

# PRESENTATION

Lecture des textes fondateurs : enjeux littéraires et culturels

**Par Colette Briffard (CRDP de l'académie de Créteil)**

**Jeanne-Antide Huynh (IUFM de Paris)**

**Francis Tourigny (CRDP de l'académie de Créteil)**

« Les textes fondateurs », essentiellement les textes bibliques et les « grandes » œuvres grecques et latines retenues, constituent un objet paradoxal de la classe de français. La Bible et les textes gréco-romains s'attirent et se repoussent mutuellement dans les représentations communément partagées. Les textes bibliques, objet de l'ordre de l'évidence ou au contraire objet improbable à enseigner, suscitent des réactions antinomiques de la part des élèves comme des professeurs : à la fois curiosité et intérêt, réserve voire rejet masqué ou affirmé, selon de nombreux témoignages.

« Les textes fondateurs » sont au programme de la classe de 6<sup>e</sup> depuis 1996 mais sous une autre appellation que celle qui s'est maintenant imposée. Ils sont désignés dans les instructions officielles par « Textes issus de l'héritage antique » et dans les documents d'accompagnement par « sources culturelles : l'héritage antique ». Il est précisé qu'ils sont « en liaison avec le programme d'histoire ».

Les textes fondateurs occupent une place relativement importante en classe de 6<sup>e</sup> où ils font l'objet de séquences qui leur sont spécifiquement consacrées. Mais on les rencontre également à tous les niveaux du cursus secondaire, sous différents avatars, des *Fabliaux* en 5<sup>e</sup> à l'apologue au lycée, ou à travers des textes littéraires incontournables du XIX<sup>e</sup> siècle. Ils sont également très présents dans de nombreuses représentations iconographiques.

Depuis 1996, le Français Aujourd'hui a consacré deux articles à ce champ du programme. Un article de Colette Briffard « La lecture des textes bibliques » dans le n°121 « Lecteurs de littérature », qui propose à l'enseignant une façon de se situer et d'aborder ces textes en classe. Et un article de Jean Verrier « Traductions bibliques » dans le n°142, « La littérature en traduction » qui évoque la diversité des traductions et la question du référent choisi. Aucun numéro de la revue n'a été dédié dans son entier aux textes fondateurs. Dix ans après leur introduction dans les programmes (ou leur retour dans d'autres perspectives), il nous a paru important d'y attacher notre réflexion, d'autant que si les manuels et les pratiques enseignantes s'en sont emparés, les interrogations demeurent.

Comment avons-nous choisi de les aborder et de les traiter ? Plusieurs pistes s'offraient à nous. Nous avons pris le parti d'éclairer la spécificité de ces textes, tant les questions de leur transmission et de leur appropriation ramènent toujours à leur statut particulier. Cette option ne met pas au premier plan les mises en œuvre didactiques et pédagogiques, sans toutefois les ignorer totalement. Elle fait en quelque sorte le pari que l'apport de contenus et de repères solides, scientifiques et problématisés est ici de nature à fonder et faciliter les pratiques des textes fondateurs dans les classes, à clarifier les enjeux de leur lecture et de leur étude.

Pour aider à mettre en perspective les choix que nous avons faits pour ce numéro, il peut être utile de dégager rapidement quelques caractéristiques des textes fondateurs sous l'angle des difficultés qu'ils présentent, des problèmes qu'ils posent.

Les textes dits « fondateurs » sont d'abord définis par un corpus. Ce corpus est variable et non homogène. En classe de 6<sup>e</sup>, il est circonscrit par des œuvres précisément désignées :

« *La Bible* ; Homère, *L'Odyssée* ; Virgile, *L'Enéïde* ; Ovide, *Les métamorphoses* », assorties de modalités de lecture : « la lecture de chacune de ces œuvres se fait à travers des extraits » et « bien entendu, ces extraits seront mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre » Dans les autres classes, le corpus déborde ces choix premiers, il est ouvert implicitement à tout le patrimoine des textes anciens accessibles aux élèves. Outre ces variations selon les niveaux, ce corpus prend en charge un double héritage, l'héritage greco-latin et l'héritage judéo-chrétien. Ces deux héritages sont-ils différenciables ? Doivent-ils l'être ? Ou au contraire gagnent-ils à être rapprochés et surtout comparés ? Faut-il envisager ensemble ou séparément des textes témoignant de religions mortes, polythéistes et des textes de référence pour des religions monothéistes vivantes et qui ont de ce fait un caractère « sacré » ? Convient-il de traiter séparément et dans une succession chronologique les textes mythologiques (de l'Antiquité grecque, romaine mais aussi égyptienne ou arabe) et les textes bibliques, ou au contraire de les situer ensemble dans un contexte d'émergence plus vaste qui fait interroger leurs relations, leur filiation ? Par ailleurs, le travail didactique sur les textes gréco-romains, pour moins difficile qu'il apparaisse, n'en est pas pour autant évident et pose à l'enseignant de français de véritables questions.

