

Nos prochains numéros :

Le point sur l'enseignement du FLE

L'ordinateur au service du cours de français

Evaluer

Histoire et littérature

Les langues romanes et le français

Édité avec l'appui du Ministère de l'Éducation,
de la Recherche et de la Formation - Direction
générale de l'Organisation des Études.

Liste des bulletins disponibles

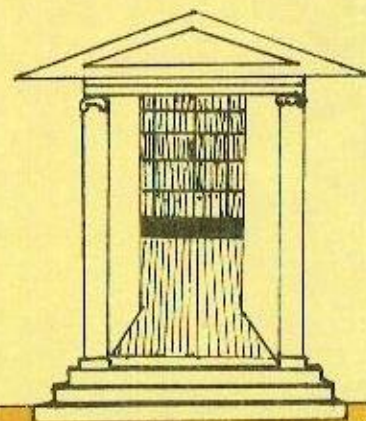
- | | |
|---------|---|
| 106 | Chanson française / 1 |
| 107 | Chanson française / 2 |
| 108 | Le français en professionnelle |
| 109/110 | Lettres belges |
| 111 | Littérature et cinéma / 1 |
| 112 | Littérature et cinéma / 2 |
| 113 | L'informatique dans le cours de français |
| 114 | Littérature maghrébine |
| 115 | Images de France |
| 116/117 | L'Ouvre au noir : du roman au film |
| 120/121 | La littérature de jeunesse |
| 122/123 | Et la grammaire ? Hommage à Joseph Henne |
| 124 | L'orthographe en question |
| 126 | États généraux du français / 1 |
| 127/128 | L'interdisciplinarité |
| 129 | Accès au texte |
| 132 | États généraux du français / 2 |
| 133/134 | De l'argumentation à la dissertation |
| 135/136 | Francophonie : livres parcours |
| 137 | Sur les pas de Verlaine et de Rimbaud... |
| 138/139 | L'audiovisuel et l'école : 1. Les objectifs |
| 140 | L'audiovisuel et l'école : 2. Le dossier pédagogique |
| 141/142 | Pédagogie interculturelle : de la théorie à la pratique |
| 143/144 | Enseigner la poésie ? |
| 145/146 | Cultivons notre français |
| 147/148 | Le lexique. Voyage à travers les mots |

FRANÇAIS 2000

BULLETIN TRIMESTRIEL DE LA SOCIÉTÉ BELGE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

44^e ANNÉE - 250F - Numéro double 149 / 150 - Février 1996

Quelle
littérature
enseigner?



La revue de la S.B.P.F.

SOMMAIRE

Éditorial :

Quelle[s] littérature[s] enseigner ?	2
--	---

Dossier

Corpus littéraire en fin de secondaire : constats et questions (Michèle Monbailin)	6
Pour une spécificité du corpus littéraire (Vincent Jouve)	11
Au-delà des œuvres, la littérature ? (Georges Legros)	15
Lettre ouverte à Clio (Jacques Lefebvre)	22
Que veut-on faire de la littérature en classe ? (A. Marie Hubat-Blanc)	27
Une question de dosage (Jean-Louis Dufays)	35
Quel enseignement de la littérature à l'école normale ? (Robert Massart)	43

Dossier pédagogique

Plaisir de lire et culture littéraire (A. Marie Beckers)	51
Définition d'un corpus littéraire : les « incontournables »	54
Paralittérature : la SF d'expression française (Bruno Peeters)	76
Fiche pédagogique/9 : Analyse d'un poème de Valéry, Les pas (Louis Daubier)	84

Les nouvelles de la S.B.P.F.	88
Une nouvelle de Jean Lhassa : <i>Le jeu</i>	89
Notes de lecture	92

Ce numéro sur la littérature a été coordonné par Jean-Louis Dufays.

Directeur d'édition : Michel Lequeux.

Ont collaboré au dossier : Anne-Marie Beckers, Jean-Louis Dufays, Anne-Marie Hubat-Blanc, Vincent Jouve, Jacques Lefebvre, Georges Legros, Robert Massart, Michèle Monbailin, Bruno Peeters.

Dessin de couverture : Roland Delronche.

Quelle littérature enseigner ?

