

SOMMAIRE

N° 43 / 44 - 1998 / mars 1999

Présentation

L'enseignement de la littérature : une discipline comme les autres ?

Karl Canvat

Dossier

Les programmes actuels pour le collège en France

Danièle Manesse

Lectures et stratégies : le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire

Monique Lebrun

L'enseignement de la littérature dans les programmes actuels des 1^{er} et 2^o degrés des deux réseaux : un « compromis à la belge » ?

Karl Canvat et Michèle Monballin

La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes

Max Roy

Enseigner la littérature : les programmes belges pour la fin du secondaire

Georges Legros

Le statut de la littérature dans les instructions officielles françaises du secondaire (1986-1994)

André Petitjean

La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique

Jean-Louis Dufays et Jean-Maurice Rosier

La littérature au lycée en France à partir des textes officiels de 1947 à 1981

Martine Jey

Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du rapport Parent aux réformes des années 1990

Monique Lebrun et Max Roy

L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions

Yves Reuter

Discipliner la littérature : pour quoi faire ?

Jean-Paul Laurent

Ouverture

Le centre de méthodologie universitaire et de didactique du français de l'Université Libre de Bruxelles

FLES

De l'enseignement de la littérature du Moyen Âge dans un contexte arabo-musulman

Isabelle Daussaint-Donaux

Didactique de la littérature : point de vue épistémologique

Amor Séoud

Comptes rendus

enjeux

revue de didactique du français

N° 43/44 1998/MARS 1999

Littérature : les programmes francophones



FACULTÉS UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE LA PAIX
NAMUR

CEDOCEF (Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français)

avec l'aide de la Direction Générale de la Formation et
de l'Enseignement Artistique du Ministère de la Communauté Française

UX

revue de didactique du français

N° 43/44

1998 - MARS 1999

FUNDP, NAMUR
CEDOCEF

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain

Jean-Maurice Rosier

Université Libre de Bruxelles

La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique

Petite par ses dimensions, la Belgique francophone est grande par la masse de ses programmes scolaires. La cause en est la complexité institutionnelle et structurelle de l'enseignement secondaire belge : deux «réseaux» de puissance égale, l'un dit « officiel », organisé par l'État (devenu, depuis la fédéralisation de 1988, la Communauté française de Belgique), l'autre dit « libre », organisé par le Secrétariat général de l'enseignement catholique ; trois « degrés » verticaux (1^{re}-2^e, 3^e-4^e, 5^e-6^e) ; trois « filières » horizontales (générale, technique et professionnelle) ; des « options » diverses dans chaque branche (dans le cas du cours de français, une option « minimale » de 4 ou 5 h / semaine et une option « forte » de 6 ou 7 h / semaine)¹. À chaque réseau, degré, filière et option, ses programmes : c'est dire si la matière abonde.

La présente étude vise à mettre en perspective historique la manière dont ces divers programmes ont traité l'enseignement de la littérature depuis les origines de l'État belge². Une telle tâche n'a guère

été aisée à réaliser étant donné que les documents antérieurs à 1950 n'ont fait l'objet d'aucun archivage systématique. Les recherches de quelques collègues³ et une journée passée à la Bibliothèque d'histoire de la pédagogie de l'Université de Gand nous ont heureusement permis de réunir un corpus significatif (quoique toujours incomplet) de programmes anciens et de textes divers relatifs à ces derniers.

Notre propos s'est ensuite centré sur les instructions officielles du passé récent, parues au cours des années 70-80. Cette période a vu paraître 5 programmes du réseau officiel : 1970 (1^{er} degré), 1975 (1^{er} et 2^e degrés), 1976 (3^e degré 7h), 1977 (3^e degré 7h), 1981 (1^{er}, 2^e degré), 1984 (1^{er}, 2^e, 3^e degrés), 1988 (2^e degré prof.), et 2 programmes du réseau catholique : 1975 (3^e degré) et 1980 (2^e et 3^e degrés). Comme les instructions catholiques du 3^e degré parues en 1980 sont toujours d'application au moment où nous écrivons ces pages, les programmes que nous étudions ici présentent une dissymétrie entre les deux réseaux : alors que le dernier programme « libre » pris en compte date de 1975, le dernier programme « officiel » de notre corpus date de 1984.

A. Tendances générales de 1846 à 1970

La longue période qui s'étale de 1846⁴ aux années 1970 nous semble pouvoir être scindée en deux temps : avant 1926, les programmes de français se signalent par leur stabilité et par leur allégerance à l'égard des langues anciennes ; à partir de cette date, ils deviennent le lieu d'une structuration de la discipline et d'une ouverture progressive du patrimoine littéraire.

1. L'affrontement des didactiques

Par isomorphisme et imitation, le cours de littérature s'est constitué en empruntant aux méthodologies des langues anciennes. Ce colinguisme affiché affirmait des finalités éthiques et culturelles et présentait une grande cohérence idéologique.

¹ Certains programmes de naguère distinguaient même les cours destinés aux garçons de ceux destinés aux filles !

² Elle fait suite en cela aux différents travaux qui ont déjà balisé le terrain : cf. en particulier A.-M. Dieu, G. Druart, E. Renard (1995, pp. 55-91), cf. en particulier K. Canvat et J.-M. Rosier (1997, pp. 29-36), J.-L. Dufays (1996, pp. 125-127) et J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (1996, pp. 16-39).

³ Nous remercions en particulier Olivier Dezutter et Jean-Paul Laurent.

