

Enseigner la littérature en lycée professionnel

Des « humanitatis professores » pour un enseignement bivalent de la littérature

Préambule

➔ Le titre de cette communication est emprunté au cinquième chapitre d'un ouvrage coordonné par Anne-Raymonde de Beaudrap¹ qui présente une enquête menée en 2007 par l'IUFM des Pays-de-la-Loire auprès de 450 PLP1 et PLP2.

Ses conclusions donnent un certain nombre d'éclairages sur l'identité des enseignants de lettres-histoire : 80% d'entre eux, de valence d'origine historique, ne sont pas spécialistes de la littérature, ce qui implique un rapport très particulier à la littérature. Les savoirs acquis sont essentiellement constitués d'outils d'analyse des textes et d'histoire littéraire. Les enseignants interrogés pointent des lacunes qui touchent à leur connaissance des genres et des auteurs, et estiment leurs connaissances insuffisantes dans le domaine de la langue. Ils affirment aussi une prédilection pour le roman du XIX^e siècle qui n'est pas nécessairement le meilleur support pour des élèves de LP. Ils ont tendance à réduire l'image de la littérature à son aspect référentiel, documentaire. Cette réduction peut constituer un point de départ à deux dérives, une dérive techniciste ou une pratique strictement documentaire. Aucun n'évoque la dimension esthétique de la littérature, sa place comme forme artistique dans un ensemble plus large qui est l'Art dans sa globalité.

L'enquête fait émerger trois affirmations principales...

1. L'enseignement de la littérature a sa raison d'être en LP ;
2. Pour enseigner la littérature, il faut partir des élèves, ce qui suppose un certain effacement du professeur, et peut-être de certains savoirs ;
3. Enseigner la littérature en LP, ce n'est pas la même chose qu'en lycée général, notamment au niveau des finalités puisqu'il s'agit de faire le lien avec le professionnel, de contribuer à la formation des citoyens.

... et deux risques importants :

1. L'écueil d'une littérature qui risque de perdre son statut d'objet d'enseignement pour devenir un « outil » destiné à former des citoyens ou un pré-texte à une discussion citoyenne.
2. L'effacement de la spécificité littéraire au profit de la culture générale ; l'effacement également des savoirs disciplinaires au profit de la relation aux élèves, qui devient prioritaire sur la transmission des connaissances.

➔ Sept années nous séparent de cette enquête, qui ont vu entre temps en 2009 l'instauration des nouveaux programmes de français de baccalauréat professionnel : ces programmes réinstallent plus lisiblement la littérature dans les prescriptions et suppriment toutes références explicites au métier. La question de la maîtrise de la didactique de la littérature se pose donc avec une acuité nouvelle pour les professeurs de lycée professionnel (PLP) enseignant les lettres-histoire, qui ne sont pas plus spécialistes de la littérature qu'il y a sept ans. Elle présente des enjeux considérables en termes de formation.

On assiste à une disciplinarisation accrue de l'enseignement du français qui tend à se modéliser sur l'enseignement général : les nouvelles prescriptions sur l'enseignement de la littérature risquent d'intensifier la pression sur les enseignants de lettres-histoire et, à terme, de faire évoluer leur identité.

Cette pression est bien réelle car les principales résistances du public de LP, issu en grande majorité des milieux populaires, à la lecture littéraire sont connues :

¹ A.R. de Beaudrap, M. Clénet, Y. Houssais, *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM* (2007)

- Ce public n'envisage pas la littérature comme une pratique sociale vivante mue par des acteurs sociaux, mais la considère comme un patrimoine figé réservé à une classe privilégiée, un patrimoine très éloigné de leur vécu.
- Lire la littérature suppose l'identification de références culturelles communes ; or ces élèves ne sont pas en mesure de mobiliser les inférences nécessaires à la construction du sens du texte littéraire.
- Ces élèves ont tendance à surinvestir le texte émotionnellement : la dimension psycho-affective de la lecture a tendance à supplanter la dimension rationnelle, ce qui ne correspond pas aux attentes d'une lecture littéraire scolaire².

