

Bernard VECK

L'HISTOIRE LITTÉRAIRE : UN SAVOIR SCOLAIRE EN QUESTION

Résumé : L'histoire littéraire est abordée ici dans sa fonction de structuration du corpus de textes étudiés au lycée. Ce savoir, qui donne sens à la discipline, entre aujourd'hui en contradiction avec d'autres modes d'organisation (méthodes de lecture, thématisme) et permet de poser le problème d'une éventuelle évolution de l'enseignement du français au lycée.

Mots-clés : histoire littéraire - classiques - thématisme - méthodes - lycée.

Pourquoi choisir l'histoire littéraire pour aborder la question des savoirs scolaires ? Parce que, tout d'abord, ce champ de savoirs caractérise fortement l'enseignement du français dans le second cycle, et contribue notamment à le différencier de ce qu'il est ailleurs (au collège, par exemple). Ensuite parce que la présence quasi séculaire de l'histoire littéraire dans la discipline propose, par sa stabilité, un objet « qui a fait ses preuves », à la fois susceptible d'être observé dans les divers lieux et moments où peut être saisi le fonctionnement disciplinaire, et en quelque sorte incontournable pour qui cherche à comprendre ce fonctionnement. Il est enfin indispensable d'interroger la place et la fonction de l'histoire littéraire, si l'on se préoccupe de l'état présent — et de l'avenir — de la discipline, alors que se dessine une nouvelle configuration des savoirs qui la composent.

Cet article souhaite donc aborder la question de l'histoire littéraire, non pas d'un point de vue théorique (« Qu'est-ce que l'histoire littéraire ? »), mais de celui de son existence et de son exercice institutionnels : qu'en est-il de la place et de la fonction de l'histoire littéraire à l'école¹ ?

¹- C'est-à-dire, dans le cas présent, au lycée, considéré comme le niveau d'enseignement où la discipline littéraire connaît son extension la plus importante ; mon travail est mené à partir des travaux que l'équipe de recherche « français lycée » (Institut national de

La fonction essentielle de l'histoire littéraire, qui ne la situe pas directement au niveau des savoirs enseignés², a été — est encore partiellement — d'organiser le corpus des textes désignés scolairement comme littéraires ; cette organisation (chronologique au premier chef) n'est pas simplement un opérateur d'ordre, mais dessine une orientation « patrimoniale » qui peut s'observer à partir des Instructions du début du siècle (particulièrement celles de 1923).

Le corpus, alors largement dominé par les auteurs et les œuvres du XVIIe siècle, rassemble les classiques dans lesquels se reconnaissent le « goût » français et les valeurs qui lui sont attachées. C'est déjà dans la perspective de ménager l'accès des lecteurs à cette perfection (accès rendu difficile par l'éloignement dans le temps et par l'évolution de la langue) que Littré³ définissait un des objectifs principaux de son travail lexicographique dans la préface de son dictionnaire.

Modèles de pensée (et donc de parole, ou d'écriture) pour la formation d'un « honnête homme », les classiques apparaissent dès ce moment eux-mêmes hiérarchisés dans les programmes, selon qu'ils figurent sous leur nom (Corneille, Racine...) ou qu'ils se trouvent englobés dans une rubrique générique (« morceaux choisis de prose et de vers des classiques français »).

Ainsi s'affirme la mise en place d'une chronologie organisée autour du foyer du « Grand Siècle »⁴, dont la fortune sera encore sou-

recherche pédagogique, département « Didactiques des disciplines ») a conduits depuis 1986 ; cf. les rapports de recherche *Production de sens, lire/écrire en classe de seconde*, Paris, INRP, 1988 ; *Trois savoirs pour une discipline, rhétorique, histoire littéraire, argumentation*, Paris, INRP, 1990 ; *Texte, thème, problématique*, Paris, INRP, 1992 ; *Des humanités aux méthodes ? La culture littéraire au lycée*, Paris, INRP, 1994.

² L'enseignement de l'histoire littéraire au lycée sous forme de cours est interdite depuis 1905. Lanson lui-même, dont on sait le rôle fondateur en ce qui concerne la mise en place de la discipline, considérait l'enseignement de l'histoire littéraire dans le secondaire comme un « fléau ».

³ « Le style du dix-septième siècle, celui qui a été consacré par nos classiques, n'a pas (...) été à l'abri des mutations, et la main du temps s'y est déjà tellement fait sentir, qu'à bien des égards il nous semble appartenir à une langue étrangère (...) » (E. Littré, Préface au *Dictionnaire de la langue française*, 1866).

