

Éduquer sans cultiver

Nouveaux programmes de français et culture littéraire

Le cours de français au collège est-il censé permettre aux élèves de se construire une culture littéraire ? À la lecture des nouveaux programmes de français pour le cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e), il est difficile de répondre.

Des intentions culturelles réelles, mais trop timides

Pourtant, les rédacteurs de ces programmes ont parsemé leur texte de quelques références à la dimension historique et « patrimoniale » de la littérature.

« Situer les textes littéraires dans leur contexte historique et culturel » est une des quatre « *compétences* » de l'*entrée* LECTURE. Elle est développée plus bas au moment d'expliquer la *composante* « Construire une interprétation littéraire » de cette « compétence ». Pour ce faire, on conseille d'intégrer parmi les quatre *connaissances associées* à cette composante des « éléments d'histoire littéraire et d'histoire ». Tout cela pour pouvoir « Situer une œuvre dans son contexte pour éclairer ou enrichir sa lecture et établir des relations entre des œuvres littéraires et artistiques » (sic), une des trois sous-composantes de la *construction d'une interprétation littéraire*.

Tous ces éléments sont bels et bons. Mais, on le voit dans le tableau, ils sont strictement subordonnés à d'autres finalités que celle de la construction d'une culture littéraire. « Situer » dans l'histoire, l'histoire littéraire et l'histoire de l'art, n'est pas un but en soi, mais une condition de l'interprétation des textes lus. Cette subordination est bien compréhensible dans l'absolu : la culture littéraire sert à lire et à écrire. Mais cette subordination de principe ne devrait pas se traduire par une subordination de fait dans le contenu des programmes : pour être construite, la culture littéraire doit être un objectif à part entière.

Les programmes semblent donc n'aborder les « éléments d'histoire littéraire » qu'au coup par coup, à l'occasion de la lecture de chaque texte. Ils ne pensent pas l'histoire littéraire en tant que culture à construire, en tant qu'un réseau de connaissances à organiser. Ils oublient que pour pouvoir choisir cet outil d'interprétation à bon escient, il faut avoir intégré un grand nombre de connaissances formant système.

Dans l'*entrée* ÉCRITURE, en préalable des travaux d'écriture à proprement parler (communiquer, formuler sa réception d'un texte, produire un écrit d'invention), on retrouve la composante intitulée « Comprendre les intérêts et les fonctions de l'écrit, réfléchir à l'acte d'écrire », à laquelle sont « associées » les connaissances suivantes : « Histoire de l'écriture et de ses représentations ».

Encore une fois, ces éléments d'histoire, culturelle cette fois, sont très utiles. Cet aspect était négligé jusque-là. Mais pourquoi les lier exclusivement à l'entrée ÉCRITURE ? Cette histoire de l'écriture et de ses fonctions est tout aussi utile pour la compréhension et l'interprétation des textes lus. Il est difficile d'imaginer que des élèves de collège puissent pleinement s'emparer de ces notions complexes pour irriguer leur propre activité d'écriture. Les seuls travaux d'« enquête sur les usages de l'écriture » proposés par les programmes ne permettront pas d'ancrer ces notions de manière suffisante, ce qui empêchera leur mobilisation au moment de « verbaliser des intentions d'écriture » et d'« élaborer des stratégies d'écriture ».

C'est au moment de la lecture des textes que ces « enquêtes » peuvent être menées : autant dire que chaque texte lu devrait faire l'objet d'un enseignement d'histoire littéraire (sous une forme ou sous une autre). Des moyens ponctuels et sporadiques ne peuvent suffire : il faut inclure une dimension historique et culturelle permanente et répétée dans l'enseignement de la lecture.

Tel quel, cet enseignement d'histoire culturelle de l'écriture risque de faire l'objet d'un cours qui sera détaché de son objet le plus naturel, à savoir les textes et les œuvres littéraires. Il faut donc étendre le champ d'application de cette enseignement historique, et passer d'éléments d'histoire culturelle de l'écriture à *une histoire culturelle de l'écriture et de la lecture littéraires*. Sur ce plan-là, la réflexion des rédacteurs du programme n'a pas été menée jusqu'au bout.

