

LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Conférence à l'AFEF — Paris, 14.01.2017

Jean-Louis Dumortier
Université de Liège

Peut-on prendre au sérieux l'énoncé du sujet de cette conférence ? J'en doute. Et je ne doute pas que vous en doutiez aussi.

Et pourquoi donc prendre nos distances quand il est question des enjeux de l'enseignement de la littérature ?

Parce que si nous savons — ou, du moins, si nous pensons pouvoir dire, après Barthes, *cum grano salis* — que le mot « littérature » désigne ce qui s'enseigne... à l'enseigne du mot « littérature »¹, si nous savons — ou du moins si nous pensons pouvoir dire, après Compagnon — que « la littérature, c'est la littérature, ce que les autorités (les professeurs, les éditeurs) incluent dans la littérature »², si nous savons — ou, du moins, si nous pensons pouvoir dire, après Bellemin-Noël — que « La littérature n'existe pas, [qu'] il n'existe que des livres lus »³, si nous savons que des experts qui ont lu d'autres experts ont ainsi rendu les armes et si nous pensons pouvoir répéter leurs définitions en forme de pirouettes, nous savons également que l'enseignement de la littérature, ça n'existe pas non plus.

L'enseignement de la littérature unifié par le déterminant défini n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des instructions officielles qui le concernent. Des

¹ Barthes, R. (1981). *Réflexions sur un manuel*, dans S. Doubrovsky et T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.

² Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Le Seuil.

³ Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : PUF.

instructions qui changent à peu près chaque fois que de nouveaux locataires emménagent dans les bureaux du ministère de l'Éducation. Des instructions qui fixent les buts momentanément assignés par l'instance politique aux enseignants de littérature et qui leur indiquent des moyens d'atteindre ces buts-là.

Ce qui existe ce sont aussi, plus ou moins conformes aux instructions officielles, diverses manières de contribuer à la formation littéraire des élèves.

Des manières différentes selon les niveaux de scolarité, selon les filières de scolarisation, selon les caractéristiques des établissements, selon le style pédagogique des maitres⁴, selon leur conscience et leur vécu disciplinaires⁵, lesquels dépendent, en grande partie, de leurs ancrages culturels.

Des manières de contribuer à la formation littéraire qui diffèrent également selon le rapport des élèves à l'école et au savoir scolaire⁶, selon leur conscience et leur vécu disciplinaires propres, influencés, eux aussi, par leurs milieux d'appartenance et de référence ainsi que par leur passé scolaire. Notamment par le soin que les enseignants ont mis — ou qu'ils ont omis de mettre — à rendre évidente la continuité de la formation concernée et ce qui la rattache à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation.

⁴ Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques, dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

⁵ Reuter, Y (2003). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept, dans *Éducation et didactique*, vol 1, n°2. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Reuter, Y (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Paris : ESF.

⁶ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Si l'on y songe, il ne va pas de soi que la formation littéraire soit, en francophonie, une composante de la discipline « français », et, parce que ça ne va pas de soi, parce que le rapport entre les œuvres littéraires, d'une part, la langue et ses usages d'autre part ne saute pas aux yeux — d'autant moins que beaucoup d'enseignants puisent aujourd'hui bien plus qu'hier dans le trésor de la littérature internationale ou dans le vivier des fictions multimédias —, il me paraît judicieux de faire réfléchir les élèves sur les rapports entre langue et littérature. Ou, pour mieux dire, sur les rapports entre les discours considérés comme littéraires et ceux qui ne le sont pas.

Je viens de substituer à l'expression « enseignement de la littérature » celle de « contribution à la formation littéraire » et je voudrais que, dans le feu roulant de l'oral, cette substitution ne passe pas inaperçue.