⁴ Cette conception a des antécédents dès le XVIIe siècle, lorsque commence à apparaître ce qui deviendra l'histoire littéraire. Cf. à ce sujet B. Beugnot, *La Mémoire du texte, Essais de poétique classique*, Paris, Champion, 1994, particulièrement les chapitres : « Naissance de l'histoire littéraire et représentation du Moyen-âge » et « Historia literaria et histoire littéraire ».

lignée par R. Barthes à la fin des années soixante⁵. En vertu de ce dispositif, le temps de l'histoire littéraire scolaire n'est pas uniforme : l'indépassable qualité du XVIIe siècle implique que ce qui précède cet apogée balbutie encore quelque peu, et que décline ce qui le suit.

Mais les Instructions ultérieures (1931, 1938, 1947), sans remettre en cause l'éminence du XVIIe siècle, voient s'affirmer un autre modèle chronologique, qui conduit de l'enfance de l'art, de la langue, et de l'organisation politique (monarchique), à l'épanouissement d'une maturité contemporaine (celle de la Troisième République). Les manuels de la fin des années vingt et des années trente, qui prennent également en compte dans un volume unique le Moyen Âge (au programme dans le premier cycle de l'enseignement secondaire⁶), sont particulièrement éloquents à cet égard ; ils donnent à voir aux élèves, des Serments de Strasbourg aux vers du « Cimetière marin » de Valéry⁷, la naissance, puis la croissance d'une nation à travers les témoignages et les chefs d'œuvre de sa langue (s'élevant peu à peu jusqu'à la perfection) pour aboutir à quelque chose qui ressemble à une fin de l'Histoire.

Outre ses mérites idéologiques, cette conception linéaire et orientée présente l'avantage, sur le plan didactique, d'établir une progression de fait qui fonde la légitimité disciplinaire, en situant XVIe et XVIIe siècles (surtout) en seconde, XVIIIe et XIXe (surtout) en première : le parcours chronologique de la littérature détermine des objets d'enseignement discrets qui se suivent et se remplacent, d'un auteur, d'un siècle et d'une classe à l'autre comme des éléments successivement dépassés pour construire peu à peu le savoir littéraire⁸, selon une figure qui mène l'élève du plus « naïf » (ou simple, ou primitif...) au plus complexe, de façon homologue à ce qui est censé être le développement de l'individu passant de l'enfance à l'âge adulte. Par

⁵ - « Réflexions sur un manuel », 1969, repris dans *Le Bruissement de la langue*, Paris, Editions du Seuil, 1984.

⁶ - Le XXe siècle est plus ou moins suggéré pour la classe terminale.

⁷ - C'est par exemple le cas des Morceaux choisis des auteurs français du Moyen âge à nos jours préparés en vue de la lecture expliquée par Ch.-M. Desgranges, Paris, Hatier, 1936 (335e mille).

⁸ - Ce mouvement, qui évite le piétinement ou le ressassement, cherche à répondre à un phénomène de vieillissement des savoirs scolaires, et relève de ce que Y. Chevallard (*La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, 1991) désigne sous le terme de *chronogénèse*.

exemple, on « fait » massivement, encore aujourd'hui⁹, Rabelais en seconde (on ne le retrouve quasiment pas l'année suivante), et le XVIIIe siècle est très généralement réservé à la première.

D'autre part, cette organisation chronologique du programme de français dans le second cycle se double d'un geste anthologique qui fait retenir pour l'étude les meilleures pages (extraits) des plus grands auteurs : l'histoire littéraire (scolaire) est jalonnée de génies et de chefs d'œuvre ; on se gardera de préciser les critères de l'excellence, pour remarquer seulement la relation forte qui s'établit ainsi entre l'auteur (sa pensée) et ses écrits (où elle se dépose), les considérations génériques ou intertextuelles demeurant au second plan.

Lire, dans ces conditions, c'est accéder, selon la conception héritée, via Lanson, des classiques du XVIIe siècle (Boileau...), à une parole, à une pensée, à une sagesse dont on peut s'imprégner, bref, à un sens stable¹⁰, voulu et maîtrisé par l'auteur en toute rigueur rationnelle. Ce qui ne va pas sans conséquences pour la conduite de l'explication de textes scolaire : dans la mesure où le texte est compris comme expression directe de la pensée claire et univoque de l'auteur (sa concrétion ou son dépôt, en quelque sorte), son sens se donne d'emblée, une fois élucidé ce qui se présente comme difficultés (grammaticales, lexicales, référentielles¹¹...), et le contact peut s'établir entre l'élève et « ce qu'a voulu dire » l'auteur¹².

