

Anne Armand

Enseigner la littérature – enseigner l’histoire : entre compagnonnage et rivalité

La tradition scolaire française pose comme une évidence la proximité entre l’enseignement de la littérature et celui de l’histoire, comme en témoigne l’organisation des concours de recrutement de professeurs bivalents : il existe un recrutement en lettres – histoire, mais il n’en existe pas en langue vivante – histoire, par exemple. Cette proximité est-elle si évidente que cela ?

C’est à partir de cet angle d’observation d’un enseignement bivalent que je construis ma réflexion aujourd’hui : lorsque j’ai commencé à travailler sur l’histoire littéraire, je l’ai fait comme une personne formée aux études de lettres et ayant enseigné le français ; depuis, j’ai eu la chance de travailler souvent dans la voie professionnelle, avec des enseignants et des inspecteurs et pour des candidats aux concours bivalents lettres – histoire, ce qui m’a permis de comprendre comment les deux disciplines pouvaient non seulement n’être pas si proches que cela mais, même, être en tension.

Travailler dans la bivalence de la voie professionnelle permet une observation « in vivo » de ce qui s’exprime le plus souvent comme un débat théorique voire corporatiste. Dans la réflexion qui va suivre, je vais garder en mémoire la situation concrète du professeur qui fait lire un texte littéraire en cours de français, et qui utilise un texte littéraire comme document dans son cours d’histoire. Comment travaille-t-il avec les deux parties de sa personnalité professionnelle ?

Ma réflexion sera la suivante : à partir de deux théories littéraires, je voudrais faire émerger le nœud de difficulté que constitue le rapport entre objectivité et subjectivité au niveau didactique. A partir de là, je montrerai quels rapports d’exclusion, de complémentarité, de nécessité entretiennent la littérature et l’histoire, pour conclure sur deux difficultés d’enseignement qui plaideront pour une double formation didactique.

1- Objectivité - subjectivité : quels liens théoriques et didactiques entre littérature et histoire ?

Je ne peux pas présenter la façon dont l’histoire et la littérature entrent en tension dans l’enseignement au quotidien sans un cours rappel de deux grandes lignes théoriques, parce que c’est à partir de ces discours théoriques que se pose la question didactique : à quelles opérations intellectuelles ces deux disciplines forment-elles l’élève ?

1) Objectivité – subjectivité : interrogations théoriques

- Le premier à poser de façon moderne la question de l’objectivité dans le domaine des études littéraires est Gustave Lanson, dont je rappelle qu’il est professeur de lycée lorsqu’il rédige son *Histoire de la littérature*. Il prend position contre une approche qu’il juge pédagogiquement erronée : “On l’a (la littérature) prise pour un programme, qu’il faut avoir parcourue, effleurée, dévorée, tant bien que mal, le plus vite possible, pour n’être pas collé ... on aboutit à un savoir littéral sans vertu littéraire”.

Lanson propose de revenir à la lecture des œuvres, qu'on a plus ou moins ensevelies sous la masse des informations et commentaires de tous ordres.

Revenir à la lecture des œuvres, mais sans tomber dans une lecture subjective. Lanson veut fonder la lecture des œuvres sur des connaissances, dont le fondement scientifique réside dans la liaison entre histoire littéraire et histoire de la civilisation. Aussi propose-t-il de fonder l'histoire littéraire sur une série d'opérations menées sur une œuvre prise isolément, puis sur les autres œuvres du même écrivain, puis sur les autres œuvres des autres écrivains, pour regrouper les œuvres selon leurs points communs de fond et de forme pour constituer une histoire des genres, une histoire des courants intellectuels et moraux, une histoire des époques du goût. Cette démarche donne à l'écrivain un statut particulier :

“L'écrivain le plus original est en grande partie un dépôt des générations antérieures, un collecteur de mouvements contemporains (...). Ce que le génie individuel a, tout de même, de plus beau et de plus grand, ce n'est pas la singularité qui l'isole, c'est, dans cette singularité même, de ramasser en lui et de symboliser la vie d'une époque et d'un groupe, d'être représentatif (...). Ainsi nous devons pousser à la fois en deux sens contraires, dégager l'individualité, l'exprimer en son aspect unique, irréductible, indécomposable, et aussi replacer le chef d'œuvre dans une série, faire apparaître l'homme de génie comme le produit d'un milieu et le représentant d'un groupe.”⁽ⁱ⁾

« Connaître une œuvre », c'est produire un jugement objectif : il s'agit de *savoir* son existence puis de faire cette série d'opérations qui transforment et précisent les impressions et les idées du lecteur. C'est ce qu'il appelle la “connaissance impersonnelle vérifiée”. Tout l'effort consiste à passer de la contingence à la certitude, de la subjectivité à l'objectivité :

“Toute la différence qu'il y a ici entre la critique subjective et l'histoire littéraire, c'est que par la critique je dégage le rapport de l'œuvre à moi-même, par l'histoire le rapport de l'œuvre à l'auteur et aux divers publics devant lesquels elle a passé. Par la critique, je détermine quelles impressions en moi, par l'histoire quelles impressions des publics et quelles dispositions de l'auteur constituent une personnalité littéraire distincte.”⁽ⁱⁱ⁾

L'opposition que Lanson fait entre l'activité du critique et l'activité de l'historien met en opposition démarche subjective et démarche objective. Le rapport entre ces deux démarches vaut d'être clarifié lorsqu'elles sont toutes deux, et parfois par le même enseignant (le PLP bivalent), demandées au même élève.

