

---

# La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement

Gérard Langlade

---



## Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1577>

DOI : 10.4000/trema.1577

ISSN : 2107-0997

## Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

## Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2002

Pagination : 17-28

ISSN : 1167-315X

## Référence électronique

Gérard Langlade, « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 19 octobre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1577> ; DOI : 10.4000/trema.1577

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

---

# La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement

Gérard Langlade

---

- 1 L'enseignement de la littérature a pour ambition affichée de donner à lire des œuvres littéraires diverses, dans leur intégralité ou sous forme d'extraits<sup>1</sup> ; mais il s'adosse également, de façon souvent plus implicite, à des conceptions de la littérature qui, pour une bonne part, commandent secrètement le choix des textes, la façon de les lire et les enjeux de leur étude. Ainsi, tout enseignant, et au-delà tout élève, est-il confronté à travers les activités de lecture scolaire qu'il réalise à des conceptions surplombantes, pour ne pas dire surdéterminantes, de la littérature<sup>2</sup>. Faute d'être clairement identifiées et analysées dans leurs fondements et leurs effets, ces conceptions risquent d'entraver des évolutions aussi nécessaires que souhaitées et de détourner la réflexion didactique de ses véritables enjeux.
- 2 Il me paraît donc opportun de s'intéresser à la nature, à la pertinence et à la portée des conceptions de la littérature aujourd'hui à l'œuvre dans son enseignement. Au vu de l'étendue du champ et de la diversité des approches nécessaires, je me limiterai ici, dans ce qui rassemble les premiers éléments<sup>3</sup> d'une recherche à venir, au repérage et à l'étude des manifestations de quelques conceptions de la littérature qui me paraissent particulièrement prégnantes, notamment au lycée. Elles ont en commun, à mon sens, de conduire à une approche restrictive de la littérature, en contradiction flagrante avec l'exigence d'ouverture affirmée par ailleurs<sup>4</sup>.

## 1. Littérature restreinte, à quoi ?

- 3 Bien évidemment, tout enseignement littéraire et au-delà toute pratique de la littérature conduit à une approche restrictive de celle-ci. On ne peut pas tout lire, tout étudier, tout connaître. La littérature considérée dans son ensemble se découvre toujours comme un immense continent dont de vastes contrées resteront à jamais hors de portée de l'expérience empirique de chacun de nous, humbles promeneurs littéraires en proie au vertige borgésien de la bibliothèque infinie. Lire, c'est choisir. Cependant, il existe des critères de choix et des procédures de lecture qui apparaissent plus restrictifs que d'autres ; il s'agit de modalités qui renvoient à des conceptions fermées, étanches de la littérature, du point de vue de son histoire, de ses frontières, de ses aires culturelles et de sa réception.

### La littérature restreinte à la littérature

- 4 La littérature est d'abord restreinte à elle-même par un enseignement qui la considère en elle-même et pour elle-même.  
Au-delà des diverses contextualisations culturelles et historiques dont témoignent par exemple les manuels, la littérature n'en reste pas moins souvent présentée comme constituant un domaine spécifique jouissant d'une grande autonomie. Cette autonomie se fonde sur une histoire propre - l'histoire des mouvements, des courants, des générations, des filiations littéraires, etc. - des codes particuliers - les genres, les registres, les grandes thématiques, les œuvres fondatrices, etc. - des institutions - académies, prix, revues, émissions, critiques littéraires, etc. - des rituels et des *habitus* auctoriaux, éditoriaux et lectoriaux auxquels fait référence par exemple le « Écrire, publier, lire » des récents programmes de lycée.
- 5 Par ailleurs, la littérature instituée par l'enseignement apparaît, pour l'essentiel, circonscrite aux grandes œuvres dans la tradition du Panthéon littéraire - « *les grands noms, les grandes œuvres et dans les grandes œuvres les meilleures pages* »<sup>5</sup> - comme le montre la nature des textes littéraires retenus par la plupart des manuels dans le cadre des nouveaux programmes ou encore la liste des œuvres qui servent de supports aux explications de textes lors des concours de recrutement<sup>6</sup>.
- 6 La vocation patrimoniale de la littérature reste également dominante, ainsi que l'indique clairement l'importance accordée dans les programmes et les documents d'accompagnement à la notion d'« héritage culturel ». « *Durant leur scolarité au collège, les élèves ont eu à lire des œuvres qui portent des références culturelles majeures, de l'Antiquité à nos jours. Ils ont acquis un premier ensemble de connaissances littéraires de l'héritage culturel. Au lycée, il s'agit de l'enrichir et de l'approfondir. Le but principal est la lecture de textes et d'œuvres, de façon à constituer progressivement des repères culturels forts qui permettent aux lycéens de comprendre leur présent à la lumière du passé.* »<sup>7</sup>
- 7 En revanche, on sait que la littérature en train de se faire trouve difficilement sa place au collège et au lycée<sup>8</sup>. La littérature enseignée renvoie donc à une représentation de la littérature à la fois refermée sur elle-même et tournée quasi exclusivement vers le passé : la littérature attestée comme telle par une tradition littéraire et scolaire.

