

LE LITTÉRAIRE, SON ENSEIGNEMENT ET LE SOCIAL :

retours sur programmes et sur théorie de fond

Par Alain VIALA

Que la littérature constitue, de multiples façons, une réalité sociale, la chose est manifeste et de nombreuses recherches l'ont assez analysée¹. L'enseignement des lettres², comme tout enseignement mais de façon particulièrement sensible, est lui aussi, bien entendu, un fait social ; mais son histoire est en général assez mal connue ; aussi n'est-il sans doute pas superflu de faire le point, aujourd'hui où le formalisme est encore sensible, sur les liens et conséquences de ces deux dimensions de la socialité du littéraire.

Ce qui suppose en premier lieu de dissiper des vues faussées, et assez répandues, comme celle qui consisterait à considérer qu'il y a des théories, ici des théories critiques à fondement sociologique – mais ailleurs, ce sera aussi bien du formalisme ou de la psychanalyse, etc. – qui s'imposent, et que les programmes d'enseignement secondaire doivent en être des applications. L'histoire de l'enseignement et le bon sens montrent assez que, dans quelque matière que ce soit, les questions de départ sont celles que l'objet étudié impose non celles que telle ou telle théorie a choisi de privilégier. Et pour ce qui est des lettres, faut-il rappeler que toutes les théories critiques reposent sur un corpus, toujours restreint, de sorte que leurs propositions restent forcément partielles. Aussi, transférer vers des élèves de collège et de lycée des théories ainsi partielles et donc partiales ne serait ni répondre à leurs besoins, ni prendre en compte la réalité de la matière.

Pour autant, dans une démarche de connaissance, il n'est pas possible d'approcher d'un objet sans régler les protocoles d'observation qui déterminent cette connaissance. Aussi, convient-il d'entendre ici le terme de théorie en son sens : celui d'un mode d'approche. Ce qui exige alors de spécifier l'échelon auquel se situent les problèmes fondamentaux qu'on ne peut esquiver. Or, tel est proprement le rôle de programmes d'enseignement ; aussi je crois pouvoir être ici utile en revenant sur les programmes, leur genèse et l'approche des textes qu'ils engagent.

1. Voir notamment « La Littérature comme objet social », *Discours social/Social Discourse*, Montréal, 1996.

2. On assumera ce nom puisque les professeurs qui l'enseignement sont bien des « professeurs de lettres ».

Les quatre strates du social dans les œuvres littéraires

Approche où les dimensions sociales ont une part nécessairement capitale. Mais sans doute convient-il d'abord, pour être clair, de préciser ce que l'on entend par *social*. Chacun conviendra d'emblée, on peut l'espérer, que ce terme implique pour ce qui concerne le littéraire – mais aussi plus largement – au moins quatre plans, aussi intrinsèquement liés entre eux qu'ils sont différents. Le premier est celui de la substance même, le deuxième celui des usages et des codes, le troisième celui des valeurs, le quatrième celui des façons de penser. Autrement dit : il n'est pas de littérature sans langue, sans échange, sans adhésion ni sans vision. Reprenons brièvement ces quatre strates.

1. La littérature est avant tout un fait de langue, et la langue est une réalité éminemment sociale ; évidence. Certains arts (même si leurs techniques, leurs instruments, leurs choix de sujets restent liés à des états de civilisations) comme la musique, la peinture, la sculpture, peuvent pour une bonne part transcender les codes linguistiques ; mais la littérature, elle, ne le peut pas : chaque œuvre opère des choix de langue qui sont autant d'implications sociales.

2. Mais une œuvre, si magnifique qu'on la puisse imaginer, qui dort dans les tiroirs de son auteur, est-elle de la littérature ? Peut-être l'est-elle en intention, et peut-être pas ; mais en pratique elle n'est au plus que littérature « dans les limbes ». Le fait littéraire implique écriture et lecture ; plus exactement, création et réception (dont la lecture n'est pas la seule voie). Mais fondamentalement la publication³ est un échange (et les textes sont *discours* puisque ce terme désigne tout propos qui participe d'un échange). Cet échange prend des formes complexes et engage un tissu social d'auteurs, de livres ou copies ou récitants, éditeurs, critiques, libraires, lecteurs, bibliothèques, etc., mais aussi des habitudes et des usages. En ce domaine, la littérature présente un cas singulier, puisque les destinataires d'un texte littéraire ne sont pas spécifiés : donc l'échange y est aléatoire et l'esthétique y a une place déterminante.

