

Nos prochains numéros :

De la grammaire avant toute chose
Le théâtre
La séquence didactique
La paratextualité

Édité avec l'appui de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interrégionaux, de la Direction générale des Affaires culturelles du Hainaut et du Fonds national de la Littérature.

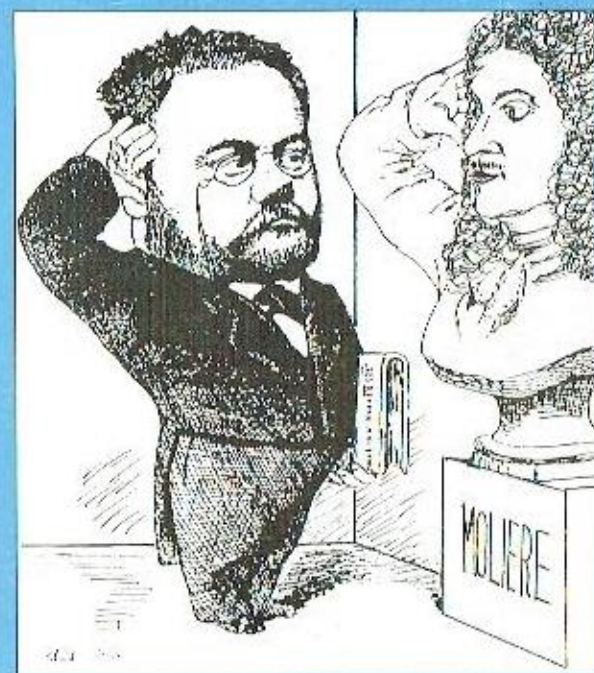
Liste des bulletins disponibles

- 101 *Littérature et cinéma /1*
- 102 *Littérature et cinéma /2*
- 103 *L'onomatopée dans le cours de français*
- 104 *Littérature morphologie*
- 105 *Images de France*
- 106/107 *L'œuvre au vier - du roman au film*
- 120/121 *La littérature de jeunesse*
- 122/123 *Et la grammairie? Hommage à Joseph Haim*
- 124 *L'orthographe en question*
- 126 *États généraux de français /1*
- 127/128 *L'interdisciplinarité*
- 129 *Accès au texte*
- 132 *États généraux de français /2*
- 133/134 *En l'argumentation à la dissertation*
- 135/136 *Francophonie : fibres poétiques*
- 137 *Sur les pas de Voltaire et de Roubaud...*
- 138/139 *L'audiovisuel et l'école. 1. Les objectifs*
- 140 *L'audiovisuel et l'école. 2. Le dossier pédagogique*
- 141/142 *Pédagogie internationale*
- 143/144 *Enseigner la poésie*
- 145/146 *Cohérence entre français*
- 147/148 *Le lexique. Voyage à travers les mots*
- 149/150 *Quelle littérature enseigner ?*
- 151 *Le point sur le FLE, français langue étrangère*
- 152/153 *Évaluer les compétences*
- 154/155 *Évaluer la lecture*
- 156/157 *La Romanistique*
- 158 *Informatique et cours de français : les logiciels*
- 159/160 *À l'école d'Internet*
- 161/162 *Regards croisés sur les cours de français et d'histoire*

FRANÇAIS 2000

47^e ANNÉE - 250 F - NUMÉRO DOUBLE - MAI 1999 - N° 163-164 BULLETIN TRIMESTRIEL DE LA SOCIÉTÉ BELGE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Culture littéraire et compétences terminales



La revue de la SBPF

COMITÉ DIRECTEUR DE LA SOCIÉTÉ BELGE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS de la Communauté française

Président fondateur

Louis PHILIPPART †

Président d'honneur

Louis DUPONT

Président

Roland DELRONCHE
rue Franz Merjay, 106
1050 Bruxelles
(tél. et fax 02/644.68.34)

Vice-Président

Marcel VOISIN
avenue Conception, 7
7020 Namy (Tél. 065/33.80.77)

Téoricien

Jean-François CABILLAU
avenue du Général de Gaulle, 10 bte 4
1050 Bruxelles (Tél. 02/647.03.57)

Secrétaires de bureau

Robert MASSART
rue de l'Arbre Bénit, 98
1050 Bruxelles (Tél. 02/512.85.64)

Luc COLLÈS (F.L.E.)
chaussée de Charleroi, 258
1060 Bruxelles (Tél. 02/537.94.47)

Représentant de l'Enseignement officiel

Emile COUNET
rue Piersotte, 12
5004 Bouge (Tél. 081/21.02.88)

Représentant de l'Enseignement libre

Jean-Louis DUFAYS
rue J.-B. De Keyser, 178
1970 Wezembeek-Oppem
(Tél. 02/731.63.23)

Administrateur et rédacteur en chef

de « Français 2000 »

Michel LEQUEUX
avenue Victor-Emmanuel III, 28
1180 Bruxelles (Tél. 02/374.97.34)

