

Entretien : "disputes" et justifications de l'enseignement de la littérature

CONVERSATIONS CRITIQUES

Sylviane Ahr – Université Toulouse II - entretien avec J. David et C. Gabathuler

publié le 25.01.18

■

Dans votre ouvrage paru en 2015 et intitulé *Enseigner la littérature aujourd'hui: «disputes» françaises* (Paris, Champion), vous mettez l'accent sur les débats qui ont accompagné depuis une vingtaine d'années les réformes de l'enseignement de la littérature en France. Les prises de position, très tranchées et virulentes, ont été nombreuses. À relire certaines d'entre elles, on s'étonne de leur forte teneur émotionnelle. Comment expliquez-vous cette composante affective des débats? Serait-elle une caractéristique de la «crise» de l'enseignement de la littérature en ce début du XXI^e siècle?

- §1 Je me permets de répondre à votre seconde question avant de proposer quelques explications à «cette composante affective des débats» qui ont accompagné les réformes de l'enseignement de la littérature en France au cours des vingt dernières années.
- §2 Cette «composante affective» ne me semble pas être une caractéristique de la «crise» de l'enseignement de la littérature en ce début du XXI^e siècle, du moins pour ce qui concerne la France. En effet, comme tend à le souligner le titre donné au premier chapitre, cette «crise» est en quelque sorte «congénitale». Selon Alain Viala, président du groupe d'experts à l'origine des programmes de lycée vivement contestés au tout début des années 2000, la «crise» frappe l'enseignement de la littérature tous les «vingt-cinq à trente ans, soit l'équivalent d'une génération (2005:8), depuis que celui-ci est inscrit comme tel dans les programmes scolaires. Je ne saurais donc que souligner – comme le font d'ailleurs, à la suite d'André Chervel (2006), Marie-France Bishop (<http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france>) et Jean-Louis Dufays (<http://transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves>) dans ce premier dossier que nous offre la nouvelle revue *Transpositio* – combien l'histoire d'une discipline scolaire (ses évolutions et ses régressions en termes de finalités mais aussi de corpus, de contenus et de modalités d'enseignement) nous aide à comprendre les reconfigurations successives auxquelles elle est soumise.
- §3 La «teneur émotionnelle» qui caractérise les discours de déploration qui ont envahi la scène publique française au tournant du XXI^e siècle n'est en rien exceptionnelle. Déjà au début du siècle précédent, Gustave Lanson a dû répondre aux vives attaques qui lui étaient adressées depuis la mise en application de la réforme de 1902, considérée alors comme le facteur essentiel de la «crise du français». Il lui a fallu expliquer à ses détracteurs que les changements sociaux et sociétaux observés à partir des années 1840 avaient accentué les écarts entre la culture littéraire classique enseignée au lycée, dont le public s'était diversifié, et la culture bourgeoise, dont les pratiques culturelles s'étaient également modifiées. Et une telle situation jalonne tout le vingtième siècle, période durant laquelle les politiques publiques d'éducation tendent progressivement à favoriser la massification et la démocratisation de l'enseignement scolaire et, plus tardivement, universitaire. Or, si les réformes Berthoin, Fouchet-Capelle et Haby ¹, adoptées respectivement en 1959, en 1963 et en 1975, ont permis, en France, la massification de l'enseignement secondaire, sa démocratisation se fait attendre aujourd'hui encore, alors même que les acteurs politiques comme institutionnels n'ont eu de cesse tout au long du dernier demi-siècle de la promouvoir par une série de mesures, parfois contradictoires et contre-productives pour ce qui concerne l'enseignement de la littérature. C'est précisément ce que j'explique dans l'ouvrage *L'enseignement de la littérature au collège* (2005:25-91), duquel je vais tirer trois exemples afin de montrer combien cet enseignement répond à des enjeux sociaux et sociétaux et, par là même, à des enjeux politiques, raison pour laquelle toute orientation

nouvelle donnée à cet enseignement est source de tensions et donc de réactions souvent très vives. On peut lire, par exemple, dans les Instructions du 27 octobre 1960 concernant «la lecture suivie et dirigée»:

[Il faut] restaurer dans une certaine mesure la notion de littérature qui a pris pour de nombreux esprits un sens péjoratif. Il faut montrer qu'elle n'est pas un jeu gratuit de l'esprit, une parade étincelante chargée de divertir la galerie, un musée poussiéreux d'écrivains qu'on salue au passage et qu'on s'empresse d'oublier, mais l'expression d'une époque dont elle reflète les idées et les rêves, les inquiétudes comme les espoirs, les déchirements comme les enthousiasmes, mais le témoignage d'hommes profondément engagés dans l'existence et qui nous font part de leurs multiples expériences. *Nos élèves doivent savoir que la littérature est une force sociale, qu'elle forme et oriente les esprits, qu'elle dégage des styles de vie, qu'elle influe puissamment sur la mentalité et l'opinion* et que, par suite, c'est avec sérieux qu'on doit la considérer ².

Considérer la littérature et, de fait, son enseignement scolaire «avec sérieux» est alors d'autant plus indispensable qu'elle entre en concurrence, semble-t-il, avec un nouveau *medium* culturel (la télévision voire, dans une moindre mesure, le cinéma), susceptible de «forme[r] et [d']orienter les esprits». Situation qui conduit, par exemple, les auteurs du manuel *Lire – Troisième* (Descaux & Littman), édité par Bordas en 1968, à émettre un véritable cri de détresse:

Homme sans passé, sans drame, sans langage, transparent et puéril, infiniment fragile, perméable à toutes les entreprises, et les plus vulgaires, de la propagande et de la publicité. *Consommateur conditionné, automate consentant aux rouages bien huilés, curieux de déguisement, de violence et de bruit pour mieux dissimuler son néant intérieur*. Dès lors comment douter que notre devoir le plus pressant soit de rendre à ce pantin son humanité? C'est à préparer les futurs adhérents des maisons de la culture qu'il nous faut œuvrer. Ah! Comme tout reprend sens et saveur dès que passe à nouveau le courant humain, dès que retentit la voix oubliée des poètes, dès que la litote, l'allusion, la nuance fine sont à nouveau entendues et saluées comme telles!