- Roland Barthes vient compléter l'approche historique des œuvres : il ajoute, en prenant pour champ de réflexion l'œuvre de Racine, l'étude du milieu, l'étude du public, la formation intellectuelle de ce public, les faits de mentalité collective, les fonctions de la littérature pour l'auteur et ses contemporains. C'est pourtant lui qui prend le contre-pied de Lanson, en analysant différemment de lui le rapport causal entre l'œuvre et ce à quoi elle renvoie. Au lieu de voir en l'œuvre un *produit*, Barthes préfère dire que l'œuvre est un *signe* : “L'œuvre serait le signe d'un au-delà d'elle-même ; la critique consiste alors à déchiffrer la signification, à en découvrir les termes, et principalement le terme caché, le signifié.”⁽ⁱⁱⁱ⁾

Si l'œuvre est un signe dont on doit déchiffrer la signification, un problème de méthode se pose, car la « connaissance impersonnelle vérifiée » ne peut plus suffire :

“Quelque effort de rigueur ou de prudence que s'impose la critique de signification, le caractère systématique de la lecture se retrouve à tous les niveaux. Qu'est-ce qui au juste signifie ? un mot ? un vers ? un personnage ? une situation ? une tragédie ? le corps entier de l'œuvre ? (...) Que faire des parties de l'œuvre dont on ne dit pas qu'elles signifient ? (...) Ainsi, de toutes parts, les intentions objectives de la critique de signification sont déjouées par le statut essentiellement arbitraire de tout système linguistique.”^(iv)

Arbitraire du langage et des signes de l'œuvre, qui fait que pour un signifiant il y a toujours plusieurs signifiés, arbitraire du regard qui se porte sur elle, du critique qui prend “la décision d'arrêter ici et non pas là le sens de l'œuvre”, on est loin de la démarche d'objectivité telle que Lanson, et Barthes lui-même, l'ont souhaitée. De l'œuvre analysée comme un produit qu'on peut objectivement cerner à l'œuvre vue comme un signe qu'on aborde avec sa subjectivité de lecteur, les voies d'approche ne se confondent pas.

2) Objectivité – subjectivité : interrogations didactiques

Rapportées à l'enseignement, ces deux approches théoriques interrogent le positionnement de l'enseignant et, par voie de conséquence, celui de l'élève et celui des programmes.

Positionnement de l'enseignant

Soit l'œuvre a un sens, et en ce cas l'histoire littéraire a pour fonction de “conserver” l'œuvre, c'est-à-dire de veiller à l'établissement définitif de ce sens, et l'enseignant a pour fonction d'enseigner ce sens pour que l'élève connaisse le sens ; soit le sens de l'œuvre est à construire, auquel cas l'œuvre est l'objet de constantes relectures, dans une hiérarchisation fluctuante de la production littéraire, et la fonction de l'enseignant est d'apprendre à lire et à relire pour que l'élève construise le sens.

Soit l'œuvre est un produit et on peut étudier les différents éléments qui concourent logiquement à son apparition (étude de la genèse de l'œuvre, des réalités socio-économiques du milieu de production ...), et l'on est dans une approche objective ; ou bien l'œuvre est un signe, soumis à l'arbitraire du système linguistique et l'approche doit faire nécessairement place au sujet, celui qui produit l'œuvre, comme celui qui la reçoit.

Soit on réfère le texte, les œuvres, à l'histoire, contextualiser signifie connaître le contexte historique de la création d'une œuvre, et on apprend à l'élève que connaître le contexte permet d'interpréter l'œuvre ; ou bien contextualiser signifie prendre conscience de son inscription de lecteur subjectif dans la réception d'une œuvre signe d'une autre subjectivité, elle-même inscrite dans l'histoire au moins autant que dans l'histoire littéraire, et on apprend à l'élève à se lire et à lire le monde (dont le sien) dans la lecture de l'œuvre.

Positionnement de l'élève

Du côté de l'élève, qu'on parle de lecture analytique ou d'explication de texte, la question à poser est celle de l'action attendue de l'élève : est-il lecteur ou est-il vérificateur ?

S'il est lecteur, il est en situation de lecture découverte d'un texte, puis en situation de relecteur : il se questionne, il questionne des champs et des sources variés de connaissances. Il construit une lecture du texte, et il peut justifier les assertions du discours qu'il tient sur le texte.

