

## Une histoire ancienne, de nouveaux défis

L'enseignement de la littérature en France

*An old history, new challenges Literature teaching in France*

*Nuevos desafíos para una historia antigua. La enseñanza de la literatura en Francia*

Violaine Houdart-Merot

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2670>

DOI : 10.4000/ries.2670

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2012

Pagination : 59-70

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Violaine Houdart-Merot, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 61 | décembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 20 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2670> ; DOI : 10.4000/ries.2670

---

## Une histoire ancienne, de nouveaux défis

### *L'enseignement de la littérature en France*

Violaine Houdart-Merot

L'enseignement de la littérature, en France, est une affaire nationale : il donne lieu régulièrement à des débats ardents mis sur la place publique. C'est d'ailleurs, contrairement à bien des pays et comme pour les autres disciplines, un enseignement fortement centralisé, avec un programme national aussi bien pour l'école primaire et secondaire que pour les concours de recrutement des professeurs. Il n'est pas anodin qu'un grand nombre de présidents de la République se soient mêlés de littérature et soient également écrivains, que l'on songe à Georges Pompidou, agrégé de lettres et auteur d'une anthologie de la poésie, ou bien à Valéry Giscard d'Estaing, François Mitterrand ou Jacques Chirac, auteurs de nombreux essais et parfois de romans. Pourquoi cet enjeu national et qu'en est-il aujourd'hui ?

Cet enseignement s'inscrit dans une tradition humaniste très ancienne, elle-même héritée du modèle gréco-romain. Il se heurte aujourd'hui à une série de difficultés ou de mutations, mais l'acquisition d'une culture littéraire n'en demeure pas moins un objectif scolaire affirmé dans les programmes et même renforcé, puisqu'il s'est étendu depuis l'an 2000 à l'école élémentaire.

En observant l'évolution des œuvres enseignées, et surtout la manière dont ces œuvres sont abordées, nous tenterons de dégager les finalités diverses de cet enseignement en France. Les exercices pratiqués dans les classes sont en effet souvent plus révélateurs que les déclarations de principe. Nous tenterons ainsi de dégager ce que recouvre cette notion très complexe de littérature : est-elle stable ? Dans quelle mesure est-elle une création de l'école ou lui échappe-t-elle ?

Si de nouvelles formes de pratiques littéraires apparaissent, force est de constater que le contexte socio-économique, voire civilisationnel, conduit à des changements profonds de son enseignement, même si ce dernier conserve des éléments qui en font une spécialité française, tels que l'exercice d'explication de textes ou la dissertation, encore centraux au baccalauréat ou dans les concours de recrutement des enseignants de français.

## UNE DISCIPLINE AU STATUT PARADOXAL

### Un enseignement conjoint de la langue et de la littérature

Dans la tradition héritée de l'enseignement gréco-romain et reprise en partie dans l'enseignement jésuite qui a dominé en France durant deux siècles (1540-1773), on observait une nette hiérarchie entre l'enseignement de la grammaire et donc de la langue, réservé aux petites classes, et l'enseignement rhétorique puis philosophique réservé aux classes supérieures. Avec la démocratisation de l'enseignement secondaire<sup>1</sup> à partir des années 1960<sup>2</sup>, la séparation entre langue et littérature s'est progressivement estompée. Les raisons de cette introduction d'un enseignement de la langue dans les classes de lycée sont au moins triples : d'une part la présence d'un public scolaire beaucoup plus hétérogène sur le plan social et culturel, d'autre part le développement de la linguistique à partir des années 1960, enfin la moindre part donnée à l'apprentissage des langues anciennes. Cet enseignement du latin et du grec était en effet une autre manière de travailler la langue française et la grammaire, par le biais des exercices de traduction notamment.

Tous ces facteurs ont contribué à étendre l'enseignement de la langue française au niveau du lycée à partir des années 1970, tandis qu'à l'inverse, l'enseignement de la littérature s'est renforcé au collège. Dès 1938, on préconise de ne pas séparer dans l'enseignement du français langue, lecture des textes et composition française et d'étudier les notions de grammaire à l'occasion des lectures. Le « professeur de lettres » d'hier est donc devenu un « professeur de français », chargé d'assurer conjointement une « maîtrise sans cesse accrue de la langue » et « la connaissance de la littérature<sup>3</sup> ».