Ce que je désigne par l'expression « formation littéraire », c'est l'ensemble des pratiques qui, *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire⁷ unifiée par une conception de la littérature comme source artistique de savoirs *sui generis*⁸ sur le monde vécu par l'individu social. Ce monde dont il n'est guère question dans les autres disciplines scolaires, bien qu'il soit le seul où chacun de nous prend place. Il n'est en effet, pour chacun d'entre nous, d'autre monde que son monde d'expérience, par quoi il convient d'entendre celui auquel il applique ses facultés cognitives et dans lequel, comme le disait Sartre, il « doit inventer son chemin ».

⁷ Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de Pédagogie*, n°141.

⁸ Bouveresse, J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie*. Marseille : Agone.

Ce que je désigne par l'expression « formation littéraire », c'est l'ensemble des pratiques qui, *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire unifiée par des compétences à s'approprier ces savoirs, différents de ceux que véhiculent les autres disciplines scolaires et dont la valeur tient en partie à cette différence-là. C'est la valeur de ce qui est rare. Quelle autre discipline scolaire ambitionne de donner à connaître, par le truchement d'une expérience esthétique⁹ qui est elle-même un objet de savoir, le vécu personnel d'une situation intenable et de la recherche d'une issue, le vécu personnel de la quête d'un bien ou d'une lutte contre des forces délétères, le vécu personnel d'émotions primaires telles la peur, la colère, la tristesse, la curiosité ou d'émotions sociales comme la honte, la fierté, la pitié, l'envie, l'indignation, le manque de reconnaissance ?

Ce que je désigne par l'expression « formation littéraire », c'est l'ensemble des pratiques qui, *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire dont les membres sont également disposés à valoriser positivement les écrits littéraires et, parce qu'ils en reconnaissent la valeur, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à réfléchir sur ces expériences de lecture et à mettre en commun le fruit de leur réflexion.

J'ai récemment distingué¹⁰ la formation littéraire de l'éducation littéraire. La première, qui se coule dans la forme scolaire¹¹, est une composante de la seconde, incluant toutes « les expériences personnelles, heureuses ou malheureuses, de lecture et d'écriture du littéraire [ainsi que] les idées, positives

⁹ Schaeffer, J.M. (2016). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

¹⁰ Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2015). De l'influence des temps et des lieux de la lecture sur la lecture littéraire, dans O. Dezutter & E. Falardeau (dir.). *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

¹¹ Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

ou négatives qui ont ou qui n'ont pas germé dans le terrain de cette expérience-là. » L'éducation littéraire est aléatoire, c'est le hasard de la naissance, c'est l'heur des relations avec les proches, l'heur de rencontres fortuites qui en décide. La formation littéraire, c'est la chance pour tous d'un épanouissement cognitif et socio-affectif qui, sans elle, resterait le privilège de quelques-uns.

Y a-t-il quelque avantage à remplacer le grand corps, toujours valide selon certains, gravement malade selon d'autres, de l'enseignement de la littérature par les *membra disjecta* des contributions à la formation littéraire ? Pour ma part, j'en vois au moins deux.

Parler de contributions à la formation littéraire et désigner par cette expression des pratiques visant à permettre à chacun de prendre place — de trouver à la longue sa place — dans une communauté discursive, c'est envisager une entreprise de longue haleine qui commence à l'école maternelle et qui se poursuit jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, pour la plupart des élèves ; jusque dans l'enseignement supérieur, pour quelques étudiants. La formation littéraire, c'est l'affaire des professeurs des écoles, des professeurs des collèges, des professeurs des lycées et des formateurs de ces maîtres-là dans les écoles supérieures de pédagogie.

Ils devraient, ces formateurs, bien distinguer — et enseigner à bien distinguer — ce que Jean-Marie Schaeffer nomme le « projet descriptiviste » et le « projet normativiste » des études littéraires, autrement dit la visée de pure connaissance des objets et des pratiques littéraires et la visée de transmission,

par le truchement des usages scolaires de la littérature, des valeurs que les détenteurs du pouvoir d'État chargent l'École de promouvoir¹².

