

## ÉDITORIAL

Autrefois était l'objet littéraire. Posés scolairement comme une évidence, les textes étaient littéraires parce qu'ils étaient travaillés, étudiés, scolarisés comme tels. *La littérature, c'est ce qui s'enseigne*, disait Roland Barthes<sup>1</sup>.

Ces temps sont lointains : à côté du texte littéraire ont émergé, dans les années 1980, à l'école et au collège, de nouvelles catégories aux contours flous, les textes non-littéraires, les écrits dits fonctionnels comme la recette ou le programme TV. Ces nouveaux objets à enseigner trouvaient leur légitimité dans l'élitisme supposé de l'objet littéraire : la littérature était perçue comme machine à sélectionner les élèves, forcément inégaux sur la ligne de départ face à une culture littéraire dont ils étaient ou non les héritiers. En conséquence, ces textes non marqués du sceau du littéraire, précisément parce que jugés comme non marqués, devenaient en eux-mêmes de *bons* objets à enseigner : ils étaient censés mettre les élèves à égalité face à leur étude. La revue *Recherches* participa à ce combat. Et si l'école élémentaire et le collège pouvaient se satisfaire de cette dichotomie, la question de l'enseignement de la littérature restait entière pour le lycée.

Dans le même temps, est apparu encore un nouvel objet : la littérature de jeunesse. Il suffisait qu'il y ait *de jeunesse* à côté de *littérature*, pour que cet objet devienne aussi en soi un *bon* objet à enseigner, mettant lui aussi les élèves à égalité.

De telles options négligeaient ce qu'on savait bien par ailleurs : que la littérature (de jeunesse ou pas) construit sa légitimité dans une société à un moment donné, qu'elle est porteuse de valeurs plus ou moins objectivables qui définissent sa plus ou moins grande légitimité, à la fois morale et esthétique. Sans compter que la littérature (de jeunesse ou pas) est un marché qui s'inscrit dans des logiques économiques qui participent de sa légitimité.

---

1. Roland BARTHES (1971b/2002) « Réflexions sur un manuel », dans S. Doubrovsky, T. Todorov éd. (1971), p. 170-177, repris dans *Essais critiques IV, Le Bruissement de la langue* (1984) et dans *Œuvres complètes*, tome 3 (2002), Paris, Seuil, p. 945-951.

Par ailleurs, la donne a considérablement changé : d'une part les Lettres ne sont plus l'outil premier de sélection de l'élite scolaire ; d'autre part, leur transmission par héritage dans le capital culturel est en panne : les auteurs classiques n'ont d'existence que scolaire ; enfin, les Instructions officielles du collège et du lycée, ces dix dernières années, ont réinstallé avec force l'enseignement du texte littéraire ; les élèves de l'école élémentaire ont même à l'emploi du temps des heures de *littérature*.

Alors, c'est sans passion, sans polémique, que la rédaction de *Recherches* s'est emparée de ce numéro, convaincue qu'il n'y a ni à enterrer les Lettres, ni à venir à leur rescousse, que prendre place dans ce combat serait une posture obsolète et sans enjeu. Ce numéro de *Recherches* s'inscrit dans la continuité de numéros déjà anciens : *Apprendre la littérature* (n° 16, 1992), et *L'élève, la littérature* (n° 18, 1993). Ces titres trahissaient déjà que l'enseignement de la littérature est d'abord un problème d'apprentissage, que le seul débat à prendre en considération est celui qui interroge la nature de la relation que l'élève construit avec cet objet.

Les articles de ce numéro évitent, ou laissent implicites, la ou les définitions de cet objet littéraire dont ils parlent, ainsi que la question de leur degré de légitimité, naviguant entre des textes dont on s'accorderait à dire qu'ils sont *fondateurs*, *patrimoniaux*, *incontournables*, et des textes moins *fameux* – si l'on prend le mot dans toute sa valeur étymologique : Hercule aux côtés de Vincent Humbert, *La Mort et le Bûcheron* aux côtés de *La Grenouille à grande bouche*, *Don Quichotte* et *Tintin*...

L'enjeu de ce parti pris est de se centrer exclusivement sur l'élève et de se demander ce qu'il peut bien faire de tout cela. La légitimité supposée d'un objet d'enseignement (qu'il soit littéraire ou pas) ne suffit pas pour qu'il devienne un objet à apprendre, de même que la légitimité du savoir de l'enseignant ne suffit pas pour que l'élève apprenne ; là est peut-être la plus grande mutation de notre système éducatif en ce début de siècle. En conséquence, comme n'importe quel objet à enseigner, l'objet littéraire gagne à être posé comme un objet étrange (étranger), voire exotique, pour nos élèves, auquel par définition, *ils ne comprennent rien*, qui *ne leur dit rien*.

Cette posture nécessite que l'enseignant mette à distance lui aussi son objet d'enseignement ; c'est cette mise à distance qui libère l'inventivité, la créativité professionnelle et qui permet d'admettre que justement, *a priori*, *ils n'y comprennent rien*. Si l'objet littéraire est appréhendé dans l'évidence de sa légitimité culturelle, c'est oublier qu'une évidence ne peut s'enseigner. C'est aussi pour cela que ce numéro ne s'engage pas dans la polémique (par ailleurs fort ancienne) qui oppose, au lycée, les tenants du *sens* et les tenants de la *méthode*. Le fond et la forme, pour reprendre les termes anciens de ce débat, sont aussi exotiques l'un que l'autre.