Un programme de lectures à la fois trop et trop peu cadré

Ces indications sont donc intéressantes, mais noyées dans la masse et trop strictement subordonnées à des compétences précises. L'organisation « par compétences » des programmes empêche l'émergence de la construction d'une culture littéraire en tant que telle. Le programme des lectures à faire pendant le cycle 4 rattrape-t-il cette omission ? On pourrait imaginer que le choix proposé soit structuré par une intention de ce type, comme une structure sous-jacente. Malheureusement, ce n'est pas le cas.

	Se chercher, se construire	Vivre en société, participer à la société	Regarder le monde, inventer des mondes	Agir sur le monde	Questionnements complémentaires (un au moins par année, au choix)
5e	Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? <i>Repères : Récits de voyage et d'exploration, romans d'aventure, épopées Films,</i>	Le groupe (famille, amis, réseaux), entre épanouissement et enfermement <i>Repères : Théâtre, romans et récits de famille, récits autobiographiques,</i>	Imaginer des univers nouveaux <i>Repères : Récits, contes, poésie, bande-dessinée Merveilleux, fantastique, science-fiction, utopie, fantasy, anticipation</i>	Héros et héroïsmes <i>Repères : Épopées, mythes, légendes, romans de chevalerie, théâtre, poésie, bande-dessinée et comics, presse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'homme est-il maître de la nature ? <i>Repères : Romans, articles de presse et de revues scientifiques, littérature d'idées Films, documentaires</i> • Questionnement

	<i>documentaires, photographie</i>	<i>correspondance, littérature d'idées, presse Films, fiction audiovisuelle</i>	<i>Films, fiction audiovisuelle, peinture, arts numériques</i>		libre
4e	Dire l'amour <i>Repères : Poésie lyrique, roman, correspondance, théâtre, essai Musique, opéra, films</i>	Individu et société : confrontations de valeurs ? <i>Repères : Théâtre, récits Tragique, comique, dilemme Opéra, films</i>	La fiction pour interroger le réel <i>Repères : Nouvelles et romans réalistes Réalisme Films, fiction audiovisuelle, peinture</i>	Informé, s'informer, déformer ? <i>Repères : Articles et tribunes de presses sur tous supports, romans portant sur le journalisme, correspondance</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La ville, lieu de tous les possibles ? <i>Repères : Nouvelles et romans, notamment policiers, poésie Films, photographie, peinture, documentaires</i> • Questionnement libre
3e	Se raconter, se représenter <i>Repères : Récits autobiographiques, poésie, autoportraits, récits d'enfance, journaux intimes, mémoires, théâtre Peinture, photographie, sculpture</i>	Dénoncer les travers de la société <i>Repères : Fables, fabliaux, maximes, caricature, contes philosophiques, littérature d'idées Satire Presse, dessins de presse</i>	Visions poétiques du monde <i>Repères : Poésie, romans et récits poétiques, écrits d'artistes Peinture, photographie, musique</i>	Agir dans la cité : individu et pouvoir <i>Repères : Théâtre, romans, littérature d'idées, presse Cinéma, fiction audiovisuelle, documentaires</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Progrès et rêves scientifiques <i>Repères : Romans, articles de presse et de revues scientifiques Utopies et contre-utopies, science-fiction Films, fiction audiovisuelle, documentaires</i> • Questionnement libre

Premier constat : les programmes ne proposent pas de titres ni d'auteurs précis, sans parler des époques ou des mouvements littéraires.

C'est le professeur qui choisit les œuvres et les textes à lire, en fonction de cinq grands *questionnements*, qui déclinent chaque année cinq *thèmes*, que l'élève retrouvera donc en 5^e, en 4^e et en 3^e : « Se chercher, se construire » ; « Vivre en société, participer à la société » ; « Regarder le monde, inventer des mondes » ; « Agir sur le monde » et un « Questionnement complémentaire au choix. »

Ces thèmes, qui cherchent à balayer les fonctions anthropologique, sociale et philosophique de l'écriture, peuvent être traités à partir de « ressources » variées : « littérature patrimoniale (en s'efforçant de puiser dans toutes les époques, du Moyen Âge au XX^e siècle) », « littérature contemporaine », « littératures antiques et étrangères », « littérature de langue française », « littérature de jeunesse », « textes non littéraires de natures et de fonctions variées (écrits sociaux, documentaires) », « œuvres issues de domaines artistiques diversifiés ».

