référence à quelques questions essentielles, si l'on ne veut pas *a priori* constituer et la littérature et son enseignement comme des évidences, à la différence d'autres contenus du français. Soit, au moins de façon non exhaustive, ces sept questions:

- Qu'est-ce que la littérature?
- Pourquoi l'enseigner?
- Pour que les élèves *apprennent* quoi?
- Comment l'enseigner?
- Comment, et sur la base de quelles réponses, est-ce enseigné à l'heure actuelle?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves?
- Quels sont les effets de cet enseignement?

Sans s'illusionner sur la validité des réponses apportées ou sur leur cohérence, il est cependant possible de percevoir des relations, entre elles, ce qui témoigne de positions implicites ou explicites. Ainsi, l'attitude traditionnelle pose la littérature en essence à partir de tautologies (par exemple: la littérature c'est la littérature, les classiques, les grandes oeuvres...). Elle pose aussi son enseignement en évidence puisque, d'une certaine façon, elle serait quintessence de l'Humanité, de la Culture, de la Langue etc... Elle ne répond aussi qu'insuffisamment aux autres questions (si ce n'est par une sorte de «collage» entre le don du professeur et celui de l'auteur qui devrait préfigurer l'adhésion-enchantement des élèves qui se révéleraient ainsi doués -ou non- puisque tout texte classé classe en conséquence, positivement ou négativement, ceux qui s'y confrontent). Les effets (médiocres) constatés ou les difficultés des élèves sont alors renvoyés à leur (absence de) qualité, à la baisse du niveau, à l'école en général, à la société en plus général encore, etc... Cela me paraît limité et surtout inopérant, particulièrement si l'on prétend «défendre» la littérature..

Il est ainsi difficile d'éviter quelques constats -graves- sur les effets (ou les «ratages») de cet enseignement, qui pourraient pourtant -au-delà des divergences- inspirer la nécessité de quelques modifications. Je noterais ainsi parmi ces dysfonctionnements:

- la faiblesse des connaissances des élèves -à l'issue de leur cursus sur la littérature (textes, auteurs, histoire littéraire, maîtrise de l'analyse et de l'interprétation)³ ;
- la contradiction entre l'état de ces connaissances et les épreuves d'examen qui engendre discours vagues et idéologiques, bachotage etc... ;
- le peu de pratiques d'écriture littéraire ou de lecture de textes littéraires (particulièrement contemporains) après l'école⁴ ;
- le manque de goût pour ces pratiques⁵ ;
- le transfert de cette distance comme inappétence ou insécurité devant les autres pratiques de lecture et d'écriture⁶.

Cela suppose à mon sens, si l'on maintient l'enseignement de la littérature, qu'il soit radicalement transformé pour surmonter des difficultés attribuables, au moins en grande partie à trois facteurs inextricablement liés -l'implicite des notions, l'imposition des valeurs et l'inégale distance culturelle vis-à-vis des objets et des pratiques proposés- et à deux confusions conséquentes:

- celle qui existe entre textes, lectures et écritures d'un côté et textes, lectures et écritures catégorisées comme littéraires de l'autre ;
- celle qui existe entre savoirs théoriques sur la littérature d'un côté et approches culturellement marquées de la littérature de l'autre.

A partir de cela, il me semble que la référence aux thèses relativistes quant à la littérature⁷ (i.e. la littérature est une construction historique) est la plus opératoire et, paradoxalement sans doute pour certains, la moins conflictuelle sur le terrain didactique pour deux raisons au moins:

- elle évite d'affirmer ce qui n'est pas prouvé (l'essence de la littérature) et ainsi elle ouvre l'espace aux interrogations critiques ;
- tout en n'empêchant pas de considérer des modes sociaux d'existence de la littérature sur une durée moyenne (la littérature posée comme essence depuis le XIX e siècle).

Cela peut entraîner une clarification des objets d'enseignement-apprentissage sur la base d'une bipartition minimale. Ce qui s'enseigne serait, d'une part des savoirs sur des objets textuels et des savoir-faire (écrire, analyser, interpréter,

3. — Voir B. Veck et alii: *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*, Paris, INRP, 1988, coll. ; Rapports de recherches et M.P. Schmitt: *Fictions de la lecture. De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire*, Thèse de Nouveau Régime, Paris III, 1990.

4. — Ministère de la Culture, Service des Etudes et de la Recherche: *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*, Paris, La Documentation française, 1990.

5. — Idem.

6. — Par exemple sur la lecture, N. Robine: *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, La Documentation française, 1984, ou sur l'écriture: D. Bourgain: *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse d'Etat, Besançon, 1988.

