

LECTURES DES ADOLESCENTS ET PROGRAMMES DES CLASSES DE LETTRES

Par Paul Lidsky,
professeur agrégé de Lettres.

Le thème général du débat d'aujourd'hui va être la crise de l'enseignement du français et la crise de la lecture. Il se peut que ce soit assez démoralisant. Je vous ferai entendre un débat qui a eu lieu avec les élèves ; bien qu'il ne représente qu'une partie d'une classe, je crois qu'il est assez significatif de l'atmosphère qui règne aujourd'hui dans les lycées.

Crise donc, à tous les niveaux. Crise de la lecture : 60 % des Français ne lisent un livre sitôt qu'ils ont quitté les bancs de l'école ; des enquêtes ont été faites sur le contingent et l'on a même constaté une régression vers l'analphabétisme. Crise du français : depuis plusieurs années, on agite le problème d'une réforme de l'enseignement du français et jusqu'à présent on n'en a pas vu grand-chose. Echecs scolaires et, tous les professeurs en témoignent, désintérêt croissant des élèves pour l'enseignement dispensé. Phénomène qui s'accélère durant la période de l'adolescence, bien que tout se joue auparavant. Finalement, dans cette conférence, on va parler du problème de la lecture qui ne concerne plus qu'une minorité ; déjà la sélection a eu lieu, l'orientation s'est faite et au niveau des adolescents des lycées, grosso modo, cela ne constitue plus qu'une élite, le reste des jeunes étant déjà dans la vie active. Le livre de Mareuil, qui a fait une enquête à Tours sur la lecture, à la fois dans l'école élémentaire, la 6^e-5^e, la 3^e, puis la classe de terminale, montre qu'au fil des années le nombre de mauvais lecteurs ne fait qu'augmenter, et que, arrivés en terminale, quatre élèves sur dix sont devenus de mauvais lecteurs, alors qu'au cours moyen, en classe de troisième, la proportion était beaucoup plus faible. L'école produit une désaffection croissante des élèves pour la lecture. Un quart des élèves de terminale n'ont pas de bibliothèque et un élève sur deux n'a retenu le nom d'aucun personnage des livres lus.

J'aimerais dégager les trois composantes du thème traité aujourd'hui ; c'est-à-dire les adolescents, le livre et l'école. Il s'agira d'un essai d'interprétation beaucoup plus que d'un inventaire de remèdes ou de solutions. Vous verrez, dans les numéros des **Cahiers pédagogiques** par exemple, des comptes rendus d'expériences faites par des enseignants et qui paraissent encourageantes, mais je pense qu'il s'agit d'un trompe-l'œil ; telle expérience réussie une année peut échouer l'année suivante et, d'autre part, la crise est certainement beaucoup plus profonde. Ce n'est qu'en étudiant ses origines qu'on pourra apporter des remèdes au problème de la lecture et à celui de l'enseignement.

Les adolescents et la culture

Il est difficile d'abord de cerner la notion d'adolescence. J'ai pris simplement deux dictionnaires et j'ai essayé de confronter leurs définitions. Petit Larousse : « Age de la vie compris entre la puberté et l'âge viril, de quinze à vingt ans. » Micro-Robert : « Age qui succède à l'enfance, environ de douze à dix-huit ans chez les filles, quatorze à vingt ans chez les garçons. » On trouve donc ici des différences notables. La difficulté à cerner l'adolescence est d'autant plus grande que c'est une notion fluctuante. Toutes les statistiques montrent que depuis cent ans, il y a eu une avance de deux ans et demi à trois ans et demi de l'âge de la puberté et que, de génération en génération, le phénomène se produit plus tôt. Cette précocité biologique croissante s'accompagne aussi d'une précocité sociale et culturelle. D'après un sondage récent (**France-Soir**, 7 septembre 1971), réalisé par l'IFOP, 59 % des Français adultes estiment que les jeunes sont plus mûrs qu'ils ne l'étaient à leur âge. Il faut faire intervenir ici l'extraordinaire développement des moyens de communication de masse (télévision, cinéma, presse,

musique, livres de poche, affiches), auxquels les jeunes ont un accès direct et qui leur apportent une somme de connaissances sans commune mesure avec celles que pouvaient avoir des adolescents il y a une ou deux générations.

Autre phénomène connu de tout le monde : l'accélération de l'histoire et notamment des mutations industrielles et technologiques, qui ont frappé à mort la notion d'héritage culturel. Aujourd'hui 90 % des savants qui ont existé depuis le début de l'humanité sont encore vivants ; cela montre, depuis les vingt-cinq dernières années, une accélération gigantesque de la notion de savoir. Donc, du même coup, dévalorisation du savoir passé, de la notion de culture traditionnelle. Aujourd'hui, dans bien des cas, un fils en sait plus que son père dans de nombreux domaines ; d'où les difficultés qu'ont les parents à aider le travail de leurs enfants, que ce soit en mathématiques, en français ou en agriculture, etc. D'où la notion de formation permanente et de recyclage qui se développe de plus en plus. Aujourd'hui, la plupart du temps, un homme de cinquante ans doit reconnaître que le savoir qu'il a acquis au moment où il a fait ses études a perdu une grande partie de son utilité. Cela, les élèves des lycées en ont parfaitement conscience : le savoir qu'on leur dispense est difficilement utilisable et souvent déjà périmé.