C'est également avec une grande charge affective que les auteurs du manuel *Textes vivants – Expression personnelle – Sixième* édité par Magnard en 1973 rappellent aux professeurs de français que leur mission est de «sauver la personne, au moment où elle risque d'être altérée par la mécanisation et la robotisation de la vie, happée par la fourmilière des villes, submergée par le déferlement d'images télévisées» (Arnaud L. & C.:6). On retrouve cette même «teneur émotionnelle» dans le propos tenu par l'universitaire français Jean Burgos en 1975: «J'ai l'impression que notre enseignement fait naufrage, il faut trouver au plus vite des solutions» (1977:97). Et, vingt-cinq ans plus tard, le Belge Karl Canvat dresse un constat analogue à celui de son aîné: «Tout le monde connaît la crise que traverse, depuis une trentaine d'années, l'enseignement de la littérature dans le secondaire» (2001:151). Comme je m'efforce de le (dé)montrer dans la première partie de l'ouvrage auquel vous faites allusion, ces discours de déploration reflètent certes une situation conflictuelle mais ils sont aussi, selon moi, le signe de la vitalité d'un enseignement humaniste qui interroge sans cesse ses finalités, ses contenus, ses modalités. C'est d'ailleurs ce que tend également à rappeler Jean Caune dans sa monographie publiée en 2013. Selon ce spécialiste de la médiation culturelle, l'enseignement des sciences serait également en crise dans la mesure où il est en rupture avec l'état actuel du monde et de la société. Et, de fait, le chercheur questionne la place de la science au sein des humanités contemporaines.

La «forte teneur émotionnelle», perceptible dans les propos qui ont accompagné la mise en application de nouveaux programmes de français au tournant du XXI^e siècle, est présente dans un grand nombre de discours tenus en réaction aux réformes successives qui ont jalonné le XX^e siècle en vue d'adapter les disciplines scolaires – et, en particulier, l'enseignement de la littérature comme celui de la langue – à la réalité sociale et technologique du moment. À l'occasion des premières Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Martine Jey ouvre sa communication par cette question: «Et si les débats et polémiques actuels étaient, pour une bonne part, la répétition des débats de la fin du siècle dernier?»

(2001:35). On peut donner au moins deux explications, étroitement liées, à cette «composante affective des débats» d'hier et d'aujourd'hui.

La première réside dans les liens, plus ou moins ténus, qui unissent «humanités» et enseignement de la littérature, notamment française, depuis sa création, c'est-à-dire depuis l'instauration de l'explication de textes d'auteurs français au baccalauréat en 1840: mise en concurrence des humanités classiques et des humanités modernes dès le milieu du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^e siècle, des humanités modernes et des méthodes dans la seconde moitié du XX^e siècle (Veck 1994) puis «retour en force» des humanités au tournant du XXI^e siècle (Denizot 2015) et questionnement sur la définition même des «humanités» aujourd'hui (Citton 2010; Doueïhi 2008, 2011). Certes, comme N. Denizot le fait remarquer, «[d]ans le champ de l'enseignement, le terme "humanités" semble réapparaître depuis quelques années, mais avec des acceptions qui ne sont pas complètement stabilisées» (Ibid.). On observe cependant depuis une décennie un recentrage des programmes sur la dimension humaniste³ de la culture – de la culture littéraire étroitement liée à la culture artistique, comme le soulignent les programmes de l'école et du collège de 2015 – et, de fait, sur la portée éthique, politique voire philosophique des œuvres. À l'heure où les valeurs de la République française sont ébranlées, l'enseignement de la littérature apparaît comme un espace de «formation des élèves à une posture éthique d'interprète, quels que soient les discours auxquels ils ont affaire. [...] Il s'agit d'une préoccupation d'ordre politique, en ce qu'elle réintroduit la question de l'effet de vérité des textes et la question des valeurs que le lecteur actualise à leur contact»⁴. On perçoit dans ces orientations, assumées tout à la fois par quelques acteurs institutionnels et par certains chercheurs (en didactique de la littérature mais aussi en philosophie éthique, en sociologie des valeurs, en théories littéraires), combien l'enseignement de la littérature est susceptible de répondre à des enjeux éthiques et politiques et, par voie de conséquence, de faire l'objet de débats à forte charge affective, et cela, indépendamment du contexte dans lequel ces débats s'inscrivent.

Afin de développer quelque peu cette deuxième explication, je vais prendre appui sur la double acception du terme «politique» que Paul Aron rappelle dans *Le dictionnaire du littéraire* (2002:590-591): le politique désigne «l'espace social de la confrontation des opinions et des intérêts des citoyens», la politique désigne «l'art de gouverner la cité». Et il précise:

Le domaine du littéraire ne peut être pensé à l'écart de ces deux acceptions. Il est, pour une part, un lieu d'intégration «civile» des citoyens dans la vie sociale, parce qu'il permet de maîtriser la langue, les discours, les savoirs et les représentations, et parce qu'il offre un moyen d'invention et de divertissement; d'autre part, il peut être vu comme un vecteur d'opinions et d'intérêts. La place et les missions qu'on lui accorde dépendent donc de choix (du) «politique(s)».

La réalité institutionnelle française d'hier et d'aujourd'hui confirme cette corrélation établie ici entre l'enseignement littéraire et le/la politique, tous deux reposant sur des idéologies variables. Cette corrélation explique donc aussi la dimension polémique que revêtent les réactions des uns et des autres lors de toute réforme affectant en profondeur les finalités de cet enseignement et, de fait, ses modalités ainsi que les corpus sur lesquels il repose. Le propos développé au tournant du XXI^e siècle par François Baluteau au sujet de l'enseignement dispensé dans les collèges souligne les tensions idéologiques qui l'affectent alors et qui concernent aujourd'hui tout autant le lycée, soumis au phénomène de massification évoqué plus haut:

S'il [le collège] se cale sur l'égalité des chances, on dénonce un renoncement à une excellence intellectuelle, une chute culturelle de la Nation, s'il maintient une exigence savante, on entendra des voix déclarer l'élitisme, s'il s'engage dans une reconnaissance d'une éducation intégrale, certains verront les signes de la défaite intellectuelle. [...] Le collège serait finalement réussi si tous les jeunes, qui lui sont confiés, pouvaient en sortir avec un égal «bagage culturel ». Et par conséquent, au centre de tous les problèmes et de tous les espoirs, se place l'accès du plus grand nombre à la culture savante. Celle-ci est

défendue largement comme une fierté nationale ⁵. Elle est aussi un principe supérieur qui rend indécidable la solution égalitaire par un renoncement à une culture scolaire exigeante. (2001:6)

L'enseignement de la littérature cristallise la tension évoquée ici de façon plus générale. Pour certains (législateurs, enseignants, parents et même élèves, chercheurs, etc.), celui-ci vise (doit viser) à l'acquisition de ladite «culture savante», culture «commune» autour de laquelle il s'agit de fédérer des (pré-)adolescents aux identités diverses afin d'assurer la cohésion du groupe social, dont le fonctionnement est effectivement assujéti à une communauté de normes, de références. La religion a longtemps assuré cette fonction normative: elle parvenait à «lier» les hommes autour d'un même objet sacré, autour des mêmes valeurs morales. Il est dès lors attendu de l'enseignement de la littérature qu'il poursuive cette même finalité dans la mesure où, comme l'explique Emmanuel Fraisse, «même sans Dieu (et surtout peut-être sans Dieu), même sans Auteur et sans origine, le livre et la lecture demeurent, en dernière analyse, le lieu du lien, de la solidarité absolue, de la religion au sens propre du terme» (2000:594). Or, faire apparaître la littérature (et son enseignement) comme un «liant social», facteur d'harmonie dans une communauté que d'aucuns disent qu'elle souffre de déliquescence, n'est-ce pas l'asservir à des raisons d'État, comme le soulignent les auteurs de l'ouvrage *S'appropriier le champ littéraire*?

