



Isabelle de Peretti et Béatrice Ferrier (dir.)
Enseigner les « classiques » aujourd'hui



Isabelle de Peretti et
Béatrice Ferrier (dir.)

Enseigner les « classiques » aujourd'hui

Approches critiques et didactiques



Vol. 5

Dans le sillage de la recherche sur la littérature et son enseignement, cet ouvrage apporte une contribution à l'épineuse question des « classiques » à l'école, au collège et au lycée. Dans un contexte de nouvelles prescriptions institutionnelles, de nouveaux publics, de mutations culturelles et d'avancées de la critique, peut-on encore envisager l'enseignement des classiques ? Ou, du moins, dans quelle mesure est-il nécessaire de le renouveler ?

Partant d'une réflexion conceptuelle (définitions et critères), l'approche choisie articule étroitement entrées critiques et entrées didactiques. Évolution des corpus, processus de classicisation, mutations des réceptions et des pratiques enseignantes sont analysés à partir de genres (littérature d'idées, autobiographie, théâtre et littérature de jeunesse...), d'auteurs (Racine, Balzac, Baudelaire, Flaubert, Rimbaud...), de cadres ou de lectures critiques, de nouveaux objets (réécritures et transcriptions, films, BD...) ou de dispositifs (écriture, carnet de lecture, débat, dessin...).

Cette réflexion, qui débouche sur des propositions didactiques, fait suite au colloque « Manières de critiquer, manières d'enseigner la littérature : conceptions, places et approches des classiques dans la construction d'une culture commune » tenu à l'université d'Artois, les 25 et 26 novembre 2009.

Isabelle de Peretti et Béatrice Ferrier sont maîtres de conférences à l'université d'Artois/IUFM.

Isabelle de Peretti enseigne la didactique du français. Ses travaux portent sur la scolarisation de l'œuvre de Racine depuis 1880, sur les relations entre critique littéraire et enseignement de la littérature. L'épistémologie du français et l'approche du théâtre, notamment par des publics en difficulté, sont également développées dans ses recherches.

Béatrice Ferrier enseigne la littérature française et la didactique du français. Ses travaux portent sur les genres scéniques au XVIII^e siècle, dont le théâtre d'éducation, et plus récemment sur le théâtre de jeunesse contemporain.

ISBN 978-90-5201-848-5



**Le patrimoine : un objet à circonscrire,
un savoir à transmettre
Vers une improbable synthèse**

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain CRIPEDIS/CEDILL

Faire la synthèse d'un colloque aussi riche que celui dont les Actes se trouvent rassemblés dans ce volume est évidemment une mission impossible : le manque de recul, la nécessité de n'assister qu'à une partie des interventions, le caractère fluctuant de l'attention de l'observateur et la subjectivité de ses orientations *a priori* font de son témoignage un acte de langage éminemment situé, qui exprime tout autant ses choix et ses limites que les caractéristiques objectives des propos qu'il cherche à résumer. Puisque telle est néanmoins la loi du genre, j'assumerai ici sans autre prétention la relativité de mon point de vue, en fondant mon improbable synthèse sur deux ensembles de questions, correspondant aux destinataires présumés du recueil : les chercheurs en didactique d'une part, les formateurs et les enseignants de l'autre.

Questions pour la recherche

Pour les chercheurs en didactique, cette rencontre était une occasion précieuse à la fois de clarifier un certain nombre de notions complexes ou floues, d'affiner la connaissance des situations d'enseignement-apprentissage et de définir des axes de recherche théoriques et/ou empiriques. En l'occurrence, quatre questions cruciales pour la didactique de la littérature ont été abordées. Elles ont porté tour à tour sur la définition des notions de classique et de patrimoine, sur le processus d'avènement des classiques scolaires, sur la classicisation des genres et sur l'étendue du patrimoine.

Qu'est-ce qu'un classique / un patrimoine ?