Le rapport qui existe aujourd'hui entre le savoir et les adolescents n'est pas le même que ce qu'il était il y a une, deux ou trois générations. Autrefois la culture était homogène et rare : il y avait un héritage culturel à transmettre et cette transmission s'opérait par des canaux traditionnels, à savoir essentiellement la famille et l'école. Il y avait, en gros, consensus entre les jeunes et les adultes sur les règles du jeu, sur la notion de savoir, de compétence, malgré des frictions, qui ont toujours existé entre générations. Or aujourd'hui, l'adolescence ne vit plus du tout dans une civilisation homogène, à modèle culturel unique ; le développement des mass média fait que les jeunes reçoivent des informations très nombreuses, parfois contradictoires, et cette réception ne passe plus uniquement par les canaux traditionnels, qui, du même coup, se trouvent considérablement dévalorisés.

Un autre facteur est que l'adolescence était jusqu'alors vécue comme un phénomène individuel et transitoire ; chacun vivait son adolescence sans avoir conscience que d'autres passaient par les mêmes stades. Il y avait quelques exceptions, essentiellement depuis le romantisme, avec la bohème littéraire ou les groupes révolutionnaires, mais, même quand des adolescents se constituaient en groupe autonome, ils dépendaient sexuellement des adultes (voir dans la littérature le thème de la femme de trente ans, dans les romans de Balzac et de Stendhal) ; sur ce plan-là, le clivage ne passait pas entre adolescents et adultes, ce n'était pas un clivage par générations. Or, aujourd'hui, il y a une autonomisation possible des adolescents, garçons et filles.

Le phénomène nouveau, c'est celui du groupage massif des adolescents, du fait de la révolution technologique, de la prolongation de la scolarité obligatoire et du développement du pouvoir d'achat des jeunes. Ce qui entraîne ce que Gérard Mendel appelle, dans son livre, **Pour décoloniser l'enfant**, la constitution d'une « classe d'âge » — il parle même d'une « classe sociale » — ayant des problèmes communs, échangeant ses expériences et son savoir, élaborant ses propres valeurs. C'est un phénomène qui existe déjà depuis un certain temps aux Etats-Unis et qui commence à se développer dans les pays occidentaux, de la sous-culture jeune, de la contre-culture — essentiellement à travers la chanson, la danse, la presse underground et d'autres phénomènes de ce type.

Tout un savoir, qui était jusqu'alors l'apanage des adultes, est aujourd'hui directement appréhendé par les jeunes, qui peuvent le remettre en question, non seulement de façon individuelle, mais de façon collective, ce qui est nouveau. L'art, la culture, la sexualité, la politique sont remis en question, collectivement, par le groupe jeune. C'est donc cette triple évolution : accès direct et immédiat des jeunes aux mass média et fin de l'homogénéité culturelle, dévalorisation de l'héritage culturel, du fait des mutations industrielles et technologiques, groupage massif des jeunes et constitution d'une sous-culture jeune avec phénomène d'autonomisation, qui est à l'origine de cette remise en question par les jeunes de la culture adulte et de l'héritage culturel.

L'adolescence a longtemps été caractérisée comme une période de lecture intense, de fuite dans le monde de la fiction, du rêve, de l'imagination. Voilà par exemple comment, au XVIII^e siècle, Rousseau a vécu cette crise de lecture (**Les Confessions**, livre premier) :

« Ces lectures, prises sur mon travail, devinrent un nouveau crime qui m'attira de nouveaux châtimens. Ce goût, irrité par la contrainte, devint passion, bientôt fureur. La Tribu, fameuse loueuse de livres, m'en fournissait de toute espèce. Bon et mauvais, tout passait ; je ne choisisais point, je lisais tout avec une égale avidité ; je lisais à l'établi, je lisais en allant faire mes messages, je lisais à la garde-robe et m'y oubliais des heures entières. La tête me tournait de la lecture, je ne faisais plus que lire. Quand je n'avais plus de quoi la payer, je lui donnais mes chemises, mes cravates, mes hardes. Mes trois sols d'étrennes, tous les dimanches, lui étaient régulièrement portés. » Et plus loin : « En moins d'un an j'épuisai la mince boutique de la Tribu et alors je me trouvai dans mes loisirs cruellement désœuvré. Guéri de mes goûts d'enfant et de polisson par celui de la lecture, et même par mes lectures, qui bien que sans choix et souvent mauvaises, ramenaient pourtant mon cœur à des sentimens plus nobles que ceux que m'avait donnés mon état, dégoûté de tout ce qui était à ma portée, et sentant trop loin de moi tout ce qui m'aurait tenté, je ne voyais rien de possible qui pût flatter mon cœur. Mes sens, émus depuis longtemps, me demandoient une jouissance dont je ne savais pas même imaginer l'objet. J'étais aussi loin du véritable que si je n'avais point eu de sexe. Et, déjà pubère et sensible, je pensais quelquefois à mes folies mais je ne voyais rien au-delà. Dans cette étrange situation, mon inquiète imagination prit un parti qui me sauva de moi-même et calma ma naissante sensualité. Ce fut de me nourrir des situations qui m'avaient intéressé dans mes lectures, de les rappeler, de les varier, de les combiner, de me les approprier tellement que je devinsse un des personnages que j'imaginai, que je me visse toujours dans les positions les plus agréables selon mon goût, enfin que l'état fictif où je venais à bout de me mettre me fit oublier mon état réel dont j'étais si mécontent. »