⁴ Date de parution du programme le plus ancien de notre corpus.

Certes, des plaidoyers en faveur du français apparaissent dès 1901 (Dal, 1901) et, à partir du programme du réseau officiel de 1926, différents signes indiquent que la discipline « français » est en cours de constitution : le corpus s'ouvre, des manuels propres apparaissent, les instructions se divisent en 5 à 7 ensembles disciplinaires (Orthophonie, Grammaire et orthographe d'usage, Vocabulaire et phraséologie, Lecture expliquée, Élocution et Composition, Théorie littéraire).

Il n'en reste pas moins que, d'une manière générale, la domination des langues anciennes restera massive jusque dans les années 1950. Même si, au fil du temps, le rapport de subordination a fini par s'inverser en faveur du français, l'évolution a été lente : à titre d'exemple, le programme jésuite de 1946 imposait encore 11,5 % d'heures de français contre 24 % d'heures de latin et 13 % d'heures de grec.

Il faudra attendre les années 1970 pour assister à un changement radical de paradigme : désormais, ce sera la didactique des langues vivantes, structurée par les avancées de la linguistique, qui pèsera sur les réformes et l'orientation du cours de français, où l'importance du littéraire ira en s'amenuisant.

2. Continuité de la fonction du littéraire

Jusque dans les années 1970, l'orientation dominante de l'enseignement secondaire dans son ensemble est nettement littéraire : la 5^e année s'appelle la Poésie et la 6^e, la Rhétorique ; dans toutes les sections de ce qu'on nomme alors les « Humanités », la moitié de l'horaire au moins est consacrée aux langues anciennes et au français.

Mais qu'appelle-t-on ici littérature ? Si les programmes indiquent en permanence que le texte est une manifestation langagière et un produit culturel, cette affirmation n'implique pas la prise en compte du texte comme objet linguistique. Au contraire, la langue est la voie royale qui mène à la culture. Conquérir la langue, c'est former le goût autant que le bien-dire. La littérature est à la fois un instrument de culture et un accès à l'universel car elle met en évidence les problèmes éternels et possède des contenus humains irremplaçables.

La mission de l'enseignement paraît claire : il s'agit d'abord de faire comprendre et goûter l'auteur — c'est-à-dire sa psychologie et sa pensée — et de « concilier les exigences de l'époque et la culture intellectuelle et littéraire ». Les finalités se situent donc plutôt du côté de l'acquisition de normes, de modèles collectifs, et elles allient l'esthétique et la morale : un manuel préconisé en 1846 s'intitule *Leçons de littérature et de morale*, et en 1881, l'État affiche la visée « éducative et morale » de l'enseignement de la littérature.

Rien d'étonnant dans ces conditions à ce que le monopole soit accordé aux « chefs-d'œuvre », 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 oscillations de corpus et les choix méthodologiques — division par genres, hésitation et alternance entre chronologie et thématisme — ne changeront pas cette mission de la littérature, peu référée comme patrimoine à l'idée de nation.

3. Des ruptures idéologiques autant qu'épistémologiques

Si elle est un objet moral, la littérature est aussi un enjeu institutionnel et politique : des événements extérieurs à l'Institution scolaire ont pesé sur la constitution du corpus des œuvres à enseigner.

Ainsi, l'introduction de la littérature de Belgique après la guerre 14-18, puis la disparition de celle-ci durant les années 1960-70, et enfin son retour dans le réseau officiel au cours des années 80 sont des mouvements que ne justifiait pas l'évolution interne de la discipline⁵. Un autre exemple, plus récent, de changement sous influence est la reconstitution d'un corpus normé de 1984 à 1987, en lien manifeste

⁵ Voir à ce propos J.-P. Laurent, G. et I. Legros, (1983, pp. 9-25) ; J.-M. Klinkenberg (1983, pp. 27-34) et J.-L. Dufays (1998).

avec l'idéologie libérale « restauratrice » qui caractérise alors le pouvoir ministériel en place. On peut encore citer la sensibilisation à l'ouverture européenne qui apparaîtra dans les programmes des années 90.

4. La place limitée de l'histoire littéraire

L'on s'étonnera peut-être par ailleurs d'apprendre que l'histoire littéraire, cette sous-discipline pourtant si souvent associée à l'enseignement littéraire traditionnel, n'a guère fait l'objet en Belgique d'une programmation systématique. Évoquée seulement à partir de 1926, elle est le plus souvent définie en creux par ce qu'elle n'est pas, à savoir la simple érudition, et est interdite d'enseignement au sens strict. Présentée plutôt comme un adjuvant de la lecture littéraire, elle apparaît comme une pratique floue, tout à la fois outil et savoir cantonné dans les programmes au degré supérieur du secondaire.

5. Un corpus en évolution

Pendant plus de cent ans, l'organisation du corpus restera d'abord *générique* : on étudie successivement des fables, des lettres, des satires, des poésies, des morceaux d'éloquence et une tragédie, puis l'Histoire, la critique d'art et le roman.

S'agissant des œuvres précises qu'il convient d'étudier, ce corpus au départ est des plus limité : si un programme en 1845 n'impose qu'un seul auteur (Fénelon !), un autre de 1846 en propose quatre, puis ce nombre passera à sept dans des programmes de 1855 et de 1880, étant entendu que les auteurs restent cantonnés au XVII^e s. : la littérature se limite alors à La Fontaine, Boileau, Bossuet, Racine, Fénelon, Massillon, Bourdaloue et Corneille. Un pas important est franchi en 1910 lorsque, pour la première fois, les jésuites recommandent d'aborder des « auteurs divers », mais c'est dans le programme du réseau officiel de 1926 qu'a lieu la véritable révolution avec la large ouverture qui est désormais faite aux auteurs du XVIII^e, du XIX^e et même du XX^e siècle, ainsi qu'aux auteurs belges.