Rédacteur en chef adjoint

Jean-Claude LEQUEUX
avenue des Lucames, 18
1170 Bruxelles

Comité de rédaction

Hélène ABRAHAM
rue de Lausanne, 49
1060 Bruxelles (Tél. 02/539.10.91)

Michelle DUCHENY
avenue Maréchal Joffre, 71
1190 Bruxelles (Tél. 02/343.20.20)

Jacques LEFEBVRE
rue Gobiet, 79
7134 Ressaix (Tél. 064/33.51.87)

Président de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

Alan BRAUN
rue Mont de l'Escaille, 39
7090 Ronquières (Tél. 067/64.64.52)

Membre associé au Comité directeur et chargé de mission

Albert BARRERA-VIDAL
rue de la Burdinale, 75
4210 Oreppe (Tél. 085/71.16.80)

Jean-Marc DEFAYS
rue des Quatre-Borniers, 19
1370 Saint-Jean-Geest (Tél. 010/81.19.43)

Manelle LESCHUX
avenue de Floréal, 90
1180 Bruxelles (Tél. 02/344.97.94)

SOMMAIRE

Éditorial

Le cadre du débat : le décret « Missions »
et la définition des « compétences terminales » (J.-L. Dufays) 2

Dossier « Compétences terminales et culture littéraire »

Réflexions générales

Résultats de notre enquête sur les « incontournables » (R. Delronche) 6
L'enseignement de la littérature doit-il transmettre des savoirs ? (G. Legros) 11
La connaissance des « incontournables »,
une nécessité dans l'optique institutionnelle (J.-M. Rosier) 17
Quel corpus enseigner ? Un critère pragmatique (A.-M. Beckers) 21
À propos du corpus littéraire: Questions et propositions (K. Canvat) 30

Analyse du texte définissant les savoirs littéraires dans l'enseignement de transition

L'état final du document (avril 1999) 41
(In)contournables ? (J.-L. Vanschepdael) 50
Le débat sur les savoirs littéraires : analyse et mise au point (J.-L. Dufays) .. 63

Pédagogie

Quatre idées qui ont changé mon cours de français (Ph. Van Goethem) 74

Le français dans le monde

Enseigner le français en Slovaquie (Geneviève Vauthier) 82

Français langue étrangère

Carence d'affection. Analyse d'un récit (Olga Diaz) 85

Les nouvelles de la SBPF 91

Le coin des auteurs

Pastournel, l'incontournable (J. Lefebvre) 92

Notes de lecture 95

Le dossier de ce numéro est issu de la journée d'études que la SBPF a organisée le 28 novembre 1998 à Louvain-la-Neuve sur le thème « Enseignement de la littérature : quels "incontournables" ? ». Il a été coordonné par Jean-Louis Dufays.

Le débat sur les savoirs littéraires : analyse et mise au point

Et si une bonne part des préventions à l'égard de la liste des références culturelles proposées dans les « Compétences terminales » relevait du malentendu ? Soulignant ici le caractère équilibré du document, Jean-Louis Dufays explique qu'en invitant chaque enseignant à sélectionner au départ d'une liste quelques grandes références de son choix, ce texte ouvre une troisième voie nécessaire entre le légitimisme borné de l'enseignement traditionnel et le relativisme extrême défendu par certains.

Dans un débat, la position de celui qui s'exprime en dernier lieu devrait être la plus confortable : elle lui permet de se donner le (beau) rôle du synthétiseur qui ramasse tout ce qui a précédé pour en tirer des conclusions apaisantes. En même temps, cette position s'avère délicate car le public peut avoir le sentiment légitime que tout a déjà été dit avec brio, et que tout supplément à ce brillant ensemble est condamné à la redondance ou à la surenchère inutile. Mon optimisme naturel m'incline cependant à espérer que les quelques réflexions qui suivent pourraient, à défaut de clore le débat, aider à en éclairer les tenants et aboutissants.

À l'instar de celui de Jean-Luc Vanschepdael, cet article se centrera tout entier sur la question du sort qu'il convient d'accorder aux savoirs littéraires dans les compétences terminales du cours de français, mais, au rebours de l'exposé précité, il défendra une thèse très simple qui peut se résumer ainsi : dans une société démocratique, *la logique du compromis* est la seule tenable quand on entend produire des textes officiels destinés à l'ensemble d'une profession ; or, même s'il ne prétend pas être parfait, le document qui a été produit par le groupe de travail « Humanités générales et technologiques » constitue un compromis *longueusement négocié* (22 réunions et quelque 80 heures de travail...) entre treize personnes de sensibilités et d'expériences très différentes, à qui s'ajoutent, il faut le souligner avec force, les divers enseignants qui ont été consultés tout au long du travail ⁽¹⁾. J'ai donc la conviction intime que, malgré ses limites, ce compromis est *la solution la plus équilibrée, la plus réaliste et la plus respectueuse de la logique démocratique* à laquelle il était possible d'arriver dans le contexte où nous nous trouvons.