Vous n'ignorez cependant pas que les procédures d'évaluation des futurs enseignants brouillent la distinction entre ces deux projets. Un futur maître doit prouver non tant sa capacité à faire partager des valeurs en élaborant des dispositifs didactiques ayant trait à la littérature¹³, que sa connaissance des outils ou des méthodes de description des œuvres littéraires. Ces œuvres sélectionnées, retaillées parfois, encadrées toujours en vue de leur enseignement et qui ont été désignées successivement comme « textes », au sens de morceaux choisis du patrimoine littéraire, puis comme « textes » au sens de produits linguistiques *sui speciae*¹⁴. Ces œuvres que l'on nomme parfois aujourd'hui « discours littéraires »¹⁵, ce qui, pour les enseignants qui font grand cas de la distinction entre texte et discours¹⁶, a l'insigne avantage d'attirer l'attention sur les situations de communication plus ou moins différentes dans lesquelles les objets en question sont proposés à la lecture et sont lus. Sauf exception, les œuvres proposées, par le maître, à la lecture des élèves — de

¹² Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*. Vincennes : Editions Thierry Marchaisse, pp.38-42.

¹³ Dumortier, J.-L. (2014). Dispositif didactique et apprentissage. *Le français dans le mille*, n°242. Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. (2015). Lecture littéraire et métadiscours. Proposition pour la formation des enseignants de français, dans Florey, S., Cordonier, N., Ronveaux, C. & El Harmassi, S. (dir.) (2015). *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*. Bruxelles : Peter Lang.

¹⁴ Demougin, P. (2000). Texte/littéraire : chronique d'un divorce annoncé, dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.) *Enseigner la littérature*. Paris –Toulouse : Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.

¹⁵ Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

¹⁶ Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

ses élèves — n'ont jamais été destinées, par leurs auteurs, à des enfants ou à des adolescents qui les lisent dans un cadre de travail, en des circonstances singulièrement peu propices à éprouver l'agrément qu'elles sont censées procurer¹⁷. Quel périlleux métier, donc, que celui de passeur de littérature des rives du loisir aux rives de l'école !

Quel périlleux métier, car parler de formation littéraire en tant que composante scolaire de l'éducation littéraire, c'est aussi désigner la classe comme un lieu d'expériences esthétiques potentielles et de mises en commun de ces expériences-là.

Avec Jean-Marie Schaeffer, je nomme « expérience esthétique » une relation cognitive où, quels que soient le statut et la valeur de l'objet considéré, se conjuguent l'attention, l'émotion et le plaisir d'un sujet, qui prolonge son contact avec l'objet pour autant que ce contact demeure agréable. La communauté discursive scolaire que la formation littéraire devrait faire advenir est une communauté où les échanges portent sur l'agrément qu'ont procuré les œuvres ou sur le désagrément qu'elles ont causé. L'agrément ou le désagrément résultent de la rencontre des dispositions momentanées du lecteur et des propositions de l'auteur. L'agrément ou le désagrément tiennent à l'attention que l'élève est devenu capable d'accorder aux manifestations de l'intention artistique de l'écrivain.

Espace de possibles rencontres personnelles avec des œuvres et avec d'autres, autour des œuvres, la classe est un lieu que ne devrait pas envahir, que ne devrait pas pouvoir annexer, en s'appuyant sur les blindés d'une évaluation *objective*, un enseignement de la littérature portant sur des livres qui n'ont pas été lus, ou qui ne l'ont été qu'à peine — avec peine —, juste ce qu'il faut pour réussir les épreuves.

¹⁷ Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2015), *art.cit.*

On ne s'avisera jamais assez des risques d'appauvrissement, des risques de perte de substance que fait courir à un projet d'éducation humaniste son pilotage par l'évaluation *objective* — j'insiste — des acquis d'apprentissage. J'ai dit, il y a un instant, que la valeur de la formation littéraire tient à ce qu'elle donne censément à connaître, dans une expérience esthétique, ce dont les autres disciplines scolaires ne parlent pas : le vécu personnel d'une situation, d'une quête, d'une lutte, d'une émotion. Ai-je besoin de dire que ce qui résulte de ce mode de connaissance-là passe entre les grosses mailles des filets que tissent les évaluateurs crédités d'expertise par le ministère ?