Mais l'État n'a pas joué uniquement au cours des siècles le rôle d'une instance régulatrice ou répressive, l'État, par le biais de certains de ses appareils idéologiques ou hégémoniques (surtout l'Église au moyen âge et l'École aux temps modernes) a orienté les pratiques du champ littéraire.

Par l'art et la littérature, l'État entend produire des discours de cohésion sociale et diffuse des valeurs dans le langage de l'universel. [...]

Progressivement l'Église céda ses prérogatives à l'Appareil Judiciaire d'État en matière de censure et sa fonction idéologique à l'Appareil Scolaire. (Rosier, Dupont & Reuter, 2000:144)

Que l'on adhère ou non à cette prise de position, il n'en demeure pas moins que les contours de cette discipline scolaire sont à interroger car, comme le montre Alain Vaillant, «nous sommes aujourd'hui engagés dans un bouleversement littéraire d'une ampleur exceptionnelle – peut-être le plus considérable depuis la Renaissance»: non seulement les outils numériques transforment les conditions de création, de diffusion et de réception de l'objet littéraire, mais «le processus global de mondialisation, qui touche les productions intellectuelles au moins autant que l'économie, remet en cause [le] modèle national» (2011:12) sur lequel la littérature s'est construite dans l'hexagone.

On peut percevoir dans cette rapide démonstration combien l'enseignement de la littérature s'est fondé et se fonde aujourd'hui encore sur des considérations idéologiques et politiques, ce qui explique la «teneur émotionnelle» des débats qui surgissent lors de toute réforme affectant ses finalités, ses contenus, ses modalités.

L'enseignement de la littérature est l'objet de pratiques et de réflexions de la part d'une grande diversité d'individus impliqués au primaire, dans le secondaire, dans les universités et les hautes écoles; dans les instances nationales et régionales chargées d'élaborer les programmes; parmi les formateurs et les formatrices; en didactique; et dans les études littéraires. Il semblerait, à vous lire, que les «disputes» récentes n'aient pas mobilisé au même degré chacun de ces champs. Existe-t-il néanmoins des préoccupations qui leur seraient communes – en dépit de ces divergences éventuelles?

Limitant ma réflexion à l'enseignement de la littérature au collège et au lycée en France – même si je convoque des recherches menées dans différents contextes de la francophonie –, il est vrai que certains des champs que vous évoquez peuvent sembler ne pas être concernés par ces «disputes». Je vais donc, avant de répondre à votre question, apporter quelques précisions concernant les choix que j'ai opérés.

Il faut savoir qu'en France les programmes sont élaborés par une instance nationale (la Direction générale

de l'Enseignement scolaire, qui dépend du Ministère de l'Éducation nationale) et qu'ils concernent donc l'ensemble de la population scolaire de l'hexagone et des départements et régions d'outre-mer.

Les formateurs et les formatrices ont pour mission de relayer les prescriptions institutionnelles et de faciliter leur mise en œuvre. Si contestation il y a de leur part, c'est le plus souvent sous une autre «étiquette» que celle de formateurs ou de formatrices qu'elle s'exprime: ils/elles adoptent alors la posture du chercheur, qui questionne, entre autres, la validité de ces prescriptions. Les travaux de recherche en didactique de la littérature que je confronte sont donc aussi le fruit de formateurs et de formatrices engagés dans un travail de recherche personnel ou bien mené sous le pilotage d'un ou d'enseignants- chercheurs.

Par ailleurs, l'enseignement de la littérature au primaire, institué en France en 2002, a certes donné lieu à des discours multiples. Mais il s'est agi, au cours des quinze dernières années, principalement de configurer une «sous discipline du français» (Bishop 2016:383) et de donner naissance à une «didactique spécifique qui ne peut être totalement dissociée de l'apprentissage du savoir lire» (*ibid.*: 367), la didactique de la lecture littéraire «concern[ant] principalement les classes de collège et de lycée» (*ibid.*: 382). Très majoritairement et même si certaines résistances sont perceptibles au sein du corps enseignant, ces discours ne remettent pas en cause l'enseignement de la littérature de façon aussi virulente et aussi polémique que cela est le cas pour cet enseignement dans le secondaire et, plus particulièrement, au lycée ⁶. Et cela, pour deux raisons, me semble-t-il: cet enseignement concerne essentiellement la littérature de jeunesse, la littérature «consacrée» relevant de la «culture savante» n'est donc pas «menacée»; même si une théorisation didactique de la lecture littéraire à l'école, s'intéressant à la réception des textes par le sujet lecteur, se fait jour au tournant du XXI^e siècle ⁷ et qu'une épreuve de littérature est inscrite au concours de recrutement des professeurs des écoles de 2005 à 2010, l'enseignement de la lecture des textes littéraires répond à deux finalités distinctes, comme tendent d'ailleurs à le rappeler les programmes du cycle 3 de 2015 ⁸: des enjeux littéraires et de formation personnelle d'une part, des enjeux cognitifs et métacognitifs (développer la compréhension de l'écrit grâce à un enseignement explicite de celle-ci et contrôler son activité de lecteur) d'autre part. En raison de cette distinction et des corpus littéraires concernés, l'enseignement de la littérature à l'école ne «serait» donc pas contesté. Je modalise mon propos car je pense que les années à venir confirmeront ou infirmeront la validité de cette hypothèse.

