

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN BELGIQUE : HISTORIQUE ET BILAN

De l'Antiquité à la fin du XIX^e siècle: la lecture au service de la tradition.

L'enseignement de la littérature en Occident a plus de deux mille ans. Dès l'Antiquité grecque, divers textes attestent que les éducateurs se soucient de la transmission des techniques langagières (telles que l'éloquence) et des valeurs culturelles liées aux grands textes, dont Homère restera longtemps le modèle. Le même souci prévaut chez les Latins, à la différence que, comme ils ne disposent pas au départ d'un patrimoine littéraire prestigieux, leurs précepteurs entreprennent d'en constituer un eux-mêmes pour les besoins de l'école, en imitant les Grecs. Dès les origines, l'enseignement littéraire se présente donc en partie comme une pratique définie par et pour l'école.

Après le premier siècle, un corpus classique romain se constitue autour de quatre auteurs majeurs: Virgile, qui présente l'avantage d'avoir écrit une épopée, valeur patrimoniale par excellence, Térence, Salluste et Cicéron... soit un poète, un dramaturge, un historien et un orateur. Apparaît ainsi le «quadrigé» la-

tin qui annonce la distribution moderne du programme des Lettres.

Si la conception gréco-latine de l'enseignement des Lettres va se perpétuer avec divers avatars au long des siècles qui suivront, c'est bien plus tard, au XVIII^e siècle français, que cet enseignement trouvera son théoricien en la personne de l'abbé Charles Batteux. Comme l'ont montré Bernard Veck et Jean-Marie Fournier¹, ce dernier est en effet l'auteur d'un manuel qui sera plusieurs fois réédité, et dont les titres successifs attestent qu'un champ nouveau est en train d'émerger: d'abord intitulé *Cours de Belles-Lettres*, l'ouvrage reçoit bientôt le titre de *Principes de littérature*. Simultanément, on assiste à un glissement du terme de «lettres», qui, à l'origine désignait aussi bien la littérature que les sciences physiques et mathématiques, et qui à l'arrivée, s'est spécialisé au domaine proprement littéraire.

Avec Batteux, les textes deviennent des objets esthétiques, et la lecture, une opération qui consiste à faire la critique des «beautés» du texte. Cet acte critique suppose la réussite du texte, son exemplarité, laquelle est définie en vertu d'une conception universalisante des normes esthétiques: le beau fait alors

Lire, avant le XXe siècle, c'est exclusivement lire la «grande littérature».

l'objet d'un consensus qui sert de point de départ à la constitution du corpus littéraire à enseigner et à la définition de l'acte de lecture.

Le résultat de ce consensus est que, en France comme dans les autres pays occidentaux, le corpus de l'enseignement des lettres est longtemps resté remarquablement stable et homogène, et que la lecture a été tenue par l'école pour une activité évidente. Cette situation a prévalu aussi longtemps que le public de ce qu'on appelait naguère les humanités se caractérisait par son homogénéité sociale et sa convergence idéologique — c'est-à-dire, en gros, jusqu'à la fin du XIXe siècle. L'école était alors majoritairement, selon le mot de Bourdieu, un lieu de «reproduction» des savoirs et des modèles établis, où, sans nécessairement s'en rendre compte, on formait des «héritiers» de la culture bourgeoise dominante.

Que lisait-on dans les classes avant 1900 ? Essentiellement la littérature «classique», c'est-à-dire l'œuvre des auteurs réputés des siècles passés, et parmi ceux-là, surtout les Latins et les Grecs. Ce corpus-là, depuis Homère et les Grecs, n'a cessé d'exercer en Occident une fonction modélisante et exemplative. On y voyait le support privilégié pour former tout à la fois le savoir-écrire (qui consistait d'abord à pouvoir manipuler les arguments et les fleurs de rhétorique découverts chez les bons auteurs), le savoir-lire (qui se confondait souvent avec le savoir-traduire) et le savoir-pen-

ser (car il était entendu que les bons auteurs étaient aussi des maîtres à vivre). Comme l'ont montré les historiens Chartier et Hébrard², il a fallu attendre les années 1850-60 pour voir des auteurs français (ceux du XVIIe siècle d'abord) faire leur entrée dans les manuels, et ce n'est qu'à l'extrême fin du XIXe siècle que l'on assista à l'apparition de Hugo, Balzac et quelques autres «modernes» dans le panthéon des auteurs enseignables. Quant aux textes «non littéraires» (la presse, la littérature contemporaine, les genres non légitimés), ils restent tenus discrètement à l'écart de la classe. Lire, avant le XXe siècle, c'est exclusivement lire la «grande littérature».

Comment cette littérature était-elle enseignée ? Il semble que la seule méthode qui ait prévalu ait été celle, jésuite, de l'«innutrition» : il était demandé à l'élève non seulement de lire et de comprendre les grands textes — ce qui était censé aller de soi — mais aussi de les «apprendre», c'est-à-dire bien souvent de les mémoriser pour être capable de les redire, de les avoir en permanence disponibles à l'esprit. Il n'existait alors d'autre méthode d'initiation à la lecture de la littérature que la plongée directe au cœur des textes. Tout comme on apprend à nager en nageant, on apprenait à lire en lisant, sans s'encombrer de considérations méthodologiques.