La question du choix des textes qu'il convient d'enseigner à l'école secondaire n'est devenue problématique que vers la fin des années 60. Jusque-là prévalait une relative unité du corpus textuel de référence : la culture enseignée était principalement littéraire et classique, et la pédagogie reposait sur l'imprégnation et l'imitation de modèles que l'on vénérât comme des chefs-d'œuvre incontournables.

Les années 60 ont vu se développer à la fois la diversification des références et des méthodes (ouverture à l'étude de la diversité des types et des genres textuels contemporains et passage de l'explication de texte traditionnelle à la lecture plurielle), l'émergence d'une pédagogie de la communication et de l'expression et la rupture du consensus à l'endroit des textes à enseigner (les discours et les pratiques se sont mis à varier selon les réseaux, les écoles et les enseignants).

Le résultat de cette évolution est qu'on se demande s'il existe encore aujourd'hui un corpus commun pour l'enseignement de la littérature en classe de français. Si la lecture en général constitue désormais une valeur inconditionnelle, le corpus des textes à lire serait, aux dires de plusieurs observateurs, devenu indifférent. Pourtant, chaque année, tout professeur de français est amené à choisir un corpus, à sélectionner les œuvres qu'il donne à lire : ne convient-il pas dès lors de continuer à s'interroger sur la manière dont ce choix se fait et pourrait ou devrait se faire ?

C'est à l'examen de cette question que se sont attelés les collaborateurs du présent dossier, en faisant valoir des points de vue parfois divergents mais souvent complémentaires; tous méritent assurément d'être écoutés.

Jean-Louis DUFAYS
Coordinateur du dossier

Une question de dosage ⁽³³⁾

Plutôt que d'opposer l'intérêt des élèves au plaisir des enseignants et à l'exigence sociale d'enseigner des référents communs, ne conviendrait-il pas d'essayer de penser ensemble ces trois composantes dont la tension paraît inéluctable et inhérente à toute action didactique, qu'il s'agisse de la littérature ou de toute autre discipline ? Telle est la thèse que défend ici Jean-Louis Dufays.

Si, à la suite de Michel Picard et de quelques autres ⁽³⁴⁾, on accepte l'idée que la pratique d'une lecture littéraire requiert un va-et-vient maximal entre des attitudes de lecture (distanciation critique / participation émotionnelle) et des valeurs complémentaires (conformité / subversion, sens / polysémie, réalité / fiction), cette exigence n'est pas sans conséquence sur le choix du corpus de lecture qu'il s'agit de proposer aux élèves.

A priori, l'alternance des regards est possible avec n'importe quel texte, littéraire ou non, fictif ou réel, narratif, poétique ou argumentatif, et il est clair qu'un rôle essentiel du professeur de français est précisément d'exercer les élèves à lire tous les types de textes selon différents registres. Sur ce point, on ne peut donc que souscrire aux propos de Marc Lits :

Que faire lire aux élèves et quand faut-il les faire lire ? La réponse est simple : il faut tout lire et tout le temps. (...) Il n'y a pas, dans ma pratique didactique, de bons ou de mauvais livres. Il n'y a que des textes qui donnent envie de lire ⁽³⁵⁾.

Il semble cependant que la plupart des textes qui sont qualifiés de littéraires permettent plus que les autres d'atteindre les différents enjeux rationnels et passionnels de la lecture, car le soin qui a été apporté à leur composition les a dotés de virtualités particulières. Même si les fluctuations historiques du regard sur la littérature obligent à tenir tout critère de définition du texte littéraire pour relatif, les textes de cette sorte se distinguent généralement par la richesse des lectures qu'on peut en faire et des enjeux qu'on peut leur conférer. Plus profondément, on peut penser avec Pierre Yerlès qu'il existe «une dignité du littéraire et du mythique, comme moyen propre de connaissance de soi-même et du monde, alternatif à la saisie scientifique et en tout cas à la rationalité dominante» ⁽³⁶⁾. S'il en est

ainsi, comment contester que la littérature doive occuper une place prioritaire dans l'enseignement de la lecture ?