3. Car dans l'un et l'autre des plans ci-dessus, sont forcément en jeu des valeurs, et donc des adhésions, – troisième strate à prendre en compte. Elles peuvent se jouer par l'énoncé explicite d'idées, mais aussi par des images sensibles et dans l'intérêt ressenti pour ces images (personnages, actions...) : adhésions esthétiques, donc, qui peuvent porter avec elle une adhésion à des valeurs éthiques, politiques, philosophiques, les rendre sensiblement intéressantes. Et l'artiste, ici l'écrivain, n'est pas alors regardé comme un théoricien mettant des valeurs en images, mais comme une « machine à ressentir » qui offre de telles adhésions. Accomplies, dans le succès, ou récusées, dans l'échec, ces adhésions constituent le but même des échanges, et le cœur de toute mise en communauté d'une culture, en même temps qu'elles font débat.

3. *Publication* au sens plein : acte de rendre public, par quelque moyen que ce soit, et pas seulement « édition imprimée » ; voir *De la publication*, Paris, Fayard, 2002.

4. Et lorsque des adhésions assez larges se réalisent, elles peuvent devenir des référents culturels généraux, des lieux communs au sens premier du terme, tenus pour évidents par un très grand nombre de personnes. De sorte qu'elles donnent matière à des façons d'envisager, voir et ressentir le monde, qui structurent en profondeur une culture, et qui constituent une quatrième strate du social dans le littéraire.

Ces quatre plans se combinent, et participent par leurs agencements à l'action même de chaque texte. Et donc aux interventions de ceux-ci comme éléments de la doxa ou au contraire comme ruptures avec celle-ci. Ainsi, lorsque Hugo donne une place à l'argot (au plan de la langue) dans *Les Misérables*, il dénonce par-là même (au plan des adhésions) l'égoïsme des privilégiés et ses fausses justifications (Gavroche, incarnation de la générosité, parle argot aussi bien que Montparnasse, figure du crime) et offre un idéal de justice neuve.

Et l'on conviendra également, du moins peut-on l'espérer, que les questions du caractère social du littéraire ne se réduisent pas à celles des prises de positions politiques avouées ou masquées de tels ou tels auteurs ou œuvres. Une distinction entre *le* politique et *la* politique est sans doute ici utile et commode. Si le politique est (bien) entendu comme le tissu des rapports au sein de la communauté (de la *polis*), alors le social a toujours des implications dans l'ordre du politique, et un texte qui se refuse à parler de la politique constitue, par-là même, un acte dans le plan du politique : l'art pour l'art n'est pas, socialement parlant, moins signifiant dans l'ordre du politique que la littérature engagée. Et le même type de distinction s'impose pour ce qui concerne l'idéologie : ou bien on entend ce mot comme renvoyant à un système de pensée politique, religieux ou philosophique déclaré, ou bien, de façon plus conséquente, on considère que tous les discours qui circulent dans l'espace public, comme faits de langue, comme échanges, comme lieux de valeurs et de façons de penser sont tributaires de ce que l'on peut appeler au sens plein du terme *idéologie*.

Le littéraire est donc du social ; pas que cela : il y a dans l'acte de créer et dans celui de lire ou d'écouter ou de regarder des dimensions psychologiques ; il y a des mythologies, etc., qui interviennent ; mais toujours notamment cela. Et ces quatre strates fondent l'histoire de la littérature⁴.

De la socialité manifeste de l'enseignement

L'enseignement, bien évidemment, est lui aussi du social. Le seul fait de choisir d'enseigner telle ou telle matière et de refuser le droit de cité scolaire à telle ou telle autre est un acte dans l'ordre du politique, et peut dépasser, et de loin, les clivages observables dans l'ordre de la politique. Aussi, l'histoire de l'enseignement, et en son sein de chaque discipline, est essentielle parce qu'en des domaines où le meilleur moyen de savoir ce qu'est une chose est de regarder un peu comment elle est devenue ce

4. Qu'on ne peut plus concevoir comme une succession ordonnée d'« écoles » ou de « courants », qui loin de se succéder se sont le plus souvent télescopés et affrontés, et de plus, pour bon nombre d'entre eux, n'étaient pas réellement des courants constitués.

qu'elle est, l'histoire est une nécessité. Mais elle est aussi, aujourd'hui, par trop ignorée, parce que l'usage n'est pas établi que les futurs professeurs, notamment de lettres, connaissent un peu l'histoire de leur discipline.