Le primat accordé aux valeurs de la tradition et de la mémoire affecte alors tous les degrés de scolarité. À l'école élémentaire, «l'alphabétisation répond à

une demande d'instruction des familles et à la volonté de l'Église d'inculquer la «science du salut» par la catéchèse et la scolarisation»³; lire se confond dès lors avec mémoriser des «modèles», dont le parangon est le livre de catéchisme. Dans les collèges et les lycées, la lecture est absente des programmes : nullement conçue comme un exercice, elle constitue seulement tout au long de la scolarité «l'instrument invisible des travaux ordinaires»⁴. En revanche, la culture de référence s'acquiert par un entraînement systématique à l'écriture, qui est conçue moins comme un travail d'invention ou de réflexion personnelle que comme une pratique d'imitation. Ici encore, la mémoire est un élément essentiel, car savoir imiter suppose une familiarité intime avec le thésaurus des grands auteurs, qui sont alors principalement les latins : la lecture se conçoit donc d'une part comme une préparation à l'art d'écrire — en latin d'abord — et d'autre part comme un apprentissage intensif des modèles et des lieux communs qui permettront d'acquérir cette maîtrise. Comme telle cependant, elle ne fait l'objet d'aucun discours organisé : ses finalités étant admises par tous, la manière dont elle est enseignée apparaît comme évidente, comme le prérequis naturel des autres tâches scolaires.

Telle est la situation qui a prévalu dans toute l'Europe jusqu'au dernier quart du XIXe siècle. Elle n'a été possible, il faut y insister, que parce que la littérature — comme toutes les autres

matières — n'était enseignée qu'à un public restreint, socialement privilégié et culturellement préparé à la lire. Les historiens estiment que, jusqu'à la fin du XIXe siècle, ce public (c'est-à-dire celui de l'école secondaire) ne dépassait pas, dans les pays «civilisés» comme la Belgique ou la France, une proportion de 10 à 20 % de la population.

1880-1914 : la lecture comme moyen d'émancipation

C'est dans le dernier quart du XIXe siècle, et particulièrement autour des années 1880, que commence en France l'ère de la lecture scolaire. On s'avise alors que, sous l'effet conjugué du progrès social et de l'explosion de l'imprimé, la population des lecteurs potentiels s'est considérablement accrue, et qu'il faut chercher des moyens pour stimuler et encadrer ce nouveau lectorat.

C'est à ce moment que l'on assiste aux premiers conflits relatifs à la culture scolaire. Faut-il ou non continuer à faire de la rhétorique la discipline reine des études de lettres ? D'autre part, la priorité doit-elle encore être donnée à la littérature latine ou bien à la littérature française ? À vrai dire, la littérature française des XVIIe et XVIIIe siècles était déjà au programme depuis longtemps. L'innovation consistera à introduire les auteurs du XIXe siècle, ainsi promus au rang de nouveaux «classiques», et à accentuer le caractère littéraire de la for-

Une nette priorité est accordée aux ouvrages consacrés par l'institution littéraire.

mation offerte dans les classes de lettres. Désormais, la tâche du professeur consistera principalement à susciter l'émotion devant «l'harmonie des mots» et «l'éclat des images» : «Autour de l'évidence du "sentiment" que suscite l'œuvre, se constitue une manière nouvelle de traiter l'écrit qui n'existe que dans la lecture et pour la lecture»⁵. Dans un texte de 1895, l'objectif est plus clair encore : il s'agit à présent de promouvoir à partir de la lecture des grands écrivains français l'acquisition d'un certain nombre de références partagées qui sont présentées comme le fondement de la sensibilité et de l'esprit national.

Se développe ainsi, en même temps que la notion capitale d'obligation scolaire, l'usage républicain de l'école : le but assigné à l'apprentissage de la lecture est désormais de propager auprès de tous les citoyens l'idéal des Lumières en permettant la lecture de «bons textes» édifians sur le plan tant moral que politique. Francis Marcoin a bien montré que l'école républicaine a ainsi d'emblée conféré un objectif double et complémentaire à l'enseignement de la littérature : celui, utilitaire, de l'apprentissage de la langue, et celui, culturel, de l'initiation aux textes⁶.

Au début du XX^e siècle, le discours qui souligne la valeur d'émancipation du livre se propage. Le corpus (Pascal, Bossuet, Fénelon) et les valeurs qui sont enseignés restent cependant en grande partie ceux de la lecture religieuse : bien qu'elle veuille conférer à la lecture une

vertu émancipatrice, l'École républicaine continue à placer cette activité sous le contrôle de l'autorité morale du Pouvoir d'État.

1914-1960 : le règne de l'explication de texte

Les deux programmes du cours de français qui sont parus en Belgique francophone en 1952 et 1961 reflètent assez fidèlement le consensus autour des «valeurs sûres» et des vertus formatrices de la lecture qui règne en France à la même époque. Du côté catholique comme du côté officiel, on recommande aux professeurs d'étudier avant tout les classiques de la littérature dont la valeur est considérée comme allant de soi :

«Le cours d'auteurs consistera (...) à faire connaître, apprécier et admirer les grands chefs-d'œuvre littéraires» (Fédération de l'enseignement catholique, 1961, p. 17).

