

L'Abstraction étonnante

Se poser la question de savoir si "l'approche par compétences a un sens en littérature", comme m'y invite François Quet, revient, pour ce qui me concerne, à interroger le statut de la littérature, en tant que discipline scolaire comparée aux autres disciplines. La littérature est-elle une discipline comme les autres? Question récurrente ... et transdisciplinaire! Le prof de maths dira qu'*en maths c'est pas pareil...*, le prof de musique qu'*en musique on peut pas ...*, le prof de gestion qu'*en gestion t'es bien obligé de ...* etc. Et dans cette salle des profs où chacun expose les spécificités de sa discipline, il y a toutes les chances pour que l'on trouve quelque collègue pour déclarer qu'*en littérature, l'approche par compétences ça n'a pas sens!* Ceci étant, on a encore plus de chance de rencontrer ce genre de discours ailleurs que dans une salle des profs. Loin des profs, loin des élèves, loin de la littérature qui s'enseigne ...

La littérature à l'école

Je me propose de me poser la question en me centrant sur l'école primaire. En effet, elle est le lieu où le découpage disciplinaire est le moins prégnant si bien qu'on y parle de littérature et on y fait de la littérature d'une autre manière. D'autre part, l'approche par compétences y est relativement développée.

Celle-ci a conduit à un bouleversement de quelques-unes des représentations les mieux partagées et de quelques-uns des fondements du système éducatif, tel qu'il s'est constitué historiquement.

En effet, si la compétence se définit comme le pouvoir (ou la capacité) pour un sujet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes afin d'effectuer une action complexe, l'enseignement par compétences met en cause une représentation analytique de l'apprentissage conçu comme une succession planifiée d'acquisitions préalables, nécessaires et qui, additionnées, constitue le savoir ou le savoir-faire visé. Cette représentation de l'apprentissage est toujours inscrite dans la dénomination de l'école "élémentaire", qui enseigne les "éléments", qu'il s'agira, plus tard, d'organiser, de rassembler pour en faire, peut-être quelque chose. L'approche par compétences nécessite, au contraire, que l'on mette l'élève, quel que soit son âge et quelles que soient ses capacités, en situation de réaliser une tâche complexe et exigeante.

D'autre part, la notion de compétence s'oppose, ou pour le moins questionne, le découpage disciplinaire¹. De fait pour lire un roman, pour en parler, pour écrire avec ou à partir de ce roman, pour préférer sa lecture à celle d'un autre, ou préférer sa lecture à une autre pratique

¹ "D'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs), la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève doit être capable d'effectuer après apprentissage. Pour certains, la logique de l'enseignement des disciplines est au service de ces actions, pour d'autres, elle peut, en revanche, représenter une entrave en figeant leurs apprentissages". Joaquim Dolz, Edmée Ollagnier (Eds), *L'Énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives* n°2, 1999/1-2, Bruxelles et Paris, De Boeck et Larsier, 2000, p. 10.

culturelle, bref pour exercer quelques-unes des compétences qui ont le plus à voir avec la littérature, les savoirs, savoir-faire et attitudes convoqués et organisés ne relèvent évidemment pas tous de la discipline littérature. Inversement ou à un autre niveau, la littérature peut servir à construire des compétences très variées. On peut en effet considérer que la lecture d'un roman, la participation à un débat, l'appréciation d'une œuvre, le repérage du système axiologique qui l'informe, etc. participent de compétences communicationnelles, esthétiques ou citoyennes.

Ces deux déplacements contribuent à expliquer certaines pratiques pédagogiques qui, à l'heure actuelle, sont très communes mais ne l'étaient guère voici quelques décennies. Ainsi en est-il de la lecture de romans à l'école primaire. Tâche évidemment complexe et exigeante pour un enfant jeune, elle comporte des aspects cognitifs, affectifs et sociaux. Elle engage des savoirs et savoir-faire qui ne relèvent pas tous spécifiquement du domaine littéraire et dont certains le transcendent.