La recherche qui fait l'objet de cette communication, menée de 2011-2013, n'avait pas paradoxalement pour objectif d'explorer plus avant les écarts et les tensions qui traversent l'enseignement de la littérature en LP depuis les prescriptions de 2009. Le pari est inverse : regarder de plus près les pratiques enseignantes qui réussissaient. Une enquête qualitative s'est intéressée à une quarantaine d'élèves qui ont fait l'objet d'entretiens, et à une vingtaine d'enseignants de lettres-histoire reconnus pour leur maîtrise didactique et pédagogique, qualifiés d'« *humanitatis professores* », dont les propos ont été également recueillis. Cette étude a conduit à jeter les bases d'une didactique bidisciplinaire lettres & histoire pour lire le texte littéraire, qui rende compte de la spécificité de l'enseignement bivalent en LP.

A. Un enseignement de la littérature qui tend à se modéliser sur l'enseignement général ?

1. Brève historiographie de la littérature en lycée professionnel

Quelques jalons historiques

a) Un accès à la littérature longtemps limité à l'élite sociale

Avant le XVIII^e siècle, c'étaient les belles-lettres, fondées sur la rhétorique et sur l'explication de textes antiques, qui s'enseignaient exclusivement aux jeunes appartenant à l'élite de la société (1% d'une classe d'âge), dans le cadre des collèges de l'Ancien Régime ou du préceptorat.

Une des premières occurrences du terme « littérature » dans son sens « ensemble d'ouvrages à visée esthétique » émane symboliquement du champ pédagogique, avec la publication en 1747 du *Manuel des belles-lettres* de l'abbé Charles Batteux, dont le titre sera complété en 1753 par la formule *Principes de la littérature*. À signaler également l'œuvre en 18 volumes de La Harpe publiée de 1798-1804, qui fait figure de manifeste, *Le lycée ou cours de littérature*. Le terme « littérature » n'apparaît pas dans les plans d'étude du secondaire et au baccalauréat avant 1840. L'approche de la littérature s'avère alors essentiellement historique et culturelle, organisée autour de l'histoire littéraire et de l'explication de texte.

Dans les années 1970, à l'approche historique et culturelle, se substitue une logique synchronique et méthodologique, influencée par les apports du structuralisme, et l'approche générique s'impose. Autour des années 1980, l'enseignement de la littérature tend à se confondre avec celui de la lecture littéraire, sous l'influence des théories de l'esthétique de la réception. Le texte littéraire n'est que virtualité : c'est au lecteur de construire le sens du texte.

➔ Dans le champ scolaire, la didactique de la littérature s'affranchit alors de plus en plus de l'histoire littéraire pour s'intéresser aux moyens de rendre l'élève autonome dans la construction du sens du texte littéraire. La lecture littéraire peut profiter à tout lecteur : elle entre aux programmes de cycle 3 de l'école élémentaire en 2002 ; elle est promue à son tour au LP dans le cadre des nouveaux programmes de 2009. Cette promotion clôt un débat vif au cours du XX^e siècle sur le caractère « élitiste » des savoirs et pratiques littéraires, réservés aux héritiers : imposition d'un modèle élitiste ou accès de tous les élèves au patrimoine littéraire ? En fait la littérature privilégie autant, voire davantage, les valeurs des plus fragiles ; les pédagogues marquent le souci de ne pas accroître le fossé entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux des milieux populaires.

² S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*. Paris, La Dispute (2007).

b) L'introduction de la littérature dans l'enseignement professionnel

La littérature n'était cependant pas absente des programmes de l'enseignement professionnel avant 2009. Certes, à leur création en 1945, les CAP travaillaient presque exclusivement sur les textes en rapport avec le travail et les métiers. La finalité est de conforter une culture ouvrière qui va s'ouvrir vers une culture plus générale. Les textes proposés aux élèves n'étaient qu'à la marge puisés dans la littérature : il s'agissait surtout de textes valorisant les valeurs traditionnelles du travail manuel. Dans les années 1950, la littérature va être présentée dans les programmes comme susceptible d'enrichir la vie personnelle, notamment les loisirs. Dans les années 60, les textes présentent une orientation totalement inverse par rapport aux débuts de l'enseignement professionnel, véhiculant une idéologie critique vis-à-vis de l'univers économique et industriel, dans le but de ne pas cantonner les élèves à leur statut de futurs travailleurs, mais de les faire réfléchir plus largement sur leur condition d'hommes. Autour des années 70, la structuration des programmes s'effectue alors sur des thématiques qui font écho à des préoccupations humaines.