S'il est vérificateur, il est en situation de lecture illustrant un propos antérieur : l'enseignant, le manuel, qui a inscrit cette lecture dans un projet de lecture, attire son attention sur tel ou tel élément, lui demande de vérifier une interprétation donnée d'avance.

• Choix de programmes

D'où quelques tensions entre littéraires et historiens dans la rédaction des programmes. Par exemple, dans les nouveaux programmes de Baccalauréat professionnel, Les Lumières sont inscrites dans le programme de seconde en histoire, et en première en français. Malgré les sollicitations de nos collègues historiens, nous avons résisté à créer une cohérence chronologique entre les deux progressions, parce qu'il ne s'agit pas de connaître les écrits des Philosophes mais de former la réflexion personnelle de l'élève sur l'objet d'étude intitulé « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice », cadré par trois questions dont l'une est « Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? ». La complexification des démarches de lecture et d'argumentation attendues justifie donc à nos yeux le choix de placer cet objet d'étude en première et non en seconde.

Deuxième exemple de tension : selon que la littérature est objet de connaissance ou lieu de médiation du monde, de confrontation à soi-même et aux autres, dans le temps et dans l'espace, les notions d'œuvres majeures et de patrimoine divisent littéraires et historiens. Car lecture de l'élève appartient à l'histoire de la réception et l'histoire des mentalités. Lorsque nous avons donné à lire en terminale littéraire les trois premiers livres des *Confessions*, nous n'avions pas imaginé les difficultés des enseignants à faire lire cette œuvre qui avait été une référence des années 70, et qui a été rejetée assez violemment par les élèves des années 90. Lorsque nous avons donné à lire Chrétien de Troyes, nous n'attendions pas l'engouement des élèves des années 2000. On retrouve là la réflexion de Barthes sur les faits de mentalité collective.

D'où les tensions qui ont existé lors de la première rédaction du pilier 5 du Socle de connaissances, « La culture humaniste » qui déclinait quatre fois la même entrée « avoir des repères » (repères géographiques, historiques, littéraires, en histoire des arts). Il y avait là un risque de réduire la discipline français à un pur apport de connaissances, à propos d'œuvres à connaître et non à lire ; car les « œuvres majeures de la culture française et européenne » ne se lisent pas au sens propre au collège, et peuvent être des objets de connaissance sans être forcément des objets de formation personnelle. Le risque était de faire du patrimoine littéraire un musée sans vertu de construction de soi.

2- Quels rapports, dans la classe, entre littérature et histoire ?

L'observation des pratiques de classe permet de définir trois types de rapports : elles existent l'une sans l'autre, elles se complètent, elles sont nécessaires l'une à l'autre.

1) Rapport d'exclusion

• L'histoire sans la littérature (le document en histoire)

Le texte littéraire utilisé en cours d'histoire comme document peut être tellement réduit à sa dimension historique que la démarche proposée par l'enseignant en devient ridicule. Ainsi la rencontre entre Ulysse et Nausicaa dans l'*Odyssée* ou telle description de l'armement du chevalier dans un roman de Chrétien de Troyes. Pourquoi le professeur a-t-il choisi ce passage ? Certes les questions posées aux élèves permettent de savoir comment on faisait la lessive dans l'antiquité (Nausicaa arrive sur la plage avec ses compagnes, apportant dans un chariot le linge à laver), ce que les élèves peuvent savoir plus vite et plus sûrement en interrogeant Google. Mais pourquoi cette rencontre est-elle lue et relue depuis trois mille ans, pourquoi Homère est-il, comme le dit le professeur, le plus grand poète de l'antiquité, voilà ce que les élèves ne comprendront pas si le passage n'est lu que comme une source de connaissances sur la vie quotidienne. Pour connaître l'armement du chevalier du Moyen Âge, mieux vaut là encore interroger Google.

Mais pour comprendre ce qu'est la fascination, il faut lire le texte « littérairement » : Ulysse, couvert de sel et tout juste sauvé de la mer après son naufrage, de façon plus lointaine sauvé de cet autre naufrage que fut le siège de Troie, cet homme épuisé, sale, vieux, qui veut retrouver sa patrie et sa femme – vieille, forcément -, pour y mourir, se cache derrière des buissons pour contempler la jeune Nausicaa et ses compagnes ; et ce qu'il voit, ce qu'il ressent, ce que le poète dit alors et ce que le lecteur reçoit, Google ne le dit pas. Le tout jeune adolescent que sa mère élève loin de tout contact avec les hommes de la Cour, les hommes des armes, et qui reste tellement stupéfait d'admiration à la vue du premier chevalier qui se présente à lui qu'il en perd la parole et oublie tous les conseils maternels pour devenir lui-même écuyer puis chevalier, c'est celui qui reste stupéfié de la même façon par la beauté d'une goutte de sang tombée sur la neige immaculée, c'est celui qui part à la conquête du Graal ; c'est sa capacité de stupéfaction qui le désigne pour cette quête plus que ses prouesses au maniement des armes, c'est cette stupéfaction qui traverse la littérature jusqu'à nous et qui dit toujours au lecteur quelque chose de lui-même.