Donc, on lit des romans à l'école primaire, et cette pratique a à voir avec une approche par compétences. Cela ne permet pas de répondre à la question de savoir si "l'approche par compétences a un sens" au regard de l'enseignement de la littérature. Cela permet néanmoins de dire que l'enseignement de la littérature n'est pas exclu d'un mouvement, d'une dynamique qui affecte l'enseignement depuis 20 ou 30 ans. Quelles que soient les spécificités de la discipline, elle marche avec les autres.

On lit des romans à l'école primaire depuis longtemps et les enseignants n'ont pas attendu les programmes de 2002 pour développer des pratiques pédagogiques relevant de la littérature. Pour autant, les compétences, comme la lecture de roman par exemple, étaient plus pensées comme relevant de la compétence lectorale que de la compétence littéraire, c'est-à-dire relevant moins d'une compétence disciplinaire que d'une sorte de compétence a-disciplinaire. Les programmes de 2002, pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement primaire, posent la littérature comme une discipline. Et ces textes institutionnels se prêtent à une réflexion sur littérature/discipline/compétences car on y observe un triple phénomène. La littérature y apparaît donc pour la première fois en tant que discipline; les programmes se déclinent exclusivement en termes de compétences²; enfin, la maîtrise du langage et de la langue française (tout comme l'éducation civique) relève d'un domaine transversal. On y pense l'école primaire (et singulièrement le cycle 3) comme le lieu d'émergence des disciplines pour l'élève. Celui-ci apprend à s'inscrire dans des sphères disciplinaires spécifiques et différentes dans lesquels les savoirs, les attitudes, les savoir-faire, les procédures et les langages sont (au moins partiellement) spécifiques et différents.

Compétences disciplinaires et compétences transversales

Les compétences disciplinaires et les compétences transversales sont donc clairement distinguées. La manière dont elles sont listées et catégorisées manifeste cette distinction, valable pour toutes les disciplines. En effet, le programme de chaque discipline est assorti d'une liste de compétences disciplinaires, tandis que le programme du domaine transversal

² Les programmes de 1995 articulaient une liste de compétences et un programme de contenus. "La liste de compétences [...] ne se substitue pas aux programmes qui constituent la référence de base des maîtres, particulièrement pour ce qui concerne les contenus de l'enseignement", MEN, *Programmes de l'école primaire, CNDP-SAVOIR LIRE*, 1995, p. 81. La liste de compétences y apparaît comme une aide ou un éclairage différent porté sur la scolarité. En 2002, "ces nouveaux textes [...] disent explicitement les compétences à acquérir" tandis que "ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations", MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*, CNDP/XO Éditions, 2002, p. 13 et 51. Les références à ce document sont dorénavant données directement dans le texte.

"maîtrise du langage et de la langue française" est suivi d'un tableau synoptique déclinant les compétences transversales s'exerçant dans chacune des disciplines.

Pour bien comprendre, faisons d'abord un détour par une autre discipline, les mathématiques par exemple. A la suite du programme de mathématiques, une série de compétences est donc listée. Outre celles qui relèvent de l'exploitation des données numériques ou de la connaissance des nombres entiers naturels (par exemple: comparer des nombres, les ranger par ordre croissant ou décroissant ...) et désignées comme "compétences spécifiques", on y trouve des "compétences générales, à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques" comme "utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes" ou "argumenter à propos de la validité d'une solution" (234-235). Les unes comme les autres constituent des compétences disciplinaires.

Parallèlement, les enseignements mathématiques, comme tous les autres enseignements, permettent de construire des compétences relevant de "la maîtrise du langage et de la langue française". Celles-ci sont encore doubles. D'une part, certaines compétences sont générales et traversent toutes les disciplines (par exemple : copier, orthographier, questionner l'adulte...). D'autre part, certaines relèvent d'une maîtrise du langage et de la langue *de* la discipline (ou *dans* la discipline ou *pour* la discipline). On trouve par exemple "formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux" ou bien "lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème" ou encore "rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une démarche individuelle ou collective" (175).

