HAL
open science

# Enseigner la littérature, une chance de plus ?

Sandrine Bédouret-Larraburu

**To cite this version:**

Sandrine Bédouret-Larraburu. Enseigner la littérature, une chance de plus ?. 2019. hal-02076825

**HAL Id: hal-02076825**

**https://univ-pau.hal.science/hal-02076825v1**

Preprint submitted on 22 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Enseigner la littérature, une chance de plus ?**

On se souvient qu'en 2008, le ministre en poste de l'Éducation Nationale, répondait non sans mépris à ses fonctionnaires que « le monde avance plus vite qu'un cortège », conformément aux caractéristiques du discours de ce gouvernement de droite qui s'était mis en tête de réformer très rapidement les administrations si coûteuses de l'État. Sans surprise, le ministre a joué alors des clichés concernant l'école et ses acteurs, des nantis qui entamaient sans sens des responsabilités une quatrième grève, cette année-là, qui jouait sur les peurs d'une « école en crise », et qui stigmatisait « les mauvais résultats » des élèves. Autant de clichés qu'il convient d'interroger. Que signifie l'école en crise ? L'école représente le système éducatif dans une relation métonymique évidente, et s'impose comme terme symbolique : ce n'est peut-être pas tant le système, qu'après tout on pourrait peut-être arriver à « dégraisser » pour qu'il fonctionne mieux, qu'un symbole de la République ; ce qui est en crise, c'est l'école républicaine, l'école de Jules Ferry[1]. Et de ce fait pose la question cruciale de la démocratisation de l'école. École démocratique ou non ? École où s'exprime la démocratie, où école qui est un apprentissage à la démocratie par l'égalité de droits et notamment le droit à l'éducation !

Une théorie de l'école achoppe sur l'idée même de démocratisation : le terme est apparu en 1797[2], et le Littré fait de « démocratisation de l'enseignement » [3] une expression lexicalisée. La démocratisation est l'action de démocratiser :

Conduire à la démocratie.

Afficher des principes démocratiques.

Rendre accessible au plus grand nombre.

Alors qu'entend-on par démocratisation de l'enseignement, est-ce identique à la démocratisation de l'école ? L'enjeu est de poids puisque ces différentes définitions permettent différents niveaux d'analyse : il y a bien démocratisation de l'école puisqu'elle est rendue accessible au plus grand nombre. Peut-être pourra-ton extrapoler, accès à l'enseignement pour le plus grand nombre, mais quel enseignement ? Et là le débat prend tout son sens : faut-il donner un enseignement pragmatique pour de futurs citoyens, ou leur construire une culture ? Nous laisserons de côté la première définition qui réduit le sens de « démocratie » à celui de régime politique. Et nous nous intéresserons à la deuxième : « afficher des principes démocratiques ». Quels sont les principes

[1] Ce n'est pas anodin que le président de la République, élu en 2012, ayant mis au cœur de son programme l'éducation et la jeunesse, ait commencé par rendre hommage à Jules Ferry, lors de sa cérémonie d'investiture.

[2] Larousse historique article démocrate

[3] Nouveau Littré article « démocratisation »

démocratiques que doit afficher l'école ? « Liberté, égalité, fraternité » a-t-il encore un sens à l'école ? De quelle égalité parle-ton alors ?

C'est pour cela que dans les nouveaux débats sur l'école, qu'ils soient lisibles à travers les dernières orientations des programmes de l'école primaire[4], du collège[5] ou du lycée[6], sur les différents rapports de l'Éducation Nationale, nous voudrions réfléchir aux principes démocratiques qui ont servi de construction et de référence. Qu'est-ce qui a présidé aux réformes qui se succèdent depuis une vingtaine d'années et dans quel but ? Quelle place peut-il y avoir pour la littérature dans l'enseignement du français ? C'est toujours au nom d'un catastrophisme des résultats des élèves, que les réformes et les pédagogies oscillent entre une sorte de démagogie laxiste et des retours en arrière réactionnaires de méthodes dont l'inefficacité n'a été que trop démontrée. L'école doit suivre les mouvements de la société. Débattre d'un projet d'école c'est débattre d'un projet de société : et démocratiser l'école revient à se demander quels principes démocratiques doivent en être au fondement.

Pour cela, nous nous interrogerons d'abord sur le principe de « l'égalité des chances » qui est un présupposé à toutes les réformes présentées ces dernières années. Ensuite nous réfléchirons à la notion de « socle commun » que ce principe induit. Puis, nous nous interrogerons sur les programmes où la langue s'impose comme facteur de cohésion d'une communauté vivant en démocratie, mis en avant au détriment d'une littérature, censée offrir des modèles de beauté et d'autorité. Enfin nous réfléchirons aux rapports entre histoire et littérature, comme moyens d'appréhender cette dernière.

## I. Au nom de l'égalité des chances…

Le premier principe mis en avant dans tout débat sur l'école est l'égalité des chances, chances de quoi, se demande d'ailleurs non sans humour Vincent Troger[7]. Certes, on peut répondre « chances de réussir à l'école », et dans les débats contemporains, donner à chacun sa chance ne revêt pas la même signification. V. Troger en relève 4 : donner sa chance à tout le monde c'est « donner un seuil minimal d'instruction, commune à tous les citoyens d'une même société »[8]. Une deuxième définition de l'expression, dans l'idéal rousseauiste serait de concevoir une instruction réussie comme « une instruction qui épanouit les potentialités de chacun ». Cette définition prône

[4] BO hors-série n°3 du 19 juin 2008, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm; http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
[5] http://eduscol.education.fr/cid48732/francais-6e-5e-et-4e.html
[6] Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html
[7] Vincent Troger, « L'égalité des chances » : des chances de quoi ?, *Les Cahiers pédagogiques,* n°467, nov. 2008, p.17-20.
[8] *Ibid*. p.17.

l'idéal : une école qui s'adapterait à des individus et non pas à un groupe et lui permettrait des solutions adaptées. Dans notre société matérialiste, difficile de concevoir un épanouissement de la personne sans un épanouissement social : réussir est, dans une troisième acception, accéder aux statuts socioprofessionnels les plus enviés. Enfin, dans une perspective d'élitisme républicain, la réussite scolaire est centrée sur la notion d'excellence « c'est la conception durkheimienne de l'éducation, pour laquelle l'épanouissement de la personnalité n'intervient qu'à la fin d'un long processus de transmission d'une culture générale de haut niveau, la seule qui soit émancipatrice ».

La prise de position actuelle est apparemment claire, à en lire la « Lettre à tous ceux qui aiment l'école » de Luc Ferry[9] :

> « Il faut pourtant afficher des priorités et s'y tenir. D'autres eussent été possibles – par exemple, on aurait pu insister sur l' ″élitisme républicain ″ et la valorisation de l'excellence plutôt que sur la lutte contre la fracture scolaire – mais il faut choisir sa politique en fonction des besoins que l'on estime les plus urgents et agir dès lors avec constance et détermination. […] Pour donner à tous les moyens d'avoir une qualification et de réussir, nous concentrerons nos efforts sur deux objectifs majeurs. Il s'agit d'abord de réduire la ″fracture scolaire ″»[10].

Dans ce propos, l'égalité des chances se définit d'une part par ce qu'elle n'est pas, l'élitisme, l'accès à l'excellence ; d'autre part, elle réfère à un autre concept, celui de « fracture scolaire », calqué sur le modèle de « fracture sociale » qui séparerait le monde d'en haut du monde d'en bas. « Fracture sociale » qui conduit à une école « en crise » (p. 42). Car si l'égalité des chances ne saurait être conçue comme un élitisme, il est hors de question de l'envisager comme épanouissement personnel de l'élève, dans l'idéal rousseauiste. En effet, cela ne conduirait qu'à exacerber l'individualisme, établi comme « racine du mal »[11] (et on sera sensible à l'utilisation de ce lexique religieux pour défendre l'école laïque !) :

> « Il n'en demeure pas moins que son exacerbation dans la période contemporaine a précipité l'école dans la crise, en valorisant l'innovation au détriment de la tradition, l'authenticité aux dépens du mérite, le divertissement contre le travail, et la liberté illimitée en lieu et place de la liberté réglée par la loi. On a ainsi sapé certains principes fondamentaux de l'idéal républicain sans rien leur substituer de positif ni de solide » (p 42).

