



Anne Raymonde de BEAUDRAP

Maître de conférences Lettres, IUFM des Pays de la Loire
Rattachement : IUFM des Pays de la Loire, INRP
e-mel : beaudrap@paysdelaloire.iufm.fr

<p>La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes</p>
--

<p><u>Résumé</u></p>

<p><u>Article</u></p>

<p><u>Bibliographie</u></p>



Résumé

Anne Raymonde de BEAUDRAP

Maître de conférences Lettres, IUFM des Pays de la Loire
Rattachement : IUFM des Pays de la Loire, INRP
e-mel : beaudrap@paysdelaloire.iufm.fr

La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes

MOTS CLÉS : Littérature, Didactique de la littérature, Lecture littéraire, Culture littéraire, Pratiques enseignantes

Depuis la parution des Instructions officielles de 1987 et 1988 définissant la lecture méthodique, il est fréquent de déplorer une dérive techniciste dans les pratiques de lecture littéraire dans les classes. L'introduction de la « lecture analytique » en 2000 avait pour objectif de corriger certains travers antérieurs en insistant sur l'importance de l'interprétation du texte et sur la contextualisation du texte et la connaissance des œuvres et des genres.

Mais qu'en est-il vraiment des représentations des professeurs de lettres vis-à-vis du travail de lecture littéraire à conduire en classe avec leurs élèves ? Au delà des injonctions institutionnelles, comment envisagent-ils l'étayage de la lecture littéraire ? Y a-t-il eu des évolutions dans leurs pratiques déclarées ou bien au contraire retrouve-t-on des éléments de continuité, des phénomènes de blocage, voire de résistances ? Comment «humanités» et «méthodes» se conjuguent-elles dans les pratiques enseignantes ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous procédons à la comparaison de trois enquêtes menées à 10 ans d'intervalle auprès des enseignants de lettres du second degré. Sont mises en parallèle les données relatives aux représentations de la culture littéraire, aux « gestes professionnels » de l'enseignant lors d'une activité de lecture littéraire, ainsi que celles qui concernent la place des œuvres et des savoirs littéraires à faire découvrir à des élèves.

Il en ressort que l'enseignant de lecture, surtout lorsqu'il a été récemment formé, a tendance à oublier qu'il doit être aussi un professeur de lettres.



Article

Anne Raymonde de BEAUDRAP

Maître de conférences Lettres, IUFM des Pays de la Loire
Rattachement : IUFM des Pays de la Loire, INRP
e-mel : beaudrap@paysdelaloire.iufm.fr

La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes

Introduction

Il existe différents moyens pour cerner ce qui peut se passer dans une classe de littérature : on peut enregistrer des cours, travailler à partir de productions d'élèves, s'intéresser aux documents produits par les enseignants (script de cours, documents destinés aux élèves, etc.).

En ce qui nous concerne, nous avons choisi de travailler à partir des déclarations faites par les professeurs, c'est-à-dire des représentations qu'ils ont de leur pratique. Nous savons bien qu'il existe toujours des écarts entre les propos tenus et les pratiques ; pourtant nous affirmons qu'il existe un lien étroit entre les représentations d'une action et la pratique elle-même, suivant en cela Serge Moscovici (1989) qui définissait une représentation « *comme la façon dont les individus théorisent des expériences qu'ils connaissent, en parlent et en outre, la façon dont les théories ainsi formées les amènent à construire la réalité et en dernier ressort à déterminer leur propre comportement* »¹. Un certain nombre de chercheurs ont travaillé dans le champ éducatif à partir des représentations des acteurs ; ainsi en est-il de Michel Gilly à propos des maîtres à l'école primaire ou de Jean François Blin en ce qui concerne les formateurs des lycées agricoles ; travaillant ainsi, ils ont mis en évidence les enjeux et les blocages propres à ces populations.

