

LIRE LE LITTÉRAIRE : QUELLES PRATIQUES CULTURELLES?

Francine Darras
I.U.F.M. Lille

Je poserai, en préalable, que la légitimité affichée de l'enseignement de l'objet littéraire en classe de français est fondée sur le postulat suivant: contribuer aux côtés d'autres disciplines, à l'appropriation de biens culturels, à la construction de pratiques culturelles, à l'éveil au concept d'esthétique. Telle me paraît être au moins sa finalité (sauf à imaginer que son objectif se réduit à réussir le bac français ou à re-produire des professeurs de français ; mais l'enseignant de français que je suis ne peut tenir longtemps ces propos...).

Je ne reviendrai pas ici sur la notion de littérarité, sur les conditions qui conduisent à considérer un produit textuel comme littéraire (ou non), sur les relations qu'ont entretenues et entretiennent l'école et la littérature¹.

Sans négliger l'enjeu de ces travaux, mon propos est seulement d'interroger le devenir des textes littéraires qui sont lus dans les classes de lycée, au-delà du lycée. Je tiens à souligner que pour penser légitime un savoir à enseigner, je ne cherche pas une isomorphie entre pratiques scolaires et pratiques sociales: la fonctionnalité supposée des apprentissages me paraît être une impasse pour l'apprentissage lui-même, et de plus, un apprentissage, au-delà de sa fonctionnalité/non-fonctionnalité immédiate et individuelle, peut trouver son fondement et sa nécessité parce qu'il participe d'une culture collective nécessaire à la construction, à un moment donné, de tout projet de société².

Cela dit, *les textes lus au lycée ne sont bel et bien lus qu'au lycée*. Telle est la conclusion aux termes de laquelle on arrive en lisant les résultats de l'enquête

1. — Sur l'ensemble de ces questions, voir Y. Reuter (1990), «Définir les biens littéraires», *Pratiques* 67 ; et en particulier pour le dernier point que j'évoque, les références bibliographiques données au fil de l'article. J'ajouterai seulement une publication récente: «Le champ littéraire», sept. 1991, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 89.

2. — Ainsi Y. Chevallard justifie-t-il l'enjeu d'une culture technologique, mathématique, linguistique...: «(ces savoirs) ne sont pas là d'abord pour satisfaire nos besoins personnels, mais pour nous révéler des besoins sociaux, et nous permettre, plus tard, acteur ou spectateur, de contribuer à y répondre (...). La formation générale que par là on acquiert n'est pas un mythe. Mais elle n'a guère de sens à l'échelle de l'individu reclus dans son individualité. C'est la formation de l'être social qui est ici en jeu» (*l'Universitè Syndicaliste*, n° 281, février 1992, p. 17).

menée à l'initiative de Ministère de la Culture et de la Communication sur les pratiques culturelles des Français³. Entre autres pratiques culturelles et activités de loisir, l'enquête vise à cerner la place du livre dans la société française de la fin des années 80, et en particulier la distribution des pratiques de lecture en fonction des types de livres. Comme toute enquête, bien entendu, l'on pourrait parler d'un écart probable entre pratiques déclarées et pratiques effectives ; l'on pourrait aussi suspecter les catégories convoquées derrière les genres de livres retenus⁴ et l'on pourrait enfin contester l'interprétation que je propose pour la catégorie «littérature classique»: j'entends effectivement ici «littérature classique» par opposition aux autres items de la liste ; «littérature classique» vaut non pour littérature du XVII^e siècle, mais pour littérature consacrée, légitime, et en prose. Elle est ainsi à penser par opposition à la poésie, par opposition aux «mauvais genres»⁵ littéraires (sous? para?) que sont les bandes dessinées, les policiers, les livres d'espionnage, par opposition à ce qui n'est pas littéraire du tout, comme les livres de cuisine, les essais politiques...