Que reste-t-il alors de l'égalité des chances ? L'égalité des chances de réussir à l'école ne consiste ni dans la recherche de l'excellence ni dans la recherche d'un épanouissement personnel. De

---

[9] Président du Conseil national des programmes au ministère de l'Éducation nationale. Il occupe le poste jusqu'en 2002. En janvier 1997, il est nommé à la Commission de réforme de la justice.
Du 7 mai 2002 au 30 mars 2004, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dans le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin.

[10] Luc Ferry, Xavier Darcos, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*, Odile Jacob, scérem, 2003, p. 19. Les pages données entre parenthèses renvoient à cet ouvrage consultable en ligne http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2003_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277.

[11] Voir titre du chapitre 2 : « les racines du mal : une poussée individualiste qui met l'école en difficulté » p.41.

la même manière, aucune illusion ne peut subsister sur le lien entre école et intégration sociale : « le débat au cours des dernières années a-t-il pu laisser faussement croire que toute poursuite d'études garantissait la réussite et l'insertion professionnelle (p.37)». Par élimination, l'égalité des chances revient à donner sa chance à tout le monde, c'est à dire « donner un seuil minimal d'instruction, commune à tous les citoyens d'une même société », à bien lire cette Lettre aux parents et enseignants. On retrouve d'ailleurs la même affirmation dans le *Guide pratique des parents Votre enfant à l'école CP / CM2*, vaste opération de communication diffusant la parole du ministère à l'entrée des enfants au CP, dans le Préambule, en rouge et en gras dans le texte (il faut être pédagogue avec les parents) : « offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société. »[12]

La réussite scolaire n'a pas le même sens en fonction des courants politiques et philosophiques. Mais elle est également liée aux aptitudes de l'enfant. Donner sa chance à tout le monde est-ce alors prôner l'égalité ou l'équité ? Quelle est alors la mission de l'école pour pallier les différences ?

Avec l'égalité des chances, est posée la question de l'intelligence : l'intelligence est-elle innée ou acquise ? Si l'on considère que l'intelligence est innée alors l'égalité des chances revient à « faire en sorte de donner à tous ceux qui ont des ″ aptitudes ″ une chance égale de les révéler à l'école ». Si l'on considère que l'intelligence est un construit psychosocial, il faut alors envisager de « donner plus à ceux qui ont moins pour leur donner une chance de construire leur intelligence ». Cette interrogation pèse fondamentalement sur les débats publics : faut-il préserver l'excellence scolaire et faciliter la création d'une élite intellectuelle en en défendant l'accès au plus grand nombre ou faut-il s'attacher par de la pédagogie actualisée et sans cesse renouvelée à favoriser l'épanouissement des potentiels de chacun ?

En outre, favoriser l'épanouissement des potentiels individuels paraît bien utopiste dans une société qui reste conservatrice en termes de distribution des richesses et des pouvoirs. Quelles potentialités pour quelle société reste la question sous-jacente dans toute réflexion sur l'avenir de l'école. Ainsi depuis 50 ans, au nom de l'égalité des chances, les élèves ont pu entrer dans une compétition équitable, puisque la démocratisation de l'école leur permet cela.

En tout état de cause, l'égalité des chances a eu pour résultat de conduire à une égalité d'accès aux études « afin que les élèves entrent dans une compétition équitable ». Mais comme le

[12] *Guide pratique des parents Votre enfant à l'école CP / CM2, Ministère de l'Education nationale,* MEN, 2008.

montre François Dubet, la « démocratisation de l'accès aux biens scolaires, maintient des écarts entre les groupes sociaux, ce qui a engendré une certaine déception »[13]. Même si l'école évolue, la société fonctionne sur un système de sélection et de hiérarchisation que l'école ne fait qu'entériner dès les premiers âges de la scolarisation : « la sélection scolaire a un effet multiplicateur de ces inégalités qui ne cessent de se creuser aux cours des études par un processus de distillation fractionnée fonctionnant de manière mécanique et aboutissant à de fortes inégalités aux termes des parcours » .

Autre effet pervers de l'égalité des chances, affichée comme telle : la culpabilisation de ceux qui sont en échec, qui n'ont pas su saisir la perche qui leur était tendue. Par la démocratisation des biens scolaires, chacun a le droit et le pouvoir de réussir en théorie. Sauf si l'égalité des chances, c'est le minimum donné à tous, et que la réussite émane de ce qui est acquis en plus de ce minimum. On est alors en droit de se demander si la démocratisation de l'école, au nom d'une égalité des chances, pensée comme un minimum, n'a pas entraîné la « crise » de confiance envers l'école, qui n'est plus apte à donner les moyens de la réussite à ceux qui sont les plus défavorisés.

L'égalité des chances sert de base à l'idéal républicain : les politiques ont voulu lui donner une assise dans la démocratisation de l'école, mais la réalité dissocie démocratisation de l'école et démocratisation de l'enseignement. On n'a pas le même parcours en fonction de son niveau social ou de son environnement. Que cherche-ton alors vraiment à démocratiser par les différentes réformes qui se sont mises en place, ces dernières années ?

## II. Le socle commun

Le socle commun de connaissances et de compétentes, publié par décret du 11 juillet 2006 fixe ce que les élèves de France et de Navarre doivent savoir de l'école primaire au lycée ; il se décline en 7 compétences, évaluées sur trois paliers ; en milieu de CE1, en fin de CM2 et en troisième. Ce socle vise à recréer un pacte « républicain » entre les différents acteurs de l'école, pris au sens large (école primaire et lycée).

On peut se réjouir que dans la refonte des programmes, la maîtrise de la langue française apparaisse comme une priorité affichée : « la maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation », écrit Gilles de Robien, dans sa présentation du décret du 11 juillet 2006, qui institue le « socle commun des connaissances et compétences ». Écrit de ministre à destination des parents plus qu'à destination des pédagogues, ce texte insiste sur la volonté de ramener l'enseignement à des connaissances et à des compétences utiles pour redonner du sens à l'éducation nationale. Ainsi,

[13] F. Dubet, « un modèle à dépasser », *Les Cahiers pédagogiques* n° 467, nov 2008, p. 13.

« le socle réaffirme donc le caractère impératif de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe. Pour cela, un entraînement spécifique doit y être consacré : exercices de conjugaison, dictées, récitations doivent faire partie intégrante de l'apprentissage des règles de la langue »[14]. Le ministre n'entend pas se substituer aux programmes, il s'agit uniquement de rappeler l'utilité et la nécessité des exercices qui ont fait leurs preuves antan, et qu'il faudrait redécouvrir.

Il est notoire que ce texte s'appuie sur le *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*[15], publié en novembre 2006 sur le site de l'EN par A. Bentolila, le rédacteur principal, et D. Desmarchelier, professeurs à l'université de Paris 5, l'ancien fief d'André Martinet[16]. Le rapport est une attaque en règle contre le formalisme à la Bloomfield et à la Chomsky[17] (p. 4) :

> « Lorsque la linguistique a voulu s'affirmer comme une science pure et dure, elle a décidé d'extirper toute référence au sens de ses analyses syntaxiques. Elle pensait ainsi se mettre à l'abri de l'accusation d'introspection en ne recourant qu'à des critères formels. Le formalisme des grammaires génératives renforça cette tendance initiée par une grammaire structurale qui oubliait en l'occurrence qu'elle était aussi fonctionnelle »[18].