La première évolution du corpus a donc consisté dans la *diversification des périodes couvertes*. Celle-ci sera suivie dans les années 70 d'une *ouverture aux marges et au mineur*, c'est-à-dire aux « paralittératures » et aux textes non littéraires.

Cette évolution, qui suit de près celle qui affecte alors le champ littéraire dans son ensemble, se veut, faut-il le dire, au service de l'idée nouvelle que l'on se fait des humanités : elle va de pair et avec l'inversion du rapport du français et du latin et avec l'apparition des humanités modernes.

Il faut cependant souligner que, jusqu'aux années 60, l'enseignement catholique se montrera plus attaché à perpétuer les fonctions traditionnelles de l'enseignement littéraire, alors que le réseau officiel mettra davantage l'accent sur la formation langagière. Peut-être la littérature a-t-elle été perçue à ce moment comme le refuge de valeurs davantage propices à l'éducation chrétienne alors que la langue apparaissait comme un objet plus apte à favoriser la neutralité chère à l'école laïque.

6. Le statut des acteurs

S'agissant par ailleurs du rôle qui est conféré à l'enseignant, les programmes se montrent, jusqu'en 1881, très laconiques, se réduisant à quelques pages. Limités à des listes de contenus, ils semblent faire une grande confiance dans le savoir-faire de l'enseignant (Laurent, 186 : 15-26), ou plutôt dans la capacité qu'aura celui-ci de suivre les manuels qui lui sont imposés.

À partir de 1881, leur discours devient de plus en plus explicite. Les missions de l'enseignement de la littérature — comme celles de l'école en général — ayant manifestement cessé d'être évidentes, les enseignants deviennent des partenaires problématiques dont il s'agit d'encadrer et de contrôler le travail.

7. Évolution des démarches

Sur le plan méthodologique, les démarches d'enseignement de la littérature sont très peu explicitées ; le programme se contente de les nommer.

Il apparaît cependant que, jusqu'en 1880, la littérature fait l'objet de trois démarches : la lecture à haute voix, les exercices de mémoire et de diction et l'explication ou l'analyse, parfois qualifiée de « philologique et littéraire ».

Les savoirs de référence évoqués consistent d'une part dans une théorie des genres (la fable, la lettre, la narration, la poésie, la rhétorique), d'autre part dans des éléments de « théorie » ou de « psychologie littéraire » (l'une se confondant apparemment avec l'autre). Dans l'enseignement catholique, ces savoirs sont abordés en suivant un manuel : les *Leçons de littérature et de morale* de Noël et de La Place et la *Rhétorique* de J. V. Leclercq (Tournai, 1846), le *Guide du jeune littérateur* de Broeckart (Bastogne, 1855), et les *Modèles français* et le *Manuel de littérature* de Verest (Jésuites, 1910). Rien n'est dit sur les manuels dans l'enseignement officiel.

À partir de 1926, 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 réseaux.

Le programme catholique de 1953 différencie cependant les démarches 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, il faut plutôt 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. Autrement dit, le texte est considéré à la fois comme une œuvre close qui porte sa vérité inscrite en lui-même et comme un reflet fidèle des grandes valeurs de la vie.

8. L'évaluation

Force est enfin de remarquer que, jusqu'en 1970, il n'est guère question dans les programmes de la manière précise dont les apprentissages littéraires doivent être évalués. Si l'on excepte quelques remarques qui déplorent que le français ne soit pas l'objet d'une attention privilégiée de la part des autres enseignants ou une insistance sur la nécessaire régularité des devoirs (réseau libre, 1953), on ne trouve qu'un seul programme (celui des jésuites de 1946) qui

consacre un paragraphe aux « conditions requises pour le passage de classe » ; encore s'agit-il ici de pure certification.

Pour le reste, le flou le plus complet plane sur les connaissances et les compétences dont il s'agit de vérifier l'acquisition en fin de chaque année ou de chaque degré d'études. Tout se passe comme si les objectifs et les conditions de l'évaluation allaient de soi et relevaient du seul bon sens de l'enseignant. Autant dire que la porte semble dès lors ouverte à l'arbitraire et aux normes les plus hétérogènes, tant entre les différents établissements qu'au sein de chaque école.

B. Les programmes rénovés des années 70

1. Une culture du provisoire

Qui plus est, et le fait est assez rare pour devoir être souligné, ces programmes dits « rénovés » polémiquent ouvertement avec la tradition. Leurs préfaces insistent sur les ruptures et inaugurent un changement à la fois épistémologique, par emprunt à la linguistique, et méthodologique, par référence à un nouveau public d'apprenants dont on affirme la spécificité (affirmation de l'adolescence comme classe d'âge définie) en s'appuyant sur les résolutions de la Conférence Européenne de Berne (1973). On assiste alors à l'avènement d'un nouveau rapport à la culture et à la lecture.

2. Le statut du cours de français : de la créativité à la sémiologie

D'une manière générale, au cours des années 70, les programmes des deux réseaux conçoivent la classe comme un lieu de créativité, d'expression et de communication.