Pour saisir les représentations que les enseignants de français se faisaient de la littérature, nous avons procédé, pour notre part, à plusieurs séries d'enquêtes auprès des professeurs de lettres (571 pour la première recherche sur laquelle nous allons nous appuyer, 575 pour la seconde recherche menée de 1999 à 2002, 450 pour celle qui s'achève actuellement). Puis, nous avons

¹ « Des représentations collectives aux représentations sociales » in D. Jodelet, Les représentations sociales, PUF, coll « Sociologie d'aujourd'hui », 1989, p. 62-86.



mené des entretiens semi-directifs dans le cadre des deux dernières recherches (36 entretiens à chaque fois, soit 72 au total).

Quelques précisions sur le cadre de ces trois recherches : les trois équipes ont été successivement :

- L'équipe de l'INRP, département Didactique Des Disciplines, sous la direction de B. Veck, qui a analysé de 1990 à 1993 la culture littéraire telle qu'elle est perçue par les enseignants de lettres².
- Une seconde recherche, dans le cadre de l'IUFM des Pays de la Loire, a porté sur les représentations des futurs professeurs de Lettres en formation initiale (PLC1 et PLC2) à propos de la littérature et de son enseignement. Nous avons analysé en particulier la façon dont ces derniers envisagent en tant que professeurs stagiaires de former leurs élèves à la lecture littéraire³.
- Cette recherche a été suivie d'une troisième enquête (entre 2002 et 2005), portant celle-là sur les futurs professeurs bivalents de lettres se destinant aux lycées professionnels (PLP Lettres/histoire ou Lettres/anglais)⁴.

Les conclusions de ces trois enquêtes ont été ou seront diffusées et elles ne seront pas l'objet de la réflexion qui va suivre.

Il s'agit ici de confronter les différents résultats obtenus dans trois recherches successives, à savoir sur une période de 10 ans. En effet, par delà les réformes successives qui se sont produites durant cette décennie⁵, se pose la question des savoirs nécessaires pour permettre aux élèves une lecture des textes dits « littéraires. » Nous ne reprendrons pas tous les débats et toutes les définitions qui ont pu avoir pour objet « la culture littéraire » ou les textes qu'on appelle « textes littéraires » car tel n'est pas notre but ici. V. Houdart-Merot a étudié très précisément les différentes manières de se représenter la culture littéraire enseignée à l'école de 1880 à nos jours⁶

² *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, sous la direction de B. Veck, INRP, 4^e trimestre 1994.

³ *Images de la littérature et de son enseignement chez les PLC de lettres*, CNDP-CRDP Pays de la Loire, coll. Argos, décembre 2003.

⁴ *La Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation en IUFM*, SCÉREN-CRDP, coll. Argos, à paraître 2^e semestre 2006.

⁵ - Instructions officielles inscrivant la pratique de la lecture méthodique en lycée en 1987-88,
- Instructions officielles de collège reprenant cette pratique puis la modifiant pour en faire la lecture analytique (1996-99),
- Instructions officielles de lycée de 2000-2001 affirmant l'importance de l'histoire littéraire et reprenant les principes de la lecture analytique.

⁶ Houdart-Merot, V. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, PUR, coll. Didact, 1998.



et nous renvoyons donc à sa classification. Notre position ici est de saisir l'enseignement littéraire tel qu'il est perçu par les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants en reprenant le point de vue qui était le nôtre lors de la première recherche ; nous écrivions :

« Fréquemment appréhendé de l'extérieur de l'institution scolaire à partir de représentations ou de souvenirs, parfois (trop rarement) saisi par des analyses appuyées sur les sciences humaines, cet objet ambigu aux contours flous, porteur de bien des enjeux sociaux et politiques, nous a semblé d'abord concerner ceux qui ont en charge sa transmission (ou sa constitution), c'est-à-dire les enseignants de français, et par là même la didactique qui s'attache à étudier la transmission des savoirs à l'école : contribuer à éclairer la nature et le fonctionnement de l'objet des débats sur la culture littéraire peut ne pas être inutile pour clarifier le débat lui-même, mais également les conditions d'exercice d'une discipline.