Ce rapport dénonce la réforme précédente, celle de 1996, qui avait tenté d'introduire une dimension linguistique dans l'apprentissage de la langue, à partir de la lecture des textes ; la critique n'est pas voilée : « Trop tôt imposée, la grammaire dite « textuelle » pervertit la relation naturelle au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical. En d'autres termes, c'est la grammaire qui dicte sa loi aux phrases et aux textes et non le contraire : elle les convoque en fonction des besoins de l'analyse »[19]. Dans *la Grammaire est une chanson douce*[20], l'affreuse inspectrice desséchante fait un cours sur le descriptif, le narratif, cherche les acteurs de l'énonciation. Autant de piques à la réforme de 1996, où l'introduction d'une nouvelle terminologie s'est faite en demi-teintes sans formation suivie des enseignants. Le rapport en fait état : « Pour remplacer cette terminologie répudiée pour "excès de sens ", furent créés ici et là, en désordre et parfois dans l'incohérence, des termes qui certes renvoyaient à des critères plus formels et plus objectifs mais dont l'usage intempestif eut trois conséquences néfastes »[21]. Les enjeux de ce refondement des programmes révèlent sans complexe leur manque d'ambition évident : « La terminologie grammaticale doit permettre aux parents et aux

---

[14] Gilles de Robien, « Préface », École et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir : le socle commun de connaissances et de compétences, XO Édition, 2006, p. 12.
[15] http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20061129/840110_3683.pdf
[16] André Martinet, Grammaire fonctionnelle du français, (1979).
[17] Voir pour complément, l'article complet de Marc Wilmet, « CHRONIQUE « ACTUALITÉ ». RÉFLEXIONS AUTOUR DU RAPPORT DE MISSION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE », *le français aujourd'hui*, **2007/1 - n° 156, p. 97 -106** : www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LFA_156_0097.
[18] Alain Bentolia, Dominique Desmarchelier, Erick Orsenna, RAPPORT DE MISSION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE, p.25. http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20061129/840110_3683.pdf.
[19] *Ibid*., p.10.
[20] Erik Orsenna, *La Grammaire est une chanson douce*, Livre de Poche, 2006, p.16.
[21] Alain Bentolia, *op. cit.* , p. 25.

grands-parents d'accompagner sans difficulté l'apprentissage de leurs enfants et leurs petits-enfants. Les termes désignant les classes et les fonctions grammaticales doivent être simples, transparents et rigoureux »[22]. En d'autres mots, on en revient aux vieilles recettes traditionnelles, celles qui ont marché pour nos parents et grands-parents. Ce passéisme, d'une époque où on savait écrire sourd d'ailleurs des propositions de Gilles de Robien.

En effet, toute cette préface s'inscrit dans un esprit troisième République, fortement revendiqué, dans le lexique « ce texte réaffirme le pacte de l'École avec la Nation » (p. 7)[23], où l'on note l'utilisation des majuscules pour l'École comme pour la Nation, les soudant dans une forte interaction. Ce texte s'impose alors dans une conception jointe de « la nation » et de « l'école » qui cherche à revenir aux sources de la III^e^ République et de l'École : le socle commun est présenté comme « un moment exceptionnel dans l'histoire scolaire, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry qui ont instauré l'instruction gratuite, laïque et obligatoire et en ont précisé les contenus » (p. 8), qui s'appuie sur les idéaux « qu'elle [l'Éducation nationale] a hérités des Lumières » (p. 11). Dans cette conception de l'école comme héritage de la III^e^ république, on ne sera pas surpris de voir « que les règles civiques doivent en particulier faire l'objet d'un apprentissage attentif. C'est pourquoi le socle commun insiste en particulier sur la connaissance des symboles de la république et de leur signification »[24] (p. 15).

En conclusion de cette préface, l'ancien ministre revient sur la langue :

> « en insistant sur l'exigence première de la maîtrise du français, le socle commun impose à l'école de rendre effective la maîtrise de la langue, en mettant en œuvre les meilleures méthodes. J'ai voulu que la rentrée 2006 soit marquée d'une réelle avancée en ce sens. C'est pourquoi j'ai modifié les programmes de l'école primaire, afin de recentrer l'apprentissage de la lecture sur la méthode la plus efficace. / D'autres aménagements suivront notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, qui doit se fonder sur l'acquisition méthodique des règles de base » (p. 17).

Priorité affichée donc à la grammaire qui doit permettre aux élèves de mieux lire et de mieux écrire. Discours passéiste qui renoue avec les fondements de l'école III^e^ République, où l'ancien ministre renie toutes les expérimentations et réflexions des années post-soixante-huit, où les pédagogues se seraient fourvoyés dans des conceptions laxistes de l'étude de la langue.

Historiquement, la didactique du français est née d'une volonté de penser une discipline d'enseignement de la maternelle à la terminale, comme en témoigne notamment le programme initial de l'AFEF que représente le Manifeste de Charbonnières. Cette solidarité entre la discipline

---

[22] Alain Bentolia, *op. cit.* , p.33.
[23] « le socle commun est le ciment de la nation », http://eduscol.education.fr/cid45625/presentation.html, p. 1.
[24] Article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

scolaire et la didactique s'observe également dans l'entreprise de la revue *Pratiques*, fondée à la même époque (1974).

L'opposition « le français *vs* les Lettres », renvoie à une hiérarchie de valeurs : noblesse des Lettres par rapport à une discipline plus modeste, le français, typique des revendications post-68. L'opposition signale que l'identification d'une discipline « français », à tous les niveaux du cursus scolaire, constituait une revendication. Au sein même de l'enseignement secondaire, se dire alors professeur de « français » ou de « lettres » signalait bien une certaine vision de la discipline enseignée ; et la naissance de la didactique du français participait bien d'une volonté d' « inventer » une nouvelle discipline, à la fois en instaurant le lien entre une discipline enseignée à la fois dans le primaire et dans le secondaire et en marquant que l'objet même de la discipline était de la langue dans tous ses usages et pas seulement la littérature. Il s'agissait de rénover la discipline. Il y a un siècle, l'enseignement au lycée reposait sur l'enseignement de la littérature française, à côté des littératures et des langues anciennes. Le changement de nom a permis de renverser les objets d'enseignement : et de centrer l'enseignement du français sur la langue et les discours, pas uniquement la littérature[25].

Les choix initiaux de la didactique du français étaient de concevoir l'enseignement de la littérature comme une des composantes de la discipline « français » sans se soucier des coupures entre primaire et secondaire ou entre cycles du secondaire. C'est autour des recherches sur les textes et les discours que s'est constituée la didactique du français, la question de la littérature était alors ramenée aux questions de lecture voire d'écriture, sans constituer un champ autonome dans les recherches didactiques.

Le rapport de Bentolia remet en cause la primauté, l'interrelation lecture-langue :

> « L'enseignement de la grammaire a connu les mêmes dérives que celui de la lecture : le renoncement à respecter une progression rigoureuse dans l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue.
> L'enseignement de la lecture exige que l'on fasse découvrir à l'élève les relations graphophonologiques dans un ordre précis défini par des critères de fréquence et de complexité croissantes. De même, l'enseignement de la grammaire impose que l'on fasse analyser les règles d'organisation de la langue en les hiérarchisant selon leur degré de complexité et de fréquence. Dans un cas comme dans l'autre, on a sacrifié inconsidérément la progression rigoureuse, seule garante d'un apprentissage efficace, en abandonnant l'articulation logique de l'apprentissage au profit de la rencontre aléatoire de textes. »[26]

Dans les programmes, on lit « la langue d'abord » quand Bentolia écrit « la grammaire d'abord» ; la langue restant l'outil utile et nécessaire pour comprendre et pour se faire comprendre.

---

[25] Bertrand Daunay, « français et littérature : une ou des discipline (s) », Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature, Le Français aujourd'hui n°168, p. 23-30.
[26] Alain Bentolia, *op. cit.* , p.9.