- 8 Les pratiques actuelles manifestent en outre la permanence d'une approche essentialiste de la littérature, notamment à travers l'héritage du formalisme des années soixante<sup>9</sup>. Les textes sont définis comme littéraires au nom de critères internes de littérarité — stylistiques, rhétoriques, thématiques, etc. — qui leur confèrent, de fait, une forme de transcendance. Au-delà de leurs différences de nature, de forme, d'histoire, de fonction, etc., ces textes semblent avoir en commun une essence particulière qui permet de les intégrer dans un ensemble monumental spécifique : la littérature. L'historicité des œuvres se trouve par là, pour une bonne part, gommée : *La Princesse de Clèves*, *Don Juan*, *Une Saison en Enfer* ou *La vie mode d'emploi* semblent avoir davantage de points communs en tant qu'œuvres littéraires que de différences radicales du fait des diverses époques auxquelles ils appartiennent, des problématiques d'écriture qui les séparent et de la variété des modes de réception qu'ils suscitent. En conséquence, les textes sont volontiers abordés pour eux-mêmes et l'on privilégie pour leur étude des problématiques strictement textualistes : étude des formes, des types de texte, des modes de fonctionnement narratif, etc.
- 9 Malgré la richesse iconographique des manuels contemporains, les études littéraires sont nettement séparées de celles des autres formes artistiques. Les tableaux, les sculptures, les créations musicales ou les traits architecturaux d'une époque ou d'un mouvement sont là comme point d'appui ou comme prolongement de l'analyse des œuvres littéraires mais ne jouissent pas d'une égalité de traitement avec ces dernières. C'est ce que montrent à l'évidence les nouvelles modalités de l'Épreuve Anticipée de Français : « *Les sujets prennent appui sur un ensemble de textes (corpus) distribué au candidat, éventuellement accompagnés par un document iconographique si celui-ci contribue à la compréhension ou enrichit la signification de l'ensemble.* »<sup>10</sup>
- 10 Les relations entre les arts, entre les artistes, voire les créations simultanées d'un même artiste dans des domaines différents, comme Victor Hugo peintre et écrivain, sont rarement exploitées ou même évoquées. Pierre Kuenz a fort bien montré que « *le primat du lisible, qui prend la forme d'un primat de la littérature [dans les conditions de lisibilité fixées par la tradition scolaire française], s'accompagne du refoulement et de la marginalisation des formes culturelles qui ne peuvent se plier à sa loi. Le traitement de parent pauvre que notre Enseignement Secondaire en particulier fait subir à la musique, à la peinture, à la danse, aux arts plastiques en général montre assez l'existence de ce mécanisme de sélection.* »<sup>11</sup>

## La littérature restreinte à la littérature française

- 11 La littérature enseignée actuellement est également restreinte à une aire culturelle bien délimitée, ainsi que le montre l'importance fondamentale que doit occuper la littérature française dans les contenus d'enseignement<sup>12</sup>. Chacun sait que cette primauté accordée à la littérature française s'inscrit dans une tradition qui, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, avec notamment Ronsard et Du Bellay, exalte tout à la fois la singularité du modèle national et sa prétention à l'universalité en ce qu'il se situe comme héritier de la littérature gréco-latine. Pour des raisons historiques diverses - vecteur de centralisation culturelle et politique au XVII<sup>e</sup>, moyen de diffusion des idées nouvelles et d'un esprit policé au XVIII<sup>e</sup>, ciment de l'unité nationale et des valeurs républicaines au XIX<sup>e</sup>, etc. - la littérature française et son enseignement ont toujours constitué un enjeu de politique nationale et un lieu de structuration et de conservation de la mémoire collective. Mais qu'en est-il en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle ? L'acharnement à cantonner la littérature scolaire au génie propre

d'une nation et d'une langue peut-il résister aux formes de mondialisation et de métissages culturels qui caractérisent notre époque ? Est-il encore possible de fonder une prétention à l'universalité sur l'héritage culturel gréco-latin et sur la civilisation judéo-chrétienne alors que les productions contemporaines se réfèrent aux aires culturelles les plus diverses ?