L'intérêt d'un texte littéraire tient en partie à ce qui est dit, mais en grande partie à l'acte même de dire : pourquoi a-t-on écrit cela ? pourquoi à ce moment là ? pourquoi sous cette forme là ? pourquoi l'a-t-on lu ensuite, et relu ? voire, pourquoi le rejette-t-on aujourd'hui ?

• La littérature sans l'histoire (l'extrait en français)

Nos exercices de lecture jouent très souvent sur l'effacement du contexte. En classe, le texte existe sous forme d'extrait (coupé donc du co-texte), il est présenté dans un

corpus, donc inscrit dans un contexte de lecture qui n'a jamais été celui de son écriture. L'exercice le plus révélateur à ce titre est le plus répandu, le commentaire écrit. Je viens de croiser des élèves de première qui se sont heurtés au commentaire composé d'un extrait de *La Princesse de Clèves* dans le corpus proposé en bac blanc. Le professeur concepteur de l'exercice a sans doute pensé que le « chapeau introducteur » proposé à ses élèves suffisait ; mais les élèves que j'ai interrogés, pour tous ceux qui ont pris conscience qu'on attendait d'eux autre chose que la glose de ce que le texte raconte, sont restés en plan, ne trouvant pas à quoi s'accrocher pour lire le texte et l'interpréter. Leurs connaissances du genre du roman pouvaient-elles les aider ? Non, dans leur liste figurent comme œuvres romanesques *L'étranger*, *Candide*, les vingt-quatre premières lettres des *Lettres Persanes*. Leurs connaissances de l'histoire des idées, des goûts, des mentalités pouvaient-elles les aider ? Non, comme référence au XVII^e siècle ne figure dans leur liste qu'une fable de La Fontaine, « Les Grenouilles qui demandent un roi ». De fait, un extrait de *La Princesse de Clèves* précédé d'un chapeau qui ne rappelle que les éléments de la trame narrative est non contextualisé pour l'élève. Un tel exercice est-il formateur ? Sans exercer la capacité à contextualiser une lecture pour en construire le sens, certainement pas.

2) Rapport de complémentarité

• Le contexte de l'œuvre

Dans la situation scolaire qui est celle de l'apprentissage de la lecture littéraire, le professeur doit pouvoir dire à l'élève en quoi la lecture que celui-ci construit est recevable ou ne l'est pas, au nom de l'histoire.

Ainsi tout texte évoquant la guerre a besoin d'être contextualisé. Je prends pour exemple le récit du siège de Thionville dans les *Mémoires d'outre tombe* : si on lit ce texte en ignorant son auteur (Chateaubriand) et la situation particulière de cet auteur à ce moment précis, on risque le contre-sens total. On lira une dénonciation de la guerre, lorsqu'il y a une réelle fascination pour l'action militaire. Chateaubriand raconte le siège de Thionville en 1792 ; il est alors volontaire dans les armées royalistes ; il écrit ce récit en 1822, lorsqu'à son initiative une intervention militaire en Espagne va être lancée. Chateaubriand n'écrit pas un texte sur les horreurs de la guerre. Il y a là une lecture impossible à conduire sans l'histoire.

Mais si l'histoire doit être un complément de la lecture, à quel moment l'est-elle ? Le moule d'une introduction qui précède la lecture est à interroger. Nos élèves peuvent dire aujourd'hui, en lisant *Horace* ou *Le Cid*, que Corneille est fasciste. Bien évidemment Corneille ne l'est pas, mais il est normal qu'un lecteur puisse ressentir les prémisses d'une idéologie fascisante dans l'expression de l'héroïsme cornélien. Le sens d'une œuvre se construit à chaque lecture, le sens n'est pas arrêté au sens premier inscrit dans l'histoire de la littérature. C'est d'ailleurs ce que nous apprennent les mises en scène toujours renouvelées des œuvres théâtrales, qui renouvellent leur signification.

S'il y a une lecture du signifié à construire, à partir de la construction du sens menée par l'élève, cette lecture littéraire fait émerger un risque dans le cours de français. C'est pourquoi la prise en compte de l'histoire est indispensable. Mais dans un

véritable enseignement de lecture, elle l'est au fil de la lecture, après la lecture, l'histoire intervenant comme outil de validation ou de récusation d'une interprétation, et non avant la lecture, comme cadre pré construit du sens que l'élève ne serait que chargé de vérifier.

