

Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain, IACCHOS / CRIPEDIS

Introduction

La question des justifications de l’enseignement de la littérature n’a jamais autant mobilisé les didacticiens qu’en ce début de XXI^e siècle. La thèse de Suzanne Richard *Finalités de l’enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire* (2004), le livre collectif *Les valeurs dans/de la littérature* (Canvat & Legros, 2004), les actes du colloque *Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ?* (Dufays, 2007), l’essai tout récent de Sylviane Ahr (2015) *Enseigner la littérature aujourd’hui : « disputes » françaises*, autant d’ouvrages qui ont fait de l’examen du sens de l’enseignement littéraire leur objet même.

Au-delà des didacticiens, les chercheurs en littérature sont eux aussi en pleine interrogation sur la place de leur activité dans la formation. De *La littérature en péril* de Todorov (2007) à *Pourquoi étudier la littérature ?* de Jouve (2010) en passant par *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature* de Maingueneau (2006), *La littérature pour quoi faire ?* de Compagnon (2007), *Comment parler des livres que l’on n’a pas lus ?* de Pierre Bayard (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* d’Yves Citton ou encore *Petite écologie des études littéraires* de Jean-Marie Schaeffer (2011), le questionnement est devenu permanent.

Certes, ces différents ouvrages ne portent pas tous sur le même objet, puisqu’il y est question tantôt de formation littéraire à l’université tantôt d’enseignement obligatoire, et leurs thèses sont parfois loin de converger, mais c’est précisément cette diversité qui retient l’attention et justifie qu’on s’y attarde.

Ce débat, pour autant, n’a rien de bien nouveau. Comme l’a rappelé André Chervel dans son *Histoire de l’enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* (2006), on enseigne la littérature française depuis plus de quatre cents ans et on n’a cessé depuis lors de justifier son enseignement sur la base d’arguments qui ont évolué à chaque génération. Pourquoi enseigner la littérature ? Si les débats sont légion, c’est parce que les réponses émanent d’une diversité d’acteurs aux intérêts divergents. En l’occurrence, l’avis des chercheurs et des professeurs d’université spécialisés en littérature ne rejoint pas toujours celui des didacticiens du français ; celui des décideurs du système éducatif – ministres, auteurs de programmes, inspecteurs, auteurs de manuels – diffère souvent de celui des enseignants de terrain ; et celui des élèves est quant à lui rarement écouté¹.

¹ Une exception notoire : Battistini (2007) s’est intéressée au « désir de littérature » d’élèves de 5^e année primaire et a identifié chez eux sept motivations : « la magie de la rencontre », « le passage dans une autre dimension », « une

Mais la diversité des positions tient aussi à la polysémie de la question elle-même. Qu'entend-on en effet par « justification de l'enseignement de la littérature » ? Au moins trois types de choses, me semble-t-il, qui correspondent à trois types de débats parallèles, parfois entremêlés : certaines justifications concernent le corpus, d'autres, les manières de lire, et d'autres encore, les connaissances théoriques sur l'objet littérature.

Mon propos dans cet article sera d'essayer, très modestement, de démêler cet écheveau en examinant tour à tour trois discours de justifications : celui de l'institution scolaire, dont je retracerai l'évolution à grands traits depuis les origines, celui des experts, dans lequel je tenterai de dégager les termes et les positions du débat actuel, et celui des élèves du secondaire, dont j'ai recueilli les perceptions dans trois écoles aux profils contrastés. Mon espoir en confrontant ces trois regards est d'arriver à mieux mesurer à la fois leurs portées et leurs limites respectives.

1. Les discours de l'école

Un premier ensemble de discours sur les finalités de l'enseignement littéraire est celui qui émane de l'institution scolaire elle-même, à travers ses programmes et ses manuels. Par commodité, je m'en tiendrai ici au domaine de l'enseignement du français, et je distinguerai les finalités d'hier, qui ont été associées à cet enseignement du XVII^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, et les finalités d'aujourd'hui, qui ont été préconisées depuis les réformes scolaires des années 1970.

1.1. Les finalités d'hier : évolution du XVII^e au XX^e siècle

À la suite d'André Chervel (2006), il importe d'abord de se rappeler qu'aux origines de l'enseignement du français, au XVII^e siècle, la littérature n'était retenue que pour sa valeur gnomique : les maîtres y puisaient des maximes de sagesse supposées universelles, destinées à former des esprits droits. Au siècle suivant, sous l'influence des écrivains classiques, cette visée se double d'une préoccupation esthétique : La Fontaine, notamment, est enseigné autant comme maître du style que comme un maître à penser, mais, comme Boileau et quelques autres, il prévaut aussi pour les analogies que son œuvre présente avec celles des auteurs antiques, lesquels continueront longtemps à servir de modèles et de matière première de l'enseignement. Au XIX^e siècle, la sensibilité romantique accentuera la priorité accordée aux valeurs esthétiques et stylistiques, si bien qu'à la fin du siècle, au moment où l'école primaire se généralise, les œuvres littéraires sont enseignées en tant que modèles pour la rédaction.