- 12 Force est en tous les cas de constater que la prééminence accordée au socle historique national renvoie à la périphérie tout ce qui est simplement littérature en français, francophone ou en traduction, malgré les ouvertures des programmes dans ce domaine<sup>13</sup>. Or les élèves, comme les enseignants, sont de plus en plus sensibles à la diversité de l'offre culturelle, notamment à travers la musique, le cinéma, les séries télévisées, la littérature de jeunesse, etc. Les émissions et les journaux littéraires n'accordent-ils pas une place sans cesse grandissante aux auteurs contemporains étrangers et aux œuvres traduites ? Parmi mes dernières lectures, quelle est la part de la littérature française ? Le sentiment d'appartenir à une communauté ne se construit-il pas aujourd'hui davantage sur l'aptitude à intégrer la diversité culturelle que dans le repli sur une identité culturelle nationale ?

### La littérature restreinte à des objets d'enseignement

- 13 L'approche de la littérature semble bornée par l'acquisition d'objets d'enseignement présentée comme un objectif fondamental. De façon fort significative, les programmes actuels sont constitués pour l'essentiel par des savoirs et des modalités pédagogiques d'enseignement : ce qu'il faut apprendre sur la littérature, dans quelles conditions il convient d'acquérir ces connaissances et selon quelles modalités les acquisitions seront évaluées. Ce qui conduit à une limitation de l'espace didactique et des initiatives pédagogiques, notamment dans les manuels. La normalisation didactique actuelle, qui s'exprime entre autre par l'utilisation de principes d'organisation voisins - dans les manuels et les séquences didactiques - directement inspirés par la présentation des programmes dans les documents officiels ou par les modalités de l'Épreuve Anticipée, s'écarte radicalement de ce qui se passait au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Plusieurs approches de la littérature étaient alors proposées aux enseignants et à leurs élèves, ainsi, par exemple : thématique et générique avec les ouvrages dirigés par Pierre Brunei<sup>14</sup>, historique et sociologique avec la collection animée par Henri Mitterand<sup>15</sup>, ou encore générique, thématique et linguistique avec la série *Littérature et langage*<sup>16</sup>.
- 14 La littérature dans l'enseignement des lettres est aujourd'hui souvent réduite à des dénominateurs communs limités entre des œuvres ou des textes. Conséquence de ce qui précède, les mises en relation entre les textes s'attachent à des objets abstraits et parfois artificiels : réunir dans des « corpus EAF » Victor Hugo et Marguerite Duras, Montaigne et N. Sarraute, Chateaubriand et A. Nothomb, etc. pour définir des notions qui leur sont extérieures, comme le biographique, l'écriture de soi, l'éloge et le blâme, etc.
- 15 La littérature est également restreinte par des modes de réception scolaire figés. Quel que soit le nom qu'on lui donne - méthodique, analytique, etc. - et quelle que soit la forme circonstancielle sous laquelle elle apparaît, la lecture expliquée reste le modèle dominant d'approche des textes en classe de français. La démarche d'analyse bien connue qui lui est associée conduit à une exclusion de l'expérience subjective du sujet lecteur au profit d'une description objective du fonctionnement textuel<sup>17</sup>. La primauté accordée aux

problématiques strictement textuelles conduit bien souvent à une approche désincarnée de la littérature, éloignée de tout investissement personnel, de toute leçon de vie.

## 2. Quelles sont les origines de ces diverses conceptions restrictives de la littérature ?

- 16 Ces conceptions restrictives de la littérature me paraissent puiser leurs origines dans quatre domaines forts différents mais aux influences convergentes : les théories de la littérature auxquelles se réfèrent programmes et manuels ; les caractéristiques identitaires léguées par la tradition disciplinaire ; les contenus idéologiques associés à l'enseignement de la littérature ; les représentations construites par les enseignants à travers leur formation universitaire, leur expérience personnelle de lecteur et leur pratique professionnelle. Pour illustrer ces influences, j'évoquerai à grands traits la situation actuelle.