Ainsi, le socle commun de connaissances et de compétences affirme le clivage entre littérature et langue. Les outils de la langue sont répartis en trois grands ensembles de connaissances : le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, et il est clairement spécifié que « l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes »[27]. « Grammaire » et « vocabulaire » donnent lieu à un listing de connaissances alors que l'orthographe est présentée comme une discipline à « sauver », « à préserver », et plus que des connaissances, c'est l'outil, l'exercice qui est mis en avant :

> « Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise ».

En deux lignes, à deux reprises, est affirmée la nécessité de l'apprentissage de l'orthographe, comme si cet enseignement était sorti des programmes, à un moment ou à un autre, et l'on réaffirme la nécessité et l'utilité de la dictée comme outil « indispensable ». Ces connaissances permettent d'accéder aux capacités : lire, écrire, s'exprimer à l'oral, utiliser des outils, et à des attitudes : la volonté de justesse dans l'expression, le goût pour la puissance émotive de la langue, l'intérêt pour la lecture.

Le lexique utilisé dans ce décret comme dans les programmes est d'ailleurs révélateur : « capacités, compétences, attitudes » ; il n'est pas réellement question de savoir. En revanche, dans le monde d'aujourd'hui, les emplois non qualifiés n'existent plus, affirme Nico Hirtt, dans un dossier consacré à l'école, du *Monde diplomatique* d'octobre 2010 ;

> « depuis le XX$^{e}$ siècle, la possession d'un niveau élémentaire en lecture et en écriture n'est plus considérée comme une qualification. Il en va de même désormais pour le permis de conduire ou l'utilisation d'un clavier d'ordinateur. Ces non-qualifications ne font l'objet d'aucune négociation collective et n'offrent donc, au-delà des conditions légales minimales, aucune garantie en matière de salaire, de conditions de travail ou de protection sociale. Les emplois "non qualifiés" contemporains ont ceci de particulier qu'ils font appel à des compétences nombreuses mais d'un assez faible niveau. Le serveur au comptoir œuvrant dans la voiture bar d'un TGV international doit pouvoir communiquer de façon élémentaire dans différentes langues, posséder des dispositions au calcul mental, un minimum de culture technologique, numérique et scientifique afin de gérer un parc d'outils variés (four, micro-ondes, chauffe-eau, caisse enregistreuse, lecteur de cartes bancaires, réfrigérateur, système d'annonces vocales…). Il doit également faire preuve de compétences sociales et relationnelles dans le contact avec des clients très différents, de sens de l'initiative, d'esprit d'entreprise et de flexibilité (en raison des horaires et des aléas des trains) »[28].

---

[27] http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47412/competence-1.html
[28] Nico Hirtt, « En Europe, les compétences contre le savoir », *Le Monde diplomatique*, octobre 2010.

Au-delà du cynisme du propos, n'en est-on pas arrivé à ce langage de bois, de valorisation de compétences ou d'attitudes *a minima* ? Reprenons les 7 piliers : Maîtrise de la langue française , Pratique d'une langue vivante étrangère, Éléments de mathématiques et de culture scientifique, Maîtrise des techniques de l'information et de la communication, Culture humaniste, Compétences sociales et civiques, Autonomie et initiative. Repenser l'école par ce type de compétences permet d'ailleurs une marchandisation des savoirs puisque ces compétences vont pouvoir être validées : par l'école publique, dans le meilleur des cas ; sinon par d'autres institutions qui peuvent délivrer des certificats d'aptitude (à parler une langue étrangère, à maîtriser l'informatique), comme celles qui délivrent des certificats de maîtrise de l'orthographe. Ces nouvelles sociétés pointent d'ailleurs les échecs de l'école, à faire acquérir les échelons du socle à tous.

## III. Des connaissances aux capacités : les programmes.

Le programme de français s'organise autour des trois piliers : l'étude de la langue, lire et écrire. Ce qui est intéressant réside dans l'articulation de ces trois principes forts. Les programmes de 2008 les traitent significativement séparément : l'étude de la langue, ou grammaire, parce qu'il s'agit de revenir à un enseignement traditionnel, s'imposant à la première place.

### 1) En grammaire

Le socle définit donc des compétences *a minima*, favorisant l'égalité des chances, et les programmes donnent les moyens de faire acquérir ces compétences. De l'école primaire au collège, la grammaire traditionnelle revient en force, grammaire de phrase en tête, puisque chacun sait que tout texte n'est que la succession de phrases, celles-ci se réduisant assez facilement à l'association d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, analysable en natures et fonctions. Bel étiquetage – dont la terminologie a été critiquée depuis son apparition - qui doit mener à l'acquisition d'une lecture qui construise du sens !

De l'école primaire au nouveau lycée, les nouveaux programmes se déclinent selon les axes du socle commun de connaissances et de compétences, où la maîtrise de la langue apparait comme l'élément fondateur des programmes, et se décline selon les trois disciplines évoquées : vocabulaire, grammaire et orthographe, où les deux premières ne semblent avoir pour finalité que de soutenir la troisième. Ainsi dès le cycle des apprentissages fondamentaux CP, CE 1, les apprentissages

« s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe »[29]. En grammaire « les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel. Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet », connaissances qui leur permettent d'accéder aux règles orthographiques : « en relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal ». En cycle des approfondissements (CE 2, CM 1 et CM 2), « la progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe »[30], et les programmes ont beau mettre en exergue que « l'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus », il s'agit essentiellement « d'améliorer l'expression en vue de garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique ». La syntaxe joue alors un rôle prépondérant pour ces programmes : on décortique la phrase simple, avant d'aborder au CM2 la phrase complexe. Ainsi l'accent est mis sur l'étude des natures, on rajoute au programme acquis les années antérieures les subtilités d'étiquetage : articles définis, indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs, interrogatifs…, les fonctions du groupe nominal et du groupe verbal, les conjugaisons, pour arriver aux accords : dans le groupe nominal, accords entre sujet et verbe, accords du participe passé. Le cours de grammaire donne les règles alors que l'orthographe en devient l'application grâce à la copie et à la dictée : « les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire, à distinguer les principaux homophones grammaticaux. » L'orthographe passe par l'application de la grammaire, qui en montre toute la cohérence … et la mémorisation des exceptions, qui la mette à mal.

Au collège[31], les perspectives restent les mêmes : dans le programme de français, l'accent est mis sur « l'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique ». Si l'ordre des disciplines a changé, on rappelle que « la leçon de grammaire est fondamentale », « que la connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ». La langue devient une fin en soi puisque « les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français ». Autre atteinte au décloisonnement. Les programmes des classes de collège proposent une progression en syntaxe (de la phrase simple à la phrase complexe), en natures

[29] BOEN Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
[30] BOEN Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
[31] Bulletin officiel n°6 du 28 août 2008, http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html

(conjonctions, prépositions en 5e, indéfinis en 4e, *que* en 3e), en fonctions (l'apposition en 4e, l'attribut du COD en 3e), et on complexifie la réflexion sur les temps et les modes. Il n'y a pas de différence fondamentale entre le programme de cm2 et de 6e, aveu que les notions ne peuvent être acquises à l'issue du primaire, et la plupart des notions de grammaire de phrase sont répétées d'une année sur l'autre. La grammaire de texte est abordée en troisième. Le sentiment que laissent ces programmes est le retour de la grammaire scolaire conçue comme une discipline à part entière pour faire acquérir ce qui est « socialement et professionnellement utile », l'orthographe. Le pilier didactique qui a aidé à leurs constructions : la répétition.