Cela certes n'empêche pas que l'on fasse œuvre d'esprit critique, et la situation pénible que doivent affronter maints collègues aujourd'hui ⁽²⁾ justifie leur vigilance à l'égard de tout nouveau texte officiel apparemment venu « d'en haut ». Différentes réticences ont dès lors été formulées, que je voudrais ici analyser.

Trois sortes de réticences

Elle court, elle court, la rumeur...

Une première série d'objections se fondait sur des *rumeurs* déclenchées par l'interprétation abusive d'états intermédiaires du document, et je ne m'y attarderais pas si je ne savais combien un débat peut être parfois parasité par des représentations qui relèvent du malentendu.

Ainsi, d'aucuns ont cru et croient peut-être encore que la liste des savoirs constituait l'*élément central et majeur* de la définition des compétences terminales du cours de français, que la connaissance de toute la liste des « savoirs littéraires et artistiques » était destinée à faire l'objet d'une *certification* et d'évaluations externes, que les titres de cette liste étaient obligatoirement à voir dans l'*ordre chronologique*, qu'ils devaient tous être lus, à l'exclusion de tout autre texte (!), que leur liste était *arbitraire et subjective* mais qu'elle *réduisait la littérature* à un corpus ethnocentrique, passiste et légitimiste⁽³⁾ et qu'elle *ignorait* les littératures étrangères, contemporaines et marginales.

De telles accusations donnent le tournis et, si elles étaient fondées, on pourrait légitimement mettre en cause la compétence et le réalisme des enseignants, des formateurs et des inspecteurs qui auraient enjoint une telle aberration. Heureusement, aucune d'elles ne résiste à la lecture du document, lequel affirme de la manière la plus explicite :

- que le développement des compétences culturelles est fondamentalement *complémentaire* de celui des compétences communicationnelles de lecture, d'écriture et d'oralité, dont la liste occupe 9 pages contre 5 seulement pour les savoirs littéraires et artistiques ;
- que chaque enseignant est libre de *choisir dans la liste et hors d'elle* les références littéraires sur lesquelles il fera porter ses épreuves certificatives ;
- que si l'ordre chronologique « peut se révéler pertinent » pour initier aux grands courants littéraires et artistiques, *d'autres logiques* sont possibles pour aborder les références plus précises relatives à des auteurs, des textes ou des mythes⁽⁴⁾ ;
- que, loin d'être toutes à lire, les œuvres choisies au sein de la liste peuvent être abordées via des *extraits*, voire au travers d'une simple *évocation* ;
- qu'à défaut d'être exhaustive (comment le serait-elle ?), la liste proposée fonde sa pertinence sur deux critères objectifs : l'influence que les œuvres ont exercée sur la pensée et l'écriture occidentales et leur fortune intertextuelle contemporaine ;
- que cette liste est *ouverte* et destinée à *évoluer* au gré des réalités et des productions culturelles ;
- qu'un *équilibre* fondamental doit être établi entre l'enseignement de ces références communes et la pratique de lectures variées ouvrant à différentes cultures.

Enfin, le document insiste avec netteté sur la nécessité de relier les textes littéraires à des productions artistiques et sur le fait que les textes et les œuvres d'art du passé doivent autant que possible être abordés au départ de *traces actuelles* qui témoignent de leur fécondité et de leur utilité.

Il me semble qu'il faudrait donc être d'assez mauvaise foi pour prétendre que ce document *impose* aux enseignants une tâche *prométhéenne* et qu'il renoue avec une vision *dépassée* de la littérature. C'est exactement l'*inverse* dont il est ici question : la tâche de l'enseignant est considérablement *clarifiée et assouplie* par rapport à certaines injonctions des anciens programmes⁽⁵⁾ et tout est mis en œuvre pour *rompre* aussi bien avec l'enseignement légitimiste de la littérature qu'avec son exploration floue et déstructurée.

Les incertitudes de la réception

D'autres reproches, plus sérieux, ne contestaient pas le propos du texte, mais mettaient en doute, d'un point de vue stratégique, les effets que celui-ci risquait de produire. Ils concernaient donc moins le fond du document que la *réception* qui risquait d'en être faite.

1. Pour les uns, ce travail était tout simplement *prématuré*, parce que, par son trop grand degré de précision, il anticipait sur la marge de manœuvre qu'il convenait de laisser aux concepteurs de programmes des différents réseaux. En d'autres termes, les auteurs péchaient par excès de zèle, ils faisaient un peu trop le jeu du Ministère, et l'excessive ampleur de leur consensus faisait de l'ombre aux baronnies locales.

Que répondre à cela sinon en affirmant que la nécessité politique de préserver une marge de liberté aux réseaux ne contredit en rien une *autre* nécessité, éthique celle-là, celle de saisir cette trop rare occasion de dialogue interrégion pour approfondir au maximum les convergences possibles entre les différents « piliers » de notre société ?

2. D'autres ont objecté que, parce qu'il est destiné à fonctionner comme une norme légale, le document risque d'être *détourné de ses intentions*, voire modifié dans sa lettre, et utilisé par certains pouvoirs (directeurs, inspecteurs, commission d'homologation, conseil de recours, concepteurs d'épreuves externes) pour enfermer les enseignants et les élèves dans un carcan insupportable et insoucieux de leurs réalités.

