

ENSEIGNER LA LITTÉRATURE ?

On se rappelle la réflexion de Roland Barthes lors du colloque de Cerisy de 1969 consacré à l'enseignement de la littérature (1):

« ...nous autres, Français, nous avons toujours été habitués à assimiler la littérature à l'histoire de la littérature. L'histoire de la littérature, c'est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement; en sorte que le titre de cette décade : « l'enseignement de la littérature » est pour moi presque tautologique. La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. »

La boutade vaut ce que valent les paradoxes, aussi brillants soient-ils. Elle a pourtant le mérite de mettre en cause le caractère d'évidence massive qui masque la plupart du temps l'absence de définition de ce phénomène aux multiples aspects qu'est la littérature.

La littérature s'enseigne. Nous sommes, je ne dirai pas bien, mais enfin tout de même payés pour le savoir. C'est comme ça. La littérature semble entretenir un tel rapport de consubstantiabilité avec l'enseignement que l'on finit par ne même plus éprouver le besoin de l'interroger en tant qu'objet spécifique. Or, pour des raisons historiques et sociales bien connues, la littérature, son enseignement et tout particulièrement ce qu'ils est convenu d'appeler l'histoire littéraire, après avoir connu une longue faveur et avoir exercé un quasi monopole dans le second cycle de l'enseignement français, sont entrés à leur tour dans « l'ère du soupçon ». Au moment où l'enseignement de la littérature ne semble plus être une propriété pour l'école d'aujourd'hui, l'histoire littéraire se trouve du même coup soudain extraite de la naturalité qui fondait la légitimité de son discours et constitue un terrain privilégié d'affrontements et de clivages entre ceux qui la perpétuent, ceux qui l'ignorent et ceux qui tentent d'en renouveler l'approche et les finalités.

Il n'est pas question pour nous, on s'en doute, de répondre de façon définitive, ni même satisfaisante, à une question pourtant centrale qui dépasse de loin les cadres de l'esquisse que nous proposons de réaliser : qu'est-ce que la littérature ? La littérature représente en effet un phénomène esthétique, culturel et social dont il est particulièrement difficile de cerner avec netteté la spécificité. Le modèle classique véhiculé traditionnellement par l'école repose globalement sur la conception d'un patrimoine commun (commun à qui ?) de chefs d'œuvre créés par quelques grands écrivains qui tous nous ont parlé de l'Homme en parlant des balbutiements du « moyen âge » pour parvenir à l'apogée du style et du goût français à « l'âge classique » avant de sombrer dans une lente dégénérescence dont il faut bien convenir que nous sommes malheureusement les fruits. Robert Escarpit note plaisamment à ce sujet (2) :

(1) Roland Barthes, « Réflexions sur un manuel », l'enseignement de la littérature, Bruxelles-Paris- Gembloux, A. De Boeck-Duculot, 1981, p. 64 (1^{ère} éd., épuisée, Plon, 1971).

(2) Robert Escarpit, « Histoire de la littérature », *Histoire des littératures*, tome III, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1958, p. 1778.

«C'est de Nisard que date l'image scolairement traditionnelle d'une littérature s'éveillant soudain à la Renaissance comme à la Belle au bois dormant et atteignant sa pleine maturité dans l'équilibre et l'harmonie au cours de ces dix ou quinze années qu'on appellera désormais «le Grand siècle classique.»».

La force de l'habitude fait qu'en règle générale nous ne prenons guère conscience du caractère relativement récent de la conception moderne que nous nous faisons de la littérature, du lien qu'a entretenu historiquement la constitution de cette dernière avec la montée des nationalismes européens à partir du XVIII^e siècle comme avec l'affirmation de la légitimité des langues nationales. Ainsi sont ignorés la plupart du temps les dimensions historiques de la littérature elle-même, ses conditions d'émergence en tant que phénomène institutionnel comme celle de son enseignement. Pourtant, une perspective historique en ce domaine se révèle particulièrement éclairante qui montre le rôle de ce que l'on appelait alors les Belles-lettres dans la formation des classes dirigeantes à une époque où l'enseignement secondaire, presque exclusivement réservé à la bourgeoisie, s'appuyait sur le latin, les humanités classiques et l'exaltation du Grand Siècle (3). Un des rôles de l'enseignement de la littérature alors ce fut, aujourd'hui, comme la recherche d'un signe de distinction sociale par le biais de l'opposition nettement affirmée entre la gratuité de la culture, des études littéraires d'une part et, de l'autre, des préoccupations plus pratiques qu'ignoraient les sections classiques. Une telle situation n'a d'ailleurs pas disparu, on le sait, puisque les réseaux courts, et tout particulièrement techniques, évacuent la littérature au nom d'objectifs utilitaires alors que les réseaux longs l'incluent au nom d'une culture désintéressée.

