

Dossier d'actualité (ancien titre : Lettre d'information) n° 33 – février 2008

[vous abonner](#)
[consulter le dossier en ligne](#)

De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste

Novembre 2007 a vu paraître le livret national des compétences ; le socle commun des connaissances et des compétences a donc pris place dans les textes et dans les démarches, non sans susciter depuis ses débuts nombre d'interrogations. Dans ce cadre large, ce dossier s'intéresse plus particulièrement à la définition et à l'usage de la « culture commune » et de la « culture humaniste », telles que les textes relatifs à l'établissement du socle commun des connaissances et des compétences les définissent. Selon la méthode propre aux dossiers d'actualité de la VST, il réunit des travaux de recherches récents, français et internationaux. En outre, ce dossier s'articule avec le colloque international « [Français, littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?](#) », organisé par l'équipe Littérature et Enseignement de l'INRP, et qui a lieu à l'INRP le 12, 13 et 14 mars 2008.

Comment la littérature, objet d'étude dans le cadre scolaire, peut-elle et doit-elle s'articuler avec les attentes de culture commune et de culture humaniste, dans la mesure où la notion de compétence oblige à mettre à distance la stricte entrée disciplinaire, et comment participe-t-elle à la construction de l'honnête homme du XXI^e siècle, homme de compétence culturelle ?

Après un rapide commentaire des notions en jeu, le dossier illustrera que la littérature a vocation à participer à l'élaboration d'une culture humaniste, dans une optique volontiers identifiée comme érasmienne : la pratique des belles-lettres construit l'individu en même temps qu'elle permet l'élaboration de valeurs communes, promesses d'échanges.

Si l'humanisme de la Renaissance européenne inspire largement la définition donnée dans les textes relatifs au socle commun des connaissances et des compétences (et particulièrement en ce qui concerne le pilier 5, « la culture humaniste ») et ne semble pas donner lieu à débats dans le champ historique non plus que littéraire, on n'esquivera pas les questions soulevées par l'établissement d'une culture commune dans le cadre du processus de Lisbonne.

Pourtant, la littérature et son enseignement ne manquent pas d'atouts pour répondre d'ores et déjà aux attentes d'une culture humaniste, même s'il s'agit de repenser méthodes et postures. L'approche littéraire, parfois méjugée, est un outil tout à fait adéquat pour construire notre modernité.

[Repères préalables](#) | [La littérature participe à la culture humaniste](#) | [Débats](#) | [Continuités et innovations](#) | [Conclusion : construire l'honnête homme du XXI^e siècle](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Repères préalables

Le socle commun des connaissances et des compétences

L'établissement d'un [socle commun](#) de connaissances et de compétences est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi organise le contenu du socle autour de sept piliers, et prend en compte les recommandations du [Haut Conseil de l'Éducation \(2006\)](#). Il s'inscrit en même temps dans la logique des orientations de l'Union européenne en matière d'éducation. Sa [mise en œuvre](#) s'échelonne de la rentrée 2007 à la rentrée 2009.

Les sept piliers du socle commun ([2007](#)) sont : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Si le cinquième pilier, « la culture humaniste », concerne particulièrement la littérature, le premier pilier (« maîtrise de la langue française ») y recourt aussi expressément ; et sans être explicitement citée, l'on suppose l'ouverture à la littérature prévue par les piliers 2 (« pratique d'une langue vivante étrangère ») et 7 (« l'esprit d'initiative »).

❑ Disciplines et compétences

La définition des compétences suivie par le ministère est celle des instances européennes dans leur [rapport](#) sur les compétences clé : elles « *constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi* ». L'approche par compétences a pour effet majeur d'être *a priori* incompatible avec une entrée strictement disciplinaire (Raulin, [2007](#)). Dominique Raulin, ancien secrétaire général du Comité national des programmes (le CNP, créé en 1989 et remplacé en 2006 par le Haut Conseil de l'Éducation), observe que, dans ce cadre, les programmes disciplinaires doivent être repensés et les approches disciplinaires renouvelées (Raulin, [2006](#)). Si le choix d'une approche par compétence est guidé par les orientations européennes (et les tests PISA), le Haut Conseil de l'Éducation puis le ministère ont aussi voulu manifester la volonté de sortir d'une approche strictement disciplinaire. Chaque compétence requiert d'ailleurs la contribution de plusieurs disciplines et réciproquement. Une réflexion préalable porte donc sur l'articulation entre le socle et la discipline, ce que confirment les étapes de la mise en œuvre du socle : la réécriture des programmes est précédée, depuis 2006, d'une phase de repérage dans les programmes des éléments constitutifs du socle. La rentrée 2008 verra se poursuivre la mise en œuvre de la loi sur l'orientation pour l'avenir de l'école ([LOE](#)) en élaborant les [programmes révisés](#) pour correspondre au socle commun.

❑ Éléments historiques du socle

Cette réflexion s'inscrit pour Dominique Raulin dans le cadre de l'histoire des disciplines. Si les années 1985 à 1989 ont été une période de remise en cause des programmes scolaires, l'histoire du socle est plus ancienne et c'est dès le plan Langevin-Wallon (juillet 1947) que l'on rencontre la notion de culture commune, reprise dans la loi Haby (1975) puis dans la [loi d'orientation](#) et de programme pour l'avenir de l'école (2005). La cinquième partie du [rapport](#) du Collège de France de 1985, remis par Pierre Bourdieu, préconise que « les programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun », et porte spécifiquement sur la révision des savoirs enseignés, qui doivent être régulièrement modernisés sans « céder au modernisme à tout prix », en acceptant aussi de remettre en cause la « tendance à l'encyclopédisme » et à l'institution de « prérequis absolus (« on ne peut pas ignorer ça ») ». Dans son prolongement, le rapport Bourdieu-Gros propose dans son sixième principe de repenser les divisions en disciplines. En dépassant l'organisation par discipline, ces pistes de réflexion ne sont pas éloignées de celles concernant le socle commun et rencontrent la question de la transmission de valeurs plutôt que des seuls savoirs : ainsi, en 1996, les textes d'introduction des programmes de français en classe de sixième précisent-ils que « l'enseignement du français au collège a pour finalités de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable ». Enfin, le Conseil National des Programmes insiste sur le socle commun qui doit « privilégier les connaissances et les compétences dont la maîtrise entraîne un progrès évident dans la compréhension du monde » ([colloque](#) du Conseil National des Programmes, 2003). À l'issue du grand débat national sur l'avenir de l'école, le rapport Thélot ([2004](#)) identifie huit programmes d'action, le premier devant s'assurer que chaque élève maîtrise le « socle commun des indispensables », garantissant la « maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement indispensables pour toute la vie ».

Et aussi

- Chervel André ([2002](#)) « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire, 1874-1881 ». *Histoire de l'éducation*, n° 94, p. 103-139.
- Tschirhart Annie ([2005](#)). *Quand l'État discipline l'école*. Paris : L'Harmattan.

La culture humaniste dans les textes du socle commun

❑ Premier pilier, « socle du socle »

Le premier pilier, « la maîtrise de la langue française : vocabulaire, grammaire orthographe », rappelle d'emblée que l'expression doit être travaillée par la « mémorisation et la récitation de textes littéraires ». L'acquisition d'un vocabulaire « *juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions* » y est étroitement associée. Au terme de sa scolarité, tout élève devra être capable de lire de façon expressive un texte en prose ou en vers, de manifester sa compréhension de textes variés, « notamment littéraires », de lire des « *œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et [de] rendre compte de sa lecture* ». À l'oral, il devra aussi savoir « *dire de mémoire des textes patrimoniaux : textes littéraires, citations célèbres* ». Cet intérêt pour la langue comme instrument de pensée développe en effet l'intérêt pour la lecture, de la presse écrite mais aussi « des livres », que l'on peut pour certains espérer relever de la littérature.

❑ Cinquième pilier, « la culture humaniste »

La définition de la culture humaniste correspond, quoique de façon simplifiée sans doute, à la définition qu'en donne la Renaissance, relayée par les Lumières. Dans le sillage d'Érasme et de son *Traité d'Éducation*, l'exercice des belles lettres rend plus humain. Cette position n'est pas éloignée de celle de Marc Fumaroli, professeur au Collège de France et président d'une commission ministérielle de réflexion sur l'enseignement des humanités. Marc Fumaroli rappelle que les humanités traduisent l'expression latine de la Renaissance, *humaniores litterae*, « les lettres qui rendent plus humain », et désignent un programme d'éducation qui tend à l'humanité par l'étude des langues et des textes classiques en même temps qu'une « *culture générale qui favorise le discernement tout au long de la vie* ». Les humanités sont gages d'ouverture à autrui (Assayas, Augé & Betling, [2002](#)). Ce propos est rejoint par celui de l'historien et philosophe Tzvetan Todorov dans son dernier ouvrage, *La Littérature en Péril* ([2007](#)) : pour lui, la littérature aide à mieux vivre, et l'esthétique est porteuse d'éthique.

Le terme d'humanités, ancré dans une histoire de l'éducation et désignant aussi des contenus littéraires, n'est pas retenu dans le décret du 11 juillet 2006, mais l'expression « culture humaniste » en a cependant bien les connotations et les qualités : la « culture humaniste » permet notamment « aux élèves d'acquérir le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité ». Elle « contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité », « enrichit la perception du réel », « suscite des émotions esthétiques ». Ensuite, le [BO](#) de juillet 2007 consacré aux actions éducatives désormais regroupées selon les sept domaines du socle commun, définit plus explicitement la culture humaniste : elle « *est simultanément une culture générale et une culture commune, fondée sur des connaissances et des rencontres qui favorisent une approche historique, critique et sensible du monde* ». Cette définition plutôt anthropologique de la culture est corrélée à un contenu humaniste certain : les deux documents mettent l'accent sur la nécessaire « fréquentation des œuvres littéraires

(récits, romans, pièces de théâtre) qui contribuent à la connaissance des idées et à la découverte de soi » ([décret](#) de juillet 2006) ; ils donnent une place centrale aux textes patrimoniaux : textes majeurs de l'Antiquité – textes fondateurs tels *L'Odyssée*, *La Bible* – et œuvres majeures du patrimoine français, européen et mondial. Le BO indique aussi que toutes les actions éducatives doivent « *reposer sur une relation directe avec les œuvres patrimoniales et contemporaines, sur une appropriation des grands textes qui fondent notre culture et sur une fréquentation privilégiée des lieux d'expression artistique et culturelle* ». Le texte soumis à consultation pour les nouveaux programmes de l'école primaire stipule qu'à la fin de l'école maternelle, l'enfant doit « *connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes* », et que le programme de littérature du CE2 au CM2 puise « *dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui* ». « *Avec la fréquentation des œuvres littéraires, la [culture humaniste] contribue donc à la formation de la personne et du citoyen* » ([BO](#) n° 0 du 20 février 2008).

Et aussi

- Black Robert ([2007](#)). *Humanism and education in medieval and Renaissance Italy : Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the fifteenth Century*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ([1997](#)). « Les humanités classiques ». *Histoire de l'éducation*, n° 74.
- Todorov Tzvetan ([1998](#)). *La pensée humaniste ou le jardin imparfait*. Paris : Grasset.

Une exception française, mais une réflexion mondiale

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École d'avril 2005 s'inscrit dans le projet d'harmonisation des systèmes éducatifs européens, mais le [Haut Conseil](#) préconise d'adapter ce projet de cadre aux particularités françaises, « telles que l'ambition de culture humaniste ».

Si la plupart des pays européens, impliqués dans le processus de Bologne ou motivés par les résultats aux tests PISA (OCDE, [2006](#)) et PIRLS, sont engagés dans une lecture de leurs contenus scolaires, comme l'analyse le numéro 147 de la *Revue française de pédagogie* ([2007](#)), il faut noter que cette démarche est actuellement mondiale. Dans le cadre des réflexions conduites par l'Unesco sur la qualité des enseignements, Roger-François Gauthier ([2006](#)) fait le point sur les héritages scolaires selon les pays et en identifie les enjeux actuels, dans le but d'outiller les différents acteurs de l'éducation au travail sur les contenus. Les contenus d'enseignement sont traditionnellement négligés au sein des politiques éducatives, notamment parce que l'exigence de formation s'efface devant le désir de sélection, et parce que l'école est trop souvent à l'écart des préoccupations du monde ; ce constat repose la question de la relation entre savoir et compétences. En outre, toutes les politiques éducatives demandent à l'école d'assurer la transmission de savoirs, compétences et valeurs d'une génération à l'autre et cette responsabilité de passage de témoin, qui exclut de faire table rase du passé, peut être cause de conservatisme comme source d'innovation. Dans cet héritage à l'évidence complexe tant dans les formes que dans les contenus, la tradition humaniste tient une place importante, notamment par la fréquentation des grandes œuvres littéraires, qui permettent d'accéder aux expériences et aux valeurs de l'humanité. C'est par exemple pourquoi l'on a pu attendre d'un candidat à l'*Indian Service*, dans l'Angleterre de l'Empire, de savoir versifier le latin et le grec autant que d'être un bon cavalier. Roger-François Gauthier signale que cette culture humaniste typique de l'Angleterre victorienne s'incline, sans s'effacer, devant d'autres traditions tournées vers les savoirs à transmettre : « culture générale », « *Bildung* », « *learning for its own* » sont autant d'avatars des arts libéraux de la Renaissance. En effet l'objectif cognitif de la tradition des savoirs à transmettre semble aller de soi dans bien des pays, mais correspond en fait à l'aboutissement d'un long processus. La tradition de l'encyclopédisme, issue des écoles hellénistiques, est souvent associée à des contenus disciplinaires jugés exagérément lourds, alors qu'elle définit au contraire un parcours scolaire « en cercle » pour acquérir une culture générale sans hiérarchie entre les champs de savoirs. De même, la notion de classique est essentielle dès lors que l'on parle d'héritage. Ces œuvres conviennent aux « classes » car elles représentent une part du patrimoine à transmettre et permet à une collectivité de partager savoirs et valeurs. C'est pourquoi l'apprentissage doit porter sur des savoirs qui rassemblent et non qui excluent.