7. — Thèses que j'estime mieux fondées théoriquement à l'heure actuelle. Voir Y. Reuter: «Définir les biens littéraires?», *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990.

commenter...) non spécifiques et transférables, et d'autre part des savoirs sur les modes de construction sociaux et scolaires du littéraire, des savoir-faire quant à leur construction (par exemple, quels types de discours sur le littéraire sont recevables en tel lieu, quels types d'écritures sont susceptibles d'être catégorisés comme littéraires et pourquoi...).

Sur ces bases, l'enseignement de la littérature peut être justifié⁸, puisqu'il permet aux élèves de construire des savoirs et de développer des compétences sur la littérature, sur les textes, sur les lectures et les écritures. Savoirs et compétences en partie spécifiques (sur un domaine) mais transférables, en partie généralisables et, en tout état de cause, moins sélectifs d'un point de vue socio-culturel...

Cela motive en partie mon soutien à cet enseignement et je développerai ce qui s'y articule dans la suite de cet article. Il existe aussi une autre raison que je mentionne ici pour mémoire et qui est rarement discutée voire même évoquée. Comment le système des disciplines scolaires et particulièrement l'enseignement du français se reformerait en l'absence de l'enseignement de la littérature et avec quels effets?

II. Distinguer l'enseignement du français et celui de la littérature.

Ma première proposition -fondamentale en ce qu'elle permet et organise les autres- consiste à distinguer nettement les pratiques d'enseignement-apprentissage visant à développer des compétences et des savoirs dans le domaine du français (langue, textes, lecture, écriture...) dans lesquelles la littérature peut intervenir, mais comme *adjuvant*, et les pratiques d'enseignement-apprentissage visant à développer des compétences et des savoirs dans le domaine de la littérature dans lesquelles le français intervient comme adjuvant.

Cette proposition tend à se dégager d'un paradoxe et de confusions conséquentes qui me paraissent dommageables.

Il existe en effet un paradoxe important dans la manière dont l'enseignement traditionnel relie français et littérature. La maîtrise de la langue, de la grammaire, de la lecture littérale etc... est posée comme un préalable à la maîtrise de la littérature. Les promoteurs de l'explication de texte l'ont explicité en leur temps. Mais, par un curieux retournement, la littérature est aussi, dans ce même enseignement, ce qui aide à l'acquisition de ces maîtrises «premières» (extraits dans les manuels de lecture, récitations, modèles pour l'expression écrite, phrases exemples de grammaire...).

8. — Ce qui n'empêche nullement des discussions nécessaires mais complexes sur la place à lui accorder, à quel(s) moment(s) du cursus, etc...

Conséquemment, il n'est possible de résorber les contradictions qu'en mutilant le littéraire (réduction du corpus à l'acceptable en matière de thèmes et de styles, correction des extraits...), qu'en engendrant d'autres injonctions tout aussi paradoxales (ne pas écrire comme les auteurs littéraires, écrire comme dans le paralittéraire non légitimé...⁹), ou en organisant différemment la lecture de mêmes textes selon les réseaux scolaires (la même page de Flaubert, lue comme exemple de réalisme ou de distance ironique¹⁰). On conviendra que ni la littérature, ni la lecture ou l'écriture n'en sortent gagnantes.

De surcroît, sont maintenues des confusions du type: «bien» manier la langue, la lecture, l'écriture, c'est le fait des pratiques littéraires. Ce qui est erroné dans la mesure où les normes de réussite dans le maniement de ces pratiques varient selon le secteur social où elles s'exercent.

Cela peut expliquer -au moins en partie- les difficultés d'adaptation de nombre de personnes aux normes en vigueur dans certains milieux professionnels ; cela engendre des représentations fausses des normes, de leur mode de construction, de leur champ d'application¹¹ ; cela implique une prodigieuse réduction du corpus des textes, des lectures et des écritures possibles dans l'enseignement du français.

Cela peut aussi éclairer des effets déjà mentionnés, tels le détournement de la lecture et de l'écriture en général, par la confusion entre l'espace de ces pratiques et leur réduction au littéraire, ou l'insécurité devant toute pratique de lecture ou d'écriture en raison de la même confusion¹².

Je postule donc que la distinction entre enseignement-apprentissage du français et enseignement-apprentissage de la littérature peut faciliter leur maîtrise et leur enseignement, en évitant paradoxe et confusions mentionnés, et en limitant les effets signalés.

Comment distinguer ces deux ordres, ou du moins réorganiser leurs relations? C'est à cette question que je vais maintenant tenter succinctement de répondre.

III. La littérature pour l'enseignement du français

La littérature, comme adjuvant pour l'enseignement du français, peut se structurer autour de quelques principes assez simples¹³.

9. — Voir Y. Reuter: «Les paralittératures: problèmes théoriques et pédagogiques», *Pratiques* n° 50, *Les paralittératures*, juin 1986 et «Production /réception des textes fictionnels en situation scolaire. Contribution à une étude des dysfonctionnements en matière d'écrits d'élèves», dans G. Maurand (éd.): *Écriture - Traduction*. Colloque d'Albi, Albi, CALS, 1985.