On pourrait aussi relever chez d'autres auteurs ce phénomène d'engouement pour la lecture ; par exemple, avec le personnage de Julien Sorel dans **Le rouge et le noir**, avec Emma Bovary, etc. En effet, dans un monde au savoir rare, qui était celui de la société traditionnelle, le livre apparaît comme le seul moyen de connaissance, la clé ouvrant aux mystères du monde, expliquant ce que le jeune n'arrive même pas à formuler et à expliciter. Même dans les milieux privilégiés, c'est par le livre que le jeune, coupé du monde réel, a accès indirectement à la réalité, trouve des réponses à ses questions. Et même souvent, comme le montre ici Rousseau, trouve des formulations à ce qu'il n'arrive pas à formuler.

Cela est beaucoup moins vrai dans la France de 1973. Je ne vais pas citer les chiffres, mais on a pu voir dans les enquêtes de Mareuil que le nombre des mauvais lecteurs ne fait qu'augmenter dans la période de l'adolescence. Les jeunes aujourd'hui sont beaucoup plus en prise sur le monde réel, se réfugient beaucoup moins que leurs devanciers dans la fiction et dans le monde des chimères qui était cher à Jean-Jacques Rousseau. Les choix dans leurs lectures les porte beaucoup plus vers les grands problèmes humains, l'actualité, la politique, les problèmes des jeunes.

Par ailleurs, l'éventail de ces loisirs est beaucoup plus grand que par le passé : voyez la fréquentation par les jeunes des MJC, des clubs de théâtre, des clubs de poésie ; il y a, beaucoup plus que par le passé, une recherche de participation et de création ; intérêt pour la musique aussi, pour la danse. Garaudy, dans son livre **L'alternative**, essaie d'analyser le phénomène de la musique et de la danse chez les jeunes : « Une volonté d'affirmation libre de soi, à ne pas confondre avec les individualismes défraîchis des générations antérieures, s'exprime par exemple dans la musique et la danse. Ce sont les formes les plus typiques de cette contre-culture, protestation contre l'intellectualisme formel, caractéristique de l'enseignement officiel, où les arts, la pratique des arts, l'expression créatrice de soi ne jouent qu'un rôle dérisoire. Trois

traits se dégagent de cet engouement de la jeunesse. D'abord la musique et la danse ne sont plus considérées comme un spectacle, auquel on assiste passivement. La participation est immédiate. La musique commence, ou le chant ; les adultes écoutent, la jeunesse se met en mouvement comme pour la célébration commune d'un culte dionysiaque. Ensuite les arts sont une manière de rompre avec l'engrenage des activités utilitaires. Le pop art n'est peut-être que la volonté d'arracher les objets à leur signification fonctionnelle ; même si ce n'est pas un art, c'est au moins une morale, une attitude devant la vie. Là encore, l'affirmation qu'une autre vie, qu'une autre société sont possibles à côté de celles-ci en attendant de les supplanter. Cette musique et cette danse sont précisément les arts qui échappent aux mots, à la mise en forme conceptuelle du discours. Cette dimension proprement esthétique, c'est-à-dire immédiatement sensible, de notre rapport au monde, que la civilisation occidentale a toujours mise au second plan, au profit des activités proprement intellectuelles, est au contraire considérée comme essentielle par les peuples non occidentaux. C'est l'une des raisons majeures de l'attrance exercée sur les jeunes par l'Inde ou par le bouddhisme zen ou encore par le jazz puisant à ses sources africaines. »

De même, il y a actuellement un intérêt chez les jeunes pour le cinéma, pour la presse, toutes formes d'expression qui ne sont pas considérées comme ayant une valeur par l'univers scolaire. Ainsi s'explique le succès de journaux spécifiquement jeunes comme **Charlie-Hebdo**, **Pilote**, **Actuel**, journaux lycéens, où se manifestent des phénomènes qu'on ne trouve pas dans l'univers scolaire : l'humour, la poésie, la création, l'échange d'expériences, l'intérêt porté à la vie quotidienne et à l'actualité, est aussi significatif.

Donc, la lecture n'est plus, aujourd'hui, qu'une composante de l'univers des adolescents, une parmi les autres et non plus la composante unique comme elle pouvait l'être dans la société traditionnelle.