L'héritage judéo-chrétien est essentiellement représenté par les textes bibliques qui posent également un problème de corpus. La Bible n'est-elle pas communément entendue, voire enseignée, comme un livre unique (celui défini par la tradition catholique), alors qu'elle recouvre des réalités textuelles diverses et différentes selon qu'il s'agit de la bible hébraïque, protestante, catholique... sans compter les textes bibliques des traditions extra-canoniques qui peuvent fournir la matière d'œuvres littéraires qui ont le succès que l'on sait ? Par ailleurs, ces textes ne sont accessibles aux élèves, comme à la plupart des professeurs, qu'en traduction, ce qui pose la question du choix « de la traduction ou de l'adaptation », « laissé à l'initiative de l'enseignant » disent les documents d'accompagnement de la classe de 6<sup>e</sup>. Le corpus est alors déterminé par les objectifs d'apprentissage visés.

Une autre spécificité d'importance d'une partie du corpus des textes fondateurs, c'est son statut « religieux », ses liens avec le sacré et la croyance, et la vérité. Comment évoquer ce statut sans heurter les consciences des adeptes des religions ou celles de leurs adversaires, ou celles de ceux qui s'en désintéressent ? Enseigner ces textes, les faire analyser, n'est-ce pas être confronté inévitablement aux reproches de sacrilège ou de prosélytisme, ou de manquements à la laïcité ? Comment dans des classes multiculturelles avec des appartenances religieuses multiples, aborder ces textes sans les neutraliser, sans gommer leur spécificité mais sans tomber dans la catéchèse ? Comment chercher et trouver le bon angle d'attaque, créer les conditions d'une réception sereine des élèves, dégagée des préconceptions et des projections identitaires et confessionnelles ? Est-ce en se déplaçant résolument du côté de la nature de ces textes, des raisons qui les ont fait naître ?

Cette dimension religieuse des textes fondateurs entraîne généralement une extension du corpus « officiel » pour la classe de 6<sup>e</sup>, du moins. En effet, les enseignants trouvent « naturel » et légitime de proposer aux élèves, selon les réalités de leur classe, quelques extraits du Coran, texte fondateur d'une importante religion monothéiste, pour contrebalancer ou équilibrer quelque peu la place accordée aux textes bibliques. Certains manuels font des propositions en ce sens. Mais dans ce cas, comment présentent-ils le Coran travaillé ? Le texte est-il, pour aller vite, défini comme texte « révélé », parole de dieu comme prise sous la dictée, ce qui n'est pas le statut des textes bibliques ?

Les textes « issus de l'héritage antique » sont « fondateurs » en plusieurs domaines. Ils présentent de multiples dimensions qui sont potentiellement autant d'angles sous lesquels les aborder. Faut-il en privilégier certaines ou les combiner pour bien transmettre l'héritage ? Faut-il mettre l'accent sur le linguistique (ou poser des questions sur le texte), le sémiologique et l'anthropologique (ou analyser les systèmes d'explication du monde), le littéraire (ou questionner le genre : mythe, loi, prophétie...) ? Faut-il considérer les textes

fondateurs avant tout comme des récits, comme des œuvres littéraires ou comme des documents ? Cette grande hétérogénéité du corpus et de ses visées multiplie les lectures possibles, les difficultés des choix à faire, les problèmes de maîtrise notionnelle et didactique et pose la question centrale des outils de lecture à mettre en œuvre avec les élèves.

L'iconographie biblique, religieuse, mythologique pose globalement des questions similaires à celles évoquées pour les textes. Elle relève elle aussi d'approches spécifiques, qu'elle soit prise isolément ou dans ses interrelations avec les textes qui l'ont générée ou inspirée. Mais ces approches sont-elles suffisamment connues des enseignants, dans le contexte d'une formation à l'enseignement de l'image encore inégalement assurée ?