L'histoire de la discipline « lettres »

Or, cette histoire montre assez qu'à différents moments du temps, des états de société différents – des idéologies différentes, des rapports de force différents entre des classes et des instances sociales – ont entraîné des choix différents d'enseignement littéraire. Que donc il n'y a jamais eu un objet à la définition indiscutable, *la* littérature, qui aurait comme naturellement appelé sa transmission scolaire, à la seule condition de trouver les méthodes les mieux appropriées ; mais bien qu'il y a eu des tensions constantes, des débats, des combats, à propos du corpus, et donc des buts et des méthodes.

Quelques faits majeurs méritent sans doute d'être rappelés⁵ : l'enseignement des lettres françaises n'a guère plus d'un siècle aujourd'hui ; sa place s'est faite dans une tension avec ou contre les langues et littérature anciennes ; ses premières manifestations se sont jouées dans des secteurs périphériques de l'École (notamment, au XIX^e siècle, dans l'enseignement féminin et dans l'enseignement « moderne » qui était le lot du « primaire et primaire supérieur ») tandis que les filières du plus haut prestige privilégiaient le latin ; et lorsqu'un enseignement des lettres françaises de plein exercice fut instauré, ce fut dans un contexte et avec des vues fortement nationaux, patriotiques voire nationalistes... Et corpus et méthodes n'ont jamais été stables et indiscutés. Ainsi, parmi les précurseurs, Batteux⁶ prônait un parcours qui aille des Grecs et des Latins aux Français du XVII^e siècle, mais pour montrer la supériorité de ces derniers. La Harpe⁷ aussi. Puis, quand l'École a fait la part plus nette à la littérature française, elle l'a davantage scindée des Anciens et associée à la langue nationale. Mais alors, comme chez Batteux et La Harpe, dominait un rejet du Moyen-Âge et du XVI^e siècle et une prérogative accordée aux auteurs du siècle de Louis XIV et un soupçon, voire une accusation de décadence pour les périodes suivantes. Après la seconde guerre mondiale, la part faite au XIX^e siècle a fortement augmentée, et en même temps, la place dévolue au roman... Et pour ce qui regarde les méthodes, faut-il redire combien il y a eu de débats sur des questions telles que : enseignement magistral ou apprentissage actif des élèves ? Et si les deux interviennent, quelle part à l'un et à l'autre ? Rédaction de discours et poèmes, ou dissertation ? Et même jadis, lorsqu'on n'enseignait que les lettres anciennes, les divergences entre jésuites, oratoriens et jansénistes à propos de l'exercice fondamental de la *prælectio* ont été vives⁸.

5. Pour plus de détails, on se reportera aux livres ou articles de M.-P. Schmitt, M. Jey, V. Houdart-Mérot, M. Leroy, D. Gestin, V. Boulhol, M.-O. André, entre autres.

6. Batteux, *Cours de Belles-Lettres*, 1747.

7. La Harpe, *Le Lycée*, 1799.

8. ROSELLINI M. (1999), « La *prælectio* », *De l'Utilité de la littérature*, numéro spécial de *Littératures classiques*.

Abrégeons : l'histoire de l'enseignement littéraire atteste qu'à divers égards il n'a pas été et ne peut être un espace de valeurs « pures ». Et elle dissipe l'illusion d'une « naturalité » de la discipline « littérature » : il n'est pas de méthode en soi, ni d'exercice en soi, ni de corpus en soi, mais des gammes de choix en fonction de choix sociaux. Si la formation des professeurs de lettres leur donnait connaissance de cette histoire, cela les aiderait bien à mettre en perspective ce qu'ils font. Et cela montrerait que les débats sur la nature et les enjeux de l'enseignement littéraire sont aussi permanents que ceux sur la littérature. Les débats n'en seraient pas moins passionnés ni passionnants ; mais ils seraient mieux informés, plus riches, plus utiles, plus respectueux aussi car l'invective imbécile est fille de l'ignorance et de l'esprit de parti⁹.