C'est pourquoi nous n'avons pas cherché à reprendre ni à élaborer une définition a priori ou exogène de la culture, à laquelle pourraient être rapportées les activités d'enseignement [...] mais à dégager la (ou les) définition(s) de la culture que s'est donnée(s) et que se donne l'enseignement littéraire ».⁷

Pour tenter de cerner la culture littéraire jugée nécessaire pour lire les textes, culture qui est à la fois un objet d'apprentissage à l'école et, dans le même temps, un savoir acquis par la lecture elle-même, nous disposons des réponses fournies par des professeurs de français interrogés au cours de nos trois enquêtes. C'est à partir de ces différentes affirmations que nous essaierons de répondre aux trois questions suivantes :

- Quels ont été ou sont aujourd'hui les objectifs visés par les enseignants de lettres lorsqu'ils souhaitent transmettre une culture littéraire à leurs élèves par la fréquentation des textes ?
- Et question complémentaire : ces objectifs ont-ils évolué durant la dernière décennie puisque les injonctions ministérielles ont, elles, évolué ?
- Pour parvenir à ces fins, quelles sont les pratiques envisagées (sur ce point, nous n'aurons recours qu'aux propos des futurs enseignants en formation à l'IUFM dans la mesure où le questionnaire d'enquête de 1994 portait sur des contenus et pas sur les pratiques de classe elles-mêmes).

A partir de ces résultats, nous tenterons de répondre à trois questions :

- Transmettre une culture littéraire, quel contenu ?
- Pour transmettre une culture littéraire, quelle pratique ?
- Quelle articulation établir entre "humanités" et "méthodes" ?

⁷ - *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* p.9.



Transmettre une culture littéraire

Quel contenu ?

La première enquête (que nous appellerons enquête A) a été adressée à un échantillon représentatif de la population des enseignants de français en poste dans le second cycle du second degré ; 81 établissements ont ainsi été concernés et nous avons obtenu 571 réponses de professeurs agrégés ou certifiés.

La seconde et la troisième enquêtes (enquêtes B et C) ont été conduites auprès des professeurs stagiaires de lettres en formation dans des IUFM (l'IUFM des Pays de la Loire pour les PLC de lettres, 5 IUFM différents pour les PLP mais dans les deux cas, l'ensemble de la population d'une même promotion a été interrogé). Nous avons ainsi la réponse de 190 PLC2 et 256 PLP2, soit un total de 446 personnes.

Si le positionnement professionnel de ces professeurs est différent (enseignants en cours de carrière *versus* enseignant débutant), les questions qui leur ont été posées étaient tout à fait comparables au regard de la culture littéraire transmise par l'école ou plus précisément par les textes littéraires.

Nous cherchions à déterminer tout d'abord les finalités visées, à partir des questions suivantes :

Enquête A :

Question 1 :

Comment situez-vous ce que l'étude des textes littéraires permet de communiquer aux élèves ?

- A - des témoignages sur les conditions matérielles, économiques, sociales et culturelles d'une société
- B - une représentation de l'homme
- C - une formation du goût et de la sensibilité
- D - des valeurs morales, civiques ou sociales
- E - un accès au plaisir du texte
- F - des moyens de conduire une analyse critique des différents types de discours

Enquête B :

Pour vous, enseigner la littérature, c'est ... (noter 1 face à l'item que vous considérez comme le plus important, 2 pour le suivant, puis 3 et ainsi de suite en classant tous les items jusqu'au dernier, et sans ex-æquo) :

- assurer une formation du goût et de la sensibilité 1
- permettre un accès au plaisir du texte 2
- communiquer aux élèves différentes représentations de l'homme 3
- mettre les élèves en relation avec des documents sur les conditions matérielles, économiques... de production d'une œuvre 4
- faire acquérir aux élèves des outils d'analyse permettant d'accéder aux différents types de discours 5



- faire acquérir aux élèves des valeurs morales, civiques ou sociales 6

Enquête C :

Pour vous, enseigner la littérature, c'est ... (noter 1 face à l'item que vous considérez comme le plus important, 2 pour le suivant, puis 3 et ainsi de suite en classant tous les items jusqu'au dernier, et sans ex-æquo) :

- assurer une formation du goût et de la sensibilité 1
- permettre un accès au plaisir du texte 2
- communiquer aux élèves différentes représentations de l'homme 3
- mettre les élèves en relation avec des documents sur les conditions matérielles, économiques... de production d'une œuvre 4
- faire acquérir aux élèves des outils d'analyse permettant d'accéder aux différents types de discours 5
- faire acquérir aux élèves des valeurs morales, civiques ou sociales 6

Les différents items contenus dans ces questions correspondent à une série de demandes institutionnelles formulées dans les Instructions officielles à des dates différentes⁸. Dans les trois enquêtes, nous souhaitions voir comment les personnes interrogées hiérarchisaient ces aspects hétérogènes de la discipline que nous avons regroupés sous le terme englobant de « culture littéraire » et qui avaient tous été l'objet de prescriptions officielles.