Et même, on assiste, à partir de 2002, à l'extension de la littérature dans l'enseignement élémentaire : les recherches en didactique, et notamment les travaux menés à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) par l'équipe de Catherine Tauveron, ont en effet montré que les jeunes enfants étaient capables également d'interpréter des textes littéraires et que la littérature dite « de jeunesse » exigeait les mêmes démarches interprétatives<sup>4</sup>. Ainsi, dans les programmes actuels pour l'école élémentaire, on demande aux enseignants, dès la maternelle, d'inciter les élèves à « interpréter » ou « transposer » les

1. Encore réservé à une petite élite après la Seconde Guerre mondiale, puisque coexistaient deux systèmes totalement étanches et en partie parallèles : le primaire destiné au peuple et le secondaire réservé aux futurs notables (28 % d'une classe d'âge en 1959).

2. La création des collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963 est le début de l'école unique en France. Le collège (à partir de 11 ans) devient obligatoire pour tous les enfants.

3. *Bulletin officiel* du 2 novembre 2006, classe de première.

4. Voir Catherine Tauveron, « L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique », in *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens, Encrage université, CRTF, 2009, p. 53-71.

histoires qu'on leur lit, on leur apprend à « apprécier » une poésie ou à « exprimer » leurs impressions par un dessin. Le terme de « littérature » fait partie des grandes rubriques dans les trois dernières classes du cycle élémentaire. L'élève de CE2, à 8 ans, doit être capable de « participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres ».

En collège, le programme de littérature a été précisé, articulé au programme d'histoire et donc organisé selon un principe diachronique, des grands mythes de l'Antiquité abordés en classe de sixième à la littérature des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, enseignée en troisième. Au lycée, ce programme varie selon les séries, mais dans toutes les séries du baccalauréat général, on trouve une épreuve de littérature.

Quant à l'enseignement professionnel, il est axé sur la maîtrise de la langue plus que sur des connaissances littéraires, mais néanmoins, parmi les compétences requises pour la préparation du Certificat d'aptitude professionnel (CAP), on trouve le fait de « devenir un lecteur compétent et critique » et de savoir « confronter des savoirs et valeurs pour construire son identité culturelle ».

Cette association entre langue et littérature est même à l'origine de l'organisation, au collège comme au lycée, de l'enseignement « décloisonné », sous forme de « séquences » qui doivent, autour de l'étude d'un ou plusieurs textes littéraires, combiner des acquisitions diverses (compétences grammaticales, littéraires, d'écriture, d'expression orale et de lecture). On a d'ailleurs pu reprocher à ces séquences d'être responsables des lacunes actuelles des élèves en matière de connaissances grammaticales, dans la mesure où cet apprentissage ne se fait plus de manière systématique mais à l'occasion de telle ou telle séquence.

Ainsi, à tous les niveaux d'enseignement, le professeur de français est à la fois un professeur de langue et de littérature et l'un des premiers problèmes auxquels il se heurte est de réaliser cette double tâche. Peut-être aussi est-ce une chance de survie de cet enseignement artistique d'être associé ainsi à un enseignement de la langue. En tout cas, il importe de souligner l'extension de la littérature dans les petites classes.

## LES FILIÈRES LITTÉRAIRES EN PÉRIL

Néanmoins, la filière littéraire, dans les lycées, est en perte de vitesse régulière depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Celle-ci concernait environ 35 % des élèves de terminale en 1967-68. En 1999-2000, elle ne touche plus que 14 % des élèves de terminale. En 2010, elle concerne moins de 10 % des élèves de série générale. Le chiffre est encore bien plus bas, rapporté à toute une classe d'âge, si l'on tient compte de la série professionnelle qui s'accroît fortement depuis 1985.