«La nourriture essentielle, c'est le chef-d'œuvre, l'œuvre classique, au sens large, l'œuvre péremptoire parce qu'elle est une réussite unique. Le chef-d'œuvre (...) a cette bienfaisance qu'il est par lui-même une leçon de sagesse éprouvée; il est un chaînon de la tradition, tradition de raison, de probité» (Ministère de l'Éducation nationale, 1952, p. 49).

Les auteurs anciens peu connus (appelés les «mineurs») et les auteurs contemporains ne peuvent être enseignés

qu'avec parcimonie et «une très grande prudence»: d'une manière générale, «il faut préférer la beauté classique, au sens large, à celle qui se veut rare et excentrique» (Ibid.). Une nette priorité est donc accordée aux ouvrages consacrés par l'institution littéraire, et plus spécialement aux textes du passé qui répondent aux canons de l'esthétique classique.

Le but premier de la lecture est de «former le goût et le jugement des élèves sur des œuvres qui attestent les grandes valeurs humaines» (M.E.N.), ou encore de «leur donner des cadres de pensée, de leur faire prendre conscience de leur richesse intérieure et de parfaire leur expérience au contact de grands esprits» (F.E.C.).

La distinction qui a cours en France entre l'explication de texte (rebaptisée «analyse littéraire») et la lecture suivie (appelée lecture «cursive» ou «commentée») se retrouve clairement dans les deux programmes, qui en préconisent l'application tant dans le cycle inférieur que dans le cycle supérieur des humanités. Pour la F.E.C., la démarche à privilégier diffère cependant selon le niveau des élèves : au degré inférieur, il faut pratiquer une approche strictement immanente, «rechercher ce que l'auteur a voulu dire et comment il l'a dit» sans «s'évader hors du texte en des paraphrases verbeuses»; au degré supérieur en revanche, il faut extraire de l'œuvre «sa signification profonde, sa résonance humaine», chercher ce qu'elle nous apprend de l'auteur et de son époque. La

lecture interne (qualifiée de «stylistique») et la lecture externe (appelée «analyse littéraire») sont donc nettement distinguées, mais posées comme complémentaires. Le texte est considéré à la fois comme portant sa vérité inscrite en lui-même et comme reflétant les grandes valeurs de la vie.

Jusqu'au début des années 60, l'élève est donc invité à vénérer un objet culturel prestigieux qu'il s'agit non pas de s'approprier selon les codes actuels, mais de mettre à distance, de replacer dans un contexte historique et biographique savamment reconstitué. L'idée que le sens de ces textes doit faire l'objet d'une construction progressive, à partir d'hypothèses et de codes de lecture divers est complètement absente; seules sont préconisées les méthodes qui visent à tirer du texte sa vérité et ses valeurs intrinsèques.

1960-1975 : la crise de la lecture scolaire

Deux programmes paraissent en Belgique au cours des années 70. Le programme de l'État invite ainsi les professeurs à accorder une plus grande place aux textes contemporains et aux textes non littéraires, notamment les ouvrages «techniques et scientifiques de toute nature» (M.E.N. 1973), et souligne que lire permet de mieux comprendre le monde dans lequel on vit, et par là de mieux le construire et d'y agir : la

Comment développer chez les élèves un savoir-lire, une aptitude à comprendre les textes auxquels ils sont confrontés ?

lecture se voit donc orientée beaucoup plus nettement vers l'actualité du monde et vers des effets pragmatiques.

Mais c'est surtout dans le programme de l'enseignement «rénové» de la F.E.C. (1975) que l'esprit nouveau se fait le plus patent. Dans ce programme, les références à la linguistique et à la sémiologie sont explicites et nettement mises à l'avant-plan. Le professeur de français reçoit pour triple mission d'être un *professeur de communication*, un *linguiste* et un *sémiologue*. L'accent est désormais mis sur les approches «internes» inspirées des travaux de Jakobson (le programme repose en grande partie sur la distinction entre les «fonctions» du langage), Lévi-Strauss, Propp, Greimas, Barthes, etc.

En revanche, les références à l'histoire littéraire et à la biographie de l'auteur accusent un net recul. Les méthodes de lecture dorénavant proposées en modèle sont celles qui décèlent, par-delà les manifestations superficielles du sens, des «structures» fonctionnant dans un nombre élevé de textes. Les spécificités de chaque texte tendent dans ces conditions à être délaissées au profit de leur «grammaire», de ce qu'ils ont de général, de commun avec les autres textes. On reconnaît certes qu'un texte peut avoir plusieurs significations, mais la priorité est accordée au repérage des phénomènes «objectifs» qui ancrent la lecture dans la rationalité : peu de place est donc faite à l'activité du lecteur comme constructeur de sens. L'attitude qui est

demandée à l'élève est d'abord celle de la soumission, du décodage fidèle d'un sens déjà-là. La primauté accordée naguère à l'auteur et au contexte fait place à celle qui est donnée au *texte*.