Impossible d'abord de mener une réflexion sur l'enseignement des classiques et du patrimoine sans tenter de définir ces notions. À cette fin, une diversité de critères a été mobilisée. Le plus incontournable est sans doute le critère *institutionnel*, qui oblige à considérer comme classique au minimum un texte appartenant au domaine public et jouissant d'une certaine légitimation éditoriale (le sésame incontesté restant l'entrée dans « La bibliothèque de la Pléiade ») et critique (l'obtention de prix, la multiplication des métatextes...). Proche de ce premier critère est le critère *scolaire*, qui prend en considération la présence dans les instructions officielles et les manuels, avec les altérations que l'on sait (voir les cas des éditions scolaires de Baudelaire, évoquées par Mathilde Labbé).

Brigitte Louichon a proposé un critère plus strictement *textuel ou discursif*, en considérant comme classique tout texte qui fait abondamment l'objet de discours sociaux (ou « ODS »). À cela, Violaine Houdart, à la suite notamment des travaux de Georges Legros, a ajouté un critère proprement littéraire : seraient classiques les œuvres qui produisent une rupture dans le rapport au langage et/ou au monde. On retrouve ici le critère de la distance esthétique cher à Jauss ainsi qu'à Marghescu.

Enfin, même si cela a été peu fait ici, on aurait pu aussi évoquer un critère d'ordre *politique*. Pour devenir classique, il est bon en effet de véhiculer des valeurs perçues comme « porteuses » par l'establishment du pays concerné, les auteurs classiques et les détenteurs du pouvoir entretenant à cet égard un jeu de légitimation réciproque. Pour une autorité politique, porter un auteur au panthéon (au propre comme au figuré), c'est tout à la fois lui faire honneur et se faire honneur à soi-même en disant : « Regardez comme je suis un responsable pétri de valeurs littéraires et soucieux de promouvoir la grandeur de nos génies. » Le récent cas de la panthéonisation (manquée) d'Albert Camus a cependant rappelé combien les rapports de la littérature et du pouvoir restaient complexes : si tout écrivain, certes, aspire à la reconnaissance, celle qui lui vient du pouvoir politique n'apparaît-elle pas bien plutôt comme une récupération qui risque de s'avérer préjudiciable ? Camus n'a-t-il pas déjà trop souffert d'être qualifié d'auteur préféré des classes terminales ? Ne vaut-il pas infiniment mieux pour un écrivain de garder sa part d'ombre que d'être exposé à un excès de soleil ?

Cette réflexion amène, du coup, à convoquer en dernier recours un critère paradoxal : les auteurs les plus dignes d'être tenus pour des classiques seraient moins ceux qui ont connu d'emblée la gloire que ceux qui ont commencé par être maudits, marginaux, voire condamnés,

ceux qui ont osé de leur vivant braver les normes et les valeurs dominantes mais ont bénéficié par la suite d'un procès de *réhabilitation*. Certes, pas plus que les autres, ce critère-là n'est suffisant (être en marge ne garantit pas la grandeur), mais, à bien y réfléchir, il apparaît comme une condition d'accès au statut de classique : les œuvres littéraires les plus dignes d'être consacrées ne sont-elles pas celles qui se démarquent des générations précédentes et de toute allégeance aux pouvoirs en place ? On le sait, c'est cette conception engagée de la littérature, conçue comme un acte de résistance à l'égard du pouvoir, que défendaient tant Bakhtine dans sa *Théorie et esthétique du roman* que Barthes dans sa *Leçon inaugurale* au Collège de France.

Comment un auteur/un texte devient-il un classique scolaire ?

À la question épistémologique et extra-didactique de la définition des classiques s'est greffée d'emblée, celle du mode de constitution des classiques dans le cadre *scolaire*.

Mathilde Labbé (à propos de Baudelaire) nous a d'abord rappelé que chaque époque sélectionnait des traits et des textes correspondant à ses valeurs et que ce sont ces choix qui façonnent la figure scolaire de l'écrivain.

Ensuite, Nathalie Denizot a montré, à propos de l'autobiographie, l'intérêt de l'école pour les œuvres entrant dans la *forme scolaire*, c'est-à-dire pour les œuvres courtes, « faciles à lire », abordables en collection de poche et lisibles selon différents codes génériques. C'est ainsi qu'un roman fleuve ne peut devenir classique qu'à travers les morceaux choisis que l'école en distille.