Or cette chute d'effectifs atteint également l'enseignement supérieur, confronté à une baisse notable des étudiants de lettres. Les départements de littérature cherchent de nouvelles voies plus attractives en termes de débouchés : communication, médiation culturelle, arts du spectacle, etc. Il importe assurément de replacer cet effondrement des filières littéraires dans un contexte sociétal, comme l'a fait en 2006 un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale : emprise contemporaine de la technique, mondialisation, souci de rentabilité, méconnaissance des débouchés professionnels liés aux études littéraires et même connotation négative, dans le monde moderne, de l'adjectif « littéraire ».

De plus, la perte de prestige de la littérature s'explique par la concurrence d'autres formes artistiques largement diffusées grâce à la numérisation et aux nouvelles technologies.

On pourrait ajouter un autre constat inquiétant, lié en partie à cet état de fait : la chute des vocations entraîne depuis quelques années une baisse de niveau des enseignants recrutés, en français comme dans les autres disciplines, phénomène aggravé par la forte réduction de la formation continue des enseignants depuis une décennie et les dysfonctionnements de la formation initiale.

Est-ce pour autant une mort annoncée des études et de l'enseignement littéraires ?

## **DE L'HUMANISME GRÉCO-ROMAIN AU PATRIMOINE CULTUREL MONDIAL**

Qu'enseigne-t-on dans les écoles françaises sous le terme de littérature ? On peut dégager schématiquement quatre périodes différentes correspondant à quatre conceptions différentes, voire antagonistes, de la « littérature » dans l'enseignement en France.

### **Les humanités gréco-latines**

On ne peut pas parler de littérature dans son sens moderne pour l'enseignement des « humanités » qui se pratique encore en France au XIX<sup>e</sup> siècle, centré essentiellement sur l'enseignement du latin et reprenant partiellement des pratiques de l'enseignement jésuite. Durant les deux siècles d'enseignement jésuite, la culture diffusée est essentiellement – et paradoxalement – latine et chrétienne, centrée sur la langue latine et l'imitation des Anciens pour apprendre à bien écrire et à bien penser.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les textes étudiés sont encore essentiellement latins (et grecs, dans une moindre mesure) outre quelques classiques en langue française. Ces textes sont sélectionnés en fonction d'une finalité principale : rendre les élèves aptes à rédiger des discours en latin. Ils comprennent donc d'une part des

traités de rhétorique en latin, d'autre part des œuvres latines susceptibles de servir de modèles d'écriture (discours d'orateurs tels que Cicéron ou ouvrages d'histoire notamment). La littérature qui entre dans les classes est encore proche de la *res literaria*, autrement dit tout ouvrage de l'esprit visant la recherche de la vérité et excluant de ce fait la fiction romanesque, qui deviendra au contraire, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, une part centrale de la littérature enseignée à l'école. On ne peut donc guère parler d'enseignement littéraire au sens moderne mais de littérature dans un sens très extensif, intégrant tout discours visant une vérité et s'étendant aux sciences humaines. Les humanités en France, les *litterae* qui rendent *humaniores*, les lettres qui rendent plus humains, sont loin de ressembler, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, à une littérature nationale.

## Les classiques français et le génie de la langue française

C'est à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que l'on commence véritablement à introduire dans le secondaire la littérature française, présente jusque-là de manière très timide, pour une convergence de raisons : la critique à l'égard des humanités classiques, de la suprématie du latin et de la rhétorique<sup>5</sup>, accusée d'être contraire au développement de l'esprit critique ; la défaite face à l'Allemagne en 1870 et le constat d'un enseignement inadapté aux besoins de la France ; l'instauration de la Troisième République et les débuts de l'école obligatoire<sup>6</sup>. C'est dans ce contexte et pour des raisons fortement politiques que naît cet enseignement littéraire, rendu possible par une transformation du champ littéraire et fondé sur de nouvelles finalités : il ne s'agit plus d'apprendre à écrire mais de former les élèves sur le plan moral et de renforcer leur sentiment patriotique par une littérature nationale présentant des modèles de vie et non plus d'écriture. L'école doit assurer la fonction morale assumée jusqu'alors par l'enseignement religieux et préparer, dans l'ordre de la formation des esprits, la revanche contre l'Allemagne. Cet enseignement littéraire à finalité éthique se fonde donc sur un programme d'œuvres imposées, constitué d'une part d'ouvrages grecs et latins relevant des humanités antérieures, d'autre part d'œuvres françaises appartenant pour la plupart au XVII<sup>e</sup> siècle, considéré comme le siècle le plus digne de rivaliser avec l'antiquité, auxquelles s'ajoutent progressivement quelques écrivains des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Ce canon, d'une relative stabilité jusque dans les années 1960, repose encore sur une conception extensive de la littérature, excluant les contemporains mais englobant, outre les tragédies du XVII<sup>e</sup> siècle et notamment de Corneille (auteur privilégié pour ses personnages modèles de volonté et de maîtrise de soi), des ouvrages historiques