⁹- A en juger par l'observation de plusieurs milliers des listes présentées par les candidats à l'oral de l'épreuve anticipée du baccalauréat, cf. *Le Français au baccalauréat, session de 1992*, Paris, INRP, 1993 ; *Le Français au baccalauréat, session de 1993*, Paris, INRP, 1994.

¹⁰- C'est cette stabilité du sens qui fait la valeur (éthique et esthétique) des classiques, dont la leçon demeure identique pour les générations successives (d'élèves) auxquelles elle s'adresse ; le dispositif vise à établir une communauté des références culturelles entre « honnêtes gens » — ceux qui ont parcouru le cycle des études secondaires.

¹¹- Les éclaircissements, dans ce cas de figure, sont apportés par le professeur, qui joue alors le rôle des « usuels » (dictionnaire, encyclopédique ou de langue, grammaire, etc.). On pourra à ce sujet se reporter aux analyses de cours de français présentées dans *Les Enseignements en troisième et seconde, ruptures et continuités*, (J. Colomb dir.), Paris, INRP, 1993, p. 15-47.

¹²- On trouverait un important témoignage, annonciateur de cet accès immédiat au sens et à la leçon des classiques, dans les textes d'époque ou d'inspiration romantique au XIXe siècle, notamment dans le *William Shakespeare* (1864) de Hugo, où le lecteur scolaire rêvé par le poète va jusqu'à fusionner avec les génies, et à s'incorporer le contenu de l'œuvre : « Mangez le livre ! »

Cet état de fait ancien, schématiquement évoqué ci-dessus, sans avoir complètement disparu, est depuis deux décennies remis en cause par les exigences des sciences du langage et des sciences humaines, qui ont entraîné de profondes modifications dans la conception même de l'étude des textes littéraires. Les lectures immanentes, en faisant passer au second plan (quand elles ne le laissaient pas de côté) ce qui n'était pas du texte même, rendaient suspecte ou caduque l'organisation proposée par l'histoire littéraire traditionnelle, dont les mises en relation qu'elle permettait d'opérer d'un texte à l'autre (en termes de pré- et de post-, d'influences et d'héritages...) pouvaient apparaître comme mécaniques, voire douteuses, quand elles inféraient (*post hoc, ergo propter hoc*¹³) d'une successivité un lien de causalité, confondant ainsi consécution et conséquence.

S'est alors trouvée posée, outre le problème des limites du corpus littéraire scolaire, la question de sa cohésion, assurée jusque là par l'histoire littéraire, qui avait joué en quelque sorte un rôle de « colonne vertébrale » de la discipline. La masse des écrits ne porte pas en soi les principes d'une organisation ; celle-ci est le fait d'une (ou de plusieurs) décision(s) définissant un mode de structuration du corpus. Or, celle-ci est nécessaire à la discipline d'enseignement, à laquelle elle donne sens ; en réponse (consciente ou non) au risque de dilution présenté par l'affaiblissement, voire la disparition éventuelle de l'histoire littéraire comme mode de structuration, la période récente a vu la promotion d'une organisation thématique (sans doute perçue aussi comme facteur de renouvellement) qui est entrée en concurrence avec l'histoire littéraire. Le thématisme scolaire, certainement héritier pour partie de la pédagogie des « centres d'intérêt »¹⁴, pourrait se réclamer, du point de vue de l'épistémologie, de la thématologie, fondatrice des études de littérature comparée, ou des études thématiques souvent regroupées sous l'appellation de « nouvelle critique ». Mais, dans l'un et l'autre cas, ce qui reçoit le nom de « thème » n'a pas le même statut : signification préexistant à la lecture, ou résultant d'elle¹⁵. Cette ambiguïté (déterminant des démarches et des ensei-

¹³- « Après cela, donc à cause de cela. »

¹⁴- Promue notamment à partir des travaux d'Ovide Decroly, cette démarche s'appuie sur l'intérêt des élèves pour fédérer des activités diverses autour du thème qui le résume.