Quant à l'enseignement de la littérature à l'université, il demeure prioritairement un enseignement magistral centré sur l'auteur, l'œuvre et le contexte historique, littéraire et artistique dans lequel celle-ci a émergé, comme je le montre dans un article récent rendant compte d'une enquête par questionnaire menée en 2014 auprès de quatre-vingt-deux professeurs stagiaires de lettres d'une même académie (Ahr 2017a). Il est vrai que certains universitaires s'efforcent de promouvoir un renouvellement de l'enseignement de la littérature: ouverture des corpus à la littérature toute contemporaine, prise en compte de l'actualisation des œuvres par les étudiants lecteurs, articulation entre lecture des œuvres et activités d'écriture, mise en dialogue de la littérature avec d'autres œuvres artistiques, etc. Mais, ces orientations ne sont pas majoritaires. Il est à noter cependant qu'un certain nombre d'universitaires, aux spécialités différentes, se sont engagés dans les débats qui ont dominé la sphère médiatique française au cours de la dernière décennie. En effet, il y a bien une préoccupation commune aux différents acteurs que vous listez dans votre question, et cette préoccupation ne concerne pas seulement la France: il s'agit de donner du sens à l'enseignement de la littérature, ainsi que le soulignent les auteurs de l'ouvrage *Conditions de l'éducation*:

Les disciplines littéraires sont parmi les plus touchées par le phénomène de perte de sens. [...]

Il faut se demander: pourquoi la littérature? On ne peut échapper à la question. Là-dessus les réformateurs ont raison. Il est vain de se voiler la face, le sens de l'enseignement de la littérature fait aujourd'hui question. Cette question doit être affrontée sans tabou ni préjugés. Est-ce l'objet littéraire en tant que tel qui est en cause, ou bien une certaine littérature? Est-ce sa fonction en général qui est atteinte, ou bien une certaine façon de la mettre en œuvre? En tout cas, l'interrogation sur la justification de cet enseignement ne saurait être éludée? (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008:93, 95).

C'est un aspect que je développe, entre autres, dans le premier chapitre de la première partie de l'ouvrage auquel vous faites référence, en m'appuyant notamment sur les essais publiés au cours de la dernière décennie par des chercheurs dont les travaux s'inscrivent dans des champs différents⁹. Consensus il y a donc quant à la nécessité de redéfinir les finalités de cet enseignement, de l'adapter à la réalité sociale, sociétale et technologique d'aujourd'hui.

En France, les prescriptions institutionnelles actuelles du lycée professionnel, de l'école et du collège s'appuient sur les travaux de recherche en didactique de la littérature menés depuis le tournant du XXI^e siècle. Elles définissent clairement les finalités de l'enseignement de la littérature: acquisition d'une culture littéraire et artistique, formation personnelle, formation d'un esprit critique et de jugements de goût¹⁰, mais aussi, pour l'école et le collège, compréhension de l'écrit, «[l]es activités de lecture mêl[a]nt de manière indissociable compréhension et interprétation» (2015:109). Cependant, leur mise en application requiert un accompagnement de la part de l'institution afin que les enseignants s'emparent également des fondements épistémologiques sur lesquels ces programmes reposent et donnent ainsi du sens aux choix didactiques qu'ils opèrent. De plus, la validité de ces prescriptions se trouve, pour l'école et le collège, contestée par le ministère recomposé suite aux élections présidentielles, et cette contestation concerne précisément les finalités que ces programmes attribuent à l'enseignement de la littérature et autour desquelles ils s'organisent. On perçoit bien ici les liens qui unissent littérature, idéologie et politique, encore aujourd'hui. Si l'on admet avec Antoine Compagnon que «l'initiation à la langue littéraire et à la culture humaniste, moins rentable à court terme, semble vulnérable dans l'école et la société de demain» (2007:31), on comprend aisément que cet apprentissage soit peu conforme à une idéologie basée sur la «rentabilité» immédiate. Néanmoins, force est de reconnaître la nécessité d'interroger les contours de cette discipline scolaire – et, en premier lieu, les «justifications» de son enseignement, comme le confirme le choix que vous avez opéré pour ce premier dossier –, et de l'adapter à la société d'aujourd'hui. Donner du sens à cet enseignement et réévaluer ponctuellement ce sens à l'aune des évolutions sociétales et technologiques (et non politiques), certes ! Mais prenons le temps¹¹ de réfléchir aux enjeux prioritaires auxquels cet enseignement est susceptible de répondre et faisons en sorte que la recherche soit une force suffisamment convaincante et peut-être aussi persuasive pour influencer les choix politiques, desquels dépend la formation des citoyens de demain {{On remarquera la «composante affective» qui caractérise mon propre propos ! Peut-il en être autrement lorsqu'il s'agit du devenir des enfants et des adolescents à la formation desquels nous contribuons, de façon plus ou moins directe selon nos statuts respectifs?}}.

La littérature est enseignée du primaire à l'université. Et chaque degré de scolarité ou de formation en fait un objet adapté à ses fins, à ses méthodes et à ses publics. Cela implique-t-il, dans les faits, qu'il y a autant de justifications de l'enseignement de la littérature qu'il y a de programmes ou de filières? Ou observe-t-on, au contraire, des cohérences partielles au sein de ces étapes multiples de la scolarisation et des études?

Je me permets tout d'abord de revenir sur votre affirmation: autant je vous rejoins quand vous précisez que «chaque degré de scolarité ou de formation fait [de la littérature] un objet adapté à ses fins, à ses méthodes», autant je nuancerais pour ce qui concerne l'adaptation de cet enseignement «à ses publics» dans la mesure où, d'une part, ces publics évoluent aujourd'hui très rapidement (par exemple, la culture des jeunes de 2018 est-elle vraiment celle des générations précédentes auxquelles appartiennent les adultes qui les forment?) et, où, d'autre part, la massification de l'enseignement, que j'ai évoquée précédemment, a pour conséquence de diversifier considérablement la population scolaire, voire universitaire. Sont-ce exactement les mêmes publics auxquels on enseigne si l'on exerce dans un établissement situé dans le centre d'une grande ville, ou dans un établissement situé à la périphérie de celle-ci? Or, les programmes scolaires français sont effectivement nationaux¹²!

Pour répondre à votre question, il me faut distinguer les différents acteurs qui, d'une façon ou d'une autre,

tendent d'assurer un *continuum* entre les divers paliers de l'enseignement scolaire et universitaire de la littérature. Et, faute de connaître suffisamment bien l'histoire et la réalité présente d'autres systèmes éducatifs et universitaires, je limiterai ma réflexion à la France.