Mutations sociales et mutations scolaires

Et débats il y eut constamment car chaque changement dans les enseignements a été le fruit de changements sociaux et historiques. La dernière décennie mérite à cet égard une attention particulière. Car au long du XX^e siècle, même s'il y a eu des inflexions importantes, les programmes d'enseignement littéraires ont connu une stabilité de fond jusqu'aux années 1980. En particulier, le cadre institutionnel est resté marqué par une répartition des tâches entre le collège, surtout voué à l'étude de la langue, et le lycée, voué à la littérature. Et pour celle-ci, le cadre de référence d'ensemble est resté celui de l'histoire littéraire française. Mais dans les années 1980, est advenu un mouvement qui ne tient pas à une mutation dans la littérature, mais à des transformations dans l'ordre *du* social et *du* politique.

En effet, l'École a connu en France, dans les années 1980, une mutation provoquée par une croissance très rapide des effectifs d'élèves, qui ont quadruplé en dix ans au lycée et à l'université. Cette secousse de première amplitude est venue d'une demande sociale massive de scolarisation plus longue. S'est ajoutée à cela la modification dans les années 1970 de l'âge de la majorité (politique mais globalement : légale), qui fait que l'École compte désormais parmi ses élèves un grand nombre d'adultes juridiques et citoyens politiques de plein exercice. Au plan extérieur, la France s'est trouvée engagée dans le développement de l'Europe et, à un degré moindre, de la francophonie. Enfin, au plan culturel d'ensemble, la multiplication des vecteurs médiatiques et la « globalisation » font que les jeunes sont face à un univers peuplé de discours plus ou moins mal référencés (au sens de « qui parle à qui, de quoi, à quel titre ? » comme Foucault l'avait bien perçu¹⁰), et que leurs besoins en ce domaine ne sont plus les mêmes qu'une génération plus tôt, où l'espace des discours était plus maîtrisable.

9. Par exemple, l'an dernier, un article-torchon où l'amalgame, l'allégation et la fausseté tiennent lieu d'arguments, dans *Commentaire*, que l'on croyait d'une autre tenue.

10. FOUCAULT M. (1969), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », repris dans ses *Œuvres*

Ces réalités nouvelles peuvent être matière à débats, voire à déplorations ou à colères et combats contre certaines ; mais elles ne sauraient être éludées. Les programmes ont été revus dans les années 1980 pour les prendre un peu en compte, mais le constat unanime a été, dans les années 1990, que quelque chose n'allait pas, que ces révisions n'avait pas donné les résultats nécessaires. D'où, dès lors, un retour sur les programmes.

Génétique de programmes I : enjeux majeurs

Tout programme d'enseignement, dans un pays comme la France où ils sont nationaux, se doit d'être à la fois réponse à une demande sociale et affirmation des exigences fondamentales de la matière concernée. Les finalités¹¹ de « formation de la personne et du citoyen », choix fondamentaux, qui étaient déjà dits à merveille dans l'*Émile* et se sont ensuite peu à peu affirmés comme choix nationaux, ne faisaient pas de doute. La question était donc de traduire ces finalités dans des choix de contenus et de démarches pour l'orée du XXI^e siècle. La voie logique consistait à prendre appui sur la logique intrinsèque de la matière concernée (c'est en effet en affirmant ses données fondamentales que le littéraire peut avoir, et non seulement préserver mais renforcer, sa place, son audience et sa valeur) : les quatre strates de socialité du littéraire constituaient donc des données déterminantes.

La langue, l'histoire littéraire, l'espace des discours

La première strate de socialité, celle de la langue exigeait des changements proportionnels à ceux advenus dans la sociologie scolaire : à partir du moment où la majorité des élèves poursuivait des études au-delà du collège, il devenait nécessaire de ne pas borner l'étude de la langue, bien culturel commun par excellence, au collège mais de l'étendre aux lycées.