Autant dire que la proportion des textes susceptibles de structurer une culture littéraire sera variable, en fonction des professeurs et des choix d'équipe. La volonté de laisser les

enseignants choisir les œuvres à étudier peut tout à fait aboutir à des programmations inopérantes en termes de culture littéraire.

Concrètement, il sera possible de « traiter le programme » en faisant lire un nombre anecdotique de textes classiques. Puisqu'il faut « s'efforcer de puiser dans toutes les époques, du Moyen-Âge au XX^e siècle », il suffira de faire lire quelques extraits isolés issus du « patrimoine » littéraire pour que cette condition soit remplie.

Premières propositions :

– donner des indications précises de lectures classiques pour le cycle, comme dans les anciens programmes ;

– laisser une marge de manœuvre dans le choix de ces lectures, autant dans leur nature que dans leur quantité, dont l'équipe enseignante puisse s'emparer pour éviter les répétitions.

Deuxième constat : l'éducatif prime sur le culturel.

On a réparti des *questionnements*, censés décliner chaque année le même thème, en les structurant non pas pour leur cohérence interne, mais pour des raisons excessivement éducatives.

C'est par exemple le cas du premier thème : « Se chercher, se construire ». Les questionnements correspondants (« Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu » en 5^e, « Dire l'amour » en 4^e et « Se raconter, se représenter » en 3^e) sont liés par des rapports philosophiques : pour « se chercher » et « se construire », formulations vagues s'il en est, il faudrait en effet se confronter à l'autre, par le voyage et l'amour, pour apprendre finalement à parler de soi.

Cette répartition des lectures tente en quelque sorte de mimer le développement de l'élève, avec toutes les chances de ne pas être synchrone avec lui, et en faisant l'hypothèse que les lectures doivent absolument être liées avec les stades théoriques de ce développement. Naïvement, on cherche à administrer la bonne lecture au bon moment, pour influencer le développement de l'élève.

On est finalement assez loin de la vieille catégorie des « centres d'intérêts », qui a structuré les pratiques pédagogiques, les programmes et les sommaires des manuels à partir des années 20. Ceux-ci étaient concrets (l'aventure, les voyages, les sentiments amoureux...) et empiriquement constatés. Ici, il s'agit de présupposer des questionnements chez l'élève à partir d'un modèle théorique très précis (de l'autre au moi, dans la première compétence). Le cours de français deviendrait une forme de *coaching* pour adolescents.

En surface, les choix ne sont pas illogiques puisqu'ils recoupent des centres d'intérêts connus depuis longtemps. Dans *l'Émile* déjà, Rousseau repoussait le plus tard possible l'évocation

des sentiments amoureux ? Plaçons-la en 4^e. Le voyage est un thème important dans les programmes du début du secondaire depuis au moins les années 30 ? Commençons en 5^e par le voyage. Mais leur formulation et leur intégration dans une « compétence » fourre-tout les rend beaucoup plus intrusifs et plus autoritairement éducatifs qu'auparavant. Le centre d'intérêt était une porte pour faire entrer l'élève en littérature ; les « questionnements » sont une effraction de la littérature dans l'élève.

C'est la même chose pour le deuxième thème : « Vivre en société, participer à la société ». D'un stade « enfantin » en 5^e, traitant le thème du groupe, notamment familial, on passe à un stade « adolescent » en 4^e, mettant l'accent sur l'individu, pour finir par un stade « adulte », celui de la « dénonciation (*sic*) des travers (*re-sic*) de la société ». Dans le troisième thème, « Regarder le monde, inventer des mondes », on passe de la fiction (5^e) au réel (4^e) pour finir par une vision poétique du réel (3^e). Enfin, dans le quatrième, « Agir sur le monde », un stade « critique » (4^e) succède à un stade « héroïque » (5^e), le tout aboutissant à un stade « engagé » alliant dialectiquement les deux (3^e).

Autant dire que les rédacteurs de ces programmes se sont fait plaisir, structurant les trois années du cycle 4 comme autant de dissertations plus ou moins dialectiques, fondées sur des idées très arrêtées concernant le développement des élèves. Ces présupposés sont contestables et ne sont d'ailleurs pas justifiés par des références psychologiques et philosophiques, que l'on devine éclectiques et approximatives. On décèle ce manque de rigueur dans l'usage permanent des jeux de mots (« informer-déformer », « le monde-les mondes »), des pluriels (*les mondes, les héroïsmes, les valeurs, les visions poétiques*) et des verbes à l'infinitif.