Cette évolution s'affirmera par la suite dans les programmes de 1987 et 1995. Les programmes de français de 1995 pour le baccalauréat professionnel placent sur un pied d'égalité les « *œuvres représentatives du patrimoine littéraire mais aussi des discours fonctionnels* », les premières permettaient « *l'approche de différents mouvements littéraires ou esthétiques* » et témoignaient de « *l'évolution des idées* », sans qu'aucun mouvement ne soit précisément cité ni prescrit. « [...] *Le nouveau programme oriente l'enseignement du français vers la maîtrise des diverses formes de discours, aussi bien ceux qui sont directement adaptés à une finalité professionnelle que ceux dont la fréquentation contribue à une formation humaniste* ».

Cette évolution est notamment impulsée par les enseignants des disciplines générales : au début des années 90, 56 % des enseignants de disciplines générales de l'enseignement professionnel sont titulaires au moins d'une licence. Ils bénéficient d'une formation classique qui influence les modalités d'enseignement.

2. La lettre des programmes actuels ou la spécificité de l'enseignement de la littérature en LP

Les nouveaux programmes de français de baccalauréat professionnel marquent, comme ceux d'histoire, un alignement sur le LGT, dans la logique du prolongement du *Socle commun de connaissances et de compétences* appliqué au collège, conférant à la littérature une lisibilité nouvelle. L'indication d'un champ littéraire obligatoire pour chaque objet d'étude, pour chacune des trois années du programme, fût-il d'un contenu d'une nature autre que proprement littéraire, reste l'indice d'une volonté institutionnelle forte de donner accès aux élèves de LP à la culture patrimoniale par la médiation de la littérature, fidèlement à l'esprit de la pédagogie humaniste.

Les discours prescriptifs n'impliquent pas cependant tout à fait la même approche de la littérature qu'au collège ou au LGT. Pour les comparer, il est intéressant de mobiliser une typologie des modes de structuration des contenus en français³ :

1. L'humanisme classique avec la bipartition langue-littérature
2. La théorie de la communication avec la construction d'une organisation en quatre capacités langagières : production et compréhension à l'oral et à l'écrit (il s'agit de désigner les « grands savoir-faire de la communication verbale », lire, écrire, écouter, parler)
3. La théorie des compétences issue du monde de l'entreprise qui vise à développer une « intelligence situationnelle » permettant de « mobiliser » divers savoirs pour résoudre un problème : on distingue alors compétences verbales (textuelle, discursive, linguistique) et compétences non-verbales (cognitives, littéraire...).

³ C. Simard, C., J.-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanco, *Didactique du français langue première*. Bruxelles, de Boeck (2010).

| Structuration des programmes | Collège | LGT | LP | CAP |
|--|--|----------|----------|--|
| 1. Bipartition classique langue - littérature | Niveau 2 Littérature = lecture de textes littéraires classés par genres | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 Image de la littérature réduite à son aspect référentiel, documentaire |
| 2. Lire, écrire, étudier la langue, dire (écouter, parler) | Niveau 1 | Niveau 3 | Niveau 3 | Niveau 2 |
| 3. Théorie des compétences | Niveau 3 | Niveau 2 | Niveau 1 | Niveau 1 |

Niveau de structuration des contenus du français dans les programmes de français du secondaire

| Seconde | Première | Terminale |
|---|--|--|
| Parcours de personnages - Périodes : le romantisme, le réalisme. - Notions de personnage de roman, de théâtre (réinvestissement des lectures du théâtre du XVII ^e siècle faites au collège). - Notions de héros et d'anti-héros. | Du côté de l'imaginaire - Période : le surréalisme. - Le registre fantastique. | Au XX^e s, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts - Période : XX ^e siècle. - L'expression du doute ou de la révolte face à au monde moderne. - L'influence de nouvelles sciences humaines (psychanalyse, ethnographie, sociologie) sur les arts. - Mythes et figures mythiques. |
| Des goûts et des couleurs, discutons-en - Périodes : au choix, une période de rupture esthétique, en littérature et dans d'autres formes artistiques : La Renaissance (poètes de la Pléiade) / Le XVII ^e siècle (théâtre classique) / La Modernité et l'« Esprit Nouveau » (Apollinaire, Jacob, Cendrars ...). - Notions : individualité / universalité, canons / modes, réception. | Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice - Période : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste. - L'argumentation directe : explication, plaidoyer, réquisitoire. - L'argumentation indirecte : la fable, le conte. | Identité et diversité - Période : XX ^e siècle. - Littérature (roman, poésie, théâtre, essai) en rapport avec : ○ la colonisation et la décolonisation ; ○ les récits de voyage ; les récits de filiation. |
| Construction de l'information (Champ journalistique) - Période : l'immédiat contemporain et le développement des nouveaux médias. - Champ journalistique : fait divers, reportage, brève. | L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations - Périodes : XIX ^e - XX ^e - XXI ^e s. - Essai, documentaire dans le domaine scientifique et technique. - Récit d'anticipation, science-fiction, contre-utopie. | La parole en spectacle - Périodes : XX ^e - XXI ^e siècles. - Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision, tribunes politiques, théâtres...). |