Au sein de ce paradigme, trois évolutions significatives peuvent être décelées :

- 1° Le cours de français est, dans un premier temps, assimilé à un espace de « créativité » et de « jeu », où doivent s'exercer l'intelligence divergente et la communication spontanée chères au rénové. Cette tendance caractérise surtout les programmes de l'État du 1er et du 2e degré qui paraissent en 1970 et 1973.

- 2° Dès le milieu des années 70, ce discours recule pour faire place à une tentative de scientification du cours de français : les références à la linguistique, science reine de l'époque, deviennent omniprésentes, tant dans le réseau officiel que dans le réseau libre, et les programmes sont en partie structurés à l'aide du schéma de Jakobson. Le programme catholique du 3^e degré de 1975 n'hésite pas à décrire le professeur de français comme «un professeur de communication, un linguiste et un sémiologue».
- 3° La part quantitative accordée au français augmente avec la mise en place au 3^e degré de l'option français 7 h (réseau officiel, dès 1977) ou 6 h (réseau catholique).

En l'espace d'une décennie, le cours de français «rénové» a donc été tiraillé entre deux tendances : l'une de type spontanéiste, l'autre de type techniciste, ces deux options se rejoignant pour mettre l'accent sur la formation à la communication.

3. Finalités et démarches : un autre rapport aux textes

Si la finalité qui est assignée au cours de français demeure, comme dans les directives antérieures, d'apprendre aux élèves à lire, les programmes rénovés entendent modifier radicalement les stratégies de cet apprentissage. Au-delà de l'apprentissage scolaire se dessine en effet un projet ambitieux qui vise l'épanouissement de l'individu-apprenant : une nouvelle civilité scolaire entend développer la créativité, l'expression libre, par un mode incitatif d'appropriation des savoirs qui tient compte des goûts, des motivations et des désirs de l'apprenant. D'une manière générale, l'objectif essentiel de l'« étude des textes » devient le développement des activités qui leur sont liées (État, 1975) : le texte (et a fortiori le texte littéraire), défini comme un ensemble polysémique, devient second par rapport aux approches qui en orienteront le sens.

L'accent se portera dès lors sur la diversité des approches et des grilles de lectures, sans que les méthodes en soient toujours bien définies : comment savoir quelles démarches précises se cachent derrière les « études thématiques ou par genres », les « rapprochements de textes », les « lectures d'œuvres complètes », les « analyses textuelles » qui sont alors recommandées ? Des exigences plus théoriques se font jour dans le 3^e degré, où les programmes recommandent notamment l'orientation institutionnelle (Dubois,

Bourdieu) et philosophique (cf. notamment l'option 7 h ou 9 h dans le réseau officiel), mais un contraste apparaît entre ces approches nouvelles héritées des sciences humaines, la permanence de démarches traditionnelles, comme la récitation et la mémorisation, et l'émergence des démarches spontanéistes (« toute réflexion est bienvenue », pourvu qu'on évite de sombrer dans une « étude invertébrée ou atomisée » proclame ainsi le programme de l'État du 1^{er} degré en 1970). Dans le programme de l'État du 3^e degré de 1976-77, toutefois, on sent déjà un net recul par rapport au discours spontanéiste : les auteurs plaident pour la fidélité au texte, enjoignent la méfiance par rapport à l'excès d'analyses et en particulier par rapport au structuralisme, se montrent sceptiques par rapport à la possibilité d'aborder la « nouvelle critique » dans le secondaire (sauf dans le cours de 7 h), et dénoncent (déjà !) certains « excès regrettables » de celle-ci, illustrés par la double analyse du sonnet « Les chats » de Baudelaire parue en 1962 dans la revue *L'Homme* ! Comme on le verra, ce discours de « retour à l'ordre » va s'accroître en 1983-84.

D'une manière générale, le réseau officiel semble avoir refréné ses ardeurs de rénovation dès la fin des années 70, puisque son programme du 3^e degré de 1976-77 ne recommande que deux démarches d'analyse : le rapprochement de textes (« confrontations suggestives » quant aux formes et aux procédés, recherche de points communs entre de courts extraits) et l'étude thématique. À la même époque (1975, puis 1979-80), le réseau libre accentue au contraire la logique rénovatrice en invitant les professeurs du 3^e degré à diversifier leurs approches par l'articulation de cinq « axes de projets » complémentaires : théorie/pratique (confondu avec lecture/écriture), oral/écrit, reproduction/production, lecture rationalisante (qui comprend notamment l'histoire littéraire)/lecture ludique (laquelle comprend les lectures « disséminante » et « selon le signifiant », mais aussi les lectures psychanalytique et idéologique !), et interne/externe (au texte). Il s'agit clairement ici de tendre à une diversification maximale des moyens d'accès au texte et, partant, de l'approche de la « littérature »⁶.

⁶ Le programme de 1979-80 est analysé de manière approfondie par Georges Legros dans le présent ouvrage.

Cette évolution divergente des discours des deux réseaux exprime bien l'ambiguïté des programmes, partagés entre les exigences de la rationalité scientifique, laquelle préserve l'école de la vie sociale, et les postulats idéologiques du Rénové, soutenant l'identité de l'école et du monde. Les années 70 balancent entre le privilège accordé à l'apprenant et au climat de la classe, qui requiert une défiance envers les avancées textuelles formalistes et génétiques mais conduit sans doute à sous-estimer la compétence lectorale des adolescents, et le souci d'intégrer les apports récents de la recherche, qui conduit à l'inverse à surestimer cette compétence.