Simultanément, on voit se développer en France les valeurs patriotiques, et l'histoire littéraire reçoit la mission de faire connaître la culture nationale, même si une méfiance durable persiste envers les œuvres du moyen âge, du XVI^e siècle et même du XIX^e siècle qui sortent du canon classique et postclassique. Il faudra attendre les années 1930 pour voir se développer un nouvel enjeu, en contraste radical avec l'idéal de sagesse propre à l'enseignement des classiques : celui de la formation à la sensibilité et aux émotions, qui va se traduire par la promotion d'œuvres jusque-

existence agrandie et plus intense », la « puissance d'agir et de créer », le fait de « savourer le texte », le « plaisir de lire » et le fait de « construire son identité ».

là ignorées comme le *Dom Juan* de Molière, la *Phèdre* de Racine ou *Les fleurs du mal* de Baudelaire.

Jusqu'au milieu des années 1960, la littérature demeure néanmoins le socle de l'enseignement du français, et l'enjeu qui prédomine reste un *enjeu patrimonial*, à forte dimension morale, culturelle et humaniste : enseigner la littérature vise d'abord à faire connaître les grands courants de l'histoire littéraire et la vie et l'œuvre des grands auteurs, et par là à transmettre des modèles de vie, de pensée et d'écriture. Il s'agit à la fois d'éduquer les élèves et de les relier entre eux et aux générations précédentes. Il faut rappeler qu'à cette époque, l'enseignement secondaire n'était pas obligatoire et n'accueillait donc qu'une population limitée, favorisée socioculturellement, celle que Bourdieu appellera les « héritiers ».

1.2. Les finalités d'aujourd'hui : quatre tendances depuis 1970

Si l'on considère ensuite les cinquante dernières années, quatre tendances successives, qui sont largement communes aux différents pays francophones (cf. Dufays, Gemenne & Ledur, 2015), peuvent être dégagées.

Le discours sur l'enseignement de la littérature connaît un premier changement radical à la fin des années 1960 dans la foulée des grands bouleversements sociologiques (explosion de la démographie scolaire, apparition de la problématique des échecs) et culturels (mai 68, révolution des sciences humaines, succès du nouveau roman, du nouveau théâtre, de la nouvelle critique, mouvements yéyé et hippie), qui conduisent à une remise en question de toutes les valeurs antérieures. Rompant avec l'idée de culture patrimoniale, les années 1970 seront désormais dominées par la centration sur les textes et par l'ouverture au paralittéraire et au non-littéraire. La transmission des chefs-d'œuvre consacrés fait place au rejet de toute hiérarchie entre les textes. Pour autant, la finalité de l'enseignement littéraire demeure tout aussi normative, mais au lieu de reposer sur la connaissance d'un corpus, la norme tient désormais à la maîtrise d'une méthode, celle de l'analyse structurale. Pour reprendre les mots de Bernard Veck (1995), les humanités font ainsi place aux méthodes. Corollairement, l'enjeu qui prévaut à ce moment est à la fois « scientifique » et esthétique : il faut apprendre à lire toutes sortes d'œuvres pour elles-mêmes, pour autant qu'on le fasse méthodiquement. On passe ainsi d'un point de vue ségrégationniste à un point de vue intégrationniste, et d'une finalité externe, centrée sur les usages de la littérature, à une finalité interne, centrée sur ses textes.

Les années 1980 connaîtront des mouvements opposés. En France, elles voient s'accroître le versant méthodique à travers la lecture du même nom, qui apparaît comme un prolongement de l'enjeu précédent : il faut lire la littérature pour acquérir une méthode et devenir un lecteur autonome et critique. Cette approche est très inspirée par les travaux d'Eco (1985) sur la coopération interprétative du lecteur modèle. En Belgique, si le réseau officiel prône un retour au patrimoine, dans le réseau catholique, on assiste plutôt à une rupture, marquée par l'avènement des théories affirmant la souveraineté du lecteur et l'importance de la diversification des réceptions. Désormais l'enjeu n'est plus seulement d'émanciper l'élève ni de le doter de méthodes – même si ces valeurs continuent de prévaloir –, il est avant tout de l'amener à lire, de lui donner le goût et la

pratique de la lecture. C'est ainsi que l'on voit se développer des propositions qui privilégient l'entrée en littérature par les activités spontanées et/ou ludiques.

Dans les années 1990, un nouveau contraste se fait jour. D'un côté, l'entrée dans l'ère des compétences. Tenu de déboucher sur des productions balisées et évaluables, l'enseignement de la littérature se voit subordonné à une logique utilitaire : désormais il faut lire pour devenir un lecteur compétent, capable de réinvestir ses acquis et ses outils dans des tâches complexes inédites. De l'autre côté, l'entrée dans la lecture littéraire : cette notion qui inspire fortement les programmes du primaire en France et ceux du secondaire en Belgique et au Québec cherche à concilier les deux approches de la lecture mises en évidence par les théories de la lecture, notamment par les travaux de Picard. On assiste ainsi au développement du modèle de la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient : désormais, il faut lire pour développer conjointement la participation psychoaffective à l'univers référentiel du texte et l'analyse critique de ses significations.