Les discours institutionnels tendent, de façon plus marquée aujourd'hui, à promouvoir une progression curriculaire de l'enseignement scolaire de la littérature. Ces discours favorisent la mise en place d'actions de formation professionnelle visant à assurer la liaison entre les différents cycles et degrés d'enseignement (liaison école/collège, collège/lycée, par exemple). Cependant, ces actions restent minoritaires et généralement d'une efficacité relative, compte tenu de la durée qui leur est accordée (le plus souvent, trois journées réparties sur une année scolaire). Comme j'ai pu le remarquer, ayant assuré moi-même ce type de formation, quand, sous l'impulsion de l'inspection, d'un chef d'établissement ou des enseignants eux-mêmes, ces actions de formation continue s'inscrivent dans la durée (sur deux ou trois années, par exemple), les échanges entre enseignants ne se centrent pas seulement sur les contenus et les modalités d'enseignement, mais également sur les finalités de cet enseignement (non sur «le faire», mais sur le (pourquoi/pour quoi faire)). Par ailleurs, autant il semble possible de faire émerger une certaine continuité entre l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire et celui dispensé en début de collège ¹³, autant les difficultés surgissent quand il s'agit de faire réfléchir les professeurs à la liaison collège/lycée. Deux raisons peuvent expliquer cette situation. La première concerne la pression que les examens exercent sur les choix didactiques des enseignants: la préparation au baccalauréat ¹⁴ conduit les professeurs de lycée à privilégier un enseignement, souvent magistral, centré sur les procédés d'écriture à la source des effets programmés par le texte sur la réception par le «lecteur modèle» ¹⁵; la préparation au Diplôme national du brevet, que les élèves passent à l'issue de leur dernière année de collège, invitent les professeurs à privilégier l'étude de la langue et la compréhension de l'écrit ¹⁶[4]. La seconde raison tient à l'identité des concepteurs des programmes (spécialistes de la discipline ou de la didactique de cette discipline): cette identité détermine les conceptions de la littérature et des finalités de son enseignement ainsi que les fondements épistémologiques sur lesquels les programmes d'enseignement reposent ¹⁷.

Par ailleurs, pour ce qui concerne la continuité entre l'enseignement scolaire et l'enseignement universitaire de la littérature, même si des mesures sont prises par l'institution pour assurer à tous la réussite de cette transition, les écarts en termes de finalités, de contenus et de modalités sont importants dans l'ensemble des disciplines, comme le souligne un article de Sophie Blitman, publié dans *Le Monde* du 25 mai 2017, au titre évocateur: «Du lycée à l'université: le grand écart». La journaliste, qui a mené une enquête auprès d'enseignants exerçant dans des universités réparties sur l'hexagone, note au sujet de l'enseignement des lettres:

En lettres, l'apprentissage de la grammaire et de la linguistique est renforcé en licence, où les étudiants élargissent par ailleurs leur culture littéraire en se confrontant davantage à des œuvres anciennes, du Moyen Âge ou du XVI^e siècle. Mais «il existe une relative continuité, dans la mesure où l'objectif, in fine, est de comprendre le sens des textes», relève Cécile Rochelois, maître de conférences à l'université de Pau et membre de l'Association des professeurs de lettres.

[...] «Alors que les lycéens sont surtout formés à l'analyse stylistique et à l'interprétation d'un texte seul, on leur demande, à l'université, de dissertar sur plusieurs œuvres qu'il s'agit de mettre en relation les unes avec les autres, en les replaçant dans leur contexte historique et idéologique», indique Romain Vignest, président de l'Association des professeurs de lettres. Et de souligner que «l'université attend une vision plus globale qui fait parfois ressortir le manque de culture des étudiants».

Les finalités de l'enseignement universitaire de la littérature seraient donc tout d'abord de développer la culture littéraire des étudiants et, «*in fine*», de leur permettre de «comprendre le sens des textes». Peut-on dès lors parler d'«une relative continuité» entre l'enseignement scolaire et l'enseignement universitaire de la littérature?

Enfin, les plans de formation initiale des enseignants, que proposent les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) créées en 2013, prévoient des actions visant à favoriser une réflexion sur la continuité des apprentissages de l'école au lycée. Les enseignants débutants sont donc sensibilisés à la nécessité d'envisager leur enseignement de la littérature au sein d'un espace qui ne se réduit pas au(x) seul(s) niveau(x) dans le(s)quel(s) ils enseignent ou enseigneront. Cependant, ainsi que je le montre dans un article paru très récemment (Ahr 2017b), une harmonisation des discours institutionnels s'avère indispensable: la confrontation des rapports de jury des deux épreuves orales du Capes externe de lettres modernes des trois dernières sessions (2014-2016) et des divers textes et documents officiels cadrant aujourd'hui l'enseignement de la littérature dans le secondaire me conduit à mettre au jour certaines contradictions, qui reflètent des conceptions différentes – ou, tout du moins, non stabilisées – de l'enseignement scolaire de la littérature, notamment en lien avec les autres langages artistiques. Ces contradictions sont à la fois internes, puisqu'on relève des orientations divergentes au sein des diverses commissions ou bien d'une année sur l'autre, et externes, si l'on met certaines de ces orientations en écho avec celles privilégiées par le ministère de l'Éducation nationale dans ses textes de cadrage récents.

En conclusion, ce premier «dossier» de Transpositio consacré aux «justifications de l'enseignement de la littérature» dans une perspective à la fois synchronique et diachronique montre combien il est important de réfléchir à l'articulation possible, aujourd'hui, entre ces diverses justifications et cela, à tous les paliers de la scolarité et de la formation universitaire et professionnelle. En effet, que ces finalités soient d'ordre cognitif, langagier, esthétique, culturel, éthique, social et/ou philosophique, elles déterminent la nature des connaissances et des compétences à construire ou à développer et, par voie de conséquence, les situations d'enseignement les plus propices à la réalisation des objectifs d'apprentissage ainsi clairement définis tant par/pour l'enseignant que par/pour l'élève. Avant d'enseigner ou d'apprendre la littérature, il y a lieu, dans un cas comme dans l'autre, de savoir «pour quoi faire», «pourquoi étudier la littérature», aspect auquel bon nombre de chercheurs (voir note 9) se sont intéressés au cours de la dernière décennie. C'est à cette condition que le professeur, quel que soit le niveau dans lequel il enseigne, opérera les choix didactiques adéquats (connaissances et compétences visées, contenus et modalités d'enseignement, corpus, supports, évaluations) et que les élèves, comme les étudiants, prendront plaisir à découvrir des textes et des œuvres dont la lecture leur est généralement imposée.

Votre ouvrage aborde la spécificité française des «disputes» concernant l'enseignement de la littérature. Cela signifie-t-il que la France fait exception sur ce point?

Si j'aborde dans l'ouvrage la spécificité française des «disputes», c'est en premier lieu parce que c'est l'espace que je connais le mieux. Mais il me semble aussi que les liens qui se sont tissés au cours des siècles entre littérature, école et politique sont spécifiques à la France et expliquent les changements successifs des programmes de français et, en particulier, de ceux de littérature, qui reposent sur des conceptions différentes du littéraire et sur des enjeux différents assignés à son enseignement.