10. — Voir R. Balibar: *Les français fictifs*, Paris, Hachette, 1974, notamment pp. 139-159.

11. — La littérature est posée comme «supra-norme» des pratiques sociales d'évaluation des textes, de lectures, d'écritures...

12. — Voir note 6, Robine 1984 ou Bourgain 1988.

13. — J'ai développé ces points dans Reuter, 1987 (voir note 2).

3.1. La littérature comme réservoir de possibles

La littérature -considérée ici «très largement» comme l'ensemble des textes, des lectures et des écritures, appartenant au champ littéraire et non référés à d'autres champs sociaux, *sans a priori de valeurs*¹⁴ -est un prodigieux réservoir de textes, de possibles scripturaux et lecturaux, cela en raison de trois facteurs au moins:

- ses variations synchroniques et diachroniques ;
- ses «effets de loupe» (l'accentuation de tel phénomène linguistique ou textuel en fonction des effets à produire¹⁵, de la recherche de l'originalité et de l'importance conférée au formel) ;
- sa distance avec les champs disciplinaires constitués qui, eux, «minorent» le fait textuel (les modes de construction du sens).

Dans cette perspective, il devient intéressant de s'en servir pour varier les textes à lire, les écritures et les lectures de textes, en ayant à l'esprit aussi bien des objectifs cognitifs (développer par la diversification et le contraste les savoirs et les compétences en matière de textes, de lectures ou d'écritures), que culturels (pouvoir situer ces savoirs et ces compétences dans les espaces sociaux), ou encore psycho-affectifs (permettre au goût ou au plaisir de chacun de trouver son espace et son mode d'investissement¹⁶).

Dans ce cadre, des notions telles que absence de finalités ou finalités multiples, référées souvent à la littérature sur un mode essentialiste et critiquées pour cette raison par J. Dubois ou P. Bourdieu, peuvent être réinvesties didactiquement puisqu'elles sont gouvernées par des objectifs précis d'enseignement et permettent de diversifier et de contraster textes, lectures, écritures, ainsi que situations ou motivations...

3.2. Littérature, lisible/scriptible

Autre intérêt possible: la littérature -notamment considérée ici dans ses secteurs de production restreinte ou d'avant-garde -peut aider à la construction des normes du lisible et du scriptible..

Cela signifie que des textes écrits en grande partie dans la rupture des normes établies, dans la recherche de la transgression ou de la subversion, peuvent permettre, par contraste, de mieux saisir les modes de fonctionnement dominants du lisible et du scriptible d'une époque donnée, autrement masqués par l'évi-

14. — Voir les travaux de P. Bourdieu, J. Dubois ou Y. Reuter, 1981 («Textes et institutions», *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, déc. 1981) et 1990 (note 7).

15. — Ce qui donne à ces textes leur intérêt exemplaire.

16. — Voir l'ouvrage assez stimulant sur ce point de D. Pennac: *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

dence des pratiques courantes¹⁷.

Là où des *recherches* utilisaient les normes souvent implicites pour saisir les différences des textes littéraires¹⁸, il s'agit, dans *l'enseignement-apprentissage*, d'utiliser les différences pour faire construire explicitement les normes aux élèves.

Je plaide ici pour l'utilisation de textes «difficiles», la programmation de «catastrophes» en lecture¹⁹ ou de contraintes complexes en écriture pour favoriser l'objectivation des régularités lectorales ou scripturales, sortir de situations d'apprentissage anxiogènes (les élèves ont peur de «se tromper» et/ou attendent la bonne solution de l'enseignant), permettre des situations de résolution de problème en français, qui aident le passage au méta-cognitif.

Symétriquement et comparativement, certains textes paralittéraires, par l'exacerbation de certaines normes, offrent un matériau particulièrement intéressant, pour appréhender les soubassements du lisible et du scriptible.

3.3. Littérature, élaboration de texte, réécriture

La littérature -considérée ici surtout comme un des lieux de l'expertise scripturale, au travers de la figure de l'Auteur- peut encore devenir une aide aux pratiques innovantes d'élaboration de texte et de réécriture qui se développent depuis une quinzaine d'années au sein de l'Ecole.

Deux idées sont au fondement de cette hypothèse:

- plutôt que de contester par un retournement mécaniste toute valeur aux écrivains, il est intéressant de s'appuyer sur une *expertise* socialement reconnue ;
- complémentirement, il est possible d'utiliser à d'autres fins que la vénération érudite, les manuscrits et documents de travail divers, accumulés à la faveur du fétichisme littéraire²⁰.