Si elles sont potentiellement en tension (cf. Dufays, 2011), l'approche par compétences et la lecture littéraire peuvent, à l'occasion, se combiner dans des dispositifs qui intègrent l'alternance des postures de lecture au sein de séquences didactiques débouchant sur des productions finales évaluables, ou qui étendent la notion de compétence aux compétences culturelles. La capacité de mettre en relation des textes du présent et du passé devient ainsi une compétence clé dans le référentiel des Compétences terminales de 1999 de la Communauté française de Belgique, qui justifie comme suit l'enseignement de la littérature :

« L'objectif à poursuivre dans l'enseignement de savoirs littéraires et artistiques n'est en aucune manière de transmettre une culture encyclopédique passiste, mais de donner de manière vivante aux élèves la maîtrise des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines. Seuls ont donc été retenus ici des savoirs – dont la liste n'est en rien exhaustive – qui, à l'analyse, participent de *l'alphabet culturel de l'homme contemporain*. »²

Les années 2000 enfin donnent lieu à nouveau à plusieurs mouvements contrastés, dont la perpétuation de la tension déjà évoquée entre deux conceptions de la lecture. D'un côté, en France surtout, sous l'influence de certains didacticiens (G. Langlade, A. Rouxel, M.-J. Fourtanier, C. Mazauric), la promotion du « sujet lecteur », qui conçoit la littérature avant tout comme un objet d'expériences personnelles. De l'autre côté, en Suisse surtout, la promotion d'un « architecteur » (Ronveaux, 2014), qui va dans le sens contraire, invitant l'école plutôt à former les élèves aux exigences communes d'un savoir légitimité par l'école et partagé au sein de la communauté interprétative que constitue la classe.

Parallèlement, les enjeux patrimoniaux résistent mais sont revisités : il faut désormais enseigner la littérature pour transmettre une culture commune mais aussi des codes pour lire le monde et la culture. Par ailleurs, tant en Belgique qu'en France, une place plus explicite est accordée à la lecture et à l'écriture littéraires dans l'enseignement qualifiant (technique et professionnel).

Par-delà les tensions, il semble que, dans les différents pays francophones, l'heure soit aujourd'hui au compromis à l'égard de la littérature : après avoir connu des mouvements en sens opposés, tous

² *Compétences terminales et savoirs communs. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1999, p. 17.

les programmes accordent désormais une place égale aux enjeux de la communication par rapport à ceux de la littérature. En témoigne par exemple l'introduction du Programme intégré de l'enseignement fondamental promulgué en 2001 par la Fédération de l'enseignement catholique (toujours en cours en 2016) :

« il est important de veiller à ce que les enfants soient sensibilisés aux deux grands pôles de l'utilisation de la langue: tantôt outil de simple communication, dans une perspective intellectuelle ou utilitaire; tantôt instrument de création et d'émotion, à des fins littéraires ou simplement ludiques. L'école évitera de privilégier la première dimension au détriment de la seconde, car, sans une réelle ouverture aux œuvres "littéraires" (au sens le plus large du terme : de la comptine à l'histoire drôle, en passant par la chanson ou les contes folkloriques...), les enfants risquent fort de n'avoir de leur langue et du monde qu'une expérience et une perception réductrices.

Ces œuvres en effet offrent deux apports essentiels à la construction du langage et de la pensée. D'une part, elles permettent une meilleure prise de conscience du langage en tant que tel, dont les différents niveaux constitutifs sont mis en évidence dans ce type de productions. D'autre part, elles permettent d'accéder, sur le mode intuitif, à une perception plus nuancée et à une compréhension plus fine de soi, des autres et du monde³. »

Voilà qui témoigne d'une conception pour le moins ouverte de la notion de compétence littéraire... et aussi qui ponctue ce bref parcours historique à travers les programmes⁴.

2. Les discours des experts

Dans quelle mesure le discours de l'école sur la littérature rejoint-il celui des experts ? Je regroupe sous ce terme des théoriciens de la littérature et des didacticiens, qui, certes, n'ont pas toujours le même point de vue sur la réalité scolaire mais s'adressent les uns et les autres aux enseignants, et parfois cumulent deux casquettes en se déployant à la fois sur le terrain de la théorie littéraire et celui de la didactique.

La réflexion sur les justifications de l'enseignement de la littérature était déjà au cœur des travaux de Lanson et elle a traversé tout le XX^e siècle, mais c'est depuis les années 1970 qu'elle est devenue l'objet de débats permanents, notamment chez des acteurs de l'enseignement supérieur⁵.

Si, au-delà de la énième querelle des anciens et des modernes qui a entouré un temps l'émergence de la nouvelle critique, les discours de ces experts ont parfois pu sembler consensuels, ils sont aujourd'hui traversés par trois clivages qui ne se recoupent que partiellement. Ceux-ci concernent la place du canon (quel corpus faut-il retenir et enseigner ?), l'approche des textes (faut-il

³ *Programme intégré, enseignement fondamental*, Bruxelles, Secrétariat de l'enseignement catholique, 2001, section « Langue française », p. 3.

⁴ Il serait intéressant de confronter le discours des programmes aux priorités effectivement retenues par les professeurs, tant du primaire que du secondaire. Je ne le ferai pas ici faute de place, mais je rappelle que des enquêtes à ce propos ont été menées dans les années 1990 et 2000 en France (Schmitt, 1994 ; Veck, 1994 ; de Beaudrap, 2004 ; Fraisse et Houdart-Mérot, 2004) et en Belgique (Canvat, Legros, Monballin et Streel, 1999 ; Lafontaine, 2002 ; Dufays et Ronneau, 2015) et qu'elles témoignaient surtout de la diversité des perceptions, y compris au sein de chaque pays (pour des éléments de synthèse, voir Dufays, 2006).