1975-1995: le retour de la lecture

Tendances générales

Si, pendant une quinzaine d'années, les valeurs de la lecture ont été supplantées dans la classe de français par celles de la communication et de la linguistique, elles ont connu un net retour en force à la fin des années 70. En effet, à partir de ce moment, le débat sur la lecture à l'école se dépassionnalise : la tendance à remettre en cause le corpus littéraire traditionnel s'essouffle, la référence aux théories linguistiques se banalise, et les clivages idéologiques autour de la lecture s'effondrent pour faire place à une position consensuelle motivée par le constat que le savoir-lire est la base de toutes les réussites scolaires. Désormais, la lecture, définie unanimement comme une activité de *compréhension*, devient une valeur inconditionnelle, recherchée pour elle-même, et les questions sur les fins de son enseignement font place à une réflexion sur les moyens. La question n'est plus «Pourquoi faut-il lire?» ni même «Que faut-il lire?» mais «Comment lire ? Comment développer chez les élèves un

savoir-lire, une aptitude à comprendre les textes auxquels ils sont confrontés ?».

Ce déplacement du débat idéologique vers une réflexion *méthodologique* s'est notamment manifesté dans les manuels scolaires. Dans les anthologies littéraires de la collection «Textes et contextes» de Biet, Brighelli et Rispail (Magnard, 1984) par exemple, est affiché clairement le souci d'ouvrir chaque texte sur la diversité de ses «contextes» possibles : la présentation chronologique des courants et des auteurs est constamment court-circuitée par des confrontations du texte avec ses «sources» (intertextes), avec ses commentaires (métatextes) ou ses réécritures (hypotextes).

Mais la préoccupation nouvelle pour l'enseignement de la lecture qui apparaît à la fin des années 70 s'exprime surtout dans les nombreux ouvrages et articles de didactique de la lecture qui sont publiés à partir de ce moment.

Avant 1975, la situation est très claire : en France comme en Belgique, on ne trouve à peu près aucun ouvrage ou article destiné aux enseignants qui aborde le travail de la lecture en tant que tel. Ce grand silence n'a rien d'étonnant : il reflète celui des théoriciens eux-mêmes, puisque ceux-ci ont longtemps privilégié l'étude du texte comme énoncé ou comme énonciation au détriment du point de vue de la réception. À ma connaissance, le seul ouvrage à portée didactique sur la lecture qui paraît pendant cette période est le livre de François Richaudeau consacré à *La lisibilité* (1969).

Ce travail fait figure à bien des égards de pionnier ; il porte cependant moins sur la lecture elle-même que sur les conditions matérielles (types de caractères utilisés, concentration des signes sur la page, espacements entre les lignes, longueur des phrases) et linguistiques (types de constructions syntaxiques, de vocabulaires) susceptibles de la favoriser.

Pour le reste, on aura quelque peine à trouver un essai ou un article de didactique du français paru avant 1975 qui aborde de près ou de loin la question de la construction du sens par le lecteur.

En revanche, comme l'écrit Brigitte Duhamel⁷, la fin des années 70 et les années 80 ont véritablement été pour la didactique du français les «années-lecture». Tandis que, du côté des critiques, la lecture est étudiée sous l'angle de la rhétorique (Charles), de l'esthétique (Iser), de la sémiotique (Eco), de la théorie cognitive (Danhière, Vandendorpe), de la sociologie (Bourdieu), de la psychologie (Picard), de l'histoire (Labrosse, Chartier et Hébrard), ces vingt dernières années ont vu paraître un nombre impressionnant de numéros spéciaux de revues didactiques consacrés à la lecture, ainsi que de nombreux ouvrages...

Dans cette floraison d'ouvrages et d'articles, trois grandes catégories peuvent être distinguées :

1° Les publications destinées prioritairement aux enseignants de l'école primaire, qui s'appuient sur les acquis de la psycho-linguistique et portent sur les apprentissages élémentaires : comment

«Le texte n'existe véritablement que dans et par la lecture».

s'effectue la compréhension d'un texte d'information, selon quels processus, avec quelles compétences?

2° Les publications qui relient la pédagogie de la lecture à des considérations de type sociologique sur la division sociale des lectures, le problème de l'illettrisme, les causes de l'échec en lecture...

3° Les publications centrées sur la lecture des textes littéraires. Cette dernière catégorie est de loin la plus abondante. La plupart des écrits qui en relèvent se présentent comme des applications plus ou moins fidèles d'une théorie déterminée : ainsi, le livre d'Annette Béguin *Lire-écrire* est directement inspiré des travaux de Riffaterre, les ouvrages de Viala et Schmitt se réclament de la *Rhétorique de la lecture* de Michel Charles, les articles de Pierre Slama se réfèrent clairement au *Lector in fabula* d'Eco, etc.

Le discours des programmes

Les instructions sur la lecture que publient au début des années 80 les deux réseaux d'enseignement de la Belgique francophone s'opposent, comme on va le voir, tant par le ton que par l'esprit.