La classe de français et les adolescents

La présentation des deux facteurs précédents laisse présager combien peut être explosive la rencontre avec l'école, à quel point l'école est en porte-à-faux, sans impact concret sur la jeunesse. Ce n'est pas un phénomène nouveau : déjà au XVIII^e siècle, dans l'**Encyclopédie**, à l'article « Collège », d'Alembert pouvait écrire : « Un jeune homme, après avoir passé dans un collège dix années qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il a le mieux employé son temps, avec la connaissance très imparfaite d'une langue morte, avec des préceptes de rhétorique et des principes philosophiques qu'il doit tâcher d'oublier. »

Un siècle plus tard, Renan, qui est loin d'être un révolutionnaire, écrira : « Au lendemain de la guerre de 1870, l'éducation que je reçus fut celle qui se donnait il y a deux cents ans dans les sociétés religieuses les plus austères. » Aujourd'hui, malgré quelques modifications, un élève pourrait dire que notre enseignement est encore calqué sur celui du XIX^e siècle et ainsi l'on voit la continuité qui existe entre l'enseignement depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours. Par exemple, comment comprendre l'importance qu'a eu le latin dans l'enseignement jusqu'à ces dernières années ? Il faut se reporter à l'un des théoriciens les plus pertinents de l'idéologie au pouvoir, à savoir Thiers. Voilà ce qu'écrivait Thiers, qui avait été effrayé par la révolution de juin 1848, et qui s'empessa, au moment de la discussion de la loi scolaire, de voter la loi Falloux, qui allait mettre en place le système scolaire napoléonien du Second Empire : « J'aime mieux qu'on ait parlé pendant trois ans à un enfant de Scipion et de Caton que de triangle et d'équerre. Quand la religion est affaiblie dans un pays, la morale s'appuie avant tout sur les grands exemples du passé. » En effet, qu'est-ce que le latin ? C'est une langue de soldats, de juristes, de colonisateurs et, comme le dit Garudy dans son livre, **L'alternative**, « un instrument idéal pour fabriquer des notables, des hommes d'ordre, des fonctionnaires de la loi et des admirateurs de la force, des sophistes aussi, propres à prouver tour à tour le pour et le contre. Pas un texte qui puisse troubler un homme, lui faire affirmer sa transcendance. Lorsque la solide tradition latine est bien assimilée, on peut être assuré que

l'imagination ne sera jamais au pouvoir.» Je crois en effet qu'on ne peut comprendre l'importance qu'a eu l'enseignement du latin dans le système scolaire français si l'on ne fait pas référence à ses causes idéologiques.

On pourrait aussi se reporter à l'analyse remarquable que fait Sartre dans **Situation 1** sur l'enseignement des classiques du XVII^e siècle dans les classes de français depuis la sixième à la première. Ils représentent en effet à peu près un tiers de l'enseignement chaque année; Sartre montre les racines idéologiques de cette disproportion.

On voit ainsi que cet archaïsme des programmes, aujourd'hui reconnue par tout le monde, n'est pas gratuit, ne repose pas seulement sur des traditions poussiéreuses, mais a des racines profondes. D'autre part, quand on examine le contenu des études de lettres, on s'aperçoit que c'est un enseignement qui a pour fonction non pas de poser des problèmes, d'inquiéter, d'approfondir les consciences, mais d'apporter la sécurité et des convictions faciles. Cela doit être un savoir aseptisé, neutre; cette notion de neutralité, qui existe aujourd'hui dans l'enseignement, liée à la notion de laïcité, est répandue dans l'enseignement français depuis Jules Ferry, il suffit de lire les textes de Jules Ferry pour comprendre ce qu'elle signifie. Les ordonnances distribuées aux instituteurs sous la Troisième République leur déclaraient qu'ils ne devaient dans leurs classes aborder aucun problème « qui puisse choquer un seul père de famille ». Du coup, on voit que tous les textes proposés dans le cadre scolaire, même si parfois ce sont des textes et des auteurs remarquables, tous ces textes sont désamorçés, neutralisés. D'abord par le phénomène de la censure et c'est le système des morceaux choisis, qui sont le prêt-à-porter de l'enseignement; il suffit de découper un texte qui peut être explicable, c'est-à-dire qui ne pose pas de questions. Chez un auteur, dans une œuvre remarquable, on prend souvent les extraits les plus insignifiants; et si le texte n'est pas sur mesure, il suffit de le censurer. Le manuel le plus courant dans les lycées, à savoir le Lagarde et Michard, censure les textes et, qui plus est, sans le signaler. On pourrait faire tout un ouvrage sur les censures du Lagarde et Michard, et montrer quel mépris on témoigne pour les élèves en pratiquant de telles coupures dans les manuels scolaires. Rabelais, le **Candide** de Voltaire sont ainsi dénaturés: tout ce qui est corporel est banni de l'enseignement scolaire, la sexualité n'existe pas; les auteurs de la littérature ont tous été des anges. Tout ce qui pourrait soulever des problèmes actuels est également éliminé.

On écarte de même tous les auteurs anticonformistes, qui pourraient suggérer aux adolescents qu'il existe un autre univers possible. Tels sont Cyrano de Bergerac avec ses utopies, le curé Meslier, qui va plus loin que tous les philosophes du XVIII^e siècle, les orateurs de la Révolution... Vallès ne figure même pas dans le Lagarde et Michard. Lautréamont, connais pas. Darien, connais pas. Nizan, connais pas. Le surréalisme est à peine effleuré. Enfin, dans les auteurs qu'on aborde, on écarte tous les textes trop polémiques et, du coup, on fait une différenciation: ce qui est polémique est non littéraire. Chez Hugo, on évoque à peine **Les châtiments** et l'on en écarte tout ce qui est polémique. Chez Rousseau, l'accent est mis sur les écrits personnels ou sentimentaux et les rares textes politiques — par exemple le **Discours sur l'inégalité** — qu'on propose aux élèves ne permettent pas de porter un jugement et de les faire réfléchir. On donne de Diderot une image déformée.