⁵ Le mouvement a été lancé par Doubrovsky et Todorov, puis par Michel Mansuy qui ont coordonné en 1971 et en 1977 deux ouvrages collectifs (actes de colloques) sur l'enseignement de la littérature, où les intervenants étaient principalement des universitaires spécialisés en théorie littéraire.

promouvoir l'analyse distanciée ou l'implication subjective ?) et la place de la théorie littéraire (faut-il l'enseigner ou non ?).

2.1. Quel canon pour quelle transmission ?

Une première justification de la formation littéraire avancée par les experts s'appuie sur la valeur formative des œuvres qui constituent la littérature : il faudrait enseigner la littérature parce qu'elle regorge de richesses et qu'elle ouvre les jeunes à des savoirs et à des valeurs fondamentaux pour leur développement culturel et leur épanouissement personnel. Si cette idée semble faire largement consensus, l'accord disparaît dès qu'on essaie d'en préciser les termes.

Le désaccord concerne d'abord le corpus des œuvres à enseigner. D'un côté, un certain nombre d'auteurs restent attachés au canon littéraire traditionnel et à l'idée d'enseigner prioritairement, voire exclusivement, la littérature *consacrée* par rapport aux autres productions, jugées « paralittéraires » ou moins légitimes. Cette position, proche à certains égards de celle qui prévalait dans les programmes scolaires jusqu'aux années 1960, traverse plus ou moins explicitement les propos de Vincent Jouve (2010), qui plaide pour que la littérature soit enseignée en tant qu'objet d'art, et plus encore ceux de Danièle Sallenave (1991, 1995, 1997, 2009), qui présente la littérature comme un monument : « Dire que la littérature n'est pas seulement document, dire qu'elle est d'abord monument, c'est en faire un instrument de mémoire, non en user comme d'une preuve » (1995 : 140-141). Chez l'un comme chez l'autre, c'est uniquement de littérature au sens strict qu'il est question, c'est-à-dire de textes reconnus par les instances de légitimation propres à ce champ, et la place qui pourrait être faite dans l'enseignement aux genres ou aux types de productions moins consacrés n'est guère prise en considération. Ceux-là estiment dès lors que l'enseignement de la littérature doit servir prioritairement à transmettre la connaissance des courants, des auteurs, des œuvres et des thèmes et des mythes qu'elle véhicule.

D'autres auteurs, à l'inverse, soulignent la relativité et le renouvellement régulier du canon, et conçoivent l'enseignement de la littérature comme une démarche d'ouverture et d'intégration des œuvres les plus diverses, plaidant pour qu'à côté des œuvres classiques, les enseignants accordent une place croissante aux œuvres dites paralittéraires et aux genres mixtes mêlant l'image au texte. Ces auteurs, dont les positions rejoignent les programmes scolaires des années 1970, s'opposent à la transmission exclusive des savoirs patrimoniaux au nom de divers arguments : le caractère conservateur du patrimoine, qui serait en décalage avec l'évolution de la culture, la relativité de tout canon, en évolution permanente, et qu'il serait donc dangereux de figer, la priorité accordée à la lecture, aux pratiques et aux méthodes sur les savoirs. On retrouve ici la thèse de Pennac (1992) sur les droits souverains du lecteur, mais aussi celle de Citton (2010) sur le passage de l'économie de la connaissance à la culture de l'interprétation. C'est également ce type de position que défendent Baroni (2007) ou Schaeffer (1999, 2011), qui puisent volontiers leurs exemples aussi bien dans la bande dessinée ou les productions audiovisuelles (y compris les jeux vidéo) que dans la littérature au sens strict.

A vrai dire, au vu de l'évolution des institutions culturelles et des choix effectués par les programmes d'enseignement, ce débat entre les points de vue ségrégationniste et intégrationniste

semble aujourd'hui en voie d'obsolescence : si, à l'école, la littérature « classique » n'a certes pas perdu sa raison d'être, la présence à ses côtés, dans les programmes et les manuels, des œuvres de la « production élargie » est devenue, depuis une trentaine d'années au moins, un fait aussi irréversible qu'exponentiel. La question qui se pose aujourd'hui aux enseignants à propos du corpus concerne dès lors moins son ouverture – qui semble acquise – que les critères de sélection des œuvres à enseigner en tant que « noyau dur » du patrimoine. Sur ce point, si des auteurs comme Jouve ou Sallenave privilégient avant tout la portée existentielle des œuvres et leur contribution à la perpétuation d'une mémoire et d'une identité collective, d'autres s'appuient prioritairement sur des critères pragmatiques, comme la valeur emblématique de certaines œuvres par rapport à des genres ou à des courants déterminés (Balzac par rapport au réalisme, Mallarmé par rapport à la poésie contemporaine, etc.) (Legros, 2005), ou bien l'importance des textes dérivés (les « objets sémiotiques secondaires ») que ces œuvres ont inspirés (Louichon, 2012), ou encore les stéréotypes qu'elles ont contribué à fonder ou à renouveler (Dufays & al., 2015). Plus généralement, pour Bayard (2007), ce que l'enseignement de la littérature se doit de transmettre avant tout, ce sont des repères permettant aux lecteurs de s'orienter dans la masse des textes : « La culture est d'abord une affaire d'orientation. Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble, donc savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer chaque élément par rapport aux autres » (p. 26). Ces critères pragmatiques présentent le double avantage d'être les plus commodes à expliciter aux élèves et de donner moins prise à des débats idéologiques que les critères liés au contenu des œuvres.