L'enseignement libre

Le programme édicté en 1980 par le Secrétariat de l'Enseignement catholique et les recommandations complémentaires qui lui ont fait suite en 1989 sous la forme d'un «Manifeste pour l'en-

seignement du français» préconisent une conception très moderne du texte et de la lecture. En ce qui concerne le corpus des textes à lire, le rôle assigné au cours de français est d'approcher non seulement la littérature mais aussi «toutes les manifestations humaines qui, en quelque sens que ce soit, nous *disent quelque chose*»; le texte littéraire demeure cependant la référence privilégiée, non pas en raison d'une prétendue valeur immuable, mais parce qu'il «exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue». On retrouve ici le syncrétisme (les anciennes hiérarchies de valeur entre les textes sont relativisées) et l'influence de la linguistique (le texte littéraire est défini d'abord comme un travail sur la langue) qui caractérisent les discours critiques des années 70.

La lecture, quant à elle, est clairement présentée comme primordiale : «le texte n'existe véritablement que dans et par la lecture», laquelle «doit être considérée comme un travail, comme une intervention qui, au sens fort, constitue une *interprétation*». Le programme ajoute qu'«il peut exister une pluralité d'attitudes face au même texte», et que le lecteur a notamment le choix entre la lecture «rationalisante» et la «lecture selon le signifiant» (aussi appelée lecture «ludique» et lecture «disséminante»). Il est précisé aussi que toute lecture, «si soucieuse soit-elle de rester «fidèle» au texte, ne peut s'accomplir qu'en réorganisant à sa façon les éléments du texte» et

que «d'une époque à l'autre, d'un lecteur à l'autre, de telles constructions de lecture peuvent varier plus ou moins profondément». Enfin, la dimension transtextuelle de la lecture et de l'écriture est nettement mise en évidence, puisqu'il est dit d'une part que toute écriture est l'aboutissement de lectures préalables, et d'autre part, que toute lecture se construit elle aussi sur base de connaissances préexistantes; il convient donc pour pouvoir lire un texte «d'avoir une large information sur les textes qui le précèdent (...) et sur la culture dont il relève». Ce sera la mission du cours d'histoire littéraire que d'amener à cette «lecture-écriture» des textes.

Le document manifeste par ailleurs le souci de *valoriser* les activités de lecture de la classe, d'une part, en suggérant de partir autant que faire se peut des lectures réelles des élèves, et d'autre part, en conseillant de les intégrer dans une pédagogie du *parcours* qui conçoit chaque activité comme une étape dans une progression.

En revanche, la place que doivent occuper les activités de lecture au sein du cours de français n'est pas précisée. Le programme insiste sur la *diversification* en demandant au professeur de passer par différents types d'«objets» et de «projets» d'enseignement, mais il précise que chacun «déterminera librement —avec ses élèves— les modalités de son itinéraire : vitesse, retours en arrière, durée des séjours, ordre des visites...». En d'autres termes, toute latitude est

laissée au professeur de consacrer à la lecture et à la littérature le temps qu'il souhaite, et donc éventuellement de la réduire à la portion congrue. S'il confère à l'enseignement de la lecture une importance stratégique essentielle, le programme ne juge pas nécessaire de quantifier cet apprentissage ni de distribuer ses contenus avec quelque précision sur l'ensemble des années d'étude. Il accorde ainsi une confiance totale dans la capacité qu'aura chaque enseignant d'effectuer lui-même cette sélection et cette distribution de manière pertinente et de se concerter avec ses collègues de manière à éviter les incohérences ou les redites entre les différentes années. C'est évidemment ici que se situe le point faible, car il faut bien reconnaître que tous les enseignants ne sont pas doués du même sens du discernement et que la concertation est loin d'être de mise dans toutes les écoles... Laisser chaque enseignant programmer les connaissances littéraires à sa guise, n'est-ce pas prendre le risque de présenter le cours de littérature comme une discipline floue et subjective, dans laquelle aucun savoir n'est a priori plus utile que les autres ?

En 1989, la Commission de coordination pour l'enseignement du français de la F.E.C. a rédigé un «manifeste pour l'enseignement du français» qui apparaît comme un recentrage des objectifs du programme de 1980. La première section de ce texte assigne à l'enseignement du français trois enjeux majeurs : l'apprentissage de la langue, celui de la

La lecture de la littérature est désormais conçue comme une activité à part entière, ouverte à la diversité des possibles.

communication et celui d'un *humanisme* qui est défini comme la capacité de «comprendre et appréhender ce qui fait la personne, la culture et la société». C'est au service de ce troisième enjeu que sont mis «la diversité des modes de lecture (...), conçus comme autant de jeux aux règles précises» et «le déploiement de l'imaginaire»: on retrouve ainsi affirmé implicitement le nécessaire équilibre du «game» (le jeu aux règles précises) et du «playing» (l'imaginaire). Le document insiste par ailleurs sur l'«urgence concrète» de «faire de la classe de français l'endroit où s'acquièrent et se construisent tous les savoirs indispensables de la lecture», et il ajoute: «C'est là que les élèves apprendront le jeu des références, des codes qui donnent les clés pour comprendre. C'est là qu'ils se construiront une culture». Un propos comme celui-là accentue l'importance que le programme de 1980 conférait à la connaissance des codes et des références intertextuelles en tant qu'outils de la lecture, sans cependant se montrer plus explicite sur la nature exacte de ces codes ni sur la manière dont leur apprentissage doit être échelonné.