¹⁵- On pourra se reporter, pour une analyse plus détaillée, au chapitre consacré aux « Listes d'oral » dans le rapport de recherche *Texte, thème, problématique*, op. cit., et à « Un

gnements différents) n'est pas levée dans les Textes officiels, lorsqu'ils institutionnalisent, en 1983¹⁶, puis dans les Instructions de 1987 et 1988¹⁷, le « groupement de textes à cohérence thématique ou problématique »¹⁸.

Cette nouvelle forme de présentation des extraits, qui essaie (avec l'autre forme de lecture des textes promue récemment, celle de « l'œuvre intégrale »¹⁹) de répondre aux difficultés soulevées par la succession de morceaux choisis isolés les uns des autres, court le risque de s'en tenir à une définition minimale du « thème », entendu dans le sens le plus courant de « ce dont parle » le texte, et de réduire la lecture à l'analyse des différents procédés mis en œuvre d'un texte, d'un auteur à l'autre, pour « traiter le sujet » (la femme, l'amour, la mort, etc.) qui n'est en fait le plus souvent qu'un lieu commun perçu d'emblée et en toute évidence comme motivant l'écriture des textes constitutifs du groupement²⁰ et justifiant le geste qui les fédère.

L'approche de l'écriture littéraire ne relève plus alors que d'une rhétorique restreinte à l'*elocutio*²¹, et les différences observables d'un texte à l'autre, quand elles ne sont pas purement constatées, ou seulement exprimées en termes de proximité ou d'éloignement d'une conception réputée « actuelle » du « thème » retenu, cherchent à se définir au mieux selon une stylistique mettant l'accent sur la réussite verbale, la virtuosité imputables aux différents « génies » des auteurs en présence, les textes se distinguant dans ce cas par la façon dont chacun « illustre » le thème, pour réduire en fin de compte l'activité littéraire à une entreprise formelle, décorative²² (et diversifiée) jouant avec la permanence transhistorique de sujets éternels.

cas de transposition didactique en français : la notion de thème », *Revue Française de Pédagogie* n° 93, 1990.

¹⁶- Circulaire du 8 juillet concernant les épreuves de français au baccalauréat.

¹⁷- Instructions pour les classes de seconde et de première.

¹⁸- On peut remarquer que cette formulation s'entend de deux façons différentes, selon que l'on interprète « ou » comme inclusif ou exclusif.

¹⁹- Le thématisme, surtout évoqué ici dans le cas des groupements, n'est bien sûr pas absent des axes d'étude qui structurent les « œuvres intégrales ».

²⁰- A la manière dont le sujet de rédaction, par exemple, détermine en classe les écrits des élèves...

²¹- La conception de l'écriture scolaire qui traverse les Instructions est aussi celle-là : la rédaction comme exercice d'*elocutio*.

²²- Ce qui nous renvoie aux conceptions de la rhétorique, au sens le plus réducteur de ce terme.

Même si cette organisation, et les conséquences qu'elle entraîne, ne sont pas une fatalité inhérente à la structuration du corpus en groupements de textes, on peut pressentir une large domination de ce modèle à travers l'observation des listes d'oral présentées au baccalauréat, reflet partiel mais authentique des activités menées en classe²³.

C'est sans doute le risque de dilution des objets littéraires présenté par la pratique répandue des groupements « thématiques » qui a motivé, dès 1987, les mises en garde des Instructions contre les thèmes « d'une généralité indéfinie »²⁴ ; l'adjectif « problématique », par ailleurs, vient compléter la définition des groupements, étant entendu qu'une problématique littéraire peut difficilement se passer d'une dimension historique, au moins au sens d'une histoire des formes et des genres.

Un souci analogue de structuration du corpus a fait réapparaître fermement, dans les dernières Instructions, des prescriptions quant aux siècles à étudier en seconde et en première, et des suggestions (non limitatives) d'œuvres susceptibles d'être lues en classe. Or, il n'est pas sûr que ce double souhait d'ouverture et de rigueur soit exaucé dans la réalité des pratiques, si l'on en juge encore par ce que présentent les listes d'oral. Celles-ci, statistiquement du moins, cherchent à répondre aux contraintes de l'examen²⁵, tout en portant témoignage des « réalités » scolaires, telles que les perçoivent et les vivent les enseignants : urgence du programme de première, évolution du public des élèves dans ses compétences et ses goûts, ouverture de l'école à la littérature telle qu'elle se produit dans l'environnement social, etc. Ces deux séries de contraintes entraînent un resserrement des choix, et la constitution d'une sorte de programme officieux (ou de consensus) censé à la fois respecter les prescriptions officielles, et

²³ - Cf. Le français au baccalauréat, op. cit.