Cela étant, les différentes justifications précitées n'ont rien d'incompatible, comme le montre la position médiane défendue à leur égard par Todorov (2007) ou Compagnon (1998) : s'il existe une difficulté à leur propos, elle semble plutôt venir de l'exclusivité que certaines tendent parfois à s'arroger et du caractère parfois peu explicite de leur mobilisation.

2.2. Valeurs de la distanciation vs de la participation

Justifier l'enseignement de la littérature ne se limite pas à promouvoir la connaissance ou la valeur de certaines œuvres, cela revient aussi à préconiser la manière de lire qu'on suppose la plus apte à former les esprits. À cet égard, une deuxième tension oppose les adeptes de la distanciation, qui promeuvent les droits du texte et les vertus de la lecture analytique, ancrée dans les valeurs esthétiques, aux adeptes de la participation, qui célèbrent à l'inverse les vertus de la lecture subjective, existentielle, ancrée dans les droits du lecteur et dans les questions vives de l'humain.

La première option vise avant tout à former l'élève à l'usage de méthodes et d'outils. Elle caractérise les approches dites « formalistes », qui considèrent les textes comme des supports ou des exemples servant avant tout à révéler des procédés et à exercer des démarches d'analyse. Enseigner la littérature dans cette perspective revient à développer des savoir-faire et des notions à propos de la littérature. Un temps incarnée par l'analyse structurale, puis par la coopération interprétative chère à Eco (1985), cette approche trouve aujourd'hui un prolongement dans le plaidoyer d'Yves Citton (2010) en faveur d'une culture de l'interprétation.

La seconde option caractérise à l'inverse une auteure comme Michèle Petit quand elle invite les enseignants à se montrer ouverts à la singularité des expériences de leurs élèves (2002 : 134), mais aussi Jean-Marie Schaeffer lorsqu'il préconise une « activation de la littérature comme mode d'accès au monde », qui seule, selon lui, « peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort ». Il en conclut que « guider les élèves vers cette expérience devrait [...], en toute logique, constituer le cœur même de l'apprentissage littéraire » (2011 : 117). C'est encore cette option que défend Todorov lorsqu'il demande aux enseignants de transmettre la littérature non pour former des spécialistes de l'analyse littéraire, mais pour former des connaisseurs de l'être humain (2007 : 88-89).

Sans doute une certaine solidarité relie-t-elle l'attachement au canon des classiques à la conception distanciée de la lecture, et à l'inverse, ceux qui conçoivent la littérature comme un monument acceptent généralement mal qu'on l'utilise à des fins strictement subjectives. Nulle nécessité cependant sur ce point : le fait de s'appuyer seulement sur un corpus traditionnel d'auteurs légitimés n'empêche pas Picard (1986) de plaider pour une lecture ludique et ouverte, et à l'inverse, nombreux sont les amateurs de paralittérature qui soumettent leur corpus aux analyses narratologiques ou poétiques les plus orthodoxes.

Cela étant, entre distanciation et participation, ou, pour parler comme Eco, entre *interprétation* et *utilisation*, faut-il choisir ? Ne convient-il pas plutôt de souligner, à la suite d'Annie Rouxel (2007), que les deux approches n'ont rien d'incompatible en contexte scolaire ? Il semble bien que le fait d'inviter leurs élèves à réagir subjectivement aux textes ne les empêche nullement de les soumettre ensuite à une analyse objectivante, et inversement.

2.3. Valeurs de la théorie vs valeurs du « sens commun »

La troisième opposition, qui oppose les enjeux de la théorie littéraire à ceux d'une approche des textes fondée sur le sens commun, est une variante de la précédente car la théorie relève par excellence de l'approche distanciée. Antoine Compagnon a consacré son essai *Le démon de la théorie* (1998) à déployer le conflit potentiel qui entoure chaque notion liée à la littérature : qu'il soit question de la notion de littérature elle-même, de l'auteur, du monde, du lecteur, du style, de l'histoire ou de la valeur, on voit bien qu'une fracture sépare ceux qui souhaitent enseigner la littérature comme un laboratoire langagier, comme un lieu d'explorations et d'expériences plus ou moins radicales, et ceux qui entendent à l'inverse l'ancrer dans les valeurs communes de la lecture ordinaire. Dans le premier cas, l'enjeu est d'expliquer aux élèves que l'auteur se dissout dans ses textes, que le monde que ceux-ci mettent en scène n'existe qu'en tant qu'illusion, que le lecteur est tout-puissant, que le style est une notion non pertinente et que toute valeur est relative ; dans le second, à l'inverse, il s'agit de leur présenter l'intention de l'auteur comme une clé de lecture, les œuvres comme des miroirs du monde, le lecteur comme une instance docile (respectueuse du texte), le style comme un critère de distinction essentiel et la littérature comme le lieu d'une certaine hiérarchie des valeurs.

Ici encore, pourtant, l'alternative n'a rien d'implacable, car, comme Compagnon s'est attaché à le montrer, il est parfaitement possible de dépasser chacun des clivages en refusant d'accorder une

valeur de vérité à l'un des deux termes : « c'est [...] cette violente logique binaire, terroriste, manichéenne, si chère aux littéraires – fond ou forme, description ou narration, représentation ou signification – qui induit des alternatives dramatiques et nous envoie nous cogner contre les murs et les moulins à vent. Alors que la littérature est lieu même de l'entre-deux, du passe-muraille » (1998 : 145).