5. Voir André Chervel, « La lente dérive historique des humanités du latin vers le français (1800-1880) », dans Jean-Noël Laurenti et Romain Vignest (dir.), *Enseigner les humanités. Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, éditions Kimé, 2010, p. 74 et sv.

6. Voir V. Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR/ADAPT, 1998.

(l'œuvre la plus importante du XVIII<sup>e</sup> siècle est *Le Siècle de Louis XIV* de Voltaire) et des arts poétiques. En revanche, la littérature romanesque est très peu présente, considérée comme dangereuse sur le plan moral car la fiction est encore synonyme de mensonge. L'accent est mis sur l'histoire de la littérature française, en lien avec l'histoire du pays, tandis qu'est reprise l'idée développée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle par Voltaire ou Rivarol du génie de la langue française.

## Littérarité et extension du corpus

À partir des années 1970, on observe un nouveau déplacement des œuvres enseignées à l'école et, par voie de conséquence, de la conception de la littérature. Les œuvres du XVII<sup>e</sup> perdent leur statut hégémonique au profit de celles du XIX<sup>e</sup> siècle et le genre romanesque devient omniprésent : une assimilation progressive se fait entre littérature et fiction, avec une grande insistance sur l'imagination, au détriment de la prose dite « d'idées » et des sciences humaines.

Dans le même temps, la notion même de littérature est devenue problématique. Ainsi, dans les *Textes officiels pour le lycée* publiés en 1981, on renonce à une liste d'auteurs et d'œuvres, tout en soulignant la difficulté de définir le « critère de littérarité », en s'en tenant à une définition négative. Est tenu pour non littéraire tout texte ayant pour but l'utilité pratique, l'information ou la démonstration, ou encore la « distraction passagère ». On écarte ainsi de la notion de littérature des catégories qui en faisaient partie auparavant, tels que discours, harangue ou traité. En revanche, la littérature contemporaine ne va plus être exclue et les œuvres susceptibles d'entrer à l'école connaissent une extension importante. De même, sous l'influence des théories du texte, on insiste sur la polysémie des textes littéraires et l'on n'appréhende plus l'art comme imitation de la nature mais comme système de signes.

On assiste donc à un double mouvement d'extension du corpus des œuvres enseignées à l'école et de relative mise à l'écart de ce qui n'est pas fiction et n'appartient pas aux trois genres devenus canoniques, théâtre, poésie et roman. Notons enfin que la littérature étrangère traduite n'a guère sa place au lycée, du fait de l'absence, pour les épreuves de baccalauréat notamment, des œuvres traduites, qui ne commencent à être autorisés que depuis peu.

Autre forme de déplacement et d'extension des œuvres entrant dans les classes : l'émergence de la littérature de jeunesse. Depuis 1995 en effet, les programmes de collège se sont ouverts à la littérature de jeunesse, à la suite de travaux et d'articles divers parus dès 1981<sup>7</sup>. Il s'agit de permettre, par un choix d'ouvrages plus accessibles aux jeunes lecteurs, des médiations vers des œuvres

7. Articles parus notamment dans les revues *Lire au collège* et *Le Français aujourd'hui*. Voir Raymond Le Loch, « La littérature de jeunesse au collège », in *Profession enseignant. Le français au collège et en lycée* (dir. A. Boissinot, A. Armand et J. Jordy), Paris, Hachette Éducation, 2001, p. 200-205.

dites « classiques ». Cette littérature qui connaît un essor remarquable depuis une trentaine d'années est en passe de trouver une reconnaissance institutionnelle, malgré le mépris ou les réticences dont elle est parfois l'objet, grâce à son succès éditorial mais aussi du fait de travaux universitaires.