Sexualité, anticonformisme, politique, polémique, tout cela est écarté. Quant au merveilleux, citez-moi, dans les souvenirs de vos études scolaires, une référence à l'imagination, à la féerie. Les auteurs pour enfants sont inconnus des manuels scolaires; pas un extrait des contes de Perrault dans les anthologies du XVII^e siècle; dans ceux du XIX^e siècle, pas de Jules Verne, de Dumas père, de Pergaud. La science-fiction et l'utopie sont absentes, sauf **Télémaque**, qui représente l'utopie la plus traditionnelle. Citez-moi un texte d'humour que vous ayez étudié durant vos études secondaires. Il faudrait surtout parler de la poésie; je vous renvoie à une double page assez remarquable dans **Le monde des lettres**, il y a deux ans, montrant comment l'école ignore la poésie; les explications de textes poétiques sont tout, sauf une initiation à la poésie. L'actualité, elle, est un sujet trop dangereux pour qu'on en parle aux élèves. Je vous rappelle comment, il y a trois ans, un enseignant de Vernon a été suspendu pour avoir étudié en

classe des textes de Sartre, notamment **Le mur** ; ainsi que les sanctions prises récemment contre des enseignants parce qu'ils avaient abordé avec leurs élèves les problèmes de la sexualité. Tel est donc le cadre dans lequel est conçu l'enseignement de la littérature.

Archaïsme, textes désamorçés — et l'on s'étonne ensuite que les élèves restent apathiques devant des textes qui ne suggèrent plus rien. On dira, à propos des auteurs du XVIII^e siècle, que Montesquieu pose le problème de l'esclavage ; mais que représentent ces textes aujourd'hui et peut-on, à partir de là, discuter avec les élèves ? Ne vaudrait-il pas mieux discuter du racisme en France en 1973, plutôt que prendre comme prétexte un passage d'un auteur du XVIII^e siècle ?

Le morcellement tue le texte, la notion de morceaux choisis est, à mon avis, une aberration et ce n'est pas à partir de là qu'on peut initier les jeunes à la littérature. On part d'un texte vivant pour le découper, puis, du morceau choisi, on passe au mot à mot ; on passe ainsi de la vie, de la fluidité, de la spontanéité à la mort, de ce qui est significatif à l'insignifiant. Quand nous discutons entre nous d'un livre, d'un film, c'est d'abord l'ensemble qui est en question ; on ne passe qu'ensuite aux détails. Or, dans l'enseignement, on procède inversement ; on n'initie jamais à une œuvre entière.

Voilà, en gros, ce qui explique la désaffection des jeunes pour l'enseignement, qui dispense aujourd'hui une culture morte, sclérosée, qui ne peut en effet que rencontrer l'apathie des élèves. J'ai présenté volontairement un tableau schématique parce que je pense que, profondément, les choses sont ainsi, même si, ici ou là, il se fait des expériences passionnantes. Une expérience isolée ne modifie pas le tableau d'ensemble et il ne semble pas qu'individuellement chaque enseignant puisse modifier cet état de choses qui résulte de plusieurs facteurs assez puissants : phénomènes de l'adolescence d'aujourd'hui, de la culture, de l'école et c'est à ce niveau-là qu'on pourra modifier quelque chose.

Le réquisitoire n'est pas terminé puisque je vais laisser la parole aux élèves. Il ne s'agit donc pas de proposer des modifications, mais d'essayer de voir dans quel sens devrait aller une réforme de l'enseignement du français.

D'abord, il faudrait partir de cette phrase de Henry Miller : « Chacun de nous devrait commencer par lire les ouvrages concernant l'époque actuelle, les auteurs contemporains. Or, chez nous et dans le monde entier, le système d'éducation est fondé sur l'idée fautive que la jeunesse doit d'abord apprendre tout depuis l'origine et ensuite seulement aborder le présent. » Il faut en effet partir du présent des élèves et ce n'est qu'à partir de là, effectivement, qu'on peut remonter à des auteurs plus anciens. On ne doit pas procéder inversement.

Donc, première chose : modifier les programmes, la place faite au XX^e siècle étant dérisoire. Mais tout n'est pas une question de programmes ; les rajouter ne suffit pas. Les cadres ne sont plus aujourd'hui aussi contraignants qu'ils l'étaient il y a une dizaine d'années et les enseignants qui voudraient aborder des auteurs modernes pourraient le faire. Pourquoi ne le font-ils pas plus souvent ? C'est qu'ils ont eux-mêmes reçu une formation qui ne les prépare pas à les aborder : ils ne font que reproduire ce qu'on leur a inculqué. En particulier, on ne leur a présenté que des auteurs français, alors que les jeunes ont dépassé la notion de patriotisme culturel : ils ont une notion de la culture plus vaste que la nôtre, ils sont plus au courant que nous d'autres civilisations et d'autres cultures et les enseignants sont souvent mal préparés à discuter avec eux. Un des problèmes essentiels est donc celui de la formation des enseignants.