2.4. Bilan d'étape

Comme on s'en doute, cette rapide typologie des débats qui animent la noosphère littéraire est loin d'épuiser le sujet : il faudrait un livre entier pour analyser finement les arguments déployés par les uns et les autres. Ces quelques éléments pourraient cependant suffire pour l'objectif que je me suis fixé ici, qui était de démêler les principaux clivages repérables dans le discours des experts à propos de la justification de l'enseignement de la littérature.

Par ailleurs, ce bref examen montre à quel point certains débats ou tensions sont communs entre les experts et les auteurs des Instructions officielles. Chez les uns comme chez les autres, la tension est palpable entre les points de vue ségrégationniste et intégrationniste vis-à-vis du patrimoine ou du canon, de même qu'entre la lecture distanciée (analytique, coopérative, modèle, ancrée dans les droits du texte) et la lecture participative (utilisatrice, subjective, ancrée dans les droits du lecteur) : l'étude du discours des experts montre combien toutes ces positions demeurent vivaces malgré l'ancienneté de leur inscription dans les programmes scolaires, mais il est frappant de voir que certains experts – comme Todorov (2007), Schaeffer (2011) ou David (2012) – rejoignent aujourd'hui le discours de l'école en faveur de la subjectivité des lectures.

Enfin, on remarquera que, si les experts comme les instructions officielles associent surtout la littérature soit à la *culture* (patrimoniale) soit à la *lecture*, ils la relient assez peu à l'oralité et à l'écriture : ce privilège de la réception sur la production et de la lettre sur la voix mériterait assurément d'être analysé plus avant.

3. Le discours des élèves

Dans quelle mesure les tensions que l'on vient de parcourir concernent-elles les perceptions des élèves ? Plus fondamentalement, quel est leur discours à eux sur les justifications de l'enseignement de la littérature ? Jugent-ils cet enseignement utile, nécessaire ? Quel regard posent-ils sur lui ? Pour le savoir, j'ai mené l'enquête dans neuf classes de français des trois dernières années du secondaire, en vue de recueillir les avis des 193 élèves concernés sur le sens qu'ils accordent au cours de français, et à l'intérieur de celui-ci, à l'enseignement de la littérature. Le choix d'interroger sur le cours de français dans son ensemble avant de se focaliser d'emblée sur la seule littérature devait permettre de cerner la place relative accordée par les élèves à celle-ci par rapport aux autres contenus de la discipline « français ». Afin de viser une certaine représentativité sociologique, l'enquête a été menée dans trois écoles d'indices socioéconomiques contrastés : le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve (qui jouit d'un indice maximal), l'Institut du Sacré-Cœur de

Ganshoren (indice moyen) et l'Institut de l'Enfant Jésus d'Etterbeek (indice faible)⁶. Dans chacune d'elles, le même questionnaire a été soumis à trois classes de français (de 4^e, 5^e et 6^e année), à qui il était demandé de répondre à quatre questions ouvertes :

1. Que t'apporte personnellement le cours de français ?
2. Quels sont les aspects du cours de français qui te plaisent le plus ?
3. Quelles sont les difficultés particulières que tu rencontres dans le cours de français ?
4. Quels liens y a-t-il entre le cours de français et ta vie de tous les jours ?

Le premier constat qui ressort nettement des réponses est que, pour les élèves des trois dernières années du secondaire, le premier intérêt du cours de français réside dans ses dimensions culturelle et analytique : celles-ci sont en effet mentionnées par la moitié des réponses à la question 1 et par 28 % des réponses à la question 2. Même si 28 % signalent l'analyse de textes comme source de difficulté, la même proportion estime que les compétences d'analyse et la culture transmise par le cours sont des éléments essentiels pour la vie de tous les jours.

Selon les élèves, plus précisément, c'est la littérature qui est la matière la plus importante du cours de français : tout au long des trois années, elle est plébiscitée par plus de la moitié d'entre eux en tant qu'apport principal du cours de français. C'est qu'elle présente à leurs yeux deux intérêts majeurs : *elle enrichit leur culture* (« une découverte de nouveaux horizons », « une ouverture d'esprit », « une meilleure connaissance des auteurs importants », « voir par des textes comment la mentalité et la manière de vivre a évolué au fil du temps ») et *elle développe leur capacité d'analyse* (« une capacité à développer ma façon de voir les choses et à mieux les expliquer », « une plus grande réflexion », « un meilleur esprit critique », « une vision de la littérature différente »), ainsi que, pour environ 15 % d'entre eux, leur *plaisir de lire* (« le plaisir de découvrir de nouvelles histoires », « d'autres styles de textes »).

On observe à ce propos une évolution spectaculaire de la 4^e à la 6^e année secondaire : plus les élèves avancent dans la scolarité, plus ils passent de l'intérêt accordé à la lecture participative (que plusieurs d'entre eux appellent « lecture plaisir ») à l'intérêt accordé à la lecture critique et analytique : cette dernière est en effet plébiscitée par 49 % des élèves de 6^e, alors qu'elle n'obtient que 19 % des suffrages en 5^e et 15 % des suffrages en 4^e. Parallèlement, l'importance donnée à l'expression écrite cède le pas à celle qui est attribuée à la littérature et à l'analyse, puisque la première passe de 58 % en 4^e à 30 % en 6^e, tandis que la seconde connaît exactement l'évolution inverse.