Ainsi, toute séance d'enseignement participe de la construction de quatre types de compétences:

1. compétences langagières transversales (par ex : copier sans erreur)
2. compétences langagières disciplinaires (par ex: lire un énoncé de mathématiques)
3. compétences disciplinaires générales (par ex: utiliser ses connaissances pour traiter un problème)
4. compétences disciplinaires spécifiques (par ex: comparer des nombres)

La grande nouveauté de cette architecture tient à l'introduction de la notion de "compétences langagières disciplinaires", dont on peut considérer qu'elle est la traduction d'un certain nombre de travaux de didactique du français mettant en évidence le rôle cognitif du langage dans les apprentissages. Rôle du langage ou rôle des langages ...

De fait, il convient de comprendre qu'on ne parle pas en classe de mathématiques comme on parle en classe de littérature. Par delà les similitudes lexicales trompeuses, on ne débat pas en sciences comme on débat en littérature et un personnage en histoire, ce n'est pas la même chose (c'est même à certains égards le contraire) qu'un personnage en littérature. D'autre part, tout enseignement disciplinaire nécessite une mise en situation langagière spécifique. Pour apprendre les mathématiques, l'élève doit nécessairement s'inscrire dans une posture langagière (dans un "agir-penser-parler") qui n'est pas la même que celle qui sera requise dans un autre contexte disciplinaire. Pour autant, on peut décrire ces situations langagières différentes dans des termes identiques ou proches. Ainsi, dans le tableau "compétences spécifiques" (entendons "spécifiques aux disciplines"), on retrouve des items communs. En histoire, en mathématiques, en sciences, en arts, en EPS, "Utiliser le lexique spécifique (de la discipline) dans les différentes situations didactiques mises en jeu" est une compétence relevant de l'oral, commune à toutes les disciplines et en même temps différente (puisque le lexique et les situations didactiques sont différents). Pour ce qui concerne la lecture, en histoire, géographie, sciences, on apprend à "lire et comprendre un ouvrage documentaire", tandis qu'en mathématiques on apprend à "lire un énoncé de problème", et en EPS à "lire une règle de jeu".

Ces "compétences spécifiques" ont donc vocation à nourrir les apprentissages disciplinaires et *en même temps* à développer le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire, compétences

nécessairement diverses et multiples. La traduction de cette simultanéité des apprentissages (de la discipline, dans la discipline) se trouve dans le statut transversal de la maîtrise de la langue, du point de vue des horaires institutionnellement attribués (283).

Le cas de la littérature

Observons ce qui advient de la littérature dans ce dispositif.

A la suite du programme de la littérature, comme à la suite du programme de mathématiques, on trouve un listing de compétences. Les mathématiques, on l'a vu, différencient d'une part des compétences générales, s'exerçant et se construisant dans les activités et les enseignements mathématiques (par ex: contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution) et d'autre part, des compétences spécifiques relevant de domaines plus spécifiques (par ex, dans le domaine du calcul: "évaluer un ordre de grandeur d'un résultat, en utilisant un calcul approché"). Pour ce qui concerne la littérature, il n'existe pas de différences entre "compétences disciplinaires générales" et "compétences disciplinaires spécifiques". Seules sont listées des compétences disciplinaires.

Le statut de la littérature diffère aussi des autres disciplines pour ce qui concerne le dispositif transversal de la maîtrise de la langue. En effet, on constate que le listing des compétences disciplinaires et le listing des compétences langagières est identique. Ainsi, là où les autres disciplines se déclinent en 4 niveaux de compétences (disciplinaires générales et spécifiques, langagières générales et spécifiques), il n'en existe que deux pour la littérature. L'un, le niveau langagier général, est commun à toutes les disciplines. En réalité donc, aux trois déclinaisons des compétences en mathématiques (et en EPS, en arts, en sciences ...), ne correspond qu'une seule liste en littérature.

