

LE LITTÉRAIRE AU LYCÉE : QUESTIONS, ESSAIS

- VECK Bernard (Dir.) (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* INRP, Didactiques des disciplines

Voici la dernière publication d'une série rendant compte des recherches didactiques de l'équipe « Français Lycée » de l'INRP. Et l'intérêt qu'elle présente ne faiblit pas.

Après s'être interrogée sur la production de sens dans le lire/écrire en Seconde, avoir mis à jour les savoirs de référence de la discipline : l'histoire littéraire, la rhétorique, l'argumentation, décrit les objets de l'enseignement : textes, thèmes, problématiques, l'équipe de recherche « s'attache ici à ce qui donne sens aux activités disciplinaires et à leur organisation, à ce que l'on appelle souvent, d'un terme un peu flou, "**culture littéraire**", [...] à la transmission de **valeurs** inhérentes à telle ou telle configuration des méthodes et des contenus. »

— La recherche est **descriptive**, vise à mettre à jour les traits caractéristiques de la transmission culturelle dans l'enseignement du français au lycée, les tensions que cette description met à jour. Au-delà, les chercheurs espèrent que les choix politiques des « décideurs », les choix pédagogiques des professeurs pourront se faire avec « une plus grande lucidité ».

Les chercheurs ont d'abord analysé les **représentations** de la culture littéraire exprimées dans les réponses d'un échantillon représentatif de 208 **professeurs** agrégés et certifiés de lettres classiques et modernes, enseignant en lycée classique et moderne, en lycée polyvalent et en lycée technique.

Les réponses révèlent un « net recul des fonctions morales et / ou civiques de la lecture [...] par rapport à l'avancée d'une lecture conçue comme éveil au **plaisir** (et) à un **message humaniste** transhistorique ». Ces vastes notions « favorisent le plus large consensus ». On comprend alors que l'« étude critique des discours » n'apparaisse « pas comme centrale dans la discipline » et que les professeurs se méfient des approches linguistiques modernes qui risquent d'être ressenties comme « trop techniciennes ». En conséquence, pour que les élèves connaissent les œuvres, les professeurs donnent la préférence à « une saisie naturelle et directe », à la « psychologie du personnage » plutôt qu'au style de l'auteur, sans guère la médiation d'outils modernes de lecture textuelle. Les notions qui fondent l'analyse littéraire pour les professeurs (et ce sont eux, qui, en classe, effectuent cette analyse) conjuguent celles qui structurent l'histoire littéraire (« humanisme », « classicisme », etc.) et quelques notions de linguistique, de rhétorique et de poétique à « spectre large », utilisables dans la plupart des analyses (« ton », « lyrisme », « tragique », « intrigue », « connotation », « champ lexical », « discours/récit »). Les professeurs sont réticents face au non littéraire dont l'étude ne peut être qu'« occasionnelle ». Par contre, ils adhèrent fortement à l'organisation de la discipline autour de « deux grands pôles » : « étude des textes littéraires clairement définie par un nombre restreint d'exercices évalués au baccalauréat » ; « étude et maniement de la langue comme instrument de communication » par des exercices, en particulier ceux du sujet de type 1 du bac (résumé, vocabulaire, discussion). L'ensemble des œuvres étudiées en classe et suggérées en lecture personnelle révèle un

tiraillement entre le principe du "devoir" (ce qu'on ne peut pas ne pas connaître pour le bac, avant de quitter le lycée) et celui du plaisir, plus nettement décelable, évidemment, dans les lectures conseillées hors temps scolaire, mais présent aussi en classe. **Une autre tension** se fait d'ailleurs jour entre ces deux principes et la définition de l'œuvre idéalement enseignable comme celle qui présente « le plus petit écart possible avec les habitudes (de lecture mais aussi intellectuelles) attribuées aux élèves ». L'éveil au plaisir tendrait donc à être **spéculaire** et l'altérité qui sous tend toute entreprise d'acculturation serait hautement problématique. Cet idéal peu exaltant se heurte aux réalités des missions confiées aux professeurs et ceux-ci semblent y faire face en tentant de concilier deux rôles : celui du conseiller en lectures et celui du spécialiste des bonnes questions à poser aux textes. Mais ces questions visent l'**immédiateté du sens prescrit**, non la mise en branle d'interrogations multiple, de stratégies de réception, d'interprétation chez les élèves.

Ces déclarations sont en décalage à plusieurs plans avec les **textes réglementaires**. « On note, de 1923 à 1987, le passage de la transmission affichée de valeurs à la mise au premier plan [...] de savoirs et de savoir faire empruntés explicitement au domaine savant ». Ces savoirs et savoir faire visent à la « formation de l'"esprit critique" nécessaire à la vie future d'homme et de citoyen ». Par ailleurs, « la culture ne se présente plus comme un modèle unique à transmettre mais comme un processus dynamique à l'œuvre de manière différente selon chaque élève ». Enfin, des ponts sont jetés entre les lectures en classe et les autres : prédominance des romans parmi les œuvres suggérées aux enseignants ; rôle important dévolu aux Centres de documentation et d'information des lycées et aux bibliothèques.