Cela permet dans le cadre d'objectifs liés au français deux types de travaux assez intéressants: la réflexion critique sur les stratégies d'écriture et de réécriture adoptées par les écrivains, leurs raisons, leurs effets (et, je le suppose, un apport conséquent pour les savoirs et les compétences lectorales et scripturales),

17. — L'idée de base est -bien sûr- celle d'écart, fort critiquée théoriquement dans les années 1970-1980. Mais comment s'en priver pratiquement?

18. — Voir par exemple, sur la question de la cohérence textuelle, J.-P. Goldenstein: «Du lisible et de l'illisible. Sur deux poèmes élastiques de Blaise Cendrars», *VWA*, n^{os} 6-7, automne 1985 ou sur les règles conversationnelles, A. Petitjean: «Analyse des conversations dans *En attendant Godot* de S. Beckett», *Verbum*, tome VII, fascicule 2-3, Nancy II, 1984.

19. — Je développe aussi ce point dans «L'explicitation de texte au lycée. Propositions», *Textuel* n^o 20, Paris VII, 1987.

20. — Je pense ici à l'aide prodigieuse que peut fournir à l'enseignement-apprentissage du français le courant de la *génétique textuelle*. Par ailleurs, dans une optique très proche de ce qui est exposé ici, Christiane Cadet mène des recherches sur l'utilisation des stratégies d'écriture des écrivains dans l'enseignement de la littérature.

des exercices d'écriture à partir d'étapes²¹ dans l'élaboration du texte d'un écrivain. Ce qui peut favoriser un travail de comparaison des choix possibles et de la solution adoptée par l'expert, et conséquemment fournir des arguments pour l'analyse-interprétation des textes...

Je noterais ici, par parenthèse, que d'un autre point de vue -dans le cadre d'objectifs liés à la littérature que je verrai un peu plus tard (IV) -ces travaux peuvent favoriser une désacralisation de la littérature et de l'écriture en montrant que l'oeuvre n'est pas le simple résultat du premier jet d'un individu doué et que l'auteur peut rencontrer des problèmes d'écriture, non sans rapports avec ceux des élèves.

3.4. Littérature et traitement didactique des erreurs

Un autre avantage de l'utilisation de la littérature dans l'enseignement du français peut être avancé en lien avec le traitement didactique des erreurs sur lequel l'accent a été porté ces dernières années en fonction des recherches sur apprentissage et construction des savoirs.

Il s'agit de se départir de deux attitudes, symétriques et limitées. Dans la première, les erreurs des apprenants étaient stigmatisées et remplacées, de façon souvent impositive, par «la» bonne solution, ce qui était assez culpabilisant et peu fructueux²². Dans la seconde attitude, les erreurs scripturales des élèves étaient assimilées aux transgressions des auteurs²³. Cela avait pour défaut d'ignorer les différences, discutables mais importantes, entre projet esthétique et compétence en construction et les relations (ou le manque de relations) entre fonctionnements locaux et globaux.

Utiliser, par comparaison, les textes littéraires -considérés ici encore comme lieux d'écarts et de solutions diversifiées- peut permettre une déculpabilisation face à l'erreur et une ré-utilisation positive des dysfonctionnements qui facilite l'exploration des possibilités scripturales. Trois points d'entrée, au moins, sont envisageables:

- la relativisation de l'erreur par comparaison avec un état historique de certains types de textes (par exemple, la mise en relation d'une axiologisation «mécaniste» avec des écrits médiévaux, des romans paralittéraires ou à thèse...);
- la valorisation de l'erreur par sa reprise dans des textes qui systématisent un procédé ailleurs malhabile pour obtenir certains effets précis (par exemple, l'ambiguïté de la gestion des désignateurs et de la co-référence dans les genres fantastique ou policier);

21. — Il s'agit, en fait de transférer des exercices qui se font déjà sur des textes *réalisés* à des textes en *cours de réalisation*.

22. — Le texte littéraire était souvent le Modèle de la bonne solution.

23. — Que ce soit dans une optique «politique» ou quelque peu «mystique» (l'Enfant Créateur dans les jeux poétiques).

- le cadrage de l'erreur dans des stratégies globales de construction du texte qui font percevoir qu'il existe différentes formes textuelles et différentes réponses à un problème d'écriture donné, l'erreur étant liée soit à une inscription dans un cadre qui n'accepte pas cela (par exemple, l'ambiguïté co-référentielle soutenue dans un roman sentimental), soit à une réponse insatisfaisante dans un cadre approprié...

3.5. Remarques complémentaires.

Les principes invoqués reposent sans doute sur une définition floue et variable de la littérature. C'est ici secondaire (la «littérature» n'est convoquée que comme adjuvant à l'enseignement-apprentissage du français). Il convient cependant de remarquer que l'accent est porté sur ses écarts et ses transgressions, sur sa variété et ses variations. A la différence d'une vision sur-normative, la réduisant d'un côté et bloquant les élèves de l'autre.