La question des disciplines, ou matières, se repose alors. La quasi-totalité des systèmes scolaires, en France et souvent dans le monde, fonctionne par disciplines, notamment dans le secondaire. Ce constat va de pair avec celui de la pratique de l'interdisciplinarité, de la pluridisciplinarité, voire de la métadisciplinarité, et il faut donc faire le bilan coûts/avantages du recours aux disciplines.

Et aussi

- Zettermeier Werner ([2004](#)). « L'école allemande en question ». *Regards sur l'économie allemande*, n° 66. En Allemagne, le constat jugé accablant révélé en 2000 par l'étude PISA de l'OCDE a accéléré la prise de conscience de l'urgence d'une modernisation de l'enseignement scolaire. La question des compétences de base est primordiale, dans le cadre des enjeux de la « société de la connaissance ».
- Lasserre René ([2004](#)), « L'exemple allemand, une modernisation sous contrainte ». *Sociétal*, n° 44, p.82-85. Cet article consacré surtout à l'enseignement supérieur situe cependant bien les particularités du système allemand dans son ensemble.
- Moon Bob ([1990](#)). *New Curriculum-National Curriculum*. London : Hodder and Stoughton. La troisième partie de cet ouvrage est consacrée aux disciplines et note que l'anglais est discipline scolaire depuis relativement peu de temps dans l'enseignement britannique. Le rôle de l'*English Association* (1906) a été fondamental pour faire reconnaître la discipline « anglais » (langue et littérature, comme en France) comme un élément essentiel de l'éducation nationale et son enseignement, sa méthode et ses contenus (notamment en ce qui concerne la place des classiques) ont longtemps été source de débats.
- Casanova Antonia ([2006](#)). *Diseno curricular e innovacion educativa*. Madrid : Muralla. La réforme curriculaire espagnole met l'accent sur un curriculum « ouvert » et non plus « fermé », qui doit répondre aux attentes d'une société plurielle.

La littérature participe à la culture humaniste

« La littérature est ouverte par nature »

□ Langue et littérature

Les textes du socle commun définissent une culture « humaniste et scientifique » qui s'inscrit dans une tradition française de culture générale. On peut alors s'interroger sur l'existence d'un modèle éducatif français. Le Groupe Lettres de l'inspection générale (2006) rappelle ce qui définit l'identité du système éducatif français, héritier d'un passé au lustre incontestable. La vocation universaliste de la France depuis le XVIII^e siècle est inscrite dans son identité et fonde une sorte de pacte entre la République et l'École. Dans ce contexte, les professeurs de français tiennent une place importante : ils sont chargés de connaître, de perpétuer et de transmettre non seulement la langue commune et le contenu de ce patrimoine, mais aussi les valeurs qui y sont historiquement et fondamentalement associées. La complexité de la tâche est inscrite au cœur même de l'intitulé de la fonction du professeur de français, enseignant de langue et de lettres : si ces deux vecteurs de culture française ne sont pas dissociés au cours de l'enseignement, c'est bien parce que la constitution d'une culture commune est étroitement associée à la maîtrise de la langue, et parce que « *la littérature n'est pas enseignée selon des vues purement esthétiques, [...] mais c'est en quelque sorte sa valeur d'usage qui est retenue* ».

□ Décloisonnement

Le lien souple mais solide entre langue et littérature permet le décroisement, en liant les activités les unes aux autres. Ni la langue ni la littérature ne sont enseignées « pour elles-mêmes », mais concourent à la formation de la personnalité et la construction civique de l'élève. C'est pourquoi l'on propose des textes littéraires dès l'école primaire en France. Les inspecteurs du groupe Lettres notent d'ailleurs que cet aspect n'est pas spécifiquement français : l'Allemagne, remarquent-ils, associe aussi étroitement l'étude de la langue et de la littérature dans une perspective humaniste. Les enseignants de lettres ont ainsi conscience à la fois du caractère patrimonial de la littérature – elle contribue à construire l'identité par le « partage de références et de valeurs » – et de la nécessité de sa transmission. C'est pourquoi la référence aux textes fondateurs, par l'étude de la littérature comme par l'enseignement des langues anciennes, s'inscrit dans une tradition de transmission de la culture commune et reste fondamentale. La variété des approches du fait littéraire comme le caractère essentiel de l'enseignement du français (« socle du socle ») définissent la discipline « ouverte par nature » aux matières connexes, particulièrement l'histoire, la philosophie, les enseignements artistiques. Dans la tradition de l'humanisme de la Renaissance revisitée par les Lumières, qui permet de mettre à distance une approche passéiste, la littérature assure « cohésion disciplinaire et vocation interdisciplinaire » (Groupe Lettres de l'inspection générale, 2006).

□ Transmission humaniste

En France

La transmission de valeurs humanistes est en effet au cœur de la démarche de l'enseignant de français. Deux textes relativement anciens restent éclairants : Catherine Robert-Lazes (1997) remarque que les enseignants, par les œuvres qu'ils choisissent de faire étudier, se sentent responsables de la transmission d'une culture patrimoniale et de l'héritage humaniste ; Bernard Veck (1994) observe que l'enseignant intègre des contenus autres que littéraires en cours de français (musique, cinéma, peinture, culture régionale...) et revendique une « justification humaniste » dans son travail : la valeur patrimoniale des grands auteurs peut être discutée, mais la valeur formatrice de la littérature (et non de la lecture en général) est indispensable pour armer les élèves face aux défis de son existence d'individu, de citoyen et d'homme de goût. Cette préoccupation peut être éclairée d'une façon originale par la comparaison avec le statut du texte littéraire en classe de langue étrangère. Laure Riportella (2006) constate que le texte littéraire est en difficulté dans l'enseignement des langues. Il est souvent évincé au profit de documents à visée communicationnelle et fonctionnelle, alors qu'il permet aux élèves de construire leur vision du monde et d'eux-mêmes. Le texte littéraire a une fonction humaniste et il doit trouver sa place dans le cours de langue, comme le propose l'auteur en s'appuyant sur les littératures espagnoles et latino-américaines. Le texte littéraire, en effet, n'apparaît pas explicitement dans les directives concernant le pilier consacré aux langues, mais l'ouverture à la culture européenne et mondiale, largement évoquée par ailleurs, doit lui redonner sa place. L'enseignement de la littérature fait partie de l'enseignement de langue et est toujours une recherche de sens ; c'est aussi ce qu'analyse Roger-François Gauthier (2006) dans le cadre d'une étude des systèmes scolaires dans le monde. De même, Danielle Dubois-Marcain et Catherine Tauveron (2005) font remarquer que les nouveaux programmes de français veulent aider à construire des référents culturels communs, permettant à la fois la construction personnelle, la solidarité intergénérationnelle et l'ouverture à autrui. Cette exigence perceptible à l'échelle européenne est revendiquée en France dans le cadre du questionnement sur la cohésion sociale. La littérature est un « moyen au service d'une fin » et construire un habitus de lecture spécifiquement littéraire est nécessaire.

En Europe

D'autres pays européens réagissent différemment. L'étude des « frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne » (Dubois-Marcain & Tauveron, 2005) permet de remarquer notamment qu'en **Espagne** la LOGSE (Loi Organique Générale du Système Éducatif, approuvée en 1990 et qui établit un système plus conforme au modèle européen), a vu la discipline littérature s'effacer progressivement du système éducatif, créant pour certains une « crise des Humanités », et confinant la littérature dans le domaine de la langue : la littérature est réservée au lycée. Mais dans le même temps, si la littérature comme ensemble de connaissances littéraires a été délaissée, d'autres apprentissages ont été développés avant le lycée : la découverte du goût de la lecture et du plaisir de lire, et le partage des valeurs transmises par la littérature, comme le recommande la LOGSE (Mendoza & Diaz-Plaja, 2005).

Au **Portugal**, la culture littéraire au premier cycle est marginalisée dans les programmes officiels : le « plaisir de lire » et la volonté d'ancrer des habitudes de lecture l'emportent sur la constitution d'un patrimoine littéraire (Alvares Pereira & Albuquerque, 2005).

En **Grande-Bretagne**, le **National Curriculum** souligne que, dans une logique d'inclusion, l'on propose aux élèves qui doivent développer leur anglais écrit et oral des textes d'origines variées, travaux d'élèves, articles mais aussi textes littéraires qui « *éclairent les différents usages de la langue anglaise, et qui aident les élèves à comprendre la société et la culture* ». Le programme est d'ailleurs sous-tendu par un ensemble de valeurs communes clairement identifiées et en fin de scolarité l'élève doit pouvoir se référer à la littérature nationale, mais aussi antique et internationale.

Quant à la [Finlande](#), si souvent citée pour la réussite de ses élèves aux tests Pisa, elle a un rapport privilégié à la lecture et à la littérature. Dans ce pays alphabétisé dès le XVII^e siècle sous l'influence des pasteurs, la culture littéraire et la littérature ont toujours été tenues en grande estime, et largement pratiquées dans les classes comme dans les familles. La culture littéraire y est née en même temps que la langue littéraire finnoise, il y a 150 ans environ, et l'identité nationale s'est largement construite sur la [littérature](#).

Et aussi

- Boncourt Martine ([2007](#)). *La poésie à l'école élémentaire : l'indispensable superflu*. Paris : Champ Social Édition. L'auteur récuse fortement l'exercice de la récitation (« fossile vivant ») mais revendique la place de la poésie « pour vivre », essentielle dans une société en quête de sens, car elle participe à une éducation humaniste dès l'école élémentaire.
- Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis & Ledur Dominique ([2005](#)). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck. Ces trois chercheurs de l'Université de Louvain passent en revue cent ans de lecture littéraire à l'école pour en dégager les enjeux majeurs, puis développer des propositions didactiques variées mettant l'accent sur les attentes des enseignants et des élèves d'aujourd'hui.
- Zink Michel ([2000](#)). « La littérature pour elle-même ». In Jarrety Michel (dir.). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- King Peter & Protherough Robert ([1995](#)). *The Challenge of English in the National Curriculum*. London : Routledge.

La littérature couvre particulièrement les champs de « classique » et de « patrimoine »

□ La littérature à l'école : aspects historiques

Concernant la place de la littérature à l'école et son lien avec la culture humaniste, le [préambule](#) du *Programme d'enseignement de l'école primaire*, dans son arrêté du 25 janvier 2002, est clair : « *il existe [...] des textes qui ont nourri des générations [...]. Ils sont de plus le socle des littératures d'aujourd'hui qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous* ». Le programme rappelle que la bibliographie proposée au cycle III « *comporte des classiques de l'enfance souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de générations en générations. Elle comporte aussi des œuvres de la littérature de jeunesse vivante* ». La liste établie en 2002 a été renouvelée et élargie en [2004](#), opérant un ré-équilibre en faveur des textes classiques et patrimoniaux, désormais au nombre de 83 sur 300. La notion de classique, associée ici à une dimension transgénérationnelle, et à la littérature de jeunesse, renvoie clairement au pilier 1 du [socle](#) (maîtrise de la langue française) : au terme de sa scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de « *lire des œuvres littéraires, intégrales, notamment classiques* » et, à l'oral, de « *dire de mémoire des textes patrimoniaux* ». Marie-France Bishop et Dominique Ulma ([2005](#)) rappellent que ce sont les programmes de 2002 qui instituent la littérature comme composante de la discipline française au cycle III, avec des objectifs et des horaires subséquents. En effet, l'école primaire régie par la loi Falloux est centrée sur le « lire-écrire-compter » même si l'idée de Victor Duruy de faire « *accéder les élèves de primaire aux plus beaux morceaux de notre littérature* » fait son chemin depuis les années 1860 (Chervel, [1993](#)) : la loi de 1882 intègre la littérature française à l'école, distinctement de l'apprentissage de la langue. Les instituteurs de la III^e République veulent dépasser l'utilitarisme de leurs aînés, et les « humanités du primaire » définissent une culture nationale basée sur les grandes œuvres françaises. L'acculturation des maîtres (issus de l'école primaire, ils sont peu versés dans la littérature) se fera par les écoles Normales et sera centrée sur la capacité à comprendre et à faire aimer le patrimoine littéraire français, délaissant la rhétorique et l'explication de texte, spécifique des enseignants latinistes du secondaire. Parallèlement, les recommandations ministérielles insistent à plusieurs reprises sur la nécessité d'installer des bibliothèques dans les Écoles Normales.