4. La littérature dans l'ère du soupçon

La centration sur les méthodes va de pair avec un net recul du terme « littérature ». Lorsqu'il est employé, le mot reçoit souvent une connotation péjorative : les « normes du langage littéraire », présentées comme uniformes, sont le repoussoir de la langue orale. Pour la première fois, la littérature apparaît en position marginale. Le concept même de littérature est présenté comme suspect : si le programme de l'État de 1970 emploie encore l'expression d'« œuvre littéraire » sans marquer de distance, celui de 1975 parle des « textes qui se veulent littéraires ou sont perçus comme tels », et évoque l'analyse « littéraire » en encadrant l'adjectif de guillemets.

Corollairement, les programmes catholique du 3^e degré de 1975 et de 1979-80 confèrent une extension maximale au terme de texte : tout ce qui s'offre au regard interprétatif devient texte. Les auteurs entendent certes promouvoir une image dynamique de la littérature, mais ils se croient tenus pour ce faire de définir la littérature exclusivement comme un « laboratoire langagier », ce qui, à lire les exemples cités pour appuyer ce postulat, revient à peu près à l'assimiler au « Nouveau roman » et aux productions oulipiennes. Le programme de 1979-80 entend cependant donner une place à tous les types de textes au cours de français et appelle le professeur à construire des « parcours » qui intègrent la diversité des types de textes, qu'ils soient « à dominante reproductive » (classiques) ou « à dominante productive » (novateurs), « au sens restreint » (textes écrits) ou « au sens large » (messages iconiques ou mixtes), « de culture locale » (c'est-à-dire belgo-française ? au lu des exemples, il s'agit surtout de culture française) ou « de culture étrangère ».

Cet élargissement du concept de littérature se traduit tout naturellement par un élargissement du corpus des œuvres à lire et par l'abandon des manuels dont la politique des extraits est accusée de véhiculer une conception figée de l'enseignement. Si les trois grands genres — roman, poésie, théâtre — restent privilégiés, tous les textes sont désormais abordables, de la paralittérature au Nouveau Roman en passant par l'essai et les « messages diffusés par les mass media » (État, 3^e degré, 1976-77). Qui plus est, le professeur est invité à opérer ses choix de textes en interaction avec ses élèves. S'affiche donc nettement le souci de rompre avec une conception de la littérature comme matière de « musée », même si le programme de l'État de 1975 maintient discrètement la notion de chef-d'œuvre en affirmant qu'une tâche essentielle du professeur reste de « développer la capacité d'accès aux grandes œuvres » (État, 1975). Le même programme demande que, dans le degré supérieur, le choix d'une œuvre théâtrale sur quatre reste classique : faut-il attribuer cette fidélité aux classiques à un réflexe corporatiste ou à des pesanteurs inhérentes à la discipline ?

Il semble en tout cas que l'enseignement d'un corpus littéraire non soutenu par une volonté patrimoniale ne corresponde pas à une demande sociale évidente et soit en porte-à-faux par rapport à la problématique de l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant. Nul besoin, en effet, de recourir aux grands textes canoniques pour enrichir les capacités d'expression et de communication. En vérité, comme dans les programmes traditionnels, faute de distinguer enseignement de la littérature, histoire littéraire et apprentissage du français, les nouvelles directives entraînent des querelles stériles sur l'utilité du littéraire, qui mènent souvent à une fracture entre les divers agents du champ culturel et politique.

5. Nouveau profil des agents et nouveaux modes d'évaluation

La convergence postulée entre passions individuelles et intérêts épistémologiques amène un changement de statut professionnel de l'enseignant, non plus dispensateur de connaissances mais expert langagier, animateur culturel et conseiller pédagogique, dont la société attend qu'il assure la réussite de tous les élèves autant que leur développement psychologique. Un regard valorisant est en effet désormais posé sur l'élève, supposé capable de s'exprimer spontanément, et même d'intervenir à bon escient dans la sélection des matières enseignées (réseau libre, 1979).

L'enseignant voit dès lors sa tâche se multiplier : il est appelé à « mettre les élèves en confiance », à susciter constamment leur productivité (textes libres, jeux poétiques...) par un mode incitatif d'appropriation des savoirs, à être simultanément « un communicateur, un linguiste et un sémiologue » (réseau libre, 3^e degré, 1975), et même à devenir un véritable chercheur (réseau libre, 3^e degré, 1979-80). En revanche, il n'est plus guère fait allusion à sa mission morale ni à son statut de « prof de lettres » : on est passé du rôle de généraliste et de transmetteur d'humanisme à celui de professeur de langues vivantes (réseau officiel, 1981).

Pour pouvoir mener ces différentes tâches à bien, il devient clair que l'enseignant doit s'engager personnellement (réseau officiel, 1976). La question se pose toutefois aujourd'hui de savoir comment cet engagement est conciliable avec l'obligation de neutralité réaffirmée par le décret du 25 mars 1994. Vouloir que l'enseignant soit à la fois un éveillé passionné et un acteur neutre, n'est-ce pas un exemple typique de « double contrainte » qui trahit les contradictions d'une institution en mal d'identité ?

L'évaluation, quant à elle, change de nature : les enseignants sont invités à se montrer bienveillants, à éviter de réprimer, notamment dans la correction des copies, à instaurer un climat de confiance. De nouvelles notions apparaissent, comme celle d'« erreur fertile », et de vieilles règles disparaissent, comme celles qui régissaient la présentation traditionnelle des travaux (État 1970) ou celle qui liait la réussite à l'obtention d'un résultat de 60 %. Rien de spécifique toutefois n'est dit concernant la manière d'évaluer les apprentissages

littéraires : la nouvelle culture docimologique qui se met en place laisse entier le flou — et sans doute, dans bien des cas, l'arbitraire — des critères d'évaluation des compétences culturelles et lectures.