Voici les pourcentages obtenus :

L'étude des textes littéraires permet de communiquer aux élèves :	Enquête A INRP (1994) (réponses positives « indispensable » ou « important »		Enquête B IUFM (2002) (PLC2) Trois premiers choix		Enquête C IUFM (2005) (PLP2) Trois premiers choix	
	%	rang	%	rang	%	rang
<i>Une formation du goût et sensibilité</i>	90 %	2	76,9 %	2	58,5 %	3
<i>Un accès au plaisir du texte</i>	94 %	1	84,3 %	1	85,5 %	1
<i>Une représentation de l'homme</i>	87 %	3	35,6 %	4	36,3 %	5
<i>Des témoignages historiques sur les conditions de production des œuvres</i>	86 %	4	5,4 %	6	11 %	6
<i>Des outils d'analyse des discours</i>	84 %	5	70,5 %	3	65,3 %	2

⁸ Instructions officielles de 1923, 1930, 1953, 1964, 1970, 1987, 1995, 2000 pour l'enquête B. Instructions officielles de juillet 1992 (document d'accompagnement), juin 1995 (Nouveaux programmes de Baccalauréat professionnel) et de décembre 1996 (document d'accompagnement Baccalauréat professionnel) pour l'enquête C.



<i>Des valeurs morales, civiques ou sociales</i>	76 %	6	27,8 %	5	37,5 %	4
--	------	---	--------	---	--------	---

Il faut bien entendu tenir compte, en comparant les pourcentages de la différence des publics interrogés puisque l'on a affaire en 1994 à un ensemble d'enseignants en poste, alors qu'en 2002 et en 2005, il s'agissait d'enseignants débutants.

Cependant un certain nombre de faits apparaissent au vu de ces pourcentages :

- ❖ *Deux objectifs paraissent essentiels* pour l'ensemble des personnes interrogées :
 - Il s'agit de « communiquer aux élèves le plaisir du texte » (cet item culmine dans les trois groupes avec des pourcentages de 85 % et plus).
 - Vient ensuite l'item « le goût et la sensibilité » qui obtient un très fort pourcentage lors de la première enquête et chez les PLC2 en formation mais légèrement moins élevé dans le cas des futurs professeurs de lycée professionnels, même si le score obtenu reste tout à fait convenable.

Il y a donc à la fois accord et continuité sur le long terme autour de ces objectifs prioritaires : la fréquentation des textes littéraires en classe de français doit être source de plaisir pour des élèves et c'est ce plaisir qui permet d'entrer dans la littérature et d'acquérir une culture. Et, dans le même temps, on se doit de développer la sensibilité littéraire des apprenants.

- ❖ Au-delà de ce consensus autour des priorités, *une différence* importante apparaît entre la population des professeurs en poste et celle des nouveaux enseignants :

Chez les enseignants interrogés en 1994, tous les items proposés obtenaient des pourcentages élevés si l'on additionnait des réponses positives, c'est-à-dire les finalités considérées comme « indispensable » ou « importantes ». Pour cette population, on peut parler de pluralité des objectifs mais aussi d'équilibre de la culture littéraire recherchée. Il y avait à la fois un désir d'initier au plaisir du texte ou d'éveiller une sensibilité mais on trouve aussi d'autres composantes plus directement liées à des savoirs à transmettre (transmission de valeurs, de visions de l'homme, de savoirs en histoire ou histoire littéraire).

