

La seconde partie du numéro est tout entière commandée par la volonté de construire cette adhésion, avec des procédures qui peu ou prou se réfèrent à l'idée de « médiation culturelle ». Devant ces comptes rendus, on est partagé entre l'intérêt, voire l'admiration pour une inventivité certaine, et une réticence à partager la théorisation. On imagine mal comment de telles propositions, intéressantes mais toujours partielles – par la force des choses – répondent vraiment à une situation présentée comme si délicate.

Certaines pages sont encore marquées d'un sociologisme très en retrait par rapport aux articles précédents, et vouées à la dénonciation d'un discours professoral vibrant et commémoratif, dont tout montre qu'il disparaît à grande vitesse au profit d'une attitude plutôt technique... et non moins problématique. Par ailleurs, si l'intérêt d'une initiation à l'histoire littéraire institutionnelle ne nous paraît pas contestable, ses effets restent largement hypothétiques. Dévoiler aux élèves réticents le système de positions et d'agents, autrement dit instituer un savoir sociologique sur la littérature, suppose, pour réussir, que ces mêmes élèves acceptent de participer à une telle démarche réflexive. Seront-ils plus facilement « sociologues » que « littéraires » ? Notons qu'il est proposé, dans le même temps, d'introduire des auteurs d'origine maghrébine pour donner un peu de fierté aux élèves de même origine, ce qui peut apparaître comme une démarche tout à fait opposée.

Une vraie question est posée : celle du refus de la littérature. Toutes les réponses sont-elles dans la didactique ? Ainsi, pour aborder la lecture de *Madame Bovary*, on imagine des parcours qui feront passer d'une littérature stéréotypée à une littérature qui s'amuse des stéréotypes. Mais les jeunes lecteurs qui acceptaient autrefois, ou qui acceptent encore, d'entrer dans ce roman n'ont pas fait de tels parcours, n'ont généralement pas lu de romans sentimentaux, mais lisent, peut être, *Madame Bovary* comme un roman sentimental...

Autrement dit, cet ensemble montre que l'enseignant de littérature est aujourd'hui pris entre deux exigences contradictoires : d'une part, démontrer ce qui relèverait d'une « imposition culturelle », d'autre part, lutter contre toute « exclusion culturelle ». En ce sens, il reflète assez bien l'état de la question et l'inconfort de la situation.

Francis Marcoin

■ MANESSE Danièle et GRELLET Isabelle : *La littérature du collège*. Paris, INRP et Nathan pédagogie, Perspectives didactiques, 1994

L'ouvrage fait suite à la recherche INRP *Quels textes au collège ?* Il aborde la question du « référent commun » qui traverse également le numéro 32 d'*ENJEUX*, comme vient de le souligner F. Marcoin.

« Bien plus qu'un exercice de langue ou un modèle faisant naître le goût des valeurs esthétiques, le travail scolaire sur les textes littéraires fonctionne symboliquement comme une valeur partagée, un des piliers du consensus social. »

« Fonctionne » ou « fonctionnait » ? Certains disent que l'école y a renoncé. Est-ce vrai ? L'enseignement du français, singulièrement au collège, se trouve

confronté à des données nouvelles qui sont source de difficultés. La démocratisation du secondaire a fait reculer la connivence culturelle entre les élèves et les auteurs des programmes, l'acquiescement à l'enseignement de la littérature. Est-ce à dire que le « soupçon d'abandon de front » qui pèse sur les professeurs de français est justifié ?

« Pour dépasser les impressions et les stéréotypes qui circulent, les rumeurs alarmistes ou les affirmations lénifiantes, il fallait donner la parole aux auteurs, rencontrer les professeurs et leurs élèves. »

Les auteurs ont enquêté par questionnaire auprès de plus de 300 professeurs enseignant dans 150 collèges représentatifs, en octobre 1990. Ils ont, de plus, conduit des entretiens avec certains d'entre eux. Ils ont également questionné par écrit des élèves de troisième et eu des entretiens avec certains. Les auteurs y insistent, il s'agit donc d'une analyse de représentations à partir de discours oraux et écrits. Une autre recherche consisterait à mettre en rapport les déclarations et la réalité qu'on observerait.

Les réponses montrent sans conteste que les professeurs de français n'ont pas « bradé » la part culturelle « de leur » mission ». Tout au contraire, il est frappant de constater qu'ils choisissent des textes et des auteurs fort semblables à ceux des années 60, la même « culture classique et nationale » qu'avant la suppression des filières à l'entrée du collège. La littérature de jeunesse, de gare, les BD, les documents sont minorés. Les professeurs ne considèrent pas comme de leur rôle de les faire lire et étudier en classe. Les auteurs insistent sur le fait que les positions et les choix des enseignants de français relèvent à la fois d'une adhésion culturelle au « patrimoine », d'un investissement affectif sur celui-ci et d'une défense-illustration de la discipline Française. Cela s'exprime plus fortement chez les certifiés et agrégés que chez les PEGC.