C. 1984-1987 : le retour à la norme dans l'enseignement officiel

Dès 1981, éclate une querelle des Anciens et des Modernes où le Pouvoir responsable (i. e. le Ministre de l'Éducation Philippe Busquin) prend position en faveur de la littérature contemporaine, en prise directe sur le présent. Paradoxalement, encore qu'on puisse interpréter plus sûrement la mesure comme un effet de l'émergence de la francophonie, donc sans rapport immédiat avec les divisions du champ scolaire, le Pouvoir organisateur introduit les écrivains de Belgique dans le corpus⁷.

Il en résulte, au sein de la population autant que parmi le corps enseignant, le sentiment d'un apprentissage anarchique auquel les programmes de 1984-87 entendent mettre fin en restaurant les anciennes certitudes : lecture obligatoire des auteurs qui ont marqué la langue et la pensée, condamnation de l'illégitime, matière déterminée par niveaux ; 4^e : 3 courants (Classicisme, Romantisme, Réalisme) ; 5^e : poésie et théâtre ; 6^e : la littérature d'idées, l'éloquence. Véritable entreprise de restauration, les programmes de 1984 prenaient en compte les propos alarmistes qui se répandaient dans la société et qui faisaient état de l'analphabétisme ambiant et de la baisse de niveau⁸, affirmations invérifiables qui se traduiront ensuite, dans les programmes des années 90, par une focalisation sur le problème de la lecture. Celui de 1984 apportait du moins des réponses claires à une préoccupation idéologique de restauration et

⁷ L'obligation qui est faite d'étudier des écrivains de Belgique est à relier à des déclarations faites en 1979 par le Ministre de l'Éducation Guy Mathot et à des prises de position d'intellectuels (R. Frickx, J. Muno, J.-M. Klinkenberg) sur la nécessité de promouvoir les lettres belges dans les écoles.

⁸ Le programme éducatif du Parti Libéral à l'époque, qui inspire la réforme de 1984, accusait les professeurs de français de parler en classe de « drogue, de politique et de sexualité ».

d'institutionnalisation des savoirs⁹. Le corps professoral dans son ensemble, habitué à construire sa propre stratégie par des emprunts aux champs théoriques et méthodologiques, se montrera toutefois hésitant à suivre ces directives jugées trop exclusivement normatives.

Conclusion. Un regard éclectique sur la littérature

Par recoupement, en lisant les programmes du degré inférieur et des classes terminales qui paraissent au cours des années 70 et 80 dans les deux réseaux, l'on voit apparaître l'idée d'une progression en ce qui regarde le corpus et les méthodes, de l'extrait à l'œuvre complète, du narratif vers les autres genres, du texte contemporain aux grandes œuvres, de la lecture référentielle à la lecture experte.

L'orientation générale des programmes vise à condamner tout excès et prône le respect d'une juste ligne. Ainsi, dans le réseau officiel, la littérature cessera d'apparaître comme une matière de musée (1981 : 20), mais le professeur se gardera de privilégier la lecture d'œuvres contemporaines (1977, p. 22) ; de même, dans le réseau libre, les œuvres littéraires se verront tour à tour diluées dans l'infinie diversité des «textes» et présentées comme un corpus privilégié (1975 et 1979-90). On constate donc que la définition du littéraire est marquée du sceau de l'éclectisme, ce qui ne va pas sans contradiction et pose la question de l'accessibilité du savoir savant et de la pertinence de la transposition didactique (Halté, 1992). Définir la littérature par une cohérence formelle et une codification spécifique, bref par sa littérarité, et conseiller une approche sociologique du phénomène littéraire où la valeur est relativisée en fonction de paramètres divers¹⁰ induisent au niveau de la classe des pédagogies différentes et inclinent à penser que l'écriture de programmes fut plurielle.

⁹ Les programmes du Rénové affirmaient en préambule que « l'école, c'est la vie » (1970) ou, nuance, que « l'école, c'est déjà la vie » (1978) ; les programmes de 1984-87 mettent, quant à eux, en évidence l'artificialité du système scolaire.

¹⁰ Comparer par exemple la p. 18 et la p. 3 du programme du 3^e degré de l'État de 1977.

Cette hypothèse permet d'expliquer les revirements autant que les juxtapositions inspirées par des logiques différentes qui se lisent dans les instructions de ces dernières années. Il resterait à comprendre comment la réalité des classes a pu s'accommoder de ces injonctions diverses. Comment les professeurs ont-ils pu concilier lecture immanente, perspective historique et formation humaniste ? Pourquoi, alors que le texte littéraire est défini par ses contenus humains irremplaçables, est-il conseillé par ailleurs de recourir aux grilles d'analyse structurale, dont l'objet n'est pas de montrer que le texte est source d'émotion et de réflexions ? Ces deux questions à elles seules permettent de s'interroger sur les compatibilités, les malentendus et les contradictions que recèlent les programmes à propos de l'enseignement de la littérature.

Le présent article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française.