Par-delà ce qui les différencie — les stades de la scolarité, les filières, les établissements, tout ce qui fait l'identité provisoire des acteurs et notamment leur identité professionnelle —, les contributions à la formation littéraire doivent avoir des traits communs, sans quoi le nom de contributions ne leur conviendrait pas. Pour saisir ces traits communs, je me servirai du premier nom figurant dans le titre de ma causerie. Je me servirai du nom « enjeux ».

Le champ sémantique de ce mot s'est considérablement étendu ces derniers temps sans que les lexicographes s'en avisent et je vous propose de l'entendre dans les limites qu'ils continuent à lui fixer. Un enjeu c'est l'argent que l'on mise en début de partie et qui revient au gagnant. Par extension, c'est ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise. Quels sont les enjeux de la formation littéraire ? Quels sont les gains et les pertes inhérents au succès ou à l'échec de cette formation ?

Ce sont des gains ou des pertes qui ont trait aux processus d'individualisation, de socialisation et d'humanisation. Ce sont des gains ou des pertes qui touchent aux valeurs cardinales de l'humanisme, des valeurs qu'il y a près de vingt ans de cela, à l'occasion d'un forum organisé par le journal *Le Monde*,

Tzvetan Todorov énonçait ainsi : « l'autonomie du je, la finalité du tu et l'universalité des ils »¹⁸.

L'autonomie du je, c'est l'imprescriptible droit de ne pas se soumettre à la loi d'autrui et l'obligation corollaire de s'imposer à soi-même des règles de conduite. La finalité du tu, c'est l'irrécusable devoir de considérer autrui comme le but (et non comme le moyen, non comme l'instrument) de son action. L'universalité des ils, c'est l'incontestable appartenance de chaque être humain à un tout qui transcende les communautés particulières. « Ces objets de valeur fondamentaux, il convient, de se les représenter comme la base triangulaire de toute hiérarchie d'objets valorisés : un triangle, ce n'est pas trois points, c'est trois points *reliés* par des droites. Pas d'autonomie du je, sans la finalité du tu et l'universalité des ils. C'est l'ensemble qui fait socle, pas chaque chose prise séparément. Et qu'est-ce qui fait l'ensemble, qu'est-ce qui manifeste l'adhésion aux valeurs fondamentales de l'humanisme, qu'est-ce qui concrétise l'humanisme ? C'est l'action, inspirée et régulée par ces valeurs-là. »¹⁹

Les enjeux de la formation littéraire, ce qui peut être gagné ou perdu si l'élève trouve une place — trouve sa place — dans la communauté discursive scolaire unifiée par la conviction que la littérature est un irremplaçable vecteur de savoirs sur la situation de l'être humain singulier dans le monde, ce sont des possibilités d'échapper, dans et par des expériences esthétiques, dans et par des relations cognitives à des œuvres d'art dont le moyen est la langue, à toutes sortes d'aliénations, de soumissions sur fond d'ignorance. Ce sont aussi des possibilités d'éviter la chosification d'autrui et son asservissement à nos

¹⁸ Todorov, T. (1988). Les valeurs : unité ou pluralité, dans T. Ferenczi (dir.). *Quelles valeurs pour demain ?* Paris : Le Seuil, p.17.

¹⁹ Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2010). D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus, dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.63.

intérêts. Ce sont enfin des possibilités de résister aux tentations d'un mauvais partage des qualités humaines entre « nous » et « les autres ». Est-ce à cela que pensait Barthes quand il disait, autre boutade, qu'il ne fallait enseigner que la littérature ?²⁰

À cela sans doute, si cela inclut trois choses.

La première est l'autonomie du *sujet lecteur* d'œuvres littéraires, du « je » en tant que co-énonciateur²¹ d'écrits artistiques. Il ne devrait pas y avoir de malentendu là-dessus à l'heure où, dans le discours dominant des didacticiens de la littérature ou des théoriciens de l'enseignement de la littérature, l'élève-lecteur singulier, le « sujet lecteur » comme disent certains, a évincé le lecteur idéal modelé par le texte²² : l'autonomie, ce n'est pas l'absence de règles, mais la régulation par soi-même.