Au XIXe siècle, à l'heure de la démocratisation de l'école publique, la grammaire scolaire est née des méthodes pour faciliter l'appropriation des règles orthographiques. L'école a eu besoin d' « une théorie dont la seule fonction soit de justifier l'écriture du français, qu'il faudra apprendre par cœur comme un catéchisme, et qu'il suffira d'appliquer correctement pour éviter les fautes. Cette théorie, qui se présente apparemment comme un prolongement naturel de la réflexion d'ancien régime, portera elle aussi le nom de grammaire, malgré les limites étroites de sa problématique, l'incohérence de ses techniques manipulatoires et le caractère strictement utilitaire de son objectif. », écrit André Chervel[32], dans son *Histoire de la grammaire française*. Vers 1850, les livres de grammaire procèdent à un reclassement des compléments pour améliorer un dispositif qui n'a toujours que l'orthographe comme horizon. Outre l'analyse des parties du discours (nature des mots) et du rôle que chaque mot remplit dans la phrase (fonctions), une nouvelle orientation vers la pratique de la ponctuation à travers l'analyse de phrases (propositions) incidente, principale, circonstancielle… à travers l'analyse logique. Elle est aussitôt plébiscitée par les maîtres et elle entre en force dans leurs pratiques au milieu du XIXe siècle, d'autant plus qu'elle avait de grandes vertus disciplinaires…

Le succès de cette double analyse tient au fait qu'elle se propose de faire assimiler durablement des principes grammaticaux qui ont le mérite de tenir dans une algèbre apparemment fort claire, une algèbre à deux variables, « nature et fonction », valable pour le mot comme pour la proposition et si enracinée dans nos pratiques qu'un siècle après sa mise en place, nous la croyons naturelle et comme issue de notre langue même… Il faudra attendre Ferdinand Brunot, en 1922, pour qu'un linguiste dresse le constat méthodique de l'échec de la grammaire scolaire comme mode de connaissance de la langue. Ce dernier dresse le constat suivant : « nos grammaires ne gardent une apparence d'ordre que parce qu'il y manque les trois quarts de ce qui devrait y être. » Cette critique se formule avec tant de netteté parce que Brunot a bien perçu la relation qui unit la grammaire scolaire à l'orthographe et le poids que celle-ci fait peser sur les pratiques de celle-là. Il mène

[32] Chervel André, *Histoire de la grammaire scolaire… Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Paris*, Payot, 1977, p. 50.

campagne pour une réforme de l'orthographe et dénonce les éditeurs de manuels. Et on l'accuse de saper les bases de la société à l'heure où après la guerre (1923), tout est à refaire pas à chambouler. Les Instructions officielles de 1923 mettent l'accent sur l'orthographe, la grammaire et la littérature classique[33]. Et les Instructions Officielles de 2008 rappellent insensiblement celles de 1923, où on place grammaire et orthographe dans la compétence 1 du socle « maîtrise de la langue française » et la littérature non pas dans la littérature classique, mais dans la compétence « la culture humaniste ».

Par ailleurs, l'étude de la phrase telle qu'elle est conçue se situe sur le plan sémiotique : l'élève étudie les natures et les fonctions de manière à créer des énoncés corrects. C'est dénier à la phrase sa réalité sémantique : « la phrase, expression du sémantique, n'est *que* particulière. Avec le signe, on atteint la réalité intrinsèque de la langue ; avec la phrase, on est relié aux choses hors de la langue ; et tandis que le signe a pour partie constituante le signifié qui lui est inhérent, le sens de la phrase implique référence à la situation de discours, et l'attitude du locuteur. »[34] L'étude de la phrase telle qu'elle est préconisée n'autorise pas ce va-et-vient dans et hors de la langue : elle s'auto-nourrit dans une langue figée, réduite à des exemples qui fonctionnent. « La phrase est donc chaque fois un événement différent ; elle n'existe que dans l'instant où elle est proférée et s'efface aussitôt ; c'est un événement évanouissant »[35]. La grammaire de phrase tend à l'extraire du discours et de sa situation d'énonciation pour mettre en évidence des paradigmes de phrase ; l'étude de la phrase n'en étudie pas la singularité mais en mesure la normativité et la correspondance à des exigences sociales. On aurait pu attendre que les richesses de la langue soient explorées dans le travail sur la littérature, et sur la poésie.

2) En lecture

L'entrée parait certainement pertinente quand on évoque les programmes de l'école primaire, où il faut déchiffrer des phonèmes et les articuler. Peu importe ce qu'on lit, le tout étant la pratique d'un exercice. Ainsi dès le préambule on relève qu'« il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes »[36]. Il faut lire des textes, des documents, l'accent étant mis sur la manière de fait, plus que sur l'objet. Au CP, il faut apprendre à lire à haute voix, alors qu'au CE1 on pratique également la lecture silencieuse, la lecture dialoguée et la lecture

[33] Marc Campana, Florence Castincaud, *Comment faire de la grammaire*, ESF éditeur, coll « Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 19-28.
[34] Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, tel Gallimard, 1974, p. 225.
[35] *Ibid*. p.227.
[36] *Guide des parents*, op.cit. p.23.

cursive. Au cycle 3, la lecture devient compréhension. Si on continue à pratiquer les exercices de reconnaissance, les compétences visées sont : « la compréhension des phrases, la compréhension des textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices de manuels), compréhension des textes informatifs et documentaires ; compréhension des textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes). »[37] Que veut dire comprendre ? En l'occurrence, et le texte est bien clair « être capable de reformuler les idées du texte avec ses propres mots ».

Dès le troisième cycle de l'école primaire, l'élève aborde donc la littérature ; le terme apparait comme sous-entrée de la rubrique « 2- Lecture, écriture », coincé entre « lecture » et « rédaction » :

> « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de L'Éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. »[38]

Quelques remarques s'imposent : d'abord il y a la littérature du patrimoine différente de la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui. Dans la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3, la division est très nette : positionnée à côté du titre, la lettre **P** désigne les œuvres patrimoniales et la lettre **C** les classiques[39]. Par exemple pour les contes et les fables, *la petite sirène* d'Andersen ou les *Fables* de La Fontaine relèvent de la littérature du patrimoine, *La belle histoire de Leuk-le-lièvre* de Senghor est un classique, de même que *Contes de la folie Méricourt* de Pierre Gripari, alors que *Le commandeur d'une pluie suivi de L'accra de la richesse* de Patrick Chamoiseau n'est ni l'un ni l'autre : c'est-à-dire peut-être littérature de jeunesse (mais est-ce bien de la littérature ????!!! la classification est bien suspicieuse). Le genre « poésie » subit les mêmes classifications : l'œuvre poétique de Verlaine est classée « patrimoine », Tardieu comme un classique de même que Jacques Roubaud, *Les Animaux de tout le monde*, alors que *Anacoluptères* de James sacré ne sont ni l'un ni l'autre. La seule hypothèse qui me parait indiscutable est que les auteurs des œuvres du patrimoine sont morts depuis très longtemps. Le reste de la typologie me laisse perplexe. La littérature aide les enfants à se construire, nous dit-on, et elle est associée au plaisir[40] : de la compétence, on arrive finalement au plaisir. On peut comprendre le parcours à l'école primaire,

---

[37] Guide p. 45. Voir aussi pour complément : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

[38] Guide p.'44.

[39] http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf

[40] La littérature comme plaisir est la première définition de littérature donnée par Todorov ; la seconde plus formaliste relève des genres.

parcours ambitieux d'ailleurs qui fait que chaque élève doit arriver à la compréhension de ce qu'il lit ; l'acquisition de savoir-faire pouvant alors mener au plaisir de la domination de l'exercice.