Francis Marcoin explique, par exemple, dans son ouvrage *À l'École de la littérature* les liens étroits qui unissent l'École et la littérature:

École et Littérature, Littérature et École, de quelque façon qu'on prenne les choses, ce couple reste inséparable dans la France telle qu'elle s'est constituée tout au long du XIX^e siècle, depuis la Révolution de 1789. Les livres ont existé bien avant la généralisation de l'instruction, et inversement il existait de la lecture sans livre et sans littérature. Mais l'Institution littéraire et l'Institution scolaire se sont développées solidairement et conflictuellement, en débordant le domaine d'une minorité lettrée ou d'une demande populaire fractionnée pour s'ouvrir à l'ensemble d'une population qui a fait siennes les images idéales où se construit la figure du lecteur que tous ne seront pas, mais que chacun rêve d'être. [...] Sur le long terme, c'est l'école qui, bien ou mal, assure à la littérature l'essentiel de son statut, en diffusant les textes, en créant un horizon d'attente, en soutenant la commercialisation des livres (activités de lectures suivies, lectures conseillées) et en générant une corporation

enseignante dont au moins une forte minorité est étroitement mêlée à la production et à la consommation de littérature. (1992:68-69)

De plus, comme je l'ai déjà rappelé, la littérature française et donc son enseignement ont été longtemps considérés en France comme un vecteur d'unification sociale. C'est notamment ce que tend à souligner la *Circulaire* du 15 juillet 1890:

Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes: dans l'enseignement spécial ils tiennent la première place, par les écoles supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi *le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés?* Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il ainsi *s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie?* Il est quelques grands noms que tous connaîtront, quelques belles pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur: n'est-ce pas une richesse de plus ajoutée au patrimoine commun? N'est-ce pas un précieux secours pour maintenir, par ce qu'il a de plus intime et de plus durable, *l'unité de l'esprit national* ¹⁸?

Et, effectivement, dans les instructions publiées sous les III^e et IV^e République, le caractère national de la littérature est fortement souligné. Après la suprématie des textes antiques dans l'enseignement des lettres, il apparaît comme fondamental que l'école de la République transmette à ses futurs citoyens le patrimoine culturel sur lequel elle s'est fondée. De même, les avant-propos qui accompagnent les manuels font apparaître un discours qui insiste sur la précellence de la littérature française, signe du «génie français» ¹⁹. Je cite ici un exemple parmi bien d'autres:

De plus, ils [les textes littéraires] sont empruntés *exclusivement* à la littérature française, les traductions des œuvres étrangères se prêtant peu à la culture littéraire et à la formation du goût. Mais lorsque les traducteurs s'appellent Fénelon ou Leconte de Lisle, leurs traductions d'Homère appartiennent évidemment à la littérature française. À ce titre, nous le savons retenues. (Philippon & Plantié, 1927. Je souligne.)

Je ne peux pas développer cet aspect dans le cadre de cette «conversation critique», mais l'analyse diachronique des instructions officielles et des manuels publiés au XX^e siècle (Jey 1998; Houdart-Merot 1998; Ahr 2005; contribution de Marie-France Bishop à ce premier dossier de *Transpositio* (<http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france>)) confirme la prédominance de la littérature «franco-française» dans les programmes scolaires français, celle-ci étant considérée comme un bien national dont l'École doit assurer la transmission. Ce n'est qu'au tournant du XXI^e siècle où l'on observe une certaine ouverture aux autres littératures, que les programmes de l'école, du collège et du lycée général et technologique de la fin des années 2000 remettent en question. Nouveau ministère peu d'années plus tard, nouveaux programmes pour l'école et le collège fondés sur une conception plus ouverte de la littérature et des finalités de son enseignement ! On ne peut nier que celui-ci repose, en France, sur des conceptions idéologiques contrastées et donc sur des choix politiques qui varient au fil des changements gouvernementaux. C'est d'ailleurs ce que Paul Aron laisse entendre à la toute fin de son article du *Dictionnaire du littéraire* auquel j'ai déjà fait référence, puisqu'il précise que «l'idée qu'un président de la République se sente obligé de faire état de ses préférences littéraires est caractéristique de la relation qui unit politique et littérature dans la tradition française» (2002:591).

Pour conclure, si vous le voulez bien, permettez-nous une question un peu plus personnelle. On l'a vu, les répertoires de justification de l'enseignement de la littérature sont pluriels aujourd'hui, et ils se multiplient d'autant si l'on privilégie une approche historique sur la longue durée. À considérer toutefois l'avenir de cet enseignement, lequel de ces répertoires vous semble-t-il le plus pertinent et le plus prometteur?

Je ne pense pas qu'un répertoire soit «plus pertinent» et «plus prometteur» qu'un autre. J'estime, en revanche, que les multiples finalités assignées, hier et aujourd'hui, à l'enseignement de la littérature doivent être étayées épistémologiquement – cet étayage devant conjuguer divers champs théoriques des sciences humaines et sociales – et que ces justifications plurielles soient connues des enseignants, à quelque niveau qu'ils exercent, afin qu'ils opèrent des choix didactiques motivés. D'ailleurs, n'est-ce pas là l'un des enjeux de votre revue et, plus particulièrement, de ce premier dossier?

Avant de donner à lire et, éventuellement, d'étudier collectivement une œuvre ou un texte littéraire, la question à se poser est en effet non de savoir si elle/il est ou non conforme aux prescriptions institutionnelles (si elle/il figure dans les programmes), si cette étude préparera efficacement la classe aux évaluations certificatives, mais de savoir si elle répond aux enjeux que l'enseignant donne à son enseignement à un instant T en fonction du profil et des besoins des élèves, besoins en termes d'apprentissages et de formation personnelle (connaissances et compétences inscrites dans les référentiels, développement d'une culture littéraire et artistique, construction de l'identité individuelle et sociale, découverte de l'autre, etc.). Il revient donc à chacun de se demander, en premier lieu, *pourquoi/pour quoi* il choisit de faire lire et étudier à *cette* classe *cette* œuvre, *ce* texte; dans quelle mesure ce choix contribuera efficacement à la formation de ses élèves lecteurs, sachant que cette formation est d'une grande complexité et que l'on ne cherche pas, à l'école (et peut-être aussi, dans certains cas, à l'université), à former des lecteurs experts mais des lecteurs autonomes, capables de comprendre ce qu'ils lisent, d'interroger les représentations de l'homme et du monde que l'œuvre ou le texte leur renvoient, de percevoir l'aptitude du langage à dire le monde (dans sa diversité), d'émettre un jugement esthétique et/ou éthique personnel fondé, etc. De la réponse à ces questions préliminaires dépendront les choix que l'enseignant opérera pour ce qui concerne les modalités et les supports d'enseignement et d'apprentissage, ceux-ci pouvant être aujourd'hui de natures fort diverses²⁰ et leur utilisation produisant également des effets différents en termes d'apprentissages.