Ces modes d'utilisation permettent une grande diversité dans les pratiques didactiques, centrées sur l'apprenant, pour lui venir en aide dans la construction de ses compétences. A la différence d'une démarche impositive, posant la littérature comme un horizon inatteignable.

Il me faut cependant modaliser ces propositions, liées à l'objet de cet article, en rappelant que les textes littéraires ne sont sans doute pas les seuls à permettre de telles variations. La littérature n'est qu'un moyen parmi d'autres. Il peut parfois être privilégié dans la mesure où les représentations qui lui sont socialement associées réfèrent très fortement à l'expérimentation sur la langue, les textes, les lectures et les écritures.

IV. Enseigner la littérature?²⁴

Si l'on se centre maintenant sur l'enseignement-apprentissage de la littérature, deux grands axes me paraissent susceptibles d'organiser le travail dans les cadres tracés au début de cet article.

4.1. Littérature/Textes-Lectures-Ecritures

4.1.1. L'enseignement du français sert ici à établir des *régularités*. Dans une perspective complémentaire de celles qui ont été tracées précédemment (notamment en 3.2.), il s'agit de développer les savoirs et les compétences des élèves en matière de langue, de textes, de lectures et d'écritures et de les doter d'un méta-

24. — Je reprends ici des propositions que j'ai avancées notamment dans: «L'enseignement de la littérature: aide ou obstacle à la diversification?», dans B. Schneuwly (éd.): *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Paris-Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990 et surtout dans ma thèse sur lequel tout ce travail s'appuie: *L'analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies*, Paris VIII, 1985.

langage *explicite*, ainsi que de notions et de modes d'approches *transférables*.

Cela peut les armer pour poser trois questions complémentaires qui ne sont pas réservées à tel ou tel type de texte mais qui sont indispensables pour passer au questionnement littéraire:

- comment ce texte est-il construit?
- en quoi ce texte manifeste-t-il des régularités?
- en quoi ce texte est-il spécifique?

Les régularités renvoient dans mon esprit à des normes de fonctionnement linguistiques ou textuelles, à des modèles, à des types²⁵... Elles organisent les cadres «courants» de construction du sens. Elles peuvent être construites didactiquement de multiples façons, aussi bien par des cours, que par des analyses, des comparaisons, des écritures. Quant au métalangage et aux modes d'approche, l'important me semble résider dans leur caractère explicite (afin qu'ils puissent être compris hors de la connivence culturelle) et transférable (afin d'éviter la «coagulation» texte-notion-approche qui fait que les élèves limiteront l'emploi de certaines notions ou d'un mode d'approche au texte qui leur a servi de support comme si — mais n'est-ce pas induit par l'enseignement? — à la singularité du texte correspond la singularité de l'approche et du métalangage employé).

4.1.2. Sur cette base, il est possible de poser avec les élèves quelques principes concernant, dans notre société, le mode de saisie des textes littéraires, ce qui organise la lecture-analyse-interprétation littéraire.

En premier lieu, le fait de considérer que ces textes disent toujours «autre chose» (en plus, de différent) que le sens manifeste, explicite, de surface²⁶. Cela suppose donc une autre question : que dit en réalité (que veut dire) ce texte?

Pour essayer de répondre à cette question et se mettre en position d'aborder des interrogations complémentaires (Pour quelles raisons et dans quels buts dit-il cela et de cette façon?) deux stratégies sont possibles. La première consiste à interroger les textes selon des sphères interprétatives codifiées théoriquement (questions, théories de références, notions, méthodes) : sociologie, histoire, psychanalyse etc. La seconde consiste à interroger les textes, selon un régime de lecture «littéraire», c'est-à-dire consensuel dans le champ littéraire actuel (au-delà des dissensus) et spécifique en ce qu'il emprunte aux différentes théories sans jamais s'y soumettre selon quelques principes qui, selon Mircea Marghescou²⁷,

25. — Que ce soit le fonctionnement de la co-référence, les contraintes de l'incipit, le schéma fictionnel, les genres...

26. — Il est évident qu'il s'agit d'un *principe de lecture* applicable à n'importe quel texte. Mais ce n'est pas posé de façon dominante, en général, dans les autres secteurs sociaux.

27. — M. Marghescou : *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974, notamment pp. 24 et sq.

reposent sur la relativisation de la fonction référentielle, l'actualisation du maximum de virtualités (connotatives, symboliques, étymologiques...) et la manifestation archétypale (le texte «dit» quelque chose sur la Vie, l'Humain en général).