## Le « patrimoine culturel mondial »

Selon un mouvement d'oscillation caractéristique des réformes de l'enseignement littéraire, on revient partiellement, dans les programmes de 2000 pour le lycée, à une conception plus extensive de la littérature en réintroduisant dans les programmes le biographique, l'épistolaire et les genres de l'argumentation inspirés de la tradition rhétorique.

Mais surtout, on tente de s'écarter de la conception fortement nationale du patrimoine littéraire qui avait dominé dans la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, en introduisant d'une part la notion de littératures francophones et d'autre part celle de « patrimoine mondial ». Dès 1992, dans une lettre destinée aux enseignants du primaire, le ministre Jack Lang affirmait que « l'enfant doit être initié à la fréquentation du patrimoine culturel [...], celui de toute l'humanité ». L'expression « patrimoine de l'humanité » est présente aussi bien dans les programmes de lycée de 2008 que dans ceux de collège de 2009. On préconise d'étudier « plusieurs œuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial » (p. 9). Soulignons néanmoins que, pour que cette ouverture soit effective, il faudrait que la formation reçue par les futurs enseignants les prépare à enseigner cette littérature « mondiale », ce qui est loin d'être le cas. Peu d'universités françaises enseignent actuellement les littératures francophones. De plus, les concours de recrutement des enseignants et notamment le Certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré (CAPES) sont encore fortement axés sur la littérature française : les candidats ne sont jamais interrogés à l'oral sur des œuvres haïtiennes, québécoises, anglaises ou chinoises, mais sur des œuvres du patrimoine littéraire français...

Enfin, ce patrimoine est désormais culturel, et non plus seulement littéraire. On préconise l'étude d'œuvres cinématographiques majeures du « patrimoine français, européen et mondial » (p. 9). Cependant, aucune précision n'est donnée sur ce qui fait la valeur « patrimoniale » de ces œuvres : d'une certaine manière, ce terme, désormais utilisé de manière très extensive, remplace le terme passé de mode de chef d'œuvre et l'adjectif « classique » dans son sens étymologique d'œuvre « de première classe ». Les critères demeurent de la responsabilité de l'enseignant.

Ainsi, on assiste à une extension sans fin du corpus des œuvres littéraires qui entrent ou peuvent entrer à l'école, avec l'importante production de littérature pour la jeunesse dans les petites classes, l'ouverture aux littératures



francophone, européenne et mondiale, et même à d'autres productions artistiques, telles que le cinéma et la lecture de l'image. Le risque est de voir la littérature se diluer dans le culturel. On en observe des manifestations dans la transformation des manuels de littérature depuis une quarantaine d'années : la longueur et le nombre des extraits ont tendance à réduire, tandis que les images envahissent les pages. Face à l'ampleur des choix possibles, la tâche des enseignants s'accroît, même si les contraintes de programme (en termes de siècles, de genres et d'objets d'étude) réduisent partiellement ce choix. Mais cette inflation rend possible aussi une plus grande souplesse, une plus grande adaptation à la variété des publics scolaires, notamment par le choix d'œuvres adaptées à la diversité culturelle et sociale.

### **ENTRE CULTURE DU COMMENTAIRE ET CULTURE RHÉTORIQUE<sup>8</sup>**

Mais que fait-on dans les écoles françaises de tous ces textes ? Que signifie aujourd'hui enseigner la littérature en France ? Là encore, l'évolution des exercices correspond à des finalités multiples et à des conceptions de la littérature très diverses, objet de multiples débats depuis plus d'un siècle.

66

### **La culture du commentaire : dissertation et commentaire littéraire**

Certes, l'approche de la littérature n'est pas la même en primaire, au collège et au lycée. Mais on peut dire que les exercices du baccalauréat<sup>9</sup> orientent en amont tout l'enseignement littéraire.