L'enseignement des mouvements et courants littéraires / l'enseignement des genres et registres littéraires

L'enseignement de la littérature dans les programmes de baccalauréat professionnel

Ces tableaux mettent en évidence trois tendances :

- La structuration par l'approche par compétences : elle domine dans l'enseignement professionnel ; cependant, les trois années de baccalauréat professionnel accueillent désormais sur le modèle de l'enseignement général l'articulation classique littérature-langue.
- La nécessité d'enseigner aux élèves de lycée professionnel comme ceux de lycée général les genres, les registres, ainsi que les principaux mouvements littéraires.
- La prescription de privilégier la littérature moderne et contemporaine.

B. « *Humanitatis professores* »

Cet enseignement de la littérature en LP suppose donc désormais une expertise voisine de celle des enseignants de lettres spécialistes du cycle général, alors que les praticiens exerçant en LP sont des bivalents en majorité de formation historique. En même temps, c'est cette bivalence qui peut constituer un point d'appui pour enseigner différemment la littérature en LP. Ils peuvent en effet être considérés comme les nouveaux « professeurs d'*humanités* ».

1. Le modèle des néo-*humanitatis professores*

L'enquête s'est intéressée à des enseignants bivalents qui intègrent sans difficulté l'enseignement de la littérature dans leurs pratiques. Elle a permis de dégager un idéal-type qui peut être désigné par l'expression de « professeurs d'*humanités modernes* » et qu'il convient de définir.

a. L'hypothèse : des héritiers des fameux « *humanitatis professores* » de l'Ancien Régime ?

La notion de discipline scolaire n'a de sens qu'à partir du XIX^e siècle. Dans les collèges de l'Ancien Régime, un seul enseignement unifié, les *humanités*, était dispensé et il constituait une même chaire d'enseignement, assurée par un enseignant unique, désigné par le terme « *humanitatis professor* ».

Les professeurs de lettres-histoire exerçant en lycée professionnel constituent sans doute la catégorie d'enseignants qui, d'une certaine manière, peuvent être considérés comme les héritiers les plus légitimes des « *humanitatis professores* ».

Il convient cependant de pointer les limites d'une telle filiation, et donc son caractère quelque peu artificiel. La survivance actuelle d'un corps enseignant habilité à enseigner conjointement les deux disciplines, dans un système éducatif français fondé, à la différence de nos voisins européens, sur un fort cloisonnement disciplinaire, a déjà de quoi surprendre. L'enseignement secondaire sous l'Ancien Régime a évolué vers une autonomisation des disciplines, et ce processus a dans son sillage entraîné leur prise en charge par des enseignants spécialisés. Le corps spécifique des enseignants bivalents n'est donc pas issu en ligne directe des « *humanitatis professores* » exerçant leur ministère dans les collèges traditionnels auprès de la jeunesse des classes les plus favorisées. Sa création est au contraire liée à l'enseignement primaire supérieur (EPS), qui se transformera par la suite en un premier cycle secondaire, marquant l'avènement du collège moderne : les instituteurs polyvalents issus de l'école élémentaire qui deviennent enseignants dans ces EPS continuent d'enseigner plusieurs disciplines. Lorsque les EPS seront convertis en Collèges d'Enseignement Technique (CET), ils constitueront le corps des professeurs d'enseignement général bivalent, lettres-histoire ou mathématiques-sciences, au sein de ces établissements techniques et professionnels. Ils s'adressent donc à un tout autre public que celui du secondaire général, celui des jeunes issus de milieu populaire.