Depuis quand la « littérature » existe-t-elle comme discipline scolaire, comme matière enseignable ? Comment la légitimité scolaire de la discipline s'est-elle constituée ? S'intéresser, fût-ce sommairement, à de telles questions n'est pas un luxe d'archéologues de l'enseignement. Cela permet au contraire de s'intéresser, fût-ce sommairement, à de telles questions n'est pas un luxe d'archéologue. Cela permet au contraire de mettre à jour certaines implications fondamentales sur lesquelles nous vivons encore aujourd'hui telles que la notion de programme, le découpage en tranches chronologiques, la mise sur pied d'exercices spécifiques qui n'existaient pas jusqu'alors, les modes de recrutement du personnel enseignant, la méthode et les objets de la discipline et, partant, de comprendre l'adaptation ou l'inadaptation de l'institution scolaire à la demande sociale, à l'attente du public concerné.

Pour l'école, qu'est-ce que la littérature ? On comprendra aisément que nous ne pourrions adopter ici qu'une position pragmatique de compromis identique à celle qui était déjà la nôtre dans le n° « Proésies » (*PRATIQUES*, n° 21, septembre 1978, épuisé) en considérant de façon circulaire et insatisfaisante que **la littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus « littérature » par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus.** La littérature scolaire a élaboré au fil des ans un mode d'appropriation que l'on désigne couramment aujourd'hui sous la dénomination de « discours de l'école sur le texte » (4) : sélection, réduction, calibrage et appareillage du texte en vue de l'usage pédagogique conforme, mise en morceaux choisis des

(3) Voir Antoine Prost, *l'Enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968, 525 p.

(4) Voir le n° 7 de *Langue française*, septembre 1970, ainsi que l'article de Michel Charles, « la lecture critique », *Poétique*, n° 34, avril 1978, pp. 129-151.

« plus belles pages » de notre littérature, désénonciation, censure du politique et du sexuel, décision d'interpréter, codification de la lecture critique, etc. Le corps de doctrine sur lequel est constitué ce discours remonte à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Le nom de Gustave Lanson est habituellement associé à ce type de travail. Abusivement aussi sans doute car Lanson défendait contre la critique du talent et du brio la nécessité pour le critique de s'armer d'une méthode. Il prenait nettement position contre les recettes pour le texte. Ce faisant, il combattait pour la scientificité de sa discipline contre l'impressionnisme disert et brillant de la critique dogmatique. Il s'agissait de s'interroger, à propos d'un texte, sur un certain nombre de points en s'appuyant sur ce qu'il nommait les « sciences auxiliaires » : connaissance des manuscrits, bibliographie, chronologie, biographie, critique des textes, histoire de la langue, grammaire, histoire de la philosophie, des sciences et des mœurs. Armé de ces outils, le critique s'interrogeait sur l'authenticité matérielle du texte, sur ses altérations éventuelles, sa datation, ses variations, sa genèse, son « sens littéral ». Ce n'est qu'après qu'il passait au « sens littéraire » d'une œuvre située par rapport à la biographie de son auteur, lui-même replacé dans son temps, aux sources qu'on peut y déceler, à l'influence qu'elle a exercée. Lanson était le premier à s'élever contre un travail mécanique réalisé à coup de « fiches ». Il faut n'avoir jamais lu une ligne de Lanson pour imputer au grand érudit certains aspects sclérosés ou dévoyés de la méthode qu'il préconisait. Le « Lansonisme » tend à nous faire oublier que Lanson soutenait, dès 1904, le caractère social de l'œuvre littéraire, qu'il insistait également sur le rôle du public dans l'élaboration de l'œuvre par la lecture que celui-ci fait des textes (6). De même, s'élevant avec vigueur « contre la rhétorique et les mauvaises humanités » Lanson préconisait un retour aux textes et dénonçait, en 1902, l'usage qui était fait de l'histoire littéraire dans l'enseignement secondaire (7) :