Pour ce qui concerne l'étude des échanges littéraires et leur espace social, la même cause amenait à envisager la question dans l'autre sens : dès lors qu'il y avait scolarité plus longue, les données élémentaires de l'histoire littéraire devaient être abordées dès le collège. D'une part, si la scolarisation en lycées s'est généralisée, elle amène aussi des diversifications extrêmes de filières et donc les références communes doivent être assurées en amont. D'autre part, comme l'évolution de la situation de la France dans le monde imposait de faire une place aux dimensions européenne et francophone et qu'on ne peut opérer indéfiniment des ajouts de contenus, il convenait de répartir les acquisitions et de centrer l'histoire littéraire sur l'essentiel.

Enfin, les transformations culturelles globales imposaient que, dans un univers de discours surabondants, les façons profondes de ressentir et penser, donc les valeurs, soient une interrogation centrale. Ce qui appelait une attention soutenue aux moyens de prendre en compte le « dis-

11. Pour ne pas allonger le propos, je suppose bien sûr que les lecteurs prolongent l'analyse par leur (re)lecture des programmes.

cours » dans toutes ses dimensions littéraires, mais aussi dans d'autres arts, d'autres langages et d'autres usages du langage verbal¹².

Enjeux du discours et de la délibération

Sans doute convient-il de préciser ici les termes de la question du discours. Faut-il redire qu'une telle notion implique évidemment, du point de vue épistémologique, une formation de la pensée, donc de la personne, puisque « l'entendement de l'homme est discursif, ses représentations sont des pensées et non des intuitions, elles se succèdent dans le temps¹³ » ? Or, les modes mêmes de représentation et de pensée ne sont pas exclusivement nationaux, mais participent d'un espace culturel plus ample. L'espace occidental pour ce qui concerne la France ; lequel espace occidental tend, par l'effet de la globalisation, à s'imposer comme modèle planétaire. Qu'on le déplore, ou que d'aucuns s'en réjouissent, c'est une affaire de prise de position personnelle ; mais l'École, elle, ne peut se dérober devant la tâche de formation qui consiste à donner conscience – ce qui est la condition première de la conscience critique – de ces cadres de pensée.

D'où la place faite dans les programmes notamment aux genres et registres. Les genres comme accès aux codes sociaux et à leur extension relative : par exemple, s'il n'est pas certain que toutes les cultures du monde connaissent la tragédie, les cultures européennes l'ont en commun (et comme d'un pays à l'autre, les codes du genre peuvent varier, une perspective nationale est nécessaire mais non suffisante). Mais au-delà des genres, l'enjeu est celui des modes de perception du monde qu'ils mettent en formes : ainsi au-delà de la tragédie, et dans d'autres genres, et aussi dans d'autres arts, une attitude face au monde et à ses questions se dessine, le tragique ; or considérer un fait ou une situation comme tragique c'est, sans peut-être en avoir conscience, lui attribuer un sens en même temps que l'associer à des valeurs. Le terme de *registre* dans les programmes renvoie à cela ; le terme peut sans doute donner lieu à des discussions, mais non la question, et l'enjeu non plus.

Et la formation de la personne implique la capacité de délibérer au sens plein du terme : de construire des choix et des décisions en connaissance de cause, dans l'ordre individuel mais aussi dans celui des choix collectifs ; ce qui, pour ce dernier point, constitue le propre du citoyen. D'où la place de la formation à la délibération dans les programmes¹⁴. Elle suppose de donner aux élèves la capacité de distinguer ce que c'est que délibérer, et

12. C'est en ces termes que me paraît se poser pertinemment la question de la place de l'image, des arts, mais aussi de la presse et des textes de l'usage courant dans l'enseignement du français : au sein d'une poétique globale, où les genres et registres sont perçus en ce qu'il dialoguent aussi nécessairement avec des espaces autres que le littéraire.

13. KANT E., *Critique de la raison pratique*, II, II, 5.

14. On ne peut commenter longuement son importance ; disons-la en bref par une citation : « La liberté consiste précisément, pour l'esprit, dans la faculté de concevoir plusieurs possibles et d'opter pour l'un d'eux, soit : dans la liberté de choix. » Julien Benda, *La Trahison des clercs*, Grasset, 1946 (1927), p. 62.

quelle part y peuvent avoir les façons d'argumenter, de convaincre, de démontrer, de plaire, voire de séduire, et de persuader et convaincre.