La littérature considérée à la fois comme objet et comme outil d'enseignement

Priorité au texte littéraire, donc. Mais cela ne nous dit pas encore *quelle littérature* il convient de proposer aux élèves. En fonction de quels critères peut-on ou doit-on choisir les textes à enseigner ? Corollairement, quelles valeurs, quels objectifs voulons-nous atteindre, et quelle conception de la culture littéraire entendons-nous défendre ? *Quid* des «grands auteurs» ? Et de l'histoire littéraire ? Autrement dit encore : parallèlement aux savoir-faire dont il est tant question à présent, quels savoirs convient-il d'apprendre à maîtriser ?

Si l'on en croit les écrivains et les critiques les plus éminents⁽³⁷⁾, l'objectif premier de l'enseignement de la littérature est de donner aux jeunes des savoirs, des outils (des codes, des concepts, des scénarios, des modèles, des mythes, etc.) pour pouvoir mieux comprendre, évaluer et goûter non seulement les livres, mais aussi le monde. Ce qu'il faut enseigner, ce n'est pas seulement des savoir-faire (des méthodes d'analyse), c'est aussi des savoirs, des connaissances en tous genres, car il existe une interdépendance entre ces deux niveaux de compétences : si les savoirs sont vains sans savoir-faire, les savoir-faire reposent sur des savoirs⁽³⁸⁾.

Or, les savoirs littéraires présentent une double face : d'une côté, ils sont nécessaires à la lecture des textes littéraires, de l'autre, c'est essentiellement par la lecture des textes littéraires qu'on peut les acquérir⁽³⁹⁾. Il convient dès lors d'établir un double rapport avec les textes : les lire à la fois comme des «monuments» qui ont leur valeur en soi et comme des «documents», des instruments qui aident à mieux lire, des «médiateurs de savoirs»⁽⁴⁰⁾. Il faut, en d'autres termes, développer une pratique de la lecture qui sache se faire tour à tour «statique» et «dynamique», centrée sur elle-même et décentrée vers d'autres textes, fermée et ouverte, intratextuelle et intertextuelle, bref, concevoir le texte tout à la fois comme fin et comme moyen.

Cette idée d'un rapport double aux textes n'est pas nouvelle, mais on n'a peut-être pas assez réfléchi aux conséquences concrètes qu'elle entraîne du point de vue didactique. Le critère de choix des textes en effet se déplace : on ne cherche plus seulement à faire découvrir la littérature comme une valeur en soi, mais à initier à certains savoirs à travers elle.

Certes, aucun savoir n'est innocent ni neutre idéologiquement. Privilégier l'acquisition d'un savoir, c'est nécessairement privilégier certains enjeux idéologiques, certains contenus existentiels. Par exemple, consacrer un parcours à la littérature fantastique, c'est privilégier une sensibilisation à l'étrangeté, aux expériences «décalées», marginales, irrationnelles, voire ésotériques du monde : c'est donc susciter une certaine mise en cause de l'ordre cartésien, rationnel du monde. Consacrer un parcours à la littérature médiévale (ou à certaines œuvres médiévales), c'est à la fois revendiquer la préservation d'une culture littéraire ancrée dans l'Histoire et préconiser une certaine sensibilisation à d'autres types d'expériences du «littéraire» (fondés sur l'oral, la mémoire, le légendaire, la médiation, la stéréotypie...).

Ainsi, à travers les choix de textes que nous opérons au cours d'une année, nous faisons passer auprès de nos élèves :

- 1° une certaine idée de la littérature et de la culture (qui peut être classique, moderne, éclectique, postmoderne, fermée, ouverte...);
- 2° un certain nombre de codes culturels (de connaissances, d'informations);
- 3° un certain nombre de valeurs, de représentations, d'idées;
- 4° des principes ou des axes de structuration, que ceux-ci soient chronologiques, thématiques ou génériques.

Le problème qui se pose alors est de savoir comment enseigner ces codes qui traversent les textes. Deux solutions ici sont possibles :

- 1° la lecture commentée de ces textes — technique classique qui peut encore être utile, à condition d'en reconnaître les limites et d'en renouveler la méthodologie;
- 2° la comparaison avec d'autres textes qui traitent de codes similaires ou différents. On privilégie alors une méthodologie de lecture transtextuelle, attentive aux phénomènes de réécritures, d'allusions, de citations ou d'exploitation de thèmes communs.