« L'étude littéraire se fera par les textes. L'**histoire littéraire**, chose d'enseignement supérieur, est, dans l'enseignement secondaire, un fléau. Les élèves ne peuvent conduire une recherche personnelle, ni faire une construction, sinon chimérique et qui leur donnerait une mauvaise habitude d'esprit. Ils ne peuvent contrôler ni comprendre les formules du maître, avec le peu qu'ils ont lu. Précédant la lecture à peu près complète ou du moins abondante des textes, le cours d'histoire littéraire est une école de **psittacisme**. Ce n'est que les études achevées, ou près de l'être, que le souci de dessiner les courbes de l'évolution littéraire peut apparaître. Jusque-là le maître s'occupera de faire déchiffrer le plus de textes qu'il se pourra. Quelques mots, à l'occasion d'une lecture ou d'une explication, avertissent les élèves de la continuité historique et accusent la liaison d'une œuvre à d'autres œuvres : ces mots seront plutôt des suggestions pour éveiller la curiosité que des formules pour lier l'intelligence. »

Tout s'est donc passé comme si l'histoire littéraire, « chose d'enseignement supérieure », avait peu à peu investi l'enseignement secondaire, parvenant à occuper une place telle que la moindre remise en cause de sa validité ne pouvait passer que pour une remise en question de l'enseignement du français

(5) Voir Gustave Lanson, « La méthode de l'histoire littéraire » (1910), *Essais de critique et d'histoire littéraire*, rassemblés et présentés par Henri Peyre, Paris, Hachette, 1965, pp. 31-56.

(6) Gustave Lanson, « L'histoire littéraire et la sociologie », *op. cit.*, pp.60-80.

(7) Gustave Lanson, « Contre le rhétorique et les mauvaises humanités », *id.*, p.59.

lui même. Or on sait que depuis une quinzaine d'années la version scolaire de l'histoire littéraire se trouve sérieusement contestée pour des raisons de méthodologie interne ainsi qu'à cause de la mutation du public scolarisé.

Méthologiquement, les progrès réalisés par l'histoire littéraire depuis un siècle nous ont permis de disposer de textes sûrs, authentifiés par l'étude des manuscrits et scrupuleusement datés. Ces progrès ne sont pas négligeables et nul ne songerait à les mettre en doute, sauf à faire l'apologie de l'obscurantisme. Scolairement, les retombées des recherches érudites n'ont eu que trop tendance à sombrer dans le biographisme le plus simpliste, un chronologisme réducteur, une conception du texte qui gomme la spécificité de l'écriture au profit du couple « l'homme et l'œuvre » lui-même soumis à une série de jugements moralisateurs ou esthétiques. Bref, à aucun moment ce type d'approche n'a cherché à problématiser le concept même de littérature (8).

Par ailleurs, le public soumis à la scolarisation obligatoire a fortement varié avec la réforme de 1959 sur le prolongement de la scolarité, puis le collège unique tel que la réforme Haby l'a instauré. Or, si le public a changé, les exigences, elles, sont restées sensiblement les mêmes. Globalement on peut dire que nous vivons encore sur la réforme de 1902 quant à l'esprit du programme malgré les variations de façade. Antoine Prost a dressé un bilan lucide de la situation en écrivant (9) :

« ... l'enseignement secondaire n'a pas changé de projet pédagogique, alors qu'il changeait de public et de fonction. Son « canon » pédagogique a été défini pendant une longue période de stabilité, où il touchait une minorité de privilégiés. Ses exigences s'adressaient à des élèves déjà imprégnés par leurs familles d'une culture secondaire. Or voici qu'il recrute beaucoup plus largement : au vrai il accueille le tout-venant. Mais il se propose toujours de dispenser la même culture. »