Il est évident que ce programme soulève des problèmes épineux. Par exemple, est-il réaliste de penser que des élèves du secondaire puissent construire des réponses étayées à ces questions? Je ne le pense pas et il me paraît plus réaliste de viser la compréhension des questions et des principes de réponse. Ou encore, ne risque-t-on ainsi pas de reconduire l'illusion que seuls les textes littéraires se prêtent à ce genre de lecture? Je le pense et suis donc partisan de multiplier ce type de lecture et d'analyse à des textes non catégorisés comme littéraires afin de ne pas tendre à fonder en «essence textuelle» ce qui est de l'ordre des pratiques socio-culturelles historiquement constituées (telle lecture pour tel texte).

4.1.3. Symétriquement, il est intéressant de poser quelques principes concernant, dans notre société, les principes «d'écriture littéraire»²⁸. Soit au moins, l'attention à la construction du texte (les choix narratifs, la mise-en-discours, le signifiant graphique, phonique...) et la recherche de l'ambiguïté ou de la polysémie. Ici encore, de nombreuses pratiques d'enseignement-apprentissage existent au sein de l'École depuis quelques décennies, des jeux d'écriture aux règles bilatérales en passant par les contraintes de l'Oulipo²⁹. Là encore, il me semble utile — pour ne pas fonder en essence ce qui est de l'ordre des pratiques socio-culturelles historiquement constituées — de montrer que ces principes peuvent parfaitement servir dans d'autres sphères sociales³⁰, qu'il s'agit en fait de stratégies disponibles. Ce qui suppose donc des exercices d'écriture similaire sur d'autres types de textes.

4.2. Littérature/champ, institution

Que l'on se réfère principalement (comme moi) à une approche institutionnelle de la littérature ou non, il serait dommageable (par rapport à la rigueur théorique et aux intérêts didactiques) de ne pas intégrer le fonctionnement social de la littérature à l'enseignement-apprentissage.

Cela concerne les notions de *champ*, de pratiques, d'institutions, d'agents (écrivains, libraires, éditeurs, critiques, lectorat...), de *biens* culturels et littéraires, de *valeur* (économique et symbolique), de position (avant-garde, légitimé, non-légitimé...), de réseaux (de production restreinte ou élargie), de conflit, de légitimité etc...

28. — J'entends ici une pratique d'écriture qui se pense comme telle et vise à être reconnue dans le champ littéraire.

29. — Voir Y. Reuter : «L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique», *Pratiques* n° 61, *Ateliers d'écriture*, mars 1989.

30. — Voir Reuter, 1986 (note 9).

Je ne développerai pas plus ces points l'ayant déjà longuement fait ailleurs³¹. Je me contenterai de souligner que cela me paraît indispensable pour plusieurs raisons :

- montrer la réalité sociale des pratiques et des valeurs, afin de développer des connaissances, de limiter l'illusion «essentialiste» susceptible de renforcer les blocages de ceux qui n'y participent pas, de permettre à chacun de construire une distance critique et de pouvoir se situer dans cet espace en adoptant les stratégies qui lui paraissent adéquates ;
- donner des instruments explicites et transférables pour répondre aux questions interprétatives mentionnées précédemment, et notamment pour pouvoir relier le texte comme énoncé à ses conditions d'énonciation et à son fonctionnement pragmatique ;
- donner des instruments explicites et transférables pour analyser d'autres secteurs de pratiques, esthétiques ou non ;
- familiariser les élèves en difficulté avec cet univers en le réinscrivant dans l'espace social, ou en réinscrivant des pratiques qu'ils possèdent empiriquement dans cet espace.

Ce qui m'amène à quelques remarques complémentaires sur la distance culturelle.

4.3. Remarques complémentaires sur la distance culturelle

Si l'on admet qu'un des facteurs d'échec devant les pratiques littéraires et littéraires-scolaires est, pour certains élèves le manque de familiarité, la distance culturelle, il est alors important de réévaluer dans l'enseignement-apprentissage du littéraire, tout ce qui est susceptible d'établir des «ponts» entre leur culture et celle qui leur est proposée. C'est la raison de mes propositions déjà anciennes autour des paralittératures, de l'objet-livre³², de l'écriture et des brouillons d'écrivains etc...

Ces propositions ont, en outre, deux avantages non négligeables. Celui de «concrétiser» la didactique du second axe (Littérature-institutions), celui de favoriser l'articulation du second axe avec le premier (Littérature-textes-lectures-écritures). Par exemple, l'étude des paralittératures permet, à mon sens, de construire les régularités textuelles et de poser la question des réseaux de production aussi bien par rapport aux conditions matérielles et institutionnelles qu'à la notion d'originalité, aux modes de lecture et d'écriture.

Au-delà des divergences de chacun sur les valeurs, ce qui est en jeu ici, c'est la

31. — Voir notamment : *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre 1981 et D. Dupont, Y. Reuter et J.-M. Rosier : *Manuel d'histoire littéraire*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Wesmael-Ducolot, 1988 et *Histoire littéraire*, Bruxelles-Paris-Louvain-la-Neuve, 1990.