Cependant, malgré l'absence d'une filiation historique directe, malgré la différence de publics, les enseignants de lettres-histoire enquêtés présentent bien des traits caractéristiques des « *humanitatis professores* » :

- Comme leurs prédécesseurs, ils se caractérisent d'abord par leur goût pour la culture classique, la solidité et l'étendue de leurs savoirs littéraires et historiques.
- Leur pédagogie repose sur l'analyse de textes anciens, de textes patrimoniaux, dont les écrits littéraires ; elle privilégie les pratiques scripturales, et ces enseignants sont les seuls à porter ce paradigme éducatif au sein du lycée professionnel.
- Ils donnent en outre une épaisseur sémantique contemporaine à cette appellation de « professeurs d'humanités », dans le sens où ils s'attachent effectivement à faire largement partager la culture humaniste, à la rendre accessible à tous, à des jeunes qui en sont socio-culturellement très éloignés. En somme, il s'agit de « professeurs d'humanités modernes » parce qu'ils dispensent certes la culture humaniste par la prise en charge des deux disciplines tutélaires de cette culture, mais aussi parce qu'ils « l'humanisent », la rendent plus accessible à tous les élèves : ils sont porteurs d'un modèle d'enseignement humaniste centré sur l'élève.

b. Un idéal-type

L'analyse des données discursives recueillies lors des entretiens a permis de construire un idéal-type de cette catégorie d'enseignants. Cette étude s'est appuyée sur le concept de « conscience disciplinaire » qui se définit comme une « *manière d'appréhender les formes de reconstructions de la discipline par les apprenants et leur clarté quant à celle-ci* », et, plus généralement appliquée à tous les membres de la communauté éducative, comme « *la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires* »⁴.

Les caractéristiques des consciences disciplinaires en français et en histoire des « professeurs d'humanités modernes » :

- La maîtrise des savoirs scientifiques, c'est-à-dire le degré élevé de conscience disciplinaire dont ils témoignent à la fois en français et en histoire – leur capacité à formuler les finalités de la discipline et à en identifier les activités, supports et "marqueurs" spécifiques. Leur statut de bivalents n'entraîne globalement ni confusion ni amalgame entre les disciplines qu'ils ont à enseigner.
- Le souci de fonder leur pédagogie sur des pratiques de lecture et d'écriture exigeantes.

Les « *humanitatis professores* modernes » affirment ainsi dans leur discours leur fidélité au paradigme de la pédagogie humaniste : exigence de culture littéraire, activités scolaires privilégiant la lecture littéraire et l'écriture (pratiques d'écriture ayant pour objectifs de construire l'interprétation d'un texte littéraire ou d'apprendre à écrire des textes à visée littéraire). La nouveauté par rapport à la tradition réside en l'élargissement des supports, des textes littéraires à des documents d'autres natures, notamment à des reproductions d'œuvres d'art, mais ces nouveaux supports restent inscrits dans la sphère artistique.

Somme toute, valorisant la construction de la culture littéraire par des pratiques de lecture et d'écriture variées, sur l'apprentissage de la langue, ils manifestent une conscience disciplinaire proche de celle de leurs homologues du second degré général LGT, et plus éloignée de celle de leurs collègues de français enseignant en collège. Cette similitude n'exclut pas pour autant une prise en compte réelle des difficultés particulières que présente l'application de leurs principes au public qui leur est confié.

2. Devenir « *Humanitatis professores* »

⁴Y. Reuter, *Éducation et didactique*, 1, 2 (2007).

Cette double expertise dans l'enseignement du français et de l'histoire se construit. Elle fait l'objet d'un processus compensatoire d'appropriation de la valence basse par rapport à la valence d'origine, corrélé à la mise en œuvre de pratiques de lecture et d'écriture de plus en plus spécifiques dans cette valence, c'est-à-dire, pour la majorité des enseignants, dans la maîtrise de l'enseignement du français. Interrogeant les modalités de rééquilibrage épistémologique et didactique entre le français et l'histoire chez ces enseignants initialement spécialistes d'une seule discipline, l'enquête a mis au jour, au sein de l'idéal-type, trois modèles : les enseignants « novices » qui se forment, en grande partie en autodidactes, dans la discipline dont ils ont la plus faible maîtrise ; les « clercs », qui sont parvenus à équilibrer leur expertise dans les deux valences ; les « convertis », qui ont basculé de leur valence d'origine vers la valence seconde, pour laquelle ils marquent désormais leur prédilection.