Le risque effectivement existe, mais dès l'instant où le pouvoir politique a décidé de publier une définition des compétences terminales, que valait-il mieux faire ? Laisser faire le travail par d'autres en dénonçant par avance leur « naïveté » et les récupérations dont ils seront l'objet, ou bien prendre ses responsabilités en

promouvant un texte qui, par ses équilibres, complique au maximum les vellétés de récupération ? Du reste, si le travail devait être exploité dans un but étranger à ses intentions, ceux qui ont accepté de le rédiger ou de le soutenir ne seront-ils pas plus crédibles pour dénoncer la « dérive » que ceux qui se sont mis hors-jeu dès le départ ? Il n'est pas sûr en tout cas que l'attitude des seconds soit la plus constructive.

3. Un troisième reproche d'ordre stratégique qui nous fut adressé fut que la liste des savoirs culturels risquait d'être utilisée par les professeurs eux-mêmes comme une « *check-list* », un inventaire de titres à cocher au fur et à mesure qu'ils seraient abordés, ce qui aurait pour effet de conforter les enseignants médiocres, tentés de limiter leur enseignement à la transmission magistrale de savoirs légitimistes, et à l'inverse de démotiver les enseignants inventifs, qui, effrayés par l'ampleur d'une telle liste, se sentiraient coincés pour assurer leurs autres tâches, ou ne parviendraient pas à articuler ensemble les compétences culturelles et communicationnelles⁽⁹⁾.

Outre le fait qu'elle attribue à cette liste un pouvoir contraignant qu'elle n'a pas et qu'elle assimile indument le document « compétences terminales » aux programmes qui devront s'en inspirer⁽⁷⁾, cette idée va de pair avec une conception très optimiste, mais en même temps très individualiste – et donc, oserai-je dire, fort peu citoyenne –, du métier d'enseignant : elle postule que tous les professeurs sont capables de faire tout seuls tous les choix pertinents et qu'ils doivent donc rester les seuls maîtres à bord dans leurs classes. Il faut d'ailleurs souligner ici la contradiction de ceux qui, pour une raison ou une autre, fantasment sur les « effets pervers » de la liste : d'un côté, ils font passer les enseignants pour des incapables en les soupçonnant a priori de ne pas pouvoir comprendre un texte officiel ; de l'autre, ils les présentent comme des professionnels de première force en affirmant (avec un zeste de démagogie) qu'ils n'ont aucun besoin de balises pour guider leur pratique. Il faudrait savoir... La vérité est que toute généralisation est abusive. Il y aura toujours de bons enseignants qui utiliseront bien les programmes et de mauvais enseignants qui les utiliseront mal⁽⁸⁾. Les réceptions de ces documents étant forcément multiples et contradictoires, leurs auteurs n'ont d'autre choix que de tabler sur un lecteur coopératif et intelligent⁽⁹⁾, capable notamment de distinguer une liste indicative ouverte d'une liste impérative fermée. En l'occurrence, dès l'instant où il est précisé que les références suggérées notamment par la liste sont à aborder en plusieurs années⁽¹⁰⁾ et peuvent être découvertes à travers l'un ou l'autre extrait, voire au travers d'une simple évocation, est-il raisonnable de dire que leur liste est trop longue ? Un inspecteur qui la contestait précisa que, selon lui, elle paraissait plutôt trop évidente !

Ainsi, cela n'a guère de sens de surestimer les effets d'un texte qui, comme tous les textes officiels, risque tout au plus d'être lu en sens divers et n'aura sans doute, à lui seul, qu'un faible impact sur l'évolution des pratiques⁽¹¹⁾.

Les reproches qui ont été évoqués jusqu'ici concernaient moins le contenu du document que ses usages. Ceux dont je vais traiter maintenant concernent davantage les options et les valeurs qu'il véhicule. Quatre objections peuvent ici être distinguées, qui impliquent elles-mêmes une série de présupposés et de valeurs intéressantes à décoder et à discuter.

À quoi bon connaître la littérature ?

1. Pour certains, le concept de culture commune n'a plus de sens aujourd'hui parce que l'état de la société occidentale le rend impraticable, illusoire, obsolète. L'hétérogénéité des références et des subcultures serait devenue telle qu'il conviendrait de renoncer définitivement à l'idée même d'un listage des savoirs littéraires fondamentaux. Ceux qui avancent une telle idée ajoutent généralement qu'il n'existe guère de critère permettant de définir une liste de références nécessaires à tous, et que toute liste de ce genre est vouée à être perçue comme subjective, idéologique, discutable. Sans nécessairement nier la valeur de la littérature, ils la considèrent comme une nébuleuse où aucune référence n'a en soi plus d'importance que les autres.