²⁴ - *Instructions pour la classe de seconde*. Les Instructions de 1981 se bornaient à énumérer une dizaine de classiques (noms d'auteurs).

²⁵ - Obligation de présenter parmi les œuvres et extraits choisis trois siècles sur les cinq au programme de seconde et de première, et les quatre « genres » définis par les Instructions : poésie, théâtre, roman, prose d'idées.

ménager toutes les chances des candidats et les préférences probables des examinateurs²⁶.

Dans ces conditions, l'histoire littéraire enseignée²⁷ à travers l'étude des textes se présente sous une forme spécifique. L'enquête que nous menons, et qui concerne actuellement plus de 2000 listes recueillies dans des académies différentes, permet de dessiner quelques tendances remarquables. Tout d'abord, les divers « siècles » ne sont pas également représentés : XVIIIe, XIXe et XXe l'emportent très nettement sur les XVIe et XVIIe siècles. D'autre part, les divers genres littéraires sont abordés de façon sélective : chaque siècle tend à devenir préférentiellement *le* siècle de tel ou tel genre ; ainsi le XVIIe ne survit-il que grâce au théâtre, le XVIIIe siècle est d'abord celui de la « prose d'idées », le XIXe se signale par le roman et la poésie, le XXe pour sa part permet des choix relativement plus variés, encore que le roman²⁸ domine nettement. A chaque siècle ses classiques, dans des genres différents. Enfin, on constate que les divers genres sont étudiés préférentiellement sous des formes différentes : le théâtre apparaît majoritairement sous forme d'œuvres intégrales, alors que la poésie se rencontre surtout dans les groupements de textes, le roman pour sa part figurant avantageusement sous les deux formes, avec une part plus grande accordée aux œuvres intégrales²⁹.

Objet de ces diverses structurations sélectives, la littérature française apparaît donc comme un paysage contrasté, et de ce fait rendu facilement mémorisable³⁰. Le dispositif peut sembler pédagogiquement efficace, qui pourvoit l'ensemble des jeunes Français d'un cadre culturel d'ensemble permettant de situer facilement les œuvres littéraires. Il peut en revanche être critiqué, si on le considère du point de

²⁶- Nombre d'examineurs disent être réticents à interroger les candidats sur des œuvres qu'ils n'ont pas lues eux-mêmes, ou qu'ils estiment mal connaître.

²⁷- Telle du moins qu'elle se laisse pressentir dans les documents constitués par les listes.

²⁸- Il s'agit avant tout du genre tel qu'il est hérité du XIXe siècle, et non des orientations nouvelles (Nouveau Roman, etc.).

²⁹- La « prose d'idées » est plus difficile à cerner, dans la mesure notamment où certaines œuvres du XVIIIe siècle, *Candide* en particulier, relèvent à la fois (du moins à l'école) des genres narratifs et de l'exposé philosophique (prose d'idées).

³⁰- La mise en place fondamentale de cette mémoire culturelle est assurée par l'organisation périodique des manuels anthologiques, dont la plupart consacrent un volume (ou un chapitre) à chaque siècle.

vue de la formation d'un lecteur ouvert et curieux dont le modèle oriente les dernières Instructions. En effet, dans la mesure où un siècle apparaît comme producteur des chefs d'œuvre³¹ les plus représentatifs d'un genre, ce dernier risque de n'être abordé par des lecteurs (bien) formés par l'école qu'à travers ses manifestations scolairement reconnues. La poésie, par exemple, sera comprise et évaluée par référence à un lyrisme post-romantique, la qualité (et la lisibilité) du roman sera reconnue à la mesure de sa proximité avec les modèles « réalistes » du XIXe siècle... Bien entendu, d'autres configurations du corpus sont possibles : on pourrait notamment envisager une histoire littéraire qui serait d'abord histoire des formes ; une telle perspective permettrait de problématiser les choix formels observables dans les diverses œuvres.