□ Textes classiques

La notion de « monument de littérature nationale » est alors liée à celle de « classique de la littérature », le maître proposant un moment de partage de valeurs morales et esthétiques. Le corpus de textes classiques est ainsi celui légitimé par l'institution scolaire. Les documents d'accompagnement des [programmes](#) 2002 s'inscrivent *mutatis mutandis* dans ce partage des valeurs en rappelant que « *la lecture littéraire contribue [...] à la construction d'une lecture partagée* », et qu'elle doit se baser « *sur des œuvres qui soient ce socle de références que personne ne doit ignorer* ». L'ouverture humaniste est assurée par le choix des œuvres, appartenant au patrimoine mondial et sélectionnées pour leur capacité à « *interroger les valeurs qui organisent la vie* » de l'enfant. Cette définition patrimoniale de la culture alerte Luc Baptiste ([2005](#)), car elle induit une primauté des apprentissages culturels sur les apprentissages instrumentaux et met le langage littéraire à distance de l'ordinaire langagier.

En **Pologne**, elle interroge également Dorota Michulka ([2005](#)) qui présente les orientations humanistes du programme littéraire polonais après la réforme du système éducatif dans les années 90 : le professeur n'est plus contraint par l'étude d'œuvres obligatoires, mais choisit les ouvrages parmi une liste de recommandations. Dans ce contexte, il ne faut pas négliger qu'un élément fait actuellement débat : faut-il mettre à distance les classiques et les textes issus de la littérature populaire polonaise, qui pourraient entraver l'élaboration d'un nouveau modèle de citoyen, résolument tourné vers l'avenir ? Car pour d'autre l'école, en tant qu'institution, se doit d'introduire les élèves aux œuvres durables. Dans cette optique, Emer O' Sullivan ([2007](#)) donne ainsi une définition du classique pour la jeunesse : il s'agit soit d'une adaptation de la littérature adulte (Robinson Crusoë, Don Quichotte), soit d'un texte tiré de la tradition orale, soit d'un texte écrit particulièrement pour la jeunesse (Pinocchio), appartenant au passé européen. Le support livresque est de plus en plus souvent supplanté par le dessin animé. C'est pourquoi, insiste Emer O'Sullivan, la transmission des classiques est aussi essentielle que délicate : il faut à la fois traduire et adapter le texte, au risque d'altérations arbitraires ou orchestrées par les contraintes du marché de l'édition.

□ Textes patrimoniaux, textes fondateurs

Dans ce contexte, le terme de « texte fondateur » tend à se généraliser, et même à se constituer en quasi genre, pour désigner les textes issus de l'héritage antique traditionnellement mentionnés depuis longtemps dans les programmes scolaires (Denizot, [2004](#)). La connaissance et le recours à ces textes tirés de la Bible et de la mythologie gréco-latine, est explicitement rappelée dans les documents du cinquième pilier du socle commun : la connaissance des textes majeurs de l'Antiquité « *Iliade et Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible* » prépare à partager une culture européenne. Après avoir étudié l'évolution du corpus des textes anciens dans les manuels sur plusieurs décennies, Nathalie Denizot ([2004](#)) souligne que l'on donne à ces textes une fonction essentiellement culturelle, mettant au second plan leur fonction traditionnelle d'introduction à l'étude des langues anciennes. La portion congrue réservée à l'étude des langues anciennes rend d'ailleurs d'autant plus né-

cessaire la présence d'un corpus de textes de l'Antiquité, et les manuels manifestent le souci de construire un socle culturel commun, qui permet aussi, par la confrontation avec des textes issus d'autres cultures, de donner du sens aux différences. Dans un numéro du *Français Aujourd'hui* (2006) consacré aux enjeux culturels de la lecture des textes fondateurs, plusieurs articles concernent la lecture de la Bible, proposant des repères et des approches de lecture, réfléchissant au statut de la traduction du texte biblique et à ses potentialités, ou envisageant une lecture conjointe des mythes bibliques et classiques. Le cours de français, qui a recours aux textes et à l'iconographie qu'ils ont suscitée, est aussi le lieu de rencontre du fait religieux de la 6^e aux classes de lycée, autant d'éléments de débat pour une culture partagée.

En **Grande-Bretagne**, le [National Curriculum](#) attend de l'élève qu'il connaisse en fin de scolarité obligatoire l'héritage de la littérature anglaise, c'est-à-dire « les mythes grecs, la Bible, les légendes arthuriennes ».

Et aussi

- Judet de la Combe Pierre & Wismann Heinz (2004). *L'Avenir des Langues. Repenser les Humanités*. Paris : Éditions du Cerf. La langue ne peut se réduire à un vecteur de communication et les langues et civilisations anciennes font partie de la construction culturelle européenne.
- Chervel André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

□ Littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse, qui a conquis sa légitimité, a aussi acquis une dimension patrimoniale (Diament, 2004). Elle tient une place importante parmi les classiques, en même temps qu'elle suscite la création contemporaine ; sa place dans l'acquisition d'une culture humaniste n'est donc plus à démontrer. La liste de référence des ouvrages de littérature pour le cycle III de 2004 regroupe donc 300 titres relevant de la littérature de jeunesse, et distingue explicitement « œuvres patrimoniales » et « classiques » à côté d'ouvrages plus récents. C'est pourquoi les travaux de référence concernant la littérature de jeunesse en rappellent tous l'histoire et les enjeux.

En **France**, Christian Chelebourg et Francis Marcoin (2007) expliquent comment le livre pour la jeunesse s'est frayé un chemin vers la littérature. L'évolution des genres traditionnels est accompagnée par les politiques culturelles et la littérature de jeunesse accède au statut de patrimoine. Dans le même élan, la prise en charge des œuvres pour la jeunesse par de grands auteurs confirme sa place spécifique au sein de la littérature. Les fonctions éducatrices et éducatives sont très largement à l'œuvre dans la littérature de jeunesse : les valeurs de la société, partagées et transmises, y sont largement commentées, tandis que les récits de bêtises et les livres-jeux assument pour leur part une fonction récréative. L'humanisme s'illustre aussi par les thèmes abordés : dans la tradition du roman de formation, l'écriture de l'enfance permet d'accéder à la connaissance de soi, tandis que les questions sociales, souvent traitées, ancrent le jeune lecteur à la fois dans une histoire et dans une société. Le terme actuel de « lecture de salut » montre combien la littérature de jeunesse est loin de se cantonner au terrain du divertissement. Enfin le goût de l'aventure si souvent développé dans toute la littérature de jeunesse est une invitation à sortir de soi et à aller vers la culture de l'Autre – réel ou pas. Dans bien des cas, la littérature de jeunesse est une littérature partagée, reliant les adultes nostalgiques de leurs lectures d'enfance et les nouveaux lecteurs ; l'expression anglo-saxonne « *cross-over book* » définit cette double adresse possible de la littérature de jeunesse.

En **Italie**, Pino Boero et Carmine de Luca (2007) s'intéressent particulièrement, au rôle de la littérature de jeunesse à l'école ainsi qu'à ses écrivains, parmi lesquels figurent des spécialistes de la littérature de jeunesse mais aussi la plupart des grands noms de la littérature italienne qui, depuis l'Unité italienne, lui ont donné ses lettres de noblesse.

Concernant l'Europe et dans une perspective comparatiste, Emer O'Sullivan (2007) complète la démarche en s'intéressant à la littérature de jeunesse comparée, dont la vitalité éditoriale confirme l'importance de ce champ littéraire pour l'élaboration d'une culture commune. Deux facteurs donnent à la littérature de jeunesse sa spécificité : une conception de la jeunesse et une fonction assignée à la littérature, ce qui fait de la traduction un exercice difficile : la littérature de jeunesse est en fait la littérature d'une partie du monde pour les enfants de toute la terre, et si Goethe rêvait d'une *Weltliteratur* qui transcenderait les différences linguistiques et culturelles, le chef-d'œuvre mondial, supposé universel, est plutôt « eurocentré » et conforme aux exigences des *mass media*, prêtes à gommer les particularités pour obéir aux lois du marché international. Le choix des œuvres comme des illustrations doit être vigilant pour que la littérature de jeunesse soit porteuse de valeurs.

En effet, l'enjeu culturel et éducatif de la littérature de jeunesse est tel qu'il explique pourquoi la plupart des pays européens se sont dotés de structures consacrées à sa promotion : [Institut Charles Perrault](#) en France, institut danois, finlandais, suisse... du livre de jeunesse, ou [Center for Children's Book](#). Volontiers ouverte sur l'étranger, la littérature de jeunesse est partie prenante de l'humanisme du XXI^e siècle. Le recours à la traduction et la place de la littérature de jeunesse étrangère dans les listes officielles françaises favorisent l'émergence d'un patrimoine commun et de valeurs partagées. À cet égard, les activités et le corpus proposés par l'[EPCB](#) (*European Picture Book Collection*) sont éclairants. Une collection européenne d'albums illustrés pour la jeunesse a été rassemblée pour promouvoir le partage de valeurs européennes. Le corpus, très varié en ce qui concerne le style de la narration comme de l'illustration, permet à l'élève de se constituer un patrimoine littéraire européen dont les constantes et les variantes sont autant d'éléments de culture partagée. Le projet prévoit en outre de pouvoir associer à la lecture de ces ouvrages des activités culturelles et langagières, proposées aux enseignants dans de nombreuses langues. Ainsi, la culture commune de la lecture est relayée, par delà les frontières, par l'activité commune des maîtres et de leurs élèves.

Et aussi

- Dubois-Marcoin Danielle (2002). « Entrer en lecture littéraire avec l'album ». *Le Français aujourd'hui*, n° 137, p. 72-78.
- Butlen Max (2001). « Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 397, p. 49-51.
- Delahaye Christa (2006). « Un exemple de conversation littéraire à l'école et au collège : La constitution de la bibliothèque idéale de la classe ». In Clermont Philippe & Schneider Anne (dir.). *Écoute mon papyrus : Littérature, oral et oralité*. Strasbourg : SCÉRÉN - CRDP de Bourgogne / CRDP d'Alsace.
- Fijalkow Jacques, Ragano Serges & Pasa Laurence (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.
- Pasa Laurence (2006). « La littérature de jeunesse : Enjeux et usages pédagogiques ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 15.
- (2005). « La littérature de jeunesse : Repères, pratiques et enjeux ». *Le Français aujourd'hui*, n° 149.

□ Une culture commune

Si les classiques et les textes patrimoniaux, y compris ceux de la littérature de jeunesse, (re)trouvent leur place à l'école et au collège, c'est que cette culture fait sens à la fois pour l'individu et pour le groupe. Elle ne serait plus perçue comme destinée à « faire la différence », de façon bourdieusienne ; au contraire, proposée à tous, elle permet d'aborder l'identité et l'altérité et construit une culture commune. Les valeurs partagées ouvrent à d'autres cultures, habituellement considérées comme éloignées du monde scolaire et traditionnellement tenues à distance par l'école : cultures populaires, cultures minoritaires par exemple, ce qui permet de « tisser ensemble une culture exigeante et non exclusive ». Dominique Raulin (2005) rappelle la nécessaire définition du socle commun des connaissances et des compétences et Denis Paget conclut en affirmant que « l'on ne pourra pas prétendre démocratiser l'accès à la culture en soustrayant ouvertement aux enfants du peuple ce que les élites trouvent bons pour elles-mêmes ». Enfin, la culture humaniste permet de résister à la tribalisation de la société en proposant le partage de valeurs communes (Eloy, Abdallah-Preteceille & Akkari, 2004).

Et aussi

- Demougin Patrick (2002). « Les manuels de littérature au lycée : Entre altérité et identité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 125, p. 69-81.
- Todorov Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Todorov Tzvetan (2007). « What is literature for? ». *New Literary History*, vol. 38, n° 1, p. 13-32.
L'auteur, grand lecteur qui a toujours vécu entouré de livres, affirme que la littérature aide à mieux comprendre le monde et à mieux vivre, et cette approche humaniste doit retrouver sa place à l'école en France.
- Compagnon Antoine (2000). « Persuadez votre enfant d'étudier la littérature ». In Michel Jarrety. *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Débats

Débats et polémique

La récurrence des références possibles à une « culture commune » et le contenu du septième pilier officiellement consacré à la « culture humaniste » ne sauraient cependant suffire à faire taire les inquiétudes, les questionnements voire les polémiques que soulève depuis longtemps, et particulièrement dans le champ culturel français, le rapport au savoir et à la connaissance. Depuis 1947, date du plan Langevin-Wallon, le pouvoir politique a régulièrement abordé, puis éludé, compte tenu de la dimension idéologique du débat, la question de la culture commune, qui permettrait de « minimiser les savoirs », de créer une « école à deux vitesses », ou d'instaurer un « SMIC culturel » (Raulin, 2006). Pour Philippe Meirieu, qui milite depuis longtemps pour redéfinir les objectifs de la scolarité obligatoire, le socle commun n'est qu'un « camouflage » si l'on esquive le vrai débat, celui du rapport au savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences a suscité nombre d'interrogations concernant les aspects les plus variés, nourrissant la prudence, le scepticisme ou l'inquiétude. L'ensemble des griefs a été relevé par Daniel Stissi (2007) et, dans le cadre de la culture humaniste, les points suivants constituent l'enjeu de débats.

