

■ ROPÉ Françoise, avec la collaboration de BUCHETON Dominique & LELOCH Nicole (1994) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. INRP & L'Hamattan.

A l'évidence, l'ouvrage s'inscrit dans le débat, ouvert par Chevallard, sur les processus de constitution des savoirs scolaires. Mais il ne s'agit pas ici de « transposition didactique » dérivant les savoirs scolaires d'un « savoir savant ». Aussi bien F. Ropé récuse-t-elle cette notion, abstraite et générale, d'un « savoir savant » consensuel. Les savoirs sont, selon elle, « socialement construits » par des acteurs donnés dans des lieux donnés où se jouent des conflits de pouvoir qui produisent des effets de légitimation/occultation.

L'objet d'étude est double : savoirs universitaires enseignés aux futurs professeurs de « Lettres » dans le cadre du DEUG et de la licence, savoirs validés par les concours de recrutement (CAPES, Agrégation). Ces savoirs sont envisagés à la fois en eux-mêmes et par rapport aux savoirs construits par la recherche et aux savoirs prescrits par les Instructions Officielles.

Le corpus analysé, de manière qualitative, se compose des maquettes de 32 universités offrant un DEUG et une licence de Lettres ; d'entretiens avec une quinzaine de professeurs de langue et de littérature d'universités représentatives ou singulières, et de 35 réponses de leurs collègues à un questionnaire ; des rapports de concours (CAPES et Agrégation) des années 1988 et 1989 ; de 125 réponses à un questionnaire envoyé aux stagiaires de CAPES de l'année 1989 ; de 3 entretiens avec des inspecteurs généraux présidents de jurys de concours.

F. Ropé montre que les savoirs de base des futurs professeurs – ceux qui vont constituer leur cadre théorique de référence, comme leur rapport à la langue, à la littérature, à la culture et partant, leur identité professionnelle, les fondements de leurs pratiques quotidiennes – se construisent et se valident au sein de cursus et de concours qui manifestent de vives luttes de pouvoir, sans contact avec les recherches en cours et sans réelle prise en compte des exigences de l'enseignement, de l'apprentissage du français à des publics hétérogènes. Il y faut du courage : l'Institution universitaire n'est pas coutumière de recherches dont elle soit elle-même l'objet et encore moins d'une remise en question des savoirs qu'elle transmet.

C'est la Littérature qui domine le cursus de la licence de Lettres malgré les tentatives d'investissement des linguistes dans les années 70. La licence de Linguistique n'est reconnue comme licence d'enseignement que depuis 1990, et celle de Communication ne l'est toujours pas. Les querelles théoriques internes à ces disciplines n'ont pas contribué à résoudre les tensions entre elles. Les concours ont intériorisé cet état de fait et contribuent puissamment à maintenir le modèle canonique d'un professeur de Français qui soit avant tout un « littéraire », littérature et étude de la langue demeurant soigneusement cloisonnées.

Ce consensus affiché recouvre des choix et des occultations, sans exclure une relative pénétration du champ littéraire par les sciences du langage attestée, dans les références bibliographiques, par la présence de Barthes, Genette, Todorov. Ces mêmes références attestent d'une très faible pénétration de la sociologie de la littérature et de l'approche psychanalytique.

Le discours des universitaires interviewés témoigne du poids des concours de recrutement, du moins dans la représentation qu'ils en ont. Composition

française, commentaire composé, explication de textes sont posés comme garants de la culture générale des futurs professeurs, notamment en histoire littéraire. Leur conception de l'enseignement secondaire se focalise sur l'étude de quelques grandes œuvres du patrimoine littéraire, choisies pour les valeurs morales et esthétiques qu'elles véhiculent. Rien à voir avec l'objet de leur propre recherche, qu'ils n'enseignent pas.

Les concours de recrutement représentent un enjeu majeur pour les futurs professeurs.

Les stagiaires de CAPES qui ont répondu au questionnaire ont intériorisé le rapport à la littérature dominant dans les cursus. Ils disent s'intéresser essentiellement à la « littérature générale » et à l'histoire littéraire. L'étude de la langue ne trouve sa raison d'être que comme propédeutique à celle de la littérature. Aucun ne se pose de questions sur la validité épistémologique, sociale, des exercices qu'ils pratiquent et souhaitent enseigner. Mais ils sont nombreux à souhaiter une formation ultérieure en didactique, en pédagogie.