Trois critères complémentaires pour le choix des corpus

S'agissant maintenant du choix des textes à enseigner, il me semble que trois critères différents gagneraient à être combinés :

1° Un critère proprement pédagogique et relationnel, lié aux élèves auxquels on enseigne : ne va-t-il pas de soi qu'on a tout intérêt à choisir en partie au moins des textes qui répondent à leurs questions, attentes et besoins (conscients ou inconscients) ? Ne serait-ce que pour entretenir un climat de travail motivant, il paraît didactiquement pertinent de choisir des textes à la portée des apprenants ou qui impliquent plus immédiatement que d'autres leur activité de lecteur — par exemple les textes-pièges et les textes-énigmes dont il sera question plus loin.

2° Un critère davantage subjectif, lié aux valeurs de l'enseignant : il est légitime que chaque professeur privilégie en partie des textes qui le motivent, l'aident personnellement à penser et à vivre, car c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt à ses élèves. Comme l'écrit Michel Serres ⁽⁴¹⁾, seuls les savoirs qui brûlent passent : il serait dommage d'ignorer que la classe est aussi un espace de rencontres intersubjectives, de passions partagées, et que l'apprentissage relève toujours en partie de la *contagion*, de la transmission de plaisirs et de croyances. Notons aussi que certains textes (p. ex. ceux qui thématisent des expériences existentielles fortes — comme la maladie — ou ceux qui, à l'occasion d'un spectacle de l'actualité, font l'objet d'un consensus culturel) peuvent fournir l'occasion d'une rencontre des subjectivités des uns et des autres.

3° Un critère qu'on peut qualifier de pragmatique et de socioculturel, qui consiste à privilégier les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains. Exemples : les récits mythiques et les contes les plus connus, le scénario courtois, les mythes du poète maudit et du poète mage, la doctrine scientiste du courant naturaliste, les vertus du comique rabelaisien... Ces différents textes et codes font en quelque sorte partie de la «grammaire culturelle» de la société où nous vivons, ils constituent, pour notre époque, une base incontournable de savoirs et de moyens de lire.

Ces trois critères de choix du corpus correspondent en fait aux intérêts des trois acteurs de l'école : celui des professeurs, qui sont légitimement attachés à la promotion de certaines valeurs, celui des élèves, qui demandent que les choix de textes soient adaptés à leur niveau et à leurs attentes, et celui de la société qui requiert la diffusion de certaines références communes.

On ne peut ignorer qu'il existe entre ces trois points de vue une *tension* plus ou moins forte. Si le deuxième point de vue légitime la liberté, l'autonomie, la subjectivité, l'engagement personnel du professeur, le pre-

mier et le troisième, qui sont en quelque sorte «imposés» à l'enseignant (à travers les programmes et les instructions officielles ainsi que par la dynamique propre à une classe ou à une école), sont parfois vécus comme contraignants, voire contraires aux goûts du professeur. Certains se sentent parfois obligés d'enseigner des auteurs ou des types de textes qu'ils n'aiment pas pour satisfaire leurs élèves ou l'institution.

Il revient à chacun des partenaires de la relation pédagogique de prendre conscience de cette tension et de la gérer dans l'élaboration de projets partagés, car chacun des trois pôles est porteur de valeurs pédagogiques fondamentales. D'une part, c'est dans la mesure où il est en partie au moins adapté aux goûts et aux questions des élèves que le corpus littéraire a des chances d'être «bien reçu» par les jeunes et d'exercer sur eux une influence positive et durable. D'autre part, c'est dans la mesure où le professeur peut défendre ses options qu'il sera susceptible d'être passionné et de passionner par son enseignement. En cela, l'autonomie laissée à l'enseignant est un facteur d'efficacité de son action. Enfin, c'est dans la mesure où il existe un certain programme commun que peut se développer et perdurer le sentiment d'appartenance à une communauté culturelle ⁽⁴²⁾.