Délibérer exige de confronter des idées, mais aussi des valeurs mises en images. Si cela exige d'apprendre les formes d'argumentation, cela exige aussi que chaque argument et chaque prise de position, par idées ou par images, et chaque choix en vue d'une décision soient mesurés à l'aune de leurs conditions de réalité. Il ne s'agit pas de démontrer comme dans les sciences qui relèvent de la logique mathématique pure ou de la physique des certitudes vérifiables, mais d'apprécier, d'évaluer, de juger. Donc de faire intervenir ce qu'en grammaire on peut désigner du nom de *modalisation*.

Ces enjeux tiennent à la socialité intrinsèque du littéraire, de cet espace immense où il ne s'agit pas de savoirs relevant du « vrai de certitude », mais de l'espace du « vrai possible » ; disons, pour reprendre la distinction ancienne mais usuelle et claire, non du Vrai, mais du possible ou du « vraisemblable ». Ils en engagent donc les différentes strates. Et d'évidence, ils ne relèvent pas d'une esthétique du discours, celle de la rhétorique restreinte (comment bien tourner son propos), mais de ce que l'on peut désigner comme un discours de l'esthétique (comment les valeurs sont en jeu partout).

Génétique de programmes II : formations de compromis

Mais comme l'histoire de l'enseignement le montre, tout programme est un fait social historiquement situé, et donc une formation de compromis entre des façons de voir différentes au sein de la société, de l'institution, de la profession¹⁵.

Et de fait la forme même des programmes actuels porte trace des tensions qui ont présidé à leur élaboration. En effet, en toute rigueur du terme, des programmes doivent être destinés à l'ensemble de la collectivité nationale : aux élèves, aux familles, et à tous les citoyens en même temps qu'aux professeurs. Or, dans leur réalité pratique, ils contiennent des données qui ne sont, en toute rigueur aussi, qu'à usage des professeurs.

Questions de langue

Ainsi à propos de l'étude de la langue. Il est certain qu'elle est nécessaire au moins jusqu'au lycée : il n'y a pas de pensée critique et de délibération possible sans maîtrise de la modalisation en grammaire et en vocabulaire. Les programmes 1986-1988 recommandaient l'étude de la langue jusqu'en seconde, mais non en première ; et surtout elle n'était pas passée dans les mœurs. Les programmes 2000 l'instituent tout au long de la scolarité. Mais cet accord de fond s'est heurté à l'impossibilité de trouver à

15. On rappellera ici que, outre que les groupes de travail incluait des personnes de statuts et orientations différents, la gamme des instances concernées (CNP, GE, IG, puis CSE) et des consultations – en amont, des associations, en aval, des enseignants – avant adoption des textes définitifs a été d'une ouverture sans précédent ; et donc espace de débats et tensions, comme il va de soi en démocratie. La capacité à recevoir et prendre l'information, cruciale en ce domaine, s'est révélée souvent assez faible ; autre fait social lourd d'inquiétudes.

l'heure actuelle un accord clair sur les termes de la grammaire : ainsi celui de *modalisation* est en général peu ou mal compris... Il désigne pourtant bien, en son sens large et plein, les modes d'expression des conditions de validité d'une proposition ou d'un raisonnement : les modes verbaux d'abord bien entendu (*modalisation* au sens restreint), la condition, l'hypothèse, mais aussi les adverbes et prépositions correspondants, et globalement les modes du discours (comment un discours fictif, un point de vue partial, voire un propos faux, peuvent être énoncés dans les mêmes formes qu'un propos vrai, et comment chaque énoncé d'une vue seulement vraisemblable ou possible peut et doit être désigné comme tel). La difficulté réside donc en ce cas dans la formation des professeurs en amont : est-il sûr que la grammaire y soit perçue par tous dans sa réalité de fait éminemment social ?

D'autre part, l'étude de la langue, pour être efficiente dans les pratiques, doit se faire, tant dans des lectures de textes que dans des rédactions de tous ordres, en lien intrinsèque avec les analyses de réflexion et de délibération. D'où le souci de préciser que des « ensembles cohérents d'exercices coordonnés » s'imposent : ce que la terminologie didactique désigne sous le nom de *séquences*. Mais il s'agit bien là d'un moyen technique au service d'un objectif de formation de la pensée. Il serait logique que le programme proprement dit n'ait pas à donner de précisions techniques sur les façons de réaliser cela, réservant ces précisions à des « instructions » professionnelles à l'usage des professeurs. Or, la crainte que ce ne fût pas pris pleinement en compte si ce n'était pas assez souligné dans le programme a fait que l'on a en celui-ci inscrit plus de détails techniques que la collectivité n'en avait besoin. Et que du coup, ici ou là, on entend dire que « les séquences sont des contenus des programmes » alors que peu savent bien voir la part importante des « registres ».