□ Connaissances contre compétences

La première source de débat concerne le « niveau » de connaissances des élèves (Vecchi, 2007) et est étroitement corrélée avec la question des contenus disciplinaires et les savoirs académiques. Alors que les programmes scolaires sont estimés aussi lourds que les cartables, un sondage CSA d'août 2007 identifie les priorités des Français vis-à-vis de l'école : pour un tiers d'entre eux, la transmission des connaissances est primordiale, devant l'épanouissement de l'enfant, la transmission de l'effort, la réduction des différences sociales. Même si Roger-François Gautier, dans un rapport rédigé pour l'Unesco (2006), propose de réfléchir selon trois types de prescriptions - que l'on mette au centre les contenus, les objectifs ou les élèves- la culture fait partie des fondamentaux de l'école, et ne s'efface pas facilement en France derrière les objectifs de compétences. Le socle commun fait redouter un amoindrissement des connaissances au profit des seules compétences, alors que l'intitulé du colloque « La culture, c'est pas du luxe » (CRAP, 2006) énonce la nécessaire ambition culturelle de l'école. Cette exigence interpelle particulièrement la discipline des lettres ; le français, « discipline d'enseignement », appartient en ce sens aux « débats de société » et le colloque identifie bien les tensions possibles entre « modernité et tradition, laxisme et exigence, valeurs et utilitarisme, didactisme et contenus, utilité et gratuité esthétique », antinomies à dépasser malgré leurs valeurs pratiques et doxologiques, tant les modèles issus de l'histoire de la discipline sont au cœur du débat (Dieu, Druart & Renart, 1995) : relevant d'abord d'un humanisme classique, le français a évolué, sous la poussée de la démocratisation des études, vers un humanisme moderne, et pourrait enfin être relayé par un « humanisme pragmatique », où les objectifs se réduisent à ceux de la communication. Mais tandis que les uns craignent le nivellement par le bas, d'autres tel Raoul Pantanella (2007) remarque, à la lecture du contenu du socle, la logique d'« empilement » qui a prévalu, comme cela est reproché d'habitude aux programmes disciplinaires : « le socle devient alors un Everest »... et ne répond plus à l'ambition de pouvoir être maîtrisé par tous, même si les textes de 2006 prévoient que « les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables par les repères du socle commun à la fin d'un cycle relèvent d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) ». La mission de l'école peut sembler devoir se centrer sur le développement des compétences alors que les interrogations des enseignants sont encore très nombreuses sur la définition de ce terme, sur ses enjeux comme sur sa mise en œuvre au sein des classes, que cela concerne l'apprentissage ou la nécessaire évaluation. Quant au titre de l'article de Marcel Crahay (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », il interpelle la nouvelle *doxa* de la pédagogie par compétence, qui « déferle » selon lui sur l'école alors que le concept même pose question. Il s'agit plutôt de savoir comment mobiliser les connaissances en situation de problème. Repenser l'apprentissage est plus fertile : l'auteur propose donc d'oublier la notion de compétence, qui suppose que les connaissances sont toujours subordonnées, voire superflues. Le chercheur italien Franco Cambi rappelle, dans *Saperi e Competenze* (2004), que la notion de compétence repose la question des savoirs et de leur transmission. La compétence seule n'est pas constructive.

Et aussi

- Baudelot Christian & Estabret Roger (2006). « Pour un Smic scolaire et culturel ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 439.
- Audigier François, Crahay Marcel, Dolz Joachim & Delhaxhe Arlette (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Ropé Françoise (2008). *Culture commune ou standardisation des compétences ?* (à paraître).

□ Humanisme contre utilitarisme

Cette visée pragmatique peut apparaître utilitariste, au rebours donc des ambitions humanistes. Le socle commun s'inscrit en effet dans le processus de Lisbonne ; il a été amendé mais repris par les rapports Thélot et Fillon. En 2003, le [rapport](#) de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés précise que la mondialisation et la modernisation rendent plus complexes les compétences nécessaires à l'individu, et pose la question des « *compétences à posséder pour trouver un emploi et le garder* ». La réussite individuelle y est définie par plusieurs facteurs : « *emploi rémunérateur, revenus, sécurité et santé, participation à la vie politique, réseaux sociaux* » ; elle contribue à l'accomplissement de la réussite collective, définie par « *la productivité économique, le processus démocratique, la cohésion sociale, l'équité et les droits de l'homme, la durabilité écologique* » : à cet égard, les compétences clés sont basées sur des valeurs communes et rejoignent en ce domaine les « *compétences sociales* » ou « *interculturelles* », gages de cohésion sociale mais aussi de prospérité économique. La capacité à établir de bonnes relations avec autrui permet de gérer des relations avec « *des proches, des collègues et des clients* » et est « *l'apanage des individus qui sont capables de respecter et d'apprécier les valeurs, les convictions, la culture et l'histoire des autres* ». À cet égard, Alejandro Tiana et Dominique Srychen (2004) analysent pourquoi le développement des compétences a rapidement investi le champ pédagogique mondial : l'éducation, droit fondamental, permet de répondre aux défis du monde de demain (de l'écologie à la globalisation en passant par la productivité et l'épanouissement personnel), et l'approche par compétences est une réponse particulièrement efficace, mais qui ne fait pas partie des habitudes françaises.

Et aussi

- Romian Hélène (2000). *Pour une culture commune, de la maternelle à l'Université*. Paris : Hachette éducation.
- (2006). « Quel socle commun ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 439, janvier.
- Rita-Charbonneau Dominique (2007). « Enseigner et apprendre la littérature française "à la française" en France ». *L'Information grammaticale*, n° 113, p. 51-54.

□ Standards

L'ambition culturelle de type humaniste peut aussi sembler devenir secondaire au regard des résultats moyens des élèves français aux tests PISA (élèves de 15 ans) et PIRLS (CM1), largement commentés et qui sont au cœur d'un numéro thématique de la *Revue française de pédagogie* (2007). L'effort peut alors porter non sur la construction d'une culture patrimoniale ambitieuse mais sur la mise en œuvre de compétences mieux adaptées aux tests futurs. Or, pour Vincent Dupriez et Xavier Dumay (2006), tous les systèmes éducatifs sont tiraillés par une double demande : préparer les élèves au marché du travail et assumer une fonction d'intégration sociale par le partage d'un « *socle commun de valeurs et de savoirs* » ; s'appuyant sur la typologie de Nathalie Mons, les auteurs distinguent quatre types de modèles scolaires, de la « *séparation* » (Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse, et dans une certaine mesure, Belgique et Pays-Bas) qui oriente les élèves dès la fin du cycle primaire, à « *l'intégration individualisée* » (Danemark, Islande, Finlande, Suède) qui assure à chacun la maîtrise d'un programme unique, en passant par « *l'intégration à la carte* » (États-Unis, Canada, Royaume Uni, Nouvelle-Zélande) et « *l'intégration uniforme* » telle que la pratiquent la France et les pays latins. Quelle est la place réservée, notamment dans le modèle de la séparation, à l'établissement d'une culture commune ? Chaque modèle d'école reflète en effet un idéal de société (Dupriez & Dumay, 2006). Les inquiétudes liées aux résultats de ces enquêtes internationales jalonnent aussi les [analyses](#) du Haut conseil de l'éducation concernant l'école primaire et compliquent la réflexion sur la priorité à donner à la culture humaniste : les conclusions de PIRLS et PISA « *auraient dû donner l'alerte* » sur les difficultés de l'école primaire française. Les compétences en français sont globalement insuffisantes, tout comme les repères culturels. Comme la maîtrise des paliers du socle commun est exigée de tous à la fin de chaque cycle – une formation complémentaire sera proposée au « *très petit nombre d'élèves qui ne maîtriseraient pas le socle à l'issue de la scolarité obligatoire* » (Thélot, 2004) –, il ne s'agit pas de réduire les objectifs, mais d'« *aménager plusieurs chemins vers ces objectifs* », démarche que le Haut Conseil ne constate pas dans son [bilan](#) des résultats de l'école...

Et aussi

- Mons Nathalie & Pons Xavier (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : Une analyse comparative*. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
Ce concept anglo-saxon complexe engendre de nouvelles formes de régulation publique dans l'ensemble des pays industrialisés. Les enjeux de l'évaluation standardisés sont d'abord politiques.

□ Pilotage

L'Éducation nationale est entrée depuis le 1^{er} janvier 2006 dans le champ de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF). L'inscription du socle commun parmi les indicateurs de performance du projet de budget de l'Éducation nationale pour 2008 est une nouveauté dont il faut apprendre à tenir compte : le [document budgétaire](#) identifie chaque compétence, dont la culture humaniste, et lui donne une mesure en pourcentage, destinée à évaluer le nombre d'élèves ayant la compétence donnée. Des indicateurs qui mettent l'accent sur la maîtrise des mathématiques et du français ont été construits pour la LOLF et les chiffres prévisionnels ont été fixés par la Direction générale de l'enseignement scolaire. La rentrée 2008 verra se poursuivre la mise en œuvre de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école, qui prévoit des programmes scolaires révisés pour correspondre au socle commun de connaissances et de compétences.

À cet égard, Jean-Paul de Gaudemar remarque que, dans un cadre de gestion budgétaire et comptable, la LOLF pose la question de la performance, délicate à bien des points de vues dans le domaine de l'éducation, tant elle change notamment les *habitus* culturels du monde éducatif (Gaudemar, 2007). L'auteur souligne aussi que le pacte de Lisbonne exige la « *commensurabilité* » au sein de l'espace européen et que plusieurs indicateurs de performance retenus par la LOLF « *proviennent d'une intégration délibérée des objectifs de l'Union dans notre propre stratégie nationale* ». Les États sont très attachés à leur compétence éducative, qui reste de leur ressort, mais la stratégie éducative nationale doit se penser dans un ensemble plus vaste. Dans le même sens, Romuald Roland note que les comparaisons internationales de résultats (soutenues par les grandes organisations internationales) peuvent orienter les politiques d'éducation (Roland, 2003). C'est pourquoi Dominique Raulin pense qu'il « *inventer un modèle français* » car si le socle est un outil intéressant tant par sa forme que par son objet, « *utilisé de façon systématique comme outil de pilotage, il peut devenir un outil extrêmement dangereux permettant une nouvelle ségrégation scolaire* » (Raulin, 2007).

Et aussi

- Mons Nathalie (2005). « Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires : Une comparaison internationale des politiques éducatives ». *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, n° 39, p. 105-122.
- Meuret Denis (2003). « La régulation par les résultats : Pourquoi est-ce si choquant ? ». *Administration et éducation*, vol. 2, n° 98, p. 57-66.
La France n'est pas aussi engagée que ses voisins dans une régulation par les résultats, et il convient de chercher pourquoi. L'auteur compare les systèmes français et britanniques.

□ En Europe

En **Allemagne**, lors de la [conférence intergouvernementale](#) d'octobre 2006 sur l'enseignement de la littérature, Irene Pieper identifie les enjeux de la littérature : la notion de *Bildung* (approx. « développement du potentiel d'un être humain ») y est essentielle. Cette notion s'est élargie depuis les années 70 tout comme les critères de sélection des textes, qui ne sont plus exclusivement littéraires : mais la littérature doit rester source d'enrichissement personnel. Étudiant l'enseignement littéraire à partir des classes primaires, Irene Pieper se demande si l'on peut définir un domaine de compétences spécifique à la lecture littéraire, et défend l'idée d'une approche intégrale : la lecture littéraire enrichit les compétences de lecture. L'apprentissage littéraire permet l'épanouissement de l'individu et sa participation au cadre culturel commun, proposé à tous et largement ouvert, dans un cadre européen, au transculturel. À la fin des années 70, le programme de littérature de nombreux pays occidentaux ont changé, tenant compte des divers champs de recherche : théorie critique, sociologie de la littérature, conception « pragmatique et communicationnelle » de la langue, théorie de la réception par exemple. Or la *Bildung* littéraire associe connaissances littéraires, compétences de lecture et capacité d'enrichissement personnel, et tous les programmes encouragent dorénavant les pratiques de lecture, comme cela se fait aussi aux Pays-Bas, où la littérature est « même une discipline à part entière » dans l'enseignement secondaire. Au primaire et au collège, la littérature est intégrée à d'autres domaines de l'apprentissage de la langue : « apprendre à lire, arts, éthique ». Le but principal de la lecture littéraire à l'école primaire est d'initier l'élève au plaisir de lire. La question des « classiques » est donc plutôt réservée au secondaire, même si le capital commun des individus se construit dès l'école primaire : littérature folklorique, littérature de jeunesse, dont une large part internationale. Comme aux Pays-Bas, on a veillé à représenter la structure multiculturelle de la société, en tenant compte par exemple de la « littérature d'immigrés ». En outre, dans le cours de langue étrangère, la littérature est considérée comme un support de valeur pour initier à la langue et à la culture, et la proportion de textes littéraires y a augmenté au cours des vingt dernières années. Les résultats aux tests PISA ont attiré l'attention sur l'enseignement du programme de lecture : la lecture littéraire est encouragée car l'on est convaincu que cette pratique développe la littéracie : « Une bonne lecture fictionnelle devrait déboucher sur l'automatisation de la reconnaissance des mots mais aussi sur des connaissances textuelles en général ». Les textes littéraires permettent de développer une conscience du langage favorable à l'enseignement de la lecture. Irene Pieper note en outre que cette rencontre de textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage de la lecture permet aussi la découverte de la littérature notamment pour les élèves « qui n'ont pas vécu la littérature comme faisant partie de leur vie culturelle ».