L'enseignement des textes fondateurs s'achoppe à la formation des enseignants en la matière, est-ce contestable ? Et cela sous deux aspects au moins, un déficit de savoirs spécifiques et par ailleurs des savoirs qui font écran.

Or, les savoirs spécifiques qui seraient nécessaires peuvent apparaître comme une véritable somme : connaissance la plus large possible d'un vaste corpus, savoirs encyclopédiques qui s'y attachent, notions de contextualisation et de mise en perspective historique, démarches comparatistes... Ces savoirs sont sans doute d'autant plus difficiles à acquérir ou à dominer qu'ils ne sont pas familiers, et que, sauf exception et intérêt personnel, ils ne font pas ou peu partie de la formation universitaire et initiale des enseignants. Tous les enseignants ne peuvent être spécialistes de ces textes qu'ils ont à enseigner mais une certaine expertise en la matière est-elle hors de portée ?

La maîtrise notionnelle et didactique des textes fondateurs se pose également à partir des savoirs qui font écran à la lecture et transmission des textes fondateurs, et plus particulièrement bibliques par les enseignants de français ? En effet, ces derniers n'entrent-ils pas le plus souvent dans ces textes par la littérature ? La lecture de ces textes à travers l'importance de l'intertexte et l'épaisseur de leurs réécritures ne fait-elle pas obstacle à la prise en compte de leur spécificité, de leur nature propre ? Ne lit-on pas l'histoire biblique de Caïn et Abel avec ou à travers le poème de Victor Hugo ? Que signifie l'histoire de Job dans son contexte originel dégagé des interprétations textuelles ou iconographiques qu'elle a suscitées. Des savoirs font défaut, d'autres font écran, de quels savoirs les enseignants de français ont-ils besoin pour retrouver la nature des textes fondateurs et le pourquoi de leur écriture ?

En l'absence d'une formation sur le fond, les manuels ne deviennent-ils pas les outils essentiels des enseignants ? Et ces outils ne sont-ils pas éminemment problématiques sur ce sujet en particulier quand ils privilégient le plus souvent et parfois sans pertinence la dimension narratologique (faire le schéma narratif du premier chapitre de La Genèse), quand ils mettent sur le même plan le conte merveilleux et des extraits de la Bible, quand ils passent totalement sous silence la dimension religieuse, pourtant spécifique de ces textes ? Le travail d'un enseignant ne consiste-t-il pas à expliciter ce qui est dit dans ces textes et l'analyse que peuvent en faire les différentes religions qui partagent d'ailleurs en partie le même fonds ? Certes, ces errements témoignent de la difficulté à traiter les textes fondateurs, comme d'une volonté de fournir des clés pour les faire lire, mais n'y a-t-il pas aujourd'hui un cap à franchir pour fonder la transmission de ces textes sur des bases didactiques solides et consensuelles ? N'est-il pas indispensable de donner aux enseignants les outils nécessaires pour exercer une distance critique vis-à-vis des manuels ?

Enfin, il est sans doute fondamental de rappeler le contexte scolaire de l'enseignement des textes fondateurs -dont les textes bibliques, et de ne pas minimiser ses effets sur leur transmission. Comment expliciter ce qui est dit dans les textes et l'analyse que peuvent en faire les différentes religions dans l'école républicaine fortement attachée aux valeurs de la laïcité qui affirme que la religion doit rester extérieure à l'école, que la neutralité religieuse

de l'école se traduit par l'accueil de tous les enfants sans considération d'origine ou de religion ? La neutralité est certes difficile à définir, mais comment prévenir ou réduire les interdits ou les préventions qui font obstacle à l'approche et à l'appropriation ouverte des textes ? Apprendre à enseigner les textes fondateurs doit-il aller de pair avec une bonne connaissance des principes de la laïcité mais aussi une connaissance plus précise des pratiques en vigueur dans les écoles européennes ? Les textes fondateurs offrent-ils des entrées pour réfléchir au fait qu'on est citoyen français indépendamment de toute détermination religieuse et que cela autorise à tenir compte des croyances, des cultures qui y sont liées et qui se sont construites avec ces textes ?