- Le contexte du lecteur

Le texte a une histoire, le lecteur aussi. Une classe lit, en 1993 dans la ville du Mans, le début de *Germinal* : Etienne Lantier, luttant contre le froid, le ventre vide, seul dans la nuit, s'approche du brasero du Père Bonnemort ; il cherche du travail. Le Père Bonnemort lui désigne le Voreux, qui brille dans la nuit. Les élèves construisent la lecture suivante : un chômeur, qui souffre parce qu'il a froid, s'approche d'un brasero, qui le réchauffe, premier pas vers une autre source de chaleur, le Voreux ; ce chômeur, qui souffre parce qu'il a faim, va trouver du travail à la mine ; ce chômeur, qui souffre parce qu'il est seul, entre en contact avec le Père Bonnemort et par lui avec les travailleurs de la mine. Donc, Lantier sort de sa situation de souffrance et s'approche du paradis (c'est la vision d'élèves de seconde) caractérisé par le travail et la chaleur humaine.

Le professeur sait que le sens du roman est exactement le contraire. Mais comment corriger la lecture ? Il y a qu'un indice dans le texte, le nom de la mine, « le Voreux », le monstre qui dévore les hommes ; et peut-être un autre, ce surnom de Bonnemort parce que le vieil homme a échappé plusieurs fois à un accident tragique dans son travail. Pour le reste, tout est en dehors du texte : l'auteur, la révolution industrielle, la misère de la condition ouvrière. Bien évidemment les élèves en savent quelque chose, ils ont étudié en collège ; mais ils sont adolescents en 1993, dans la ville du Mans, l'angoisse du chômage fait partie de leur univers (selon les faits de mentalité collective de Barthes). Le professeur a deux solutions : soit récuser la lecture et dire la vérité du texte ; et apprendre aux élèves que le lecteur non informé n'est pas apte à lire, leur apprendre que rien ne sert d'essayer de lire eux-mêmes, autant attendre que le professeur dise le sens pour le prendre en notes. Soit proposer de vérifier cette hypothèse de lecture au fil de la lecture de l'œuvre (Lantier a-t-il découvert le paradis en venant travailler à la mine ?) et au fil de ce qu'on apprendra ensemble de l'auteur, de son dessein, de son époque, de son lectorat, des relectures de l'œuvre au cinéma, etc.

La prise en compte de l'histoire participe donc à l'acte de lire, le plus efficacement au fil de la lecture ou après la lecture.

3) Rapport de nécessité

Les réactions d'élèves à la lecture des œuvres de Primo Lévi, par exemple, font mesurer comment l'objectivité des connaissances sur les camps de concentration et la subjectivité d'un roman qui en parle créent une nouvelle forme de connaissance. Dépassant une approche caricaturale qui superposerait objectivité et subjectivité à vérité et fiction, qui mettrait le vrai du côté de l'objectivité et le faux du côté de la fiction et de la subjectivité, la lecture permet de comprendre que la littérature (comme la philosophie) assume la part de subjectivité du discours tenu sur le monde, discours qui n'est pas faux parce qu'il est fictionnel, qui est simplement subjectif.

Faute de pouvoir nous appuyer sur des propos d'élèves, je voudrais citer deux écrivains.

- La littérature comme mode de transmission et de connaissance

Toni Morrison, prix Nobel de littérature 1993 ^(v), participe à une interview intitulée ainsi : « Le travail de la romancière américaine commence là où bute celui des historiens : raconter l'expérience noire – et humaine – au plus intime ». On lui demande d'expliquer son affirmation que les écrivains sont les historiens « les plus fiables ». Elle répond :

« J'étais au Brésil récemment, pour une rencontre entre écrivains, et il y avait là un auteur nigérian (...) dont le livre m'a bouleversée. L'auteur se glisse dans les pensées d'un enfant-soldat d'une dizaine d'années. Il lui donne voix, et dans cette voix, on sent le processus de déshumanisation à l'œuvre, l'anéantissement du sens moral et de la mémoire de l'enfant. C'est une lecture qui vous brise le cœur. J'avais lu déjà des études sur les enfants-soldats en Afrique. Mais par le biais de ce roman, moi, femme américaine de 75 ans, j'ai pu entrer en lien direct avec cet enfant africain. C'est en cela que la littérature est une forme de transmission, de connaissance ».

On l'interroge ensuite sur son projet de dire avec les moyens de l'écrivain l'histoire intime de la communauté noire américaine. Elle répond :

« Même s'il existe de très bons historiens noirs, qui ont écrit sur la vie des Afro-Américains, leurs études ne s'attachent qu'aux événements importants, aux grands mouvements politiques (...). Ainsi cette petite fille noire (L'œil le plus bleu), à laquelle il n'est rien arrivé de notable si ce n'est d'avoir été purement et simplement détruite par le racisme. Mais qui s'intéresse à cet enfant ? Et même si la majorité des gens pensent sincèrement que le racisme, la pauvreté sont des réalités épouvantables, ils ne peuvent savoir ce que c'est que de vivre ces réalités, de les ressentir dans sa chair et dans son âme. C'est là que l'artiste a un rôle à jouer. Cette enfant qui n'intéresse personne, je veux que le lecteur la connaisse intimement (...). L'histoire, en tant que science, transmet des informations, c'est infiniment utile, mais les artistes font autre chose, tout aussi indispensable ».