Au contraire, chez les nouveaux collègues, il n'y a pas cette pluralité d'objectifs visés et seulement trois items prédominent. Nous avons commenté les deux premiers, « faire accéder au plaisir du texte » et « développer le goût et la sensibilité », nous n'y reviendrons pas. Si nous considérons le troisième but visé « communiquer des outils d'analyse des discours », il arrive en troisième position chez les PLC2 mais en second chez les PLP2, avec des pourcentages très élevés : 70,5%



et 65,3% (il atteignait d'ailleurs aussi un bon score chez les professeurs interrogés en 1994 : 84% mais dans un ensemble de pourcentages tous très élevés.)

Une explication peut sans doute être avancée : depuis 1987, la pratique de la lecture méthodique s'est largement diffusée dans les classes de français et il n'est donc pas étonnant de voir que cet objectif « transmettre des outils d'analyse des discours » est considéré comme très important dans les trois enquêtes réalisées (en 1994, 2002, 2005).

En définitive, si les trois premiers objectifs (« faire accéder au plaisir du texte », « former le goût et la sensibilité », « faire acquérir des outils d'analyse des textes ») sont largement plébiscités dans le cadre de l'étude des textes, *une forte variation* apparaît en ce qui concerne les autres items. Les finalités plus « humanistes » (représentation de l'homme, transmission de valeurs) ou les éléments d'histoire littéraire permettant la contextualisation des œuvres obtiennent des scores faibles, voire très faibles, dans les deux dernières enquêtes. Et il y a donc un important décalage entre les réponses obtenues en 1994 et celles des deux dernières recherches.

Plusieurs explications sont possibles :

S'agissant de nouveaux enseignants, ceux-ci privilégient peut-être ce qui leur semble primordial, en minimisant et en remettant à plus tard ce qui leur semble moins essentiel. Cela étant dit, ces préférences pour des démarches plus technicistes ou édonistes peuvent s'expliquer aussi par une pratique erronée de la lecture méthodique contre lesquelles s'inscrivent les recommandations à propos de la lecture analytique :

« Certains repères culturels sont donc indispensables. Ils peuvent être historiques quand on étudie la poésie engagée ou des extraits des Mémoires d'outre-tombe, ou sociologiques, quand on aborde un roman du XIXe siècle, ou relever de la biographie d'auteur quand on aborde la poésie lyrique. Dans un processus de lecture analytique, il convient d'apporter ces informations « en situation », lorsqu'une question ne peut trouver sa réponse uniquement à partir du texte. Des lectures successives, voire plurielles, sont ainsi rendues possibles et les apports culturels participent au mouvement global de construction du sens. »⁹

C'est pourquoi nous pensons que dans la formation des nouveaux enseignants - et peut-être dans celle des enseignants plus anciens dans le métier aussi -, « les humanités doivent s'allier aux méthodes » et si nécessaire, « doivent résister à l'inflation des méthodes ».

Après les finalités, voyons les auteurs à partir desquels se construira une culture littéraire.

⁹ Document d'accompagnement des programmes, 3^{ème}, 1999.



A partir de quels auteurs ?

La première enquête demandait aux professeurs d'indiquer les œuvres étudiées prioritairement en classe ou conseillées aux élèves, en séparant œuvres lues en seconde et œuvres proposées en première. Dans les enquêtes B et C, les personnes devaient indiquer le nom de 5 auteurs à partir desquels ils envisageaient de mener une lecture avec des élèves. Voici les résultats obtenus :

INRP <i>Lectures conseillées en seconde (citées plus de 10 fois)</i>	INRP <i>Lectures conseillées en première (citées plus de 10 fois)</i>	IUFM <i>Auteurs choisis par les PLC2 (cités + de 20 fois)</i>	IUFM <i>Auteurs choisis par les PLP2 (cités + de 20 fois)</i>
Balzac : <i>Le Père Goriot</i>	Camus : <i>L'Étranger</i>	Molière	Hugo
Maupassant	Laclos : <i>Les liaisons dangereuses</i>	Balzac	Maupassant
Zola : <i>Germinal</i>	Céline : <i>Voyage au bout de la nuit</i>	Zola	Zola
Stendhal : <i>Le Rouge et le Noir</i>	Flaubert : <i>Madame Bovary</i>	Flaubert	Molière
Vian : <i>L'Écume des jours</i>	Stendhal : <i>Le Rouge et le Noir</i>	Racine	Baudelaire
Kafka : <i>La Métamorphose</i>	Prévost : <i>Manon Lescaut</i>	Hugo	Camus
Flaubert : <i>Madame Bovary</i>	Racine : <i>Phèdre</i>	Maupassant	Flaubert
Camus : <i>L'Étranger</i>	Baudelaire : <i>Les Fleurs du mal</i>	Baudelaire	Balzac
Pennac : <i>La Fée carabine</i>	Le Clézio : <i>Désert</i>	Voltaire	Voltaire
Mauriac : <i>Thérèse Desqueyroux</i>	Diderot : <i>Jacques le fataliste</i>	Proust	Daeninckx
		Céline (13)	Vian

