

Le corpus littéraire :

analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international

Jean-Louis Dufays

UCL – CEDILL

jean-louis.dufays@uclouvain.be

Quelle littérature enseigner ? La question n'est pas neuve, mais elle reste d'une actualité brûlante¹ et se prête à des approches multiples qui n'ont peut-être pas toujours été articulées. J'aimerais pour ma part l'aborder ici au départ de trois constats : 1° le débat sur le socle littéraire commun n'est pas propre à la discipline « français » : il relève du débat plus général sur les curriculums ; 2° ce débat concerne tout autant le choix du corpus que celui des enjeux, des modes de lecture et des modalités d'enseignement ; 3° il n'est pas propre à la France ni à la francophonie : il se pose de manière forte dans d'autres pays d'Europe.

Ces constats scanderont les trois étapes de ma réflexion : je traiterai tour à tour des rapports entre culture et curriculum, des questions et des enjeux liés au débat sur le corpus commun, et de la manière dont la question se pose aujourd'hui d'une part dans les différents francophones et d'autre part en Europe. La méthodologie que je mobiliserai pour ce faire combinera l'analyse comparée de discours – en particulier des discours institutionnels – à un souci de théorisation et de modélisation.

1. Culture et curriculum

Si le souci d'organiser ou de planifier le contenu de l'enseignement remonte à l'Antiquité (pensons en particulier à l'articulation entre *trivium* et *quadrivium*) et s'est affiché tout au long de l'Histoire, l'étude des processus de construction, de mise au point, d'adaptation et d'implantation des curriculums ne s'est développée que dans la seconde moitié du XX^e s. En particulier, elle a

¹ Le présent article applique les rectifications orthographiques recommandées par l'Académie française depuis 1990.

mobilisé l'attention des sociologues de l'éducation britanniques (Williams, Bernstein, Young...) dont J.-Cl. Forquin (1989) a synthétisé les travaux pour le public francophone. [Le curriculum](#) constitue aujourd'hui un champ d'étude foisonnant, qui réunit une communauté scientifique fragmentée autour d'un objet dont les contours restent flous. Pour les didacticiens de la littérature, les deux questions les plus intéressantes sont celles qui concernent les critères de l'ingénierie du curriculum littéraire et l'étude de la mise en œuvre du curriculum prescrit.

Comment se pose la question du curriculum prescrit dans le contexte de l'Occident moderne ? Forquin débute sa réflexion à ce propos en soulignant la spécificité et la sélectivité de la culture scolaire. Après avoir rappelé le double sens du mot « culture », qui renvoie d'une part à la réalité anthropologique dans laquelle nous vivons et d'autre part à un ensemble de savoirs « exigeants », qui relèvent notamment de l'art et de la littérature, il note que la culture de l'école se situe en fait à mi-chemin entre ces deux conceptions. L'éducation en effet apparaît à la fois comme le reflet d'une culture ambiante et comme un projet de transmission d'une « haute » culture, qui résulte d'une sélection. Toutefois, le second aspect du mandat de l'école – celui qui concerne la culture « cultivée » - pose aujourd'hui problème en raison des rapports tendus entre cette forme de culture et la modernité. En effet, depuis le Romantisme, la culture moderne se distingue par l'exigence de changement perpétuel et par l'idée que le changement est le principe même de toute évaluation (cf. Popper). Comme l'a démontré notamment Hanna Arendt, il en résulte que le modernisme comporte un caractère fondamentalement autodestructeur et s'avère incompatible avec l'idée de transmission culturelle : la culture se trouve ainsi « privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (Forquin 1989 : 17). Cette crise de la culture et de la transmission explique pourquoi l'idée de « canon » littéraire se trouve aujourd'hui mise à mal et n'apparaît plus comme un fondement évident de la formation littéraire dans l'enseignement obligatoire .

Dans ce contexte de doute sur les fondements de l'éducation culturelle, différentes conceptions se sont affrontées au cours des dernières décennies. Je n'en pointerai ici que trois, qui ont chacune été remarquablement exposées par Forquin dans *Ecole et culture*.

Une première conception, incarnée par Raymond Williams, se donne pour priorité le souci d'émanciper le peuple par la culture. On trouve ici un plaidoyer « de gauche » pour un « curriculum commun » qui permettrait à tous les élèves d'accéder aux savoirs reconnus comme

les plus essentiels et les plus édifiants pour l'humanité.

