Vaines querelles et vrais enjeux de l'enseignement de la en France

Jean Verrier

Université Paris 8

“C’est la littérature qu’on assassine rue de Grenelle”. Ce titre, digne d’un roman policier, a barré une page entière du journal *Le Monde* daté du 4 mars 2000. Il faut savoir que le Ministère de l’Éducation nationale est situé rue de Grenelle à Paris, et qu’on y préparait les nouveaux programmes de français pour les collèges et lycées de France. Or, avant même leur parution, ils avaient mobilisé contre eux plus d’une centaine d’universitaires et d’écrivains... dont une minorité avaient lu les projets incriminés. Parmi les signataires, plusieurs de mes collègues et amis m’avouèrent même ne pas avoir bien lu le texte de la pétition. Mais quand on lui demande de signer une pétition pour la défense de la littérature, laquelle comme chacun sait est étroitement liée à son enseignement, quel écrivain, quel professeur de littérature hésiterait un seul instant?

À partir de cette date, les journaux et les hebdomadaires s’emplissent de protestations ou d’approbations. Le 6 mai 2000 un colloque réunit plusieurs centaines de personnes dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, colloque au cours duquel le président de la commission des programmes au Ministère, présent, est copieusement hué. À cette manifestation répond en octobre suivant, sous les ors de la même Sorbonne, un séminaire organisé par le Ministère. De ces deux dernières manifestations proviennent deux livres. De la première: *Propositions pour les enseignements littéraires* (PUF, 2000), de la seconde: *Perspectives actuelles de l’enseignement du français* (MNE, CRDP de Versailles, 2001).

Une chose est sûre, c’est que lorsque l’on touche à la littérature, à la langue, à l’orthographe, beaucoup de Français sont prêts à partir en bataille, et pas seulement les

spécialistes mais aussi les parents des 10 ou 11 millions d’élèves et étudiants que compte le pays. Dans les médias et dans le grand public le débat s’est souvent réduit à un choix binaire: “enseignement light” ou “cursus classique”. Et si l’on peut se réjouir de voir tant de gens se passionner pour les questions de langue et de littérature (cette année, en 2006, c’est entre la méthode globale ou la méthode syllabaire pour l’apprentissage de la lecture), on peut regretter que la polémique cache les vrais enjeux et empêche l’examen de propositions constructives. “Enseigner le français: vaines querelles et vrais enjeux”: c’est le titre que nous choisissons à quelques-uns, dont plusieurs membres de l’Association française des enseignants de français, pour répondre dès le 9 mars, dans *Le Monde*, à la pétition du 4 mars précédent.

Puisque je juge que la pétition du 4 mars 2000 fait entrer dans une vaine querelle je ne m’y attarderai pas, essayant plutôt de placer cette crise dans une perspective historique et de dégager ce qui me paraît constituer quelques-uns des vrais enjeux de l’enseignement de la littérature en France, et en Europe, au XXI^{ème} siècle.

Vaines querelles

D’abord je ne vois pas de «proposition» dans le texte du 4 mars ni dans le livre pourtant intitulé “Propositions pour les enseignements littéraires», autre que le maintien du statu quo ante, c’est-à-dire le maintien ou le retour à ce que les protestataires avaient connu «de leur temps», quand “les professeurs prenaient encore largement liberté de faire aimer les grands textes qu’on avait su leur faire aimer” écrivent-

ils. La meilleure chance d'intégration qu'ils proposent aux jeunes immigrés (qui sont en majorité d'origine arabo-musulmane) est «de leur apprendre le latin et le grec pour qu'ils ouvrent les yeux sur l'unité de cette culture méditerranéenne qui est à la fois la leur et la nôtre», c'est-à-dire là encore de retrouver le temps où, professeurs de français, ils consacraient un tiers de leur horaire d'enseignement au latin, un tiers au grec et un tiers seulement au français, autrement dit où ils enseignaient le français à partir du grec et du latin. La description qu'ils donnent de la situation actuelle est caricaturale, franchement inexacte, voire fantasmatique, par exemple quand ils écrivent qu'il n'y a «plus de littérature au collège», que l'on dit aux «enfants les plus pauvres»: «Pas de littérature pour vous!», ou qu'ils suggèrent l'existence d'un complot: «c'est tout un pan de notre culture qu'on met à bas, méthodiquement» (...) «c'est la chronique d'une mort annoncée préméditée», etc.

L'enseignement du français est en crise, certes. Mais comme il l'a toujours été, et le sera encore. Le rythme s'est simplement accéléré. Et les mentalités n'évoluent pas au même rythme que les réformes institutionnelles, les lois, les programmes, les instructions officielles qui prétendent les régir. Une rapide mise en perspective historique de l'enseignement de la langue et de la littérature en France paraît ici nécessaire pour mieux cerner les enjeux actuels.