- La littérature comme expression d'une vérité singulière

Cette affirmation d'une autre forme de connaissance de l'histoire, qui passe par la littérature, est complétée par un autre écrivain, Pierre Pachet ^(vi), à propos du livre *Jan Karski*, de Yannick Haenel, et de son propre travail d'écriture au moment où il a écrit sur son père ^(vii). Il parle d'abord d'un accès à la conscience, à propos des romans d'après guerre :

« Mais les livres ... n'étaient-ils pas déjà, dans l'immédiate après guerre, tissés de fiction, alors qu'ils venaient répondre au désir de savoir ce qui s'était passé, ce qui avait été éprouvé et pensé ? Les Jours de notre mort, de David Rousset (1947), Kaputt, de Malaparte (1944), et concurremment Le Zéro et l'Infini, d'Arthur Koestler (1945), roman qui faisait entrer le lecteur dans la cellule où était enfermée Roubakof-Boukarine, et dans l'enfermement de sa conscience tourmentée, une conscience à

laquelle on n'a eu un accès authentique que bien plus tard (...). L'étonnant est que le livre de Rousset comme celui de Malaparte, en dépit de leurs excès ostensiblement « littéraires », transmettaient avec une précision inoubliable la vérité de ce qu'ils visaient. Rousset ... incisait la sensibilité et la mémoire. »

Il poursuit, à propos du livre d'Imre Kertész, *Être sans destin* (paru en hongrois en 1975) qui porte le sous-titre « roman », alors même que c'est un témoignage sur l'« expérience si singulière, si difficilement partageable » (celle de la déportation à Auschwitz à l'adolescence) en expliquant : « C'est que la fiction n'est pas, ou pas toujours, un domaine dérivé par rapport à la réalité, à l'histoire, à la politique, aux autres domaines de la connaissance ou de l'information. Il a (peut avoir) une autorité propre. Sans avoir à porter explicitement la tâche de la véracité ou de l'exactitude (bien que nombre de romanciers s'en soucient), ce qu'il énonce, présente ou fait imaginer résonne d'une façon singulière, parfois grave ou même prophétique, dans l'espace des paroles. On s'y réfère comme à une réalité qui n'est pas subalterne, futile, ou simplement distrayante. »

La littérature assume une fonction première de dire le monde, par un autre médium que celui des informations et des discours fondés sur ces informations, à travers le discours incarné d'un individu qui choisit un point de vue, un mode d'écriture, qui fait acte de réécriture de l'Histoire à travers la littérature.

Ce que l'histoire ne peut comprendre – au sens propre de « prendre avec soi, intégrer, faire sienne » - c'est la dimension propre au sujet, le sujet qui écrit ce que lui-même ou ce que son personnage ressent, pense, souffre, réfléchit, ni cette dimension propre au sujet lecteur, qui n'est pas le sujet étudiant un document d'histoire, le sujet lecteur qui choisit de lire, de ressentir, de partager, de s'interroger avec, de faire entrer dans sa sensibilité et sa mémoire. Dans les propos de Pierre Pachet, je reviens sur l'adjectif « singulier » qu'il emploie deux fois : dans singulier, je n'entends pas seulement « propre à l'écriture particulière d'un auteur », j'entends la parole d'un « sujet », la parole subjective, s'adressant à un « sujet », le lecteur.

3- Perspectives : pour une double formation didactique

Pour terminer en plaidant pour une double formation didactique, en littérature et en histoire, je voudrais présenter deux difficultés éprouvées par bon nombre d'enseignants bivalents, historiens de formation, faute d'avoir reçu une formation à la didactique du texte littéraire.

1) Le traitement littéraire d'une information historique

La moitié « historienne » d'un enseignant ne peut pas traiter un élément historique dans un texte sans faire appel à sa moitié « littéraire » et se demander quel effet produit cet élément dans ce texte. Je prendrai en exemple un fait historique célèbre, le tremblement de terre de Lisbonne.

Le tremblement de terre a lieu le 1^{er} novembre 1755. Trois semaines plus tard, le 23 novembre, Voltaire écrit à un de ses amis médecin, Jean-Robert Tronchin : « Cent mille fourmis, notre prochain, écrasées tout d'un coup dans notre fourmilière, et la moitié périssant sans doute dans des angoisses inexprimables au milieu des débris

dont on ne peut les tirer ; des familles ruinées aux bouts de l'Europe, la fortune de cent commerçants de votre patrie abîmée dans les ruines de Lisbonne. Quel triste jeu de hasard que le jeu de la vie humaine ! Que diront les prédicateurs, surtout si le palais de l'Inquisition est demeuré debout ? »