²⁰ Barthes, R. (1975). *Littérature/enseignement. Pratiques*, n°5.

²¹ Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation* (2 vol.). Paris : Ophrys.

²² Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Brillant-Annequin, A. & Massol, J.-F. (dir.) (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble. Dumortier, J.-L. & Lebrun, M. (dir.) (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Namur : Presses universitaires de Namur. Lebrun, M., Rouxel, A. & Vargas, C. (dir.) (2007). *La littérature à l'école*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. Dufays, J.-L. (éd) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam. Louichon, B. & Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang. Florey, S., Cordonier, N., Ronveaux, C. & El Harmassi, S. (dir.) (2015). *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*. Bruxelles : Peter Lang. Merlin-Kajman, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Paris : Gallimard.

La deuxième chose est le soin que met le « sujet lecteur » à traiter l'œuvre avec l'attention due au discours d'autrui. Ce dû d'attention est le premier principe de l'autonomie du lecteur, et il n'est pas impensable qu'il puisse être le seul.

La troisième chose est la conviction — celle du « sujet lecteur » toujours — que toutes les modalités de l'attention due au discours d'autrui, toutes ces modalités qui procèdent de dispositions personnelles, peuvent enrichir la formation discursive de la communauté scolaire des lecteurs de littérature et contribuer à la connaissance des œuvres tout comme à celle des dispositions des sujets lisant.

C'est seulement à la condition d'inclure dans les valeurs cardinales de l'humanisme ces trois maximes concernant l'expérience de la lecture que l'on peut concevoir un plan de formation littéraire, un développement progressif, « de la maternelle à l'université » de compétences de compréhension d'œuvres littéraires.

Mais faut-il dire que les efforts qu'implique la conception d'un tel plan seraient gaspillés si l'état du développement des compétences n'était pas évalué du tout ? Et faut-il ajouter qu'il ne peut l'être que sur la base de manifestations de la compréhension, soit par la production de discours métalittéraires, oraux ou écrits, soit par la réalisation de projets qui soient eux-mêmes d'ordre artistique ?

Pour rédiger cette communication, j'ai relu une bonne vingtaine d'articles consacrés par des didacticiens francophones à la problématique de la lecture scolaire de la littérature, au cours des douze dernières années. Je n'attribue pas au hasard le fait de n'en avoir trouvé aucun qui ait pris le taureau de la formation littéraire, sur la longue durée de la scolarité, par les cornes de l'évaluation du développement de compétences : celle de faire des choix sur l'abondant marché des produits littéraires, celle d'accorder l'attention qui

convient au genre des œuvres et aux ruades des créateurs dans les brancards des genres, celle d'élucider ses goûts et d'en élargir l'éventail, celle de faire mentir l'adage selon lequel les goûts ne sont pas matière à discussion.

On les voit passer, les redoutables cornes de l'évaluation des compétences, notamment lorsque d'aucuns plantent des banderilles sur des pratiques de questionnement qui canalisent les compréhensions ou les interprétations des apprentis lecteurs et les font converger vers celles du maître-expert. On les voit passer, les cornes de l'évaluation, lorsque d'autres, avec moins de... piquant que les premiers (si je puis dire), évoquent les productions orales et écrites, suscitées par la définition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences et y voient des témoignages « du "texte du lecteur" de l'élève »²³.