Pour des enseignants qui se voulaient conscients et qui commençaient précisément à travailler au début des années 1970, la question ne pouvait se poser que dans les termes suivants : s'agit-il de se comporter en « spécialistes » en important les données de l'histoire littéraire qu'on nous a apprises (cf. les concours de recrutement) du secteur universitaire au secteur secondaire tout en les découvrant totalement inadéquates à la situation vécue, ou bien, de façon plus pragmatique - mais plus militante aussi - de réagir en homme de terrain ayant à gérer une école en crise à l'intérieur d'une société elle-même en crise ? La réponse apportée par *Pratiques* a été nette, on le sait. Elle a consisté, du moins en un premier temps, à demander aux diverses disciplines issues de la formidable expansion des sciences humaines, linguistique, sémiotique, poétique, narratologie, etc. des outils permettant de lutter contre l'impressionnisme du sentiment et du bon goût et de penser les lois qui régissent les fonctionnements textuels. La nature verbale de l'œuvre littéraire (et non-littéraire) étant mise à l'honneur, il est vrai que la tendance favorisait l'étude immanente du texte extrait de ses conditions de production et de réception. Chacun d'entre nous sait pourtant bien que dans la réalité concrète de ses classes la dimension temporelle, culturelle et

(8) On (re)lira à ce propos les analyses proposées par France Vernier, *l'écriture et les Textes*, Paris, les Editions sociales, 1974, 255 p. et par J.-F. Halté et A. Petitjean, *Pratiques du récit*, Paris, Cedic, 1977, pp. 13-43.

(9) Antoine Prost, *op. cit.*, p. 453.

sociale des textes n'avait pas disparu. Simplement, il ne s'agissait pas de faire-de-l'histoire-littéraire en soi mais de recourir au hors-texte lorsque les difficultés d'une lecture le commandaient. Donnons-en un rapide exemple. Deux élèves d'une classe de 3^{ème} aménagée (elles ont disparu sur le papier, mais elles existent dans la réalité) ont choisi de présenter à leurs camarades la lecture d'un poème de Jacques Prévert contenu dans **Paroles**

LES PARIS STUPIDES

Un certain Blaise Pascal
etc... etc...

Dans le choix de ce texte particulièrement court entrain sans doute une part de provocation qui répondait en fait à celle de Prévert lui-même. Or, les questions suscitées par le poème (ses conditions de lisibilité) ont conduit ces élèves à effectuer des rudiments de recherches personnelles sur ce certain Blaise Pascal dont ils n'avaient jamais entendu parler, le pari pascalien, le jansénisme, la prédestination... A la suite de quoi toute la classe a abordé grâce à eux le célèbre texte de Pascal consacré au pari. Cette ébauche de recherche, ce « bricolage » ne présente aucun caractère grandiose on en conviendra. C'est pourtant cet esprit de sensibilisation qui préside au travail de la classe, un travail qui tente de préserver un fragile équilibre entre les approches internes et externes d'un texte. Il s'agit là, nous en sommes conscients, d'une démarche localement, sinon globalement, cohérente qui s'oppose à la vision rassurante d'un continuum apparemment sans failles : les auteurs succédant aux auteurs, les écoles aux écoles, les dates aux dates. Aussi est-il nécessaire de savoir ce que l'on cherche à faire dans l'école d'aujourd'hui : un enseignement de la **lecture** ou de la **littérature**? Cette question nous semble particulièrement centrale. De la réponse apportée dépendront les grandes options de travail de celui qui se vit encore comme un professeur de Lettres ou de celui qui se sent contraint par la pression des réalités à transformer partiellement le statut que sa fonction lui assigne dans la société d'aujourd'hui.

Les recherches menées par **Pratiques** depuis des années montrent assez que notre souci majeur consiste à tenir compte des diverses conditions de lisibilité d'un texte et qu'il s'agit par conséquent avant tout pour nous de **lire** à l'aide d'outils appropriés et non pas d'enseigner des éléments d'histoire littéraire en soi. **Quelles sont les conditions nécessaires pour lire et comprendre un texte de façon satisfaisante?** Telle nous semble être la question à laquelle le professeur de français doit tenter de répondre prioritairement dans son travail. Or, en lisant des textes reconnus comme littéraires à l'école, on ne se livre pas seulement à un apprentissage de la langue qui pourrait parfaitement être réalisé à l'aide d'autres moyens comme le montrent, par exemple, les méthodes actuelles d'enseignement du français langue étrangère. Il s'y joue également - voire prioritairement - sous le couvert de l'inculcation du Beau et de LA Culture une complexe opération de sélection, de distinction et de (re)production sociales. C'est pourquoi il ne saurait être question de se situer uniquement sur un terrain techniciste qui consisterait à chercher la meilleure solution pour enseigner la nature du Texte dans l'Histoire et de l'Histoire dans le Texte. Par delà ce qui risque fort de n'être vécu que comme un avatar de la querelle des Anciens et des Modernes se posent des questions autrement cruciales. Sera-t-on capable, ou