Comme les articles de G. Legros et d'A.-M. Beckers l'ont déjà souligné, cette idée a beau être fort répandue, elle n'est guère recevable. Si en effet la culture littéraire s'est diversifiée au cours des dernières décennies, la multiplicité des subcultures s'accompagne aujourd'hui d'une circulation sans cesse accrue des références et des modes de communication. Sans même parler du « village mondial », ignorer la réalité des savoirs littéraires communs qui, dans le seul champ culturel francophone, sont massivement véhiculés par la presse écrite, la télévision, le cinéma, la chanson (y compris le rap de MC Solaar), la publicité, voire le discours politique, me paraîtrait faire preuve d'un aveuglement des plus étranges. Pour qui se donne la peine d'écouter ces discours, le premier critère de définition de la culture littéraire commune apparaît évident, et il s'agit d'un critère simplement pragmatique : font partie de la culture commune toutes les références qui reviennent de manière récurrente comme des présupposés, des signes de connivence, mais aussi des *paradigmes* dans des discours sociaux autres que littéraires. Selon ce critère, il paraît clair que les noms d'Ulysse, d'Édipe, d'Antigone, de Roland, de Tristan et Iseut, de Pantagruel, de Don Juan, de Faust, de Robinson, de Werther, de Carmen, d'Esmeralda ou de Madame Bovary (par exemple) et les récits et les significations qui leur sont associés figurent en bonne place parmi les savoirs que l'école a pour tâche de transmettre.

Que ces référents soient en partie *fragiles*, liés aux modes et aux fluctuations de chaque époque est évident, et je suis le premier à penser que leur liste doit dès lors être revue régulièrement. J'ajoute que la reconnaissance de ce critère comporte une conséquence didactique fondamentale, qui est que la meilleure manière de convaincre les élèves de l'utilité réelle d'un référent du passé consiste à partir de ses exploitations actuelles dans les discours les plus divers ⁽¹²⁾.

2. Mais cet argument pragmatique ne suffit pas à certains, qui lui reprochent de ne pas prendre en compte la *valeur* que ces savoirs communs revêtent pour les apprenants. Qu'ont-ils à faire de connaissances littéraires et artistiques si cela leur sert seulement de bagage (ou de *kit* dira-t-on par dérision) culturel pour décoder des allusions ? Du point de vue de la compréhension du monde, en quoi ces références les aideront-elles à mieux lire, à penser et à mieux vivre ?

C'est ici qu'intervient le deuxième critère de sélection, qui complète le premier sans le recouper entièrement (certains textes peuvent relever du premier critère sans relever du second, et vice-versa) : je veux parler du critère épistémologique cher à Isabelle Stengers ⁽¹³⁾, lequel amène à retenir en priorité les textes, les auteurs ou les thématiques qui constituent des repères décisifs dans l'histoire du rapport au langage et de la représentation du monde. Ce second critère amène par exemple à retenir dans la liste des « incontournables » les actes de rupture manifestés par Diderot, Flaubert, Rimbaud, Mallarmé, Breton, Kafka ou Sarraute, parce que ceux-ci apparaissent comme indispensables pour comprendre une bonne part des productions qui leur ont fait suite. Je ne m'attarderai pas davantage ici sur cette idée essentielle qui a déjà été fort bien développée dans l'article de Georges Legros.

Si l'on retient les deux critères qui viennent d'être précisés, on admettra que l'on dispose de quoi arracher le listage des références aux affres de la pure subjectivité. On comprendra aussi, peut-être, pourquoi une liste de références clés destinée aux élèves de la Communauté française de Belgique se devait de faire une place à des noms comme De Coster, Maeterlinck, Ghelderode ou Simenon, mais aussi à des référents négro-africains ou arabo-musulmans, qui sont tellement présents dans le « paysage culturel métissé » du lieu où nous vivons, et partant tellement plus signifiants a priori aux yeux des élèves que certains auteurs et textes du panthéon français. La liste proposée peut ainsi être exploitée en fonction de certains objectifs, notamment politiques, qui lui donneront sens : tout en participant d'une culture de plus en plus mondiale, nous ne sommes ni de nulle part ni de n'importe où, et le « vivre ensemble » que nous voulons construire n'a sans doute pas pour premier lieu la virtualité d'Internet.

3. Mais certaines critiques vont plus loin en affirmant que, même si l'enseignement d'une culture commune est techniquement possible et scientifiquement légitime, il faudrait malgré tout y renoncer parce que toute

promotion d'une telle culture reviendrait à asséner des *valeurs de classe*, à se faire complice d'un ethnocentrisme inacceptable, d'une « violence symbolique » qui aliénerait les réalités et les besoins culturels des « classes dominées » au bénéfice des intérêts des « classes dominantes » dont on reproduirait l'héritage. Pour les tenants de cette position, la notion de patrimoine littéraire, de culture littéraire commune, voire de littérature tout court est en soi réactionnaire. Plus généralement, ce sont les savoirs dans leur ensemble (et non les seuls savoirs littéraires) qui sont ainsi suspectés de complicité avec les valeurs « de droite ». Pédagogiquement, privilégier les savoirs, n'est-ce pas légitimer l'enseignement au même titre que l'apprentissage, la transmission au même titre que l'appropriation, le cours magistral au même titre que l'activité des élèves, et, partant, mettre le « mal » sur le même pied que le « bien » ?