Le « "texte du lecteur" de l'élève », c'est le texte advenant dans l'expérience de lecture de l'élève, le texte cessant d'être lettre morte et prenant vie dans l'interprétation momentanée d'un lecteur apprenant singulier à qui il n'est généralement pas destiné. J'épingle la formule « productions orales et écrites témoignant du « "texte du lecteur" de l'élève » dans une communication faite par un collègue que j'estime, une communication consacrée à la formation littéraire à l'heure des compétences. Je l'épingle, cette formule, parce qu'elle est, à la fois, révélatrice de l'attention portée par les didacticiens au résultat de la co-énonciation du discours littéraire par l'élève-lecteur, et symptomatique de la scotomisation ou de la mise sous le boisseau délibérée de la problématique de l'évaluation. La curieuse expression « témoignant du "texte du lecteur" de l'élève » signifie en effet que la manifestation, orale ou écrite, de la compréhension est un faire-part d'expérience, une mise en circulation, au sein de la communauté discursive scolaire, d'une rencontre

²³ Dufays, J.-L. (2015). Former des enseignants de littérature à l'heure des compétences », dans Florey, S., Cordonier, N., Ronveaux, C. & El Harmassi, S. (dir.) (2015). *Op. cit.* p. 73.

personnelle avec l'œuvre littéraire, et non une preuve du développement des compétences de lecture d'un genre d'œuvres littéraires. Or elle devrait être, à mon avis, indissociablement l'un et l'autre : témoignage d'une expérience esthétique et attestation d'un progrès dans l'appropriation de moyens d'affiner cette expérience et d'en rendre compte.

C'est bien là que se trouve, actuellement, le nœud du problème : comment faire pour que les pratiques de lecture scolaire des œuvres littéraires donnent l'occasion de fructueux séjours en esprit dans des mondes, majoritairement fictionnels, donnés à connaître par le moyen des mots ? Comment faire pour que ces pratiques de classe permettent, au fil de la scolarité, un accroissement progressif des bénéfices de ces séjours ? Comment faire pour sauvegarder les plus importants, les plus durables de ces bénéfices dans une institution pilotée par l'évaluation objective des acquis d'apprentissage au moyen d'épreuves communes qu'il faut corriger en un laps de temps très bref — dans une institution où ce que je nomme volontiers le rouleau compresseur de l'évaluation écrase la dimension humaniste de l'éducation et de l'instruction ?

Ce que j'ai remarqué, en lisant ou relisant les articles de mes collègues, c'est que ces trois questions ne sont jamais traitées ensemble, c'est que, même posées séparément, elles ne le sont le plus souvent qu'à un degré d'études, et c'est enfin que maintes réponses consistent à promouvoir, à l'un de ces degrés, des choix que l'on a pu estimer judicieux, des pratiques que l'on a pu estimer efficaces à un autre.

Par exemple, les pratiques d'interaction verbale autour des œuvres lues collectivement, ces pratiques répandues Outre-Atlantique et importées en Europe dans l'enseignement fondamental, notamment sous l'appellation

« cercle de lecture »²⁴, ont inspiré des enseignants et des chercheurs désireux de libérer la formation littéraire des lycéens du carcan des « ortholectures » — quel que soit le nom qu'on leur donne — formatées par la théorie de la réception ou canalisées par des berges de savoirs socio-institutionnels, formels ou historiques bien répertoriés²⁵. Je ne mets nullement en doute les bénéfices potentiels de l'adoption par des enseignants du secondaire de ces pratiques venues des États-Unis et du Canada et qu'il a été facile d'acclimater, chez nous, à un niveau de scolarité où l'évaluation du savoir-lire *individuel* (j'insiste) n'était pas aussi figée par une tradition d'épreuves qu'elle ne l'est dans le secondaire supérieur. Je me borne à faire remarquer que la question du développement progressif des compétences de lecture a été éludée, tout comme l'a été la question des modalités de l'évaluation du stade de développement des compétences de lecture acquises grâce à de nouvelles pratiques.

Le développement progressif de compétences de lecture est, selon moi, conditionné par une capitalisation de connaissances instituées. Pour le dire plus concrètement, les élèves deviendront de plus en plus aptes à choisir, à apprécier les œuvres littéraires et à communiquer leurs appréciations si et seulement si sont mises à leur disposition des synthèses des savoirs qu'ils sont censés s'approprier en effectuant les tâches qui leur sont imposées. Si et seulement si l'on trouve des moyens de certifier cette appropriation sur la base

²⁴ Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*. Bruxelles : De Boeck.