Or, le grand tournant de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a consisté à rompre avec un enseignement à finalité rhétorique, les textes – littéraires au sens large – étant appréhendés comme modèles d'écriture. De fait, les exercices pratiqués sont des exercices d'amplification, d'imitation de textes d'auteurs, ou encore de traduction, exercices qui continuent à être pratiqués dans la première moitié de XX<sup>e</sup> siècle. Il s'agit donc d'une écriture littéraire puisque les élèves rédigent des lettres, des discours ou des narrations, sans compter les vers latins...

On passe donc progressivement à un enseignement centré sur la lecture : « la lecture et l'explication des auteurs sont des exercices fondamentaux dans l'enseignement du français », affirment déjà les Instructions officielles de 1938.

---

8. J'emprunte ces termes à Michel Charles, dans *L'Arbre et la Source* (Paris, Seuil, 1985) : dans une culture rhétorique, on étudie les discours « comme propédeutique à l'élaboration d'autres discours » (p. 51), tandis que dans la culture du commentaire, le texte littéraire est sacralisé, devient une fin en soi, il donne lieu à des commentaires et non à un apprentissage de l'art d'écrire.

9. Faute de place, nous concentrons notre analyse sur ces exercices, emblématiques de l'enseignement littéraire en France, à l'université comme dans le secondaire.

Ce rôle central de la lecture est réaffirmé dans le programme actuel pour le lycée : « Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. » (BO spécial n° 9 du 30 septembre 2011).

De fait, depuis la réforme entrée en vigueur en 2011, les deux épreuves qui continuent à évaluer les connaissances littéraires pour le CAPES – qui, comme l'agrégation, oriente en partie l'enseignement donné à l'université – sont la composition française à l'écrit et l'explication de texte à l'oral. De même, pour l'épreuve de français au baccalauréat, qui a connu un certain nombre de réformes depuis l'introduction en 1880 de la « composition française » remplaçant le discours en latin et les vers latins, deux exercices demeurent avec constance depuis 1970, et même depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle sous des appellations qui ont légèrement varié : la dissertation et l'explication ou commentaire de texte. La dissertation est un exercice écrit et construit qui s'appuie sur un certain nombre de lectures d'œuvres littéraires, étudiées en classe ou lues personnellement : « La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les "objets d'étude" de la classe de première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle<sup>10</sup>. »

De même, le commentaire de texte consiste en une lecture argumentée et appuyée sur une série de notions empruntées à différents savoirs appartenant à différents âges de la discipline : figures de style, stylistique, narratologie, linguistique, etc. Sous l'influence des nouvelles théories du texte, l'ancienne explication de texte (marquée par la critique biographique à la Sainte-Beuve, centrée sur les intentions de l'auteur et ne dédaignant pas une certaine paraphrase) a été remplacée, à partir des années 1980, par un protocole beaucoup plus exigeant, réclamant une analyse conjointe du fond et de la forme, et entraînant des dérives technicistes maintes fois dénoncées, mais liées à une conception de l'interprétation plus attentive à la polysémie du texte littéraire et aux droits du lecteur.

## **Nouvelle culture rhétorique ou nouvelles pratiques artistiques ?**

Quant au troisième exercice introduit pour l'épreuve de français du baccalauréat depuis 2000, « l'écriture d'invention », il manifeste l'intention de rétablir une forme moderne de culture rhétorique après son abandon au début du XX<sup>e</sup> siècle, mais son évolution depuis dix ans manifeste également une certaine résistance à cette tentative.

---

10. *Bulletin officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.

En effet, à la différence de tous les exercices mis en place depuis 1880 en France au lycée, qui sont des exercices de glose sur la littérature, l'écriture d'invention prend appui sur des textes littéraires qu'il s'agit d'imiter ou de transformer, non d'analyser. Elle est « production d'un texte non pas sur un autre texte, mais à partir d'un ou plusieurs textes. En ce sens, elle est une approche par expérience directe de faits intertextuels<sup>11</sup>. » Elle utilise donc les textes littéraires pour écrire d'autres textes littéraires, non pour les gloser. Ce faisant, ce nouvel exercice s'inspire, dans sa conception du moins, des pratiques d'atelier d'écriture nés en France dans les années 1960, à la fois en dehors et dans l'école (sans reconnaissance institutionnelle), sous diverses influences, dont celle des dispositifs de *Creative Writing* des universités américaines, mais aussi celle de l'Oulipo et de mouvements d'éducation populaire. Mais l'écriture d'invention est également fondée sur la notion d'intertextualité et constitue une autre approche de la littérature. Cet exercice tente donc de renouer, sous des formes renouvelées et étayées sur des théories récentes, avec l'ancienne culture rhétorique, selon laquelle le texte littéraire a pour finalité l'incitation à écrire.