D'autre part, quel est le rôle de l'enseignement du français ? Il y a là une remise en question de la notion d'homme cultivé. A cet égard, une phrase de la **Lettre à une maîtresse d'école**, des enfants de Barbiana, est significative. Ces enfants de milieu défavorisé, qui ont une autre expérience, un autre type d'école déclarent : « C'est vous qui vous dites entre vous que vous êtes cultivés. Vous avez tous lu les mêmes livres. Personne ne vous demande jamais rien d'autre. » Je citerai aussi la phrase d'Onimus, dans **La communication littéraire** : « Reste à savoir si les hommes sont faits pour la culture, ou si ce n'est pas plutôt la culture qui est faite pour les hommes. » Existe-t-il une culture, une fois pour toutes, qu'on doit inculquer, de l'extérieur, à des adolescents, ou au contraire

cette notion de culture n'est-elle pas à élaborer avec eux et à remettre en question à tout moment ?

— Quand on discute avec des élèves en dehors de la classe, on s'aperçoit que beaucoup d'entre eux ont une activité artistique hors du cadre scolaire : ils écrivent des poèmes, participent à des clubs de poésie, font du théâtre, écrivent des nouvelles, des romans ; et c'est en dehors de la classe qu'ils viennent en discuter avec nous. Les élèves qui sont le plus créatifs à l'extérieur peuvent rester apathiques en classe et ne rien y apporter de tout cela ; c'est cet état d'esprit qu'il faut d'abord changer si l'on veut que la classe de français soit autre chose et si l'on veut, à partir de là, donner aux jeunes le goût de la lecture.

La classe de français doit être une classe de créativité où l'ambiance permette aux élèves de faire tout ce qu'ils ont envie de faire et qu'ils font effectivement en dehors : écrire des poèmes, des nouvelles, faire du théâtre, écrire des articles. Sur ce dernier point, il y aurait aussi une remise en question à opérer : les textes aujourd'hui ne sont plus seulement ceux des grands auteurs du programme, mais c'est la presse, la photo, le cinéma, tous ces éléments qui devraient être abordés et qui aujourd'hui font partie de ce qu'on appelle la culture parallèle, la culture sauvage.

La classe devrait être aussi un lieu d'apprentissage ; apprentissage de techniques écrites et orales. Dans la classe, on devrait apprendre à écrire, ce qu'on ne fait pas davantage, à écouter, à discuter. Cela ne se fera pas obligatoirement à partir de « textes » ou de chefs-d'œuvre. On apprendra peut-être mieux à discuter à partir du racisme aujourd'hui en France qu'à partir d'un texte de Montesquieu. En revanche, la créativité, les élèves la réaliseront en écrivant eux-mêmes des poèmes. On mélange toutes les questions : on leur donne des textes littéraires pour un prétendu contenu politique qu'en réalité ces textes n'ont pas et d'autre part on bloque leur créativité.

La classe devrait être un lieu où l'on travaille en équipe. Or, actuellement, ce n'est pas cela. Sur ce plan-là, toute une série de techniques ont été mises au point dans d'autres pays et l'on aurait intérêt à les étudier.

Extraits d'un débat avec les élèves d'une classe de première dans un lycée de la région parisienne

— Que vous reste-t-il de ces six années passées au lycée, en classe de français ? Jugez-vous le bilan positif ou négatif ?

— Il est plutôt positif dans la mesure où l'on peut sans doute avoir une méthode de travail, par rapport à un texte surtout — pas seulement un texte littéraire, mais n'importe quel texte : la façon de dégager les idées générales. Je crois que c'est très important.

— Ce qu'on fait en français nous a aidés à découvrir certains auteurs, mais ces auteurs-là, je n'avais pas tellement envie de les étudier par moi-même, ensuite. C'est peut-être la façon dont on les a faits, mais ils m'ont paru très ennuyeux. Peut-être que si je les étudiais ensuite par moi-même, j'aurais l'impression de rester dans le cadre scolaire... Enfin, ça ne m'intéressait pas, c'est tout.

— Jusqu'à la troisième, on nous présentait ça de façon très scolaire — pas du tout de jugement personnel — on nous inculque l'idée du prof et c'est tout. A partir de la seconde, je pense que le bilan est plutôt positif.

— Ce sont les méthodes ou les auteurs eux-mêmes qui vous semblent à discuter ?

— On ne voit pas les rapports qu'il peut y avoir avec le reste. Balzac par exemple, on ne voit pas ce qu'il y a à côté, ni pourquoi on l'étudie.

— Il y a trop de coupures entre la littérature et la vie. On étudie Balzac pour Balzac et uniquement ça. Et puis certains aspects des auteurs sont complètement négligés, parfois volontairement. Un exemple qui était fameux en seconde, c'était Gargantua : on étudiait un Gargantua pour patronages. Quand on ne connaît pas

l'autre, ça va, mais quand on le connaît, on s'aperçoit que c'est une façade. Les auteurs, de ce fait, paraissent poussièreux.

— Ce que vous reprochez, c'est qu'on enlève aux textes tout ce qu'ils pourraient avoir de vivant ; on les édulcore. Pour Rabelais, c'est un phénomène de censure ? On supprime l'aspect vivant, truculent de l'auteur ?

— Pas seulement l'aspect truculent ; sur ce qu'il appelle « le manteau de lumière » aucune explication n'est donnée. On étudie le texte presque comme mots alignés les uns après les autres.