La conception de Geoffrey Bantock, à l'inverse, se fonde sur la dénonciation des impasses de la scolarisation de masse. Pour cet auteur, tous les élèves ne sont pas faits pour accéder à la haute culture : il s'agit dès lors de concevoir de manière distincte l'éducation des élites et un curriculum alternatif précoce pour « les moins aptes », et de mettre ainsi en place un système de « filières » comme celui qui a été mis en vigueur en Belgique dans les années 1960.

Une troisième conception, qui s'est développée sous la houlette de Michael Young en Grande-Bretagne et de Bourdieu en France, se fonde sur la dénonciation du corpus traditionnel : celui-ci est accusé d'être socioculturellement marqué, et plus précisément, solidaire des intérêts des « dominants », de la classe bourgeoise. On assiste alors à un plaidoyer pour une ouverture et une différenciation du curriculum en fonction de l'origine socioculturelle. L'organisation curriculaire qui en résulte semble se rapprocher de la différenciation préconisée par Bantock, mais contrairement à ce que voulait ce dernier, il s'agit ici d'un différentialisme « de gauche », soucieux d'offrir aux élèves des classes populaires non pas une culture « au rabais », mais une culture populaire qui réponde réellement à leurs aspirations et les soustraie à l'aliénation dont serait porteuse la haute culture traditionnelle.

Ces trois positions qui partagent les sociologues du curriculum se retrouvent tout naturellement à propos du corpus littéraire : dans le contexte de l'enseignement de la littérature, depuis près d'un demi-siècle, le débat fait rage entre les adeptes d'une culture littéraire commune et les partisans d'une formation littéraire segmentée entre des filières, qui sont, selon les idéologies, pensées sur le mode hiérarchique (filières fortes vs faibles) ou sur un mode différentialiste à prétention neutre (filières classiques vs modernes, ou littéraires vs scientifiques, etc.).

2. Le débat sur le corpus commun : trois questions et enjeux à démêler

Plus précisément, le débat sur le corpus littéraire pose au moins trois questions distinctes : celle des enjeux et des objectifs visés par le corpus, celle des critères de définition d'un corpus *commun*, et celle de sa *prescription*. Intéressons-nous tour à tour à chacune d'elles.

A. Un corpus pour apprendre à lire ou pour apprendre la littérature ? Deux enjeux distincts mais complémentaires

A quoi sert le corpus littéraire en contexte scolaire ? En réalité à deux usages complémentaires, mais souvent confondus, qu'il importe de bien distinguer pour reconnaître à chacun sa pleine place.

Le premier enjeu est à la fois fonctionnel et existentiel, et il concerne bien sûr l'apprentissage général de la lecture. À travers le corpus littéraire qui lui sera proposé, il importe que l'élève soit familiarisé avec une diversité de textes, qu'il puisse, par ce biais, accéder aux savoirs qui lui permettront de réussir sa scolarité et de s'intégrer dans la société, et qu'il soit stimulé dans la construction de son identité personnelle et dans son émancipation psychoaffective. Autrement dit, un rôle clé de l'école est assurément de l'aider à trouver dans les œuvres « de quoi donner sens à son existence » (Todorov 2007 : 4^e de couverture) – un enjeu, qui, soit dit en passant, n'est nullement spécifique à la seule lecture des textes littéraires mais concerne l'école dans son ensemble et toutes les disciplines.

En classe de français, le support privilégié de cet objectif sera tout naturellement l'œuvre intégrale, courte ou longue, celle qu'on lit de préférence dans de « vrais livres », et qui relève d'une diversité de types et de genres : exercer la lecture dans toutes ses dimensions requiert une confrontation avec des textes variés, à commencer par les productions dites « de jeunesse », dont la richesse n'est plus à démontrer. Dans cette perspective, l'activité privilégiée sera la lecture qu'on qualifie habituellement d'« ordinaire » ou de « cursive », celle qui mobilise la « participation » émotionnelle du lecteur à l'univers référentiel du texte, et qui rejoint ce que Winnicott appelait le *playing*, Michel Picard le *lu*, et Vincent Jouve le *lisant*.