L'objection étant frontalement idéologique, ses termes gagneraient à être soumis au test de la réversibilité. Ainsi, si l'idée de culture commune et de patrimoine littéraire est parfois mise au service de causes « réactionnaires », n'a-t-elle *aussi* été promue de tout temps par la plupart des intellectuels progressistes comme un fondement essentiel de la démocratisation du savoir et du combat contre les inégalités socioculturelles ? Enseigner à *tous* les éléments les plus durables et les plus reconnus de la culture littéraire ne devient-il pas une tâche des plus exaltantes dès l'instant où cela revient à fournir aux plus faibles les armes dont use la classe dominante pour penser, agir et s'émanciper ? Ceux qui croient désaliéner leurs élèves en les dispensant du savoir patrimonial ne semblent pas s'apercevoir qu'il est *impossible* de s'affranchir de la culture « dominante » tant qu'on ne sait pas de quoi elle est faite. Pour pouvoir ouvrir une fenêtre, il faut d'abord disposer de la fenêtre. *Autrement dit, il est bien plus aliénant d'être privé des référents communs que de devoir les apprendre !* Plutôt que de diaboliser le patrimoine, ne faudrait-il pas se demander par quelle alchimie étrange le principe de la liberté absolue laissée à chaque enseignant, qui s'apparente à l'individualisme néolibéral et autorise toutes les dérives, a pu devenir aux yeux de certains une valeur de gauche ?

Par ailleurs, au lieu d'opposer la valeur des savoirs aux « vrais besoins » des apprenants, ne conviendrait-il pas de mettre en tension, à la suite de Jean-Claude Forquin, la *raison pédagogique*, qui postule l'« éducatibilité » commune de tous les élèves et donc un certain horizon d'universalité auquel on puisse les *élever*, notamment via la littérature, et la *raison sociologique*, qui postule à l'inverse la relativité de toute valeur et de tout savoir et la détermination irréductible de chaque individu par le conditionnement de ses origines ⁽¹⁴⁾ ? Affirmer que la transmission de savoirs (quels qu'ils soient) n'a plus du tout droit de cité et doit céder la place radicalement à l'apprentissage et à la satisfaction des désirs du sujet, c'est ignorer que ces deux activités sont pareillement indispensables l'une et l'autre et que c'est leur

tension continue qui détermine la qualité d'une éducation. « Nous ne pouvons échapper à la transmission ; bien plus, c'est l'acte de transmission lui-même, tout autant que la chose transmise, qui est fondateur de socialité réciproque, c'est-à-dire d'humanité », écrit Philippe Meirieu juste après avoir dénoncé l'aporie d'un enseignement qui se limiterait à la transmission⁽¹⁵⁾. Les deux attitudes, précise-t-il, « sont contradictoires mais c'est peut-être que la vie est contradiction. Elles sont intenables et incontournables, mais c'est peut-être que la pratique pédagogique est tension... [...] La difficulté majeure des théories de l'apprentissage, celle qui les conduit à l'aporie, c'est d'assumer l'historicité de l'apprendre et le fait qu'une histoire n'est pas, n'est jamais, un développement linéaire mais bien une dialectique »⁽¹⁶⁾. Ainsi, les cours magistraux ne sont ni la panacée ni le diable, ils sont une condition parmi d'autres de l'apprentissage scolaire, et leur valeur dépend de la manière dont ils sont donnés. Il serait tout aussi aberrant de prétendre que l'apprentissage peut se dispenser de l'apport d'informations de l'enseignant que de croire qu'il peut en être la résultante exclusive.

4. Reste alors une quatrième objection, idéologique, elle aussi : pourquoi accorder une place substantielle et bien définie à la littérature ? L'enseignement du français n'a-t-il pas d'abord une mission fonctionnelle, transversale ? Pour les tenants de cette idée, la littérature n'a pas d'importance *en soi*, mais est seulement un outil au service de la lecture et de l'épanouissement affectif et existentiel des apprenants. Pour moi, la littérature exerce un rôle bien plus fondamental : elle est l'incarnation même de la subversion des vérités établies et de l'attention accordée aux réalités qui se dérobent. Faut-il rappeler que, pour Barthes, qui n'était pas précisément un penseur réactionnaire, s'il fallait n'enseigner qu'une chose à l'école, cela devait être la littérature, parce que celle-ci, par définition, contient et fait tourner tous les savoirs du monde, interroge sans cesse notre rapport à la réalité et relance constamment notre capacité de comprendre et d'interpréter ? Certes, ce disant, Barthes ne pensait peut-être pas prioritairement à la littérature la plus reconnue, mais il ne faut pas être grand clerc pour comprendre que c'est l'histoire de la littérature, conçue comme une dynamique, et non pas la lecture isolée de quelques textes contestataires, qui illustre le mieux cette interrogation constante de nos images du monde et de nous-mêmes.