Cela ne permet toujours pas de répondre à la question de savoir si "l'approche par compétences a un sens" au regard de l'enseignement de la littérature. Cela permet néanmoins de constater que l'enseignement de la littérature semble ne pas pouvoir s'inscrire dans le cadre commun aux autres disciplines. Et l'on aimerait comprendre pourquoi.

Une réponse est donnée dans les programmes, en préambule de la liste des compétences en littérature:

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise du langage et de la langue française. (193)

C'est la raison pour laquelle, la discipline littérature dans les programmes, est désignée sous l'expression curieuse: "littérature (dire, lire, écrire)". Autrement dit, il est à la fois affirmé explicitement que la littérature n'est que langage mais aussi implicitement qu'il n'existe pas de situations langagières propres à l'enseignement de la littérature. Pour reprendre l'exemple des mathématiques, celles-ci ne sont pas que langage (par ex "décomposer une figure en figures plus simples) et elles s'apprennent et s'enseignent dans des situations langagières que l'on peut spécifier. Dans ces situations, on utilise un langage spécifique, on lit des énoncés de problèmes, on échange des arguments à propos de la validité d'un débat, etc...

Affirmer que la littérature n'est que langage revient à exclure du champ de la littérature un certain nombre de savoirs ou de savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre des compétences listées. Penser que lire un roman ne requiert aucun savoir, cela amène à ne pas considérer la lecture de roman comme relevant d'une compétence. Mais, même à 8 ans, je sais des choses qui relèvent de la littérature. Ces choses m'aident à lire, à dire, à écrire de la littérature. Si

elles participent nécessairement des compétences disciplinaires et si elles peuvent se construire et s'apprendre par l'exercice de la compétence, elles ne se confondent pas avec elle, au risque de ne pas faire l'objet d'apprentissage et d'enseignement.

Reprenons la comparaison littérature/mathématiques. Si les compétences en mathématiques étaient listées comme elles le sont en littérature, on aurait quelque chose comme "résoudre des problèmes en utilisant ses connaissances" sans que jamais ces connaissances ne soient précisées et exposées. Au lieu des huit pages nécessaires à leur exposition, comme on a deux pages en littérature, on aurait aussi deux pages en mathématiques.

Observons de plus près ces compétences en littérature. D'une part, contrairement à ce qu'annonce le préambule cité, toutes les compétences listées ne se retrouvent pas dans les compétences langagières. Tout n'est finalement pas langage... Trois items disent qu'un élève de cycle 3 doit "avoir compris et retenu":

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte.
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, le réel et la fiction.
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs. (194)

Sont-ce bien là des compétences? Peut-on "comprendre et retenir" une compétence? Ces trois items sont en deçà ou au-delà de la compétence, d'abord parce qu'ils ne renvoient à aucune action complexe, au contraire des compétences langagières.

On peut faire quelques hypothèses sur les raisons pour lesquelles la littérature n'a pas le même statut que les autres disciplines dans ce dispositif complexe. J'en vois au moins deux.

La première tient à la disparition du français en tant que discipline scolaire, remplacé par l'introduction de la littérature et de l'ORL comme disciplines (et non plus sous-disciplines ou composantes d'une discipline) et le dispositif transversal de la maîtrise du langage et de la langue française. Cette architecture déconstruit toute une tradition. Ce qui n'est pas le cas en mathématiques. Les objectifs peuvent y être déclinés en termes de compétences, on peut rajouter des compétences langagières ou des compétences disciplinaires générales, le gros du programme demeure, constitué de notions, de savoirs, d'objets, d'activités mathématiques qui traversent les programmes, innervent les pratiques de classe et les manuels scolaires, et participent fortement de l'existence d'une "conscience disciplinaire"³.

Pour ce qui concerne (feu) le français, le fonds disciplinaire est éclaté sans qu'apparaisse une nouvelle reconfiguration en accord (ne serait-ce que formel) avec les autres disciplines⁴.