Le second enjeu lié au corpus est davantage culturel et réflexif, et il concerne la connaissance de littérature. Qu'est-ce que connaître la littérature ? C'est à la fois acquérir des références culturelles, se forger un esprit critique, la capacité de problématiser le monde, les êtres et les choses, et développer une réflexion « méta » sur le fait littéraire. Il faut rappeler ici qu'à côté de la construction d'un savoir-lire général, un autre rôle clé de l'école est d'apprendre à « parler des livres que l'on n'a pas lus » (Bayard 2007), c'est-à-dire à les situer dans un ensemble qui a du sens.

Compte tenu des limites très étroites du temps scolaire, le support privilégié pour ce faire sera, à côté de quelques œuvres intégrales – des œuvres maîtresses perçues comme « incontournables » –, des morceaux choisis de la littérature « patrimoniale » rassemblés dans un ou plusieurs manuels : un choix non seulement parmi les textes, mais également au sein de chacun d’eux est en effet indispensable si l’on veut permettre aux élèves de découvrir un tant soit peu la diversité de la littérature. L’activité qu’il s’agit ici de privilégier correspondra davantage à la lecture qu’on qualifie habituellement de « savante », c’est-à-dire une lecture plus lente, plus analytique, plus tournée vers la « distanciation », ou encore vers le *game* (Winnicott) ou le *lectant* (Picard, Jouve).

Si l’on s’accorde avec la distinction qui vient d’être opérée, le corpus et les pratiques scolaires sont donc à choisir et à enseigner en fonction non pas d’une finalité, mais d’un équilibre, d’une *tension dialectique* entre deux grandes finalités complémentaires, l’une – apprendre à lire – qui touche à l’épanouissement personnel, à la construction de l’identité, l’autre – apprendre la littérature – qui concerne davantage l’intégration socioculturelle, la construction d’une culture commune, à quoi s’ajoute l’éveil à l’esprit critique, la capacité de problématiser le monde, les êtres et les choses.

C’est leur équilibre qui donne leur sens à ces deux pratiques : il paraît aussi peu opportun de vouloir susciter la participation à propos de tous les textes et en toutes circonstances, que de chercher à susciter la distanciation dans les mêmes proportions. Plutôt donc que de vouloir forcer un choix impossible entre ces deux objectifs fondamentaux, le professeur de langue première se doit de promouvoir *une activité cadre* qui permette de *combiner* la formation littéraire et l’apprentissage de la lecture dans tous ses états. C’est là, on le sait, tout l’enjeu de la « lecture littéraire » quand on la définit, à la suite de Picard, de Jouve et de quelques autres (cf. Dufays, Gemenne et Ledur 2005) comme un va-et-vient concerté entre les lectures « ordinaire » et « savante ».

Par son caractère dialectique et intégrateur, cette activité apparaît bien comme un cadre possible pour toute la scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. En maternelle et au primaire, la priorité serait de donner le goût de lire au départ de textes et de démarches favorisant la lecture participative, mais il serait important aussi d’éveiller dès le plus jeune âge la compétence interprétative, en prenant appui sur des textes « résistants » et sur des démarches favorisant la

lecture de distanciation. Au début du secondaire (Collège), il s'agirait d'un côté d'entretenir la lecture participative, notamment via la littérature de jeunesse et la paralittérature, et d'un autre côté de commencer à construire une culture littéraire commune, en se fondant notamment sur les textes « fondateurs » et le patrimoine. Dans les dernières années du secondaire (Lycée) enfin, le défi serait de poursuivre la transmission d'une culture commune, en particulier à travers la découverte des grands courants littéraires, sans pour autant perdre le goût et la pratique de la lecture participative, qui pourrait être stimulée via des lectures libres, non limitées au patrimoine.

B. Peut-on définir un corpus commun ?

Venons à présent à la question *du contenu* du corpus littéraire, et commençons par reconnaître que son ouverture – qui résulte de la grande liberté dont jouissent les lecteurs dans la société moderne – constitue aujourd'hui un fait indiscutable. Mais cette conscience de la relativité n'a elle-même de sens que par rapport à l'idée d'un corpus « de base », laquelle paraît indissociable de la notion même de littérature en tant que phénomène global : si *tout* était susceptible de devenir « littérature » (au sens esthétique du terme), alors cette notion n'aurait plus aucune pertinence. Le seul fait de la nommer va de pair avec l'idée qu'elle est composée d'un corpus plus ou moins spécifique et plus ou moins stable. Et, même si les critères définissant cette spécificité et cette stabilité seront toujours sujets à discussion, rien n'interdit de les proposer et de tenter d'obtenir un certain accord à leur propos.