En troisième lieu, l'exemple des romans autobiographiques a permis de voir que la « classicisation » s'accompagnait bien souvent d'une recatégorisation des œuvres : bien des classiques apparaissent comme des textes « amphitextuels », classables dans plusieurs catégories génériques, et qui bénéficient du déplacement des réceptions dont ils font d'objet.

Les classiques scolaires résulteraient ainsi d'un processus pluriel qu'a bien résumé Nathalie Denizot : « Une *vulgate* scolaire se constitue autour de quelques auteurs, œuvres et/ou passages tenus comme archétypiques ou fondateurs. »

Quels sont les genres classiques ?

À côté du processus de « classicisation » des œuvres, il était intéressant de s'interroger sur celui qui affecte semblablement les *genres*. À ce propos, plusieurs intervenants ont mis en cause le caractère peu rigoureux des manuels, qui évoquent trop souvent les genres sans les définir,

en les supposant connus et en s'interrogeant peu sur leur littérarité. Par ailleurs, on a pu constater que, si l'école a fortement contribué à légitimer les genres du récit, du théâtre et de la poésie, elle devient aujourd'hui le lieu d'émergence d'un ensemble flou, celui de la littérature « d'idées » (bien analysée par Gersende Plissoneau et Anne Vibert), à quoi s'ajoute le succès croissant de l'autobiographie et du roman autobiographique (Nathalie Denizot). Ces « nouveaux » genres qui rejoignent le panthéon des classiques scolaires n'apparaissent pas seulement comme de nouveaux savoirs disciplinaires : ils constituent aussi un intéressant lieu de convergences et de collaborations possibles entre ces disciplines « sœurs » que sont le français et l'histoire.

Question en filigrane : quid de l'étendue du patrimoine ?

Une quatrième question de recherche abordée lors du colloque concernait l'étendue du patrimoine littéraire. Si nul n'a contesté qu'au total, celui-ci ne cesse de s'accroître, il a été souligné que son élargissement était cependant contenu par un principe d'« économie boursière » sous-jacent. Il suffit en effet de songer à la disgrâce – relative ou définitive – que subissent aujourd'hui des auteurs comme Bossuet, Péguy, ou même Corneille pour se convaincre que la modernisation et l'internationalisation progressive et inéluctable du canon vont de pair avec la « chute » de certaines valeurs.

On n'a pas manqué en outre de souligner le caractère *situé* de tout patrimoine, qui correspond toujours à un public donné, et réciproquement. En l'occurrence, à quel public songe-t-on quand on parle des « classiques » de la classe de français ? Aux seuls lecteurs français (de France), ou bien aux lecteurs « francophones », ou encore, plus largement, aux lecteurs « du monde » ? À vrai dire, toute évocation d'un « patrimoine » révèle la représentation que nous nous faisons de notre identité : dis-moi qui tu es et je te dirai quel est ton patrimoine... et inversement. Ceci nous rappelle que nul universalisme n'est possible au sein de la didactique de la littérature : la problématique du patrimoine se pose en des termes différents selon qu'on l'aborde du point de vue français, comme la plupart des intervenants de ce colloque, d'un point de vue belge ou d'un point de vue québécois.

Questions pour la formation et l'enseignement

Si la réflexion sur les classiques a permis à la recherche de faire progresser la compréhension d'un certain nombre de questions fondamentales, elle a aussi permis, sur le plan de la formation et de l'enseignement, de s'interroger sur les enjeux et sur les conditions d'efficacité de certains choix didactiques. Trois questions se posaient à ce propos.

Quelle place convient-il d'accorder aux classiques et au patrimoine à l'école ? Quels sont les supports textuels adéquats pour étudier les classiques ? Et quelles approches des classiques s'agit-il de privilégier ?

Quelle place pour les classiques/le patrimoine à l'école ?

Certains intervenants ont invité à relativiser la place des classiques à l'école. Ainsi, pour Marie-José Fournier, il importe de voir que les références patrimoniales ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage au sens fort du terme et que l'enseignement de la littérature possède une autre priorité, celle de développer des habiletés de *sujet lecteur*. Jean-Maurice Rosier a renouvelé son plaidoyer pour le développement des médiations culturelles autour du livre.