### Les théories de la littérature

- 17 Le développement des courants formalistes et de la linguistique textuelle, en France, au cours des années soixante, que j'ai déjà précédemment évoqué, a conduit à une approche descriptive de la littérature privilégiant l'analyse des fonctionnements textuels au détriment de la prise en compte des intentions de l'auteur et des effets de sens produits par les œuvres sur des lecteurs empiriques. Le formalisme place en effet au premier plan l'étude immanente du matériau littéraire considéré, pour l'essentiel, d'un point de vue linguistique. Ainsi, le formalisme conduit-il à une autonomie de l'analyse littéraire grâce à la délimitation de son objet propre<sup>18</sup>.
- 18 L'enseignement de la littérature est encore profondément marqué, dans ses modalités comme dans son contenu, par de telles références théoriques. On le voit bien, par exemple, dans l'importance accordée aux structures narratives du récit au collège et à la rhétorique des genres au lycée. Les manuels contemporains accordent une place prépondérante à l'observation formelle des textes littéraires comme préalable à l'interprétation et comme support à l'explication.

### L'instance disciplinaire et pédagogique

- 19 Toute discipline scolaire se constitue, pour une bonne part, en circonscrivant et en définissant un objet d'enseignement et une pédagogie qui lui sont propres. L'enseignement de la littérature, en tant que discipline à part entière<sup>19</sup>, ou sous-ensemble de la discipline « français », n'échappe pas à la règle. L'histoire de cet enseignement montre à l'évidence que si la référence à la littérature est une constante, l'objet visé n'est pas toujours exactement de même nature ; ainsi, au début du XX<sup>e</sup> siècle, est-on passé d'un enseignement de la rhétorique qui utilisait les textes littéraires comme des modèles à un enseignement de l'histoire littéraire accordant une grande importance à la vie des auteurs ; plus récemment la lecture méthodique, souvent présentée comme se référant à une nouvelle rhétorique, a mis l'accent sur les savoirs et les compétences nécessaires à la lecture des œuvres littéraires.

- 20 Si chaque période d'enseignement « invente » une représentation particulière de la littérature, il y a toujours des retards dans la prise en compte du nouveau ; je pense que nous nous référons actuellement à des représentations de la littérature largement inadaptées aux exigences de la période actuelle. Le public et les spécialistes de l'enseignement - parents d'élèves, pédagogues, experts en éducation - se réfèrent souvent à une approche nostalgique de l'enseignement de la littérature : comme le Lagarde et Michard était beau ! Comme l'enseignement de la littérature était attrayant quand il n'y avait pas la télévision !

## Approches sociologiques et modèles idéologiques

- 21 Les travaux de Jacques Dubois<sup>20</sup> et de Pierre Bourdieu sur « *L'institution de la littérature* » , d'Alain Viala<sup>21</sup> sur la « *Naissance de l'écrivain* », entre autres, se sont attachés à montrer comment la littérature est devenue une forme sociale reconnue et légitime. L'autorité morale et esthétique qu'une telle légitimation confère à la littérature intervient bien évidemment dans son enseignement.
- 22 Dans un numéro bien connu de la revue *Littérature*<sup>22</sup> consacrée au « discours de l'école sur les textes », Pierre Kuenz met en évidence la portée idéologique de la scénographie littéraire que réalisent les manuels des années soixante, en particulier la série des « Lagarde et Michard » : « *Il s'agit d'un type particulier d'appropriation de l'œuvre d'art, lié aux conceptions de la bourgeoisie montante puis triomphante.* »<sup>23</sup> Pour Pierre Kuenz, ces modes d'appropriations participent à l'institution d'une conception réductrice de la littérature qui ne correspond plus aux exigences sociales actuelles : cette conception « *ne fonctionne plus, en fait, que dans les instances où le système s'auto-reproduit, dans les classes < préparatoires > et dans les concours, mais il pèse encore de tout son poids* »<sup>24</sup>.
- 23 Dans le prolongement de cette approche sociologique et idéologique de la littérature et de son enseignement, Yves Reuter souligne à son tour que « *l'enseignement de la littérature, notamment par le biais des programmes, des manuels, des pratiques pédagogiques, institue, consacre et légitime ce qu'il est convenu d'appeler la littérature, c'est-à-dire en fait une < production restreinte > validée par les instances de consécration* », la pression idéologique conduisant à une « valorisation » et à un « *attachement social à des textes et des pratiques quantitativement restreints* »<sup>25</sup>.