Les rapports des jurys de concours révèlent une certaine conception du « bon professeur ». Doté de savoirs « sûrs » dans sa discipline, il doit faire preuve de « qualités littéraires personnelles », d'« esprit de conquête » et de « dynamisme », de « qualités de communication ». Sa compétence disciplinaire est le point essentiel. La compétence pédagogique n'en est que le corollaire. Analysant les savoirs et savoir faire requis, F. Ropé en conclut, au-delà des différences importantes entre les divers concours, qu'ils se caractérisent à la fois par une exigence de conformité à l'usage normé de la langue orale, écrite, un éclectisme qui juxtapose les théories et les approches présentes dans le champ sans les problématiser, d'où l'encyclopédisme et l'érudition. « On saisit, dit-elle, en quoi les concours de recrutement, historiquement fondés sur les seuls critères d'excellence scolaire, participent à la construction sociale de cette excellence : on saisit l'autonomie de l'école en tant que système. »

Ceci étant, le système n'est pas homogène. Entre les savoirs construits par la recherche et les savoirs universitaires, enseignés aux futurs professeurs, les savoirs légitimés par les concours – « à l'interface de la formation universitaire et des attentes institutionnelles » –, et les savoirs scolaires prescrits par les Instructions Officielles, on peut observer une succession de décalages.

On n'assiste pas à un « abatardissement » du corps de connaissances en cours de construction par la recherche mais à des jeux de légitimation/dénégation dans trois espaces de décision différents mais imbriqués par leurs acteurs : universités, jurys de concours, commissions chargées des programmes, des évaluations. Se jouent là, entre autres, des luttes de pouvoir entre les acteurs : universitaires, Inspection Générale, professeurs du Second Degré jugés dignes de recruter leurs collègues. Ainsi s'explique par exemple que, paradoxalement, les Instructions Officielles de 4ème-3ème et celles du Lycée soient plus proches des courants de recherche sur l'énonciation, la prise en compte des faits textuels, de la variation des discours que les concours et la licence.

Les occultations qui résultent de ces luttes de pouvoir sont particulièrement significatives. Ainsi les concours font l'impasse non seulement sur la pragmatique, la sociolinguistique, sur la psycholinguistique, l'acquisition et le développement du langage oral, écrit, et même sur des travaux linguistiques

comme ceux qui concernent le plurisystème orthographique du français. S'agissant des textes, sont ignorés les travaux portant sur : les théories actuelles de la réception, les pratiques de lecture, les genres paralittéraires (roman policier, science-fiction), les écrits non littéraires (journalistiques, publicitaires, juridiques...), l'image et les textes pluricodiques, la littérature de jeunesse. Tous travaux qui nourrissent bon nombre de recherches en didactique.

Constatant par ailleurs la prégnance des concours sur la préparation à la licence, on comprend pourquoi l'ensemble reste peu enclin à des changements majeurs. De pareils choix qui conduisent à valoriser/dévaloriser, légitimer/occulter des types de savoirs donnés ne sont pas neutres : ils correspondent à des enjeux intellectuels, culturels et sociaux fondamentaux pour le système éducatif, comme l'ont montré les recherches en didactique..

L'absence de cohérence qui est une autre résultante de ces luttes de pouvoir – internes à chaque champ et entre les divers champs – entre savoirs universitaires, savoirs légitimés par les concours et savoirs scolaires prescrits par les I. O – est fortement interrogée par F. Ropé : n'est-elle pas responsable du fossé qui sépare les conceptions des professeurs quant aux savoirs à enseigner et l'horizon d'attente des élèves ? Et même lorsque les jurys ont su parfois intégrer certains courants de recherche, à l'exclusion d'autres, dit-elle, « ils ne se sont guère préoccupés de leur pertinence en matière de savoirs requis pour enseigner la langue et les textes au collège et au lycée à des publics hétérogènes dont la culture, les valeurs, les intérêts ne sont pas partagés ».

On ne saurait, dans ces conditions, s'étonner de la situation, particulièrement difficile de la didactique du Français, décrite dans une autre recherche, par F. Ropé. Sa laborieuse émergence, sa lutte pour conquérir son autonomie par rapport aux Sciences du Langage, son inscription par défaut dans les Sciences de l'Éducation, son occultation par la Littérature ont, sans aucun doute, à voir avec les conflits intra et interdisciplinaires et les luttes de pouvoir qui se jouent dans les domaines auxquels elle réfère de manière privilégiée.

A quand une étude sur les savoirs didactiques construits dans les divers lieux de recherche (Universités, INRP, IUFM...), les savoirs enseignés en IUFM, à l'Université et les savoirs légitimés par les concours de recrutement ? Sans doute devrait-on y trouver des conflits internes et externes, des valorisations/dévalorisations, des légitimations/ occultations analogues – mais non identiques – à celles que F. Ropé et son équipe ont pu identifier. La « socio-didactique » a du pain sur la planche.

Hélène Romian