Pour autant, ces différentes préoccupations ne semblent pas incompatibles avec le souci, largement partagé, d'accorder aux classiques une place majeure dans l'enseignement de la littérature. Cela suppose que l'on s'accorde sur des critères de définition des classiques les plus objectifs possibles ? (le souci des formateurs rejoint ici celui des chercheurs), sans négliger de poser en arrière-fond la question de la *valeur*, autrement dit du « mérite », des œuvres (Violaine Houdart-Mérot). Cela suppose aussi que l'on s'attache en parallèle à définir la *progression* et les *équilibres* appropriés à chaque niveau scolaire, et ce dès l'enseignement primaire. Il n'est pas douteux à ce propos que les enjeux sont très différents au primaire, au collège et au lycée : la réflexion sur l'enseignement des classiques rejoint ici l'actualité des recherches sur le curriculum.

Quels supports textuels pour étudier les classiques ?

Une autre question cruciale pour l'enseignement et la formation est celle des supports susceptibles de favoriser l'étude des classiques. À ce sujet, ce colloque a permis de revenir sur un débat ancien mais toujours d'actualité, celui de la pertinence des manuels, et son corollaire, celui de la pertinence des morceaux choisis par rapport à l'œuvre intégrale. À ce propos, si plusieurs intervenants (Gersende Plissoneau et Anne Vibert) ont rappelé les limites des sélections et des catégorisations proposées par les manuels, d'autres, comme Nathalie Denizot, ont plutôt souligné que les morceaux choisis permettaient tout à la fois de s'ajuster à la « forme scolaire » et d'initier à la diversité des manifestations d'un courant ou d'un genre.

Quelles approches des classiques ?

Cela étant, si la transmission des classiques apparaît comme un objectif partagé, comment la concevoir concrètement ? D'aucuns ont réaffirmé à ce propos la nécessité d'une *histoire littéraire* qui soit non

pas une fin en soi, mais un *cadre interprétatif*, un outil d'accès à la valeur des textes patrimoniaux (Laetitia Perret Truchot).

Par ailleurs, la plupart des intervenants se sont prononcés clairement contre une transmission « simple » et « rapide » du patrimoine et ont plaidé pour que l'on privilégie plutôt un *travail* sur les textes. Une diversité de démarches et de dispositifs ont ainsi été proposés, exemples à l'appui : la mise en écho des textes classiques avec des métatextes d'écrivains (Marie-José Fourtanier), l'établissement d'un va-et-vient entre lecture, dessin, réécriture, relecture (Françoise Demougin), la convocation d'hypertextes contemporains (par exemple sur *Madame Bovary*, comme l'a proposé Marie-Manuelle Silva), l'incitation à une *appropriation* des textes par l'élève (comme dans la séquence sur *Le Père Goriot* présentée par Bénédicte Shawky-Milcent), ou encore l'incitation à rédiger des carnets de lecture (Patrick Joole).

Deux objectifs complémentaires

En filigrane, on a vu s'affirmer tout au long du colloque deux objectifs aussi fondamentaux que complémentaires, mais que l'on tend encore parfois à confondre ou à hiérarchiser d'une manière qui me paraît artificielle.

Le premier est de *former des lecteurs*. Cela implique d'une part de mobiliser les différentes opérations accessibles à tout lecteur (et en particulier, de combiner la participation psychoaffective et la distanciation critique, la posture du « lecteur subjectif » et la lecture modèle du « lectant »), et d'autre part de s'intéresser à la diversité des textes et des genres (littéraires et non littéraires, « classiques » et non classiques), ainsi que sur le processus de lecture (dévoilement progressif, carnet de lecture, etc.). Ce premier objectif implique en outre un travail sur l'œuvre intégrale, seule apte à susciter une diversité de rapports au texte.

