

AVANT-PROPOS

Annie ROUXEL, Brigitte LOUICHON

« La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ! » Très souvent citée, cette réplique de Barthes au colloque de Cerisy souligne un lien essentiel entre littérature et enseignement. La littérature se définirait par sa fonction et son usage, son mode d'acquisition. Or, nous savons tous que si la littérature s'enseigne, la littérature scolaire n'est pas toute la littérature. Précisément, il nous semble intéressant d'observer ce qui s'enseigne aujourd'hui et, en particulier, la manière dont sont constitués les corpus d'œuvres enseignées et la logique qui les sous-tend. Autant que l'inventaire de la littérature scolaire, c'est la mise en relation des œuvres et ses finalités que nous souhaitons interroger.

La réflexion sur la littérature scolaire est une préoccupation constante dans le champ didactique. Depuis 1994, de nombreuses recherches ont été effectuées sur la littérature enseignée, mais toujours à partir d'un aspect singulier : la littérature au collège (D. Manesse, 1994), la culture littéraire au lycée (B. Veck, 1994), le rapport entre lectures scolaires et lectures privées (P. Demougin, J.-F. Massol, 1998), les pratiques de lecture des adolescents (Baudelot *et alii*, 1999), les programmes de littérature en Belgique francophone (K. Canvat, 2001). Durant cette période, des études historiques ont également été menées, principalement sur la littérature au lycée : les anthologies littéraires (E. Fraisse, 1997), la constitution de la discipline Lettres (M. Jey 1998) et le commentaire (V. Houdart-Mérot, 1998).

La présente réflexion se propose de prolonger ces travaux, d'actualiser les enquêtes, d'élargir les investigations à tous les niveaux, de la maternelle à l'université, comme en formation d'enseignants. Au-delà des données factuelles nécessaires à l'état des lieux qu'elle souhaite établir, elle vise à mettre en lumière les enjeux des choix effectués aux différents niveaux. La place accordée à la littérature dans les programmes scolaires et universitaires relève de choix politiques et idéologiques : elle réfracte les valeurs d'une société, notamment l'image qu'elle veut donner d'elle-même et des hommes qu'elle entend former.

En France, en Belgique, en Suisse, au Québec, dans les pays où le français est langue d'enseignement, les programmes scolaires – et singulièrement ceux qui concernent les jeunes élèves – accordent une place importante et souvent renouvelée à la littérature. Les textes officiels sont parfois assortis de listes d'œuvres imposées, parfois d'œuvres préconisées laissant une relative liberté de choix aux enseignants. Il convient donc de compléter l'étude des prescriptions institutionnelles par l'analyse des pratiques effectives des ensei-

gnants afin de préciser la place et la fonction de la littérature dans la formation des élèves. Comment opèrent-ils leurs choix dans les corpus proposés par les textes officiels ? De quelles valeurs éthiques, esthétiques les corpus qu'ils proposent à leurs élèves sont-ils porteurs ? Quels équilibres sont recherchés entre littérature patrimoniale et littérature contemporaine ? Production restreinte et production élargie ? Littérature de jeunesse et littérature générale ? Littérature en français et littérature traduite ? Littérature hexagonale et littératures francophones ? Dans quelle mesure ces découpages, délimitant autant de corpus distincts, sont-ils pensés ou naturalisés dans les pratiques scolaires ? De même que celles-ci construisent des frontières de genres, ne tendent-elles également à délimiter des patrimoines nationaux ou partiellement transnationaux (littérature européenne, maghrébine, francophone etc.) ? Un consensus est-il possible sur « les œuvres qu'il faut avoir lues » (ou étudiées) au cours de sa scolarité ?