Néanmoins, quand on observe les sujets effectivement donnés au baccalauréat, on constate que l'exercice est souvent détourné de son objectif premier et que l'on revient à une forme de dissertation camouflée. Prenons l'exemple du sujet donné en juin 2012 pour la série scientifique, à partir d'un corpus de cinq poèmes satiriques d'époques diverses : « Vous imaginerez un dialogue entre deux critiques littéraires au cours d'un débat sur la poésie. L'un pense que la poésie doit être utile et éveiller l'esprit critique du lecteur ; l'autre estime que l'on ne saurait la réduire à cette seule fonction. Chacun des points de vue devra comporter plusieurs arguments, illustrés par des références précises à des poèmes. »

Il s'agit donc là de tenir un discours critique sur la poésie et non d'écrire un texte poétique à partir d'un certain nombre de procédés formels que les élèves auraient repérés dans les poèmes sélectionnés. On reste dans la logique de la culture du commentaire.

Sans doute l'absence de formation sur les nouvelles modalités d'évaluation qu'exigerait ce nouvel exercice explique-t-elle ce détournement de l'exercice en nouvel exercice de commentaire. La situation est assurément différente en classe de seconde et au collège. Depuis longtemps ont été expérimentés par certains enseignants pionniers des pratiques d'écriture qui s'inspiraient des ateliers d'écriture et articulaient lecture et écriture littéraires, de manière à aborder le fait littéraire de l'intérieur, par une pratique d'écriture sous contrainte, partant de l'observation de formes littéraires comme tremplins pour la création. Il suffit pour s'en assurer de lire les nombreux travaux de la revue *Pratiques*, des

11. *Bulletin officiel* du 28 juin 2001, p. 90-91.

manuels<sup>12</sup> ou ouvrages<sup>13</sup> parus sur la question, bien avant la naissance de cette épreuve au baccalauréat. Le but de ces pratiques est non seulement de faire découvrir le plaisir de l'écriture mais d'inciter à la lecture. Cette modalité d'approche de la littérature par l'écriture nourrie de l'observation de textes littéraires rejoint d'une certaine manière les réflexions de Roland Barthes sur le « travail littéraire » : « l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte<sup>14</sup> ».

C'est aussi une manière de considérer que l'enseignement de la littérature, y compris au lycée, peut et doit se faire à partir d'activités artistiques au même titre que pour l'enseignement de la musique ou des arts plastiques qui, depuis longtemps en France, passent par la pratique du chant, d'un instrument de musique ou du dessin.

De même, l'enseignement des œuvres théâtrales n'est guère accompagné de pratiques théâtrales (jeu théâtral, mise en scène, analyse de représentations), en dehors d'initiatives individuelles ou des « ateliers artistiques » ou « classes à projet artistique et culturel » (PAC) mis en place à partir de 2001 et qui touchent un nombre restreint d'élèves.

On peut penser néanmoins que l'introduction à l'école de nouvelles technologies et le développement du numérique pourront faire évoluer les pratiques et ouvrir effectivement la classe de français à un patrimoine « culturel » et non plus seulement littéraire. Ainsi, dans les récents manuels pour le collège, on trouve parfois l'adjonction au livre imprimé d'un « manuel numérique » : c'est le cas pour le manuel Hachette de 3<sup>e</sup> qui, dans sa version enrichie, comprend des textes littéraires enregistrés par un acteur, des chansons ou extraits d'œuvres musicales et des extraits de théâtre filmé et de cinéma.