## Le poids des représentations des enseignants

- 24 Sans contester l'intérêt de l'approche sociologique, idéologique et pédagogique du rapport entre littérature et enseignement, il me semble que celle-ci laisse de côté le rôle de médiation que jouent les enseignants entre ces deux domaines. La relation médiatrice fonctionne dans les deux sens entre les représentations de la littérature et son enseignement : les représentations de la littérature pèsent sur les modalités de son enseignement et les conceptions de l'enseignement de la littérature déterminent pour une bonne part les représentations de cette dernière.
- 25 Très largement, la génération d'enseignants de français formée au cours des années soixante-dix et quatre-vingt se réfère à une conception de la littérature qui se prend elle-même comme objet et comme sujet : les leçons de Flaubert, de Mallarmé et, dans une certaine mesure de Valéry, conduisent à une littérature restreinte à elle-même, à son propre espace, à sa propre histoire, à ses propres formes. Ainsi que le notait Michel

Foucault, du post-romantisme flaubertien à Mallarmé, la littérature « s'enferme dans une intransitivité radicale », elle « devient pure et simple affirmation d'un langage qui n'a pour loi que d'affirmer [...] son existence escarpée ; elle n'a plus qu'à se recourber dans un perpétuel retour sur soi, comme si son discours ne pouvait avoir pour contenu que de dire sa propre forme. »<sup>26</sup>

- 26 Autre dominante de cette époque, l'exclusion de l'auteur qui a conduit à une approche de la littérature réduite aux intentions du texte ; le narrateur en tant qu'opérateur textuel comptait plus que la présence de l'auteur, réel, fictif ou fantasmé. Or l'image de l'auteur apparaît comme un besoin du lecteur, une exigence de la communication littéraire. Jean Bellemin-Noël montre, par exemple, que ce besoin « enraciné dans l'inconscient » du lecteur « fait partie de la fantasmagorie inconsciente de tout lecteur [qui] se confronte à deux espèces de formations fantasmatiques : les personnages du livre (auquel chacun peut s'identifier), mais aussi l'auteur, celui qui a raconté l'histoire et qui est considéré comme un être humain idéal, (la psychanalyse dit « l'Idéal du moi ») »<sup>27</sup>.
- 27 Ainsi, l'image de l'auteur n'est pas seulement une information extérieure à l'œuvre mais aussi le produit d'une expérience de lecture de l'œuvre ; en cela, la vision construite de l'auteur par le lecteur apparaît comme le reflet d'une interprétation. De nombreux lecteurs artistes mettent en image leur vision fantasmatique de tel ou tel auteur. Songeons par exemple au célèbre « *Portrait imaginaire de Donatien Alphonse Sade* » réalisé par Man Ray où l'on voit le visage du romancier « maçonné » avec des blocs de pierre, ou encore à l'auteur pourfendu dessiné par René Magritte pour exprimer une vision de Lautéamont-Maldoror<sup>28</sup>.

### 3. Résistances et perspectives

- 28 Les finalités éducatives assignées à l'étude de la littérature à l'école, qui s'efforcent de prendre en compte, dans leur nouveauté, les besoins sociaux, les réalités sociologiques, les exigences civiques, etc. ont bien du mal à s'imposer face aux conceptions/ représentations anciennes de la littérature et de son enseignement que je viens d'évoquer. Les contradictions que l'on peut relever dans les programmes et les documents d'accompagnement entre l'ancien et le nouveau, entre les ambitions affichées et les conceptions effectivement proposées, sont là pour en témoigner !<sup>29</sup>.
- 29 Le souci d'adosser des données idéologiques et culturelles nouvelles à une conception refondée de la littérature est lisible dans l'emploi de trois maîtres mots : changement, ouverture, dialogue<sup>30</sup>. Mais il est contrebalancé, dans les programmes eux-mêmes, par une approche plus limitative et plus conventionnelle de la littérature. Ainsi, au changement culturel répond la prééminence de « l'héritage culturel dans lequel ils [les lycéens] vivent », à l'ouverture vers les « littératures des diverses aires » répond la priorité à la « connaissance de la littérature française », au dialogue avec d'autres arts répond la priorité à des « œuvres littéraires significatives »<sup>31</sup>.
- 30 Parmi les nombreuses pistes de réflexion susceptibles de faire évoluer les représentations de la littérature et les pratiques de son enseignement, je suggère que l'on s'intéresse - du fait des enjeux tant scientifiques que didactiques dont ils sont porteurs - aux « espaces » sociaux et culturels où se constitue, dans la tension, ce que l'on convient d'appeler aujourd'hui la littérature. En effet, quelle que soit l'approche qu'elle privilégie - sémiotique, pragmatique, sociologique, ethnologique, etc. - l'étude des discours littéraires est confrontée sans cesse à un problème de délimitation : quelles sont les manifestations

discursives qui appartiennent en propre au champ de la littérature ? pour quelles raisons ? en quoi se distinguent-elles des pratiques sociales « ordinaires » ? comment les discours transmigrent-ils d'un domaine dans l'autre ?