non, d'imaginer, de concevoir, des activités propres aux besoins de l'école d'aujourd'hui, du public qui la fréquente ? L'histoire littéraire, introduite à un moment donné de notre Histoire nationale, pour des raisons précises, y-a-t-elle toujours sa place et sous quelle forme ? Convient-il d'enseigner la littérature, son histoire, l'Histoire dans laquelle elle s'inscrit, ou doit-on faire l'économie de ce travail dans notre système scolaire et pourquoi ?

Il est extrêmement difficile, on le voit, de répondre de façon tranchée à une telle série de questions qui engagent l'idée que l'on se fait des fonctions sociales de l'école. Cela ne signifie pourtant pas que l'on puisse s'épargner la peine de se les poser et que l'on continue benoîtement à perpétuer l'apprentissage par cœur de quelques « solides (?) repères chronologiques ». Ne glorifions pas l'obscurantisme. Mais gardons-nous également d'oublier les préoccupations de ceux qui, sur le terrain, se trouvent confrontés à la terrible réalité de l'échec scolaire qui n'est pas une vue de l'esprit mais le fruit d'une situation bien... historique elle aussi.

Voilà pourquoi le présent numéro de **Pratiques** se veut moins que jamais triomphaliste. Il entend avant tout se situer comme problématique. La plupart des contributions ici assemblées, pour exigeantes qu'elles soient, poursuivent prioritairement un but de questionnement et de sensibilisation. Nous avons essayé de voir de quelle manière des données issues de l'histoire littéraire peuvent entrer dans le système de compétence que l'on voudrait faire acquérir à nos élèves. Chemin faisant un grand nombre de problèmes sont, et parfois restent, soulevés, problèmes qui ne ressortissent pas uniquement au domaine des pures connaissances : accès au livre, au document, au C.D.I., à la bibliothèque de classe, de quartier, initiation à l'auto-documentation, à la recherche personnelle etc. Nous sommes bien conscients de l'aspect propositionnel, parfois trop empirique, parfois très ambitieux de certaines des contributions qu'on lira ci-dessous. Peut-être nous reconnaîtra-t-on du moins le mérite de ne pas en être restés au stade d'un débat purement intra-théorique.

Enseigner la littérature la question reste plus ouverte que jamais.

En premier travail d'approche, je propose d'amener les élèves à réfléchir eux-mêmes aux phénomènes de **sélection des textes** qui vont constituer le **corpus scolaire** par rapport aux ouvrages effectivement consommés en France entre 1945 et 1955. Didier Dupont et Jean-Maurice Rosier montrent qu'il est possible de faire de **l'histoire littéraire autrement** en développant un schéma explicatif des rapports complexes qu'entretient un texte (ici celui de Montaigne) avec les différentes instances sociales qui président à sa production. Ce faisant ils multiplient les exercices qui permettent aux élèves de s'initier à l'étude institutionnelle de la littérature. Quant à Jacques Dubois, Jean-Pierre Bertrand, Pascal Durand, ils illustrent concrètement, à travers l'étude d'un mouvement littéraire (le surréalisme) ce qu'une **sociologie des faits littéraires** permet d'expliquer : naissance d'une école, évolution du groupe, choix des modes d'écriture... Prolongeant la problématique du n° 35 de **Pratiques** (la lecture) Caroline Masseron pose les problèmes de la **lecture des textes littéraires** (il s'agit de plusieurs romans de Balzac) tels qu'ils existent en théorie et tels qu'ils apparaissent pratiquement dans les classes de premier cycle. Une **bibliographie** sélective commentée accompagne cet ensemble qui entend à la fois proposer aux enseignants de français des pistes de travail et un outil pour une meilleure formation personnelle.

Jean-Pierre GOLDENSTEIN