Il faudrait encore dire un mot de la critique modérée de ceux qui pensent qu'il est fondamental de lister des savoirs littéraires communs, mais qu'une liste d'auteurs ou d'œuvres est trop ambitieuse et que la connaissance des grands courants suffit. Cette réaction surprend par son minimalisme, car bien des enseignants ont déjà pu vérifier que la réduction de la littérature à des catégories abstraites ne contribue guère à clarifier le seuil d'exigence des connaissances communes. Qui plus est, les courants n'échappent à aucune des critiques adressées aux listes (trop et trop peu,

artificialité des catégories...). Un des mérites de la liste d'individus est précisément de permettre d'illustrer, mais aussi à l'occasion de problématiser, le découpage en courants. Un autre est de rappeler l'importance, dans notre société, de la consécration personnelle : Corneille peut être un représentant de la tragédie classique, mais il nous a surtout laissé l'image des fameux « dilemmes » où le devoir triomphe du désir, ce qui n'est pas tout à fait l'image héritée de Racine.

Vers un dépassement des tensions ?

On le voit, une bonne part des tensions générées par le débat sur les « incontournables » résulte de l'image partielle qu'on se fait parfois des missions du cours de français. Comment aider les acteurs de cette discipline à mieux vivre ces tensions ? Peut-être pourrait-on commencer par admettre qu'en filigrane de tous les débats se dessinent deux perspectives d'enseignement, deux épistémologies fondamentalement concurrentes :

- d'un côté, une approche *normative* privilégiant le « didactique », et donc centrée sur l'objet, sur les savoirs et sur l'enseignement, mais aussi sur les savoirs disciplinaires et donc notamment la littérature et les concepts ;
- d'un autre côté, une approche *constructiviste* privilégiant le « pédagogique », et donc centrée sur les sujets, sur les savoir-faire et sur l'apprentissage, mais aussi sur les compétences transversales et donc la lecture et les méthodes.

Or, dans l'acte d'apprentissage, aucun des deux modèles n'a barre sur l'autre, tous deux sont pareillement nécessaires. Pour apprendre quelque chose à John, il me faut à la fois m'intéresser à John, à ses appétences, à ses capacités, de manière à favoriser son autonomie, et l'arracher à lui-même en le confrontant à des savoirs nouveaux qui le feront progresser. Comme le dit finement Meirieu,

« L'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux. [...] Faire apprendre, alors, n'est pas sacrifier une des deux parties, abdiquer ses exigences ou ignorer la personne de l'apprenant ; faire apprendre, c'est prendre totalement en compte l'une et l'autre et bricoler de l'histoire dans cet espace »⁽¹⁷⁾.

Ainsi, en ce qui concerne la culture littéraire commune, le malentendu majeur consiste à croire que celle-ci s'oppose à d'autres valeurs jugées prioritaires alors qu'elle en est foncièrement complémentaire. L'enseignement de la lecture et de la littérature au secondaire ne comporte pas en effet une priorité, mais cinq priorités qu'il est essentiel de « tresser » et de « doser » constamment :

- la familiarisation des élèves avec le monde de l'écrit,
- l'activation de leurs compétences interprétatives,
- la transmission des savoirs culturels et conceptuels les plus utiles,
- le développement d'une réflexion critique au départ des textes
- et le développement du sens et du goût de la pratique littéraire à travers la lecture, l'écriture, l'activité théâtrale et la participation à la vie culturelle.

La seule priorité qui s'impose est donc de renoncer à poursuivre une priorité, de fuir le dogmatisme de la pensée unidimensionnelle et des démarches non dialectiques⁽¹⁸⁾, car c'est là d'abord que réside le risque de dérive ou de récupération. Si les urgences du quotidien imposent sans cesse à l'enseignant de faire des choix difficiles, est-il acceptable que ce soit au détriment des équilibres fondamentaux de la formation des élèves ?

Mais la question la plus brûlante qui se pose aujourd'hui aux professeurs de français en Belgique francophone est sans doute moins de savoir s'il faut ou non enseigner le patrimoine littéraire, que de savoir si l'institution scolaire leur donne des moyens matériels suffisants pour exercer les missions sans cesse croissantes qui leur incombent, et dont le document « compétences terminales » n'a fait que relever les plus saillantes. Le réseau de la Communauté a pris la mesure de cette difficulté dès 1992 lorsqu'à l'occasion de la suppression de l'option français 6 heures, il a élevé à 5 le nombre de périodes/semaine du cours de français au 3^e degré pour tous les élèves. On ne peut pas en dire autant du réseau catholique où la part du français au 3^e degré a sensiblement diminué depuis la quasi-disparition de l'option français 6. Comment justifier cette disparité ? D'autre part, est-il corporatiste d'exiger que le supplément évident de temps de correction que requiert l'enseignement du français soit reconnu via l'heure dite « de bonus » que les mesures dites de Val Duchesse de 1986 ont inexplicablement supprimée ? Serait-il aberrant, surtout, d'exiger qu'une prime de « discrimination positive » soit accordée à tous les enseignants qui ont à œuvrer dans des écoles où la souffrance et la violence de la « fracture sociale » se font le plus durement ressentir ?