La deuxième hypothèse pour expliquer cette discordance relève de la représentation de la littérature enseignée. A lire les programmes et les documents d'accompagnement, on constate que leurs rédacteurs, de manière volontariste et déterminée, cherchent à développer chez les enseignants une représentation de la littérature à l'école primaire: "Il est clair qu'il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs sur la littérature ni d'effectuer des lectures intégrales systématiques ou des explications de textes"⁵. La littérature à l'école ne doit être ni transmission de savoirs (entendons spécifiques, techniques, formels), ni technique pédagogique (la lecture d'œuvre intégrale ou l'explication de texte).

³ Que l'on définit comme la manière dont les élèves (re)construisent la discipline. Cette notion est introduite par Yves Reuter en 2003 (cf Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 2007, p. 41-44). Dans le cas d'une discipline (à certains égards) émergente, il me semble intéressant de parler de conscience disciplinaire des enseignants ou de l'institution.

⁴ Le traitement de l'ORL est aussi discordant (bien que de manière différente) que celui de la littérature eu égard à l'architecture d'ensemble.

⁵ *Lire et écrire au cycle 3*, CNDP, 2003, p. 26.

La littérature à l'école, ce sont des livres et des expériences esthétiques, linguistiques, sociales etc. de lecture, de diction, d'écriture. La littérature à l'école c'est donc une liste (= les livres) et une "littérature (dire-lire-écrire)" (= du langage). Le refus de décliner la littérature en compétences disciplinaires spécifiques tient à la facilité avec laquelle celles-ci peuvent se traduire en termes de savoirs ou de notions à observer. Ceci étant, définir la discipline comme relevant uniquement de pratiques langagières amène à deux conséquences. D'une part, il n'y a pas de compétences spécifiques; d'autre part, il n'y a pas compétences langagières se construisant dans et par la discipline, à l'instar des autres disciplines.

Pour aller plus loin

Les programmes de 2002 ont effectivement produit des effets. Les livres sont entrés dans les classes, la liste des œuvres a généré une forme de culture commune, les enseignants ont cherché à mettre en œuvre cet enseignement de la manière dont ils y étaient incités: en disant, en lisant, en écrivant...⁶.

Pour avancer dans cette voie et pour continuer la réflexion sur compétences et littérature, pour faire en sorte que la littérature enseignée à l'école primaire demeure un capital d'expériences tout en devenant une discipline comme les autres, il aurait fallu/il faudrait que la littérature soit déclinée d'une part en compétences spécifiques et d'autre part en compétences langagières disciplinaires.

Pour ce qui concerne les premières, les savoirs disciplinaires utiles à la mise en œuvre des compétences générales peuvent servir de base de réflexion. Pour ne prendre qu'un exemple très simple, "lire une œuvre littéraire longue" peut se décliner différemment suivant les genres, convoque éventuellement un souvenir de lecture d'une autre œuvre ou encore nécessite une capacité à repérer la manière dont le personnage est désigné et caractérisé, la manière dont il s'insère dans un système de personnages et la manière dont il évolue.

Pour ce qui concerne les compétences langagières disciplinaires, on pourrait d'abord se caler sur celles des autres disciplines. Par exemple, la littérature comme les sciences, les arts, les mathématiques fait usage d'un "vocabulaire spécifique"⁷. Ce vocabulaire-là participe fortement de la conscience disciplinaire tout comme il permet de construire une représentation moins naturaliste de la littérature et du discours sur la littérature. On pourrait aussi s'inspirer des compétences langagières en éducation artistique : "commencer à expliciter ses choix et ses jugements face [...] aux œuvres rencontrées". Quoi qu'il en soit, pour avancer dans cette logique il faut nécessairement différencier le dire, lire, écrire *de* la littérature et le dire, lire, écrire *en* littérature, *pour* la littérature et peut-être même *par* la littérature, différencier pratique langagière littéraire (lire un roman, dire un poème, écrire un récit de fiction) et pratique langagière au service de l'enseignement/apprentissage de la littérature (débatte du sens d'un texte, lire un document sur la vie de l'auteur, écrire la liste des personnages ou la suite de l'histoire). Il serait utile pour avancer sur ces questions de convoquer le concept didactique de "communauté discursive disciplinaire" élaboré par Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert et Maryse Rebière, qu'ils illustrent ainsi:

Écrire en sciences sera donc conçu comme l'appropriation de manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique, manières cohérentes avec son rapport à l'expérience de laboratoire et donc aux technologies matérielles, avec le régime de

⁶ Cf Danielle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron (dir.), *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, Repères n°37, INRP, 2008.