Les réponses montrent aussi que les professeurs sont confrontés à de multiples difficultés. Selon eux, beaucoup d'élèves ne comprennent pas bien les textes. Ils attribuent cela à leur manque de maîtrise de la langue. Par ailleurs, même les « bons » élèves, ceux à qui ils disent avoir donné plaisir et goût de lire, lisent peu de littérature en dehors des heures de français. Les élèves eux-mêmes, s'ils affirment l'utilité de l'étude des textes littéraires, lui donnent la signification d'un travail sur la langue et non d'une approche spécifique de textes « non fonctionnels ».

Les auteurs présentent et analysent les différents résultats de manière approfondie. Leur recherche répond bien aux questions qui l'ont suscitée. Elle fait la lumière sur un aspect des contenus de l'enseignement du français immédiatement après l'école élémentaire. Par là, elle pose question aux maîtres de l'école élémentaire et aux formateurs : alors que les textes officiels incitent à la continuité école-collège, force est de constater qu'il y a, au moins, différence de point de vue quant à la place et à l'approche de la littérature. Il ne nous semble pas que les maîtres de l'école, même au cycle 3, s'assignent comme objectif primordial la transmission d'un patrimoine culturel. L'approche de la littérature participe des objectifs de maîtrise de la langue et ces objectifs ne relèvent pas exclusivement du champ disciplinaire du français.

On regrette, cependant, que les auteurs ne prennent pas, au moins dans une partie conclusive, du recul par rapport aux résultats de leur enquête, ne pointent pas les contradictions qui apparaissent dans le discours des uns, des autres, et entre ces discours, n'éclaircissent pas le sens qu'elles peuvent indiquer.

On comprend, on approuve qu'ils ne veuillent pas faire dire à leur enquête ce qu'elle ne peut pas dire, mais l'interprétation de celle-ci laisse le lecteur grandement sur sa faim.

Le parti pris de travailler sur des représentations à travers des discours conduit, certes, les auteurs à distinguer les représentations de la réalité des pratiques (non observées) mais ne les conduit pas à traiter les représentations qui s'expriment pour ce qu'elles sont fondamentalement : des images de soi, en tant qu'individu et que membre d'un groupe ayant positions et rôles dans l'enseignement au collège, des images qu'on présente à d'autres (à qui exactement, dans l'enquête, élèves et professeurs se présentent-ils ?), par lesquelles on se dessine en définissant le rapport qu'on a à un objet, ici l'objet littérature, qui, les auteurs le soulignent fortement, est porteur de valeurs, d'enjeux, de malentendus, voire de controverses.

On analyse peu les arguments, les justifications exprimés dans les entretiens. On dit peu de choses des problèmes de continuité école-collège mais aussi collège-lycée que les résultats de l'enquête posent d'évidence. On ne met pas en relation cette enquête avec d'autres réalisées dans d'autres pays de la francophonie et dont les résultats diffèrent. La perspective historique semble un peu courte, bornée qu'elle est à l'instauration du collège unique. Un rappel de la place et du traitement de la littérature dans la filière Écoles primaires supérieures puis Cours complémentaires et dans celle des premiers cycles des Lycées conduirait vraisemblablement à nuancer le jugement de continuité entre le passé et le présent. Enfin, on n'interroge pas la formation universitaire et professionnelle des professeurs comme source ou, au moins, comme légitimation des attitudes et des représentations des professeurs.

On reste donc par trop au niveau du constat. C'est dommage, en particulier du point de vue de l'intérêt que présente indéniablement cet ouvrage pour les formateurs d'enseignants et leurs étudiants.

Gilbert Ducancel

- POSLANIEC Christian (Dir.) et coll. : *Comportement de lecteur d'enfants de CM2. Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte*. Paris, INRP, Didactiques des disciplines, 1994

Comme le titre l'indique, on s'intéresse ici à des enfants au CM2, en tant que lecteurs. Ce que les auteurs visent à appréhender c'est la lecture de fictions comme « appropriation de biens culturels » (F. de Singly), comme « interaction entre texte et récepteur. (Il s'agit alors de) s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste, (de) se comprendre » (P. Ricœur).

Les auteurs distinguent donc cette lecture du simple traitement de l'information qui définit souvent la compréhension. Il est cependant curieux qu'ils fassent grief à la brochure du Ministère de l'Éducation nationale. *La maîtrise de la langue à l'école* et à nombre d'ouvrages de pédagogie ou de didactique de faire de « comprendre [...] le maître mot » alors qu'ils avancent par ailleurs, après Ricœur, que la lecture qui les préoccupe consiste bien à comprendre, mais au-