Décliner ainsi les obstacles à l'enseignement-apprentissage des textes fondateurs n'a de sens que s'il est essentiel de les cerner pour travailler à les dépasser. Et cela parce que la transmission et l'appropriation de ces textes nous semble riche d'enjeux dans l'école d'aujourd'hui, au plan didactique, littéraire, culturel et citoyen.

Des enjeux de lecture tout d'abord liés à la compréhension et aux pratiques spécifiques que requièrent les textes fondateurs et l'iconographie qui y est associée. Cette lecture conduit aux sources de la culture occidentale et fait retrouver des repères essentiels pour comprendre d'où nous venons et donc qui nous sommes. Des enjeux de lecture également dans la mesure où les textes fondateurs permettent de réfléchir à l'histoire de leur réception, aux lectures dont ils ont fait l'objet à travers les siècles, marquées par des traditions et des communautés de lecteurs.

Des enjeux de lecture littéraire ensuite parce l'intertexte mythologique et biblique est constitutif de toute « notre » littérature, et que la connaissance des textes fondateurs ne peut qu'enrichir la lecture des textes littéraires quand elle n'est pas un préalable à leur compréhension.

Des enjeux culturels enfin, mais dont il est important de préciser la nature. La lecture des textes fondateurs ne doit pas être confondue avec une quête du passé qui se limite à éclairer des références culturelles ou à donner les clés d'une culture morte. À cet égard, le déficit de références culturelles des élèves ne concerne pas que le domaine des textes fondateurs ou de l'iconographie mythologique et religieuse. Les textes et documents de l'héritage gréco-latin et judéo-chrétien doivent permettre au contraire d'interroger ou d'élucider la culture actuelle, bien vivante mais habitée de nos mémoires lointaines, donner accès à une réflexion indispensable à tout citoyen ou tout européen du XXI<sup>e</sup> siècle.

Ces enjeux et d'autres sont évoqués et construits dans les différents articles de ce numéro du Français Aujourd'hui.

Commencer par poser des repères pluriels pour l'enseignant de français, que la formation initiale et continue n'a pas toujours suffisamment armé face à ces textes, apparaît comme une nécessité.

Pour cela, Colette Briffard propose une visite guidée de la Bible : comment se repérer dans cet immense corpus, dans son organisation et ses contextes de production, et comment, nanti de ces connaissances, situer l'approche des textes bibliques en classe.

Philippe Borgeaud montre les parentés entre les deux héritages, biblique et classique et met en évidence le rôle du mythe comme face discursive du symbolique et comme instrument de pensée.

Les problèmes posés par les traductions de la Bible sont connus et depuis longtemps étudiés. Jean Verrier les analyse et introduit le lecteur aux apports des traductions vues comme autant de manières de lire.

Enfin, nous avons choisi de placer dans ces repères l'article de Viviane Liati sur le Coran. Elle dénonce l'illusion d'une lecture littérale du Coran et invite à prendre conscience que

celui-ci n'est pas lisible en dehors d'une tradition, c'est-à-dire, d'un ensemble d'écrits qui lui fournissent un contexte historique, juridique, linguistique.

Prendre en compte, dans un deuxième temps, le point de vue institutionnel, à travers, non seulement l'évolution des textes de référence que sont les programmes et documents d'accompagnement, mais également la vision qu'en offrent les manuels, permet de mieux situer la problématique dans son contexte scolaire .

Nathalie Denizot montre ainsi que le passage des textes « anciens » aux textes « fondateurs » n'est pas anodin, mais révèle un nouveau statut et une nouvelle légitimité à ces textes.

Evelyne Martini invite à réfléchir sur ce qu'elle appelle les différents niveaux de présence du religieux dans les textes littéraires et aux implications interprétatives de cette donnée.

Enfin, proposer des pistes didactiques aux enseignants de collège et de lycée était ici incontournable.

C'est ce que font Annie Portelette pour les textes gréco-latins au collège et Catherine Flot-Domergues et Geneviève Di Rosa pour les textes bibliques au lycée.

Isabelle Saint-Martin, dans un registre un peu différent, situe les différentes caractéristiques d'un juste rapport entre textes fondateurs et images, sans négliger d'ouvrir des perspectives didactiques aux professeurs de lettres.

**Colette Briffard, Jeanne-Antide Huynh et Francis Tourigny**