⁷ Je me permets de renvoyer aux manuels de la série *Littéo* (Magnard) dont je suis co-auteur et dans lequel nous avons introduit en littérature (comme en langue) des "Mots pour parler de la littérature" (et des "Mots pour parler de la langue) qui proposent une terminologie adaptée au cycle 3.

preuve qu'elle reconnaît, avec les formes d'argumentation qui sont devenues pertinentes pour elle.

Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage des sciences reconstruit en classe, de manière "fictionnelle"⁸, le contexte d'une communauté discursive extrascolaire et les pratiques langagières réfèrent aux échanges caractérisant la communauté à l'origine des savoirs (ou savoir-faire) à transmettre. Ainsi, peut-on comprendre par exemple l'usage du carnet de sciences en classe, référant aux carnets d'expérience des scientifiques.

Les auteurs, après l'exemple des sciences, continuent:

Le professeur de littérature, lui, n'a pas pour objectif de former des écrivains, ni même forcément des critiques, mais les postures, attitudes, manières de conduire les pratiques langagières orales ou écrites qu'il souhaite voir se développer chez ses élèves renvoient aux pratiques sociales de la discipline; la manière de construire sur un texte ou une œuvre le discours jugé souhaitable en classe de littérature, son régime argumentatif propre, sa gestion des exemples, ses critères de pertinence épistémique, sont l'écho transposé de manières d'agir-penser-parler reconnues dans l'univers de la critique littéraire⁹.

"Ces manières d'agir-penser-parler" référant à la critique littéraire pourraient constituer les compétences langagières spécifiques à la discipline "littérature"¹⁰.

Les programmes de 2002 ont vécu....

En 2007, ils sont actualisés. Pour ce qui concerne la littérature, le résultat est atterrant. La "littérature (dire, lire, écrire)" devient "dire, lire, écrire en littérature". Ce qui est évidemment bien différent! Mais le plus curieux, c'est que dans ce listing de "connaissances, capacités et attitudes" qui réfère donc à la littérature, on trouve des items comme "en situation d'exercice, dans les différents champs disciplinaires, lire à haute voix des textes" ou "marquer l'accord du sujet et du verbe"! En réalité, cette littérature-là n'a rien à voir avec la littérature, elle est devenue la vieille discipline "français"!

Le programme de 2008 a au moins le mérite de clarifier les choses. Le français retrouve sa place de discipline se déclinant en sous-disciplines. Dans ce vieux dispositif, la littérature introduite en 2002 demeure. Elle ne se décline plus en compétences. Elle est devenue une sous-discipline. Et en réalité, elle n'est plus qu'une liste d'œuvres¹¹... La littérature comme

⁸ Cf Jean-Paul Bernié, "L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée?" *Vers une didactique comparée, Revue française de pédagogie*, n°141, INRP, 2002, p. 77-88.

⁹ Martine Jaubert, Maryse Rebière, Jean-Paul Bernié, "L'hypothèse 'communauté discursive'", *Les Cahiers Théodile n°4*, Lille, Université Charles de Gaulle - Lille 3, 2004, p. 57

¹⁰ On pense aussi à *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus* de Pierre Bayard (Minuit, 2007) à cause du poids des échanges et des discours dans la relation aux œuvres.