3. Une pratique de la bivalence encore essentiellement cloisonnée

La netteté des configurations disciplinaires du français et de l'histoire ne s'accompagne pas toujours d'une capacité à mettre en synergie les deux disciplines pour construire une bivalence sur un mode autre qu'organisationnel, c'est-à-dire une bivalence susceptible de stimuler la reconnaissance par les élèves des liens existants entre les savoirs, et par là même de rendre la culture littéraire plus accessible aux élèves. Cette capacité, qui fait défaut à certains de ces enseignants, pourtant hautement compétents, est révélatrice d'un besoin de formation institutionnellement encore peu pris en charge.

C. Promouvoir un enseignement bivalent de la littérature en LP ?

Cette double expertise des « *humanitatis professores* » conduit à jeter les bases d'une didactique bidisciplinaire fondée sur la lecture du texte littéraire, destinée à renforcer et revivifier l'enseignement de la littérature par l'approche historique. L'objectif consiste aussi à encourager la pratique d'une bivalence qui donne à voir explicitement aux élèves les relations entre les disciplines.

1) Construire une didactique bidisciplinaire français-histoire de la lecture du texte littéraire

a. Lire le texte littéraire en histoire

L'usage du texte littéraire en classe d'histoire connaît un certain recul qu'il convient d'interroger. La démarche historique se fonde cependant sur la lecture de documents-sources de différentes natures, – vestiges archéologiques ; documents artistiques, littéraires ou philosophiques ; documents primitifs ; quasi-documents⁵.

La littérature a bien sa place dans l'enquête historique et en constitue même un objet privilégié et incontournable. Les textes littéraires font l'histoire, et de plusieurs manières qui peuvent être regroupées selon trois aspects fondamentaux :

- En tant que pratique éminemment sociale, la littérature dit quelque chose des modes de socialisation de l'époque de son écriture, et constitue par là même une source précieuse pour l'historien ;
- Sous des formes manifestes, littérature engagée ou genres biographiques, mais aussi sous des modèles fictionnels, elle reflète la conscience critique de son temps et informe sur les débats sociaux, culturels et politiques qui le traversent ;
- La littérature contribue à la production des savoirs, notamment, à l'époque moderne des savoirs sociaux.

1. ⁵Documents « dont la construction même est l'œuvre d'un "interpréteur" (historien, économiste, éditeur de texte, etc.) postérieure à la date d'apparition du document ». Cf. V. Couzinet, « Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode », *Communication et langage*, 140, 19 (2004).

b. Lire le texte littéraire en classe d'histoire

La démarche d'analyse du texte littéraire est spécifique en classe d'histoire. Le texte littéraire scolarisé en histoire appartient en général à la classe des sources « parlantes », qui présentent une trace manifeste du savoir historique à enseigner. Il est rigoureusement sélectionné, son ambiguïté a été réduite ou occultée afin d'être offert aux élèves comme sources les plus directement exploitables, déclencheurs de relevés d'information. À l'élève ensuite d'insérer les informations prélevées dans toute la chaîne du travail d'apprentissage de la connaissance historique, et de les articuler avec les éléments recueillis à partir d'autres sources.

Ce traitement s'avère très différent de celui de l'historien : pour lui, l'interprétation du document est conditionnée par le regard contemporain de celui qui l'analyse. Le discours énoncé par le texte n'est pas compris comme une trace directe et transparente du passé dont l'interprétation ouvrirait à une réalité historique : la source est devenue un monument porteur de sa propre valeur et un objet d'enquête en soi.

c. Lire le texte littéraire en français

Les débats touchant l'analyse du texte littéraire, très anciens, présentent une densité et une épaisseur historiques considérables. Le point névralgique de la très grande majorité des polémiques réside dans la distinction forme / sens. On oppose volontiers une approche interprétative privilégiant la « poétique » du texte à une approche plus attentive aux *humanités*, c'est-à-dire aux savoirs littéraires et culturels livrés par le texte.