Ni les compétences terminales ni aucune réforme pédagogique ne changeront les pratiques d'enseignement tant que les moyens accordés à l'école (lesquels incluent, outre les conditions horaires, la valorisation financière du travail en équipe, de la formation continuée et des différences objectives entre les enseignants) ne seront pas substantiellement revus. Puissent ceux qui partagent cette conviction ne pas se tromper de cible et prendre les nouvelles normes officielles pour ce qu'elles sont : un outil de travail important, mais qui ne rendra ni plus ni moins de services que ceux que ses utilisateurs auront la possibilité de lui faire rendre.

Jean-Louis DUFAYS

CEDILL Université catholique de Louvain

NOTES

(1) ... notamment lors de la journée d'études du 28 novembre à laquelle tous les professeurs de français étaient conviés et qui a rassemblé plus de cinquante d'entre eux. Ces consultations ont été la source d'amendements nombreux et substantiels. Il a aussi, bien entendu, été tenu compte des deux enquêtes menées auprès des enseignants par le CEDOCEF et par la SBPF, lesquelles, par leurs contradictions, démontraient assez clairement la nécessité de trouver un moyen terme entre l'imposition de savoirs normés et l'absence de toutes balises communes. Il est donc difficile dans le cas présent d'avaliser le stéréotype selon lequel tout aurait été tranché dans un cénacle d'« experts » « coupés du terrain ».

(2) Cf. l'excellente analyse de Jacques Cornet, « Enseigner : mission impossible », série de trois articles parue dans *Le Ligneur* du 23 décembre 1998, et des 6 et 13 janvier 1999.

(3) On relèvera au passage la contradiction : si une liste est *subjective*, elle peut difficilement être en même temps *légitimiste*.

(4) ... et le document cite clairement *trois exemples de parcours* qui articulent différentes références au départ de mythes ou de personnages.

(5) Je pense à l'obligation qui était faite naguère de n'étudier que des œuvres intégrales ou à la censure plus ou moins explicite qui pesait sur la structuration de l'histoire littéraire.

(6) Il me semble qu'en l'espèce l'opposition entre « savoirs » et « compétences » n'est guère pertinente, et qu'on a bien plutôt affaire à deux types de compétences (ou plutôt de *capacités*, si l'on s'en tient au sens strict du mot « compétence »), les unes culturelles (tournées vers la connaissance, l'imagination et la réflexion), les autres communicationnelles. Il y aurait, au passage, lieu de s'interroger sur l'étrange tendance qui consiste à réduire les « compétences » de l'enseignement du français aux seules capacités communicationnelles lire-écrire-écouter-parler.

(7) Pour rappel, les « compétences terminales » s'adressent d'abord aux concepteurs de programmes, qui auront tout le loisir de développer les mises en perspective et les recommandations méthodologiques indispensables pour que de telles instructions puissent être reçues de manière optimale par les enseignants.

(8) Si un burlesque *décode* qu'une liste présentée comme ouverte et destinée à être problématisée est en réalité fermée et imposée à la mémorisation, qui faut-il incriminer ? La liste ou l'habluberlu ?

(9) Ceci vaut a fortiori pour un programme novateur et ambitieux comme l'est le récent programme du 2^e degré de l'enseignement catholique (80 p. !), dont mon ami J.-L. Vanshepdael fut le maître d'œuvre.

(10) Rappelons ici que les compétences et savoirs listés dans le document sont censés être l'aboutissement de quatre années d'études.

(11) Une enquête menée naguère par le CEDOCEF tend à montrer que l'évolution des pratiques enseignantes est d'abord liée à la formation continuée et au travail en équipe.

(12) « Je rêve d'un cours de français qui se fixerait comme règle de n'aborder une œuvre du passé que lorsque serait avérée sa présence dans un texte contemporain » écrivait naguère M. Otten (« La lecture comme reconnaissance », in *Français 2000*, 104, 1982, pp. 39-48).

(13) Cf. la conférence qu'elle a prononcée en septembre 98 à l'ULB au colloque de la DFLM.

(14) Cf. J.-Cl. FORQUIN, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1989, pp. 181-193. Voilà par parenthèse un ouvrage clé dont je ne saurais assez recommander la lecture.

(15) Ph. MEIRIEU, *Apprendre, oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, p. 39.

(16) *Ibid.*, p. 40.

(17) *Ibid.*, p. 41.

(18) J'ai déjà développé cette idée, notamment dans un article intitulé « Une question de dosage », publié dans *Français 2000*, n° 149-150, 1996, pp. 35-42. Il me semble que c'est à une conclusion similaire qu'aboutit en filigrane la passionnante enquête de Chr. Baudelot, M. Cartier et Chr. Detrez sur la lecture des adolescents (*Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil 1999).