Est-il littérature plus consacrée, plus légitime, que celle enseignée à l'école? Sa mission, dans la production littéraire, n'est-elle pas d'enseigner les grands auteurs en les consacrant à chaque instant davantage par le fait même qu'elle les enseigne? Quoi qu'il en soit, ce sont les jeunes qui déclarent lire le plus «la littérature classique» ; même si dans l'utopie pédagogique qui est mienne, je suis tentée de voir dans ces réponses un succès des classes de français, il n'en demeure pas moins que la finalité de l'enseignement de la littérature au lycée apparaît comme problématique, et pour l'acte même d'enseignement et pour l'objet littéraire: *l'Avare* pour les 14 ans? *Germinal* pour les 15 ans? *Phèdre* pour les 16 ans? *Les Fleurs du Mal* pour les 17 ans?... Aux côtés de *OK Magazine*? Parce que, tout compte fait, *OK Magazine* n'est plus lu non plus après, une fois passée l'adolescence ; et ce, dans toutes les catégories sociales. Comme d'ailleurs «la littérature classique» (je reprends les termes de l'enquête) qui est posée comme une pratique culturelle extrêmement peu représentée, même dans «les catégories sociales à fort capital culturel» ; «la littérature classique» est même moins lue que n'est écoutée la musique classique.

«On pourrait penser que la *littérature classique* occupe un place équivalente à celle de la musique classique. Si sa diffusion dans les foyers est sensiblement la même (48% contre 49%), les autres résultats indiquent très clairement les limites d'un tel rapprochement: la proportion de Fran-

3. — O. Donnat et D. Cogneau, *Les Pratiques Culturelles des Français 1973-1989*, La Découverte / La Documentation Française.

4. — En voici la liste:

Littérature classique - Romans autres que policiers - Policiers, espionnage - Histoire - Bande dessinée - Scientifique et technique - Poésie - Livres de cuisine - Livres de décoration, ou d'ameublement - Livres bricolage ou de jardinage - Essais politiques, philosophiques ou religieux.

5. — Je fais allusion au titre du numéro 54 (1987) de la revue *Pratiques*.

çais qui citent la littérature classique comme genre préféré est plus de deux fois inférieure à celle concernant la musique classique (6% contre 14%) ; la population qui procède à un tel choix présente en outre des caractéristiques assez différentes de celle qui avait cité la musique classique comme genre musical préféré, au moins sur deux points essentiels : d'une part, ce sont les jeunes et notamment les élèves qui lisent le plus et citent le plus volontiers la littérature classique, ce qui montre combien celle-ci demeure attachée à l'institution scolaire ; et, d'autre part, les catégories sociales à fort capital culturel, qui constituent le public privilégié de ce genre de lecture, occupent une position nettement moins en pointe que dans le cas de la musique classique. Ainsi, par exemple, le pourcentage de cadres supérieurs déclarant préférer la littérature classique est 1,4 fois supérieur à la moyenne nationale et celui des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur l'est 1,5 fois, alors que ces ratios étaient de 2,2 et 2,3 dans le cas de la musique classique».

Les Pratiques Culturelles des Français,
op. cit., p. 93.

Mon argument final n'est pas de crier haro sur l'enseignement de la littérature, en me fondant sur l'idée qu'il y aurait de mauvais objets d'enseignement dont elle serait, mais bien plutôt de cesser d'être dans l'évidence du savoir que l'on a à enseigner : «le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation, qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles⁶». Et si justement c'était ce sentiment d'évidence qui empêchait de fonder une didactique du texte littéraire, voire en retour de lire les textes littéraires ? Cessons de vivre l'enseignement de la littérature comme menacé, comme une forteresse assiégée : il n'a jamais été aussi peu vulnérable. Ainsi, contrairement à ses premières années d'existence, les textes offerts au bac pro. sont tous littéraires, et le littéraire réapparaît même dans les manuels pour l'école élémentaire. Et, s'il est vrai que «la légitimité sociale du projet d'enseignement» repose sur l'écart «entre le savoir laïc et le savoir des clercs⁷», l'enseignement de la littérature a encore de beaux jours devant lui.

Sauf à trop creuser cet écart justement et à se faire déclarer obsolète.

6. — Y. Chevallard (1985), *La Transposition Didactique*, La Pensée Sauvage, p. 15.

7. — *Ibid.* p. 78.