Et, pour conclure, je reprendrai l'une des phrases par lesquelles j'achève la réflexion que je mène dans l'ouvrage qui est le point de départ de cette «conversation critique»: «Littérature, lecture, culture, humanité se déclinent désormais au pluriel». C'est, selon moi, cette pluralité qui est à privilégier dans l'enseignement de la littérature et qui doit aussi caractériser les finalités qui lui sont assignées. Il faut veiller cependant à ce que chacune d'elles conduise à des choix didactiques adéquats. Lire une œuvre littéraire ou lire un extrait de cette œuvre ne répondent pas à la même finalité. Lire (étudier) une œuvre pour rendre compte de sa compréhension globale, pour identifier le courant littéraire et artistique dans lequel elle s'inscrit, pour interroger le passé à la lumière du présent et/ou le présent à la lumière du passé, pour confronter son propre système de valeurs à celui porté par un ou des personnages, pour découvrir une culture temporellement et/ou géographiquement différente, pour développer sa sensibilité esthétique, etc., conduit à développer des postures de lecture et, de fait, des modalités d'enseignement et d'apprentissage différentes mais aussi complémentaires. On mesure combien la tâche de l'enseignant est complexe aujourd'hui (indéniablement, bien plus qu'hier) et, par conséquent, combien il est important d'assurer la circulation des savoirs entre la recherche, la formation et le terrain enseignant. On ne peut donc que féliciter l'équipe à l'origine de ce projet de création d'un «espace collectif de recherche sur l'enseignement de la littérature», accessible à tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, se sentent concernés par cet enseignement, objet de multiples controverses, passées et présentes, qui sont aussi le signe de sa vitalité.

Bibliographie

Ahr, Sylviane (2005), *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan.

Ahr, Sylviane (2017a), «Les écritures de la réception chez les professeurs stagiaires de lettres», in *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, vol. 1, p. 95-109.

Ahr, Sylviane (2017b), «L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts: des discours institutionnels à harmoniser», *Pratiques*, 175-176 | 2017, mis en ligne (<http://journals.openedition.org/pratiques/3568>) le 22 décembre 2017.

Arnaud, Louis et Charlotte (1973), *Textes vivants – Expression personnelle – Sixième*, Paris, Magnard, 1973 (livre du professeur).

Aron, Paul, Denis Saint-Jacques & Alain Viala (dir.) (2002), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France.

Baluteau, François (2001), «Le collège et ses tensions» in *Collèges sous tension. Perspectives documentaires en éducation*, n° 50/51, INRP, p. 5-9.

Bishop, Marie-France (2016), «Lire, comprendre, interpréter? Quels objectifs pour la lecture des textes littéraires à l'école élémentaire, en France, depuis la fin du XIXe siècle», in A. Petitjean (dir.), «Didactique du français et de la littérature», *Recherches textuelles*, n° 14, Metz, CREM Université de Lorraine, p. 367-386.

Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet & Dominique Ottavi, (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.

Burgos, Jean (1977), «Littérature-inventaire ou littérature à réinventer? Regard sur le Second Degré», in *L'enseignement de la littérature – Crise et perspectives, Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres modernes de Strasbourg (11-12 décembre 1975)*, Paris, Nathan, «Université Information Formation», p. 87-97.

Canvat, Karl (2001), «Recherches et formation au Cedocef (Centre d'étude et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur)», in Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Annie Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 150-154.

Caune, Jean (2013), *Pour des humanités contemporaines – Science, technique, culture: quelles médiations?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Chervel, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.

Citton, Yves (2007), *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Éditions Amsterdam.

Citton, Yves (2010), *L'avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?*, Paris, La Découverte.

Compagnon, Antoine (2007), *La littérature, pour quoi faire?*, Paris, Collège de France / Fayard.

Denizot, Nathalie (2015), «Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire», *Tréma*, n° 43, mis en ligne () le 25 juin 2015, consulté le 30 septembre 2015.

Descaux, Pierre & Alfred Littman (1968), *Lire – Troisième*, Paris, Bordas.

Doueïhi, Milad (2008), *La grande conversion numérique, suivie de Rêveries d'un promeneur numérique*, Paris, Éditions du Seuil.

Doueïhi, Milad (2011), *Pour un humanisme numérique*, Paris, Éditions du Seuil.

Dufays, Jean-Louis (dir.) (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

Dulong Gustave (1925), *Morceaux choisis des Auteurs Français – Troisième*, Paris, Delamain.

Élèves-inspecteurs de l'École nationale supérieure de Saint-Cloud (1972), *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, ENS Saint-Cloud, C.R.E.F.E.D., CRDP Limoges.

Fraisse, Emmanuel ([1989], 2000, 2e éd.), «Le livre, la lecture et le lecteur dans la critique littéraire en France (1880/1980)», in Anne-Marie Chartier & Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI Centre Pompidou, p. 561-594.

Houdart-Merot, Violaine (1998), *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes / Adapt Éditions.

Jey, Martine (1998), *La littérature au lycée - Invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, CREM Université de Lorraine.

Jey, Martine (2001), «L'enseignement du français et ses enjeux sociaux: le point de vue de Lanson», in Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Annie Rouxel (coord.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes p. 35-39.

Jouve, Vincent (2010), *Pourquoi étudier la littérature?*, Paris, Armand Colin.

Maingueneau, Dominique (2006), *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*, Paris, Éditions Belin.

Marcoin, Francis (1992), *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions Ouvrières.

Merlin-Kajman, Hélène (2016), *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, NRF Essais.

Ministère de l'Éducation nationale (2009), *Lycée professionnel – Ressources Baccalauréat professionnel – Lire*. En ligne (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). En ligne (http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf).

Philippon, P. & B. Plantié (1927), *Les Lectures littéraires de l'école – Cours supérieurs, Cours complémentaires et EPS*, Paris, Larousse.

Rosier, Jean-Maurice, Didier Dupont & Yves Reuter (2000), *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot.

Schaeffer, Jean-Marie (2011), *Petite écologie des études littéraires – Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse.

Vaillant, Alain, (2011), *L'histoire littéraire*, Paris, Armand Colin.

Veck, Bernard (dir.) (1994), *La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.

Viala, Alain, (2005), «Former la personne et le citoyen – Entretien avec Alain Viala», *Le Débat*, n° 135, Paris, Gallimard, p. 7-21.