32. — Voir Y. Reuter, «L'objet livre», *Pratiques* n° 32, déc. 1981 et «La quatrième de couverture : problèmes théoriques et pédagogiques», *Pratiques* n° 48, *Les écrits non-fictionnels*, décembre 1985.

validité théorique d'un côté et la pertinence didactique de l'autre. Ou encore, sur ce second point et sous une autre forme, peut-on se plaindre des difficultés des élèves et des conséquences de son enseignement, sans tenter de le modifier pour mieux faire comprendre et moins exclure?

4.4. Remarques complémentaires sur la didactique de la littérature

Je me contenterai ici de souligner deux points par rapport aux spécificités de l'enseignement de la littérature.

Tout d'abord, les cadres construits permettent un enseignement-apprentissage du littéraire dès le collège, sous forme progressive, et autrement que par imitation ou imposition. Des pièces sont mises en place qui pourront dans la suite du cursus s'intégrer dans une construction plus élaborée. Même si cela paraît dérisoire aux tenants de la tradition, cela me semble préférable à un édifice fort discutable, imposé sans être intégré et engendrant les effets signalés.

En second lieu, ainsi conçu, l'enseignement-apprentissage de la littérature peut participer des mêmes procédures péda-gogiques que les autres savoirs et savoir-faire : la mise-en-recherche des apprenants, des tâches de production servant à la construction des connaissances, un travail en projet... Cela n'est sans doute pas à négliger si l'on estime que ces démarches s'avèrent fructueuses d'un point de vue cognitif.

V. Et l'histoire littéraire?

Reste la question de l'histoire littéraire, que l'Ecole tend à confondre — pourquoi?³³ — avec celle de la littérature. Cela nécessite encore quelques remarques liminaires.

5.1. Enseigner l'histoire littéraire?

Enseigner l'histoire littéraire, à y réfléchir, est loin d'être une évidence. En premier lieu, parce que dans le cadre des conceptions traditionnelles dominantes, cette expression est presque un oxymoron. Il s'agit de montrer l'historicité de ce que l'on pose comme éternel³⁴.

En second lieu, parce que travailler l'historicité de chaque texte et sa spécificité dans son contexte historique, me semble infaisable par des élèves de lycée,

33. — Ce n'est en effet pas le cas pour les autres disciplines scolaires (pas plus l'histoire des mathématiques que l'histoire de l'histoire n'est préconisée ainsi). Cela peut être, du coup, une chance — un lieu possible — pour élaborer un regard critique sur les évidences actuelles.

34. — Sur ce point, voir dans H. Béhar et R. Fayolle (éd.) : *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1990, les remarques convergentes de R. Fayolle : «Bilan de Lanson», p. 16 et de J.-P. Goldens-tein : «Le temps de l'histoire littéraire», p. 59.

et peut-être même par leurs enseignants. C'est à peine si le chercheur arrive à le réaliser sur le(s) texte(s) qu'il travaille tout au long de sa carrière. Cela suppose des connaissances immenses sur le contexte et l'intertexte. Les résultats en sont patents : l'imposition d'un discours pour le moins discutable et à chaque fois spécifique de la part de l'enseignant, des dissertations et des commentaires truffés de lieux communs sur des sujets qu'ils ne peuvent maîtriser par les candidats au baccalauréat, l'oubli massif à la sortie de l'École.

En troisième lieu, cela suppose aussi des clarifications, loin d'être faciles, sur les notions employées : histoire, chronologie, périodisation³⁵, genre³⁶, contexte, etc... Faute de quoi, c'est encore l'imposition d'un discours flou — au moins théoriquement — qui prévaut. On est loin de la littérature comme lieu d'un regard critique et d'une appropriation raisonnée du patrimoine culturel...

Peut-être est-il possible de modifier quelque peu ces tendances, ce qui est d'autant plus nécessaire, de notre point de vue, selon lequel la littérature est construite dans une histoire et ne saurait donc s'enseigner en la refoulant.

5.2. Enseigner l'histoire littéraire : quelques jalons

La première direction possible consiste, à mon sens, à tenter de saisir non l'historicité de chaque texte mais l'historicité de la littérature, du champ littéraire, au sein de laquelle peut être pensée l'historicité de chaque texte. De nombreux travaux théoriques et didactiques³⁷ existent maintenant, qu'ils soient centrés sur la littérature³⁸, sur l'originalité³⁹, sur l'édition⁴⁰, sur le lectorat, sur les critiques⁴¹. Cela peut permettre d'éviter les anachronismes (poser un texte comme littéraire quand la catégorie n'existe pas ou n'a pas le même sens qu'aujourd'hui) ou de savoir à quoi rapporter les conditions de production (au champ littéraire ou à d'autres espaces sociaux lorsqu'il n'existait pas).