Aux **Pays-Bas** aussi, Tanja Janssen et Gert Rijlaarsdam montrent que l'enseignement de la littérature, étudié ici dans les classes secondaires, a considérablement évolué depuis 1965, associant continuités et ruptures. Les programmes de langue et de littérature, comme les manuels, restent distincts, bien qu'enseignés par le même professeur, et ce malgré les multiples tentatives de rapprochement (par exemple avec des manuels « combinés »). De même, la liberté du professeur reste entière dans le choix des textes : s'il existe parfois des listes, elles ne sont qu'indicatives. Les changements concernent d'abord le rôle du texte littéraire dans la construction du lecteur et dans la société, sous l'influence des théories littéraires, puis les corpus, largement ouverts, dans les petites classes, à la littérature de jeunesse et, dans le secondaire, à la littérature contemporaine européenne et mondiale, même si les textes de la littérature néerlandaise sont officiellement recommandés (Janssen & Rijlaarsdam, 2006).

En **Italie**, Romano Luperini (2002) rappelle le rôle historique majeur de l'enseignant de littérature, garant de l'identité et de l'unité nationale italienne, dont ils étaient les interprètes et les médiateurs. Le début du XX^e siècle interrompt une tradition séculaire en Italie, et il faut chercher à définir une nouvelle identité pour l'enseignant de littérature, car le statut d'intellectuel n'a plus cours, au point que le terme est « quasi inutilisable ». La fonction médiatrice de l'enseignant de littérature doit être repensée car elle est à la fois devenue marginale et restée indispensable : la vie civile et intellectuelle ne saurait se confondre avec les contraintes du marché. Internationalisation, globalisation, nécessité d'une éthique planétaire : le champ d'action de l'enseignant de littérature ne cesse de s'élargir au XXI^e siècle. La place contestée de l'écrit, et particulièrement celle de l'objet livre dans une société de tout numérique qui a l'impression d'être totalement tournée vers le futur et de « n'avoir pas besoin du passé », doit être prise en compte pour définir la condition de l'enseignant de littérature ; l'accès aux œuvres mondiales, ainsi que les approches interdisciplinaires et interculturelles lui permettent plus que jamais de justifier sa place.

En **Grande-Bretagne**, Andy Goodwyn et Kate Finlay (2002) estiment que le programme d'enseignement national « insiste » sur le patrimoine littéraire anglais » tandis que Mike Fleming (2007) s'interroge sur les « bons et mauvais usages des compétences en littérature » : la notion de compétence, encore à définir – comment est-elle comprise, comment est-elle utilisée ? – est actuellement incontournable ; elle peut être trop rigide pour s'adapter au champ littéraire. La parfaite connaissance de tous les gestes professionnels d'un assistant dentaire, par exemple, ne dit absolument rien de sa passion pour son métier... Il en va de même en littérature, pour laquelle la compétence pose de multiples questions : doit-on associer langue et littérature ? Est-il possible ou souhaitable de donner une définition stricte du champ de la littérature : en Grande-Bretagne le Programme national associe la lecture d'œuvres littéraires à celle des magazines et des journaux, ainsi qu'aux ressources de la télévision... Quelles sont les articulations possibles entre les connaissances théoriques (structuralisme, théories psychanalytiques, esthétique de la réception qui met l'accent sur les interactions entre le texte et son lecteur...) et réaction personnelle au texte ? En effet les différentes approches ordonnent les compétences de manière spécifique. Par ailleurs, les compétences en littérature doivent-elles déboucher sur des compétences d'écriture ? Autant de questions qui incitent à la circonspection.

En **Espagne**, Antonia Casanova (2006) montre que la réforme curriculaire espagnole inscrit la « culture générale » dans le prolongement explicite des directives de la conférence de Lisbonne ; elle est orientée vers les savoirs et les compétences porteurs des valeurs utiles au monde de demain. Les contenus sont largement ouverts à la transdisciplinarité, et toutes les interactions possibles entre les savoirs facilitent la cohésion individuelle et l'ouverture aux autres.

Et aussi

- Flitner Elisabeth, Groux Dominique & Helmchen Jürgen (2006). L'école comparée : Regards croisés franco-allemand. Paris : L'Harmattan.
- Meuret Denis (2007). Gouverner l'école : Une comparaison France/États-Unis. Paris : Presses Universitaires de France. L'auteur y rappelle notamment l'opposition entre deux systèmes éducatifs, celui de Durkheim en France, et celui de Dewey aux États-Unis.
- Deer Cecile (2006). « Le Curriculum national en Angleterre : Entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique ». In Audigier François, Crahay Marcel, Dolz Joaquim & Delhaxhe Arlette. Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles : De Boeck.
- Aase Laïla, Pieper Irene, Sâmihaiian Florentina & Fleming Mike (2007). « Text, literature and "Bildung" : Perspectives comparées ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Continuités et innovations

« Je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine [...] et qu'il se conduisît en sa charge d'une nouvelle manière » (Montaigne, *Essais*, I, 26).

L'installation du socle commun dans le paysage éducatif français ainsi que les diverses comparaisons menées au niveau international offrent des opportunités pour repenser les apprentissages, les postures et les programmes. En dépit de toutes les interrogations, il faut faire, écrit Dominique Raulin (2006), le « pari » du socle commun des connaissances et des compétences. Roger-François Gauthier (2006), quant à lui, pense qu'il faut le « prendre au sérieux » tandis que Raoul Pantanella (2007) propose de le lire « *au-delà des découragements devant cet objet quelque peu extraterrestre* ». C'est en effet la première fois que l'enseignement obligatoire dépasse la traditionnelle juxtaposition entre primaire et secondaire comme entre disciplines. Il s'agit de changer les façons de penser plus que les programmes : (re)donner du sens aux apprentissages est une chance à saisir pour une école plus juste. Sans négliger tous les débats que fait naître le socle commun et particulièrement en ce qui concerne la culture humaniste, sa mise en œuvre n'est pas rejetée *a priori*. Selon Jean-Michel Zakhartchouk (2007), si l'on ne fait pas du socle une « supercherie », « un alibi », et si l'on n'y apporte pas qu'une réponse administrative (en effet, dès lors que les livrets de compétences sont remplis et les PPRE, Programmes Personnalisés de Réussite Éducative, (2005) mis en place, le socle est en place sans avoir vraiment opéré de changement), on peut le considérer au contraire comme l'une des plus grandes réformes depuis Jules Ferry et, avec Monique Maquaire (2007), comme une « chance » pour l'école. C'est une occasion de repenser les rapports entre l'école et la démocratie, et la conception traditionnelle de la culture, en redéfinissant les « humanités ». Ces deux aspects sont liés et le socle pose « *nettement la question de l'articulation entre l'ambition de culture et l'ambition de justice sociale à l'école* ». Dominique Raulin fait preuve d'un « optimisme bien tempéré », estimant que les expériences passées d'apprentissages pris en charge collectivement ou transversalement n'ont pas été couronnées de succès. Il faudra mutualiser les « solutions faciles à réinvestir », innover et former. « *Selon que l'on est plutôt optimiste ou plutôt pessimiste* », le socle peut être soit un « *nouvel échec dans la nécessaire évolution de notre système éducatif* » soit « *le moyen idéal pour redonner un souffle à la scolarité obligatoire* » (Raulin, 2007). Denis Meuret (2007), à la lecture du contenu approximatif du socle, finalement « irréaliste », se considère pour sa part assez pessimiste.

Institutions : continuités et innovations

La spécificité du modèle éducatif français en matière de programme et de disciplines ne contredit pas d'autres habitudes bien en place, propres à recevoir aisément les changements induits par une approche différente. La culture humaniste trouve ses marques dans de multiples dispositions définies, selon les auteurs, comme transdisciplinaires, interdisciplinaires, multidisciplinaires ou « croisements de disciplines ».

Le socle commun tel que la France l'envisage va de pair avec la relecture de pratiques pédagogiques déjà en place et sollicite les innovations. Il s'agit d'une position originale analysée par Dominique Raulin.

En **Grande-Bretagne**, le *Core Curriculum* n'est pas « *un outil pédagogique mis à la disposition des enseignants mais un outil de pilotage fait pour les décideurs et bien sûr les financeurs* ». Il n'a pas vraiment remis en cause l'organisation des classes ni les méthodes pédagogiques.

En **Italie**, le *soccolo duro*, malmené par les changements politiques, attend toujours sa mise en œuvre effective, et l'opposition est vive entre les tenants de l'outil pédagogique et ceux de l'instrument de pilotage.

Au **Danemark**, le socle commun est un texte essentiellement à visée pédagogique, rédigé sous forme d'un référentiel de compétences et largement approuvé par la société danoise.

Les résultats aux tests PISA ont par ailleurs incité d'autres pays (**Allemagne, Bulgarie**) à adopter un socle commun très récemment. En outre, la tradition centralisatrice et jacobine des institutions françaises a déjà permis à tous les acteurs de l'éducation d'expérimenter depuis plusieurs décennies des formes de travaux transversaux, allant dans le sens demandé par le socle commun, même si ces dispositions (« 10% » des années 1970, plus récemment Itinéraires de Découvertes et Travaux Personnels Encadrés par exemple) n'ont pas toujours donné les résultats escomptés (Raulin, 2007).

□ Avant le socle

Il existe en effet une « tradition interdisciplinaire » dans le second degré : **IDD** (Itinéraires de Découverte) et **TPE** (Travaux Personnels Encadrés) voire **PPCP** (Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel) dans le cadre de la rénovation des lycées professionnels ont succédé aux PPD (Parcours Pédagogiques Diversifiés) et aux TC (Travaux Croisés). Les **Itinéraires de découvertes** mis en place à la rentrée 2002 pour les classes de cinquième concernent aussi depuis 2003 les classes de quatrième ; ils s'appuient sur les contenus des programmes mais obéissent à une logique interdisciplinaire. En amont de l'idée de « socle », ils définissent des savoirs et des compétences à atteindre, « *identifiés à partir d'une lecture croisée des programmes* ». Ils permettent ainsi de croiser deux disciplines, dites de référence, auxquelles peut s'ajouter une troisième. Toutes les disciplines sont donc représentées dans les quatre domaines : nature et corps humain, arts et humanités, langues et civilisations, créations et techniques. Ces domaines représentent plus que de simples regroupements disciplinaires, car le but de l'interdisciplinarité est de « redonner sens et cohérence aux apprentissages ». Les 72 heures qui sont consacrées aux IDD viennent en sus des enseignements obligatoires et permettent aux disciplines d'accroître leur horaire. Florence Castincaud et Jean-Michel Zakhartchouk (2002) soulignent que les enseignants accompagnateurs des IDD ont eu l'occasion de repenser la dimension identitaire de leur métier jugée forte par rapport à leur discipline. Les Travaux Personnels Encadrés, introduits au

lycée depuis 2001 dans les séries générales, poursuivent aussi l'objectif de « favoriser la multidisciplinarité », prévoyant l'articulation d'au moins deux disciplines, toujours en lien avec les programmes et là aussi en référence aux valeurs qui seront celles du socle : « *l'objectif essentiel des TPE est de mobiliser, croiser connaissances et compétences liées à des disciplines pour en dégager une recherche, une problématique et une réalisation qui [...] s'inscrivent dans une véritable démarche interdisciplinaire* ». Le principe de deux thèmes communs aux trois séries S, ES et L permet de concrétiser la démarche interdisciplinaire. Ainsi, pour l'année 2007-2008, les thèmes sont : « l'homme et la nature » et « ruptures et continuités ». L'axe de recherche consacré à la représentation de la nature, par exemple, est proposé simultanément en enseignements artistiques, histoire-géographie, langues anciennes et vivantes, lettres, mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre, et le travail interdisciplinaire concerne les élèves autant que les professeurs.

Et aussi

- Baluteau François (2005). « Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges ». *Carrefours de l'éducation*, n° 19, p. 77-92.
- Lemerrier Laurent & Labbé-Cruaud Chantal (2002). *Les itinéraires de découverte, enseigner autrement*. Paris : Hachette Éducation.
- Lebeaume Joël & Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découverte au collège : À la recherche de principes coordonnateurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 109-126.
- Lebeaume Joël & Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découvertes au collège : Quelques réflexions pour l'invention de nouvelles pratiques ». *Argos*, n° 35.