En l'occurrence, nul ne peut nier la persistance et l'émergence à travers les époques d'un noyau stable de textes, d'un « canon », qui bénéficient d'une importante légitimation institutionnelle, laquelle se marque en particulier par leur intégration dans certaines collections « phares », dans les manuels et les programmes scolaires.

Qui plus est, ces textes semblent bien se caractériser par deux traits fondamentaux. En premier lieu, ils jouissent d'une *importante fortune transtextuelle* et discursive dans la littérature et la langue. Par exemple, des expressions comme *le bovarysme*, *le spleen baudelairien*, *les sentiments stendhaliens* ou *la mémoire proustienne* témoignent de la participation de Flaubert, de Baudelaire, de Stendhal et de Proust à l'« alphabet » contemporain de la culture française. En second lieu, ces œuvres marquent *des ruptures* par rapport aux traditions, aux genres et aux *stéréotypies* qui les avaient précédées, et elles permettent par là de donner sens à l'évolution du

fait littéraire dans son ensemble. Ainsi, Flaubert, Mallarmé, Beckett apparaissent aujourd'hui comme des « clés » qui permettent de comprendre pourquoi l'on n'écrit plus au XX^e et au XXI^e siècles comme au XIX^e.

Ce double critère – fortune transtextuelle, rupture par rapport aux traditions antérieures – permet de penser le corpus littéraire à la fois comme un ensemble *mouvant* – car à chaque génération surgissent de nouvelles œuvres qui rassemblent ces deux traits – et comme un ensemble partiellement *stable* – dans lequel une partie des textes au moins est assurée d'une certaine pérennité (cf. Compagnon 1998, p. 272-273).

C. Peut-on prescrire un corpus commun ?

À l'évidence, les deux critères précités sont, par nature évolutifs, et ils comportent en outre chacun une marge d'interprétation. Ceci explique la difficulté, voire l'impossibilité, d'établir une liste fermée et définitive des œuvres du canon, mais cela n'empêche pas de les inventorier d'une manière ouverte et provisoire. Nombre de programmes scolaires se sont ainsi essayés à l'exercice, mais leur caractère prescriptif a toujours prêté le flanc à des polémiques.

Divers arguments (voir notamment Van Schepdael 1999) sont en effet avancés pour contester la pertinence de toute prescription en matière de corpus littéraire : 1° Les enseignants souhaiteraient rester libres d'enseigner leur corpus personnel, or la prescription aliènerait leur liberté. 2° Ils souhaiteraient enseigner en priorité les œuvres qu'ils estiment appropriées aux élèves, ce dont la prescription les empêcherait. 3° Étant donné que ce sont eux qui décident *in fine*, imposer un corpus commun ne servirait pas à grand-chose car cette prescription ne serait pas suivie d'effets. 4° Les œuvres du patrimoine démotiveraient les élèves, a fortiori lorsque leur lecture est imposée – la prescription serait dès lors nuisible par rapport à l'effet pédagogique recherché. 5° Les œuvres du patrimoine flatteraient davantage la culture des élites que celle des classes moins favorisées : la prescription serait à la fois inégalitaire, discriminatoire et aliénante, voire « violente ». 6° Enfin, il serait dangereux d'assimiler la littérature à un corpus restreint, car cela en donnerait aux élèves une idée fausse et réductrice, peu à même d'en motiver la lecture.

À cela, les partisans d'une transmission commune (cf. notamment Dufays 1999) rétorquent qu'en réalité, beaucoup d'enseignants demandent l'imposition d'un canon commun, souhaitent disposer d'un mandat plus clair car la prescription les rassure ; que, vu la liberté de fait dont disposent les

enseignants, la prescription est la seule manière d'assurer un minimum commun : autrement dit, que, même si elle n'est suivie qu'en partie, la prescription garantit un minimum d'effets ; que les œuvres du patrimoine ne sont pas moins motivantes que les autres, y compris lorsque leur lecture est imposée : Molière, Zola, Camus peuvent *aussi* susciter l'enthousiasme des élèves ; que la connaissance des œuvres du patrimoine s'avère aussi utile, voire davantage, pour les classes moins favorisées, car la prescription d'un corpus commun serait plus égalitaire que la confiance accordée aux choix de chaque enseignant ; et enfin, la perception d'une certaine stabilité du corpus serait nécessaire pour entretenir chez les élèves une idée élevée de la littérature, la perpétuer comme un mythe fécondant pour leur imaginaire et leur créativité.