➔ La lecture littéraire en classe de français a tout à gagner à réinvestir la fonction référentielle du texte, actuellement plutôt délaissée, alors qu'elle semble déterminante pour la construction par les élèves du sens et des références culturelles, construction particulièrement indispensable pour des lycéens de LP. C'est la tâche prioritaire assignée par Ricœur⁶ à la lecture interprétative : « effectuer la référence », autrement dit, inscrire le texte dans le monde et dans l'humain. Privilégier cette approche marque une authentique fidélité au paradigme de la pédagogie humaniste qui a pour ambition de dégager ce que dit le texte littéraire de l'homme et du monde.

d. Combiner l'herméneutique littéraire et l'herméneutique historique

Cette articulation permettrait de faciliter l'accès des élèves de LP à la littérature.

Il s'agit de lire avec une approche croisée en français et en histoire les grands textes de la littérature, ceux qui se caractérisent par la prégnance de leurs contenus humanistes, la richesse des savoirs qu'ils dispensent sur le monde et sur l'homme, les valeurs dont ils sont porteurs : contexte historique ; faits de langue littéraire propres à l'époque et à l'écrivain ainsi que le jeu sur les normes mis en œuvre ; tissages intertextuels.

Les gains attendus pour les élèves sont pluriels :

- Provoquer une rencontre avec des textes littéraires patrimoniaux, dont la qualité et la complexité artistiques nécessitent une certaine inventivité didactique. Ces choix nécessitent d'être pensés et didactisés le plus consciemment possible par l'enseignant, afin de rendre abordable, pour tous les élèves, un texte littéraire qui se caractérise par sa densité référentielle, laquelle implique davantage une posture de distanciation que de participation.
- Stimuler et accompagner la posture distanciée dans un contexte bidisciplinaire. Le texte littéraire peut par exemple être d'abord étudié en histoire, comme un texte fonctionnel gnoséologique livrant des savoirs humanistes, afin d'en éclairer les référents historiques et culturels. Il est ensuite revisité dans le cadre d'une lecture analytique en français afin de consolider les références construites et d'apprécier sa

⁶P. Ricœur, *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris, Le Seuil, coll. « Points » (1975).

littérarité. L'alternance didactique entre l'histoire et le français vise à mieux accompagner les élèves dans la mobilisation des ressources cognitives et culturelles de haut niveau exigée par la lecture du texte littéraire, et à réduire en les inscrivant dans un continuum l'écart entre les pratiques de lecture ordinaires et celles liées à la lecture littéraire.

- Le croisement des deux approches est également susceptible de dynamiser le processus de lecture pour une autre raison. Les élèves n'ont pas nécessairement un rapport identique au français et à l'histoire. Tel lycéen, mal à l'aise dans l'une des disciplines, s'épanouit davantage dans l'autre. Une relation épistémique favorable à l'histoire peut faciliter l'accès au texte littéraire.

➔ Les textes littéraires sont à la fois lus comme des « monuments » qui ont leur valeur historique et esthétique intrinsèque, et comme des « documents », des instruments qui aident à mieux lire et comprendre le passé.

2. La mise en œuvre dans un dispositif expérimental

Un dispositif expérimental de lecture bidisciplinaire de textes littéraires dans trois classes (collège, LP section industrielle, LGT) a été mis en œuvre par des praticiens rattachés à l'idéal-type des « *humanitatis professores* ».

Trois textes étudiés alternativement dans chaque discipline :

François Rabelais, *Pantagruel*, chapitre VIII, « Lettre de Gargantua à Pantagruel » (1532)

Denis Diderot, *Lettre à Voltaire*, 29 septembre 1762

Victor Hugo, *Lettre à Lamartine*, Hauteville-House, 24 juin 1862

Le bilan s'est révélé contrasté pour les élèves de la classe de lycée professionnel :

- Le recueil des productions écrites de restitution de leurs lectures des textes a été plus limité que dans les deux autres classes (cette disparité est également due à des modes de passation différentes).

- Ces bilans de connaissances montrent que le texte de Rabelais est le mieux appréhendé, avant Hugo puis Diderot.

- Les productions orales sont plus encourageantes : la moitié des enquêtés montrent des acquis stabilisés ; d'autres manifestent nettement un rapport au savoir identitaire autocentré qui n'a pas permis d'appropriation ; une minorité indiquent une grande maîtrise des savoirs culturels installés, d'une qualité équivalente à celle observée en LGT.