Pour autant, tous les élèves ne sont pas des adeptes de l'enseignement de la littérature : si les scores d'adhésion à cette matière frisent le maximum dans l'école qui possède l'indice socioéconomique le plus élevé, ils touchent seulement la moitié des élèves de l'école dont l'indice socioéconomique est le plus bas. Qui plus est, la littérature est perçue comme une source de

⁶ Je remercie les enseignants qui ont aimablement accepté de soumettre ces questionnaires à leurs élèves et qui ont, en outre, manifesté de l'intérêt pour cette investigation.

difficultés pour un dixième des élèves environ, surtout pour les problèmes d'analyse qu'elle pose (les aspects historiques et culturels ne faisant, quant à eux, l'objet de presque aucune remarque critique).

Pour un tiers des élèves, la reconnaissance des apports de l'enseignement de la littérature se double d'une ferveur avouée à l'égard de cette dimension du cours de français, puisqu'en réponse à la question « quels sont les aspects du cours qui te plaisent le plus ? », 33 % (avec un pic de 40 % en 5^e année) évoquent *la littérature et son histoire* (« découverte de nouveaux courants et auteurs », « lire des textes qui nous aident à comprendre la philosophie des gens à des époques différentes », « l'étude de la poésie et des courants littéraires ») et environ 15 % (chiffre stable au long des trois années) plébiscitent *l'analyse de textes* (« avoir appris à regarder derrière les lignes d'un livre, d'un texte, voir la littérature autrement », « les analyses de livres », « l'analyse de poèmes »).

Mais la littérature ne se limite pas à une matière culturelle et à un support de lecture et d'analyse : pour 25 % des élèves (dont 35 % des élèves de 4^e), elle est appréciée aussi en tant qu'objet d'interactions et de liberté d'expression : pour eux, « parler des livres qu'on a lus », « pouvoir donner son avis » constitue une source d'intérêt essentiel du cours de français et une justification majeure de l'enseignement de la littérature.

Enfin, de manière plus surprenante, lecture et culture sont perçues comme « utiles pour la vie de tous les jours » par un élève sur quatre : « la littérature est partout », « ça ouvre notre champ de lectures personnelles », « je passe plus de temps à lire qu'à être sur internet » affirment ainsi plusieurs d'entre eux, qui témoignent par là d'une conception originale du critère d'utilité.

Cette enquête montre en somme que les élèves attachent autant d'importance à développer leurs moyens d'expression et à être initiés aux outils d'analyse de la littérature qu'à connaître les œuvres littéraires. Ils perçoivent que ces compétences sont en lien avec leur vie quotidienne envisagée à court et à long terme :

« Le cours de français m'est utile pour mieux m'exprimer, utiliser des mots adéquats, m'ouvrir aux différentes cultures, m'intéresser davantage à l'actualité et pour synthétiser des informations. »

Last but not least, beaucoup d'élèves témoignent d'une disposition à la réflexivité qui paraît étroitement liée à leur découverte de la littérature :

« Le cours de français m'est utile pour enrichir ma culture générale, développer mes capacités critiques, changer positivement ma façon de penser, et je procède en me focalisant et en analysant des textes intéressants. »

4. Pour conclure

Même si les questions posées aux élèves dans l'enquête qu'on vient d'évoquer ne permettent d'avoir qu'un aperçu des finalités qu'ils attribuent à l'enseignement de la littérature, il est frappant de voir que celles qu'ils expriment rejoignent plus clairement les plaidoyers de Sallenave et de Bayard en faveur de l'histoire littéraire ou celle de Citton en faveur du travail interprétatif que ceux de Todorov ou de Schaeffer pour les vertus existentielles et psychoaffectives de la lecture.

Pour les élèves que j'ai interrogés, en effet – qui, rappelons-le, sont issus seulement des trois dernières années du secondaire⁷ –, la littérature est avant tout l'objet d'un double apprentissage : celui d'un enrichissement culturel et celui d'une compétence analytique, et si la lecture participative est certes plébiscitée par certains d'entre eux, elle perd du terrain à mesure qu'ils avancent en âge. Ce constat devrait bien sûr être confirmé par d'autres enquêtes, et il ne suffit pas comme tel à justifier une approche plutôt qu'une autre, mais, si l'on accepte d'accorder une certaine pertinence au point de vue des élèves, il pourrait servir de balise aux décideurs qui ont la charge d'actualiser les programmes et de définir des équilibres. C'est l'occasion ici de redire combien un modèle dialectique comme celui de la « lecture littéraire », entendue comme l'activation alternée ou intégrée des modes de réception « participatif » et « distancié », et donc des appréciations à dominante éthique et à dominante esthétique, permet de dépasser des dichotomies qui paraissent aujourd'hui aussi datées que peu productives (Dufays, 2017).