Références bibliographiques

- CANVAT K. et ROSIER, J.-M. (1997). L'enseignement de la littérature en Belgique : une identité impossible ? In M.-Fr. Chanfrault-Duchet (dir.), *Cahiers d'histoire culturelle, 1. Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, Actes du colloque de Tours (septembre 1994), Université de Tours.
- DIEU, A.-M., DRUART G., RENARD E. (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Bruxelles-Lier : Van In.
- DUFAYS, J.-L. (1996). Les métalangages de la lecture littéraire. In R. Bouchard et J.-Cl. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque de la DFLM*, Lyon, septembre 1995 : Fontenay/Saint-Cloud, DFLM.
- DUFAYS, J.-L. (à paraître). La littérature belge de langue française dans les programmes et les manuels scolaires du XX^e s. : enquête sur une présence-absence. *Textyles*, 15.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996). Les discours de l'école sur la lecture et la littérature. In *Pour une lecture littéraire. 1.*

Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français.
Bruxelles : De Boeck-Duculot, « Formation continuée ».

HALTE, J.-Fr. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, 1992 (« Que sais-je ? »).

KLINKENBERG, J.-M. (1983). Mais enfin, faut-il vraiment l'enseigner, cette littérature belge ? In *Enjeux*, 4.

LAURENT, J.-P., LEGROS, G. et I. (1983). Pourquoi (pas) la littérature belge ? Ce que (ne) disent (pas) les manuels. In *Enjeux*, 4.

Annexe

Liste des documents consultés

1. Programmes

C = Réseau libre catholique

É = Réseau officiel de l'État

C 1846 - Athénée royal de Tournai, principal M. l'abbé Destrebecq, *Programme des cours d'études pendant l'année scolaire 1846-1847*, Tournai, 1846, 12 p.

C 1855 - Séminaire de Bastogne, *Humanités [Programme]*, Bastogne, 1855, 7 p.

É 1880 - Ministère de l'Instruction publique, *Discussion relative aux réformes à introduire dans l'organisation des humanités en Belgique. Compte rendu détaillé des séances du Conseil de perfectionnement de l'instruction moyenne*, Bruxelles, Fr. Gobbaerts imprimeur, 1880, plus de 328 p.

É 1881 - Ministère de l'Instruction publique, *Administration de l'enseignement, Programmes de l'enseignement. Athénées royaux et écoles moyennes de l'État pour garçons*, Bruxelles, Fr. Gobbaerts imprimeur, 1881, plus de 60 p.

É 1907 - Ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique, *Administration de l'enseignement moyen, Horaires et programmes des études dans les athénées royaux*, Bruxelles, Polleunis et Ceuterick imprimeurs, 1907, plus de 17 p.

C 1910 - Collèges de la Compagnie de Jésus en Belgique, *Programme des cours. Humanités anciennes*, Bruxelles, J. Polleunis imprimeur, 1910, plus de 29 p.

É 1926 - Ministère des sciences et des arts. Enseignement moyen, *Horaires et programmes des études dans les Athénées royaux*, Liège, G. Thone éditeur, 1926, plus de 33 p.

C 1946 - Collèges de la Compagnie de Jésus (province méridionale de Belgique), *Programme des cours (Humanités anciennes)*, Liège, H. Dessain éditeur, 1946, 31 p.

É 1951 - Ministère de l'Instruction publique. Direction de l'enseignement moyen, *Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen. Horaires et programmes des Troisièmes*, 1951, 95 p.

- É 1952 - Ministère de l'Instruction publique. Direction de l'enseignement moyen, *Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen. Français (première langue)*, 1952 (rééd. 1960), 77 p.
- C 1953 - Fédération nationale de l'enseignement moyen catholique, Programme, Préface de S.E. le cardinal van Roey, archevêque de Malines et de L.E. les évêques de Belgique, Lierre, J. Van In & Cie S.A. éditeurs, 1953, 539 p.
- É 1960 - Ministère de l'Instruction publique. Direction de l'enseignement moyen, *Programmes de français*, 1960, 77 p.
- C 1961 - Fédération de l'enseignement moyen catholique, *Programme et directives. Français*, Lierre, J. Van Inn et Cie S.A. éditeurs, 2e édition, 1961, plus de 29 p.
- É 1962 prof. - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *Enseignement professionnel masculin de l'État. Programmes. Langue maternelle*, s.d. [années 60].
- É 1962 techn. fém. sup. - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *Enseignement technique féminin de l'État. Programme. Langue maternelle. Cycle secondaire supérieur*, 1962.
- É 1963 techn. inf. - Ministère de l'Éducation nationale, *Enseignement technique de l'État. Programmes. Langue maternelle. Cycle secondaire inférieur*, s.d. [1963].
- É 1963 techn. ind. - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *Enseignement technique, industriel, commercial et agricole de l'État. Programmes. Langue maternelle. Cycle secondaire supérieur*, 1963.
- C 1964 techn. et prof. inf. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Français. Écoles techniques et professionnelles secondaires inférieures*, 1964, 41 p.
- C 1964 techn. sup. fém. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Langue maternelle. École technique secondaire supérieure. Sections spécifiquement féminines et section Arts décoratifs pour filles*, 1964, 23 p.
- C 1964 prof. sup. fém. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Langue maternelle. École professionnelle secondaire supérieure. Sections spécifiquement féminines, sections Puériculture et Aide sanitaire et section Arts décoratifs pour filles*, 1964, 14 p.