Constatons par ailleurs qu'il existe plusieurs manières de prescrire la lecture d'un corpus littéraire commun, et que rares sont aujourd'hui les enseignants qui *limitent* le programme de lecture de leurs élèves à des lectures imposées. Plus couramment, les lectures demandées à l'école combinent de manière plus ou moins forte un triple critère, sur lequel je me suis déjà expliqué dans des publications antérieures (Dufays 1996). En premier lieu, les désirs de l'élève : convaincus qu'il n'est pas de bon apprentissage sans un minimum de liberté et d'ancrage dans une culture « de proximité », de nombreux enseignants permettent à leurs élèves de choisir eux-mêmes un certain nombre de lectures sur lesquelles porteront les travaux scolaires. En second lieu, les besoins professionnels et les passions du professeur : comment celui-ci pourrait-il mettre en place un apprentissage et d'un travail communs sans imposer un certain nombre de lectures communes ? Et comment pourrait-il transmettre à ses élèves le goût de la lecture s'il ne leur faisait pas lire un certain nombre de textes qui le passionnent et qui comptent pour lui ? En troisième lieu, les réalités de la culture commune : l'analyse que j'ai développée plus haut a montré, je le l'espère, combien il était nécessaire aussi de transmettre aux élèves des textes du patrimoine « commun », quand bien même ceux-ci ne feraient pas partie des coups de cœurs » spontanés du professeur et de ses élèves. Le fait de faire lire Racine, Balzac ou Rimbaud ne devrait pas relever seulement du « bon vouloir » de chaque enseignant, mais d'un mandat social partagé, qui prend tout son sens lorsqu'il est équilibré par les deux autres critères de sélection précités.

3. Un coup d'œil chez les voisins

La question du corpus littéraire se pose dans tous les pays : il est dès lors intéressant de poursuivre cette analyse par un bref regard sur les diverses manières dont elle est abordée et traitée à travers la francophonie et l'Europe.

A. Quid du corpus prescrit dans les pays francophones ?

Considérons d'abord la situation des quatre pays où le français constitue la langue maternelle ou première. En France, on le sait, une place importante est accordée à la littérature tout au long de la scolarité. Un corpus est prescrit non seulement au Lycée (à travers notamment la liste des oeuvres du bac) et au Collège (où les élèves sont tenus de lire notamment les « textes fondateurs »), mais aussi, depuis 2002, dans le primaire, tant à travers la notion de « lecture littéraire » qu'à travers des listes indicatives d'oeuvres de littérature de jeunesse. Une part importante du débat sur la réforme des programmes qui vient d'être annoncée concerne précisément la place plus modeste qui est accordée à la littérature, et partant à la transmission d'une culture littéraire commune.

En Suisse romande, les programmes diffèrent selon les cantons, mais la littérature comme telle est surtout prescrite à la fin du secondaire (« gymnasium »), où les enseignants sont censés se référer à une liste indicative intercantonale, qui est régulièrement mise à jour.

Au Québec, il n'y a pas de corpus prescrit pour le secondaire (où la place de la littérature a été allégée depuis 2000) ni pour le Cégep. Pas de liste indicative non plus, mais les enseignants sont invités à respecter des quotas en faveur d'une part de la littérature québécoise, et d'autre part des oeuvres écrites par des auteurs féminines.

En Belgique enfin, la lecture et le corpus littéraires sont prescrits seulement dans les quatre dernières années du secondaire général (voir infra).

B. Quid du corpus prescrit dans les pays européens ?

Si l'on se tourne ensuite vers les pays européens, D. Ulma (2007) a dressé récemment de premiers constats intéressants, dont l'analyse plus approfondie est actuellement l'objet des

travaux du groupe « canon » au sein du réseau IMEN².

D'une manière générale, on observe peu de corpus prescrits, a fortiori au primaire. Les seuls pays à faire exception sont le Danemark, l'Allemagne, la Grèce et Malte, et, dans une moindre mesure, la Finlande, la Norvège et les Pays-Bas, où un débat est actuellement en cours à ce propos. Partout ailleurs, la priorité est plutôt accordée à la responsabilisation des enseignants ou à la négociation entre collègues, avec les élèves et/ou les parents. La littérature comme telle est peu prescrite avant l'enseignement secondaire, et les prescriptions, lorsqu'elles existent, concernent plus des genres ou un type de production (la littérature de jeunesse) que des auteurs ou des œuvres.