— Tout le problème, c'est que le français n'est pas étudié gaiement ; un peu de joie apporterait peut-être quelque chose aux élèves, je ne sais pas...

— Ça n'a pas toujours été triste ; il y a des moments où on s'est bien amusés !

— Je pense, d'autre part, surtout aux examens, quand vous arrivez en première, vous avez le prof devant vous et vous ne donnez pas la réponse qu'il attend, vous avez un jugement personnel... Alors on se demande vraiment à quoi vous a servi une année à étudier le français : on se retrouve avec une sale note, uniquement parce qu'on n'a pas le même jugement que le prof qui vous examine.

— Vous pensez que le problème de l'examen, du programme bloque le contact avec une œuvre ?

— Ça bloque aussi les professeurs. En fait ils s'autocensurent puisqu'ils sont bien obligés de préparer pour les examens, eux aussi.

— Il est certain que dans le cadre de l'examen, on est obligés de faire certains auteurs ; il y en a sans doute de beaucoup plus intéressants, qui plairaient à un plus grand nombre d'élèves, mais on ne peut pas les faire, à cause de l'examen, on est enfermés...

— Il n'y a pas que ça dans l'examen, il y a le jugement personnel. Vous lisez un poème, vous n'êtes pas obligé de le disséquer tout de suite pour trouver des arguments. Vous vous trouvez devant l'examineur, vous donnez votre point de vue et il ne l'admet pas ; lui l'a compris d'une autre manière et vous juge sur la manière dont vous l'avez compris. C'est pas tellement objectif et c'est surtout cela que je reproche aux examens de français.

— Ce qu'on nous demande, c'est de savoir disséquer un texte, mais ça peut être aussi bien un rapport financier qu'un roman de Balzac. Si on vous apprend à disséquer un roman de Balzac comme un rapport financier, autant prendre tout de suite le rapport financier, ça présenterait plus d'intérêt et ça aurait au moins l'avantage de ne pas nous dégoûter de Balzac. On ne nous demande que de trouver dans un texte l'idée principale, et puis on accroche des wagons derrière, comme à une locomotive...

— On nous demande de savoir, mais absolument pas de ressentir ni d'avoir une réaction. Tout ce qu'on veut, c'est que nous ayons un minimum de connaissances, une idée de la chose...

— Pouvoir dire ce qu'on nous a appris à dire. C'est le sentiment du prof que vous exprimez, c'est un enseignement d'idées, ni plus ni moins.

— C'est encore pire en philo ; ça me fait penser aux cours de math. C'est un raisonnement à tenir, qu'on aime ou qu'on aime pas, qu'on ressent quelque chose ou pas.

— Au cours de vos études, il n'y a jamais eu un moment où quelque chose est passé, à la lecture d'un texte, d'un poème ?

— Personnellement, au cours de mes études, je n'ai jamais eu de réaction, il n'y a jamais eu de discussion vraiment entre les élèves à propos d'un texte, de quelque chose qui pourrait être intéressant. Le cours fini, on a pris des notes : on est content ; ça ne va pas plus loin.

— Même si la réaction se fait, elle se fait au niveau personnel, vous n'éprouvez pas le besoin d'en faire part aux gens de la classe ni au professeur. Justement, la classe vous bloque ; si vous avez une réaction, vous la gardez pour vous.

— Je ne sais pas si c'est le complexe d'infériorité vis-à-vis du prof, mais on a toujours l'impression qu'on va dire une bêtise.

— Mais prenons le cas où des camarades vous lisent des textes ou vous font un montage poétique ; ils ont essayé de faire un travail créatif. Est-ce que les rapports sont les mêmes ?

— C'est une façon de penser qu'on nous a inculquée. Quand ce sont des élèves qui font un montage, on devrait avoir une autre réaction, mais en fait, je ne crois pas, parce que c'est tout un système...

— On acquiert certains réflexes conditionnés : on vient au cours de français, la plupart du temps, pour attendre quelque chose d'un prof qui distribue ses idées, sa façon de voir. Quand on se trouve en face d'un montage ou d'un exposé, on est d'abord désorienté. Et puis — c'est du moins l'impression que j'ai eue — on vous fait faire un exposé en fin de trimestre, à Noël, au mois de juin... C'est un peu comme un cadeau qu'on vous accorde.

— L'exposé est reçu comme un cours : le camarade arrive avec un tas de notes, comme le prof.

— C'est une imitation ; il n'y a aucun essai de création personnelle. La plupart du temps, l'élève imite le professeur et le professeur essaie d'imiter l'élève. Géographiquement, les places sont inversées et moralement aussi : l'élève s'amuse au professeur pendant une heure ou deux et c'est tout ce qui en reste. Le seul apport personnel, c'est le fait qu'il ait choisi son texte, mais sans approche personnelle.

— Même dans un contexte que vous jugez négatif, l'école a-t-elle été parfois une incitation à reprendre chez vous des lectures que vous aviez pu aborder en classe ? Existe-t-il une muraille de Chine entre les lectures désintéressées que vous faites chez vous et les mêmes auteurs abordés en classe ? Ou y a-t-il des passerelles entre les deux ?