¹¹ Lors des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à Louvain en 2007, j'ai proposé (à partir de l'exemple de la littérature patrimoniale) d'intégrer la dimension socio-économique à l'analyse didactique. Cette communication se terminait par ces mots: " Tenir compte de ces paramètres paraît parfois difficile lorsque, fondamentalement, les valeurs en jeu dans l'enseignement de la littérature, en semblent si éloignées. Pour autant, on se consolera en constatant que l'édition jeunesse et la puissance économique qu'elle représente sont les meilleurs garants de l'existence de la littérature à l'école. En effet, les représentations qui sous-tendent les attaques contre certains domaines de l'enseignement du français devraient logiquement amener à une remise en cause radicale de l'enseignement de la littérature à l'école primaire. De fait, et si l'on veut bien y réfléchir, passer 5h par semaine à lire des albums, de la bande dessinée et des romans, à débattre et à théâtraliser, à goûter la lecture magistrale de l'enseignant semble assez peu en phase avec un discours qui focalise sur la question du décodage, du calcul mental et de la grammaire. Or il n'en est rien, du moins actuellement, et les lobbyistes de la réaction sont assez discrets sur cette question. On peut penser que l'industrie du livre ne se laissera pas dessaisir sans réagir de la manne financière que représente pour elle la littérature à l'école. L'édition jeunesse a, dans l'état actuel des choses, des arguments autrement plus convaincants que les didacticiens de la littérature

corpus et la culture comme addition de titres... Voilà bien une représentation dont on pensait être débarrassé!

Les programmes de 2008 apportent donc (indirectement et involontairement) une réponse précise à une question qui, de mon point de vue, doit au contraire rester entière, ou pour le moins être posée par l'enseignant à chaque fois qu'il fait lire ses élèves: lorsqu'on lit *L'Enfant-Océan*¹², est-ce qu'on lit un roman (quelconque) ou est-ce qu'on lit une œuvre (unique, singulière)? La lecture de *ce* roman est-elle la fin ou le moyen? Autrement dit, *sa* lecture est-elle l'action complexe ou la compétence elle-même? Cet entre-deux dans lequel se tiennent (et je crois doivent se tenir) les œuvres, le statut de celles-ci, qui sont, à la fois, "monument" et "document"¹³, me semble une des spécificités de la littérature. Lorsque le programme ne décline aucune compétence, aucun savoir, aucune pratique en lien, il n'y a aucun entre-deux. L'œuvre est monument et elle constitue l'alpha et l'oméga disciplinaires.

Karl Popper pose que le monde des idées existe à côté du monde des réalités physiques et du monde des réalités psychiques. Judith Schlanger reprend ce triptyque conceptuel en l'appliquant au monde de la littérature. À côté des livres (matériel) et des lectures (mental), il y a des abstractions (genre, règle, norme, catégorie, forme) qui existent à part. On voit bien que l'enseignement de la littérature se déploie dans cet espace triangulaire des livres, des pratiques et des savoirs, cet "immatériel littéraire". Or, continue Judith Schlanger, "cette abstraction est étonnante aussi parce qu'elle inclut des cas. [...] L'abstrait littéraire a dans la mémoire une présence qui ressemble plus à celle des œuvres qu'à celle des idées. Les notions n'y oublient pas leurs textes."¹⁴

Réduire un programme à un corpus c'est ignorer qu'en littérature, l'abstrait et les cas, les œuvres et les idées, les notions et les textes ne s'additionnent pas. La pratique et le savoir s'articulent inextricablement. *L'abstraction y est étonnante*. C'est probablement une des raisons pour lesquelles l'approche par compétences en littérature a du sens, si tant est que celle-ci existe comme discipline. Ce point me semble déterminant.

pour défendre la place de la littérature à l'école". Brigitte Louichon, "La littérature patrimoniale: un objet à didactiser", in Jean-Louis Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, PU de Louvain, 2007, p. 34.

¹² Ou *Madame Bovary* au lycée.

¹³ Ou "objet" et "outil" pour reprendre la formulation de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur dans *Pour une lecture littéraire*, (2^{ème} édition), Bruxelles, de Boeck, 2005, p. 152-154.

¹⁴ Judith Schlanger, *La Mémoire des œuvres* [1992], Lagrasse, Verdier, 2008, p. 180.