## UN FEUILLETÉ DE FINALITÉS, UNE DÉFINITION FLUCTUANTE DE LA LITTÉRATURE

La transformation et l'extension des œuvres littéraires introduites dans les classes et la manière d'aborder ces œuvres manifestent un feuilleté de finalités qui font de l'enseignement du français une entreprise particulièrement complexe. Tout se passe comme si cet enseignement gardait des traces plus ou moins conscientes de son passé et accumulait les contraintes ou les tensions, entre finalité utilitaire de la littérature (les textes littéraires comme support de l'apprentissage de la langue), finalité humaniste (les textes pour apprendre à

---

12. La collection dirigée par Claudette Oriol-Boyer chez Hatier, à partir de 1994, propose quantités d'exercices d'écriture appuyés sur des procédés intertextuels. La toute récente collection « Fleurs d'encre » (2012 pour la classe de troisième) chez Hachette, propose aussi un grand nombre d'exercices de réécriture avec contraintes.

13. Voir Philippe Lecarme, Marie Mas, Fabienne Swialty, *Écrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lyon, CRDP de Lyon, 1999. Voir aussi V. Houdart-Merot, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004.

14. Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970.

vivre, devenir un citoyen critique), voire finalité rhétorique (les textes comme incitation à écrire), oscillant entre culture personnelle et culture patrimoniale, entre accès au goût de la lecture et formation esthétique.

Les exigences se sont doublement accrues au fil du temps, non sans risques. D'une part l'accumulation de notions se référant à des savoirs divers, scolaires ou universitaires, font courir le risque du technicisme et du formalisme, au détriment du sens et de la sensibilité à la dimension émotionnelle, tandis qu'à l'inverse la nécessité de s'adapter à des publics scolaires très hétérogènes peut contraindre l'enseignant à réduire les ambitions du cours de français... à faire en sorte que les élèves restent assis durant une heure de cours. De même, les exigences interprétatives se sont accrues : ne pas séparer le fond et la forme, être sensible à la polysémie du texte, construire soi-même l'interprétation du texte, être un lecteur autonome.

De plus, on constate que le souci dominant en France de développer des compétences de lecture peut faire oublier le fait que la littérature est avant tout une pratique artistique et que les activités artistiques (écrire une nouvelle, monter une pièce de théâtre, faire un concours de poésie) sont à même de donner le goût de la lecture aussi bien sinon plus qu'une explication de texte, aussi brillante soit-elle.

S'il est vrai, comme le souligne Marcel Gauchet que les difficultés auxquelles est confrontée l'école aujourd'hui sont liées à des problèmes de civilisation (les rapports entre la famille et l'école, le sens des savoirs, le statut de l'autorité, la place de l'école dans la société<sup>15</sup>) que seule la société peut résoudre et non l'école, on peut également souligner le fait que les pratiques littéraires hors de l'école sont loin d'être inexistantes mais prennent des formes nouvelles, que l'on pense aux nouvelles pratiques poétiques liées au slam ou à la « floraison de sites de création, d'échange et de critique littéraire<sup>16</sup> » qui existent sur internet et dont Emmanuel Fraisse a montré qu'elles transforment les relations entre producteurs et lecteurs, et incitent ceux-ci à être actifs et réactifs.

Constatons enfin que la littérature que l'on enseigne en France aujourd'hui, de la maternelle au baccalauréat, n'a plus grand-chose à voir avec la *res literaria* des humanités gréco-romaines qui englobait tous les « ouvrages de l'esprit », tous les savoirs permettant d'être plus humains, y compris les ouvrages scientifiques. Là encore, l'équilibre est difficile à trouver entre une conception de la littérature comme objet artistique, source d'émotion et de transformation de la personne et une conception de la littérature plus ouverte aux sciences humaines<sup>17</sup> et à la construction du citoyen, qui demeure cependant l'un des objectifs de l'école française.

15. Entretien de Marcel Gauchet et Philippe Meirieu, *Le Monde*, 2 septembre 2011.

16. Voir à ce propos l'analyse d'Emmanuel Fraisse dans le *Français aujourd'hui*, n° 178, « Lecture, littérature, apprentissage : les effets de la numérisation ».

17. Voir le récent ouvrage de Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, éditions Thierry Marchaïsse. Il reproche aux études littéraires une conception ségrégationniste et appelle à une ouverture de la littérature aux sciences sociales.