En fait, ce genre d'incohérences est inévitable à partir du moment où l'on essaie de définir différents thèmes à étudier. On est sûr d'en oublier, et surtout de faire des choix contestables à cause de la part d'arbitraire qui y a présidé. Ainsi, qu'est-ce qui a justifié l'introduction du thème de la ville en 4^e ? Il est certes possible de ne pas l'étudier et de choisir un autre questionnement. Mais ce genre de proposition est le symptôme d'un vice essentiel.

Surtout, un programme par thème en littérature enlève de la souplesse au travail de sélection des textes et des œuvres par l'enseignant. Au lieu de réfléchir au plus près des textes, de se fier à la réflexion qui leur est propre, on introduit deux sous-catégories de réflexion entre eux et la réflexion des élèves. Une partie de l'attention et de l'énergie des professeurs sera prise par la conformité de leurs choix aux programmes, alors que rien ne le justifie intégralement. En outre, il s'agira de choisir les textes permettant d'illustrer la complexité du questionnement au programme. Il faudra calquer l'ordre des lectures sur celui d'une dissertation implicite, prescrite en amont au mépris du contenu particulier de chaque œuvre, de l'identité de chaque classe et du style de chaque professeur.

Les enseignants devront faire la démarche contournée consistant à voir en quoi les œuvres qu'ils pensent donner à lire illustrent ou permettent d'avancer dans le questionnement officiel. Alors qu'il serait bien plus simple et bien plus littéraire de partir de l'œuvre pour voir en quoi elle

permet de réfléchir à des thèmes multiples, auxquels le législateur n'aura pas pensé. Le danger de cette répartition par thèmes est de faire de toute lecture une lecture-prétexte.

Il aurait pourtant suffi de rappeler aux professeurs, s'il en était besoin, la distinction des contenus moraux, sociaux et existentiels de l'enseignement qu'ils prodiguent, et de faire un inventaire, forcément incomplet, des thèmes abordés lors du cours de lecture, pour leur servir de memento : le moi, les autres, la société, la nature, le monde (et Dieu, mais on n'a pas osé aller jusqu'au bout de la proposition en introduisant des préoccupations métaphysiques dans les programmes...)

Il faut le dire : cette attention aux implications existentielles, morales et sociales de la littérature nous paraît constituer un progrès par rapport à un enseignement encore aujourd'hui majoritairement technicien de la littérature. Malheureusement, à trop vouloir insister sur cet aspect-là, les rédacteurs des programmes ont abouti à un texte qui force la main *sur la manière* d'assumer l'indispensable finalité éducative de l'enseignement littéraire.

Deuxièmes propositions :

- rappeler explicitement la finalité éducative de l'enseignement littéraire ;*
- repousser explicitement le technicisme ;*
- faire une très large liste non hiérarchisée des implications éducatives de l'étude des textes et des œuvres ;*
- laisser le libre choix des questionnements, des thèmes, et des objectifs éducatifs aux enseignants ;*
- encadrer cette liberté par une exigence de diversité et d'adaptation à l'âge des élèves.*

Troisième constat : ce programme de lecture n'est pas progressif.

En effet, il tend à faire étudier un objet de savoir d'un seul coup, sans y revenir par la suite. En effet, si les questionnements sont structurés comme on l'a dit, c'est aussi parce qu'ils ne sont pas liés entre eux de manière cohérente sur le plan didactique et épistémologique.

Il est certes possible de construire une progression annuelle répétitive, puisque chaque questionnement peut être étudié en plusieurs fois, voir croisé avec un autre questionnement. En revanche, d'une année sur l'autre, il est très dur de revoir les connaissances littéraires de manière « spiralaire », de manière de plus en plus approfondie.

En effet, quels rapports littéraires entre ces différents questionnement, entre « Le voyage et l'aventure » et « Dire l'amour », par exemple, ou entre « Héros et héroïsmes » et « Informer, s'informer, déformer » ? *A contrario*, les programmes disjoignent des thèmes très fortement liés sur le plan littéraire, comme l'amour et l'héroïsme (pensons à Racine et à Corneille), les mondes

imaginaires et la réflexion sociale de la deuxième entrée (Huxley, Voltaire, Swift, Rabelais...).