- 31 C'est précisément cette frontière tout à la fois incertaine, mouvante et poreuse entre la littérature et ce qui n'est pas elle qu'il me paraît aujourd'hui intéressant d'analyser et d'exploiter. Il s'agit en fait d'aborder la question du statut sémio-pragmatique des discours littéraires par l'analyse de ces lieux « marginaux » où les reconfigurations incessantes du champ littéraire sont souvent les plus actives et les plus apparentes.
- 32 Plusieurs « lieux » peuvent être investis par une telle activité. Ainsi, par exemple, les discours que l'on peut qualifier de « transfuges » : écrits dans une sorte de défiance à l'égard de la littérature - refus de toute rhétorique littéraire, recherche de la vérité nue, du témoignage direct, du document brut, etc. - certains textes sont intégrés, comme malgré eux, au champ de la littérature<sup>32</sup>. On sait également que des écrits intimes, des témoignages sur le quotidien<sup>33</sup>, des chroniques de vies simples peuvent accéder à une forme de reconnaissance littéraire. Dans le même temps, des discours littéraires, conscients et délibérés, utilisent parfois ces formes simples et ces sujets ordinaires pour faire œuvre. La littérature contemporaine offre de nombreuses œuvres ambivalentes qui conjuguent l'écriture de soi - et pour soi - et l'entreprise romanesque<sup>34</sup>. Au-delà de leurs différences, ces discours de frontaliers posent la question des rapports entre fictionnel et non fictionnel, transmission documentaire et scénographie discursive, vérité intime et rhétorique de l'exhibition.
- 33 Une autre piste de réflexion féconde me semble offerte par la prise en compte de la variété des expériences sémiotiques, esthétiques et éthiques que peuvent engendrer la production et la réception des œuvres littéraires. Il s'agit par exemple de l'analyse et de l'exploitation didactique de la transitivité des œuvres ; on sait en effet que chaque lecteur empirique et que chaque communauté de lecteurs procède à des déplacements significatifs des enjeux et de la portée d'une œuvre ; on sait aussi que l'écriture et la lecture d'œuvres littéraires activent des phénomènes de transgénéricité, de transculturalité, de transmythicité. Une telle orientation conduit à un retournement de l'intervention didactique, à une inversion du rapport entre l'œuvre littéraire et le sujet lecteur. Il s'agit moins de « didactiser » une œuvre pour la rendre assimilable par un élève que de favoriser et d'exploiter l'expérience originale de lecture d'un sujet lecteur. Ce qui suppose l'instauration de stratégies didactiques de « mise en mouvement » des œuvres grâce à des dispositifs d'amplification, de dramatisation et d'actualisation de leur contenu et l'exploitation de l'expression partagée des diverses émotions qu'elles contiennent et qu'elles suscitent.

## Conclusion

- 34 Les problèmes posés à l'enseignement de la littérature ne concernent plus, ou du moins plus seulement, la contestation de choix idéologiques et de mode de transmission des biens culturels, comme dans les années soixante-dix ; ce dont il s'agit, c'est de la survie même de cet enseignement au collège et au lycée, et, au-delà, à l'université. Ce qu'il est convenu d'appeler la culture littéraire française et ses modes de transmission traditionnels ne constituent plus un passage obligé pour accéder à la reconnaissance sociale ; la sélection d'une élite ne se fait plus grâce à eux ; les objets culturels valorisés

par la culture dite générale ont aujourd'hui considérablement changé et la littérature n'y occupe plus la position stratégique à laquelle elle a pu longtemps prétendre.