— Dans mon cas, la terminale est la seule année qui m'ait donné envie de lire les bouquins qui me sont conseillés (Freud, par exemple, j'en avais entendu parler, mais avant je ne m'y intéressais pas tellement et le cours m'a donné envie de l'étudier à fond).

— Il y a une muraille de Chine, mais j'ai l'impression qu'il commence à y avoir des passerelles. Reste à savoir si on aurait lu Balzac ou Pascal sans les cours de français. C'est ça la grande histoire ! Evidemment, je pense qu'il faut avoir lu Balzac, Pascal pour essayer de comprendre certaines choses qui sont importantes, mais enfin étudier plutôt leur influence... sur leur génération et sur le reste de la littérature. Trop d'importance est donnée à des auteurs qui n'ont pas tant d'importance... On a passé un temps terrible sur Pascal — sans son contexte — et très peu de place est faite aux auteurs modernes. J'ai l'impression, depuis la troisième, de recommencer chaque année la même chose ; on les approfondit un peu plus, mais enfin, sur quatre heures passées sur un texte, il n'y a que la dernière qui soit à peu près neuve. On a une impression de lassitude. Et, en fin de première, on arrive au programme consacré aux auteurs modernes, alors que ce sont eux qui ont le plus de chance d'être relus.

— Vous reprochez à l'enseignement de ne pas accorder assez d'importance aux auteurs de la littérature contemporaine ?

— Oui, et surtout de ne pas voir le rapport qu'il peut y avoir entre les problèmes qu'ont posés les auteurs avant ; si ce sont les mêmes, s'il y a autre chose...

— Je pense que c'est trop coupé : il y a le XVI^e siècle, le XVII^e siècle, etc. On devrait essayer de comprendre l'homme qui a écrit sans le mettre dans un cadre trop rigide ; de ce fait, ils perdent presque toute leur valeur.

— Il y a aussi pas mal de racisme littéraire ; ce sont toujours les mêmes auteurs qui reviennent, les autres sont totalement délaissés. Par exemple, Victor Hugo : dans les petites classes on fait quelques poèmes en alexandrins, on parle un peu des Misérables et puis c'est tout.

— A propos de Victor Hugo, je ne suis pas d'accord, ça dépend des professeurs et des établissements. Moi, de la sixième à la troisième, j'ai beaucoup étudié Victor Hugo, c'était intéressant — ça m'a donné envie de lire les Misérables, et d'autres choses.

— Y a-t-il des livres qui vous ont influencés, qui vous ont aidés à éclaircir un peu vos problèmes ? Parfois, ces livres sont-ils venus de l'école ou non ?

- Il y a peut-être des livres qui m'ont influencé, mais pas du cadre scolaire.
- Oui, en dehors du cadre scolaire, des livres qui sont passés sous silence.
- D'où vous est venue alors l'idée de les lire ?
- C'est souvent par hasard ; dans une librairie ou une bibliothèque, quelque chose vous accroche, on prend le livre et, de fil en aiguille, on cherche d'autres auteurs du même type... mais quand même différents et on arrive à voir pas mal de choses.
- Pourriez-vous citer des livres qui ont été importants pour vous ?
- Je pense à deux livres et un auteur : Einstein et l'univers, de Lincoln Barnett. L'auteur, c'est Edgar Poe, et un livre qui m'a fait découvrir des choses que je ne soupçonnais pas, c'est *Le matin des magiciens*, de Pauwels et Bergier.
- Moi, ce ne sont pas tellement les livres, mais les auteurs eux-mêmes : Rimbaud, des auteurs américains : Miller, Jacques Kérouac, puis des philosophes indiens, comme Krishnamurti, enfin des choses qu'on n'étudie pas en classe.
- Moi, il y a eu Villon, puis, en terminale, Freud ; et puis *Le petit prince* de Saint-Exupéry qui m'a vraiment marquée. On le lit quand on est petit et on ne peut pas expliquer vraiment le contenu du livre, puis il arrive un âge où on a envie de le relire. Et puis, en relation avec les auteurs scolaires, surtout ce qui est censuré dans Rousseau, Voltaire, etc., surtout des œuvres philosophiques qu'on n'étudie pas.

Bibliographie

Cahiers pédagogiques :

- numéro 34, avril 1962, La littérature en première
- numéro 36, septembre 1962, La lecture
- numéro 67, mars 1967, Contenu des études littéraires
- numéro 76, septembre 1968, Des lycéens vous parlent
- numéro 89, mars 1970, Enseigner la littérature
- numéro 101, décembre 1971, Poésie et enseignement

Revue des professeurs de français : **Le français aujourd'hui**, numéro 9, février 1970, Le manifeste de Charbonnières (propositions pour une réforme de l'enseignement du français).

Littérature, numéro 7, octobre 1972, « Le discours de l'école sur les textes », analyse de la façon dont les textes sont présentés dans le cadre scolaire.

Littérature, science, idéologie, numéro sur « L'enseignement de la littérature ».

Plus généralement, sur le problème de la lecture des jeunes : André Mareuil, **Littérature et jeunesse d'aujourd'hui**, Flammarion, 1971 ; Jean Animus, **La communication littéraire**, Desclée, 1970 ; Gérard Mendel, **Pour décoloniser l'enfant**, Payot, 1972 ; Suzanne Mollo, **L'école dans la société**, Dunod, 1970.