- La grande majorité des élèves plébiscite la double approche histoire / français rarement ressentie comme redondante ou lassante. Le dispositif a favorisé une « attitude de curiosité ».

- Ce dispositif a enfin satisfait l'enseignant sur le plan du protocole adopté et de son accueil auprès des élèves.

Perspectives

L'enquête conclut certes sur une certaine inadéquation du projet expérimental à la classe de LP, et remet notamment en cause le choix du corpus de textes littéraires, trop longs et difficiles, saturés de références culturelles très éloignées des élèves. Les petits lecteurs de cette classe mobilisent toutes leurs ressources dans la compréhension littérale du texte, ce qui ne leur laisse guère de moyens à consacrer à la découverte des référents littéraires et culturels.

Pour autant, cette lecture littéraire « bivalente » a suscité l'intérêt de la majorité des élèves. Elle montre que si la place de la littérature en LP tend à se modéliser sur l'enseignement général, elle invite aussi à expérimenter des démarches didactiques adaptées au public des lycéens de l'enseignement professionnel, et à mettre à profit une véritable bivalence interactionnelle entre le français et l'histoire.

Une piste à explorer consiste à repenser l'ordre de découverte du texte littéraire, à remettre en cause le principe qu'un éclairage historique semblait un préalable pour mieux appréhender le texte. Or les élèves de lycée professionnel nous renvoient en miroir que cette conception relève d'une posture de lettrée,

inappropriés à leurs modes de lecture. La découverte initiale du texte par l'approche littéraire s'avèrerait sans doute plus stimulante, puisqu'elle s'intéresse en premier lieu à la dimension psycho-affective, aux relations humaines en jeu⁷. C'est à partir de cette entrée que le repérage et la construction des références culturelles pourraient mieux se construire. Une piste didactique s'ouvre à l'exploration : utiliser comme levier la mobilisation de l'expérience sociale comme préalable nécessaire à la construction des références littéraires et culturelles attendues. Cette option permettrait de prendre en compte didactiquement et pédagogiquement des modes de lecture propres aux élèves d'origine modeste, sans les dévaloriser.

Marie-France Rossignol
UPEC- ÉSPÉ de l'académie de Créteil, laboratoire CIRCEFT-ESCOL, université Paris 8.

Éléments Bibliographiques

1. É. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage* (1995).
2. É. Bautier, J. Crinon, P. Rayou, J.Y. Rochex, *Revue française de pédagogie*, 157, 85 (2006).
3. É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* (1998).
4. É. Bautier, P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2009).
5. A.R. de Beudrap, M. Clénet, Y. Houssais, *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM* (2007).
6. S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*. Paris, La Dispute (2007).
7. D. Cariou, *Écrire l'histoire scolaire* (2012).
8. V. Couzinet, *Communication et langage*, 140, 19 (2004).
9. B. Charlot, É. Bautier, J.Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (1993).
10. A. Chevrel, *La culture scolaire, une approche historique* (1998).
11. J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *La didactique du français, fondements d'une discipline* (1995).
12. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire* (2005).
13. J.-C. Forquin, *Sociologie du curriculum* (2008).
14. F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner, *La crise de la culture scolaire* (2005).
15. B. Lahire, *Revue française de pédagogie*, 107, 157 (1994).
16. N. Lautier, N. Allieu-Mary, *Revue française de pédagogie*, 162, 95 (2008).
17. J. Lyon-Caen, D. Ribard. *L'historien et la littérature*, Paris, éditions La découverte (2010).
18. H. Moniot, *Didactique de l'histoire* (1995).
19. Y. Reuter, *Éducation et didactique*, 1, 2 (2007).
20. P. Ricœur, *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris, Le Seuil, coll. « Points » (1975).
21. G. Sensévy, A. Mercier, *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (2007).
22. C. Simard, C., J.-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanç, *Didactique du français langue première*. Bruxelles, de Boeck (2010).
23. G. Vincent, *La forme scolaire* (1980).

⁷ Les trois textes littéraires choisis pour le dispositif expérimental appartiennent au genre de la lettre (fictive ou non). Destinateur et destinataire entretiennent des relations profondes et durables : relations de père à fils pour Gargantua et Pantagruel ; longue relation d'amitié pour Diderot et Voltaire ou encore Hugo et Lamartine.