Il va sans dire que ces questions se posent aussi dans la sphère de la formation des enseignants de littérature. Il importe d'observer comment est pensée, à l'université, la liaison avec le futur métier de beaucoup d'étudiants en Lettres ? Que lit-on en licence ? Avec quels outils ? Quelles œuvres littéraires, mais aussi quels textes théoriques, critiques, didactiques ou pédagogiques sont proposés dans les formations ? Selon quelles logiques ? Suivant quelles modalités ? Avec quelle efficacité ? En bref, peut-on parler avec quelque pertinence de « corpus de formation » et se demander dans quelle mesure les œuvres que l'on a étudiées (en formation) déterminent celles qu'on lira ou ne lira pas en classe.

Par-delà la description attendue des pratiques contemporaines d'enseignement de littérature¹, ce questionnement contribue à éclairer les conceptions de la littérature sous-jacentes dans les discours et les dispositifs d'enseignement.

Afin d'apprécier la relative stabilité ou les évolutions des corpus scolaires une mise en perspective historique est requise. Elle interroge par exemple la constitution d'un canon, la place des classiques dans les corpus proposés. Elle permet en outre d'observer quelle conception de la culture littéraire se développe au fil du temps, passant non sans quelque résistance d'une logique cumulative à une logique associative de mise en réseau des œuvres.

Enfin, convenons que la réflexion sur les corpus prend sens lorsqu'on pose la question de leur réception par les élèves ou les enseignants en formation. Ce qu'il semble important de saisir aujourd'hui, c'est ce qu'en retiennent les élèves, ce qu'ils en font et en particulier la manière dont ils construisent leur bibliothèque intérieure à partir (ou non) des propositions institutionnelles et enseignantes. Entre culture littéraire institutionnellement proposée et culture littéraire intériorisée, l'écart interroge nécessairement.

L'OUVRAGE S'ORGANISE EN TROIS ENSEMBLES

La première partie réunit des communications qui s'intéressent aux enjeux des corpus et aux critères de sélection des œuvres. La réflexion croise des regards belges, suisses et français et concerne différents niveaux, celui, institutionnel, des programmes et instructions, et celui des pratiques déclarées des enseignants analysées à partir d'enquêtes, d'une

1. Voir l'ouvrage qui leur est consacré : Brigitte Louichon et Annie Rouxel (dir.), *La littérature en corpus*, ScérÉn, « DARPE », 2010.

étude de cas, ou de situations d'enseignement. Elle intéresse tous les niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et formation des maîtres.

Toutes ces communications montrent que les corpus sont pensés en contexte, en relation avec leur transmission. Jean-Louis Dufays analyse ainsi le lien entre corpus et curriculum, mettant en lumière les choix sociétaux à travers un certain nombre d'alternatives ou de tensions : culture commune/filières d'enseignement ; corpus pour développer les compétences de lecture/corpus pour apprendre la littérature. Luc Maisonneuve présente des corpus liés à un projet d'école ; Christophe Ronveaux montre l'instrumentalisation des textes littéraires dans l'apprentissage de l'argumentation.

De nombreuses communications soulignent le rôle déterminant des enseignants dans l'élaboration des corpus. À ce titre, la situation des maîtres de la Belgique francophone exposée par Micheline Dispy et Jean-Louis Dumortier est assez remarquable : en l'absence paradoxale d'instructions officielles, les critères de choix évoqués sont des plus vagues et montrent que la littérature est une entité impensée.

La conception de la littérature qui transparait à travers les situations décrites est problématique. L'existence d'un canon littéraire, relativement stable, fondement d'une culture commune est associée tantôt à une conception essentialiste de la littérature (Noël Cordonier), tantôt à l'ethnocentrisme qui assimile « l'universel au national », mettant en frontière les œuvres à l'instar de la mise en frontière de la langue (Catherine Mazauric). La littérature scolaire apparaît encore menacée de réification à travers l'exemple du corpus balzacien : « c'est un Balzac *enseignable* » qui est fabriqué, écrit Nathalie Denizot. Inversement, à l'école primaire, si l'on considère le foisonnement de titres d'œuvres de littérature de jeunesse, c'est l'éclatement des références qui domine, et la définition de la littérature, quand elle n'est pas tautologique, est construite empiriquement par les enseignants à partir d'une liste de remarques hétérogènes (Luc Maisonneuve). Finalement, à travers l'ensemble de ces communications, on constate que la littérature est avant tout le « lieu de la lecture littéraire » (Françoise Demougin), ce qui invite aujourd'hui à mettre l'accent moins sur l'analyse des textes littéraires que sur la relation qui se noue entre les textes et les lecteurs.