Ceci n'empêche pas de souligner que ces recommandations et ce programme, qui sont toujours d'application aujourd'hui dans le réseau catholique, se distinguent par la modernité de leurs points de vue: la lecture de la littérature est désormais conçue comme une activité à part entière, ouverte à la diversité des possibles.

L'enseignement officiel: 1984

Le document qui a été envoyé aux écoles de l'enseignement officiel en 1984 est d'une inspiration fondamentalement différente. D'une part, les seuls types de «lectures» envisagés par ce programme sont l'«étude de texte», la «théorie littéraire» et l'«histoire de la littérature»; d'autre part, la règle qui est censée régir ces différentes approches du texte n'est autre que le vieux principe de la fidélité au texte. «Les exercices de lecture sont plus propres que tout autre à faire faire aux élèves l'expérience de l'objectivité» lit-on ainsi dans l'exposé des «principes généraux du cours de français», et cette idée est ensuite abondamment explicitée par des propos qui témoignent d'une totale ignorance des acquis des théories de la lecture: «Le bénéfice de la lecture passe par la recherche opiniâtre du sens du texte. L'élève doit apprendre que, pour le découvrir, il lui faut faire taire en lui-même ce qui peut le pousser à préjuger du sens de ce qu'il lit (...). Certes, il convient aussi de favoriser la réaction du lecteur à ce qu'il lit, et de le conduire à admirer, blâmer, approuver, rejeter; mais cette critique, au sens propre, ne doit jamais troubler le premier et indispensable travail de découverte de tout ce que le texte dit, ni plus, ni moins» (p. 5).

Dire que le texte possède un sens, que la lecture peut être objective et qu'il est possible au lecteur de faire abstraction de ses préjugés est aujourd'hui difficile à

défendre. Plutôt que dans la fidélité à un prétendu sens immanent, la rigueur d'une lecture ne réside-t-elle pas dans la cohérence et la fécondité de ses hypothèses?

Par ailleurs, le document du réseau officiel donne comme objectif aux professeurs de «faire acquérir à l'élève la capacité de lire, seul, vite et bien et, partant, de lui communiquer l'envie de le faire»: la rapidité de lecture devient ainsi, curieusement, une fin en soi, ce qui paraît difficilement conciliable avec la lente attention que requiert souvent la diversité des sens et des valeurs d'un texte littéraire.

Ce programme se montre enfin beaucoup plus précis que celui du réseau libre en ce qui concerne la quantification et l'échelonnement des matières à enseigner, puisqu'à chacune des trois dernières années du secondaire correspondent des périodes et des genres littéraires déterminés qui sont distribués selon une progression adaptée au niveau supposé des différentes classes: en 5^e année, on demande de privilégier l'étude et l'histoire de la poésie lyrique et du théâtre, tandis que l'approche de la littérature narrative, de l'éloquence et de la littérature d'idées est surtout réservée à la 6^e. On retrouve en fait ici la répartition traditionnelle de la matière littéraire qui a prévalu en Belgique tout au long du XX^e siècle (n'appelait-on pas la cinquième année «la poésie» et n'appelle-t-on pas toujours la sixième la «rhétorique»?). Cette distribution garde sans doute une large

pertinence, car elle présente l'avantage de permettre un balayage systématique du champ des connaissances. L'inconvénient est qu'elle est présentée ici de manière assez rigide et semble assimiler un peu trop simplement la culture littéraire à une nomenclature d'auteurs «à connaître». En outre, dans cette distribution, l'étude et l'histoire des genres littéraires ne sont nulle part définies dans une perspective transtextuelle: le but poursuivi n'est pas de faire acquérir les codes qui permettront de lire d'autres textes, mais de mettre en évidence la spécificité de chaque texte. Il est dès lors douteux que ce programme suffise vraiment à développer des compétences fines de lecture.

L'enseignement officiel: 1993

Mais le programme dont il vient d'être question a été remplacé récemment par un nouveau, entré en application en septembre 1993. Comme les précédents, celui-ci présente la lecture comme une activité essentielle du cours de français:

«Elle exerce différentes facultés: concentration, compréhension, esprit critique, réflexion sur les valeurs, capacité d'induction et de déduction, de symbolisation, de généralisation. De plus, le livre est un facteur de développement du potentiel humain: tout s'exprime dans la littérature, depuis les aspects affectifs et sensibles de l'être humain jusqu'aux spéculations philosophiques. Enfin, le livre reste un excellent

Le livre et la lecture sont aujourd'hui devenus à l'école des valeurs refuges, consensuelles.

instrument de démocratie culturelle : il ouvre à l'adolescent tout un champ de possibles» (p. 6).