Ces décalages entre les représentations des professeurs et les textes officiels rendent compte pour une bonne part des caractéristiques des **libellés des épreuves écrites au baccalauréat**. En effet, ces libellés semblent chercher un compromis entre les textes ministériels, les positions des enseignants et les capacités des élèves. « La culture disciplinaire qui s'y dessine est largement tributaire du modèle humaniste traditionnel. Dans le cas de la discussion ou de la composition française, le dispositif rhétorique exigé vise à révéler davantage les qualités personnelles du candidat qu'à évaluer des connaissances acquises en cours. » « Avec le commentaire composé, c'est le sens même de la lecture qui est en cause. Celle-ci ne saurait que retrouver l'intention de l'auteur. [...] L'exercice d'admiration peut dès lors se satisfaire des notions les plus floues et les moins opératoires. [...] L'élève n'a pas à faire la preuve qu'il sait construire une lecture. » On aurait aimé que les auteurs étendent leur analyse aux derniers textes officiels définissant les épreuves de l'examen (1994), mais il y a fort à parier que la parution de ces textes ne suffit pas, à elle seule, à réduire les décalages constatés.

Pour finir, les chercheurs ont observé et analysé des **cours en classe de Seconde**. Malheureusement, le corpus est très restreint : 15 cours inauguraux et 3 explications de texte dans le courant de l'année. Les cours inauguraux sont considérés comme des « préambules justificatifs ». Les justifications qui se détachent réfèrent à la tradition disciplinaire : « valeurs humanistes et sociales au sens large, formation de l'individu », dont les auteurs concluent qu'elles « ne semblent plus aller de soi ». Par contre, « l'acquisition de méthodes de lecture » ne donne pas lieu à justification, semble, elle, aller de soi. Mais les réponses au

questionnaire ont révélé qu'il ne s'agissait pas de la construction chez les élèves de stratégies de lecture critique et autonome, ce que les textes officiels recommandent pourtant... Les trois séances d'explication de texte observées ne permettent pas de comparer sérieusement les pratiques et les déclarations.

En conclusion, les chercheurs reviennent sur la **question des valeurs**. L'« évolution des études littéraires » contredit « la tradition scolaire humaniste [de] formation morale des élèves », « la rend, de fait, caduque ». L'alternative, cependant, ne leur paraît pas de « se contenter de ce qui manifesterait une bonne connaissance du vocabulaire technique des disciplines de référence ». Cela les conduit à se demander si « un texte littéraire (dont la qualité esthétique est reconnue) peut exister en l'absence de toute référence à un système de valeurs prenant position ou portant jugement (conscient ou non) sur les rapports de l'homme et du monde, de l'individu et de la société, etc. [...] La forme elle-même est investie d'une charge éthique en droit identifiable, y compris dans le cas où l'œuvre ne semble pas ressortir à une littérature "engagée". »

Au sortir de la lecture de l'ouvrage, on se trouve, comme l'ont voulu les chercheurs, non seulement devant un ensemble riche de traits, de dimensions, d'interprétations décrivant une réalité didactique difficile à mettre à jour, mais aussi devant une variété d'interrogations.

Les unes relèvent plutôt du **point de vue** adopté que de la méthodologie au sens classique du terme. La recherche conduite nous semble relever de quelque chose comme la « focalisation interne » de Genette... Les différents discours convoqués sont, certes, mis en présence et en dialogue, sont analysés et interprétés, mais uniquement dans le cercle qu'ils dessinent. L'hypothèse sous jacente est que cet espace est autonome, que ces discours font système. L'analyse le montre évidemment mais il nous semble que l'interprétation même ne perdrait pas – tout au contraire – par exemple à une comparaison des visées culturelles de l'enseignement du français à l'école, au collège (quelques ouvrages y ont été consacrés), par exemple encore à une mise en perspective avec la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants (on pense, entre autres, à l'analyse de la formation initiale des professeurs de français effectuée par Françoise Ropé, à laquelle nous avons consacré une note dans notre précédent numéro).

Les autres interrogations ont trait à l'objet même de la recherche : la **culture littéraire** et les **valeurs** qu'elle transmet / ne transmet plus. C'est une question plus que difficile et nous ne prétendons pas détenir quelque réponse que ce soit. Mais il nous semble que les auteurs posent comme des évidences ce qui n'est peut-être que prises de positions à interroger. Est-il si évident qu'un texte littéraire ne puisse exister sans qu'on considère sa « charge éthique » ? Celle-ci n'est-elle pas en grande partie construite par les lecteurs et, donc, éminemment variable selon les individus, les groupes, les époques ? L'enseignement littéraire est-il dépourvu de fondement solide et légitime s'il ne dit pas les valeurs que proposent les œuvres ? N'y a-t-il pas contradiction entre le concept de transmission de valeurs et le souhait de rendre les élèves aptes à une lecture autonome, distancée et critique ? Beaucoup de questions on le voit, et ce n'est pas le moindre mérite de l'ouvrage de les susciter, même à son corps défendant.

Gilbert Ducancel