Un second ensemble de communications apporte un éclairage épistémologique à la question des corpus en s'intéressant à l'histoire des programmes et des théories. Au préalable, Jacques-Philippe Saint-Gérard présente l'ouvrage *Leçons françaises de Littérature et de Morale*, l'un des premiers corpus, conçu au tout début du XIX^e siècle, et destiné à offrir des modèles d'écriture en vers et en prose, langue et littérature étant intrinsèquement liées.

La permanence des classiques au XX^e siècle est analysée à différents niveaux : à l'école primaire par Marie-France Bishop, dans l'enseignement secondaire – français – par Annie Rouxel et – belge – par Julien van Beveren. L'étude du phénomène de classicisation indissociable de la fabrication d'un panthéon scolaire éclaire la vocation sociale et culturelle de l'école : il s'agit de construire les valeurs éthique et esthétique d'une communauté. L'évolution des corpus dans le dernier tiers du XX^e siècle, ou tout du moins l'arrivée et la diffusion de certaines œuvres dans l'enseignement secondaire s'expliquent aussi par les changements de configurations « théorico-didactiques ». Les avancées de la recherche, les incidences des nouvelles théories de référence sur les pratiques didactiques et les choix de

corpus marquent fortement l'histoire de l'enseignement de la littérature, comme le montre Gérard Langlade à travers trois exemples emblématiques.

La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse à l'appropriation des textes et à l'élaboration de la bibliothèque intérieure.

Concept cardinal qui inscrit la réflexion dans une théorie du sujet lecteur, mais concept « flou », « préconcept », « métaphore », les termes de « bibliothèque intérieure » recourent à l'évidence des définitions différentes. Si la référence à Pierre Bayard s'impose pour Marie-José Fourtanier et Brigitte Louichon, l'une et l'autre ne convoquent pas les mêmes éléments dans la définition finalement retenue. Marie-José Fourtanier, propose une modélisation à partir des discours d'écrivains et insiste sur l'hétérogénéité des composants provenant d'objets culturels divers pour former un « écheveau d'imaginaire » ; Brigitte Louichon montre les limites d'un concept qui n'est pas théoriquement construit et envisage de poser la définition d'une « bibliothèque intérieure didactique » contenant des souvenirs d'expériences de lecture et « une matière qui permet à ces expériences de se vivre ». Olivier Dezutter se saisit de la métaphore et propose les résultats d'une recherche descriptive à grande échelle menée au Québec sur la perception que les élèves ont de leur rapport à la lecture d'œuvres complètes et des activités qui les accompagnent. L'expression est encore employée par Dominique Ulma qui interroge les rapports entre « bibliothèques idéales personnelle et scolaire » et souligne la complexité de l'élaboration d'une identité de lecteur, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants. Alternative à « bibliothèque intérieure », l'expression « bibliothèque personnelle » est employée par Nathalie Rannou et désigne la « version reçue » des corpus, non pas un stock inerte mais un montage complexe, métissé, incluant des éléments contradictoires, un ensemble mouvant et en perpétuelle évolution. Une enquête auprès de lycéens sur la notion de genre dans l'organisation de leur bibliothèque intérieure permet d'observer comment ces derniers reconfigurent les textes lus à partir d'expériences personnelles. Enfin, l'univers des lectures d'enfance et d'adolescence est encore interrogé avec l'enquête de Marie-Claude Hubert qui clôt le volume.

Cette réflexion sur la réception dans ce qu'elle a de plus intime ouvre la voie à de nouvelles recherches, notamment toutes celles qui concernent « le texte du lecteur ».