- C 1965 techn. sup. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Français École technique supérieure. Section scientifique industrielle et sections de finalité de l'enseignement industriel*, 1965, 15 p.
- É 1970 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Administration des études, Structures, programmes et méthodes, *Expression orale et écrite. Langue maternelle. Programme provisoire. Enseignement secondaire rénové. Premier degré*, Bruxelles, 1970, 69 p. (2e éd. 1971)
- C 1971-72 - Secrétariat national de l'enseignement catholique. Bureau pédagogique, *Enseignement secondaire rénové. Programme de français pour le degré d'observation*, Bruxelles, Licap, 1971.
- É 1973 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Administration des études, Structures, programmes et méthodes, *Programme de langue maternelle. Second degré. Document n° 1. Objectifs généraux*, 1973, 5 p.
- C 1973 prof. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Enseignement secondaire, sections professionnelles, Vade-mecum du professeur de français, enseignement professionnel secondaire inférieur*.
- C 1974 prof. - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Enseignement secondaire. Sections professionnelles. Vade-mecum du professeur de français*, 1974.
- C 1975 - Secrétariat national de l'enseignement catholique. Bureau pédagogique, *Enseignement secondaire rénové. Programme expérimental de français pour le troisième degré*, Bruxelles, Licap, 1975, 36 p.
- É 1975 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Administration des études, Structures, programmes et méthodes, *Langue maternelle. Expression orale et écrite. Programme provisoire. Enseignement secondaire rénové. Premier degré. Deuxième degré : enseignement général, enseignement technique*, Bruxelles, 1975, 42 p.
- É 1976 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Organisation des études, Structures, programmes, méthodes et documentation pédagogique, *Langue maternelle. Programme enseignement secondaire. Troisième degré (4 heures)*, Bruxelles, 1976, 37 p.
- É 1977 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Organisation des études, Structures, programmes, méthodes et

- documentation pédagogique, *Langue maternelle. Programme enseignement secondaire rénové. Troisième degré (7 heures)*, 1977, 37 p.
- C 1980 - Secrétariat national de l'enseignement catholique, *Enseignement secondaire de type I. Français, troisième degré*, Bruxelles, Licap, 1980.
- É 1981 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, *Organisation des études, Structures, programmes et méthodes, Langue maternelle. Expression orale et écrite. Programme provisoire. Enseignement secondaire rénové. Premier degré. Deuxième degré : enseignement général, enseignement technique, enseignement professionnel* Bruxelles, 1981, 50 p. [= rééd. du programme de 1975 + 8 pages sur l'enseignement professionnel].
- É 1983 - Ministère de l'Éducation nationale, *Rapport sur l'enseignement du français*, 1983.
- C 1983 - Archevêché de Malines-Bruxelles, *Enseignement secondaire, Inspection, Orientations et directives pour l'année scolaire 1983-1984*, 1983, 2 p.
- C 1984 - Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Enseignement secondaire de type I. Français. Premier, deuxième et troisième degrés professionnels*, 1984.
- É 1984 - Ministère de l'Éducation nationale, *Français. Méthodologie spéciale*, 1984.
- É 1984 - Ministère de l'Éducation nationale, *Langue maternelle. Expression écrite et orale. Enseignement rénové. Premier degré, deuxième degré, troisième degré*, 1984.
- É 1988 - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, *Enseignement secondaire. Deuxième degré de l'enseignement professionnel. Programme de français*, 1988.

2. Autres textes

- F. N. J. G. Baguet, *Considérations sur l'organisation des Collèges*, Louvain, Vanlinthout et Vandezande, 1845, 36 p.
- P.-A. Montheye, *Code de l'enseignement moyen de Belgique. Précédé d'un exposé historique et administratif de l'organisation de l'enseignement moyen 1° sous l'ancien gouvernement, 2° de 1830 jusqu'à l'époque de l'organisation communale, 3° de cette dernière époque jusqu'à celle de l'introduction de la loi du 1^{er} juin 1850, et suivi de la législation*

- methodique sur les fondations de bourses d'études*, Bruges, E. Gailliard et Cie, 1874.
- J.-J. Dal, *La première éducation littéraire*. Bruxelles : J. Lebègue & Cie. 1901.
- Émile Greyson, *L'enseignement public en Belgique. Aperçu historique et exposé de la législation. Enseignement moyen*, Bruxelles, Ch. Rozet éditeur, s.d. [fin du XIX^e s., après 1893].
- P. Mansion, *La réforme des programmes de l'enseignement moyen*, Tournai, Decallonne-Liagre éditeur, 2^e tirage, 1903 [1^{re} éd. 1902], 36 p.
- Léon Goemans, *Deux communications à la Commission de Réforme des Humanités. Suivies de Notes et de Statistiques*, Ch. Peeters éditeur, Louvain, 1914.
- Hubert Frère, *Pour un meilleur enseignement moyen*, Bruxelles, Service des Publications de la Ligue de l'Enseignement, Document n° 75, 1931, 13 p.
- Ministère de l'Instruction publique. Direction de l'enseignement moyen, *Deuxième supplément au Catalogue des livres à donner en prix dans les Établissements d'enseignement moyen soumis au régime des lois organiques (en français et en néerlandais)*, s.l., 1932.
- Ligue de l'enseignement, *La réforme de l'enseignement moyen. Rapport général de la Commission de l'enseignement moyen et de la culture*, Bruxelles, Service des Publications de la Ligue de l'Enseignement, Document n° 105, 1937, 24 p.
- Ligue de l'enseignement, *Les examens de maturité au terme de l'enseignement secondaire. Rapport de la Commission de l'enseignement moyen et de la culture*, Bruxelles, Service des Publications de la Ligue de l'Enseignement, Document n° 109, 1938, 25 p.
- Lily Lambert, *La culture générale par le français. Contribution à la réforme de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1949, 221 p.