En comparant les auteurs cités, on constate la stabilité du corpus : on retrouve tous les grands romanciers du XIXe siècle (Balzac, Zola, Maupassant, Flaubert) ; Hugo figure dans la sélection faite par les professeurs stagiaires. Quelques nuances cependant puisque Molière est en tête chez les PLC2 et en 4^{ème} position chez les PLP2 alors que les collègues interrogés en 1994 (en majorité professeurs de lycée) ont peut-être considéré que c'était plutôt un auteur qu'on étudie en collège (Manesse 1994¹⁰). Pourtant *Dom Juan* et *Tartuffe* figurent très souvent dans les listes d'oral à l'épreuve anticipée de français au Baccalauréat.

Les seules divergences concernent les auteurs du XXe siècle. Seuls Camus et Vian sont présents dans les différents classements, alors que Pennac, Mauriac, Le Clézio, Proust, ont une popularité plus éphémère ; quant à Daeninckx, nous avons eu l'occasion d'expliquer sa popularité par sa place grandissante dans les manuels les plus récents, destinés aux lycées professionnels.

¹⁰ Manesse, D., Grellet, I. *La Littérature au collège*, Nathan, 1994.



Malgré ces légères divergences, on peut dire que les auteurs cités sont plutôt du côté des humanités.

Les objectifs assignés à la lecture littéraire par les populations interrogées semblent alors relativement difficiles à atteindre si l'on s'en tient à la plupart des auteurs ou des œuvres indiquées spontanément. Se posent en effet différentes questions : comment lire Camus sans mettre en évidence sa vision de l'homme ou étudier un roman de Zola en oubliant « les conditions de production des œuvres » ? La lecture d'un roman de Balzac est-elle toujours source de « plaisir » pour des lycéens de 2006 ? Ces questions méritent d'être posées mais les réponses au seul questionnaire ne permettent pas d'y répondre.

En utilisant les entretiens recueillis, nous pouvons maintenant répondre à la troisième question :

Comment fait-on entrer des élèves dans la culture littéraire ? Par quels gestes professionnels ?

Nous nous appuyons sur les 24 entretiens enregistrés auprès de PLC2 et de PLP2 en formation dans trois IUFM (Pays de la Loire, Bretagne, Franche-Comté) ; ils avaient, entre autres, à répondre à deux questions :

- *Que doit ou devrait être selon vous l'enseignement de la littérature ? quelles formes peut-il prendre ?*
- *Un bon cours de littérature, comment pourrait-il se dérouler selon vous ?*

Pour le dépouillement des réponses, nous avons procédé à une analyse lexicale des propos tenus mais une série de chiffres n'aurait aucun intérêt ici. Prédominent trois attitudes qui peuvent être illustrées par quelques extraits significatifs.

Premier positionnement : le cours de littérature, un temps de convivialité

Laissons la parole à un professeur stagiaire certifié. Pour cette personne, le cours idéal,

« ce serait avoir une discussion avec... comme on peut avoir avec un collègue, un ami, sur un livre c'est-à-dire ce qui nous a accrochés dans la lecture et finalement comment le sens est fait. Ce ne serait pas sous la forme de questions réponses, mais ce serait vraiment une discussion : construire le sens ensemble... Bon, c'est un peu bateau comme remarque, mais ce serait un dialogue avant tout, ce serait repérer à travers les mots mais je ne sais pas exactement sous quelle forme, je n'y ai jamais réfléchi, et puis ça me paraît inconcevable, déjà qu'en sortant de cours ils soient contents. Ça me paraît tellement difficile de les intéresser tous, de les accrocher tous. Le problème de ce type de cours c'est impossible à réaliser parce qu'après il y a tous les problèmes, les problèmes de l'institution qui font que... quelles traces laisser ? Ce serait une autre école... »