L'enseignement littéraire dans les lycées français depuis 1880

«Il est très vrai qu'on n'a jamais plus mal écrit le français qu'aujourd'hui» écrit le grand critique Émile Faguet...en 1910 à la suite de la réforme de 1902. Cette réforme était l'aboutissement de changements survenus à la fin du XIX^{ème} siècle, particulièrement autour des années 1880 quand on introduisit pour la première fois au baccalauréat un exercice en français: la «composition française» qui remplaçait des exercices en latin. On va alors

enseigner le français, non plus à partir de la traduction de textes littéraires grecs ou latins mais à partir du français lui-même, ce que rappellent de nouvelles Instructions en 1925, sans grand succès. Déjà ceux qui profitent de cet enseignement, une petite élite, ont le sentiment qu'on assassine LA Littérature (avec des majuscules).

Le passage d'un patrimoine littéraire fondé sur la culture antique à un patrimoine littéraire national, fondé sur la littérature française est donc vécu par ceux qui s'y opposent comme une perte d'identité.

écrit Violaine Houdart-Merot dans «L'enseignement littéraire au lycée: crises, continuités et ruptures depuis 1880» in *Yale French Studies*, numéro du 50^{ème} anniversaire, 2007.¹ Comme la question de la littérature, la question de la langue est étroitement liée à celle de son enseignement: quel français enseigner, et comment? Quelle littérature enseigner et comment? Et les deux enseignements sont étroitement liés l'un à l'autre puisque les textes grecs ou latins utilisés pour l'enseignement du français étaient des textes que l'on peut qualifier de littéraires: discours politiques, lettres de personnages importants, essais philosophiques aussi bien que poèmes ou textes dramatiques. D'où l'idée que l'enseignement de la langue ne peut se faire qu'à partir des «grands textes», exclusivement à partir d'eux. Si bien que Martine Jey conclut son livre: *La Littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925)*, Université de Metz, Klincksieck, 1998) sur cette remarque qui aide à mieux situer le débat actuel:

La différence est grande entre un enseignement du français dont l'objet serait l'apprentissage de la langue et qui engloberait l'étude des textes littéraires (parmi d'autres textes) et un enseignement

¹. V. Houdart-Merot est également l'auteur de *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses universitaires de Rennes, 1998, ouvrage auquel j'emprunte l'essentiel des informations de ce survol historique. On peut se reporter aussi au chapitre introductif de l'ouvrage collectif dirigé par Denis Hollier: *A New History of French Literature*, Harvard University Press, 1989; édition française: *De la littérature française*, Bordas, 1993.

exclusivement littéraire, qui est un enseignement de spécialistes, conçu, à l'imitation de l'enseignement supérieur, pour des professeurs de lettres.

Il faut rappeler qu'il existe en France jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale (le «collège unique» date de 1963) une coupure entre un enseignement dit «secondaire», destiné à la formation de l'élite, et un enseignement primaire (même s'il englobe un «primaire supérieur» dans lequel sont formés les instituteurs de l'enseignement primaire) destiné à la formation des exécutants. L'enseignement de langue et de la littérature françaises a donc été d'abord conçu dans l'enseignement secondaire pour la formation de notables. On comprend qu'une «culture de la rhétorique» fondée sur l'imitation ait laissé sa trace quand apparaît progressivement ce que Michel Charles appelle une «culture du commentaire» (Michel Charles, *L'Arbre et la Source*, Seuil, 1985). En 1880, 2% seulement d'une classe d'âge fréquente l'enseignement secondaire, 28% en 1959, environ 80% aujourd'hui. L'ouverture à un nouveau public, plus nombreux et plus diversifié ne s'accompagne que très lentement d'une ouverture à de nouvelles conceptions de la langue, de la littérature et de leur enseignement.

Depuis 1970

Les évolutions les plus récentes ne tiennent pas seulement aux changements survenus dans le public scolaire et universitaire. Il ne faut pas réduire ce qu'on appelle de façon méprisante un «enseignement de masse» à un allègement des anciens programmes et une baisse du «niveau». Il est différentes façons d'assassiner la littérature comme il est différentes façons d'assassiner Molière ou d'exécuter Mozart en pensant bien faire. Certaines explications de textes, certains corrigés de dissertations infligés à des générations nouvelles peuvent relever de ce genre d'assassinat.

D'abord, on ne peut pas complètement isoler du système scolaire tout entier l'enseignement de la langue et de la littérature. Or le privilège accordé aux séries littéraires a dû céder le pas à la montée des séries scientifiques puis des séries économiques. L'on n'enseigne pas le français et la littérature à des élèves qui vont faire des études de médecine ou d'économie de la même façon qu'à des élèves qui vont devenir des «littéraires», voire des professeurs de littérature, donc des reproductions de leurs professeurs. La section littéraire dans les lycées français ne rassemble plus aujourd'hui qu'environ 10% des lycéens. Il semble urgent de réfléchir à favoriser l'accès à une langue et une littérature communes à tous.