L'entrée « lecture » persiste dans les programmes de collège. Là aussi, il faut comprendre que le collégien acquiert des compétences, du savoir faire, par la pratique de la lecture, qui constitue la deuxième entrée après l'étude de la langue et l'expression écrite. En introduction à chaque programme de collège, on lit : « la progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture », pas de littérature. Le terme – difficile à comprendre, trop grandiloquent peut-être – est évincé des programmes de sixième. Les entrées du programme de lecture sont de deux ordres a priori : les genres, d'où « contes et récits merveilleux », « Initiation à la poésie », « Initiation au théâtre », avec toute l'ambigüité de cette « initiation » : initiation à la lecture en tant qu'exercice de compréhension ou initiation à un jeu de diction ? La lecture reprenant alors sa dimension d'exercice d'élocution. L'autre entrée est historique : puisque à l'instar des programmes de 1996, il faut balayer l'histoire littéraire de l'Antiquité jusqu'au XX^e^ siècle. Pour la sixième, il s'agit des « textes de l'Antiquité » : appellation la plus neutre quand « une version modernisée ou une adaptation de qualité est recommandée »[41]. Pour la cinquième, au programme : « littérature du Moyen Age et de la Renaissance »[42]. L'intitulé entérine une fois de plus l'idée que la littérature est un ensemble de textes anciens et qu'elle serait un hyperonyme des genres, concurrent de « récits d'aventures, poésie, théâtre… ou récit[43] au XIX^e^, dans le programme de quatrième. À l'intérieur des genres, se profile une séparation forme et thème : pour le programme de troisième par exemple, « formes du récit aux XX^e^ et XXI^e^ », pour la poésie « la poésie engagée » ou « nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine »[44] ; alors qu'en classe de cinquième, la poésie s'étudie sous l'angle de la forme « Poésie : jeux de langage », « le professeur privilégie l'étude du rapport entre forme et signification à partir d'un choix de poèmes d'époque variés », soit les formes fixes du Moyen Age, les fables de la Fontaine, *etc*.

Le programme de lecture se construit donc selon deux axes traditionnels, les genres et l'histoire littéraire, classification d'ailleurs opérante jusqu'à l'université ; le retour forme / thème me semble relever d'une opposition elle aussi réactionnaire. Sans surprise le programme de lycée repose sur les mêmes dichotomies. Symptomatiquement, dans les programmes de lycée, des quatre perspectives des programmes précédents, seules deux perspectives ont été retenues : l'histoire littéraire et les genres. Se sont trouvées dissoutes « Singularité des textes » et « Étude de l'argumentation, effets sur le destinataire ». On a conservé ce qui permettait un étiquetage facile, le

[41] Programme de sixième : http://eduscol.education.fr/cid48732/francais-6e-5e-et-4e.html, p.5.
[42] Programme de cinquième : http://eduscol.education.fr/cid48732/francais-6e-5e-et-4e.html, p.8.
[43] Programme de quatrième : http://eduscol.education.fr/cid48732/francais-6e-5e-et-4e.html, p.10.
[44] Comprenez Claudel, Apollinaire, Cendrars, Ponge, Michaux et Glissant (p.12). voir S. Bédouret « De la poésie aux poèmes : quel questionnement du poétique dans le secondaire ? », *Français aujourd'hui* 169, juin 2010, p.31-38

regroupement, la généralisation, même si dans le cadre d'un genre, on peut étudier des variations. Mais l'idée comme pour la langue est de partir du théorique, de la construction abstraite pour étudier l'écart par rapport à une norme. On laisse de côté ce qui laisse l'élève face au texte, à l'écriture, à la singularité, au rapport langue-littérature difficilement formalisable ; à ce qui pourrait passer pour de l'intuition, de la sensibilité, du sens de la langue, ou de la littérature, quand on ne considère pas qu'elle relève d'une transcendance de l'histoire.

Regardons dans ces programmes les occurrences du terme « littérature » : le mot apparait dès la première ligne : « Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée »[45] ; littérature apparait comme un synonyme de « français » ; le terme n'est pas introduit dans « les compétences visées ». Pas de compétence relevant de la littérature ; en revanche, à titre d'exemples : « connaître quelques grandes périodes et mouvements », « connaître les principaux genres », « connaître les principales figures de style »… le terme revient alors dans les programmes, dans la partie présentation générale : « À cet effet, on privilégie deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires » et un peu plus loin « Il est par ailleurs vivement recommandé de faire lire aux élèves, dans le cadre des groupements de textes ou dans celui des projets culturels de la classe, des textes appartenant à la littérature contemporaine »[46]. Rien de plus sur ce qui semble être un oxymore dans ces programmes : « littérature contemporaine » n'étant pas développé à ce stade. Le programme se décline alors en objets d'étude qui associent un genre et un siècle : « le roman et la nouvelle au XIX$^{e}$ : réalisme et naturalisme », « la tragédie et la comédie au XVII$^{e}$ : le classicisme », « la poésie du XIX$^{e}$ au XX$^{e}$ : du romantisme au surréalisme », « genres et formes de l'argumentation : XVII, XVIII$^{e}$ » ; le programme de 1$^{ere}$ est plus libre, puisque seule une entrée générique est proposée[47]. Il s'agit de programme de français pour la première générale et de « littérature » pour les 1ere L : en littérature et non plus en français les programmes préconisent « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme », « les réécritures du XVII$^{e}$ siècle jusqu'à nos jours ». On remarque aisément qu'il ne s'agit plus d'entrée générique ou historique. En fait la littérature a ceci de spécifique qu'

> « elle doit permettre un approfondissement et un élargissement des connaissances nécessaires à :
> - la construction et à la consolidation de leur culture littéraire ;

[45] Programmes du lycée : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html, p.2.
[46] Ibid ; p.3
[47] Le personnage de roman du XVII$^{e}$ à nos jours, Une pièce de théâtre du XVII$^{e}$ siècle à nous jours, écriture poétique et quête du sens du Moyen Age à nos jours, la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIe à nos jours.

- la découverte de problématiques liées à la poursuite d'études dans le champ des humanités ;
- l'exercice des capacités à construire des interprétations, à établir des correspondances, à rédiger et à s'exprimer avec rigueur et clarté - capacités plus particulièrement attendues chez des élèves engagés dans la voie des études littéraires.

La prise en compte d'un espace culturel européen permet de familiariser les élèves avec quelques textes de référence partagés et de créer des échos entre ces deux heures d'enseignement spécifique et les deux heures de ″ littérature étrangère en langue étrangère ″ ».[48] La concentration du terme « littérature » se réalise dans le dernier paragraphe :

> « Le professeur peut choisir de partir de l'étude d'une œuvre appartenant à la littérature française du XVI$^{ème}$ siècle (en version modernisée si nécessaire) et de créer des relations avec d'autres genres et d'autres littératures, pour aborder certaines problématiques liées à l'humanisme européen : l'éducation, la beauté, microcosme et macrocosme, l'utopie, la liberté, par exemple. Il peut également choisir la démarche inverse et partir d'un groupement incluant des textes de littératures européennes. On permet ainsi aux élèves d'entrer dans quelques perspectives de littérature comparée et on les amène, en liaison avec les professeurs de langue, à réfléchir sur la question de la traduction ».

Où « littérature » renvoie à la nation : la littérature française permet de s'opposer à la littérature étrangère et s'étudie dans le cadre d'une discipline universitaire, la littérature comparée.

Dans ce parcours de programmes de lecture, on voit donc que la littérature, composante du français, hyperonyme de genres, synonyme de culture, d'histoire, n'est pas considérée comme un enjeu de la formation. Au mieux, les programmes incitent à développer le goût de la lecture, à aiguiser le sens esthétique des élèves (la littérature relevant des arts, l'histoire des arts ayant été définie comme un nouvel enseignement dilué dans d'autres disciplines). Le français, dans sa part artistique doit répondre au pilier 4 du socle « la possession d'une culture humaniste », en posant comme littéraire ce qui est historiquement de qualité. L'égalité des chances que valide le socle commun permet donc d'appréhender les grands genres, de savoir classer : dans l'histoire, le XVII$^{e}$ est le grand siècle du théâtre, le XVIII$^{e}$ celui de la raison et de la philosophie, le XIX$^{e}$ celui du roman, un peu de poésie au XVI$^{e}$ et à la fin du XIX$^{e}$. Ces simplifications relèvent des clichés, des représentations véhiculées par les programmes ; même si on sait bien que le principe pédagogique de base est celui de la simplification, on se demande si on ne pourrait pas questionner autrement la littérature, et le rapport que l'homme entretient avec elle.