Un autre enseignement de cette enquête est que le seul fait d'interroger ainsi les élèves sur leurs intérêts à l'égard du cours de littérature présente en soi un enjeu didactique majeur, dès l'instant où l'enquête apparaît non pas comme une fin en soi, mais comme une production que l'on exploitera ensuite explicitement avec eux en dépliant ses résultats, en explicitant les différentes valeurs en jeu ainsi que les différences dont elles font l'objet au sein de la classe et en suscitant un échange de vues collectif. En proposant à ses élèves un tel dépliage de leurs propres valeurs et représentations, l'enseignant leur montre *concrètement* qu'il s'intéresse à eux, qu'il entend tenir compte de leurs attentes, qu'il entend aussi susciter leur réflexivité et leur recul critique, qu'il cherche à développer chez eux un savoir mobilisable sur les valeurs, ainsi qu'à favoriser une meilleure perception du sens des « matières » de l'année. Mobiliser les élèves dans la tâche et se soucier de leurs attentes : dans une perspective de justification de l'enseignement de la littérature, n'est-ce pas là la première nécessité ?

Bibliographie

- AHR Sylviane (2015), *Enseigner la littérature : « disputes » françaises*. Paris, Champion.
- BARONI, Raphaël (2007), *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil.
- BATISTINI Carole (2007), « Désir de littérature : quelles composantes ? », in DUFAYS Jean-Louis (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 79-88.
- BAYARD Pierre (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit.
- CANVAT Karl et LEGROS Georges (dir.) (2004), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque).
- CANVAT, Karl, LEGROS, Georges, MONBALLIN, Michèle et STREEL, Isabelle (1999), « L'enseignement de la littérature au secondaire supérieur belge. Une enquête auprès des professeurs », in LEGROS Georges, POLLET Marie-Christine et ROSIER Jean-Maurice (dir.),

⁷ Il y a fort à parier que tout autres seraient les résultats d'une enquête similaire menée auprès des élèves du primaire ou du début du secondaire.

DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du VII^e colloque, Bruxelles, DFLM, pp. 215-218.

CHERVEL André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

CITTON, Yves (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.

CITTON, Yves (2010), *L'avenir des humanités. Economie la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte.

COMPAGNON, Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.

COMPAGNON, Antoine (2007), *La littérature pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France.

DAVID, Jérôme (2012), « Le premier degré de la littérature », in *Fabula*, LHT, 9 (<http://www.fabula.org/lht/9/david.html>).

DE BEAUDRAP, Anne Raymonde (dir.) (2004), *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*, Nantes, CNDP-CRDP.

DOUBROVSKY, Serge et TODOROV, Tzvetan (dir.) (1971), *L'enseignement de la littérature* [Actes du colloque organisé à Cerisy en 1969], Paris, Plon, 1971 (2^e éd. : Hermann, 2012).

DUFAYS, Jean-Louis (dir.) (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, Jean-Louis (2006), « La lecture littéraire, des pratiques enseignantes aux modèles théoriques », in *LIDIL*, 36, pp. 79-101.

DUFAYS, Jean-Louis (2011), « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? », in *Pratiques*, 149-150, *Didactique du français. 2. Problèmes, objets et méthodes*, pp. 227-248.

DUFAYS, Jean-Louis (2017), « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », in *Tréma*, 45 [en ligne : URL : <http://trema.revues.org/3486> ; DOI : 10.4000/trema.3486 (10 p.)].

DUFAYS, Jean-Louis, DE KESEL, Myriam, CARLIER, Ghislain et PLUMAT, Jim (2015), *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR Dominique (2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e éd. revue et actualisée, Bruxelles, De Boeck.

DUFAYS, Jean-Louis et RONNEAU, Manon (2015), « La formation littéraire dans le secondaire belge. Une enquête, des constats, des propositions », in BISHOP Marie-France et BELHADJIN Anissa (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Champion, 2015, pp. 245-262.

ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

FRAISSE, Emmanuel et HOUDART-MEROT, Violaine (dir.) (2004), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, Paris, Scérén – CRDP Académie de Créteil.

HOUDART-MEROT, Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes et Adapt Editions.

JEY, Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz.

JOUBE, Vincent (2010), *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, Armand Colin.

- LAFONTAINE, Dominique (2002), « Les lectures obligatoires en 5^e année de l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique », in *Enjeux*, 55, pp. 177-193.
- LEGROS, Georges (2005), « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », in CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques & REUTER, Yves (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 35-46.
- LOUICHON, Brigitte (2012), « Définir la littérature patrimoniale », in DE PERETTI, Isabelle & FERRIER, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang (ThéoCrit'), pp. 37-49.
- MANSUY, Michel (dir.) (1977), *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Paris, Nathan.
- PENNAC, Daniel (1992), *Comme un roman* Paris, Gallimard.
- PETIT, Michèle (2002), *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin.
- PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- RICHARD, Suzanne (2004), *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*, Thèse de doctorat, Université Laval.
- RONVEAUX, Christophe (2014), « L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture », in DAUNAY, Bertrand & DUFAYS, Jean-Louis (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-138.
- ROUXEL, Annie (2007), « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », in DUFAYS Jean-Louis (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 45-54.
- SALLENAVE, Danielle (1991), *Le don des morts. Essai sur la littérature*, Paris, Gallimard.
- SALLENAVE, Danielle (1995), *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*, Paris, Michalon.
- SALLENAVE, Danielle (1997), *À quoi sert la littérature ? Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel.
- SALLENAVE, Danielle (2011), « *Nous, on n'aime pas lire* », Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (2011), *Petite écologie des études littéraires*, Paris, Thierry Marchaisse.
- SCHMITT, Michel P. (1994), *Leçons de littérature*, Paris, L'Harmattan.
- TODOROV, Tzvetan (2007), *La littérature en péril*, Paris, Quai Voltaire.
- VECK, Bernard (1995). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Lyon, ENS.