Dans les années 70 (pas seulement à la suite des événements de mai 1968) d'autres paramètres internes à la réflexion sur la littérature en déplacent la définition et les modes d'enseignement. Ces paramètres sont liés aux interférences de la chose littéraire avec les sciences humaines qui explorent le langage, la société ou l'inconscient. En effet, les avancées de la linguistique déplacent non seulement les savoirs sur la langue mais elles fournissent aussi (avec Saussure, Benveniste, Jakobson, Riffaterre, Ruwet, Barthes, Genette, Todorov, Greimas et d'autres) de nouveaux outils d'analyse des textes. La sociologie (Lukacs, Goldmann, Macherey, Duchet...) conduit à replacer les oeuvres littéraires du passé dans le contexte socio-culturel de leur production. Il n'est pas jusqu'à la psychanalyse qui, après les premiers essais en psychocritique de Charles Mauron, ne redonne à bien des textes leur inquiétante étrangeté et convoque le sujet lecteur (en référence aux travaux de Freud, Lacan relayés par Picard, Bellemin-Noël ou Bayard).

D'autre part, dès l'après-guerre, le développement des bibliothèques, la création des livres de poche, l'émergence d'une littérature de jeunesse de qualité ôtent à l'école le privilège dont elle jouissait d'offrir au jeune public un accès aux livres. Davantage de collégiens qu'on ne le croit lisent, une enquête

récente le prouve, et avec plaisir, mais ils ne lisent pas toujours ce que l'école leur propose. Tout un pan de l'histoire littéraire s'oriente vers l'histoire de la lecture (Chartier et Hébrard, Manguel ...), et tout un pan de la sociologie de la littérature s'oriente vers la sociologie de la lecture (de Singly, Leenhardt et Burgos...).

En outre la littérature traverse les médias et elle est traversée par eux. Le théâtre à l'école a longtemps été réduit à l'analyse d'un texte, fait pour être joué, et que l'on pouvait cependant présenter à un examen sans jamais l'avoir vu interprété sur une scène. Aujourd'hui le théâtre à l'école est davantage pris en compte dans sa spécificité. Aujourd'hui aussi beaucoup d'élèves ont acquis une certaine connaissance du roman *Germinal* de Zola, sans l'avoir lu, mais après avoir vu le film *Germinal* de Claude Berri avec le célèbre acteur Gérard Depardieu. De leur côté, beaucoup d'écrivains, et non des moindres, écrivent pour la radio ou le cinéma: Duras (dont *India Song* est sous-titré: "texte, théâtre, film"), Beckett, Pinget, Sarraute (ces deux derniers écrivains se sont illustrés dans le théâtre radiophonique). On voit même, plus récemment encore, se développer un genre nouveau qui tient du cinéma et du théâtre, mais qui n'est pas du théâtre filmé et qui tend à s'autonomiser (par exemple *Vania 42ème rue* par Louis Malle avec le texte de la pièce de Tchekhov, ou *Le Dernier Caravansérail*, reprise par Ariane Mnouchkine de son dernier spectacle). Or le changement de support accompagne bien évidemment des changements de sens auxquels il importe de rendre sensibles les élèves.

Le développement le plus caractéristique de ces dernières décennies est peut-être ce déplacement qui consiste à se poser non plus tant la question que posait fort pertinemment Sartre en 1947: "qu'est-ce que la littérature?" mais: "qu'est-ce que la lecture littéraire?". Comment produit-on du sens à partir d'un texte, et comment se fait-il qu'un autre lecteur ne produit pas le même sens que moi? Faut-il en chercher la raison dans mon appartenance

culturelle? dans mon histoire personnelle? Toujours est-il que ces nouveaux questionnements conduisent un critique comme Umberto Eco à s'interroger sur les "limites de l'interprétation"². Son travail éclaire la situation scolaire, et universitaire, de lecture et d'analyse de la littérature. En effet à l'unique question des "intentions de l'auteur" (qui surgit clairement quand un élève demande après l'explication d'un texte par le professeur "si l'auteur a vraiment voulu dire ça"), Eco ajoute la résistance du texte (lequel n'obéit pas toujours aux intentions de son auteur; Eco parle même d'*intentio operis*), et en troisième lieu les intentions du lecteur. C'est un renversement et un éclatement de la position de Sainte-Beuve pour qui l'oeuvre s'expliquait uniquement par la vie de l'auteur, mais un dépassement aussi du *Contre Sainte-Beuve* de Proust. D'où ressort une règle provisoire de conduite de la classe de littérature: aider les élèves que le professeur forme à la lecture à ne négliger aucune de ces trois "intentions".