On retrouve ici la notion de « plaisir du texte » exprimé par l'adjectif « contents », de sensibilité quand il est question d'« un livre qui nous a accrochés dans la lecture » ; on trouve aussi une allusion à un temps de retour au texte avec l'expression « repérer à travers les mots » mais en



excluant apparemment une analyse textuelle puisqu'il est dit « je ne sais pas exactement sous quelle forme je n'y ai jamais réfléchi. » Nous remarquerons aussi que dans le système énonciatif, le mot « professeur » est absent et que cette enseignante n'utilise pas la 1^{ère} personne du singulier pour parler de son rôle ; elle semble absente de la classe ou plus exactement fondue dans le cercle de convivialité. Le « je » ne réapparaît qu'à la fin de son intervention, lié à une tournure négative « ça me paraît inconcevable ».

Pourtant ce professeur voit bien la limite de son positionnement : l'institution ne peut accepter cette démarche qu'elle privilégie malgré tout, car les élèves ne garderaient aucune trace écrite de ces échanges. Nous partageons totalement l'affirmation de J.-L. Dufays (2005)¹¹ lorsqu'il déclare « la lecture littéraire ne se réduit pas au plaisir », en développant cinq arguments pour justifier sa prise de position. Le professeur stagiaire interrogé entrevoit un des obstacles à une lecture littéraire assimilée à un tout « plaisir de lire » : la perspective institutionnelle qui établit des programmes et des contenus d'enseignement. Mais il faut aussi envisager, comme le fait J.-L. Dufays, l'éloignement culturel de certains jeunes, les goûts propres à chaque lecteur, le caractère éphémère d'un plaisir émotionnel de première lecture et le plaisir obtenu après un approfondissement de cette lecture dans une communauté de lecteurs. Autant d'éléments qui montrent la fragilité de cette conception d'un cours de littérature réduit à des échanges autour d'un livre, aussi enthousiasmant soit-il.

Deuxième positionnement : le cours de littérature comme un tremplin

Voici une illustration de la classe de français conçue comme une ouverture vers des lieux de découverte du savoir. La littérature sert alors d'antichambre pour accéder aux autres connaissances historiques, philosophiques, humaines qui seront trouvées ailleurs.

« Un bon cours de littérature ? La première idée qui me vient spontanément, c'est qu'à la fin de l'heure, les élèves se diraient : « Oh, cet extrait de roman, de pièce de théâtre qu'on vient d'étudier, il faut que j'aille au CDI, il faut que j'aille emprunter le recueil, emprunter le roman, il faut que je le lise ». Je crois que ce serait ça pour moi. Un cours vraiment réussi, ce serait d'amener l'élève, le propulser vers le livre et l'amener, déclencher le goût de la lecture. »

Dans cet entretien, le professeur indique bien son rôle d'enseignant : « donner du goût pour » en étudiant un texte ; mais le travail de recherche, d'élargissement des savoirs se fait ensuite et il est optionnel. Chaque élève peut poursuivre s'il le souhaite sa quête de savoir. Là encore, la tâche propre du professeur, en tant que responsable d'un apprentissage spécifique, celui de la lecture littéraire, est escamotée et il apparaît comme une sorte de passeur. Si une telle position peut

¹¹ J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur : *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^{ème} édition, édit. de boeck, 2005.



sembler relativement ouverte, elle n'est positive que pour des élèves ayant accès à des sources culturelles extérieures à la classe (bibliothèques, accès à internet, musées, documentations diverses etc.). Sans cela, une telle prise de position est difficilement conciliable avec le principe d'une école égale pour tous.