□ Depuis le socle

Depuis 2005, l'article 34 de [la loi d'orientation et de programme pour l'école](#) donne aux équipes pédagogiques « *la possibilité de mettre en œuvre des expérimentations pédagogiques permettant la recherche des solutions innovantes les plus appropriées aux difficultés rencontrées par les élèves* ». Le projet d'établissement peut prévoir un travail sur, notamment, l'interdisciplinarité, pendant une durée maximale de cinq ans. Enfin, le PASI (Pôle Académique de Soutien aux Innovations) permet la mise en place de structures de travail propices à la réussite du socle (donner du sens aux savoirs, décloisonner les disciplines, accompagner les élèves dans leur parcours par exemple). Le Nouvel Espace Collégien (2006) concerne ainsi depuis la rentrée 2005 deux classes de 6^e de Lyon, après un travail d'élaboration de cinq ans réunissant les enseignants volontaires. Le Nouvel Espace Collégien exige des pédagogies diversifiées et un vrai travail d'équipe : outre une période de régulation, l'emploi du temps des élèves est partagé entre les apprentissages fondamentaux (disciplinaires) et les quatre pôles interdisciplinaires (maîtrise des langages, culture des humanités, culture scientifique et éducation et socialisation) ; les classes sont décloisonnées sur ces temps de pôle et les élèves suivis par deux enseignants de deux disciplines différentes, travaillant sur une situation d'apprentissage interdisciplinaire. La relecture des programmes par les enseignants a permis de nombreux croisements disciplinaires, ce qui n'empêche pas chaque enseignant de rester « expert de sa discipline ». La réflexion sur le socle commun et la réussite des élèves a aussi motivé la réflexion sur les savoirs et compétences transdisciplinaires des « 6^e autrement » d'un [collège rémois](#), depuis la rentrée 2004. Dans tous les cas, les enseignants montrent la volonté d'apporter une réponse d'équipe à la réussite individuelle de leurs élèves. Allant plus loin, le lycée pilote luxembourgeois [Neie Lycée](#), ouvert depuis la rentrée 2005, expérimente l'interdisciplinarité et la coopération dans tous les domaines. Par ailleurs, des expériences interdisciplinaires déjà testées avec succès dans d'autres matières peuvent être source de réflexion pour l'enseignement de la littérature : les élèves apprennent mieux lorsque les connaissances font partie d'un programme unique appartenant à plusieurs disciplines. En France, [l'enseignement intégré](#), pratiqué dans les matières scientifiques (physique-chimie, SVT, technologie et « éventuellement d'autres disciplines ») a été proposé pour répondre, en sciences, au rapport Bach-Sarmant mais aussi aux attentes du socle commun en fin de scolarité obligatoire. L'article 34 permet sa mise en œuvre dans une trentaine de classes de sixième en 2006-2007 puis de cinquième en 2007-2008.

Et aussi

- Jones Mark & Fitzgerald Bernadette (2007). « Landscapes of language: Geography across the curriculum ». *Teaching Geography*, vol. 32, n° 1, p. 22-28.
- Barré-de Miniac Christine & Reuter Yves (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans toutes les disciplines*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Interdisciplinarité : travailler et faire travailler à plusieurs

□ Une compétence attendue

Travailler ensemble est une injonction de longue date dans le corps enseignant, et que l'on considère être trop peu suivie. Une équipe de chercheurs estime que les politiques éducatives encouragent travail collégial et interdisciplinarité, mais que la pratique du co-enseignement (deux enseignants interviennent conjointement dans une même classe) reste trop rare parmi les enseignants français, à la différence de ce qui se passe chez les anglo-saxons. Cette pratique reste encore marginale en France (les Itinéraires de Découvertes faisant partie, selon les auteurs, des « rares » exemples de mise en œuvre de la codisciplinarité suggéré par les dispositifs nationaux) car elle bouleverse l'unité du travail enseignant : il faut envisager le partage du domaine « classe » dans trois dimensions : temporelle, interactionnelle et disciplinaire. Un co-enseignement disciplinaire demande aux enseignants et aux élèves de « dépasser les repères et les modes de fonctionnement auxquels ils sont habitués ». Bien que régulièrement réitérées, les injonctions des institutions sont diversement suivies dans les pratiques, quelles que soient les matières concernées. Or, le travail en équipe est désormais une compétence attendue de la part de l'institution scolaire. Sa pratique passe sans doute par la formation initiale et continue. Partage des savoirs, des compétences et des responsabilités comme de l'espace classe : autant de façons de faire qui ne sont pas toujours habituelles pour l'enseignant français (Kammerer, Buty, Robinault & Niccolai, 2007). Mais savoir travailler à plusieurs est une compétence professionnelle, qui peut donc s'apprendre et se mesurer (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). C'est pourquoi le rapport de l'Inspection générale sur les livrets de compétences (2007) encourage l'émergence de convergences entre disciplines, tant l'approche par compétence pose la question de la « segmentation historique des disciplines », particulièrement dans l'enseignement secondaire : Claude Lessard et Anne Barrère (2005) estiment que travailler ensemble s'apprend. Si [l'étude](#) de Liliane Portelance et Stéphane Martineau, en 2005 au Québec, est centrée sur la collaboration entre enseignants experts et débutants, elle met aussi l'accent sur la notion de collaboration, synonyme de « partage et d'entraide », et envisagée positivement par les enseignants : en effet, faire pratiquer l'interdisciplinarité par les élèves signifie aussi faire travailler ensemble les enseignants,

posture relativement inhabituelle dans l'histoire de l'enseignement français, et plutôt innovante au collège et au lycée. Les réticences sont en partie historiques : même s'il paraît de nos jours inconcevable d'en faire l'économie, « coordonner, collaborer, coopérer » n'appartiennent pas au bagage historique de l'enseignant français (Marcel, Tardif, Dupriez, Perisset & Bagnoud, 2007) et Anne Barrère (2002) signale que la dimension collective du travail enseignant est relativement faible. Là aussi, précisent Philippe Perrenoud et Monica Gather Tyhurler (2005), la question de la formation initiale est primordiale : les jeunes enseignants doivent avoir conscience de l'individualisme traditionnel dans leur travail, pour pouvoir le dépasser en innovant.

Et aussi

- Barrère Anne (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? ». *Sociologie du travail*, n° 44, p. 481-497.
- Sachot Marice (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : Quelle formation didactique ?* Laval : Presses de l'université Laval.
Les universitaires français et québécois étudient les relations entre interdisciplinarité et didactique des disciplines. L'exigence d'interdisciplinarité est de plus en plus forte au sein des nouveaux curriculums, mais la notion est loin de faire l'unanimité dans la définition comme dans les pratiques.
- Malet Régis & Brisard Estelle (2005). « Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre ». *Recherche et Formation*, n° 49, p. 17-33.
- Feyfant Annie (2007). *Transformations du travail enseignant*. Lettre d'information de la VST, n° 26, avril.

□ Des expériences transversales

Comme l'indiquent Joël Lebeau et Nathalie Magneron (2005), les « frontières de verre » existent, mais elles sont régulièrement traversées. L'établissement d'une culture commune n'y trouve que des avantages. La nécessité de travailler en équipe pluridisciplinaire s'impose dès que l'on réfléchit à la mise en œuvre d'une culture commune et d'un socle commun : en effet, « le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus »... François Audigier (2001) mène une réflexion sur les difficultés de l'interdisciplinarité, qui apparaissent même lorsque les matières sont proches, alors qu'elles peuvent représenter un découpage arbitraire de la réalité, aujourd'hui inopérant.

Les rencontres sont cependant fréquentes et fructueuses. Ainsi, Nathalie Constant-Berthe (2006) étudie la forme de la description en français et mathématiques, à partir d'une consigne identique, pour dégager les écarts dans les réponses. L'étude de Myriam Chéreau et Pierre Gaidoz va dans le même sens : bien que les contenus disciplinaires soient nettement distincts en sciences-physique et en lettres, une démarche codisciplinaire lettres-sciences peut être fertile pour aborder les difficultés d'apprentissage des élèves : des repères pratiques, méthodologiques et conceptuels (convergeants ou distincts) ont été identifiés, et la codisciplinarité a aussi été bénéfique pour les professeurs. Ce n'est pas le moindre de ses atouts que d'encourager les enseignants à multiplier et généraliser les expériences interdisciplinaires, déroutantes quand l'on connaît l'autonomie mais aussi la solitude traditionnelle du professeur « disciplinaire » (Chéreau & Gaidoz, 2006).

Le décloisonnement permet aux élèves de réinvestir des connaissances et des compétences dans différentes disciplines. Toutes les disciplines sont concernées ; si un décloisonnement lettres-histoire, par exemple, peut aboutir à l'écriture d'un roman historique, un décloisonnement lettres-sciences peut être tout aussi efficace, en portant sur un point méthodologique commun, comme le proposent les travaux dirigés par Jacques Douaire (2004) : la recherche interdisciplinaire (français, histoire-géographie, mathématiques, SVT, physique-chimie, et technologie) s'interroge sur le rôle de l'argumentation dans la construction des savoirs à l'école et au collège. Bertrand Daunay et Nathalie Denizot (2007), eux, étudient la fonction du récit en français, histoire, mathématiques et sciences et, en tenant compte de l'imaginaire dans l'enseignement, Jacques Nimier (2006), associe de façon originale et efficace les mathématiques et le français, l'histoire, la géographie et les langues, et favorise l'apprentissage dans toutes les disciplines. Cela rejoint l'étude de l'œuvre intégrale en littérature au lycée (général, technologique et professionnel) : les œuvres choisies sont étudiées pour elles-mêmes mais aussi pour leur potentiel transdisciplinaire (Robert-Lazes, 1997). Josée Kamoun fait ainsi observer que la littérature a « droit de cité en cours de langues » et que « l'on observe des pratiques ponctuelles, qui ne relèvent d'aucun texte officiel : un enseignant d'ECJS fait cours en espagnol, un professeur d'anglais et de philosophie proposent un parcours commun » (Kamoun, 2007)...

Le décloisonnement peut même permettre l'émergence de nouvelles matières. Dans le cadre littéraire, la formation des enseignants de lettres ne peut faire l'économie des TIC : de nouveaux objets littéraires sont apparus avec les documents électroniques. Ils nécessitent la constitution d'une nouvelle discipline de formation : la « techno-philologie » qui associe maîtrise des NTIC et capacité critique (Levet, 1999).

Dans cet esprit, l'Académie des Sciences, qui a été consultée par le Haut Conseil de l'Éducation en avril 2006 sur le socle commun, recommande de rapprocher les sciences des disciplines humanistes. Le recueil de recommandations *La formation des professeurs à l'enseignement des sciences* précise que, « plus encore que la formation initiale, la formation continuée doit se soucier d'interdisciplinarité » et propose que des sessions de formation associent « aux enseignants de science des professeurs de lettres, de philosophie ou d'histoire, sur des thèmes d'intérêt commun ». Les travaux de Patrick Avel, Anne-Marie Lanoizé et Jacques Crinon (2004) montrent que l'interdisciplinarité peut en effet se penser entre toutes les matières : la littérature de jeunesse permet par exemple un croisement fructueux avec la biologie, sans être réduite à un outil de communication mais en favorisant au contraire la construction des savoirs dans les deux disciplines. En effet, le processus de construction de la science est narratif (Bruner, 1996), et si l'on peut envisager les rapports de la lecture et de la science du point de vue de la maîtrise du langage (concernant le contenu des documentaires scientifiques), le discours de la science a à voir avec celui des œuvres littéraires – quand bien même l'habitude et la tradition en font deux univers séparés : « l'œuvre littéraire, justement parce qu'elle est œuvre littéraire et qu'elle mobilise en tant que telle des niveaux divers de représentation de la réalité, est un puissant adjuvant pour le travail en sciences » – ici en biologie. Les connaissances scientifiques requièrent en effet des connaissances ponctuelles (par exemple décrire un animal), conceptuelles catégorielles (résultant d'opérations intellectuelles et demandant, pour décrire le monde et l'organiser, une distanciation), et explicatives (constructions intellectuelles visant à interpréter le monde et répondant au « comment » des scientifiques). L'étude d'un album illustré peut ne pas se réduire à une introduction à un thème scientifique mais permettre, par l'étude des champs lexicaux, par la réflexion sur des critères de classement par exemple, de « discriminer la réalité de la fiction », de « distinguer les registres pertinents en sciences et en littérature », de réfléchir enfin sur « la liberté de l'écrivain et du savant ». Ce travail (mené ici en primaire) n'est pertinent que si le texte est vraiment littéraire (un « faux texte documentaire » ne donne pas vraiment à voir le monde). Il reste à déplacer plus souvent « nos frontières mentales habituelles » et à « penser des articulations plus fines

entre lecture des œuvres littéraires et regard scientifique sur le monde ». Nicole Morin et Ghislaine Bellocq (2002) font remarquer que les interactions sont de même fertiles entre les arts visuels et les mathématiques, quel que soit l'âge de l'élève. L'Académie des sciences (2006) souhaite donc que l'enseignement des sciences soit « pensé et assuré » en bonne proximité avec les autres matières, dans l'intérêt de la construction des savoirs pour l'élève, et signale lui aussi l'importance de la formation des maîtres.

En outre, de façon corollaire, l'assouplissement, dans les actes comme dans les pensées, du traditionnel cloisonnement disciplinaire peut avoir un effet favorable sur les connaissances multidisciplinaires des enseignants, qui les considèrent parfois extrascolaires : Frédéric Maizieres, Jean-Christophe Vilatte et Pierre-André Dupuis qui étudient, en 2007, les relations entre la [pratique de la musique](#) en amateur des enseignants du premier degré et leur pratique dans les classes, concluent que beaucoup des enseignants qui ont des pratiques de musique en amateur enseignent de la même manière que ceux qui n'en ont aucune. Il convient de chercher pourquoi le transfert ne se fait pas.