- 35 L'enseignement littéraire se voit cantonné à un espace qui s'avère de plus en plus restreint. Ne continue-t-on pas à privilégier une conception et un modèle d'enseignement des lettres qui conduit en fait à la survie d'un territoire qui se réduit chaque année un peu plus ? D'un côté on demande que l'enseignement littéraire soit le même pour tous les élèves, ce qui est une bonne chose, mais de l'autre on aligne cet enseignement sur celui qui est traditionnellement destiné aux classes dites littéraires, ce qui crée d'inévitables tensions et déconvenues.
- 36 La question fondamentale me paraît aujourd'hui d'élaborer un enseignement de la littérature convenant à des élèves qui non seulement ne se destinent pas à des études littéraires mais pour lesquels cet enseignement n'apparaît pas (plus) comme fondamental au regard de leur réussite scolaire et de leur avenir professionnel.
- 37 Dans un tel contexte, on peut déplorer l'absence d'un discours officiel fondé, argumenté et conséquent sur les finalités actuelles de l'enseignement de la littérature. Certes, il existe quelques formules rituelles et quelques déclarations d'intention - les maîtres mots que j'évoquais à l'instant en portent témoignage - mais elles sont loin de constituer une véritable doctrine de référence susceptible tout à la fois d'indiquer de grandes orientations qu'il convient de suivre et de stimuler les initiatives didactique et pédagogiques les plus variées et les innovantes. Plus que de programmes qui définissent des objets, des moyens et des techniques, ce dont nous avons le plus grand besoin aujourd'hui, c'est d'un horizon éducatif dans lequel la place de l'enseignement de la littérature soit établie dans sa spécificité.

La permanence d'une conception de la littérature restreinte risque de conduire à une restriction dramatique de l'enseignement de la littérature.

## NOTES

1. « *On vise à développer le goût [des élèves] et leur capacité à lire [...], dans ce but, des lectures aussi nombreuses que possible sont indispensables* », indiquent par exemple les nouveaux programmes de seconde.
2. Cependant, ces conceptions, pour importantes qu'elles soient, restent souvent en marge de la réflexion didactique proprement dite ; cette dernière, pour répondre aux besoins immédiats du terrain, satisfaire aux exigences des programmes et aux contraintes des examens, est surtout soucieuse, bien légitimement, du traitement didactique des savoirs ; l'élaboration de dispositifs d'enseignement et de procédures d'évaluation s'en trouve privilégiée.
3. Il s'agit avant tout de réunir, sous une forme dont on excusera le schématisme, quelques caractéristiques parfois bien connues de l'enseignement de la littérature. Je suis parfaitement conscient des généralisations abusives auxquelles conduit la rapidité de ce parcours initial ; les approfondissements, les nuances et les réajustements viendront ensuite.
4. Ainsi, dans la « Préface » des *Accompagnements des programmes*, p. 7, figurent trois constats susceptibles d'ouvrir des perspectives nouvelles à l'enseignement de la littérature : « *les lycéens*

sont désormais une majorité des jeunes et non une petite minorité comme il y a une génération, et leur culture a changé comme le monde culturel dans son ensemble a changé » ; « l'étude de la littérature doit être largement ouverte sur des genres divers et sur des dialogues avec des littératures des diverses aires, francophones mais aussi étrangères, en particulier européennes » ; « la construction d'une culture suppose un dialogue de la littérature avec d'autres arts, d'autres langages, et du littéraire avec le non littéraire ».

5. Instructions de 1909 citée par Violane Houdart-Mérot dans le N° 117 du **Français aujourd'hui**, mars 1997.

6. La célèbre trilogie **Don Juan, Candide, Les Fleurs du mal** qui a le grand avantage de « couvrir » trois siècles, trois genres, etc. semble avoir encore de beaux jours devant elle.

7. Documents d'accompagnement pour les classes de seconde et de première, p. 12.

8. Voir, à ce propos, les avatars de la rubrique « écrire, publier, lire aujourd'hui » dans les nouveaux programmes de lycée, « Et le sujet lecteur dans tout ça », LANGLADE G. : « Recherches en didactique de la littérature », in **Enjeux** N° 51-52, pp. 60-61.

9. Rappelons que le formalisme, au-delà des différences qui séparent ses divers courants, s'attache à une analyse qui privilégie les structures immanentes des œuvres. « *Ce qui nous caractérise [...], c'est le désir de créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques des matériaux littéraires* », écrit par exemple Eickenbaum, **Théorie de la littérature**, textes des formalistes russes, Paris Seuil, 1965.

10. BO N° 26 du 28 juin 2001.

11. KUENZ P. : « Diffuser la culture : mais quelle culture ? », in **L'Enseignement de la littérature**. Paris, Nathan, 1977, p. 200.

12. « Elle [l'histoire littéraire et culturelle] repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les espaces francophones et européens qui lui sont historiquement liés. », B.O. N° 28 du 12 juillet 2001.