Troisième positionnement : le cours de littérature comme lieu de construction des savoirs

Quelques professeurs stagiaires – mais ils sont moins nombreux que ceux qui se rattachent aux deux premières postures – développent dans leurs propos la part de l'apprentissage inhérent au cours de littérature. Voici une de ces expressions :

« Un bon cours de littérature, pour moi, ce serait un cours qui mélangerait plusieurs aspects comme je vous disais tout à l'heure avec les courants artistiques, les courants de pensée, philosophiques et tout ça. On retrouvait un petit peu de tout. Et voir pourquoi ce texte est écrit, à quel moment et pourquoi ? » (A 212)

On voit comment dans ce dernier cas, l'enseignant se positionne comme médiateur, permettant une construction progressive de savoirs et de savoir-faire variés.

Sans faire de statistiques, puisque nous ne disposons que de 24 entretiens, il ressort que la première attitude professorale qui assimile le cours de littérature à un dialogue entre pairs à propos d'un texte est largement majoritaire ; ce qui est assez en accord avec l'objectif qui arrive en premier « permettre l'accès au plaisir du texte ». Dans ce cadre-là, les savoirs littéraires sont rejetés hors du cours, sorte de supplément facultatif ou optionnel.

D'autre part, dans les propos recueillis, la démarche de lecture méthodique est très souvent disqualifiée et certains n'hésitent pas à la critiquer directement, même lorsque le professeur se situe dans la troisième catégorie d'enseignants, ceux qui souhaitent allier lecture littéraire et apprentissage de savoirs. L'enseignant qui parlait précédemment (A 212) est clair à ce sujet :

« Alors là. J'ai des idées toute préconçues, sur la lecture méthodique : partir d'une présentation des élèves et tout ça et je ne sais pas si ce serait un bon cours de littérature vraiment. Je ne sais pas. Je ne sais pas du tout. »

Dernière constatation

La culture littéraire lorsqu'elle est évoquée est toujours indiquée comme se transmettant par la lecture des textes, une seule personne interrogée la relie à la pratique de l'écriture.

Ainsi, les pratiques enseignantes permettant d'initier les élèves à une culture littéraire se situent majoritairement sur le registre du plaisir du texte et dans le cadre de « l'élève au cœur du dispositif ».



Les gestes professionnels que l'on associe habituellement à la lecture méthodique (faire émerger des hypothèses de lecture, proposer des repérages, élaborer une ou des interprétations etc.) sont escamotés.

Il y a donc concordance entre les finalités assignées prioritairement pour l'étude des textes lors de l'enquête quantitative et les déclarations faites sur les modalités d'enseignement de la littérature.

Pour conclure, revenons au titre de cet article « La culture littéraire : quand les humanités doivent résister aux méthodes ? »

Les textes relatifs à la lecture analytique ont réaffirmé l'importance des savoirs, de la contextualisation, de la transmission de valeurs par et dans la littérature. *Oui, les humanités doivent équilibrer les méthodes.*

Mais est-ce suffisant ? La comparaison des résultats fournis par les trois enquêtes montrent que les enseignants de lettres d'aujourd'hui semblent ne plus bien percevoir le rôle de « passeur », de « transmetteur de culture » qui est le leur, au profit d'une fonction d'animateur qu'ils seraient prêts à assumer. Cette posture est peut-être liée au statut de professeur débutant des personnes interrogées en 2002 et 2005. Mais n'est-il pas aussi le signe d'un doute sur l'intérêt de transmettre une culture littéraire avec toutes ses composantes dans un monde où la culture dominante est scientifique ou économique ?

Bibliographie

- Beaudrap (de), A.R. et al. (2003). Images de la littérature et de son enseignement, Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de lettres. Tours : CNDP CRDP Pays de la Loire – coll. Argos Références.
- Beaudrap (de), A.R. et al. (2006). La littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation en IUFM. Besançon : CNDP CRDP de Besançon – coll. Argos Références.
- Dufays, J.-L. et al. (2005) Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck..
- Houdart-Merot, V. (1998) La culture littéraire au lycée depuis 1880, PUR, coll. Didact.
- Manesse, D., Grellet, I. (1994) La Littérature au collège. Paris, Nathan.
- Michel, R. : « La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles: une obscure clarté » in Pratiques n°101-102 « Textes officiels et enseignement du français ».
- Veck, B. (dir) (1994) La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? Paris, INRP.