A cet égard, la France apparaît donc comme le pays globalement le plus « volontariste », surtout en ce qui concerne l'enseignement primaire.

C. Un exemple de compromis : zoom sur le « référentiel » belge de 1999

Intéressons-nous enfin, pour achever ce tour d'horizon international, à un texte qui, à divers égards, peut apparaître comme exemplaire du « compromis » didactique dont j'ai ici essayé de défendre l'intérêt, à savoir le référentiel *Compétences terminales et savoirs communs* qui a été promulgué par décret en 1999 dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire de transition (les « Humanités générales et technologiques ») de la Communauté française de Belgique et sert donc depuis lors de balise commune pour tous les enseignants de ces sections.

La logique du compromis apparaît dans ce texte à divers niveaux, que je voudrais ici relever systématiquement :

1° Deux critères similaires à ceux que j'ai avancés ci-dessus sont avancés pour justifier la sélection du corpus littéraire réalisée par les auteurs : celui de l'influence culturelle et celui de la « clé de décodage » :

« L'objectif à poursuivre dans l'enseignement de savoirs littéraires et artistiques n'est en aucune manière de transmettre une culture encyclopédique passéiste, mais de donner de manière vivante aux élèves la maîtrise des références culturelles qui ont influencé

² International Mother Tongue Education Network.

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 [...] qui, à l'analyse, participent de **l'alphabet culturel de l'homme contemporain**. » (p. 19)³

2° Une dialectique explicite est établie entre l'objectif de formation littéraire et l'objectif de formation du lecteur :

« On ne confondra pas l'objectif de formation culturelle avec l'objectif de développement de la lecture, qui à la fois le comprend et l'excède, et qui requiert l'exploitation de nombreux textes ne relevant pas nécessairement de la culture commune. Ces deux objectifs sont complémentaires et demandent une égale attention de la part du professeur. » (Ibid.)

3° Une autre dialectique est établie entre les textes du passé et ceux du présent :

« Pour pouvoir faire sens aux yeux des élèves, les grands courants et références littéraires et artistiques devront nécessairement être abordés en lien étroit avec des productions et des textes contemporains qui en attestent la postérité et la fécondité. » (Ibid.)

4° La culture locale est mise en valeur à côté de la culture mondiale :

« Le fait que sont ici privilégiées des références culturelles françaises, belges et européennes ne doit surtout pas empêcher les professeurs d'éveiller leurs élèves à la culture littéraire et artistique du monde entier. S'il est normal que les jeunes apprennent en priorité les stéréotypes et les textes fondateurs du lieu où ils vivent, il est essentiel, à l'heure de la société multiculturelle, qu'ils aient également une ouverture sur les autres cultures, en particulier celles liées aux peuples d'Europe et à l'immigration. » (Ibid.)

5° En ce qui concerne la connaissance des courants littéraires et artistiques, deux grandes compétences sont préconisées : il s'agit que les élèves soient rendus capables d'une part d'expliquer « les ruptures fondamentales qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage » et d'autre part « de reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués, de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants [...] et de repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine. »

³ Dans cette citation comme dans les suivantes, les caractères gras figurent dans le texte source.

6° La formation culturelle est associée à une méthode : l'induction :

« Ces différents courants seront abordés au départ de textes et de productions artistiques [...] d'hier et d'aujourd'hui [...] qui les illustrent de manière emblématique. L'étude de cas précèdera donc la découverte des lois générales. » (p. 20)

7° En ce qui concerne les œuvres proprement dit, elles font l'objet d'une section intitulée « Grandes références littéraires et artistiques constitutives du fonds culturel contemporain », qui invite le professeur à les traiter à la fois comme objets de la formation littéraire (via l'analyse d'extraits) et comme supports de la formation à la lecture (via la lecture d'œuvres intégrales) :

« La plupart des œuvres citées ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale ni d'une évaluation certificative. [...] Le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines qui ne sont pas citées ici. » (p. 21)

8° Pour transmettre les savoirs littéraires, l'enseignant est invité à privilégier un dispositif didactique particulier : la lecture en réseau :

« Si l'ordre chronologique peut se révéler pertinent pour l'apprentissage des courants littéraires et artistiques, la découverte des références littéraires et artistiques est possible au travers d'autres « parcours » articulés autour d'un type textuel (le récit, le poème, le théâtre, l'essai), d'un genre, d'un thème, d'un mythe, d'un personnage, d'un traitement du langage ou d'une problématique littéraire (par ex., le statut de la littérature, le traitement du récit ou du personnage romanesque). » (Ibid.)