Le second objectif est d'*initier à la littérature*, en tant que *champ historique et synchronique* structuré par un certain nombre de courants, de genres et de références. On touche ici à un enjeu de connaissance, qui suppose qu'à côté de l'entraînement aux savoir-faire de lecture, on accorde une place substantielle à la transmission « déclarative » et mémorielle du patrimoine et des « classiques », ce qui, compte tenu des contraintes temporelles, ne peut se faire qu'en privilégiant des textes brefs ou des extraits adaptés à la forme scolaire.

Apprendre à lire une diversité de textes/transmettre le patrimoine : ces deux objectifs étant aussi profondément essentiels l'un que l'autre, il me semble vain, voire absurde, de chercher à les hiérarchiser. Tout l'« art de faire » du formateur et de l'enseignant consiste plutôt à inventer des séquences didactiques riches et motivantes qui les articulent l'un

et l'autre, en combinant lecture, écriture, oralité et commentaire, et en équilibrant subtilement le recours à l'œuvre intégrale et aux morceaux choisis.

Conclusions

Quels objets de recherche ont été privilégiés ?

À l'heure du bilan, il me semble que quatre démarches ont été particulièrement privilégiées : l'analyse théorique et l'élaboration conceptuelle (développées par Violaine Houdart-Mérot et par Brigitte Louichon), l'analyse de discours officiels (traitée par Emmanuel Fraisse et par Laetitia Perret Truchot), l'analyse de manuels (illustrée par, Mathilde Labbé, Nathalie Denizot, Gersende Plissoneau et Anne Vibert) et enfin l'élaboration et la modélisation de dispositifs didactiques (proposée notamment par Françoise Demougin, par Bénédicte Shawky-Milcent, par Marie-Manuelle Silva et par Laetitia Perret Truchot).

Il a moins été question d'analyse de pratiques effectives. L'étude de Gersende Plissoneau et Anne Vibert sur les listes de textes pour l'épreuve anticipée de français du bac et celle de Patrick Joole sur les récits de formateurs et les témoignages d'enseignants, qui font exception à cet égard, se révèlent d'autant plus précieuses.

Je tiens à saluer par ailleurs les interventions de Françoise Demougin et de Bénédicte Shawky-Milcent, qui sont les seules, parmi celles que j'ai entendues, à s'être intéressées à l'analyse des effets des dispositifs sur les élèves. Puisse cette question être davantage privilégiée à l'avenir.

Des chantiers à poursuivre

L'intérêt d'un tel colloque ne réside pas seulement dans les savoirs et les propositions qui en résultent : il tient aussi aux chantiers qu'il a contribué à ouvrir ou à poursuivre, et dont il importe, au moment du bilan, de pointer les enjeux.

Le premier chantier est celui qui concerne la description des pratiques enseignantes. Nous avons encore à progresser sur la connaissance des curriculums effectifs, tant en ce qui concerne le choix des textes, des auteurs et des genres, qu'en ce qui concerne les méthodes et les dispositifs didactiques.

Un second chantier est celui qui concerne l'analyse de l'impact des pratiques sur les élèves : compte tenu des différents contextes d'enseignement et d'apprentissage, quels effets les différents corpus et dispositifs produisent-ils en termes de *motivation*, d'engagement dans la tâche, d'une part, et en termes d'*apprentissages effectifs*, à moyen et long terme d'autre part ? Sur cette question, cruciale à tous égards, la

didactique de la littérature ne dispose aujourd'hui que d'éléments de réponse rares et fragiles.

Enfin, les prochains colloques de didactique de la littérature auront bien sûr aussi pour rôle de continuer à élaborer, à modéliser et à diffuser des dispositifs spécifiques liés à des courants, des genres..., mais aussi, plus largement des propositions de curriculums.

Mieux connaître les pratiques, mieux analyser leurs effets, élaborer des curriculums adéquats : la poursuite concertée de ces trois chantiers apparaît comme la condition de pertinence des recherches en didactique de la littérature, mais elle n'est possible qu'à travers une collaboration renforcée entre chercheurs, formateurs et enseignants, ainsi qu'entre chercheurs et décideurs institutionnels. Et elle requiert au minimum que les formateurs abordent ces questions de manière frontale avec enseignants, tant dans le cadre de la formation initiale que dans celui de la formation continuée.