Nous savons que, dès le 12 décembre, on ne parlait plus que du quart des maisons détruites et de la mort de 5 à 6000 victimes. Le 16 décembre, Voltaire écrit à un autre de ses amis, le pasteur François-Louis Allamand : « *Je plains, comme vous, les Portugais ; mais les hommes se font encore plus de mal sur leur petite taupinière que ne leur en fait la nature. Nos guerres égorgent plus d'hommes que les tremblements de terre n'en engloutissent. Si on n'avait à craindre dans ce monde que l'aventure de Lisbonne, on se trouverait encore passablement bien. Au reste on dit que la moitié de cette ville est encore sur pied. On commence toujours par faire le mal ou le bien plus grand qu'il n'est.* »

D'une lettre à l'autre, Voltaire ne dit pas la même chose. Y eut-il cent mille victimes ou beaucoup moins ? Le tremblement de terre a-t-il été l'horreur absolue ou bien une des horreurs que l'homme subit, mais moindres que l'horreur des guerres ? Continuons à lire. Un an plus tard, en 1756, Voltaire publie son *Poème sur le désastre de Lisbonne*, dont voici les premiers vers :

*Ô malheureux mortels ! ô terre déplorable !
 Ô de tous les mortels assemblage effroyable !
 D'inutiles douleurs éternel entretien !
 Philosophes trompés qui criez « Tout est bien »,
 Accourez, contemplez ces ruines affreuses,
 Ces débris, ces lambeaux, ces cendres malheureuses,
 Ces femmes, ces enfants l'un sur l'autre entassés,
 Sous ces marbres rompus ces membres dispersés ;
 Cent mille infortunés que la terre dévore,
 Qui, sanglants, déchirés, et palpitants encore,
 Enterrés sous leur toits, terminent sans secours
 Dans l'horreur des tourments leurs lamentables jours !*

Le tremblement de terre a-t-il détruit un quart ou les trois quarts de Lisbonne ? « Cent mille », est-ce une information historique ou un trait d'écriture propre à servir un dessein ? Les « cent mille fourmis » de la première lettre deviennent dans le poème « cent mille infortunés que la terre dévore, / sanglants, déchirés, et palpitants encore, / enterrés sous les toits ». La première lettre, qui ne donnait aucune image, évoquait « *la moitié périssant sans doute dans des angoisses inexprimables au milieu des débris dont on ne peut les tirer* ». C'était une réflexion sur la situation des enterrés vivants, comme en témoigne l'assertion « sans doute ». Dans le poème Voltaire donne une description dont ce vers magnifique qui fixe l'imagination : « *Sous ces marbres rompus ces membres dispersés* ». Cela vaut la peine de commenter l'usage du déictique « ces », qui, pour le coup, désigne et montre, actualise le regard du lecteur, de commenter sa répétition et le jeu d'égalité épouvantable qu'elle instaure entre la solidité absolue (le marbre des monuments) et la fragilité totale (les membres), égalité soulignée par l'allitération qui frise le jeu de mots (marbres / membres).

Continuons. Trois ans plus tard, en 1759, paraît *Candide*, et son fameux chapitre six :

« *Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne, les sages du pays n'avaient trouvé moyen plus efficace pour prévenir une ruine totale que de donner au peuple un bel auto-da-fé ; il avait été décidé par l'université de Coïmbre que le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu, en grande cérémonie, est un secret infallible pour empêcher la terre de trembler* ».

Que reste-t-il de l'horreur du tremblement de terre dans *Candide* ? Rien, et c'est là qu'est la force d'écriture de Voltaire. *Candide*, c'est le personnage à ce point incapable de comprendre le monde, si bien déformé par les leçons de son maître Pangloss, qu'il se permet d'être à Lisbonne, et de ne rien ressentir. Le lieu est présenté de la façon la plus neutre par Voltaire : « Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne » : pas un adjectif, pas le moindre effet d'insistance pour créer la plus petite émotion à propos de cette catastrophe ; magnifique effet pour faire sentir le regard que le personnage porte autour de lui, lui pour qui tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Un jeu ironique, entre « détruit les trois quarts » et « quelques personnes brûlées », un jeu ironique pour dire la relation de cause à effet entre l'autodafé et le tremblement de terre entretient la polémique contre Leibnitz et l'Eglise : le tremblement de terre de Lisbonne est un moyen, dans le roman de Voltaire, pour ridiculiser le personnage (qui est simplement « fessé » dans le décor de cette catastrophe), et dénoncer une philosophie. La catastrophe est utilisée, dans ce roman, à des fins de polémique philosophique, et l'effet choisi est de faire sourire ou rire le lecteur. La même catastrophe est utilisée, dans le poème, pour la même polémique philosophique, mais l'effet visé est l'émotion, la révolte du lecteur. La catastrophe, dans les deux lettres privées, est utilisée comme argument d'un raisonnement, l'un contre l'église, l'autre contre la guerre.

La littérature fait ce qu'elle veut du monde. Son rapport au monde n'est pas un rapport d'enregistrement du réel, mais de construction d'un discours. Il ne suffit pas de « savoir » le tremblement de terre de Lisbonne (ni de savoir si Lisbonne a été détruite au quart, à la moitié, aux trois quarts), il faut lire Voltaire. Ce n'est pas à sa part historique que le professeur bivalent doit faire appel pour conduire cette lecture, c'est bien à sa part littéraire – à condition qu'il ait reçu une formation didactique pour enseigner à lire un texte.