La seconde direction possible consiste, à mon sens, à tenter de saisir les différences entre les textes à partir de quelques catégories générales, dont on peut analyser les modes de construction et de fonctionnement, selon les époques :

35. — Voir J.-P. Goldenstein, 1990.

36. — Voir Cl. Moisan : «Les genres comme catégories de l'histoire littéraire», dans H. Béhar et R. Fayolle, 1990.

37. — Voir note 30.

38. — Les travaux de P. Bourdieu, particulièrement ; «La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, février 1977 et «Le champ littéraire», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 89, septembre 1991, ceux de J. Dubois, notamment : *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Nathan. Labor, 1978, ceux d'A. Viala, particulièrement : *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit, 1985...

39. — Voir par exemple, *L'Histoire de l'édition française*, chez Promodis, sous la direction de H.J. Martin et R. Chartier.

40. — Voir R. Mortier : *L'originalité. Une nouvelle catégorie esthétique au siècle des Lumières*, Genève, Droz, 1982.

41. — Par exemple, G. Delfau et A. Roche : *Histoire Littérature*, Paris, Seuil, 1977.

dialogues, descriptions⁴², personnages⁴³...

Dans les deux cas, il s'agit de pourvoir les élèves de notions utilisables sur des textes différents, de catégories susceptibles de les aider à percevoir des variations textuelles et contextuelles.

Sans s'illusionner sur les connaissances produites en raison des remarques liminaires...

Simplement, l'approche par des textes singuliers est, dans cette perspective, guidée par une entrée utilisant des catégories construites pour permettre de saisir des variations et interroger ces variations.

Cela signifie encore qu'il est possible de se désespérer des objectifs bien modestes assignés ici (construire des questions). Mais est-ce pire que de viser des objectifs ambitieux, infondés théoriquement et aux effets problématiques?

J'ajouterai encore que ces directions évitent d'établir une coupure trop importante avec le collègue : ces questions s'articulent à celles qui concernent le français et la littérature, elles peuvent, dès lors, être élaborées très tôt⁴⁴.

J'ajouterai enfin que je pense nécessaire de partir du XX^e siècle. En effet, comment se priver du référent culturel (savoirs et catégories) dans lequel sont situés élèves et enseignants? Comment penser un autre référent sans comparaison avec celui-là? Pourquoi entrer par des textes qui multiplient les problèmes de lecture en raison du manque de savoirs encyclopédiques, d'autant plus si l'on doit les modifier linguistiquement pour les rendre accessibles? Enfin, comment se départir autrement d'une vision finaliste et d'une conception essentialiste?

VI. *Ultimes modalisations*

Ces quelques propositions — encore à affiner — pourront paraître décevantes à certains. Elles le sont réellement si on les réfère aux exigences actuelles de l'appareil scolaire : des savoirs immenses et très discutables, imposés aux élèves, qui doivent s'actualiser dans des épreuves d'examen qui sollicitent un discours «conforme», selon des formes fixes mais encore peu codifiées.

Mon travail ne portait pas là-dessus, il tentait de fonder l'enseignement-apprentissage de la littérature d'un point de vue théorico-didactique, en limitant ses effets négatifs. Dans cette perspective, j'ai essayé de réduire ce qui touchait à la connivence culturelle et à l'imposition de valeurs en privilégiant la construction de savoirs explicites et transférables, la «familiarisation» et l'approche critique.

42. — Voir Ph. Hamon : *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette, 1981.

43. — Voir P. Glaudes et Y. Reuter (éd.) : *Personnage et histoire littéraire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1991.

44. — Par exemple : Y. Reuter : «Contes et parodies» : un exemple d'introduction à l'histoire littéraire dans le premier cycle», *Pratiques* n° 42, *L'écriture-imitation*, juin 1984.

Cependant, si l'on conserve à l'esprit le rôle déterminant de l'institution scolaire et de ses modes d'évaluation, deux directions de travail restent à explorer. Soit la construction d'autres formes d'évaluation en harmonie avec le programme que je viens de décrire. Soit la transformation de ces démarches et l'adjonction d'autres pratiques afin que les élèves puissent maîtriser les exercices proposés aux examens et leurs discours⁴⁵.

Dans les deux cas, la tâche est loin d'être facile.

45. — Dans cette optique, voir par exemple sur le commentaire composé : I. Delcambre, «L'apprentissage du commentaire composé en seconde», *Pratiques* n° 63, *L'innovation pédagogique*, septembre 1989 ou sur la dissertation, B. Delforce, *La notion de difficultés langagières : systèmes conceptuels et systèmes de représentations*, Thèse de Doctorat, Lille III, janvier 1991.