Mais à la différence des instructions antérieures, ce nouveau programme suggère prioritairement d'apprendre à lire tout type de texte selon des approches variées. Une initiation à la vie littéraire et artistique reste certes un objectif à poursuivre, mais l'accent est surtout mis sur le développement de l'écriture, de la lecture, de la parole et de l'écoute : les compétences de l'élève-lecteur sont désormais placées au centre des préoccupations. Il est recommandé à l'enseignant de s'interroger sur la lisibilité des textes proposés à ses classes, de familiariser ses élèves à l'univers des livres (bibliothèques, librairies, paratexte...), de chercher à communiquer le plaisir de lire. Une grande importance est accordée en outre au cadrage générique des œuvres — qui sert de contrat de lecture —, à l'identification du but du texte, aux relations intertextuelles. Le professeur est invité à organiser ses cours en séquences selon ses propres passions, les besoins et les intérêts de ses élèves. À l'instar de celui de l'enseignement libre, ce programme apparaît donc moins comme la définition d'un parcours obligé que comme un cadre de référence à adapter plus ou moins librement par chaque enseignant.

L'enseignement professionnel

Si les programmes dont il vient d'être question accordent une importance

substantielle à la lecture littéraire, il n'en va pas de même des programmes actuels de l'enseignement professionnel, qui ont été édictés en 1983 (M.E.N.) et 1984 (F.E.C.). Dans ce type d'enseignement, le cours de français n'est enseigné qu'à raison de deux heures par semaine, et ses tâches prioritaires restent d'ordre utilitaire, pragmatique. Comme ceux des années 60 et 70, les derniers programmes de français du professionnel s'inscrivent en marge de toute culture «élitiste» et demandent que l'on s'intéresse d'abord aux difficultés lexicales et syntaxiques des élèves en même temps qu'à leur maturation sociale et affective et à leur sens pratique. Dans cette perspective, la lecture littéraire reste marginale, accessoire; tout au plus concède-t-on qu'«il ne serait pas inutile de prévoir l'étude d'une œuvre complète de dimension modeste» (M.E.N.)... Une manière claire de reconnaître qu'on se résout à maintenir les élèves de cette filière dans leur situation de marginalité socio-culturelle.

Il est intéressant de compléter ce tour d'horizon des programmes actuels du cours de français par un bref examen des instructions officielles sur l'enseignement de la lecture qui sont aujourd'hui en vigueur en France.

Les instructions françaises les plus récentes, qui datent de 1987 et 88, consacrent une section détaillée à la «lecture méthodique», qu'elles définissent comme une «explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix»⁶. Ce type de lecture consiste à

partir d'une observation attentive des formes et de leur organisation pour mettre en œuvre «la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée». Il veille à la fois à «tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres» et à «mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte».

Ces différents principes, qui tiennent manifestement compte des acquis récents de la théorie de la lecture (définition de la compréhension du texte comme une «construction progressive» qui se fait à partir d'hypothèses), vont de pair avec un souci explicite «d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais l'envie même d'écrire».

On relèvera donc ici à la fois la pertinence théorique de la méthode de lecture qui est proposée et l'équilibre qui est préconisé entre la rigueur de l'analyse et la stimulation des effets autres que strictement rationnels. On peut cependant regretter que les consignes précises qui sont données concernant exclusivement l'approche rationalisante et que les moyens concrets permettant de stimuler le plaisir de lire et le désir d'écrire soient laissés totalement dans l'ombre. En outre, le fait que cet exercice soit surtout proposé pour l'analyse de «morceaux choisis» ne risque-t-il pas d'être interprété par maints enseignants comme une

légitimation des pratiques de lecture les plus scolaires, au mauvais sens du terme? Comme le dit Jean Verrier, «Certes, transposée dans la classe, toute situation authentique de lecture devient authentiquement scolaire. C'est pourtant la réception de l'élève en situation authentique de lecture dont il faudrait toujours pouvoir partir, en n'oubliant pas qu'elle ne sera jamais la situation authentique du professeur».

Dès lors, plus que la lecture méthodique, c'est la lecture des œuvres intégrales (également préconisée par les instructions officielles françaises) qui paraît à même de développer chez les élèves une démarche de lecture vraiment personnelle, où interviennent non seulement l'esprit d'analyse mais aussi cette lecture «braconnage» dans laquelle Michel de Certeau voyait l'une des plus belles formes d'«invention du quotidien».

On le voit, le livre et la lecture sont aujourd'hui devenus à l'école des valeurs refuges, consensuelles : «Lire, avant toute considération des supports et des contenus, est devenu un geste inconditionnellement positif»⁹. Mais si l'école fait de la lecture sa préoccupation première, il n'y a plus vraiment de consensus en son sein sur les finalités, les méthodes et les corpus de l'enseignement de la lecture. Pourquoi lire ? Comment lire ? Que lire ? En cette fin de XXe siècle, ces questions reçoivent des réponses très diverses de la part des professeurs de français. Faut-il privilégier la lecture des textes littéraires ou celle des textes

Pourquoi lire? Comment lire? Que lire?

utilitaires ? La lecture littéraire ne sert-elle qu'à développer des savoir-faire ou doit-elle également être mise au service de l'acquisition de savoirs ? Quelles sont les dimensions qu'il convient prioritairement de mettre en évidence pour initier à la littérature ? Et surtout, comment faire pour rendre l'enseignement de la littérature réellement motivant et efficace pour tous les élèves à une époque où le public des classes est devenu des plus hétérogène ?