Le modèle séculaire de l'« honnête homme » qui orientait les activités scolaires est en voie de disparition, mais rien n'est venu le remplacer : l'éminente qualité des classiques (jalons de l'histoire littéraire traditionnelle), appuyée sur une « leçon » permanente et univoque qui autorisait la transmission de valeurs esthétiques et morales « enseignables », puisque relevant d'un sens stable et voulu par l'auteur, a fait place à des certitudes méthodologiques provenant des savoirs les plus rigoureux et les mieux légitimés ; mais pour l'instant du moins ce que les lectures littéraires scolaires cherchent à gagner en rationalité (ce dont il faut se réjouir) débouche surtout sur des interrogations³² sans arriver à susciter une cohérence aussi forte que celle qui accompagnait l'état ancien de la discipline. La meilleure preuve en est le glissement observé vers le thématisme — qui affecte les pratiques — et le retour officiel, qui tente de le limiter, vers une histoire littéraire structurante.

Cette dernière est donc actuellement en position instable, en tant que savoir scolaire, et le rapide état des lieux présenté ici n'a pour ambition que de mettre en lumière les déterminations et les tensions diverses (et cumulées) auxquelles est soumis un tel objet, ce qui lui confère toute sa spécificité et justifie qu'on l'aborde en tant que tel.

³¹- Il s'agit parfois *du* chef d'œuvre : ainsi le théâtre se concentre-t-il en *Dom Juan*, et la poésie dans *Les Fleurs du mal*.

³²- Comment, par exemple, gérer en classe la pluralité des lectures (interprétations) légitimée par la polysémie et par les théories de la réception ? En évitant, en assumant les conflits possibles ? Et sous quelle forme ? Que deviennent la place et le rôle de l'enseignant dans cette perspective ?

B. VECK

Que faire d'une histoire littéraire dont le dernier avatar, tel qu'il se présente à nous, n'a que de lointains rapports avec l'évolution des recherches en ce domaine (alors que la réforme lansonienne situait sa mise en place au plus près des travaux universitaires de l'époque), cependant que sa justification scolaire n'entretient plus que des relations distendues avec son ancienne fonction axiologique ?

Il est certain que reconnaître à l'histoire littéraire une *vocation structurante*, et sans préjuger des formes sous lesquelles elle se réalise, c'est se prémunir contre les mécomptes que risque d'entraîner le recours (ou l'abandon) à d'autres modes d'organisation moins solides et moins justifiés.

En ce qui concerne la *progression* et les *relations* intertextuelles, on peut étudier la façon dont les lectures, menées sous forme d'œuvres intégrales ou de groupements de textes, au lieu d'être considérées isolément, peuvent s'organiser en réseaux, et ainsi amener à mettre en perspective, à faire jouer les continuités et les différences, à redéfinir les contours d'une histoire littéraire.

Enfin, le problème des *valeurs* mérite d'être clairement posé : il semble difficile de faire lire aujourd'hui l'histoire de notre littérature comme un progrès continu, depuis ses enfances jusqu'à sa pleine maturité. Faut-il neutraliser la chronologie, relativiser le sens de l'histoire ? Faut-il mettre au contraire l'accent sur tel moment jugé focal ? Ou, là encore, établir des confrontations privilégiées ? Faut-il sortir des « siècles » littéraires privilégiés en fonction de l'examen, voire de la littérature française, pour aborder celles d'autres pays, d'autres langues, d'autres cultures³³ ?

Les réponses que l'on peut apporter touchent à l'ordre esthétique, éthique, voire politique, et demandent une réflexion d'une autre ampleur que celle qui a été ébauchée ici. On en restera donc à l'énoncé de ces questions, en espérant qu'elles contribueront à relever un dé-

³³- C'est ce qui semble se dessiner à travers les nouvelles dispositions organisant la nouvelle filière L. Le premier programme de terminale (1994-1995) fait la part (Sophocle, Shakespeare) des littératures non francophones, et se complète de deux auteurs (Montaigne, Césaire) qui permettent de mettre l'accent sur des zones du corpus (XVI^e siècle, écriture de l'essai, expression caraïbe, surréalisme militant...) marginales ou rarement représentées pour elles-mêmes dans les listes d'oral de première, tout en évitant d'emprunter les voies et les siècles les plus fréquentés par les habitudes scolaires.

HISTOIRE LITTÉRAIRE : UN SAVOIR SCOLAIRE EN QUESTION

fi : celui de l'articulation entre les nouvelles méthodologies d'approche des textes et l'histoire littéraire.

Bernard VECK

INRP

Département « Didactiques des disciplines »

Équipe « français lycée »

Abstract : This paper focuses on history of literature, as a criterium which organises the corpus of texts studied at school. This traditional knowledge gives part of its sense at the « discipline », but opposes itself with some other types of structure (given by thematism, formal lecture...), and contributes to point out the problem of a possible evolution of french literature teaching.