Cette notion de «culture commune» est peut-être plus que jamais nécessaire aujourd'hui comme paravent contre la culture de l'individualisme, du «chacun ses goûts» qui aboutit à l'indifférence, voire à l'intolérance entre les membres du groupe social (chacun est muré dans sa culture) et à l'aggravation des clivages sociaux. Tout en rappelant avec force que ce qui fédère, ce qui renforce le lien social dans une classe, c'est d'abord ce qui y est travaillé efficacement en commun plutôt que l'imposition d'une culture légitimée, je pense que l'enseignement de références littéraires communes aux membres d'une société constitue l'un des premiers moyens d'émanciper les élèves des classes les plus démunies, de les rendre moins dépendants. Militer pour une culture littéraire commune me paraît donc une option fondamentalement *progressiste*. À l'inverse, l'attitude qui consiste à réserver l'enseignement de la littérature aux classes favorisées et à priver de cet enseignement les élèves de l'enseignement professionnel apparaît comme un choix réactionnaire qui perpétue la distinction dénoncée par Bourdieu et cautionne l'idée que la littérature et la culture ne sont importants que pour certains. La professionnalisation précoce des apprentissages accroît les clivages socioculturels, alors que le rôle de l'école devrait être de les réduire, de donner à tous les élèves une base culturelle égale.

Intérêts de l'élève / passions du professeur / exigence de socialisation : le danger serait d'absolutiser l'un de ces trois pôles au détriment des deux autres, car ils s'équilibrent, se contrôlent mutuellement. Si seul prévaut le premier pôle, on tombe dans une dérive démagogique qui enferme les élèves dans leur culture de départ, ne les aide en rien à progresser, ce qui contredit la notion même d'enseignement. Si tout est subordonné aux seuls goûts du professeur, on tombe dans le subjectivisme avec tout ce qu'il peut avoir d'arbitraire et d'étriqué. Et si on ne s'intéresse qu'à la légitimité culturelle, on tombe dans un enseignement purement institutionnel, austère, sacralisant, qui perpétue l'idée toujours latente selon laquelle la littérature serait davantage une matière scolaire qu'une source d'émancipation personnelle. C'est donc dans le *dosage équilibré* des trois critères de choix que réside toute la nécessaire « alchimie » de l'enseignement de la culture littéraire.

Quels référents littéraires communs ?

S'il est assez facile de s'accorder en théorie sur la nécessité d'un référent littéraire commun, il est beaucoup plus difficile de définir celui-ci de manière concrète et précise. Certains ⁽⁴³⁾ s'en tirent en dressant la liste impressionnante des éléments formant l'« encyclopédie » ou le « SMIC culturel » d'un lecteur modèle, mais de tels inventaires ne semblent guère laisser de place à la liberté de l'enseignant et aux intérêts des élèves. Mon idée, je l'ai dit, serait plutôt d'accorder la priorité aux textes qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains. Il faudrait donc se baser sur un critère « quantitatif » et fonctionnel, se demander de quoi les élèves ont besoin pour comprendre les allusions et les réécritures les plus prégnantes dans les discours d'aujourd'hui. On constaterait ainsi que Molière, Flaubert, Proust ou Giono, par exemple, comptent davantage aujourd'hui que Regnard, les frères Goncourt, Georges Duhamel ou Paul Morand... On s'aviserait aussi que des noms comme ceux de Tournier, Le Clézio, Pennac ou Bobin commencent à concurrencer sérieusement ceux de Mauriac, de Giraudoux ou de Duras sur le marché des valeurs littéraires contemporaines.

Cela étant dit, de nombreux problèmes restent posés :

1° Le référent culturel commun doit-il (continuer à) privilégier la littérature de langue française ? À l'heure de la construction européenne, ne devient-il pas aussi important de « connaître » Dante, Shakespeare, Goethe et Cervantès que Molière et Flaubert ? Et *quid* des littératures non européennes ? N'est-il pas essentiel que le savoir culturel commun intègre et

exprime la diversité culturelle d'aujourd'hui (notamment la culture maghrébine...) ? La culture doit-elle être fermée sur la francophonie ou ouverte à la diversité ?

2° Par ailleurs, un véritable métissage ne passe-t-il pas d'abord par la reconnaissance et l'affirmation d'une identité ? Quelle place donner aux littératures nationales dans ce corpus commun ? Au Québec, les programmes officiels demandent aux professeurs de faire passer la littérature québécoise avant la française afin d'assurer l'enracinement des élèves dans leur identité culturelle. À l'inverse, les Belges francophones n'ont-ils pas tendance, faute d'un sentiment identitaire ou par attraction irrésistible de Paris, à négliger quelque peu leur propre littérature ?