Mais nous restons là dans la "culture du commentaire". Les recherches les plus récentes en didactique de la littérature, comme celles, entre autres, de Violaine Houdart-Merot³, conduisent à redéfinir encore la problématique, à ouvrir de nouvelles perspectives.

Des pistes nouvelles

L'évolution de la recherche en didactique de la langue et de la littérature en France ces dernières années semble se caractériser par un mouvement en spirale, c'est-à-dire une reprise d'éléments anciens sans qu'il s'agisse jamais d'un retour en arrière mais d'une "revisitation" à la lumière des nouveaux acquis.

Par exemple, le travail sur les textes argumentatifs, l'apprentissage de leur lecture et

². Voir "Notes sur la sémiotique de la réception" in *Les Limites de l'interprétation*, édition française: Grasset, 1992.

³. Voir son document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches: *De la littérature: transmission, intertextualité et "écriture babeliennes"*, Université Paris 8, décembre 2006.

de leur rédaction, permet de resituer la dissertation française en trois parties (dont l'exclusivité est ardemment défendue par les tenants du statu quo) parmi beaucoup d'autres exercices.

L'écriture d'invention (pastiche, parodie, amplifications...) permet de rééquilibrer une "culture du commentaire" par une "culture de la rhétorique" (Michel Charles). Il ne s'agit plus seulement d'analyser des textes littéraires, ce à quoi se réduisait l'activité des élèves et des étudiants, mais d'imiter et de transformer. Cet exercice, introduit à la rentrée 2000, est lié aux ateliers d'écriture qui ont connu un remarquable développement à l'extérieur du système scolaire avant d'entrer timidement à l'école et à l'université.

La prise en compte des intentions de l'auteur dans l'analyse d'une oeuvre littéraire ne conduit pas pour autant à négliger préfaces et correspondances, informations diverses sur la vie de l'auteur quand celles-ci sont disponibles. Là encore c'est l'équilibre qui est recherché, voire la tension qui laisse parfois l'interprétation ouverte.

De même l'ouverture aux littératures contemporaines n'entraîne pas la mise à l'écart des «classiques». La question de la transmission du patrimoine reste une des tâches principales de l'enseignant de littérature. Mais la notion de patrimoine doit être problématisée. Par exemple, le XVII^{ème} siècle français tel qu'il a été scolarisé au XIX^{ème} et privilégié depuis dans l'enseignement parce que conçu comme un moment de perfection dans l'évolution de la langue et de la littérature françaises, apparaît comme une représentation parmi d'autres. Le théâtre particulièrement, avec la succession des mises en scène contemporaines, nous aide à voir que l'image que nous nous en faisons aujourd'hui est différente de celle que l'on s'en faisait au XVII^{ème}, au XVIII^{ème} et de celle que l'on s'en fera au XXII^{ème} siècle. Les oeuvres classiques sont peut-être celles dont la connaissance des oeuvres contemporaines permet une lecture nouvelle.

L'ouverture aux littératures étrangères de langue française oblige aussi à se poser la question de la place à leur faire dans le concert des littératures francophones. Au point que l'on oublierait que la littérature française est aussi une "littérature francophone". À cela s'ajoute la question des interférences, qui ne datent pas d'aujourd'hui, avec les littératures européennes, pour ne pas parler de celles du monde entier (Garcia Marquez, Clarice Lispector, José Guimaraes Rosa, Machado de Assis et bien d'autres écrivains brésiliens sont accessibles en livres de poche). Les choix, car en classe il faut bien choisir, sont difficiles. Mais la transmission d'un patrimoine ne se limite pas à la conservation.

Les enjeux

Les dérives auxquelles entraînent les pistes nouvelles sont nombreuses et inévitables. Déjà, au XIX^{ème} siècle, Lanson, le père de l'histoire littéraire, se désolait que l'on enseigne cette nouvelle discipline dans les lycées alors que la plupart des élèves n'ont pas lu les oeuvres dont ils apprennent l'histoire. La même dérive est apparue après les années 1970 où l'entrée dans les classes de rudiments de théorie littéraire dont on avait bien besoin, en particulier de narratologie et de sémiotique, a pu conduire des élèves à remplacer par un savoir théorique la pratique des textes dont ils étaient sensés faire la théorie.

Mais les enjeux de l'enseignement de la littérature sont si importants, car c'est elle qui rend vivante la langue, qu'il faut se garder de la polémique et dépasser les oppositions binaires. Et puisque les mutations de la société et du système éducatif ne sont pas prêtes de se ralentir, bien au contraire, mieux vaut prendre conscience des tensions et des difficultés plutôt que se crispier, pour "sauver les lettres", sur un prétendu âge d'or.