13. Ainsi, par exemple, les documents d'accompagnement des programmes de troisième, entre autres, indiquent-ils qu'on « réserve une place particulière à l'ouverture aux littératures étrangères, notamment européenne ». Si on privilégie le « classiques européens, rien n'interdit au professeur de choisir une œuvre issue d'une autre culture, pourvu qu'elle réponde aux attentes, aux curiosités et aux compétences des élèves. » : **Accompagnement du programme de 3<sup>e</sup>**, p. 181.

14. « 1. Les thèmes », « 2. Les genres », in **Approches littéraires**. Bordas, 1976.

15. **Littérature – Textes et documents**. Nathan, 1986.

16. Collection dirigée par Henri Mitterand, Nathan, 1975.

17. Voir à ce propos, LANGLADE G. : « Et le sujet lecteur dans tout ça », in **Enjeux**, N° 51-52.

18. « L'objet de la science littéraire n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire », écrivait JAKOBSON R. dans **Questions de poétique**, Éd. du Seuil, 1973, p. 15.

19. Les relations entre littérature et discipline scolaire sont complexes et ambiguës : dans le premier degré, l'enseignement littéraire n'est apparu en tant que tel que dans les tout derniers programmes ; dans le second degré, il constitue un sous-ensemble de la discipline « français » dont la place et l'importance augmentent au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus, même si l'ancienne répartition — primauté à la langue au collège, primauté à la littérature au lycée — tend à s'estomper ; à l'université, cet enseignement se subdivise en diverses branches : littérature de tel ou tel siècle ou mouvement, littérature comparée, littérature de tel ou tel pays, etc. en conséquence, il n'existe pas de lieu institutionnel ou l'enseignement de la littérature considère en lui-même épouse les contours d'une discipline scolaire. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles les problèmes tout à la fois généraux et spécifiques de l'enseignement de la littérature ne trouvent que rarement un cadre de réflexion qui leur soit propre.

20. DUBOIS J. : **L'institution de la littérature**. Paris, Nathan, 1978.

21. VIALA A. : **Naissance de l'écrivain**. Paris, Édition de Minuit, 1985.

22. **Littérature**, N° 7, octobre 1972, Larousse.

23. « L'envers du texte », in *Littérature*, N° 7, p. 26.
24. *Ibid.*
25. REUTER Y. : « Recherches sur l'enseignement de la littérature », in *Le Français aujourd'hui*, N° 75, septembre 1986, p. 128.
26. FOUCAULT M. : *Les Mots et les Choses*. Paris, Gallimard, 1966, p. 313.
27. « Entretien avec J. Bellemin-Noël réalisé par V. Houdart-Mérot et J. Verrier », in *Le Français Aujourd'hui*, N° 130, juin 2000, p. 10.
28. Dans le N° 33 de la revue *L'Arc* consacré à Lautréamont. 1967, p. 10.
29. Mon propos ne vise pas la critique de ces programmes — on sait qu'il sont le résultat de compromis, d'aménagements, de réajustements, etc. — mais l'analyse des résistances qui s'expriment lorsque l'on cherche à ouvrir l'enseignement de la littérature à des espaces nouveaux.
30. Cf. note N° 4.
31. B.O. N° 28 du 12 juillet 2001.
32. On songe bien entendu au *Si c'est un homme* de Prino Levi.
33. Voir à ce propos *Écritures ordinaires*, sous la direction de Daniel Fabre, P.O.L., 1993. Les auteurs, en ethnologues, « investissent un lieu — la maison, la classe, le métier et le village, l'église et l'ordinateur - où l'écriture déploie ses signes au quotidien. » Ils montrent que « cette pratique banale révèle partout sa dualité paradoxale : elle manifeste sa soumission à l'impératif social d'écrire mais elle est aussi acte de foi dans la mystérieuse puissance de l'écrit. Au revers des plus ordinaires façons de l'écriture une singularité s'expose, une identité s'affirme, de l'extraordinaire vient au jour. »
34. Ainsi, par exemple, l'« autofiction » que pratique Serge Doubrovsky dans *Un amour de soi ou Fils* ; il refuse les alibis du romanesque pour « assum[er] réellement, dans le vif, le fardeau des vérités pénibles » et pour qu'« en cédant l'initiative au jeu inopiné des mots, aux dérapages des sons et des sens, le malheur de vivre se transmue peu à peu en joie d'écrire. » (*Un amour de soi*, Folio, pp. 13 et 14).

## RÉSUMÉS

Non disponible

Not Available

## AUTEUR

GÉRARD LANGLADE

CeRF, IUFM Midi-Pyrénées