²⁵ Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.), *op.cit.* ; (2015). Les frondaisons sont belles ; mais où sont les racines ? dans S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux & S. El Harmassi (dir.). *op.cit.*

de performances où se manifeste quelque considération pour les raisons et les buts de la formation littéraire.

Je ne me désolidarise pas de mes collègues didacticiens qui ont entrepris, depuis une douzaine d'années, d'accréditer des pratiques de formation littéraire inspirées à la fois par la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage et par une théorie de la lecture qui ne confond pas le sujet lecteur et le lecteur modèle, construit par le texte. Je ne me désolidarise tout particulièrement pas des didacticiens qui se gardent de créditer tous les apprentis lecteurs — notamment ceux qui proviennent des milieux les plus modestes — des dispositions à s'adonner au jeu avec les fictions littéraires qu'ont fort bien décrit les Eco, Iser, Picard et autres Jouve²⁶. Je veille à ne pas stigmatiser les lectures qui sont fort différentes de ce jeu-là²⁷, mais je me méfie d'un accueil *inconditionnel* de toutes les interprétations et des identités culturelles momentanées qui les fondent.

Qu'il faille écouter avec une bienveillante attention ce que chaque élève parvient à dire à propos de sa lecture de l'œuvre littéraire, qu'il faille encourager, favoriser, faciliter l'expression de son expérience esthétique, j'en conviens volontiers. Mais conviendrez-vous avec moi, que le régulateur de cette bienveillante attention et des incitations à faire part de cette expérience doit être le souci de faire progresser une classe entière ? Conviendrez-vous que ce souci se concrétise souvent par des gestes professionnels qui imposent des limites à l'interprétation et qui rappellent les principes de la communication de celle-ci au sein de la communauté discursive ? Conviendrez-vous qu'une économie radicalement libérale des échanges sur l'expérience esthétique est

²⁶ Eco, U. (tr. fr. 1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset ; Iser, W. (tr. fr. 1985). *L'acte de lecture*. Liège : Mardaga ; Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit ; Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

²⁷ Daunay, B. (1999). La lecture littéraire : les risques d'une mystification. *Recherches*, n°30.

source de profits très inégaux et qu'elle ne tarde pas à bénéficier surtout aux élèves les mieux nantis en ressources culturelles ?

« La bêtise, disait Flaubert, consiste à vouloir conclure. » Mais il faut bien finir. Je finis donc sans conclure pour ne pas m'exposer davantage à une appréciation affligeante. Finir sans conclure, c'est, pour un orateur, refaire en courant le parcours où il vient de promener l'auditoire.

La littérature est une construction. Les études littéraires sont un des maîtres de chantier. L'École en est un autre. Ces maîtres de chantier ne travaillent pas d'après les mêmes plans, et l'on ferait bien de mieux s'en aviser pour certifier les aptitudes des ouvriers de l'École.

Sur les courants qui traversent la rue de Grenelle, la formation littéraire des élèves flotte sans sombrer tout à fait dans l'indifférence à l'expérience esthétique. Elle flotte sans sombrer dans cette indifférence parce que la plupart des enseignants de littérature et la plupart des didacticiens de la littérature font la différence entre la réussite des épreuves qui certifient les acquis de la formation littéraire et la réussite de la formation littéraire. La réussite de la formation littéraire, c'est la conscience de l'apport de la littérature à la connaissance du monde vécu par l'individu social et ce sont aussi les pratiques littéraires induites par cette conscience-là.

Mais la formation littéraire est la nef d'Ulysse qui doit passer entre Charybde et Scylla. Charybde, c'est l'écueil de l'évaluation objective des acquis d'apprentissage ; Scylla, c'est le gouffre des pratiques de classe qui font obstacle au progrès de tous en donnant à chacun l'entière liberté d'exprimer son expérience esthétique. On sait que la nef d'Ulysse a échappé à ces deux monstres. On sait aussi quelle a été sa fin. Ne perdons cependant pas tout espoir...