2) Le traitement littéraire d'un personnage historique

Je voudrais évoquer rapidement pour finir une source de difficulté pour les enseignants bivalents à propos de l'objet d'étude de seconde « Parcours de personnage » : ils butent sur la notion de « personnage historique » utilisée dans les programmes d'histoire et sur la notion de « personnage » utilisée dans les programmes de français. Pour un littéraire, la partition est claire entre une personne, qui est réelle, et un personnage, qui est créé par un discours, par des mots et/ou des images, que ces mots soient les siens – ceux de l'auteur personnage dans l'autobiographie – ou ceux d'un autre. Dans le film *Le promeneur du champ de mars*, dans les *Mémoires* de De Gaulle, les œuvres nous offrent un discours sur une personne qui a existé et qui, en raison du discours qui les crée dans l'écriture littéraire ou filmique, devient un personnage. Que ce personnage soit ou non

« historique » n'est pas le problème de l'œuvre d'art. Le film comme l'écriture autobiographique ne sont pas chargés de dire l'Histoire (même si, et surtout si l'auteur affirme qu'il écrit pour dire l'Histoire). Il s'agit de discours, discours d'un « je » qui donne une lecture de l'Histoire.

Dans les deux cas, le film comme l'œuvre littéraire prennent place dans le travail de connaissance historique, ils disent quelque chose que les seuls faits historiques ne disent pas forcément ainsi, ils disent quelque chose de celui qui tient ce discours, des lecteurs et spectateurs auxquels les œuvres sont destinées puis qui les apprécieront. Je reprends ici en les transformant les mots de Pierre Pachet qui concluait sa réflexion sur la nécessité d'une écriture de fiction sur les camps de concentration en appelant à l'écriture d'une Bible (au sens grec du terme) « un ensemble sans unité ni ordonnance, puisque s'y côtoieront des textes et des images de tous ordres, des témoignages et des analyses historiques, des documents, des poèmes et des fictions filmées, tous requérant une impossible attention à ce qui tourna au pire, à ce qu'illustra la grandeur humaine, à ce qui fut détruit et dont nous ressentons douloureusement l'absence. » C'est une belle idée de dire ainsi que le *vrai* serait le produit de cette « bible » feuilletée, entre autres, d'analyses historiques, de poèmes et de fictions filmées. Une double formation didactique devrait armer les enseignants à ne pas utiliser les mêmes outils d'analyse pour faire comprendre à des élèves les strates différentes de ce feuilleté de vérité.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire relève d'une didactique. Il lui revient de répondre aux questions : qu'est-ce que lire un document ? qu'est-ce qu'un personnage historique ? qu'est-ce que connaître une œuvre ?

L'enseignement de la littérature relève d'une autre didactique. Il lui revient de répondre aux questions : qu'est-ce qu'un discours ? qu'est-ce qu'un personnage littéraire ? qu'est-ce que lire une œuvre ?

Il reste à construire un vrai rapport de complémentarité entre la didactique de l'histoire et la didactique du français pour que l'acte de lire ne soit pas confondu avec ce qu'il n'est pas, pour que l'œuvre soit bien un signe, inscrite dans un contexte d'histoire littéraire (un contexte d'histoire et de littérature), pour que l'élève comprenne ce qui est attendu de lui lorsqu'il lit en français et lorsqu'il lit en histoire, donc pour que l'enseignant construise une démarche pédagogique propre à faire émerger des capacités complémentaires, qui participent d'une compétence commune : raisonner avec des mots sur des phénomènes humains, comme on raisonne dans d'autres disciplines avec des outils scientifiques sur des phénomènes scientifiques. Cela suppose d'assumer conjointement la formation à l'objectivité et la subjectivité de l'élève.

Anne Armand
Inspectrice générale de lettres

ⁱ : « La méthode de l'histoire littéraire », in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, H. Peyre, Hachette 1965, p. 35-36.

ⁱⁱ : Ibid., p. 63.

ⁱⁱⁱ : *Sur Racine*, p. 147, 1979.

^{iv} : Ibid., p. 149.

^v : Auteur de huit romans tous ancrés dans l'histoire de la communauté noire américaine : *L'œil le plus bleu, Sula, Le Chant de Salomon, Beloved, Tar Baby, Jazz, Paradis, Love*, édités en France chez Christian Bourgeois. L'interview a été publiée dans le journal *Télérama* le 26 octobre 2006.

^{vi} : Professeur de lettres à Paris VII, chroniqueur à *La Quinzaine Littéraire* depuis 1968. Les citations sont extraites de l'article « Le roman de l'histoire » paru dans le journal *Le Monde*, 8 février 2010 – Horizons Débats.

^{vii} : *Autobiographie de mon père*, Belin, 1987.