## IV. Où est passée la littérature, comme rapport à la langue ?

[48] Programmes du lycée, 1ere L, p.9-10.

Penser la littérature dans sa dimension culturelle et historique fait perdre de vue que la langue et la littérature sont intrinsèquement liées. Les programmes de 2008, pourtant martèlent que lire et écrire sont indissociables. Mais la grammaire, elle est dissociée : le retour de la grammaire de phrase sanctionnant les échecs d'une grammaire de discours, qui n'aurait pas su faire la preuve de son efficacité.

Penser la langue par et dans la littérature ne constitue pas une innovation. Comme le montre Gilles Philippe, cette certitude était déjà acquise au début du XX$^{e}$ siècle : « En décidant de partir des cas rencontrés dans les textes pour remonter vers les règles de l'analyse grammaticale, on ne décidait rien moins que de fonder l'étude de la grammaire sur la lecture des textes littéraires. On se souvient du mot de Brunot : ˝ Je le répète encore, *tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte, partout et toujours*˝. »[49] La révolution opérée par Brunot, par rapport à la conception de Noël et Chapsal, initie la méthode inductive, que les programmes de 1996, sans rien découvrir, avaient mise au cœur de tout processus pédagogique. Les programmes de 1998, en mettant la maîtrise de la langue au premier plan, rompent le rapport lecture-langue, induit par la méthode inductive, suspectée d'être l'explication aux dégâts occasionnés sur toute une génération ignare en grammaire et orthographe. Toutefois, ce n'est pas la méthode qui est à mettre en cause, ou les rapports entre lecture-langue-écriture, mais le formalisme de la grammaire qui s'est vu intensifié par un saupoudrage de termes linguistiques que manuels et acteurs de l'école ont imposé sans en maîtriser les tenants et les aboutissants, réduisant le texte littéraire à quelques procédés formels types, comme l'énonciation, ou l'étude des champs lexicaux.

Dans les éditions des grammaires scolaires de Larive et Fleury de 1925[50], on peut lire ces deux définitions de littérature, reprises de l'ouvrage de Gilles Philippe :

1) On entend par littérature l'étude des œuvres de l'esprit qui ont mérité de passer à la postérité, avec le secours d'abord de la mémoire, ensuite de l'écriture, enfin de l'imprimerie. [Troisième année de grammaire]

2) On entend par littérature l'étude des formes les plus parfaites que l'homme emploie pour communiquer ses idées à ses semblables de vive voix ou par écrit. [Deuxième année de grammaire ]

La première datée d'avant la première Guerre mondiale est une définition conventionnelle, sans risque de la littérature ; celle d'après-guerre lie la forme et le sens, et la littérature relève de l'efficacité de cette association. La littérature érige alors, selon cette définition, les formes les plus parfaites, comprenons finies, abouties, en exemples à suivre. La littérature figerait la langue dans une norme de l'écrit, « un idéal de langue ». Néanmoins elle a le mérite d'amorcer une réflexion sur la

[49] Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française 1890-1940,* Gallimard, NRF, 2002, p. 122.
[50] Cité par G. Philippe, p. 117.

littérarité, dans son rapport entre langue et littérature, sans amorcer l'idée que la littérature puisse être le laboratoire de la langue. Langue figée dans la deuxième définition et littérature figée, dans la première : est littéraire l'œuvre qui mérite de passer à la postérité. C'est donc demain qui déterminera la littérature d'aujourd'hui. Mais on était en 1923, plus inquiétante me parait l'idéologie du socle et des programmes, où il s'agit « de transmettre les grands héritages », et la quatrième compétence, au titre pompeux « la possession d'une culture humaniste » remet les choses à leur place : « la culture humaniste permet de leur [aux enfants] en donner [des repères], notamment par la connaissance des repères chronologiques et géographiques : grâce à eux, les élèves peuvent savoir d'où ils viennent, où ils se situent »[51]. La littérature est vue sous l'angle de l'histoire, pas de l'historicité, ce qui est confirmé dans le texte même du socle, où « la culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir » : comprendre le passé pour anticiper l'avenir. Les élèves doivent avoir des repères historiques, c'est-à-dire pêle-mêle, et sur le même plan, celui des connaissances : « les grands traits de l'histoire », « les périodes et les dates principales, les grandes figures, les évènements fondateurs de l'histoire de France, par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*l'Iliade* et l'*Odyssée*, *la Bible*) et par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques… Je ne vous citerai pas la liste mais d'emblée et significativement, la littérature comme les autres arts sont devenus les outils de l'histoire, et les textes majeurs de l'Antiquité ne sont pas considérés dans leur dimension littéraire, puisqu'ils sont traités séparément mais dans leur enjeu de texte fondateur d'une civilisation. Ces connaissances doivent permettre aux élèves de « faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art », où le rapport au temps doit être un indice de valeur. L'idée sous-jacente réside dans l'idée qu'une fois que l'élève aura appréhendé le patrimoine culturel et qu'il en aura jaugé la grandeur, il pourra « avoir une vie culturelle personnelle », et « pourra cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ».

Parallèlement, il serait intéressant d'analyser de plus près les programmes d'histoire-géographie. Au collège, la méthode pédagogique prônée par les programmes consiste à remettre au goût du jour le discours narratif : l'histoire se raconte comme des histoires ; c'est le retour du récit. La discipline perd sa dimension analytique, celle de discours scientifique (certes il s'agit de sciences humaines) : l'essentiel étant de faire acquérir des repères. L'histoire littéraire telle qu'elle s'impose dans les programmes de littérature va dans le même sens : poser des repères. Ces repères

[51] Texte de De Robien

s'acquérant par le français, les programmes d'histoire de lycée n'ont plus à être construits de manière chronologique ; ils se présentent de manière thématique : par exemple, pour le programme de première « la guerre au XX$^{e}$ siècle , 1914-2001 », « les régimes totalitaires », « colonisation et décolonisation », « les trois républiques ». Il y a une dimension idéologique aux programmes d'histoire beaucoup plus évidente que dans celle de la littérature. Abandonner la diachronie au profit de la synchronie tend à mieux mettre en évidence les enjeux politiques et citoyens de cette discipline, pour répondre aux exigences du pilier 6, « l'acquisition des compétences sociales et civiques ».

Articuler les enseignements au socle commun me parait être un moyen d'appauvrir ce qu'est la littérature : les programmes en font une norme, consacrée par l'institution qui établit ce qu'est la littérature. Le serpent se mord la queue.

« Les lectures conduites en classe, permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux. » S'y inscrivent une réflexion sur l'histoire « patrimoine », sur les genres et sur la morale, là encore dans un esprit III$^{e}$ République. Le sens se construit lui au cours des lectures analytiques (pratiquées sur des textes littéraires) et cursives (plutôt réservées à la littérature de jeunesse, cette dernière permettant « d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques »). Dans une sorte de sophistique, les programmes officiels posent donc la nécessité d'accéder à la littérature, parallèlement à la nécessité d'accéder à l'histoire et à la géographie pour se repérer dans le temps, l'espace et les religions, s'appuyant sur l'idée que l'histoire valide la littérature. Manque alors un questionnement sur la littérarité, sur ce qu'est la littérature, sur ce qu'est la littérature par et dans une langue.

Mettre au premier plan les mouvements qui marquent les grandes étapes de l'histoire littéraire revient à présenter une construction intellectuelle faite a posteriori. Le texte littéraire doit alors se faire le témoin, l'exemple, du mouvement qu'il illustre. La perspective « histoire littéraire et culturelle » a pour effet pervers de morceler le savoir, ce qui occulte le fait que le poème est toujours en interaction avec son époque, qu'il s'inscrit dans un courant dominant ou qu'il s'y oppose, parce qu'il est l'inscription d'un sujet. Privilégier l'histoire au détriment de l'historicité c'est évacuer la question de la valeur.