3° Le référent commun doit-il continuer à privilégier la littérature de fiction au détriment des textes non fictionnels (récits de vie...) qui sont aujourd'hui les plus lus dans la société ?

4° Le « SMIC culturel » doit-il être fait seulement de textes littéraires au sens où l'entend la culture dominante, ou doit-il comporter aussi un certain nombre de textes ou types de textes paralittéraires (fantastique, science-fiction, polar, roman sentimental, BD...) ? En d'autres termes, où commence et où finit la littérature ?

5° Ce savoir littéraire commun doit-il être constitué par des textes précis, des types de textes, des auteurs ou des thèmes, des concepts, des problèmes, des stéréotypes ?

Au-delà des questions de contenu se pose celle du mode de constitution de ce corpus. D'abord, *qui* va élaborer une telle liste ? En vertu de quelle légitimité ? Des spécialistes en pédagogie ? Des professeurs de littérature ? Des inspecteurs ? Des enseignants du terrain ? Et puis, comment *arrêter* cette liste ? Sur la base de quel critère va-t-on affirmer : ceci fait partie du « SMIC culturel », ceci n'en fait pas partie ?

Il paraît évident que la constitution d'un tel corpus nécessiterait un certain nombre de choix plus ou moins arbitraires et qu'elle serait difficile, prêterait le flanc à toutes sortes d'objections. En outre, il va de soi que le référent commun que l'on définirait aujourd'hui n'aurait rien d'intemporel ou de définitif : chaque époque a (a eu, aura) son « SMIC culturel ».

Je crois cependant que ce travail serait utile et qu'il est possible de le mener sur des bases plus ou moins objectives. Une manière concrète de s'attaquer au problème tout en faisant un travail utile est d'essayer, comme cela se fait déjà dans certaines écoles grâce à des équipes de professeurs et parfois avec la collaboration d'élèves, d'élaborer des listes de

livres qui paraissent particulièrement appropriés pour chaque année ou niveau d'étude (44).

Une chose est sûre, c'est que l'enseignement des référents culturels communs ne peut être ni la seule tâche du cours de français ni la tâche du seul cours de français : la notion de «SMIC culturel» est indissociable d'une interdisciplinarité, d'une politique didactique commune à définir entre les différentes disciplines scolaires; toutes gagneraient à orienter davantage leurs matières vers les codes, les outils de compréhension des messages du monde. Oserait-on rêver d'un «front commun» des cours de sciences humaines qui se donnerait pour objectif l'enseignement d'une base culturelle commune ? La «crise du sens» que l'on déplore aujourd'hui aux divers échelons de la société trouvera peut-être un début d'issue lorsque l'enseignement d'une culture apte à fédérer les hommes autour de projets communs tout en respectant leurs différences, sera devenu un objet premier et explicite de tous les apprentissages scolaires.

Jean-Louis DUFAYS

Unité de didactique du français, UCL,
et Collège Saint-Michel, Bruxelles

*Cet article applique les recommandations orthographiques
du Conseil supérieur de la langue française.*

Notes reportées en fin de dossier, p. 50.

Les Championnats d'orthographe 1996

Cette année, les Championnats d'orthographe célèbrent déjà leur premier quart de siècle!

Voici le détail des dictées qui seront proposées aux candidats : le samedi 16 mars, à 10h30, à l'Athénée Royal de Lessines. Le samedi 23 mars à la CGER, à Bruxelles, à 14 heures et à 16 heures. Lue par Jacques Mercier, la dictée de 14 heures sera simultanément diffusée sur les ondes de la RTBF. Enfin, le même jour, à Mons - Ville des Mots, dans le cadre de la Fête de la Langue - un texte sera également dicté à 14 heures.

Précisons que la première partie de toutes ces dictées s'adressera aux plus jeunes (moins de dix-neuf ans).

Tout renseignement complémentaire peut être obtenu, le matin et de 19h à 21h, au numéro (02) 731 40 17. Même numéro pour les inscriptions.