9° La liste indicative qui est proposée à l'enseignant l'invite à articuler la contrainte et la liberté :

« La liste proposée ci-après entend servir de balise au professeur de français, mais elle n'est en rien fermée ni figée : le professeur jugera s'il doit y ajouter ou en retrancher. Cette liste est destinée à évoluer en fonction des réalités et des productions culturelles. En outre, chaque professeur doit se sentir libre de l'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves. » (Ibid.)

10° Enfin, cette liste atteste à divers niveaux le souci de ménager un équilibre entre différentes « logiques »

- en premier lieu, par sa formulation souple : des formules comme « Villon, ses neiges, ses pendus et sa postérité » ou « Les roses de Ronsard et les regrets de Du Bellay », qui mêlent

noms d'auteurs, thèmes, courants, genres, traits, mythes ou personnages, en combinant deux ou trois éléments, montrent un souci de ne pas systématiser les savoirs, de s'en tenir à l'essentiel, de donner du jeu ;

- en deuxième lieu, en ce qui concerne les périodes et les genres : sur les 83 auteurs ou œuvres rassemblés en 48 énoncés, on relève 65 auteurs et 18 titres ou évocations d'œuvres (mythes, personnages), dont 2 représentent l'Antiquité (2 %), 7 le Moyen Âge (8 %), 4 le XVI^e s. (5 %), 8 le XVII^e (10 %), 6 le XVIII^e (7 %), 21 le XIX^e (25 %) et 35 le XX^e (42 %) ; 46 références concernent le récit, 23 la poésie, 11 le théâtre, 3 la philosophie et 1 la peinture (Magritte) ;
- enfin, en ce qui concerne l'origine des auteurs : on dénombre 66 francophones (80 %) et 17 étrangers (20 %), et parmi les francophones, 49 Français (ou 48, si on ôte Yourcenar) (59 %), 11 Belges (ou 12, si on compte Yourcenar) (13 %), 2 Suisses (Rousseau et Ramuz) et 1 Québécoise (Maillet) (7 % pour ces deux pays réunis), 2 Africains (Senghor et Ben Jelloun) et 1 Antillais (Césaire).

Conclusion

Mon principal souci dans cette trop courte analyse était de montrer combien la question de la *matière* littéraire qu'il s'agit d'enseigner est indissociable de celle qui concerne *la manière* de la transmettre. Les choix à cet égard du référentiel belge ne valent bien sûr qu'à titre d'exemple, mais ils attestent bien que le fait de plaider pour la transmission d'une culture littéraire qui soit à la fois commune et spécifique, structurante et ouverte, nationale et internationale, classique et moderne, n'a de sens que si l'on préconise en parallèle *des pratiques de classe* qui aident les élèves à donner à cette littérature le maximum de jeu et d'épaisseur dans leur vie personnelle... Après tout, n'est-ce pas là ce que l'école peut leur apporter de meilleur ?

Bibliographie

BAYARD P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, 2007.

COMPAGNON, A., *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998 (La couleur des idées).

- DUFAYS, J.-L., « Une question de dosage », in *Français 2000*, 149-150, *Quelle littérature enseigner ?*, 1996, p. 35-42.
- DUFAYS, J.-L., « Le débat sur les savoirs littéraires : analyse et mise au point », in *Français 2000*, 163-164, *Compétences terminales et culture littéraire*, 1999, p. 63-75.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (Savoirs en pratique).
- FORQUIN, J.-Cl., *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1989 (Pédagogies en développement).
- JOUE, V., *L'effet-personnage dans le roman*, P.U.F., 1992 (Ecriture).
- PICARD, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique).
- TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- ULMA, D., « Vers une "bibliothèque idéale" européenne ? », in *Didactique du français : le socioculturel en question. Actes du Xe colloque de l'AIRDF*, Lille, septembre 2008 (en ligne : <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Ulma%20A11.pdf>).
- VAN SCHEPDAEL, J.-L., « (In)contournables ? », in *Français 2000*, 163-164, *Compétences terminales et culture littéraire*, 1999, p. 50-62.
- WINNICOTT, D., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971 (Connaissance de l'inconscient).