Et aussi

- Liora Bresler Liora (2004). « La construction d'un nouveau domaine d'expertise par les enseignants : la transdisciplinarité ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 25-40.
- Serre Pierre (2004). *Dix expériences pluridisciplinaires en collège*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Zdinski Stephen F., Ogawa Masafumi & Dell Charlene et al. (2007). « Attitudes and practices of Japanese and American music teacher towards integrating music with other subjects ». *International Journal of Music Education*, vol. 25, n° 1, p. 55-71. Une [enquête](#) comparative sur l'utilisation de la musique par les professeurs de musique au sein d'autres matières fait apparaître que si les enseignants américains pratiquent plus l'interdisciplinarité et utilisent plus la musique en histoire et en sciences sociales, les professeurs des deux pays associent la musique à l'apprentissage de la lecture, de la langue, des sciences et des mathématiques.
- Lahanier-Reuter Dominique (2007). « Récits dans la classe de mathématiques ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 101-123.

Identité professionnelle

Les réflexions menées sur le contenu du socle, sur les compétences à mettre en œuvre et sur les évolutions à apporter au métier concourent à définir l'identité professionnelle de l'enseignant de littérature, de l'école primaire au secondaire.

□ Passeur culturel

La métaphore qui revient le plus souvent pour désigner l'enseignant dans sa classe est celle de « passeur » : passeur culturel, passeur de littérature : il s'agit tout à la fois de transmettre un contenu, de s'approprier un patrimoine, et de donner du sens à l'expérience ; en toute matière il faut faire valoir la dimension culturelle, non seulement instrumentale ou communicationnelle des savoirs (Vinokur, 2005).

L'approche interdisciplinaire recouvre dans les classes des pratiques variées. À l'école, la « classe culture », ou « classe patrimoine » (Dubois- Marcoin & Parsis-Barubé, 1998) met en relation le patrimoine local, le document dans la leçon d'histoire, la lecture de textes littéraires, la production d'écrits. Dans tous les cas les contenus culturels sont ambitieux, car trop souvent le « *parapluie de la détresse sociale des élèves* » s'ouvre pour « *abriter manque d'ambition culturelle et découragement pédagogique* » : la mission de l'école de la République est bien de « *faire découvrir Rousseau aux élèves des banlieues* ». Dominique Duquesne, Yvon Houssais et Anne-Raymonde de Beaudrap (2004) font observer que la représentation que les enseignants se font de la littérature à enseigner fait écho à une ouverture transdisciplinaire : la littérature est à la fois « *ensemble de textes à lire* » et « *patrimoine à transmettre* », donc enseignement « *en lien avec autre chose que la littérature* » : arts plastiques, musique, histoire, cinéma. Toutes ces possibilités d'ouverture culturelle des élèves rappellent que les enseignants sont convaincus que la littérature ne peut se suffire à elle-même.

Les pratiques interdisciplinaires sont au cœur de la réussite du socle commun, particulièrement en ce qui concerne la culture humaniste, lieu de passage par excellence ; elles permettent les échanges entre les contenus et favorisent la constitution de compétences transversales. Certaines postures sont déjà en place, tandis que les résistances doivent être identifiées et résolues par la formation, car, comme l'a observé Corinne Fortin (2004), elles concernent les élèves comme leurs enseignants : un groupe de chercheurs s'est interrogé sur les obstacles à l'interdisciplinarité (ici dans les disciplines scientifiques) qui révèlent l'ampleur du travail à effectuer sur la lecture majoritairement « mono-disciplinaire » des élèves, selon la définition de l'auteur. Parallèlement, Agnès Florin, Philippe Guimard et Gwénaëlle Le Dreff (2004) montrent que l'enseignant d'école primaire fait de plus en plus souvent appel à des intervenants extérieurs au cours de son enseignement, faisant évoluer le statut de l'enseignant (posant, il est vrai, la question de sa traditionnelle polyvalence) et faisant bouger la représentation des savoirs pour les élèves. Danielle Dubois-Marcoin et Odile Parsis-Barubé (1998) notent aussi que l'expérimentation de « classe culture » à l'école requiert le travail d'une équipe réunissant professeurs de différentes disciplines, maîtres formateurs, professionnels de la culture et instituteurs des classes accueillies. Les objectifs et les démarches mis en œuvre lors de la « transplantation » d'une classe pendant quelques jours peuvent être retenus pour bâtir au quotidien des activités qui mettent en place des habitudes transdisciplinaires et requièrent la transversalité des compétences. Les élèves peuvent développer des « *attitudes réflexives métadisciplinaires et métacognitives qui développent une réelle curiosité intellectuelle et culturelle* ». Les auteurs rappellent que ces progrès ont partie liée avec la formation initiale et continue des enseignants, eux aussi sollicités de façon exigeante par cette façon, encore trop souvent inhabituelle, de travailler. Dans le secondaire, Françoise Maillot et Isabelle Langlois (2001) rapprochent littérature et architecture en réunissant enseignants et animateurs du patrimoine pour permettent de développer des approches interdisciplinaires en lien avec les arts plastiques, l'histoire-géographie et les mathématiques.

Par ailleurs la formation des enseignants gagnerait sans doute à connaître les ressources de la sociologie dans le cadre de la transmission des savoirs (Terrail & Deauviau, 2007). Mieux connaître les pratiques culturelles diverses et le statut réservé à la culture, notamment scolaire, au sein des familles jette autant de passerelles culturelles propices. Dès 1995, Bernard Lahire (1995) a mis l'accent sur la place de la lecture et la relation au livre dans des familles au bagage culturel identifié comme modeste : la place du livre, de la lecture, et de la parole du maître à ce sujet sont un des fils conducteurs de l'étude. Le roman et la poésie sont les deux genres les plus rencontrés par élèves et familles. Dans ce contexte, le livre peut être objet, support de pratique réelle ou fantasmée, enjeu de lecture perçue comme légitime (c'est-à-dire avalisée par l'école souvent) ou non. L'ouvrage de Bernard Lahire ne peut évidemment se réduire à cette seule problématique, mais cette dernière montre

l'intérêt, pour l'enseignant de littérature et pour la classe de littérature à l'école, de solliciter l'apport et l'éclairage du sociologue. Bien souvent, les enseignants ignorent les logiques des familles. Les déductions qu'ils tirent de l'attitude et du travail de certains élèves sont parfois erronées : l'école est importante pour ces familles et, plus particulièrement, il y a une place pour le livre et pour ce que le maître dit du livre, de la lecture, de la littérature. En éludant la réalité des distances sociales entre le monde enseignant et le public scolaire, l'enseignement ne fait-il pas preuve d'une utopie dommageable ? En cantonnant les parents à une place morale, symbolique ou pratique, on ne touche pas aux fondements des écarts : ne doit-on pas reposer alors la question de la place des parents à l'école ? Mieux connaître la réalité cognitive et culturelle des élèves permet sans doute de lever certains malentendus.

Et aussi

- Caminade-Riffault Françoise (2005). *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Créteil : SCEREN.
- Zoughébi Henriette (dir.) (2002). *La littérature dès l'alphabet*. Paris : Gallimard.
- Lahire Bernard (2004). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

□ Exiger une littérature exigeante

La notion de passeur permet de penser l'enseignement comme un accompagnement. Elle entre alors dans les missions de l'enseignant de littérature ; l'image du « levier pédagogique » proposée par Christine Vaissade (2007) peut s'appliquer à l'enseignement de la littérature : le socle commun est « *intéressant à accueillir positivement à condition de ne pas y voir un "sous-programme"* », un programme *a minima*.

Jean-Paul Vaubourg (2007) défend ainsi l'idée de « texte opaque » : texte court (au moins au début des apprentissages) et littéraire, qui présente une unité, et qui peut aider tous les élèves, notamment ceux en difficulté à qui l'on propose trop souvent des textes « simples » jugés plus adaptés. L'opacité du texte est bien sûr corrélée au niveau de lecture des élèves ; mais le but est d'affronter la difficulté du texte pour progresser de texte en texte. Comme le texte opaque est support de compréhension littéraire, et non pas d'apprentissage, il échappe à l'instrumentalisation et permet cependant la production d'écrits. À la suite des travaux de Catherine Tauveron (2002), Jean-Paul Vaubourg rappelle que le rôle du maître est ici primordial dans le choix des textes et dans la conduite de l'exercice, notamment au cours du travail d'interprétation au cours duquel le maître est le « garant des droits du texte ». Dans tous les cas, le texte choisi doit être « difficile », quitte à passer par l'oralisation, pour que les élèves les plus faibles puissent rencontrer ces textes littéraires et avoir une chance de combler l'écart avec les plus avancés. De son côté l'enseignant, pour son plaisir comme pour sa formation, peut aussi se lancer dans la lecture de textes opaques pour lui-même ! Le « texte consistant », bien accompagné par l'enseignant, permet à tous les élèves de s'approprier la littérature (Dubois-Marcoïn, 2008).

Une enquête menée aux **Pays-Bas** par Marc Verboord (2005) permet de préciser (en croisant les méthodes des professeurs avec la fréquence de lecture des anciens élèves) que l'enseignement qui met en avant l'expérience du lecteur plutôt que le référent du professeur donne durablement accès à la littérature. De même, romancière et professeur de lettres, Cécile Ladjali (2008) ambitionne de faire des élèves des « héritiers » : son propos « n'est pas sociologique mais humaniste » : le ghetto linguistique est peut-être pire que le ghetto urbain, et lui fait refuser le concept spéculaire du langage dit « des banlieues », pour réaffirmer avec force le droit de tous les élèves à un enseignement humaniste, « *c'est-à-dire qui place l'homme et sa dignité au centre du propos* », celui-là même dont elle a eu « la chance d'hériter », et qui est aussi, au passage, facteur d'intégration sociale et professionnelle : « *au contact des œuvres, les élèves évoluent de plain-pied dans [...] une terra incognita linguistique. Puis, revenus du voyage, ils pourront choisir entre deux langages* » (Ladjali, 2008). Les élèves, qui ont « droit à la beauté », précise Jean-Charles Pettier (2002) en ont d'ailleurs l'intuition et savent distinguer le texte littéraire : les textes « faciles » relèvent de la démagogie et de la séduction et les élèves sont rarement dupes, car, « *tous les élèves sont en droit de rencontrer des œuvres majeures* » et, « *à leur mesure, de pouvoir construire des chefs-d'œuvre. Autrement dit, on doit lui proposer des travaux avec des objectifs élevés, qui nécessiteront un dépassement* » (Pettier, 2002). L'enseignant est alors « passeur de lecture », selon l'expression de Catherine Frier (2006). Dans cet esprit, Patrick Joole (2006) s'est intéressé à la lecture au cycle 3 : dans son ouvrage, à visée pratique, il privilégie la lecture plutôt que les activités connexes, et recommande de faire lire beaucoup. Pour que tous les élèves puissent suivre, le maître alterne lecture autonome, lecture par le maître et résumés. Tous les élèves ont accès à la même littérature. Ainsi conçue, l'étude de la littérature à l'école est un facteur de réussite et non d'accroissement des inégalités sociales.

Ce problème a été abordé en **Allemagne** par Irene Pieper et Cornelia Rosebrock, qui se sont intéressées aux pratiques de lecture des jeunes adultes quelques années après la *Hauptschule* (approx premier degré orientant vers la vie active ou des diplômes professionnels) : l'acte de lire est connoté positivement mais reste une activité marginale, qui ne semble pas donner les « clés » du monde moderne, tandis que l'étude de la littérature à l'école aggrave les inégalités sociales. Un capital de base faible n'est pas compensé par l'école, alors que la place de la lecture, et plus largement de l'échange verbal, dans les familles, reste discriminant : il faudrait sans doute repérer et articuler les pratiques de lecture familiales (parents, grands-parents) avec celles de l'école (Pieper & Rosebrock, 2004). C'est pourquoi Henriette Zoughébi (2004) a travaillé à l'élaboration de la liste des œuvres littéraires de 2002 et rappelle l'importance de l'entrée de la littérature dans les programmes de l'école primaire. Pour la première fois, la littérature est placée du « côté des arts et non seulement du côté de la maîtrise de la langue » : les enjeux sont disciplinaires mais aussi sociétaux. Réussir l'entrée de la littérature « *pour tous les enfants constitue une nouvelle ambition culturelle et démocratique* ». À cet égard, il est « *primordial que l'école favorise la rencontre des élèves avec des livres exigeants, sinon un grand nombre d'enfants ne feront jamais cette expérience de lectures fondatrices* » (Zoughébi, 2004). Comme le souligne aussi Emer O'Sullivan (2007), toutes les lectures ne se valent pas et certains ouvrages répondent à des injonctions économiques tandis que d'autres relèvent de la littérature. En outre, la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature à l'école ne pourra faire l'économie d'une formation nouvelle, « à inventer ».

Et aussi

- (2007). « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35.
Ce numéro thématique est coordonné par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux.
- Ladjali Cécile (2004). *Éloge de la transmission*. Paris : Albin Michel.
- Chenouf Yvonne & Opillard Thierry (dir.) (2007). *Aux petits enfants les grands livres*. Aubervilliers : Association française pour la lecture.