Questions de corpus

Autre cas de compromis qui semblait simple et utile, et qui laisse à songer : la question du corpus. Tout corpus est un choix. Imposer un corpus restreint équivaudrait à affirmer que des choix, arbitraires ou contraints, sont « la vérité » du littéraire : ce serait asséner aux élèves le contraire même de la capacité à construire un jugement personnel, éclairé, critique et assumé, que l'on veut leur donner. Un corpus ample ne pallie qu'en partie l'inconvénient, et impose de recourir massivement aux extraits ; or l'étude des extraits, intéressante, utile et nécessaire certes, ne peut être la seule manière de procéder. Une autre solution aurait pu être de laisser à chaque professeur l'entière décision du choix des textes et auteurs ; mais dès lors l'idée d'une progression générale commune se perdait. Restait donc à associer un cadre de questions à aborder – en termes de programmes : des « objets d'études » – et le choix laissé aux professeurs des textes représentatifs. « Représentatifs », c'est-à-dire qui ouvrent l'accès à des questions majeures sur les façons de percevoir, ressentir et penser. La difficulté devient, alors, la façon dont les professeurs abordent cette représentativité des œuvres, donc celle de leur corpus de référence, qui bien évidemment ne peut être le même que celui des élèves.

On voit combien la socialité du littéraire dans l'enseignement réside aussi, et largement, en pratique, dans la socialité des acteurs de ces pratiques¹⁶.

Et c'est sur cette dimension de socialité qui, en enseignement, peut être décisive, que l'on voudrait attirer le regard pour finir. Car en matière de lettres, l'enjeu est aussi au-delà de ce que programme peut. En effet, comme la littérature réalise cette opération majeure qui consiste, à travers un récit, des images, des personnages, un style, à rendre des choses, des idées, des attitudes, « intéressantes », elle les dote de valeur : car l'intérêt est bien le premier pas nécessaire de la valeur, puisque « un intérêt est ce par quoi la raison devient pratique, c'est-à-dire devient une cause déterminant la volonté. Voilà pourquoi on dit seulement d'un être raisonnable qu'il prend intérêt à quelque chose ; les créatures privées de raison ne font qu'éprouver des impulsions sensibles¹⁷ ». Ainsi l'enjeu de « formation de la pensée » est inséparable, dans le domaine littéraire, de l'intérêt pris aux textes, aux œuvres et au discours dans tous ses aspects. Ce qui suppose que les professeurs soient familiers de cette réflexion sur l'intérêt, et donc que cette réflexion soit une des lignes de force de leur formation universitaire ; et ensuite, rendre cet intérêt sensible est affaire de manières de faire, c'est-à-dire de formation pratique.

Ainsi les programmes, formations de compromis entre le désirable – l'idéal – et le possible, sont-ils relatifs à la formation et aux usages des acteurs. Ils le sont aussi bien sûr aux conditions de la mise en pratique, aux horaires, effectifs, prérequis et supposés acquis, examens à venir, etc. Mais autant que ces conditions pratiques la formation est une nécessité majeure. Et sur l'un et l'autre de ces points, tout net, il y a matière à être inquiet sur la mise en œuvre de l'enseignement littéraire, et ses conditions et possibilités : même avec des programmes qui contiennent les propositions nécessaires, il ne peut échapper à sa socialité ; aussi est-il à souhaiter qu'elle soit envisagée dans sa globalité et ses fondamentaux, et non en théorie seulement.

Alain VIALA

Université de Paris 3-Sorbonne nouvelle
Chaire de littérature française à Oxford

16. Ainsi il est certain que le corpus usuel des professeurs en amont de leur enseignement doit être vaste ; les concours devraient expliciter sa large extension, ce qui est aujourd'hui laissé dans l'implicite et qui, de ce fait, bloque toute une part des mises en pratiques.

17. KANT E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, II.