1. La réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réorganise le système éducatif français. La réforme Fouchet-Capelle révisé cette réorganisation dans le but d'unifier le premier cycle de l'enseignement secondaire, unification qui se réalise effectivement grâce à la réforme Haby, qui met fin à l'organisation de la scolarité du premier cycle du secondaire en filières distinctes: c'est la création du «collège unique».

2. Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972), ENS Saint-Cloud, C.R.E.F.E.D., CRDP Limoges, 1972, p. 222. Je souligne, ici comme dans les citations qui suivent.

3. «dimension humaniste», qui se caractérise, comme au temps de la Renaissance, par un intérêt marqué pour «l'épanouissement de l'homme rendu plus humain» grâce à «une formation qui embrasse la culture littéraire [...] et la culture scientifique» (cultures aujourd'hui non marquées temporellement et géographiquement); «dimension humaniste» qui «revendique pour chaque homme la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines», épanouissement qui passe par «un vif appétit critique de savoir» et, de fait, par l'exercice d'un esprit critique à l'égard non seulement de ce savoir fondé, normalement, sur des valeurs humaines, mais aussi à l'égard de soi et de son rapport aux autres. Les citations sont extraites du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/definition/humanisme>)).

4. Appel à contributions du colloque «Enseigner la littérature en questionnant les valeurs», organisé en novembre 2017 par la composante LITEXTRA de l'UMR 5316 LITT&ARTS de l'université Grenoble-Alpes 2017, consultable en ligne (<http://litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/enseigner-la-litterature-en-questionnant-les-valeurs-131275.kjsp>) [consulté le 15 février 2017].

5. «fierté nationale» sur laquelle je reviens dans ma réponse à votre quatrième question.

6. En effet, selon Hélène Merlin-Kajman, cet enseignement dans les grandes classes du secondaire et à l'université privilégie la «culture du commentaire», exercice qui repose sur «le refus de l'illusion référentielle et des “impressions” subjectives» mais aussi sur «une condamnation sans appel des jugements de goût» (2016:245).

7. Voir à ce sujet, notamment, les travaux de Catherine Tauveron.

8. Le cycle 3 regroupe, depuis la rentrée scolaire 2016, les classes de cours moyen 1 et 2 de l'école élémentaire ainsi que la classe de sixième du collège.

9. Maingueneau 2006; Todorov 2007; Citton 2007; Compagnon 2007; Dufays 2007; Jouve 2010; Schaeffer 2011: la liste n'est pas exhaustive et d'autres articles et ouvrages ont paru depuis que j'ai mis le point final aux «*Disputes françaises*», début 2014.

10. Les Ressources «Lire », qui accompagnent la mise en œuvre des programmes du lycée professionnel, débutent en ces termes: «Construire des compétences de lecture, c'est amener les élèves de lycée professionnel à considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires. C'est leur permettre de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine

qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique» (2009:2).

11. Le «temps politique» diffère du «temps éducatif»!

12. Et ils concernent aussi les populations scolaires d'outre-mer.

13. Surtout depuis l'institution de la littérature à l'école en 2002 et, plus encore, depuis la réorganisation du cycle 3 à la rentrée 2016, regroupant les deux dernières classes de l'école élémentaire et la classe de sixième du collège. Voir à ce sujet ce que je rappelle plus haut concernant l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire: les professeurs de sixième sont tout à fait conscients de la nécessité de travailler la compréhension à ce niveau (voire aux différents niveaux du collège), comme le font leurs collègues de l'école; peu (ou pas !) formés au cours de leurs études universitaires de lettres aux processus en jeu pour comprendre des textes, ils se nourrissent des connaissances et de l'expérience des professeurs des écoles. En outre, la formation universitaire des enseignants du premier degré diffère généralement de celle des enseignants du second degré, leurs rapports respectifs à la littérature et, de fait, leurs conceptions des finalités de son enseignement diffèrent.

14. Baccalauréat que les élèves passent à la fin de leur deuxième année de lycée (en classe de première) et qui privilégie les exercices académiques que sont le commentaire littéraire, la dissertation littéraire et l'écriture d'invention, celle-ci revêtant fréquemment une dimension métatextuelle.

15. Constat que confirme la recherche quinquennale PELAS (Pratiques effectives de lecture analytique dans le secondaire) engagée en 2014 et qui a permis de recueillir un grand nombre d'enregistrements de séances menées dans les classes de troisième (fin de collège) et de seconde (première année du lycée).

16. Voir, par exemple, les annales zéro de la session 2018 (<http://eduscol.education.fr/cid60618/preparer-le-dnb-avec-les-sujets-zero.html>) mises à la disposition des professeurs sur le site du ministère [consulté le 12 janvier 2018]. Les questions, très majoritairement fermées, conduisent les collégiens à relever et à croiser des informations afin de produire le sens global du texte. On peut penser que les résultats de ces dernières années aux évaluations (inter)nationales des élèves français, pour ce qui concerne la compréhension de l'écrit, vont influencer encore davantage les finalités assignées à l'enseignement de la littérature et de sa lecture au collège.

17. Les Ressources accompagnant les programmes actuels des cycles 3 (cours moyen 1 et 2 de l'école, classe de sixième du collège) et 4 (trois dernières classes du collège) sont significatives sur ce point: pour les enseignants du cycle 3 (<http://eduscol.education.fr/pid34159/francais.htm>), ces ressources revêtent une dimension didactique manifeste, l'enjeu étant de leur rendre accessibles les fondements théoriques sur lesquels les prescriptions s'appuient, de justifier ainsi les choix didactiques à opérer; pour ceux du cycle 4 (<http://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>), sont privilégiés les contenus disciplinaires.

18. Lettre adressée aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges, suite à la Commission des réformes instituée en 1888. Bulletin officiel de 1890, Supplément au n° 922, p. 455-461. Je souligne.

19. Expression que l'on trouve tout à la fois dans les textes institutionnels (par exemple, dans les «Programmes et Instructions de 1937-38», in *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes (1923-1972)*, *op. cit.*) et les discours d'escorte des manuels (par exemple, dans G. Dulong, *Morceaux choisis des Auteurs Français – Troisième*, Paris, Delamain, 1925).

20. J'invite à lire, entre autres, la contribution à ce dossier d'Yves Citton «Enseigner la littérature dans l'univers des techno-images».

Pour citer l'article

Sylviane Ahr, "Entretien : "disputes" et justifications de l'enseignement de la littérature", *Transpositio, Conversations critiques*, 2018

<http://transpositio.org/articles/view/entretien-disputes-et-justifications-de-l-enseignement-de-la-litterature>
(<http://transpositio.org/articles/view/entretien-disputes-et-justifications-de-l-enseignement-de-la-litterature>)