- Encrevé Pierre (2007). *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard.
Pour cet éminent linguiste, la langue ne peut s'apprendre par la littérature, car ce n'est pas son objet : le français lettré est là pour ouvrir les élèves à un « autre mode d'expression ».
- Delahaye Christa (2007). « La Petite Sirène d'Andersen à l'école, entre culture de masse et culture lettrée ». In Marc Auchet (dir.). *(Re)lire Andersen, modernité de l'œuvre*. Paris : Klincksieck.
- Dumortier Jean-Louis & Lebrun Marcel (dir.) (2006). *Une formation littéraire malgré tout : Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- (2006). « Enseigner l'écriture littéraire ? ». *Le Français aujourd'hui*, vol. 2, n° 153.

Conclusion : construire l'honnête homme du XXI^e siècle

Les programmes envisagent la compétence culturelle plus qu'instrumentale et la littérature, porteuse de valeurs, s'inscrit bien dans l'idéal républicain. L'étude de Martha Lucchesi et d'Eliana Malanga (2005) montre qu'approche humaniste et transdisciplinarité sont actuellement indispensables et interdépendantes : elles remettent en cause la tradition établie à partir du XVIII^e siècle de penser par discipline ; cette façon segmentée de penser la réalité ne correspond plus aux exigences du monde actuel, et même si la transdisciplinarité ne va pas de soi, elle est à mettre en œuvre.

Les interrogations soulevées par le principe, les contenus et la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences ne découragent pas les acteurs de saisir l'opportunité de mettre la culture humaniste au centre de l'ambition démocratique. Ainsi compris, le socle peut répondre aux attentes démocratiques qui lui sont assignées, à condition de ne négliger ni la formation des enseignants ni la question, encore délicate, de l'évaluation.

Bibliographie

- (2002). « Des grandes œuvres pour tous ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 402.
- (2002). *Manifeste pour un débat public à l'école*. Paris : La Découverte.
- (2005). « Culture commune ». *Nouveaux regards*, n° 31.
- (2005). « Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes ». *Recherche et Formation*, n° 49.
- (2006). « Lecture des textes fondateurs : Enjeux culturels et littéraires ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 155.
- (2006). « Quel socle commun ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 439.
- (2007). « PISA : Analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 157.
- (2007). *Le Socle commun : Ce que nos enfants doivent savoir à la sortie de l'école*. Paris : XO Éditions.
- Alvares Pereira Luisa & Albuquerque Fatima (2005). « Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal : Programmes, projets, théories et pratiques ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 34, p. 123-158.
- Assayas Michka, Augé Marc & Betling Hans et al. (2002). *L'Art et la Culture*. Paris : Odile Jacob.
- Baptiste Luc (2002). « Apprendre à lire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : Le recours à la littérature ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 4, p. 133-153.
- Barrère Anne (2005). « Quand les enseignants travaillent ensemble : Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes ». *Recherche et Formation*, n° 49, p. 125-134.
- Beaudrap Anne Raymonde de (dir) (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Nantes : CRDP des Pays-de-la-Loire.
- Bishop Marie-France & Ulma Dominique (2005). « Place et valeurs de la littérature à l'école primaire : Approche historique et comparative ». Québec : Université Laval. <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>>.
- Boero Pino & De Luca Carmine (2007). *La Letteratura per l'infanzia*. Laterza : Roma.
- Bourdon Jean (2007). *Jusqu'ou peut-on comparer les apprentissages scolaires ?* Dijon : Institut de Recherche sur l'Éducation. <http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/dt/iredu_dt_2007_7.pdf>.
- Bruner Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge : Harvard Education Publishing Group.
- Cambi Franco (2004). *Saperi e Competenze*. Bari : Laterza.
- Castincaud Florence & Zakhartchouk Jean-Michel (2002). *Croisements de disciplines au collège*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.
- Chéreau Myriam & Guédoz Pierre (2006). *Pratiquer la codisciplinarité*. Lyon : CNDP.
- Chervel André & Coll Pierre (1993). *L'enseignement du français à l'école primaire : Textes officiels concernant l'enseignement du primaire de la Révolution à nos jours*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Constant-Berthe Nathalie (2006). « Pourquoi et comment élaborer une consigne identique et pertinente dans deux disciplines différentes? ». In Reuter Yves & Perrin-Glorian Marie-Jeanne (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154., p. 97-110.
- Crinon Jacques, Marin Brigitte & Lallias Jean-Claude (2006). *Enseigner la littérature au cycle III*. Paris : Nathan.
- Daunay Bertrand & Denizot Nathalie (2007). « Le récit, objet disciplinaire en français? ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 13-22.
- de Gaudemar Jean-Paul (2007). « Le pilotage du système éducatif par la performance à l'heure de la LOLF ». *Administration et éducation*, n° 113, p. 43-52.
- de Robien Gilles (2006). *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : XO Éditions. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/83722/83722-13351-16900.pdf>>.
- de Vecchi Gérard (2007). *École: sens commun... ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*. Paris : Delagrave.
- Denizot Nathalie (2004). « Les textes fondateurs en 6^e : Traces d'apprentissages dans les programmes et dans les manuels ». *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 41, p. 177-196.

- Dieu Anne-Marie, Druart Geneviève & Renard Emmanuel (1995). *L'enseignement du français, quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*. Bruxelles : Van In.
- Dubois-Marcoïn Danielle & Parsis-Barubé Odile (1998). *Textes et lieux historiques à l'école*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Dubois-Marcoïn Danielle & Tauveron Catherine (2005). « Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 32, p. 3-15.
- Dubois-Marcoïn Danielle (dir.) (2008). *Lire la Petite Sirène d'Andersen : Interroger la littérature autrement*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). *À paraître*.
- Dubois-Marcoïn Danielle, Delahaye Christa & Le Manchec Claude (2005). « Le Paradoxe du lecteur ». *Le Français aujourd'hui*, vol. 2, n° 149, p. 35-49.
- Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2006). « Des systèmes meilleurs que d'autres ? ». *Sciences humaines*, n° 5.
- Encrevé Pierre (2007). *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard.
- Érasme (2004). *Savoir-vivre à l'usage des enfants*. Paris : Arléa.
- Fleming Mike (2006). « The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature ». In *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?* Council of Europe / Language Policy Division, Kraków (Pologne), 27-29 avril 2006. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming-paper.doc>>.
- Florin Agnès, Guimard Philippe & Le Dreff Gwénaëlle (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : Analyse des pratiques et des effets*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fortin Corinne (2004). « Travaux personnels encadrés ou l'effet causal de l'interdisciplinarité ». *Aster*, n° 39, p. 61-90.
- Frier Catherine (dir.) (2006). *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- Gather-Thurler Monica & Perrenoud Philippe (2005). « La coopération entre enseignants : La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? ». *Recherche et Formation*, n° 49, p. 91-105.
- Gauthier Roger-François (2006). « Et si on prenait le "socle" au sérieux ? ». *L'Actualité éducative*, n° 445. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2509> (consulté le 25 février 2008).
- Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : Unesco. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>>.
- Goodwyn Andy & Finlay Kate (2002). « Literature, Literacy and the Discourses of English Teaching in England: A case study ». *L1: Educational Studies in Language and Literature*, n° 2, p. 221-238.
- Grosson Gilles (2007). « Nouvel Espace Collégien ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 449. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2786> (consulté le 25 février 2008).
- Guyon Régis (2006). « Réponse d'équipe ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 439.
- Haut Conseil de l'Éducation (2006). *Recommandations pour le socle commun*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne : <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26/pdf> (consulté le 25 février 2008).
- Héber-Suffrin Claire (dir.) (2005). *Pratiquer la formation réciproque à l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Joole Patrick (2006). *Lire des récits longs*. Paris : Retz.
- Kammerer Béatrice, Buty Christian, Robinault Karine & Nicolai Gerald P. (2007). « Étude de pratiques enseignantes dans une situation de co-enseignement bidisciplinaire au collège ». In *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 28-31 août 2007. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Beatrice_KAMMERER_195.pdf>.
- Kamoun Josée (2008). « Dépayser les compétences ». *La revue de l'inspection générale*, n° 4, p. 4-11. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/2007_Revue-IG_4/16/9/Revue_IG_4_22169.pdf> (consulté le 25 février 2008).
- Ladjali Cécile (2008). « Faire de nos élèves des héritiers ». *Études*, vol. 408, n° 1, p. 39-48.
- Le Mercier Laurent & Labbé-Cruaud Chantal *Les itinéraires de découvertes : Enseigner autrement*. Paris : Hachette éducation.
- Lebeaume Joël (2007). « Itinéraires de découvertes au collège : Des pratiques d'enseignement coordonnées face à des "frontières de verre" ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset-Bagnoud Danièle & Tardif Maurice (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lessard Claude & Barrère Anne (2005). « Quand les enseignants travaillent ensemble ». *Recherche et Formation*, n° 49, p. 125-134.
- Levet Jean-Pierre (1999). « Utilisation des TICE et démarche humaniste : Observations et suggestions pour la formation des maîtres ». *Revue de l'EPI*, n° 94, p. 91-98.
- Lucchesi Martha Abrahao Saad & Malanga Eliana Branco (2006). « *Transdisciplinarity research in higher education institutions: Possibilities and resistances* ». Genève : European Conference on Educational Research.
- Luperini Romano (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce : Manni.
- Maillot Françoise & Langlois Isabelle (2001). *La Pierre et la Lettre : Architecture et littérature au collège et au lycée*. Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Maquaire Monique (2007). « Un nouveau paradigme scolaire ? ». *Cahiers Pédagogiques*, p. 10-15. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset-Bagnoud Danièle & Tardif Maurice (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcoïn Francis & Chelebourg Christian (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Mason T. C. (1996). « Integrated curricula ». *Journal of teacher education*, vol. 47, n° 4, p. 263-270.
- Meirieu Philippe (2006). « Modifier le rapport au savoir ». *Sciences humaines*, n° 5.
- Mendoza Antonio & Diaz-Plaja Ana (2005). « De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 32, p. 159-192.
- Meuret Denis « Échapperons-nous à la corruption d'une bonne idée ? ». *Cahiers Pédagogiques*, p. 261-263. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.

- Michulka Dorota (2005). « Propos sur la lecture de la littérature et la culture : Entre obligation et liberté de choix ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 32, p. 53-72.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir : Le socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008*. Paris : CNDP : XO Éditions.
- Morin Nicole & Bellocq Ghislaine (2002). *Maths & Arts : Rigueur artistique et/ou flou mathématique ?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- Nimier Jacques (2006). *Camille a la haine... et Léo adore les maths : L'imaginaire dans l'enseignement*. Paris : Arléa.
- (2007). « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35.
- Pantanella Raoul (2007). « Sur le socle, un extraterrestre? ». *Cahiers Pédagogiques*. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Pettier Jean-Charles (2002). « Et pour les ados en difficulté ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 402, p. 19.
- Pieper Irene & Rosebrock Cornelia (dir.) (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten : Lektüre und Mediengebraucht*. Weinheim : Juventa Verlag.
- Prost Antoine, Duru-Bellat Marie & Chartier Anne-Marie et al. (2004). *Repenser l'école obligatoire*. Paris : Albin Michel.
- Puchet Marc (dir.) (2007). *(Re)lire Andersen*. Paris : Klincksieck.
- Raulin Dominique (2006). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- Raulin Dominique (2007). « Ouvertures internationales ». *Cahiers Pédagogiques*, p. 259-261. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Raulin Dominique (2007). « Un optimisme bien tempéré ». *Cahiers Pédagogiques*, p. 23-26. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Riportella Laure (2006). *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Robert-Lazes Catherine (1997). « L'œuvre intégrale au lycée : Réflexion sur des représentations enseignantes ». *Le Français aujourd'hui*, n° 117, p. 22-28.
- Rochex Jean-Yves (2006). « Existe-il un modèle éducatif français? ». *La revue de l'inspection générale*, n° 3, p. 9-17.
- Stissi Daniel (2007). « Réponses aux objections les plus fréquentes ». *Cahiers Pédagogiques*. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Tarpinian Armen, Baranski Laurence, Hervé Georges & Mattéi Bruno (dir.) (2007). *École : changer de cap : Contribution à une éducation humaniste*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tauveron Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.
- Terrail Jean-Pierre & Deauviau Jérôme (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Thélot Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : La Documentation française.
- Tiana Alejandro & Rychen Dominique (dir.) (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Genève : UNESCO.
- Touzeau Anne (2005). « La langue des autres dans la littérature de jeunesse ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 437.
- Vaissade Christine (2007). « Ambition : Réussite du socle ». *Cahiers Pédagogiques*. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Vaubourg Jean-Paul (2007). « "À ton avis" et "Selon toi", ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35, p. 285-305.
- Veck Bernard (1994). *La culture littéraire au lycée : Des humanités aux méthodes ?* Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Vénard Annie, Crinon Jacques, Savatovsky Dan & Tourigny Francis (2006). « Enseigner l'écriture littéraire ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 153.
- Verboord Marc (2005). « Long-term effects on literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998 ». *Poetics*, vol. 33, n° 5-6, p. 320-342.
- Vinokur Annie (2005). « Avant-propos ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 1, p. 7-14.
- Zakhartchouk Jean-Michel (2007). « La réussite des élèves n'est pas un slogan, chiche ! ». *Cahiers Pédagogiques*. En ligne (consulté le 25 février 2008) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3402>.
- Zoughébi Henriette (2004). « La littérature, un art nouveau à l'école ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 49, n° 1, p. 42-44.

Rédactrice : Marie Musset

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93