Si le texte de De Robien insiste sur la nécessité de diffuser « un savoir vivant », la conception de la littérature ne donne pas le sentiment d'une discipline vivante. Le plaisir et le goût de la lecture ne peuvent s'opérer que si les textes sont présentés comme un art du vivant. S'il paraît nécessaire de travailler sur la contextualisation des œuvres, on ne peut réduire leur lecture à une étude des

mouvements littéraires. Si les programmes incitent à « associer l'expérience vivante de la poésie (lectures, diction, récitation) avec un regard distancié sur ses fonctions, ses moyens, son histoire », ne finissent-ils pas par réduire le vivant de la poésie à l'expérience présente qui en est faite, et pas à la présence du texte même ? Les poèmes ne doivent pas être réduits à l'histoire de la poésie mais pensés dans leur historicité. Faire lire des poèmes en lycée doit nécessairement poser la question de la valeur à un moment donné et éviter d'ériger la poésie en monument aux morts.

Je crois que la pensée d'Henri Meschonnic peut nous aider à penser la littérature autrement par l'historicité ; dans un article intitulé « oui, qu'appelle-t-on penser ? »[52] :

> Si le poème, et la pensée, sont une activité, pas un produit, ils sont une activité qui continue, une présence au présent. Par quoi je définis la modernité débarrassée de ses confusions traditionnelles avec le nouveau ou le contemporain.
> En ce sens, on peut prolonger l'intuition de saint Augustin dans ses *Confessions*, qui disait qu'il n'y a pas le passé, le présent, le futur, mais trois présents : le présent du passé, le présent du présent, le présent du futur. On pourrait proposer de reconnaître qu'il y a aussi un passé du passé, un passé du présent, un passé du futur ; et encore : un futur du passé, un futur du présent, un futur du futur.

Ces concepts rejoignent la philosophie de Reinhart Koselleck[53] , qui a introduit les notions de « *Erfahrungsraum*/espace d'expérience » et de « *Erwartungshorizont*/horizon d'attente », devenues catégories de référence pour les historiens. Pour Koselleck, l'histoire sociale et l'histoire des concepts sont fondamentalement liées, ce qui constitue un point de convergence avec la pensée meschonnicienne.

Cette présence au présent est en interaction avec le temps, c'est ce que le poéticien conceptualise sous le terme d'historicité, définie comme une « situation active passive dans l'histoire comme principe de spécificité empirique, contre la transcendance du cosmique (le sacré), celle du divin et de la métaphysique » ; elle se réalise dans une « contradiction tenue » entre sujet et histoire, entre nouveau et ancien. Penser le continu du discours vise à en penser l'historicité, c'est ce qui doit mener à une poétique de la modernité. Meschonnic invite à repenser l'histoire des concepts linguistiques, comme Koselleck a revisité la manière de penser l'histoire. L'historicité ne se joue pas dans les catégorisations scolaires de l'histoire, elle s'accomplit dans une pensée de l'histoire comme continue.

L'historicité s'impose alors comme la spécificité de l'œuvre d'art, littéraire ou non : « ce qui advient dans une œuvre n'est pas une transcendance, mais une historicité. Aussi indispensable pour comprendre la littérature que le langage et la société même ».[54]

---

[52] H. Meschonnic, *Dans le bois de la langue*, éditions Laurence Teper, 2008, p. 19.
[53] Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, ouvrage édité et préfacé par M. Werner, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1997.
[54] H. Meschonnic, *De la langue française, Essai sur une clarté obscure*, Verdier, 1997, p. 296.

La poétique d'Henri Meschonnic s'inscrit dans une continuité qui cherche à modifier les représentations, et aussi cette classification artificielle en genres et en mouvements, si ancrées dans les programmes pour repenser la littérature, et par son biais le fonctionnement du langage. La littérature s'évalue à l'aune de l'historicité qui la situe dans une globalité et du sujet, qui lui redonne sa spécificité. L'historicité s'oppose à l'histoire, qui est linéaire, et qui s'avère un discours construit, l'historicité est une réaction à l'histoire, une réaction contre le temps, dont la perception est toujours subjective. Sortir la littérature du musée, la placer dans un continu d'écoute et de réception, montrer que la littérature est vivante, contribuerait certainement davantage à l'égalité des chances de trouver sa place dans le monde d'aujourd'hui, que de savoir replacer les œuvres sur le double axe des genres et des mouvements.

En conclusion, la démocratisation de l'école a permis à tous d'accéder à un savoir, dont chacun se demande l'intérêt et l'utilité. Dans une société en crise, l'école et son enseignement se trouvent nécessairement questionnés. À quoi sert l'école ? Qu'est-ce qu'on y fait ? La réponse toute pragmatique des anciens gouvernements a été de penser la redistribution des chances en compétences, quitte à laisser de côté le savoir, notion abstraite et peu porteuse. En partant de l'idée que l'égalité des chances donnait à chacun un bagage minimal commun pour s'intégrer dans la société, le ministère a refondu les programmes à partir d'une réflexion sur les compétences, savoir être et savoir faire nécessaires à la vie en société. Nous nous sommes intéressée aux programmes de français, car maîtriser sa langue revient à maîtriser son environnement, son discours, sa manière de dire, donc d'être et d'agir. Or, le discours de ces derniers programmes se révèle un discours réactionnaire qui vise à remettre au centre des apprentissages la grammaire traditionnelle, sans réflexion sur la langue.

Or, une langue évolue, change, n'est pas la même à l'oral et à l'écrit. Il y a des langues, et même s'il y a un français standard, il y a des normes. La littérature a pu, peut en constituer une : et pour cela il est intéressant de voir la langue fonctionner en littérature, comme passage du vivant. La dichotomie norme / écart a tendance à neutraliser, comme à stériliser le rapport à la langue et le rapport à la littérature. « D'une manière générale, c'est la description de la langue qu'il convient d'interroger et de renouveler en prenant en compte les travaux sur le non standard, en particulier à l'oral ; c'est également l'approche de la langue avec les élèves qu'il faut réexaminer et sans doute modifier. »[55]Le texte littéraire est une variation, où le travail de la langue pose la question de la

[55] Madeleine Bertucci & Jacques David, « Présentation », Description de la langue et enseignement, *Le Français aujourd'hui* n°168, sept 2008, p.5.

littérarité. Tous les pédagogues s'accordent à dire que l'acquisition d'un français standard est la condition nécessaire à toute réussite scolaire, et le discours officiel ne manque pas de s'appuyer sur ce constat. Néanmoins partir de règles de grammaire et d'orthographe, parfois compliquées dans leurs représentations de la langue, poser la littérature comme un présupposé, et non comme une notion à construire conduisent à présenter aux élèves des états figés de la langue et de la littérature, alors que chacun d'entre eux est à même de sentir quand le vivant passe dans le langage et lui fait dire beaucoup plus que les mots qui composent l'énoncé.

Il nous semble alors qu'il est nécessaire de repenser la littérature dans son rapport à l'histoire, en étudiant son historicité : les deux disciplines ne peuvent se servir de béquille mutuelle. Avoir des bases de culture littéraire est indispensable pour comprendre comment le texte se comprend, s'analyse ; elle est nécessaire à toute réflexion sur la réception ; mais il ne faut pas oublier que l'œuvre artistique s'impose dans une époque et la dépasse : ce sont ces échos qu'il faut entendre et dont il faut rendre compte. C'est donc aussi par une réflexion sur ce qui se passe dans les écrits d'aujourd'hui que l'on pourra comprendre ce que sera la littérature de demain ; comme l'histoire, la littérature se forge chaque jour ; à chacun d'y prendre part, d'en être acteur et partie prenante par ses choix, par ses goûts, par son rapport à ce qui est consubstantiel à l'homme, le langage.

Sandrine Bédouret.