Répondre à ces diverses questions est délicat, car cela implique des choix axiologiques et la prise en compte de dimensions multiples... Peut-être une bonne matière pour un prochain dossier d'*Indications*?

Jean-Louis Dufays ♦

(Unité de didactique du français, U.C.L., et Collège Saint-Michel, Bruxelles)

Bibliographie

Ouvrages et revues à orientation didactique

- ADAM Jean-Michel, «La lecture au collège», in *Enjeux* n° 3, 1983.
BÉGUIN Annette, *Lire-écrire*, Paris, L'École, 1982.
CHARMEUX Eveline, *La lecture à l'école*, Paris, CEDIC, 1975, *Savoir lire au collège*, Paris, CEDIC, 1985.
DUFAYS Jean-Louis, «Lire avec les sté-

réotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français», in *Enjeux*, 23, 1991, pp. 5-18.

DUMORTIER Jean-Louis et PLAZANET Françoise, *Pour lire le récit*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1980.

FOUCAMBERT Jean, *La manière d'être lecteur*, Paris, Hatier, 1976.

GOLDENSTEIN Jean-Pierre, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1992.

LÉON Yvonne, *Lectures interprétatives des œuvres littéraires*, Paris, L'École, 1985.

MAGA Jean-Jacques et MÉRON Christine, *Le défi-lecture*, Lyon, Chronique sociale, 1990.

OTTEN Michel, «La lecture comme reconnaissance», in *Français 2000* n° 104, 1982.

PIERRE Régine, «Réflexions sur les fondements d'une didactique de la lecture», in *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, A.C.F.A.S., 1989.

POSLANIEC Christian, *Donner le goût de lire, De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier, 1990, 1992.

RICHAUDEAU François, *La lisibilité. Langage - typographie - signes... lecture*, Paris, Denoël, 1969.

RINNÉ Maggy, *Savoir, pouvoir lire. Tome 1 : Comprendre les textes*, Bruxelles, Labor, 1987.

SLAMA Pierre, «L'analyse des textes littéraires : outils et références culturelles indispensables», in *Nouvelle revue pédagogique. Français-Collèges*, 1989, n° 5 et 6; «Une "nouvelle" approche des textes : la lecture mé-

thodique», in *Nouvelle revue pédagogique. Français-Collèges*, 1990, n° 5; «Pour une littérature médiatrice de savoir», *Nouvelle revue pédagogique. Français-Collèges*, 1991, n° 5.

VANDENDORPE Christian, *Apprendre à lire les fables. Une approche sémiocognitive*, Montréal, Le Préambule, 1989.

VERRIER Jean, «La ficelle», in *Poétique* n° 30, 1977; «Pour une pédagogie de la réception», in *Enjeux* n° 1, 1982.

VIALA Alain et SCHMITT Michel P., *Faire/Lire*, Paris, Didier, 1979 (nouvelles éditions en 1983 et 1986); *Savoir-lire*, Paris, Didier, 1982.

VIGNER Gérard, *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE international («Didactique des langues étrangères»), 1979.

YERLÈS Pierre et LITS Marc, «Pour une didactique de la littérature», in *Dialogues et cultures*, 36, 1992, pp. 107-118.

Numéros spéciaux de revues

- 1981 *Cahiers du CRELEF* n° 13, *Lecture et compréhension*.
1981 *Pratiques* n° 35, *La lecture*.
1983 *Le français aujourd'hui* n° 61, *Lire ou ne pas lire*.
1986 *Pratiques* n° 52, *Pratiques de lecture*.
1986 *Repères* n° 70, Dossier «Enseignement de la lecture».
1987 *Cahiers pédagogiques* n° 254-255,

Dossier «Lectures».

- 1988 *Le français dans le monde* n° hors-série, *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur*.
1989 *Cahiers pédagogiques* n° 270, Dossier «Lectures». *Spirale* n° 3, *Lire*.
1989 *Le français aujourd'hui* n° 90, *Lecture(s) méthodique(s)*.
1991 *Enjeux* n° 23, *Aimer lire*.
1994 *Enjeux* n° 32, *Corpus et lectures littéraires*.
L'École des Lettres n° 12-13, *Lire avec les adolescents*.
Lidil n° 10, *L'évaluation de la lecture*.

1. Cf. les travaux de ces deux chercheurs de l'Institut national de recherches pédagogiques de Paris, notamment *Des humanités aux méthodes? La culture littéraire au lycée*, Paris, INRP, 1994.
2. Chartier A.-M. et Hébrard J., *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Service des Études et Recherches, Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1989.
3. Cf. Chartier et Hébrard, *op. cit.*, p. 179.
4. *Ibid.*
5. Chartier et Hébrard, *op. cit.*, p. 195.
6. Cf. Francis Marcoin, *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1992.
7. «Lecture 87 : les apprentissages se poursuivent», in *Pratiques*, 52, 1986, p. 3.
8. Mes citations sont tirées du *Bulletin Officiel* du 5 février 1987 dont le texte est donné dans le n° 90 de la revue *Le français aujourd'hui* (juin 1990, pp. 7-8).
9. Chartier et Hébrard, *op. cit.*, p. 509.