En choisissant des thèmes et des questionnements, en les liant d'une manière plutôt que d'autre, les programmes donnent une image restrictive de la littérature, en fermant certaines portes et en obligeant à passer par d'autres.

Cela pose un problème didactique : par exemple, il faudrait faire de l'amour un thème central uniquement en 4^e ? Dans les désormais « anciens programmes », on pouvait évoquer ce thème, littéraire s'il en est, en 6^e, avec Ovide par exemple, en 5^e, avec la matière de Bretagne, en 4^e avec le Cid, puis en 3^e avec les tragiques. Un tel parcours est toujours possible, mais il n'est pas mise en évidence et sera automatiquement mis à l'écart au profit de ceux que le programme a explicitement énoncés.

Un des acquis des programmes de 2008 était justement l'organisation en partie chronologique du programme de lecture. La sixième jouait le rôle d'un sas d'entrée en littérature. On y récapitulait les quelques connaissances littéraires du primaire (les contes, la mythologie, les fables). On mettait l'accent sur des textes dits « fondateurs », qui pouvaient servir de textes de référence pour les lectures ultérieures. Par exemple, en 5^e, la fin de *Tristan et Iseut* permettait d'évoquer à nouveau le mythe de Thésée. En 3^e, l'objet d'étude « Réécriture des mythes » ramenait à la mémoire des souvenirs de 6^e. Le professeur et l'équipe enseignante pouvait faire revenir de nombreuses fois des motifs, des scènes, des types de personnages. Ulysse s'opposait à Achille, mais menait à Renart, qui menait à Scapin, et ainsi de suite.

Le bénéfice d'une part de chronologie dans les programmes était à la fois de structurer les connaissances littéraires des élèves, mais surtout de leur faire remobiliser ces connaissances, afin de mieux les mémoriser et surtout d'y voir une utilité pour comprendre et interpréter les textes. Dans les nouveaux programmes, l'intertextualité est aux abonnés absents.

En outre, la chronologie n'y est pas évoquée. Le questionnement « Héros et héroïsme » écrase dans un seul item à la fois tout l'ancien programme de 6^e (les « textes fondateurs ») et une partie du programme de 5^e (le roman de chevalerie, l'épopée médiévale).

On pourra sans doute réintroduire de la chronologie à l'intérieur des « séquences », mais certainement pas faire remobiliser aux élèves les connaissances culturelles de manière « spiralaire ».

Troisième proposition :

- réintroduire une part de chronologie dans les programmes, au moins dans la partie fiction narrative, où cela se justifie le plus ;*
- exiger une quantité suffisante de lectures classiques, choisies parmi une liste non exhaustive, afin de permettre le réemploi des connaissances antérieures.*

Ainsi, arrivant au lycée, les élèves de 2016 auront lu une constellations de textes sans cohérence historique. La cohérence thématique ne l'aura pas remplacée, les intitulés étant bien trop abstraits et mal formulés pour pouvoir être utiles aux élèves. Ils serviront aux professeurs pour choisir quoi lire, de manière très contrainte, on l'a vu, mais ne seront pas perçus par les élèves comme les principes organisateurs qu'ils prétendent être.

La fonction éducative de ces programmes n'aura d'effet qu'à la marge. Il est en effet naïf d'imaginer que ces lectures auront des effets directs et immédiats sur le développement social et moral des adolescents. Tout ce qui restera, c'est une succession de séquences sans lien apparent entre elles, une démultiplication de textes répartis en « groupements », des poussières de culture littéraire.

Si l'on pense que le collège est le lieu où une culture littéraire peut commencer à se construire, il faut revenir sur ce programme de lecture trop cadré sur le plan des thèmes, d'une cohérence et d'une légitimité contestables sur le plan éducatif, trop peu respectueux des conditions de possibilité d'une véritable culture littéraire.

C'est à cette condition que les quelques avancées des nouveaux programmes de français, à savoir une part d'histoire culturelle, une volonté éducative affichée, un abandon du technicisme narratologique, pourront être mises en œuvre sans hypothéquer la construction d'une culture littéraire.

Le 22/04/2015

Pierre Jacolino

Professeur de français

Membre du GRIP